



Kvika menntabreytinga: Viðbrögð framhaldsskólans við kröfum menntayfirvalda um breytingar

Guðrún Ragnarsdóttir

► Abstract ► Um höfundinn ► About the author ► Heimildir

Niðurstöður rannsókna á erlendum vettvangi sýna flókið samspil ytri og innri afla sem hafa áhrif á menntabreytingar. Markmið þessarar greinar er að fjalla um kviku menntabreytinga í íslenskum framhaldsskólum og sýn skólastjórnenda og kennara í nýu framhaldsskólum á breytingar í kjölfar framhaldsskólalaganna frá 2008 (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og aðalnámskrár framhaldsskóla frá árinu 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Greinin er byggð á viðtölum við 21 stjórnanda og 22 kennara í nýu framhaldsskólum víðsvegar um landið. Fyrst voru skólarnir valdir með lagskiptu tilviljunarúrtaki. Þá voru stjórnendur skólanna valdir með sömu aðferð, en kennararnir voru valdir af handahófi úr hópi kennara. Viðtölin við skólastjórnendur og kennara eru rædd í ljósi kenninga Coburn (2004) sem skiptir viðbrögðum kennara við ytri kröfum um breytingar í fimm flokka. Flokkarnir eru: Höfnun (e. rejection), aftenging (e. decoupling), samhliða virkni (e. parallel structures), aðlögun (e. assimilation), og inngreyping (e. accommodation). Viðtölin eru einnig skoðuð í ljósi hugmynda Ball, Maguire og Braun (2012) um útfærslu og framkvæmd stefnu (e. policy enactment).

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að viðbrögð skólanna nýu og ólíkra hópa og einstaklinga innan þeirra megi að mestu leyti fella undir fyrrgreinda flokkun Coburn (2004). Til að ná utan um niðurstöðurnar þurfti að bæta við sjötta flokknum sem fengið hefur heitið brautryðjendur (e. pioneers). Sýn og viðhorf stjórnenda og kennara innan sama skóla fór oft ekki saman. Meiri tregða til breytinga kom fram í viðhorfum kennara en í viðhorfum stjórnenda. Niðurstöðurnar sýna mikilvægi þess að stjórnendur, kennarar og menntayfirvöld geri sér grein fyrir fjölbreytilegum viðbrögðum við kröfum menntayfirvalda um breytingar til að skilja og meta stöðuna hverju sinni. Starfsmenning er ólík milli skóla og milli deilda eða sviða hvers skóla. Niðurstöðurnar undirstrika jafnframt mikilvægi þess að skilja þau ólíku öfl sem eru að verki, þannig að yfirstíga megi hindranir og auðvelda breytingar.

Efnisorð: Framhaldsskóli, útfærsla og framkvæmd stefnu, menntabreytingar, tregða til breytinga (e. inertia to change), stjórnendur og kennarar.

Inngangur

Allflest skólakerfi gangast undir breytingar og þróun sem ýmist á rætur sínar að rekja til hagsmunahópa úr ytra umhverfi skóla eða til einstaklinga og hópa innan skóla. Greininni er ætlað að fjallað um þær breytingar sem áttu sér stað eftir að lög um framhaldsskóla nr. 92/2008 voru samþykkt haustið 2008 og eftir útgáfu aðalnámskrár framhaldsskóla sumarið 2011 (Mennta-

og menningarmálaráðuneytið, 2011). Stuðst verður við skilgreiningu Akkerman, Bronkhorst og Zitter (2013) á hugtakinu menntabreytingar (e. educational change) þegar fjallað er um breytingar í greininni, en þau skilgreina hugtakið sem yfirgripsmikið ferli sem fer af stað við breytingar á starfsháttum, til dæmis í kjölfar heildstæðra breytinga á skólum, eða umfangsmikilla svæðisbundinna breytinga, svo sem á landsvísi, eins og þessi grein fjallar um. Breytingar sem eiga rætur sínar að rekja til kennara eða nemenda falla einnig undir hugtakið. Menntabreytingar er því yfirhugtak sem notað er um all flestar breytingar sem gerðar eru á menntun, skólakerfum og skólastarfi. Mörg önnur hugtök hafa einnig verið notuð í umfjöllun um breytingar, eins og umbætur (e. reform), skólaþróun (e. school development) og starfsþróun (e. professional development), sem ekki verður farið út í að skilgreina hér.

Margar erlendar rannsóknir sýna að skólastjórnendur og kennarar gegna lykilhlutverki þegar kemur að breytingum (Barsh, Capozzi og Davidson, 2008; Fullan, 2007; Hargreaves og Fullan, 2012; Hopkins og Levin, 2000; Stein og Coburn, 2008) og má því ætla að hið sama eigi við á Íslandi. Gunnulfsen og Möller (2017) halda því fram að fáir fræðimenn hafi til þessa reynt að skilja það flókna samspil sem á sér stað á milli innleiðingar menntastefnu og þess sem gerist í raun og veru í skólanum sjálfum. Til að útskýra þetta flókna samspil setja Ball, Maguire og Braun (2012) fram tvö hugtök sem lýsa muninum á því að innleiða stefnu (e. policy implementation) annars vegar og síðan hvernig hún er útfærð og framkvæmd (e. policy enactment) af kennurum hins vegar.

Coburn (2004) lýsir því, eins og Ball og félagar (2012), hvernig kennarar túlka nýja stefnu menntayfirvalda með mismunandi hætti og af mismikilli alvöru. Hún setur fram kerfi með fimm flokkum sem lýsa því hvort breytingar ná fram að ganga og hversu vel eða illa gengur að útfæra stefnu og hrinda henni í framkvæmd. Coburn (2004) vann út frá kennurum, en Liljenberg (2015) og Gunnulfsen og Möller (2017) notuðu flokkunarkerfi hennar til að greina viðtalsgögn við skólastjórnendur í Noregi og Svíþjóð með góðum árangri.

Markmið þessarar greinar er að fjalla um kviku menntabreytinga í íslenskum framhaldsskólum og sýn skólastjórnenda og kennara í níu framhaldsskólum á breytingar í kjölfar framhaldsskólalaganna frá 2008 (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og aðalnámskrár framhaldsskóla frá árinu 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Skoðuð eru mismunandi viðbrögð skóla, hópa innan skólanna og einstaklinga við þessum breytingum. Greinin er viðbót við framangreindar rannsóknir því að sjónum er samtímis beint að stjórnendum og kennurum. Þetta er gert til að skilja samspilið þeirra á milli og til að skoða mynstrið á Íslandi miðað við það sem þekktist annars staðar.

Breytingar á lögum og aðalnámskrá

Meginhugmynd menntayfirvalda með útgáfu núverandi menntastefnu á framhaldsskólastigi (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) var að hverfa frá miðstýringu til dreifstýringar. Í námskránni frá 1999 voru námsbrautir skilgreindar og gefnar voru út ítarlegar lýsingar á einstökum námsgreinum og inntaki þeirra (Menntamálaráðuneytið, 1999). Að auki áttu allar námsgreinar að taka mið af fáum, almennum markmiðum (Atli Harðarson, 2010a; lög um framhaldsskóla nr. 80/1996; Menntamálaráðuneytið, 1999). Almennu markmiðin fengu aukið vægi í endurúttefningu aðalnámskrá framhaldsskóla árið 2004, en þar snertu þau allar námsgreinar (Menntamálaráðuneytið, 2004). Atli Harðarson (2010a) bendir á að almennu markmiðin hafi miðað að því að „hvetja nemendur til stöðugar þekkingarleitar, efla með þeim gagnrýna hugsun, dómgreind og umburðarlyndi, veita þeim þekkingu á samfélagi sínu og búa þá sem best undir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi“ (bls. 93).

Breytingarnar samfara lögunum 2008 (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og aðalnámskrá 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) miðuðu einkum að því að því að færa aukið vald til framhaldsskólanna. Starfsfólki skóla var gefið tækifæri til að skerpa á sérstöðu

skólanna og hafa áhrif á það að hverju skyldi stefna. Skólanámskrár áttu að verða umfangsmeiri en áður hafði þekkt og kennurum, undir stjórn skólameistara, var ætlað að semja námsbrauta- og áfangalýsingar fyrir skólana. Að auki var kveðið mun fastar en áður á um almennar áherslur með grunnþáttum menntunar, en þeir eru: læsi, sköpun, sjálfbærni, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi og heilbrigði og velferð. Grunnþættirnir eiga að vera þverfaglegir og endurspeglast í starfsháttum skólanna. Nýtt einingakerfi var kynnt til sögunnar og kjarnagreinarnar íslenska, enska og stærðfræði voru einu skilgreindu skyldunámsgreinar á öllum námsbrautum. Að auki eru Norðurlandamál, þriðja mál, raungreinar og samfélagsgreinar tilgreindar sem skilyrði fyrir samþykki stúdentsprófsbrauta. Þessar áherslur eru ólíkar þeim sem aðalnámskrá framhaldsskóla 1999 kvað á um, en þar voru flestar brautir til stúdentsprófs samræmdar og uppbygging þeirra og innihald nánast eins á milli skóla. Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011 boðaði einnig hæfnimiðaðar áherslur í stað þekkingarmarkmiða sem ráðandi voru í aðalnámskrá framhaldsskóla 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Núgildandi aðalnámskrá var líka ætlað að jafna formlega stöðu bók- og starfsnáms (Ríkisendurskoðun, 2014). Þrátt fyrir það eru einungis bóknámsgreinar íslenska, enska og stærðfræði skilgreindar sem kjarnagreinar á öllum námsbrautum og einstaka starfsnámsgreinar ekki nefndar á nafn (Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2018).

Að auki var skólum gefið frelsi til að stytta námstíma nemenda úr fjórum árum að jafnaði í þrjú ár. Mikil átök voru um fyrirhugaða styttingartillögu og efnahagskreppan og úreltir kjarasamningar höfðu sín áhrif þar á (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018; Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014; Sigurlína Davíðsdóttir o.fl., 2012). Árið 2010 voru samþykkt viðbótarlög við núgildandi framhaldsskólalög sem gáfu skólunum kost á að fresta innleiðingu þriggja þátta laganna til 2015, þ.e. innleiðingu nýrra námseininga, lengingu skólaársins um fimm daga og breyttri skipan námsbrauta (lög nr. 71/2010 um breytingu á lögum nr. 92/2008, um framhaldsskóla). Vorið 2014 fóru framhaldsskólakennarar í verkfall og nýir kjarasamningar tóku gildi eftir þriggja vikna verkfall. Kjarasamningunum var ætlað að taka mið af breyttum starfsháttum kennara (Fjármála- og efnahagsráðuneytið, 2014). Um haustið sama ár bárust svo tilmæli til framhaldsskólanna frá þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra um að stytta stúdentsprófsbrautir í þrjú ár og var skólunum gefinn ársfrestur til að ljúka því verkefni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014).

Þegar talað er um breytingar í þessari grein er átt við breytingar á umræddum grunnþáttum, nýtt einingakerfi, styttingu námstíma til stúdentsprófs og vinnu starfsfólks skóla við að endurskipuleggja námsbrautir og námsgreinar samfara því að endurskrifa skólanámskrá skólanna.

Fræðilegt baksvið og greiningarrámmi

Fræðilegt baksvið og greiningarrámmi rannsóknarinnar byggist á hugmyndum Steven Ball og féлага (2012) um innleiðingu stefnu annars vegar og útfærslu hennar og framkvæmd á vettvangi skóla hins vegar. En einnig er byggt á hugmyndum Coburn (2004) um það hvernig kennarar bregðast með ólíkum hætti við breyttum áherslum menntayfirvalda. Kenningar Coburn verða fyrst og fremst nýttar við greiningu á viðtölunum í tilraun til að fella ólíka skóla, mismunandi kennarahópa eða einstaklinga undir þá flokka sem hún og aðrir rannsakendur nota (sjá t.d. Gunnulfsen og Möller, 2017; Liljenberg, 2015; Scott, 2014). Kenningar Ball og féлага (2012) verða einkum nýttar til að dýpka umræðuna og ræða áhrif valdatengsla við útfærslu og framkvæmd þeirrar stefnu sem boðuð var af menntayfirvöldum í lögum árið 2008 (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og aðalnámskrá framhaldsskóla árið 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Í daglegu tali er innleiðing stefnu notað um það ferli sem fer af stað þegar ný stefnuskjöl eru samþykkt af stefnumótandi aðilum og þar til tilætlaðar breytingarnar verða að veruleika hjá

þeim sem eiga að starfa samkvæmt boðaðri stefnu. Ball, Maguire, Braun og Hoskins (2011) gera aftur á móti greinarmun á hugtökunum innleiðing stefnu (e. policy implementation) annars vegar og útfærsla og framkvæmd stefnu (e. policy enactment) hins vegar. Samkvæmt þeim er innleiðing stefnu það ferli sem sett er af stað af menntayfirvöldum og stjórnendum til að innleiða hugmyndafræði sem menntayfirvöld boða í lögum og öðrum stefnuskjölum en útfærsla og framkvæmd stefnu snýst aftur á móti um það sem gerist í raun og veru á vettvangi kennslu. Útfærsla og framkvæmd stefnu (stundum einnig nefnt sviðsetning) lýsir því flókna og gagnvirka ferli sem á sér stað í ólíkum skólum innan sama kerfis þegar texti í stefnuskjölum er túlkaður af kennurum og öðru starfsfólki skóla með ólíkan bakgrunn og reynslu út frá mismunandi samhengi og orðræðu (e. policy as discourse). Út frá þessum þáttum er stefnan ýmist samþykkt í heild sinni eða að hluta til, eða einfaldlega alfarið hafnað. Hér á eftir verður hugtakið innleiðing stefnu fyrst og fremst notað um kröfur menntayfirvalda samfara lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) en útfærsla og framkvæmd stefnu þegar fjallað er um það að hvaða marki boðaðar breytingar nái fram að ganga.

Ball og félagar (2011) benda á hlutverk valdakerfa og mismunandi völd sem ýmsir áhrifahópar hafa þegar kemur að breytingum. Ball og félagar (2012) fjalla sérstaklega um þátt kennara í slíku valdakerfi, hvernig þeir stýra starfsumhverfi sínu og hafa með því áhrif á ríkjandi menningu innan skóla. Þau benda á flókið félagsnet kennara og þá staðreynd að tengslin þeirra á milli eru háð margþættum valdatengslum. Í gegnum þessi valdatengsl hafa kennarar áhrif á það hvort eða hvernig ný stefna er útfærð og sett í framkvæmd. Þau benda jafnframt á að útfærsla og framkvæmd stefnu er virkt, flókið og ólínulegt ferli. Einnig leggja þau áherslu á að tímasetningin skipti máli og við hvaða aðstæður ný stefna er innleidd. Þau undirstrika að stefnan geti komið með ólíkum hætti við ólíkar fagstéttir og faghópa í skólum. Jafnframt benda þau (Ball o.fl., 2011) á kennarastarfið, getu kennaranna og vilja til að útfæra stefnu og setja hana í framkvæmd. Í því sambandi skiptir saga fyrri breytinga máli, sem og starfsvenjur kennara og samfélagsleg virðingarstaða skóla. Braun, Maguire og Ball (2010) segja að einn skóli geti verið sjálfstæður við útfærslu og framkvæmd stefnu á meðan annar skóli mæti fjölþættum hindrunum. Skóli með langa sögu, mikið sjálfstæði og sterka samfélagslega stöðu getur auðveldlega lagað starfshætti sína að breyttri stefnu á meðan aðrir skólar eru háðari því sem viðurkenndari skólar gera. Einnig ræða þau Braun, Ball, Maguire og Hoskins (2011) um þætti eins og inntöku nemenda, mannaud, aðföng, húsnæði og fjármuni.

Coburn (2001, 2004) er á svipuðum nótum og bendir á að kennarar taki mið af þeim faglega raunveruleika sem þeir búa við, ríkjandi menningu og starfsaðstæðum þegar þeir túlka stefnuskjöl menntayfirvalda um breytta starfshætti. Þess vegna ná sumar breytingar ekki fótfestu, aðrar eru lagaðar að aðstæðum og enn aðrar eru útfærðar og settar í framkvæmd en að mismiklu marki.

Í þessu sambandi kynnir Coburn (2004) til leiks fimm flokka viðbragða sem lýsa því hvort eða hvernig kennarar bregðast við kröfum menntayfirvalda um breytingar. Flokkun hennar miðar að því að meta umfang og dýpt þeirra breytinga sem kennarar gera á starfsháttum sínum þegar þeir útfæra og setja stefnu yfirvalda í framkvæmd. Greiningarrámi Coburn (2004) er því gagnleg viðbót við hugmyndir Ball og féлага (2012) um útfærslu og framkvæmd stefnu.

Coburn (2004) notar hugtakið höfnun (e. rejection) um það þegar nýjum hugmyndum er alfarið hafnað af kennurum. Þegar kennarar bregðast við breyttri stefnu menntayfirvalda á yfirborðskenndan og táknrænan (e. symbolic) hátt notar hún hugtakið aftenging (e. decoupling) en þá ná breytingarnar í raun ekki fram að ganga. Samhliða virkni (e. parallel structures) kallar hún það þegar ólíkum aðferðum er beitt til að mæta mismunandi öflum innan skólans. Í slíkum tilfellum geta sumar þeirra breytinga sem menntayfirvöld kalla eftir náð fram að ganga á meðan aðrar hugmyndir verða ekki útfærðar né þeim heldur komið í framkvæmd innan skólans þar sem breytingarnar falla ekki að forgangsröðun starfsfólks. Coburn (2004) notar aðlögun (e. assimilation) þegar ytri áhrif eru túlkuð og löguð að ríkjandi skilningi faghópa í skólum. Þegar um aðlögun er að ræða er uppbyggingu og starfsháttum skóla oftast viðhaldið. Að lokum

notar hún hugtakið inngreyping (e. accommodation) sem lýsir því þegar kennarar endurskoða viðtekna hugmyndir um nám og kennslu til að mæta kröfum menntayfirvalda um breytingar. Í slíkum tilfellum gera kennarar meiri háttar breytingar á námi og kennslu.

Leitast verður við að svara eftirfarandi spurningum til að öðlast skilning á viðbrögðum skólastjórnenda og kennara við ytri kröfum menntayfirvalda um breytingar:

- Hver eru viðhorf skólastjórnenda og framhaldsskólakennara í níu framhaldsskólum til þeirra menntabreytinga sem boðaðar voru með lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla frá 2011?
- Hvernig bregðast stjórnendur og framhaldsskólakennarar við boðuðum breytingum og hvernig lýsa þeir útfærslu og framkvæmd boðaðrar stefnu í skólunum níu?

Aðferð

Greinin er byggð á viðtölum sem tekin voru á árunum 2013 og 2014 við 21 stjórnanda og 22 kennara sem allir störfuðu við níu ólíka framhaldsskóla víðsvegar um landið. Viðtölin eru hluti af rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum¹. Skólar og skólastjórnendur voru valdir með lagskiptu tilviljunarúrtaki á meðan kennararnir voru valdir með tilviljunarkenndum hætti út frá kennslustundum sem rannsakendur fylgdust með.

Tveir til þrjár stjórnendur voru valdir úr hverjum skóla. Skólameistari var alltaf í úrtakinu en dregið var úr hópi millistjórnenda. Einn millistjórnandi var dreginn úr teymi millistjórnenda í skólum með einfalt stjórnskipulag en tveir í skólum með flóknara skipulag.

Einnig voru tekin viðtöl við tvo til þrjú kennara í hverjum skólanna níu. Kennararnir voru valdir af handahófi úr hópi kennara sem heimsóttir voru vegna vettvangsathugana í kennslustundum (Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópurinn, 2018).

Viðtölin voru hálfopin og stuðst var við viðtalsramma sem voru miðaðir við ólík hlutverk viðmælanda en höfðu þó sameiginlega snertifleti, einkum í tengslum við nám og kennslu, þróunarstarfsskólum, námskrá og utanaðkomandi áhrif, stjórnun, samstarf og framhaldsskólakerfið. Lengd viðtalanna var frá 30 mínútum til einnar og hálfra klukkustundar. Viðtölin voru öll hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Viðtölin voru þemagreind (Braun og Clarke, 2006) út frá hugmyndum Coburn (2004) um ólík viðbrögð skóla og hópa innan hans við kröfum menntayfirvalda um breytingar, og kenningum Ball og félaga (2012) um innleiðingu stefnu annars vegar og útfærslu hennar og framkvæmd hins vegar. Byrjað var á því að lesa stjórnendaviðtölin, einkum þann hluta sem sneri að innleiðingu framhaldsskólalaganna frá 2008 (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og aðalnámskrár framhaldsskóla frá 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Stjórnendur í sama skóla voru bornir saman og álit þeirra á framgangi breytinganna í skólanum var dregin fram ásamt sýn þeirra á ráðandi menningu innan kennarahópsins. Að þessu loknu voru viðtölin við kennarana greind með sama hætti. Kennarar og stjórnendur voru þá bornir saman innan hvers skóla.

Textabrotum úr afrituðum viðtölunum var safnað saman innan hvers skóla. Út frá því var leitast við að flokka skólana eftir flokkunarkerfi Coburn (2004) undir höfnun, aftengingu, samhliða virkni, aðlögun eða inngreypingu. Ekki féllu allir skólarnir að flokkunarkerfi Coburn og því var flokknum brautryðjendum bætt við. Eins var skoðað hvort viðhorf og sýn stjórnenda á stefnu menntayfirvalda og útfærslu hennar og framkvæmd endurspegladi viðhorf og sýn kennara í sama skóla.

Leitast var við að dylja viðmælendur með því að birta ekki nöfn þeirra og skólarnir voru heldur ekki nefndir með nafni eða gefnar upplýsingar um gerð þeirra eða staðsetningu (Denzin og Lincoln, 2005; Kvale og Brinkmann, 2009; McMillan, 2012).

Niðurstöður

Þrjú meginþemu voru áberandi í gögnunum. Þau eru A) íhaldssemi og tregða til breytinga, B) andstæðir pólar, átök og mismunandi áherslur og C) inngreyping, breyttir starfshættir og nýjungar. Fjallað verður um þemun í þessari röð um leið og niðurstöður hvers meginþema verða ræddar.

Íhaldssemi og tregða til breytinga

Flestir viðmælendurnir úr hópi skólastjórnenda lýstu íhaldssemi kennarastéttarinnar. Í því samhengi töluðu margir þeirra um það hvernig eldri og reyndari kennarar sýndu meiri andstöðu gegn breytingunum en yngri kennararnir. Sömu viðhorf og skólastjórnendur lýstu birtust einnig í viðhorfum kennara.

Þegar horft var til íhaldssemi og tregðu til breytinga þá benti skólameistari á að hindranirnar væru „innan húss ... fyrst og fremst kennarahópurinn“. Flestir viðmælendur úr hópi skólastjórnenda voru sammála og einn þeirra sagði suma kennara „hérna sem vilja ekki breyta þessu, vilja bara hafa þetta svona eins og þetta hefur alltaf verið“. Skólastjórnendur notuðu ýmsar samlíkingar í þessu samhengi. Einn þeirra sagði að sumir kennarar væru

mun ... afturhaldssamari ... stífari á ... gömlum gildum og vilja engar breytingar ... þetta strandar svolítið á svona, það eru svona bolabítar í hópi kennara ... sem hafa áhrif á mórallinn.

Skólastjórnandi í öðrum skóla tók í sama streng en benti um leið á að það væri líka andstaða á meðal stjórnenda:

sums staðar stoppar gróskan og breytingin af því að það er bara ein risaæðla sem vill bara aldrei gera neitt og ef að risaæðlan er þessi aðili sem er [yfirmaður] þá er það rosalega erfitt.

Annar skólastjórnandi skýrði breytingatregðuna í skólanum út frá háum aldri kennara: „[Í] haldssemi er auðvitað mjög sterkur þáttur vegna þess að við erum með til þess að gera hátt sem sagt aldursstig.“ Margir stjórnendur tóku undir þessa afstöðu. Einn sagðist vera með svokallað „47 vandamál“, sem þýddi að stór hluti kennara var á þeim tíma sem viðtölin voru tekin fæddur 1947 og því að nálgast eftirlaun. Í þessu sambandi benti annar skólastjórnandi á „ósveigjanleik[a] í kerfinu ... það verður bara að bíða þá af sér þar til þeir verða 67 ára“. Enn annar skólastjórnandi víðraði efasemdir í sama dúr um það hvort það væri ráðlegt „að láta fólk upp undir sextugt vera að ákveða“ hverju ætti að breyta og hverju ekki. Einn benti á að það tæki „gamlan kennara ekkert ofsalega langan tíma að ... drepa“ frumkvöðlaandann.

Í viðhorfum kennara má greina sömu íhaldssemi og tregðu til breytinga og skólastjórnendur lýstu hér að framan. Raungreinakennari sagði til að mynda eftirfarandi um aðalnámskrána: „[Hún er] ein af ástæðunum fyrir því að ég ætla að fara á eftirlaun um leið og ég get.“ Viðhorf hans endurspeglar þá sýn stjórnenda sem lýst var hér að framan að það gæti aukinnar breytingatregðu samfara hærri starfsaldri kennara. Tungumálakennari úr öðrum skóla lýsti því hvernig unnið hefði verið að breytingunum og talaði um hversu mikið þau voru „búin að funda og vera í vinnuhópum, að við vorum næstum því búin að fá nóg“. Þetta viðhorf gefur vísbendingu um mikla breytingaþreypingu og neikvæðni gagnvart þeirri vinnu sem unnin hefur verið í skólum. Þegar sami kennari er spurður um grunnþættina þá bætir hann við:

Æ, okkur finnst þetta svolítið svona ... frá ráðuneytinu eitthvað, eitthvað orð, hugtök ... við erum ekkert voðalega spennat fyrir, uuu, miklu meira í bili af þessu, og svo veit maður ekkert, það er alltaf eitthvað verið að gera svona, svo er kannski ekkert af þessu notað ... þetta er svolítið stundum, finnst manni, leikur að orðum.

Eins og greina má á þessum orðum sér hann ekki fyrir sér að hann né heldur samkennarar hans útfæri grunnþætti menntunar í eigin kennslu. Sömu viðhorf mátti merkja í orðum stærðfræðikennara þegar hann var spurður um grunnþætti menntunar. Hann sagðist hafa „ósköp lítið kíkt á það, af því við eigum bara ekkert að vinna eiginlega í þessu, skilst mér“. Hér var hann að vísa til skilaboða frá kennaraforystunni (FF) um að kennarar ættu ekki að vinna að breytingunum í því starfs- og kjaraumhverfi sem þeir voru í fyrir verkfall 2014. Starfsnámskennari í sama skóla og stærðfræðikennarinn fann ekki mikið fyrir því að skólinn væri að vinna að breytingunum. Þegar hann var spurður um stefnumótun sagði hann: „nei, ég get ekki sagt það“ að hún hafi farið fram, „ég náttúrulega hef ekki ... upplifað neinar breytingar því þetta er búið að vera eins síðan ég byrjaði“. Svör þessara kennara og viðhorf er því hægt að flokka sem höfnun.

Íhaldssemi og tregða til breytinga var þó sýnilegust í tveimur skólum. Skólameistari annars þeirra bendir á að kennarar séu „í eðli sínu íhaldssamir“. Hann bætti því við að hann væri sjálfur heldur ekkert að „hrópa ... húrra fyrir þessari hugmyndafræði þessara nýju laga, ég er náttúrulega fylgjandi þessum gömlu,“ en hér á hann við aðalnámskrá framhaldsskóla frá 1999. Hann sagðist þó hafa byrjað en stoppað ferlið vegna fyrirmæla frá kennaraforystunni:

Það stóð til síðasta skólaár að fara að vinna meira í námskrám ... síðan kom upp, sem sagt síðasta haust, þessi í rauninni ágreiningur ... og þar sem kennarastéttin í rauninni sagði við eigum ekki að gera þetta ... ekki fyrir ekki neitt og við áttum engan pening þannig að það var bara sett, stöðvað.

Kennarar þessa skóla voru líka mótfallnir boðuðum breytingum, einkum vegna þess að það skorti fjármagn. Íslenskukennari sagði kennara vera búna „að vera að reyna núna mikið ... með þessa innleiðingu sem ekki hefur tekist ... ennþá kem ég að peningamálunum“. Starfsnámskennari skólans tók í svipaðan streng þegar hann var inntur eftir því hvort unnið væri að skólanámskránni: „[N]ei, ekkert sérstaklega“ og kennari erlendra tungumála svaraði þessu til um sama efni:

Við vitum ekki hvað er framkvæmanlegt, maður getur einhvern veginn ekki opnað víddirnar, ... maður er með þessa bremsu, alltaf ... það verður hvort sem er ekki til fjármagn.

Því er ljóst, bæði út frá orðum skólastjórnenda og þriggja kennara innan þessa skóla, að stefnu menntayfirvalda sem birtist í lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla 2011 var hafnað á þeim tíma sem rannsóknin fór fram vegna þess að stjórnendur og kennara skorti bjargir til að útfæra og setja menntastefnu menntayfirvalda í framkvæmd. Skólana vantaði fjármagn og skilgreindan tíma til að útfæra og framkvæma menntastefnuna. Þá störfuðu skólarnir eftir úreltum kjarasamningi sem ekki var í takt við þær breytingar sem kallað var eftir og átök á milli menntayfirvalda og Félags framhaldsskólakennara höfðu líka sín áhrif (Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014; Sigurlína Davíðsdóttir o.fl., 2012).

Viðhorf og sýn kennara í hinum skólanum sem mætti hvað mestri andstöðu falla einnig undir höfnun í flokkunarkerfi Coburn (2004). En þegar lítið er til ákvarðana í stjórnendateymi skólans fellur skólinn undir aftengingu. Skólameistarinn lýsti því hvernig hann átti í erfiðleikum með að fá kennara með sér í lið þegar hann skipulagði vinnu við að skrifa skólanámskrá fyrir skólan út frá hugmyndafræði aðalnámskrár af því að kennararnir töldu sig eiga að fá greitt sérstaklega fyrir þá vinnu. Hann útskýrði hvernig hann fór í eins konar feluleik undir yfirskrift starfsþróunar þegar hann reyndi að fá kennara með sér í verkefnið. Þegar átti að

ræða námskrána en ég þarf að kalla það fræðslu, ekki stefnumótun. Þetta er náttúrulega algjörlega óvinnandi ástand, þetta er ótrúlegt, maður ætlar að fara að gera eitthvað, innleiða eitthvað, ... ræða saman, nei.

Þá sagðist hann hafa brugðið á það ráð að keyra breytingarnar áfram í lokuðum hópi stjórnenda og vinna einungis með því fólki sem honum líkaði vel að vinna með í stað þess að virkja alla kennara með markvissum hætti í breytingaferlinu. Hann sagðist

vinna með fólki sem hérna sem hefur svipaðar áherslur og maður sjálfur ... mér finnst við vera hérna í svona teymi þar sem það er ekki mikil togstreita, allavega á meðal okkar sem erum í þessari hringiðu.

Kennarar í skólanum endurspegluðu vel sýn stjórnenda á starfsmenninguna og almenna tregðu til breytinga. Allir þrír lýstu því hvernig kennarahópurinn neitaði að taka þátt í því að útfæra og framkvæma setta menntastefnu yfirvalda við ríkjandi ástand. Starfsnámskennari í sama skóla útskýrði hvernig Félag framhaldsskólakennara

segir að við eigum ekki að vinna í þessu nema gegn greiðslu og svo erum við með skólastjórnendur sem segja að það þurfi að vinna þessa hluti en það má ekkert kosta.

Orð hans endurspeglar vel þá togstreitu sem stjórnendur skólans lýstu. Annar starfsnámskennari við sama skóla segist ekkert hafa sett sig „inn í þetta“, og þá á hann við grunnþætti menntunar, og segir aðalnámskrá ekki hafa „bein áhrif á“ hans deild þrátt fyrir hugmyndina um að grunnþættir menntunar eigi að ganga þvert á námsgreinar.

Tungumálakennari skólans benti á að allt væri svo

óljóst ... við erum örugglega að byrja núna ... mér er ekki alveg ljóst hvað er falið í, í þessum breytingum og hvað við eigum eiginlega að gera ... það er búið að kynna eitthvað á fundum, ... núna á að stytta þetta en [þögn].

Þögnin gefur vísendingar um að hann hafi áhyggjur af hugmyndum um að stytta námstíma til stúdentsprófs um eitt ár.

Eins og sést á viðhorfum þessara þriggja kennara þá fellur sýn þeirra allra undir höfnun þar sem þeir hafa lítið sett sig inn í menntastefnu stjórnvalda, segja hana óljósa og hafa lítil sem engin áhrif á þeirra deildir. Viðhorf og sýn kennaranna og tregða til breytinga endurspeglar vel sýn stjórnenda á mikla andstöðu í kennarahópnum við ríkjandi kjara- og starfsaðstæður. Aðgerðir stjórnendateymis skólans falla aftur á móti undir aftengingu þar sem skólameistarinn valdi sér fólk úr sínum röðum til að skrifa skólanámskrána. Því má gera ráð fyrir að litlar líkur séu á því að kennarar skólans útfæri og setji í framkvæmd boðaðar hugmyndir stjórnenda skólans í skólanámskrá þar sem kennararnir komu ekki að mótun hennar. Í framhaldi má ætla að viðbrögð innan skólans við kröfu menntayfirvalda um breytingar verði einungis til málamynda og táknað og breytingarnar nái í raun ekki fram að ganga.

Bæði skólastjórnendur og kennarar sem þátt tóku í þessari rannsókn lýstu almennt mikilli tregðu kennara til breytinga. Þeir bentu á aukna íhaldssemi eftir því sem kennarar væru eldri og með lengri starfsaldur. Skólastjórnendur sögðu að eldri kennarar væru í biðstöðu og hefðu almennt lítinn áhuga á því að taka þátt í breytingum. Orð skólastjórnenda benda til þess að kennarar með mikla starfsreynslu hafi mikil áhrif á breytingaferli í skólum. Sumir skólastjórnendur í þessari rannsókn lýstu því hvernig eldri kennarar tóku stjórnina, beittu valdatengslum sínum og hindruðu framgang breytinga. Ball og félagar (2011) komast að svipaðri niðurstöðu í rannsóknum sínum í Bretlandi og lýsa því hvernig valdatengsl eru stór hluti af félagslegu neti kennara. Þessi rannsókn sýnir hvernig sumir kennarar með háan starfsaldur hafa meiri völd en þeir sem yngri eru og ráða því meiru um það hvaða breytingar ná fram að ganga og hverjum er hafnað.

Eins og fyrr segir þá notar Coburn (2004) hugtakið höfnun yfir þau tilfelli þegar nýjum hugmyndum menntayfirvalda er alfarið hafnað af kennurum en aftengingu þegar gerðar eru yfirborðskenndar og táknaðar breytingar. Eins og sýnt hefur verið fram á hér að framan er unnt að fella einn skóla að öllu leyti undir höfnun á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Starfsfólk hans hætti að vinna að breytingum, meðal annars vegna skorts á fjármunum. Hinn skólinn sem fjallað var um fellur undir aftengingu þegar horft er til viðhorfa og viðbragða stjórnenda skólans en höfnun þegar miðað er við lýsingar kennara.

Skólastjórnendur annarra skóla gáfu dæmi sem lýsa tregðu til breytinga í skólum þeirra og töluðu flestir um íhaldssemi kennarastéttarinnar. Þessir stjórnendur bentu þó á að aðeins hluti hópsins í skólum þeirra hefði neitað að taka þátt í breytingunum. Hér á eftir verður sagt frá þessum ólíku sjónarmiðum og áherslum innan skólanna.

Andstæðir pólar, átök og mismunandi áherslur

Skólastjórnendur lýstu almennt samkeppni á milli einstaka kennara og kennarahópa samfara breytingunum. En einnig bentu þeir á ólíkar áherslur og mismunandi viðhorf fagdeilda og kennarahópa.

Einn skólastjórnandi sagðist hafa „reynt ... að koma á góðu samstarfi [nefnir ólíkar brautir/ svið] ... mér finnst alveg furðulega mikið bil á milli þessara deilda“. Hann bætti við: „menn eru náttúrulega aldrei sammála um leiðirnar eða áherslurnar“. Annar hafði svipaða sögu að segja og benti á samkeppni á milli fagdeilda innan bóknámssviðs skólans:

Það eru fjórir mjög sterkir einstaklingar sem sjá um [upptalning greina] og þar eru svona mestu núningsfletirnir, vilja allir náttúrulega hafa sína grein þar ... tengist þetta náttúrulega atvinnuöryggi, minni grein sem ég vil halda fast í.

Sá þriðji skýrði samkeppnina með því að segja að það væri „þessi togstreita til dæmis á milli [nefnir þrjú svið]“ og að hagsmunir í kennslu fælust í að „kennsla sé sem mest ... á hverri braut“.

Hér á eftir verða gefin þrjú dæmi um samhliða virkni (Coburn, 2004) úr þremur ólíkum skólum til að varpa ljósi á mismunandi sjónarmið og ólíka forgangsröðun innan sama skóla. En samhliða virkni er notað um það þegar ólíkum aðferðum er beitt til að mæta mismunandi öflum og forgangsröðun innan skóla. Fyrsta dæmið varpar ljósi á ákvarðanir út frá ólíkri forgangsröðun innan skólans. Stjórnandi skólans benti á að kennarar skólans hefðu hafnað öllum hugmyndum um styttingu náms til stúdentsprófs. Því var tekin sú ákvörðun að skipuleggja stúdentsprófið út frá sama einingafjölda og áður:

Við stefnum á að halda okkur við 240 framhaldsskólaeiningar til stúdentsprófs sem er þá sambærilegt og það sem að við erum með í dag, sem sagt 140 venjulegar einingar. Ástæðan er sú, jú, að við sjáum ekki þessa breytingu á aðliggjandi skólastigum ... til þess að það réttlæti skerðingu.

Þessi ákvörðun sem tekin var í skólanum flokkast undir höfnun þar sem kennarasamfélagið hafnaði öllum hugmyndum um styttingu framhaldsskólans úr fjórum árum í þrjú. Hefðbundin bóknámsfög sem áður voru kennd á fyrsta námsári í þessum skóla voru aftur á móti sameinuð í nýjan þverfaglegan áfanga fyrir alla nemendur skólans þar sem grunnþættir menntunar voru í hávegum hafðir og kennarar unnu í teyimum. Stjórnandi skólans lýsti þessum breytingum með eftirfarandi hætti:

Við erum þegar í rauninni farin að kenna áfanga sem að var hugsaður í rauninni fyrir þessar breytingar ... hann er þverfaglegur tekur ritunar og tjáningarmarkmið ... sem ... er sem sagt ... settur inn í aðra áfanga [nefnir þrjú áfanga].

Þetta tiltekna verkefni fellur undir inngreypingu þar sem kennarar skólans endurskoðuðu viðtekna hugmyndir um hefðbundna námsáfanga. Starfshættir voru endurhugsaðir til að mæta nýjum viðmiðum aðalnámskrár um grunnþætti menntunar og umtalsverðar breytingar voru gerðar á námi og kennslu með þverfaglegum áherslum og teymisvinnu kennara.

Þegar horft er til viðhorfa kennara í skólanum þá voru viðmælendur almennt mjög neikvæðir gagnvart breytingunum. Raungreinakennari skólans sagði eftirfarandi um aðalnámskrána:

Ég held að íslenska skólasamfélagið sé á villigötum ... Mér sýnist nýja námskráin vera fyrst og fremst umgjörð en ekki innihald ... við eigum að skrifa inn í námskrána hluti, sko, selvfölgeligheder, eins og læsi.

Stærðfræðikennari skólans tekur í sama streng og segir námskrána vera „[hlær] ... náttúrulega bara það hálfvitalegasta sem hægt er að hugsa sér“. Báðir þessir viðmælendur sýna það skýrt að þeir ætli sér ekki að breyta starfsháttum sínum og flokkast viðbrögð þeirra því undir höfnun. Viðhorf þessara kennara endurspeglar ekki viðhorf stjórnenda skólans, sem falla undir samhliða virkni, þar sem báðir kennararnir hafna boðuðum breytingum. Þó ber að hafa í huga að viðmælendur sem tóku þátt í rannsókninni voru ekki þátttakendur í þeim þverfaglega áfanga sem skólástjórnandinn lýsti hér að framan.

Dæmi af skóla númer tvö sem einnig féll undir samhliða virkni er ólíkt því fyrra. Viðmælendur þess skóla lýstu ólíkri starfsmenningu eftir fagdeildum sem gerði það að verkum að sumar deildir tóku meiri breytingum en aðrar.

Stjórnendur skólans lýstu því hvernig bæði félagsfræði- og tungumálakennarar gerðu umtalsverðar breytingar á starfsháttum sínum, samanborið við kennara í raungreinum og stærðfræði sem almennt höfnuðu boðaðri hugmyndafræði menntayfirvalda. Millistjórnandi skólans sagði tungumála- og félagsfræðikennara hafa „búið til marga nýja áfanga og þverfaglegir áfangar eru orðnir býsna margir“. Því er hægt að flokka þessar breytingar undir innngreypingu samkvæmt flokkunarkerfi Coburn (2004). Þegar horft er til raungreina- og stærðfræðikennara skólans hefur lítið breyst að sögn stjórnenda og greina má í orðum þeirra að kennarar þessara deilda hafi brugðist við með táknrænum og yfirborðskennendum hætti þar sem þeir breyttu einungis áfanga- og brautarheitum án þess að breyta kennsluháttum eða inntaki náms, eins og fram kom hjá sama millistjórnanda: „við höfum í raun ekki breytt inntakinu“ eða kennsluáferðum. Þar sem breytingarnar voru aðeins táknrænar flokkast aðgerðir raungreina- og stærðfræðikennaranna undir aftengingu.

Viðhorf stjórnenda í skólanum endurspegluðu nokkuð vel viðhorf kennara. Félagsgreinakennari skólans sagðist vera í kennarateymi sem kenndi þverfaglegan áfanga sem spratt upp úr breytingunum sem gerðar voru í skólanum:

Áfanga sem er svona þverfaglegur ... það er mjög hollt fyrir kennara, held ég, að kenna í þessum áfanga. Ég er að kenna með mjög ólíku fólki ... maður hefur rosalega gott af því að læra af öðrum, bæði eldri og yngri. Og fá hugmyndir.

Tungumálakennari skólans hafði sömu sögu að segja en bætti við hversu mikilvægt það hefði verið að fá stuðning stjórnenda:

Við fáum ofboðslega mikinn stuðning frá stjórnendum til að vera í svona nýjungum ... fljótlega eftir að ég byrjaði hérna fór ég að vera með í ... samþættum áfanga og að innleiða svona nýjungar.

Sýn þessara félagsgreina- og tungumálakennara styður vel það sem kemur fram hjá stjórnendum skólans um frumkvæði og vilja til breytinga í þessum fagdeildum og rennir sterkum stöðum undir það að hægt sé að flokka þær breytingar sem gerðar voru í þessum deildum undir innngreypingu.

Þegar horft er til viðhorfa stærðfræðikennara skólans má merkja enn meiri íhaldssemi en birtist í viðtölum við félagsgreina- og tungumálakennara skólans. Stærðfræðikennarinn benti á að

í þessari stærðfræði þá ... eru allir bara með sömu bókina. Þannig að ég hef nú ekki mjög miklar frjálsar hendur þar að breyta eitthvað út af ... þetta er svo mikil venja hvernig þetta er kennt.

Hann sig ekki hafa vald til þess að breyta neinu í stærðfræðikennslunni vegna ríkjandi hefða innan fagsins og hugmynda samkennara í stærðfræðideildinni sem almennt höfnuðu hugmyndum um breytta starfshætti í stærðfræðikennslu. Þessi sami kennari kenndi einnig raungreinar og sagðist hafa meira frelsi þar en í stærðfræðikennslunni:

Ég ... hef þínu áhyggjur af raungreinaðeildinni hérna, hún er svolítið á undanholdi. Fólki er að flykkjast yfir á félagsfræði, finnst þetta of erfitt og eitthvað ... mig langar til að við reynum að breyta þeirri stefnu. Alltaf að verða færri og færri.

Hér lýsir hún áhyggjum sínum af atgervisflótta úr raungreinum yfir í félagsgreinar og tregðu samkennara til að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp.

Samhljómur er í viðhorfum skólustjórnenda og kennara. Bæði skólustjórnendur og félagsgreina- og tungumálakennarar gáfu dæmi um inngreypingu en stærðfræðikennarinn lýsti höfnun á meðan millistjórnandi gaf dæmi sem fellur undir aftengingu.

Þá að þriðja dæminu um samhliða virkni. Millistjórnandi þess skóla lýsti dæmi úr sinni deild um ólíka menningu kennara á sama starfsnámssviði og á sömu námsbraut. Menningarmunurinn var aldurstengdur og lýsti sér þannig að stjórnandinn virkjaði yngri kennara sem kenndu lengra komnum nemendum til að breyta bæði námsháttum nemenda og eigin kennsluáðferðum. Þegar hann talaði um þann hóp kennara sem tók þátt í breytingunum sagði hann, „þarna var kjarninn sem hafði áhuga á þessu ... þarna var sóknarfærið, ég greip það ... við keyrðum á það að breyta“. Lýsingar hans falla undir inngreypingu þar sem hann lýsir enduruppbyggingu á viðteknum hugmyndum til að mæta nýjum viðmiðum sem birtust í lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla 2011. Hann lýsti því aftur á móti hvernig hann skildi frá eldri kennara, sem sýndu mikla andstöðu. Því urðu ekki breytingar á námi og kennslu hjá yngri nemendum brautarinnar þar sem þessir kennarar kenndu. Viðbrögð þeirra falla því undir höfnun.

Flestir skólarnir féllu undir samhliða virkni þegar horft er til viðhorfa stjórnenda, en það bendir til þess að algengt hafi verið að gera málamiðlanir þegar unnið var með kennurum að breytingunum í skólunum. Stjórnendur komust því ekki eins langt með tilætlaðar breytingar og þeir vildu. Á meðal skóla í þeim flokki má finna önnur tilbrigði við flokka Coburn (2004). Allir þessir fjórir skólar flokkuðust að hluta til undir inngreypingu annars vegar og höfnun eða aftengingu hins vegar. Í þessum skólum voru því ólíkar aðferðir notaðar til að mæta mismunandi áherslum og forgangsröðun í skólunum. Viðmælendur báru við mismunandi menningu á milli kennara sem kenna ákveðna námsáfangi. Þarna réðu ríkjum ólík viðhorf sem voru inngróin í skipulag skólanna, mismunandi menntabakgrunnur kennarahópa og mislangur starfsaldur.

Næstum allir skólustjórnendurnir bentu á samkeppni, átök og ósamstöðu í kennarahópnum þegar verið var að vinna að því að útfæra og setja stefnu menntayfirvalda í framkvæmd. Samkeppnin snerist fyrst og fremst um það hvað ætti að kenna og hverju að sleppa. Það reyndist því ekki auðvelt fyrir stjórnendur að vinna með það vald sem þeim var fært í lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla frá 2011 til að breyta starfsháttum innan skólanna, uppbyggingu námsbrauta og inntaki náms. Holm og Lundström (2011) sýndu fram á að samkeppni ýtti undir streitu og óöryggi á meðal kennara og hvetti um leið til breytinga. Ball og félagar (2012) benda aftur á móti á að samkeppni vinni almennt gegn boðuðum stefnubreytingum. Það er í samræmi við niðurstöðu þessarar rannsóknar, stór hluti viðmælenda hafnaði breytingum, á þeim tíma sem rannsóknin fór fram, til að verja hagsmuni sína og vegna þess að bjargir menntayfirvalda voru almennt af skornum skammti. Ekki var búið að breyta og aðlaga þau félagskerfi sem skiptu máli þegar hugað var að breytingunum, en þar má einkum nefna kjarasamninga (Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014).

Sú samkeppni sem birtist í þessari rannsókn reyndist einkum vera á milli kennara í ólíkum faggreinum. Kennarar hafa tilhneigingu til að verja þá námsgrein sem þeir kenna og leitast við að styrkja stöðu sína í gegnum námsgreinina. Í þessu ljósi benda Elsa Eiríksdóttir, Guðrún

Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson (2018) á það hvernig ólík staða námsgreina í aðalnámskrá hefur áhrif á sjálfsmynd kennara. Einnig er ljóst að samkeppnin er nátengd kennslumagni sem aftur hefur áhrif á laun kennara. Deng (2013) og Thurlings, Evers og Vermeulen (2015) eru þessu sammála og lýsa því hvernig ríkjandi hefðir ólíkra faggreina vinna gegn breytingum. Jón Torfi Jónasson (2016) skýrir sömu tregðu til breytinga með hagsmunabaráttu kennara og því hversu nátengd hún er lífsviðurværi og starfsöryggi. Það sama á við um þessa rannsókn, því í dreifstýrðum námskrárbreytingum var kennurum gert að skrifa skólanámskrár skólanna og keppa um stöðu sinna námsgreina. Um leið var það undirliggjandi krafa að stytta námstímamann um eitt ár og því þurfti eitthvað að víkja.

Inngreyping, breyttir starfshættir og nýjungar

Þrír skólar skáru sig úr þegar horft er til breyttra starfshátta og nýbreytni. Það sem einkenndi alla þessa skóla var það að breytingarnar náðust nokkuð heildrænt yfir skólana.

Fyrsti skólinn sem féll að þessu þema var flokkaður undir aðlögun þegar tekið var mið af lýsingum skólastjórnenda en inngreypingu þegar litið var á viðhorf kennara.

Til upprifjunar þá skilgreinir Coburn (2004) aðlögun sem það ferli þegar kröfur menntayfirvalda um breytingar eru túlkaðar og aðlagðar að ríkjandi skilningi faghópa í skólum. Í þessum tilfellum er uppbyggingu og starfsháttum oftast viðhaldið. Hugtakið inngreyping lýsir aftur á móti því ferli sem fer af stað þegar kennarar endurskoða viðteknar hugmyndir um nám og kennslu til að mæta kröfum menntayfirvalda um breytingar. Þá verða meiri háttar breytingar á námi og kennslu.

Þó nokkrar breytingar voru gerðar í fyrsta skólanum sem fjallað verður um undir þessu þema. Stjórnendur lýstu því hvernig markmið þeirra var að taka heildstætt mið af menntastefnu menntayfirvalda og hefðu lýsingar þeirra á því sem búin var að gera getað flokkast undir inngreypingu, en þar sem ákveðið var að laga breytingarnar að núverandi kerfi skólans flokkast þær undir aðlögun. Skólameistari benti á að það hefði verið „mjög eindreginn vilji bara allra starfsmanna hér að halda [núverandi kerfi], það væri það sem að krakkarnir væru að sækjast í“. Saga skólans skiptir greinilega máli í þessu tilviki.

Kennarar skólans endurspeglar vel viðhorf og sýn stjórnenda á þær breytingar sem gerðar voru en þeir fjölluðu aldrei um kerfið eins og stjórnendur gerðu. Því er unnt að fella viðhorf þeirra flestra undir inngreypingu. Tungumálakennari skólans lýsti því hvernig þeir þurftu:

að breyta mjög miklu ... við hættum til dæmis að kenna málfræði ... [breyttum] uppröðuninni á efninu innan áfanganna ... við keyrðum þetta kerfi í gegn í þrjú ár ... við erum búin að færa efnið sem var á annarri önn yfir á fyrstu önn.

Kennarinn lýsti því einnig hvernig grunnþættirnir voru útfærðir í skólastarfinu og í áfangalýsingum. Einnig sagði hann þau vera byrjuð á annarri umferð og benti á sjálfan sig í því samhengi: „ég er svo nýjungagjörn, ég vil alltaf vera að prófa eitthvað nýtt“. Því fellur þetta viðhorf undir inngreypingu.

Stærðfræðikennarar gefa flóknari mynd af breytingunum, en einn þeirra sagðist

ekki viss um að það [skólanámskráin, endurskipulagið og kennslu- og námsmatsaðferðirnar] hafi skilað sér alla leið, það gerði það að minnsta kosti ekki mikið hjá okkur, við erum meira að gera þetta núna.

Hann sagði líka: „kannski hafa nú stærðfræðikennarar verið svolítið íhaldssamir“ í skólanum, en þeir væru „smám saman að gera námsmatið“ öðruvísi. Greinilegt er af þessu að stærðfræðikennarar skólans hafa ekki gengið eins langt í breyttum námsmatsaðferðum og aðrir kennarar. Hann lýsti því samt hvernig námsmatið er smám saman að taka breytingum og því má flokka lýsingar hans

undir samhliða virkni, aftengingu annars vegar þegar hann sagði að lítið hefði í raun breyst hjá þeim í stærðfræðinni varðandi kennsluaðferðir eftir að þau skrifuðu skólanámskrána, en inngreypingu hins vegar þegar hann fjallaði um þær breytingar sem þau væru farin að gera í stærðfræðideildinni á námsmati.

Lýsingar viðmælenda úr tveimur skólum féllu ekki undir flokkunarkerfi Coburn (2004). Í skólunum tveimur var ekki verið að breyta skólastarfi og ógna menningu sem mótast hafði til langs tíma eins og í flestum hinna skólanna sem tóku þátt í rannsókninni. Báðir skólarnir áttu sér tiltölulega stutta sögu og lögðu áherslu á nýjungar í námi, kennsluáðferðum og námsmati, frábrugðnar ríkjandi hefðum og starfsháttum í skólum með lengri sögu.

Skólastjórnendur annars skólans leituðu eftir því að ráða til sín unga kennara með stutta eða enga starfsreynslu. Í því sambandi taldi skólameistari sig vera heppinn að vera ekki með „gamla kennarastofu“. Hann benti einnig á að auðvelt væri að móta þennan hóp. Millistjórnandi skólans sagði að enginn hefði komið inn með „eitthvað í farteskinu, þetta er svo ungt fólk“. Að auki bætti skólameistari við að þessir ungu kennarar hefðu ekkert verið „að spá í ... hvernig hlutirnir voru í stóra samhenginu“ eins og í öðrum skólum. Hér á hann meðal annars við ítök kennaraforstyunnar og þær venjur og hefðir sem einkenna starfshætti í öðrum skólum.

Þar sem skólastjórnendur skipulögðu skólann út frá eigin menntasýn og nýjustu hugmyndum um menntun í samstarfi við þá kennara sem þeir réðu inn féll skólinn undir nýja flokkinn brautryðjendur. Ytri krafa menntayfirvalda um breytingar féll því vel að hugmyndafræði skólans.

Kennarar skólans endurspegluðu vel viðhorf og sýn skólastjórnenda. Tungumálakennari skólans sagði að þau

öll sem komum hingað, vorum frekar ný. Þannig að við þekktum ekkert annað en að við ættum bara að vinna alls konar verkefni og, hérna, skoða í tengslum við nýju námskrána.

Félagsgreinakennari skólans benti á það að þau hefðu verið „búin að kenna samkvæmt nýju námskránni síðan ... áður en hún var gerð opinber“. Hann, eins og tungumálakennari skólans, segist ekki hafa samanburð við 1999-námskrána, sem undirstrikar líka að eldri námskrá, sem lengi hefur stýrt reyndari kennurum í hinum skólunum, er ekki hluti af veruleika og reynslu kennara í nýrri skólum.

Skólameistari annars skóla sem einnig fellur í flokkinn brautryðjendur sagði þetta um námskrána: „Námskráin er bara stærsta gjöf sem íslensk þjóð hefur fengið en það eru alveg ógurlega fáir sem fatta það“. Hann lýsti fjölmörgum nýjungum sem skólinn var að þróa og benti á mikilvægi þess að halda starfsfólki á tánum til að þróunin stöðvist ekki: „Ég vissi það í upphafi að ég yrði að halda honum svona, og sérstaklega eftir þrjú ár, passa að hann héldi áfram“.

Millistjórnandi skólans lýsti því að „það er bara ekki það sama að búa til nýjan skóla heldur en breyta skóla, það er himinn og haf þar á milli. Hann sagði að þau hefðu „getað ráðið hér inn fólk sem veit að hverju það gengur, það veit að það er að fara inn í svona kerfi, það verður að vera tilbúið til þess“. Hann heldur áfram og segir skólann þess vegna vera í „allt annarri stöðu en margir aðrir framhaldsskólar ... við verðum til [þegar] komin er ný námskrá“.

Stærðfræðikennari skólans hafði þetta að segja um aðalnámskrá:

Mér finnst hún æðisleg. Algjörlega æðisleg. Og það tekur mann smá tíma að fatta þetta, og kannski hefur það tekið samt, okkur styttri tíma heldur en ... aðra kennara í framhaldsskólunum, af því að maður er svo vanafastur. Af því að við erum öll svo ný, þá vorum við kannski fljót að fatta.

Hér vísar hann til aldurs og starfsreynslu samstarfsfólks og lýsir svipaðri sýn á aðalnámskrá og skólameistari. Hann gerði sér líka grein fyrir ráðandi menningu í eldri skólum og þeim

hindrunum sem menningin gæti verið fyrir breytingum í sumum skólum. En einnig var hann meðvitaður um þau forrættindi sem skólinn hans nyti með því einu að eiga sér stutta sögu og þurfa ekki að kljást við íhaldssemi og almenna tregðu eins og víða annars staðar.

Tungumálakennari skólans er svipaðs sinnis og skólastjórnendur og sagðist vera „svona pioneer“ og lýsti því hvernig hann væri alls ekki fastur í einhverju fari, gagnstætt raungreinakennara sama skóla sem talaði um mikla „neikvæðni“ gagnvart breytingunum. Því er ljóst að kennarar skólans hafa að flestu leyti sömu hugmyndir og skólastjórnendur um nýbreytni en þó ná slíkar hugmyndir ekki alveg í gegn alls staðar, samanber orð raungreinakennarans.

Báðir skólarnir sem féllu í flokkinn brautryðjendur áttu sér stutta sögu og voru byggðir upp í kringum ákveðna kennslufræðilega sýn stjórnenda sem rímaði vel við boðaða hugmyndafræði aðalnámskrár. Kennarar vissu nákvæmlega til hvers var ætlast af þeim og hvaða starfshætti þeir ættu að tileinka sér til að mæta framhaldsskólalögunum, aðalnámskrá framhaldsskóla og sýn skólastjórnenda sinna. Skólastjórnendur í báðum skólum leituðust við að ráða inn kennara með stuttan starfsaldur til að móta þá að stefnu skólans. Þeir bentu á það sem forrættindi sín að leiða nýja skóla með stutta sögu því sterkar hefðir sem stýrðu starfsháttum kennara og hindruðu skólastjórnendur í öðrum skólum í að stuðla að breyttum starfsháttum ættu ekki við um þeirra veruleika.

Dæmin um skólana tvo í þessari rannsókn sem flokkuðust undir brautryðjendur vekja þá spurningu hvort aðeins sé hægt að breyta nýjum skólum heildrænt en ekki gömlum. En hafa ber í huga að einn rötgróinn skóli komst hvað lengst í því að breyta starfsháttunum og náðu breytingarnar, að sögn viðmælenda, nokkuð heildrænt yfir allt skólastarfið. Í þessu samhengi benda Braun og félagar (2010) á að vinsældir skóla og staða þeirra í samfélaginu skipti máli þegar þegar kemur að því að framkvæma og útfæra nýja stefnu stjórnvalda. Þau benda á að rötgrónir skólar með sterka stöðu og skýra sjálfsmynd stýri því meira en aðrir skólar hvort þeir halda stöðu sinni og breyta litlu sem engu. Þetta á líka við um þá framhaldsskóla sem skoðaðir voru í þessari rannsókn. Erfiðara reyndist að útfæra og setja í framkvæmd breytingar í þeim skólum sem áttu sér langa sögu en í nýrri skólum. Atli Harðarson (2010b) bendir á svipað mynstur í sinni rannsókn og segir skóla með styttri sögu ná fram umfangsmeiri breytingum en þeir sem eldri eru. Út frá þessum niðurstöðum má velta því fyrir sér hvort festan og ríkjandi hefðir skýri tregðu til breytinga.

Eins og ljóst er af þessum rannsóknarniðurstöðum þá lýsa skólastjórnendur þeirra tveggja skóla sem flokkast undir brautryðjendur jákvæðum áhrifum þess að ráða inn unga kennara með stutta starfsreynslu því þannig geta þeir valið inn áhugasama kennara og mótað þá að hugmyndafræði skólans. Hið sama á við um stjórnendur sem stýra skólum með lengri sögu, eins og fram hefur komið. Þetta viðhorf stjórnenda vekur upp áleitnar spurningar um virði starfsreynslu. Einn viðmælenda, sem stýrir rötgrónum skóla, lýsti því hvernig hann keyrði breytingarnar á hópi yngri kennara og undanskildi þá eldri. Því er ljóst að skólastjórnendur fagna aðkomu yngri kennara. Um leið og ungir kennarar hafa jákvæð áhrif á breytingar þá getur þessi sýn skólastjórnenda hugsanlega skapað vandamál þar sem starfsreynsla er þá ekki metin að verðleikum.

Að lokum

Í niðurstöðunum hafa verið sýnd dæmi um það hvernig valdir stjórnendur og kennarar úr níu framhaldsskólum víðsvegar um landið sjá sjálfa sig, aðra kennara og stjórnendur bregðast við kröfum menntayfirvalda um breytta starfshætti samfara lagabreytingum (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008) og innleiðingu aðalnámskrár framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Eins og fram kemur í fræðilegum bakgrunni greinarinnar þá sýna margar rannsóknir að áhrifahópum úr ytra umhverfi skóla tekst ekki alltaf það ætlunarverk sitt að stuðla að breytingum

í skólum (sjá t.d. Ball o.fl., 2012; Braun o.fl., 2010; Coburn, 2004; Guðrúnu Ragnarsdóttur, 2018; Gunnulfsen og Møller, 2017). Í þessu samhengi benda bæði Coburn (2004) og Ball og félagar (2012) á að kennarar eigi það til að hafna breytingunum eða laga þær að starfsháttum sínum. Það sama kemur fram í þessari rannsókn. Skólastjórnendur leituðust við að innleiða þær breytingar sem boðaðar voru í lögum og aðalnámskrá en oft náðu þeir ekki að sannfæra kennara. Skýr menningarmunur reyndist vera á milli skóla og hópa innan skólanna. Munurinn á sér djúpar rætur í ólíkri skólamenningu og mismunandi sögu og aldri skólanna, sem og uppruna áfanga og brauta. Skólarnir voru líka með mjög mismunandi aldurssamsetningu starfsmanna. Skólastjórnendur lýstu mun meira viðnámi í hópi kennara með lengstan starfsaldur en þeirra sem yngri voru. Einnig reyndist vera munur eftir námsgreinum. Meiri tregða til breytinga reyndist vera í hópi kennara sem kenndu stærðfræði og starfsnámsgreinar en hjá þeim sem kenndu erlend tungumál og félagsgreinar.

Skólastjórnendur sem þátt tóku í rannsókninni sáu sig yfirleitt í fremstu víglínu innleiðingarinnar, sem er í takt við aðrar rannsóknir. Sömu rannsóknir sýna að kennarar gegni einnig lykilhlutverki þegar verið er að útfæra breytingar og setja þær í framkvæmd (sjá t.d. Barsh o.fl., 2008; Hargreaves og Fullan, 2012; Hopkins og Levin, 2000; Stein og Coburn, 2008).

Misvel gekk að útfæra og hrinda í framkvæmd boðuðum breytingum menntayfirvalda í skólunum níu. Ólík menning innan skólanna og mismunandi viðhorf starfsfólks til breytinga skýra að hluta til þennan mun. En þar kemur líka til fjárskortur og átök menntayfirvalda við kennaraforystuna (Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014). Braun og félagar (2011) benda líka á fjárskort sem ástæðu þess að stefna sé ekki útfærð og henni hrint í framkvæmd í skólum.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að viðhorf skólastjórnenda og kennara falla undir alla fimm flokka Coburn (2004) eins og dregið er fram í töflu 1, allt eftir ráðandi öflum og forgangsröðun innan skólanna. Taflan gefur yfirlit yfir fjölda viðmælenda óháð skólum í hverjum flokki þegar horft er til sjónarmiða stjórnenda annars vegar og kennara hins vegar. Lýsingar flestra stjórnenda féllu undir samhliða virkni (N=9). Stjórnendur vildu þó í flestum tilfellum ganga lengra í breytingunum en þeir komust. Þeir bentu flestir á að þeir kæmst ekki lengra en ráðandi menning innan skólans leyfði. Einstaklingar, hópar eða flókin félagskerfi komu í veg fyrir að stjórnendum tækist að framfylgja hugmyndum menntayfirvalda og eigin sýn á það sem þeim fannst mikilvægt að breyta. Á hinn bóginn, þegar horft er til viðhorfa kennara, þá flokkast viðhorf flestra þeirra undir höfnun (N=12). Þessar niðurstöður benda til þess að íhaldssemi kennara sé almennt meiri en stjórnenda. Vegna þess hversu einstætt það er að vera nýlegur skóli pössuðu tveir skólar ekki undir flokka Coburn (2004). Því reyndist nauðsynlegt að bæta við sjötta flokknum, brautryðjendum.

Tafla 1. Ólík sýn stjórnenda og kennara.

Flokkar Coburn (2004)	Skólastjórnendur Fjöldi stjórnenda	Kennarar Fjöldi kennara
Höfnun	3	Tregða til breytinga 12
Aftenging	3	1
Samhliða virkni	9	1
Aðlögun	2	0
Inngreyping	0	3
Brautryðjendur	4	Umtalsverðar breytingar 4

Sýn og viðhorf stjórnenda endurspeglar ekki að fullu upplifun kennara í sama skóla. Kennararnir eru almennt íhaldssamari en stjórnendur lýsa þeim. Gera má ráð fyrir að skýringin á þessum mun liggi í því að stjórnendur hafi meiri yfirsýn yfir það sem fram fer í skólunum og miða svör sín þannig við skólann sem heild á meðan kennarar svara út frá sinni eigin sýn á breytingarnar og reynslu sinni af því að útfæra og framkvæma stefnu menntayfirvalda í eigin kennslu. Þegar horft er til viðbragða stjórnenda þá má segja að þeir hafi almennt lýst yfir vilja sínum til að gera meira en þeir gátu í raun gert. Þeir leituðust við að ná fram breytingum (blá ör) á meðan kennarar höfðu tilhneigingu til að hafna þeim (bleik ör).

Þessar niðurstöður eru í takt við niðurstöður Gunnulfsen og Møller (2017) þegar verið var að innleiða breytingar í framhaldi af PISA-niðurstöðum í Noregi. Þær sýndu fram á að flestir viðmælendur þeirra féllu undir flokkana aftenging, samhliða virkni og aðlögun. Rannsókn Liljenberg (2015) bendir hins vegar á að í Svíþjóð brugðust skólastjórnendur við með táknrænum hætti (aftengingu) þegar nýfrjálshyggjuhugmyndir voru innleiddar í skólastarf. Flestir þeir sem tóku þátt í þeirra rannsókn lýstu því hvernig þeir löguðu nýjar hugmyndir að ríkjandi normum og gildum í skólunum. Því er ljóst að breytingarnar sem gerðar hafa verið hér á landi virðast hafa rist dýpra en í Noregi og Svíþjóð.

Flestir viðmælendur úr hópi kennara lýstu með beinum eða óbeinum hætti eins konar afskiptaleysi gagnvart grunnþáttum menntunar. Margir þeirra segja grunnþættina ekki eiga erindi inn í þeirra námsgrein. Þessar niðurstöður vekja upp efasemdir um að tekist hafi að gera kennara ábyrga fyrir þessum áherslubreytingum í námskrá. Félagsgreina- og tungumálakennarar virðast taka mest mið af grunnþáttum menntunar og starfsnámskennararnir í þessari rannsókn sýndu þeim engan áhuga. Þessar niðurstöður eru áhyggjuefni í ljósi þess að skólum er meðal annars ætlað að mennta nemendur til lýðræðis (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Út frá þessum niðurstöðum er unnt að leiða líkum að því að nemendur sem stunda nám á starfsnámsbrautum njóti síður menntunar til lýðræðis en nemendur á bóknámsbrautum því vægi félagsgreinaáfangar er afar lítið á þessum námsbrautum. Þessar ábendingar eru í takt við niðurstöður Nylund, Rosvall, Elsu Eiríksdóttur, Holm, Isopahkala-Bouret, Niemi og Guðrúnar Ragnarsdóttir (2018) og Elsu Eiríksdóttur, Guðrúnar Ragnarsdóttur og Jóns Torfa Jónassonar (2018) um þá gjá sem virðist vera á milli bók- og starfsnámsnemenda.

Niðurstöðurnar sýna einnig að erfitt er að flokka hvern skóla heildrænt undir einn flokk Coburn (2004) þar sem innan sama skóla starfa ólíkir einstaklingar og hópar sem bregðast við breytingum með ólíkum hætti. Það er afar skýrt í þessum niðurstöðum að námsgreinarnar og námsgreinamennningin hindrar oft breytingar þar sem tregðan til breytinga er mismikil eftir námsgreinakennurum. Ólík starfsmenning deilda hefur einnig áhrif, eins og fram kemur í þeirri staðreynd að fjórir skólar flokkast undir samhliða virkni þegar horft er til viðhorfa stjórnenda. Þetta sýnir að margar sjálfstýrandi undireiningar stýra framhaldsskólunum. Kennarar sem kenna stærðfræði, raungreinar, íslensku og starfsnámsgreinar virðast frekar hafna ytri kröfum um breytingar, en kennarar í öðrum námsgreinum, eins og félagsfræði og erlendum tungumálum, taka breytingunum opnari örmum. Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Geirsdóttir (2018) komast að svipaðri niðurstöðu um ólíka menningu námsbrauta innan sama skóla. Upplifun nemenda í rannsókn þeirra sýnir mun á milli brauta og faga þegar horft er til vinnuálags og tækifæra nemenda til að hafa áhrif á námið. Þetta á einkum við í rótgrónum skólum.

Mikilvægt er að skilja þessa kviku þegar verið er að innleiða breytingar með það að markmiði að yfirstíga hindranir og leitast við að finna lausnir sem taka mið af ólíkri menningu og uppruna námsgreina. Einnig er æskilegt að skilja hvað stjórnendur geta í raun gert þegar horft er til þeirra ráðandi afla sem stýra skólastarfi. Þá er æskilegt að vinna í sátt við starfsfólk skóla og skilja betur uppruna og ástæður tregðu til breytinga og afar áriðandi er að vinna með kennurum, treysta þeim og finna leiðir til að virkja þá sem gerendur í breytingum þar sem þeir, undir handleiðslu og virkri þátttöku stjórnenda, gegna lykilhlutverki (sjá t.d. Barsh o.fl., 2008; Hargreaves og Fullan, 2012; Stein og Coburn, 2008) þegar kemur að jafn yfirgripsmiklum breytingum og ræddar eru í þessari grein.

Aftanmálgrein

Í Megingagnasöfnun í rannsókninni Starfshættir í framhaldsskólum fór fram á tímabilinu október 2013 til nóvember 2014 í níu framhaldsskólum, auk þess sem rannsóknartækin voru forprófuð í tíunda skólanum. Gögnin eru vettvangslýsingar á 130 kennslustundum, yfir 60 afrituð viðtöl við nemendur (hópviðtöl), kennara og stjórnendur, ljósmyndir úr kennslustofum, kennsluáætlanir og önnur skrifleg gögn. Fimmtán manna hópur fræðafólks við Menntavísinda- og Félagsvísindasvið Háskóla Íslands tók þátt í gagnasöfnuninni. Rannsóknin naut styrkja úr Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands á árunum 2013–2015 og frá Norræna öndvegissetrinu Justice Through Education in the Nordic Countries, styrktu af NordForsk, 2013–2018. Við þökkum sérstaklega framhaldsskólunum sem veittu aðgang að starfinu í rannsóknarskygni.

Dynamics of change: The upper secondary schools' responses to ministerial demands for change

The emerging literature highlights a complex interaction of diverse actors and social structures influencing educational change. The aim of this paper is to shed light on the dynamics of change in upper secondary education in Iceland and understand how school leaders, on the one hand, and teachers, on the other, see themselves, and other educational actors in their schools, responding to the ministerial demand for change. The findings are based on interviews with 21 school leader and 22 teachers from nine upper secondary schools all over Iceland. The schools were selected on the basis of stratified sampling. The school leaders were also selected based on stratified sampling with regard to the schools' hierarchical structures. The teachers were, however, randomly selected on the basis of classroom observation conducted in the schools. Thematic analysis was used to analyse the data (Braun and Clarke, 2006) and the main focus is on Coburn's (2004) theoretical underpinnings. She identifies five types of response categories to macro demand for change. These categories are: 1) Rejection, which occurs when new ideas are dismissed within schools. 2) Decoupling, refers to symbolic change with no internal influences. 3) Parallel structure, where concurrent approaches are used to meet different forces and priorities within the schools. 4) Assimilation, which refers to situations where messages from the macro level are interoperated and transformed to fit with the existing understanding of educators. And finally, 5) accommodation, the deconstruction of existing understanding to charter new information, leading to major change in teaching practices. The data are also discussed in the light of ideas expounded by Ball et al. (2012) on policy implementation and policy enactment. The findings indicate that most of the responses discussed by the participants fall under Coburn's (2004) categorisation. The data also brought about an additional sixth category named "pioneering". The definition of pioneering is when newly established or recently transformed schools are designed around a specific vision and certain pedagogy led by the school leaders who are hired to design the school around new curricular ideas. Among the schools fitting the parallel structures in the study, at least two different nuances of the other categories were identified. There was not complete harmony between what the school leaders perceived and what was discussed by the teachers within the same schools. More inertia to change was observed in the teachers' attitudes than among school leaders. The findings indicate the importance for school leaders, teachers and the Ministry of Education to be aware of the diverse ideas and different working cultures between and within the schools to understand the varying views and different dynamics within the schools. By understanding those dynamics, these stakeholders may become more competent to facilitate intended change and overcome the diverse obstacles they face in their everyday work.

Key words: Upper secondary education, educational change, inertia to change, school leaders, teachers.

Um höfundinn

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) er lektor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Guðrún er menntaður lífeindafræðingur (BSc) og er með kennsluréttindi á grunn- og framhaldsskólastigi. Að auki er hún með diplómagráðu í opinberri stjórnsýslu, meistargráðu í lýðheilsufraeðum og doktorsgráðu í menntavísindum. Guðrún hefur starfað sem framhaldsskólakennari og millistjórnandi í framhaldsskólum. Einnig hefur hún tekið að sér fjölbreytt verkefni á sviði menntunar fyrir Evrópuráðið. Sérsvið hennar er kennslufræði, skólaþróun, starfsþróun og stjórnun skóla.

About the author

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) is assistant professor at the University of Iceland, School of Education. Guðrún holds a BSc degree in biomedical science, two diplomas, one in education and another in public administration. In addition, she holds a master's degree in public health and a PhD in education from the University of Iceland, School of Education. Guðrún has worked as a compulsory school teacher, upper secondary teacher and a school leader. She has also been employed as a teacher trainer for the Council of Europe. Her research interests include pedagogy, school development, professional development, and school leadership.

Heimildir

- Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H. og Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality and Quantity*, 47(1), 421–439. doi:10.1007/s11135-011-9527-9
- Atli Harðarson. (2010a). Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7(1), 93–107.
- Atli Harðarson. (2010b). Hvaða áhrif hafði Aðalnámskráin frá 1999 á bóknámsbrautir framhaldsskóla? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/014/index.htm>
- Ball, S. J., Maguire, M. og Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. og Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Barsh, J., Capozzi, M. M. og Davidson, J. (2008). *Leadership and innovation*. McKinsey Quarterly, 2008(1), 37–47. Sótt af http://fcollege.nankai.edu.cn/_upload/article/16/b8/df9c1562464086198aace3a57543/ffa06968-12af-4a4f-a312-71da0774e8bd.pdf
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. og Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Braun, A., Maguire, M. og Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547–560. doi: <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 77–101.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sense making about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244.
- Deng, Z. (2013). School subjects and academic disciplines. The differences. Í A. Luke, A. Woods og K. Weir (ritstjórar), *Curriculum syllabus design and equity. A primer and model* (bls. 40–53). New York: Routledge.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

- Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2018). Þversagnir og kerfisvillur? Kortlagning á ólíkri stöðu bóknáms- og starfsnámsbrauta á framhaldsskólastigi. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/07.pdf
- Fjármála- og efnahagsmálaráðuneytið. (2014). *Samkomulag um breytingar og framlengingu á kjarasamningi*. Sótt af http://issuu.com/kennarasamband/docs/kjarasamningur_ki-ff_040414?e=10593660/7652687
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópurinn. (2018). Starfshættir í framhaldsskólum: Aðdragandi og framkvæmd rannsóknar 2012–2018. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/01.pdf
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018). *School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school level in Iceland. Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Curriculum, crisis and the work and well-being of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 43–67. doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24045>
- Gunnulfsen, A. E. og Møller, J. (2017). National testing. Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 455–474. doi:10.1080/15700763.2016.1205200
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Holm, A.-S. og Lundström, U. (2011). “Living with market forces”. Principals' perceptions of market competition in Swedish upper secondary school education. *Education Inquiry*, 2(4), 601–617. doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22002>
- Hopkins, D. og Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. *NIRA review*, 7(3), 21–26.
- 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), 1–14. doi:10.1007/s40309-016-0087-z
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Liljenberg, M. (2015). School leaders as coupling agents: Mediating between external demands and internal values. *Education Inquiry*, 6(4), 457–479. doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25527>
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög nr. 71/2010 um breytingar við lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá framhaldsskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014, 7. október). *Til skólameistara í framhaldsskólum* [Bréf sent til skólameistara frá mennta- og menningarmálaráðherra. Tilvísun. MMR14080144/6.12.5-].
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Elsa Eiríksdóttir, Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M. og Guðrún Ragnarsdóttir. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. doi:10.1080/20004508.2018.1424490
- Ríkisendurskoðun. (2014). *Rekstrarstaða og reiknilíkan framhaldsskóla*. Sótt af http://www.ríkisendurskodun.is/fileadmin/media/skyrslur/Rekstrarstada_framhaldsskola.pdf
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests and identities* (4. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Sigurlína Davíðsdóttir, Guðný Guðbjörnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2012). Efnahagshrunið og skólastarf í tveimur íslenskum sveitarfélögum: Skólakreppa? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/014.pdf>

- Stein, M. K. og Coburn, C. E. (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583–626.
- Thurlings, M., Evers, A. T. og Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Geirsdóttir. (2018). 'You know, nothing changes'. Students' experiences in influencing pedagogic practices in various upper secondary schools in Iceland. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(4), 631–646. doi:10.1080/14681366.2018.1439995



Guðrún Ragnarsdóttir. (2018).
Kvika menntabreytinga: Viðbrögð framhaldsskólans við kröfum menntayfirvalda um breytingar.
Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérrið 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli.
Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/05.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.5>