



Hug- og félagsvísindasvið  
Kennaradeild – framhaldsbraut

**Það kemur miklu meira á vagninn**

**Lykilþættir breytingastarfs**

Skólaþróun í þremur íslenskum skólum

Hrund Hlöðversdóttir

Akureyri, maí 2011

**Hug- og félagsvísindasvið**  
**Kennaradeild – framhaldsbraut**

**Það kemur miklu meira á vagninn**

**Lykilþættir breytingastarfs**

Skólaþróun í þremur íslenskum skólum

**Hrund Hlöðversdóttir**

Meistaraprófsritgerð lögð fram sem hluti af námi til M.Ed.-gráðu í menntunarfræðum  
með áherslu á stjórnun menntastofnana.

Akureyri, maí 2011

## ÁGRIP

Markmið þessarar rannsóknar var að rannsaka og koma auga á þætti sem líklegir eru til að stuðla að því að breytingastarf í skólum takist og skólaþróun eigi sér stað. Meginspurning rannsóknarinnar var: **Hvaða lykilþættir breytingaferlis í skólum ráða afdrifum breytingastarfs þannig að skólaþróun eigi sér stað?**

Skoðuð voru þrjú skólaþróunarverkefni í þremur skólum á Íslandi með það í huga að leita eftir þeim þáttum breytingastarfsins sem urðu til þess að breytingarnar tókust. Þriggja þrepa hugtakalíkan Fullans (2007) sem skiptir breytingaferli í þrjá fasa eða stig, kveikju (e. *initiation*), framkvæmd (e. *implementation*) og festingu (e. *institutionalization*), var notað sem hugtakagrunnur í allri uppbyggingu rannsóknarinnar. Leitað var að þeim lykilþáttum í hverjum fasa fyrir sig sem studdu breytingastarfið í skólum og þeir síðan bornir saman við áhersluþætti sem fræðimenn telja að þurfi að vera til staðar í breytingastarfi.

Rannsóknin er eigindleg tilviksrannsókn og valdir voru skólar sem féllu að markmiðum rannsóknarinnar en þeir höfðu starfað í tugi ára og vitað var til að þeir hefðu breytt hjá sér starfsháttum með margra ára skólaþróunarverkefnum. Gögnum var safnað í þremur skólum, grunnskóla með nemendur í 1.-10. bekk, unglingskóla með nemendur í 7.-10. bekk og framhaldsskóla. Það var gert með viðtölum við stjórnendur, kennara, foreldra og nemendur og gagnarýni.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að það séu vissir lykilþættir í breytingaferli skóla sem styðja það að breytingar takast og festast í sessi. Í ferli kveikju eða upphafsins að breytingunum virðist skipta máli að hugmynd að breytingunum kvikni hjá kennurum eða starfsfólki skóla. Mikilvægt er að ákvörðun um breytingarnar sé tekin sameiginlega með samþykki og undir forystu skólastjórnenda. Í framkvæmdaferlinu þarf að vera til staðar þróunaráætlun. Ákveða þarf hverjir leiða breytingarnar og gott er að setja saman til þess formlegt teymi kennara og stjórnenda. Mikilvægt er að meta, taka saman gögn og skrifa áfangaskýrslur meðan á ferlinu stendur. Gott er að fá utanaðkomandi ráðgjöf við breytingarnar og jafnvel sérfræðinga á sviði þess verkefnis eða vinnubragða sem verið er að innleiða hverju sinni. Festing breytinganna verður þegar faglegur samhljómur myndast innan skólans. Þar skiptir mestu samstarf og faglegar umræður um áherslur í skólastarfi. Mikilvægt er að alltaf sé stefnt að ávinningi fyrir nemendur. Öll skólaþróun kallar á breytta hugsun starfsfólks þar sem engin skólaþróun verður nema skólamenning breytist. Þættir eins og góður starfsandi, jákvæðni og metnaður í starfi ýta undir að breytingarnar festist í sessi.

Rannsóknin nær einungis til þriggja skóla og því erfitt að alhæfa um niðurstöðurnar. Hins vegar varpa þær vonandi ljósi á það hversu flókið ferli breytingastarf getur verið og hversu mikilvægt er að vanda til verka og ætla tíma í skólaþróun. Niðurstöðurnar eru mjög í samræmi við rannsóknir og skrif erlendra fræðimanna um breytingastarf og skólaþróun og gefur það vísbendingar um að sama gildi hér á landi.

## ABSTRACT

The aim of this study was to examine and identify specific aspects of schooling that support the change process in schools and help school development to succeed. The main research question was: **Which key aspects of the change process are decisive for change to take place and lead to progress in schools?**

Three development projects were examined in three schools in Iceland, to seek those factors that were key to successfully executing the proposed changes. The model for the change process by Fullan (2007) which divides the change process into three phases or stages, initiation, implementation and institutionalization was used as a conceptual basis for the whole structure of the study. I looked for those key factors in each phase separately, which supported the change work in schools, and compared them to the importance factors that researchers believe need to be present in a change process.

The study is a qualitative case study and the schools that were selected had operated for dozens of years and it was known that they had changed their practices through development projects lasting many years. Data were collected in three schools in Iceland; a primary school with students in 1st-10th grade, a secondary school with students in 7th-10th grade and a high school. This was done through interviews with administrators, teachers, parents and students and data review.

Results indicate that there are certain key elements in the change process that support successful and permanent changes in schools. In the initiation phase of the change process it seems to be important that the idea of the changes comes from teachers or school staff. It is also important that the decision of implementing the changes is taken jointly with the approval and under the leadership of the school's principals.

In the implementation phase a development plan needs to be available. Who will lead the changes needs to be identified; here it's good to put together a formal team of teachers and managers to select the leaders. It is important to assess and compile data, and write progress reports during the process. It is helpful to seek outside advice on the changes and even involve experts in the methods that are being implemented at any given time. Institutionalization will arise with increased professional harmony within the school. Here the most important factor is collaboration and professional discussions about the focus within schools. It is always important to expect benefits for the students. All school development calls for changes in employee attitude which will not occur without changing the school culture. Factors such as morale, positive attitude and work ambition, increase the success rate of the changes implemented.

Because the study was only conducted in three schools, it is difficult to generalize the findings. Hopefully, however they shed light on the complexity of the change process and how important it is to manage the work carefully, to consider the time factor and that change takes time. Findings are very consistent with the research and writings of foreign scholars about the change process and school development and they provide evidence that the same applies in this country.

## Formáli

Ritgerðin er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.-gráðu í framhaldsbraut kennaradeildar Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri með áherslu á stjórnun menntastofnana. Vægi ritgerðarinnar er 60 ECTS einingar. Verkefnið var unnið veturinn 2010 – 2011. Leiðbeinandi við verkefnið var Trausti Þorsteinsson, lektor við kennaradeild HA og færi ég honum mínar bestu þakkir fyrir hvatningu, aðstoð og góðar ábendingar. Ráðunautur við verkefnið var Rúnar Sigþórsson, prófessor við kennaradeild HA og þakka ég honum einnig stuðning og gagnlegar ábendingar.

Viðmælendum þeirra þriggja skóla sem völdust í rannsókn þessa eru færðar sérstakar þakkir fyrir ómetanlega þátttöku. Þá ber einnig að þakka góðar viðtökur og gestrisni skólanna þar sem starfsfólks gaf sér tíma til umræðna og sýndi hlýhug og vinsemd þrátt fyrir töluvert rask sem hlýst af slíkri rannsóknarvinnu.

Fjölskyldu og vinum þakka ég stuðning, hvatningu og yfirlestur þennan námsvetur. Án þeirra væri ekki eins gefandi og gleðiríkt að feta þennan veg rannsókna og fræðalesturs.

## Efnisyfirlit

ÁGRIP.....	iii
ABSTRACT.....	iv
Formáli .....	v
Efnisyfirlit .....	1
Töflu og myndaskrá .....	3
1 Inngangur .....	4
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	7
2.1 Skólaþróun.....	7
2.2 Skólamenning .....	10
2.3 Hindranir og mótstaða .....	12
2.4 Forysta í skólaþróun .....	15
2.5 Raddir nemenda og foreldra .....	18
2.6 Lærdómssamfélag og skólaþróun .....	20
2.7 Samvinnumenning .....	22
2.8 Breytingaferlið.....	24
2.9 Samantekt og rannsóknarspurning.....	27
3 Rannsóknin.....	29
3.1 Rannsóknaraðferð .....	29
3.2 Þátttakendur .....	29
3.3 Rannsóknargögn .....	31
3.3.1 Viðtöl.....	31
3.3.2 Skjala- og skýrslurýni.....	32
3.4 Úrvinnsla .....	32
3.5 Réttmæti, áreiðanleiki og staða rannsakandans .....	33
3.6 Samantekt .....	34
4 Niðurstöður.....	36
4.1 Laukskóli .....	36
4.1.1 Kveikja að þróunarverkefninu.....	37
4.1.2 Framkvæmd í Laukskóla.....	39
4.1.3 Festing .....	42
4.1.4 Samantekt / lykilatriti .....	46
4.2 Næpuskóli.....	47

4.2.1	Kveikja að þróunarverkefninu.....	48
4.2.2	Framkvæmd í Næpuskóla.....	50
4.2.3	Festing .....	53
4.2.4	Samantekt / lyklatriði .....	58
4.3	Sellerískóli .....	59
4.3.1	Kveikja að þróunarverkefninu.....	59
4.3.2	Framkvæmd í Sellerískóla.....	61
4.3.3	Festing .....	65
4.3.4	Samantekt / lyklatriði .....	69
5	Umræður og ályktanir .....	71
5.1	Rannsóknarspurning og samantekt á niðurstöðum .....	71
5.2	Kveikja að breytingum .....	75
5.3	Framkvæmd breytingastarfs .....	77
5.4	Festing og skólaþróun.....	79
5.5	Hindranir og mótstaða .....	81
5.6	Forysta .....	83
5.7	Þáttur foreldra og nemenda í þróunarstarfi .....	85
5.8	Skólamenning .....	87
5.9	Lærdómssamfélög .....	88
6	Lokaorð .....	90
	Heimildaskrá .....	93
	Fylgiskjöl.....	99

## Töflu og myndaskrá

Mynd 1. Hugtakalíkan sem sýnir tengsl lykilatriða skólaþróunar til árangurs (a quality improvement model, West, 2005, bls. 110) .....	9
Mynd 2. Mynd sem sýnir fjóra þætti samvinnuhrings (Gajda og Koliba, 2007, bls. 30) .....	23
Mynd 3. Þrjú þættir breytingaferlis skv. Fullan (2007, bls. 65).....	26
Mynd 4. Þriggja þrepa hugtakalíkan Fullans með lykilatriðum samkvæmt niðurstöðum rannsóknar. ....	73

Tafla 1. Samantekt á niðurstöðum. Lykilatriði sem komu fram í skólunum þremur.....	72
--	----



# 1 Inngangur

Skóli er orð sem hver einasti Íslendingur sem kominn er til vits og ára hefur einhverja mynd af í huganum. Flestir sjá fyrir sér sína eigin skólagöngu þar sem skólaskylda er í landinu og allir verja að minnsta kosti tíu árum ævinnar í skóla. Orðinu *skóli* eru oft tengdar ákveðnar minningar bæði góðar og miður góðar. Í Orðabók menningarsjóðs (1993) orðið *skóli*, útskýrt sem náms- eða kennslustofnun. Börkur Hansen (2003) bendir á að hugtakið stofnun sé órjúfanlegt samskiptum manna. Hann segir að stofnunin grunnskóli, sé ákveðið hugtak yfir samskipti sem eiga að leiða til þess að börn þroskist og verði að betri manneskjum. Lengi vel hefur verið horft á skóla landsins sem stofnanir. Í hugum fólks eru þeir með ákveðnum hætti óbreytanlegir. Þeir hafa verið með svipuðu móti í hundrað ár og hafa í raun ekki breyst svo mikið miðað við hversu hratt þjóðfélagið hefur breyst. Mikilvægt er að hugtakið stofnun víki úr hugum fólks og við taki hugtakið samfélag sem grundvallast af skólamenningu þar sem orð eins og ábyrgð, traust, væntingar og samvinna eru höfð að leiðarljósi.

Spurningin, *hvað er skóli*, á rétt á sér. Þetta er spurning sem þarf að spyrja aftur og aftur. Það þarf að fá foreldra og samfélagið allt í lið með skólafólki til að finna svar við því hvað skóli er og hvernig skólarnir nái að þjóna nemendum og samfélaginu sem best. Á síðastliðnum árum hefur hugtakið lærdóms- eða námssamfélag verið í umræðunni meðal skólafólks. Í hugmyndinni felst skilgreining á skóla sem einhvers konar samfélagi manna þar sem stöðugt er verið að læra. Allir læra í lærdómssamfélaginu; nemendur, starfsfólk, foreldrar og skólinn tekur breytingum í takt við námið sem þar fer fram.

Skólaþróun (e. *school improvement, school development, educational change*) er hugtak sem tengist hugmyndinni um lærdómssamfélög. Það hefur mikið verið til umræðu síðustu árin, bæði á Íslandi og um hinn vestræna heim. Erlendir fræðimenn hafa í mörg ár rannsakað fyrirbærið og skrifað um það bæði bækur og tímaritsgreinar. Með skólaþróun er átt við það þegar innra starfi skóla er breytt og það bætt í þágu betri útkomu fyrir nemendur. Hargreaves, Lieberman, Fullan og Hopkins (2005, bls. ix og Fullan, 2007, bls. 66) segja að öll sú mikla skólaþróun sem hefur átt sér stað síðustu tuttugu og fimm árin hafi skilið eftir sig rannsóknir og niðurstöður á því hvað virkar og hvað ekki á þeim þremur stigum breytingarferlis sem þurfa að vera í breytingastarfi. Þessi stig eru: kveikja (e. *initiation*), framkvæmd (e. *implementation*) og festing (e. *institutionalization*). Hugtakið menning (e. *culture*) í fyrirtækjum og stofnunum er fyrirbæri sem heilmikið hefur verið rannsakað og skrifað um.

Tengsl hugtaksins við skólaþróun eru mikil þar sem engin skólaþróun getur orðið nema með breytingu á skólamenningunni (Fullan, 2007, bls. 153).

Á Íslandi hefur mikið verið fjallað um skólaþróun og menntayfirvöld hafa hvatt til þróunarstarfs í skólum. Skólar geta sótt um styrki í sérstaka sjóði til að vinna að breytingar- og umbótastarfi. Til marks um áhuga á skólaþróun eru starfandi sérstök samtök áhugafólks um skólaþróun á Íslandi og standa þau m.a. fyrir námskeiðum og ráðstefnum í þágu skólaþróunar. Í mörgum skólum virðist þróunarstarf ganga vel og skólar hafa fengið lof fyrir breytta starfshætti og árangursríkt starf. En þrátt fyrir áhuga og viðleitni til umbótastarfs eru þó dæmi þess að skólaþróunarverkefni hafi einhvernvegin fjarð út og markmiðum verkefnanna ekki verið náð. Þetta er þekkt vandamál og virðist erfitt að greina hvaða þætti í framkvæmd eða festingu verkefnanna hefði þurft að vinna betur. Þegar þessi staða kemur upp má segja að of miklum fjármunum, orku og tíma sé eytt í starf sem skilar sér ekki út í skólasamfélagið. Sú spurning af hverju sum skólaþróunarverkefni ná festingu á meðan að önnur gera það ekki varð kveikjan að rannsókninni.

Áhuga minn á skólaþróun má rekja til þróunarstarfs sem ég hef unnið að í þremur grunnskólum. Ég hef sjálf lagt hornstein að þeim þróunarverkefnum og tekið þátt í að leiða þau á ferli mínum sem grunnskólakennari og deildarstjóri í tveimur grunnskólum Reykjavíkurborgar og síðan í grunnskóla á Akureyri. Að skoða og rannsaka þætti tengda skólaþróun og breytingastarfi í skólum var mér strax efst í huga fyrir þremur árum síðan við upphaf framhaldsnáms við Háskólann á Akureyri. Hugmyndin að rannsókninni gerjaðist síðan á alls konar námsskeiðum sem mörg hver tengdust á einhvern hátt skólaþróun, skólamenningu og hugmyndafræði um námssamfélög. Endanlega mynd tók rannsóknarefnið á sig á haustdögum 2010 þegar tókst að festa hendur á mörgum sveimandi hugmyndum og koma þeim niður í eina skýra rannsóknaráætlun.

Rannsóknin mótaðist af spurningum sem höfðu leitað á mig í vinnu minni að þróunarstarfi í grunnskólum. Ég velti fyrir mér af hverju sumar hugmyndir yrðu að veruleika í skólastarfi, næðu að teygja sig og stækka og ná að lokum fullum þroska. Ég velti einnig fyrir mér af hverju aðrar góðar hugmyndir og verkefni lognuðust út af og yrðu að engu. Þessum spurningum reyni ég að svara með rannsókn þessari með því að leita að lykilþáttunum þess að breytingar í skólum takast og festast í sessi. Til afmörkunar á viðfangsefni rannsóknarinnar voru skoðuð skólaþróunarverkefni sem innleidd voru í þrjá gamalgróna skóla á Íslandi fyrir um þremur til sjö árum síðan. Skólarnir hafa það orð á sér að þeim hafi tekist að breyta skólastarfinu með jákvæðum árangri. Reynt var að finna lykilþætti þess að breytingarnar

tókust með því að taka viðtöl við fólk innan skólanna og rýna í gögn sem tengjast skólunum eins og skýrslur og fleira.

Markmið rannsóknarinnar er að koma auga á þætti sem gera það að verkum að líklegt sé að skólaþróun takist. Meginspurning rannsóknarinnar er: **Hvaða lykilþættir breytingaferlis í skólum ráða afdrifum breytingastarfs þannig að skólaþróun eigi sér stað?**

Ritgerðin skiptist í sex kafla auk formála og útdráttar. Í fyrsta kafla er inngangur þar sem skýrt er frá kveikju rannsóknarinnar og þar er að finna rökstuðning á vali viðfangsefnisins. Í öðrum kafla ritgerðarinnar fer fram fræðileg umfjöllun um viðfangsefni rannsóknarinnar og er þar fjallað um rannsóknir og kenningar um skólaþróun og skólamenningu. Einnig er fjallað stuttlega um hugmyndafræði lærdómssamfélaga, breytingaferlið og forystuhlutverkið í breytingastarfi. Í þriðja kafla er fjallað um rannsóknaraðferðir. Fjórði kaflinn greinir frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Niðurstöður úr hverjum skóla fyrir sig eru settar fram í þremur þáttum og eru það niðurstöður sem tengjast þriggja þátta hugtakalíkani Fullans (2007) um breytingaferla; kveikju, framkvæmd og festingu. Samantekt niðurstaðna er að finna í lok umfjöllunar um hvern skóla. Í fimmta kafla er fjallað um niðurstöðurnar og þær settar í fræðilegt samhengi með því er reynt að svara meginspurningu rannsóknarinnar. Í lokakaflanum er að finna stutta samantekt á niðurstöðunum, leitast við að meta gildi rannsóknarinnar og velt upp frekari rannsóknarefnum tengdum niðurstöðunum.

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Í kaflanum er að finna fræðilega umfjöllun um viðfangsefni rannsóknarinnar. Í upphafi er fjallað um skólaþróun og hvernig hún er skilgreind af fræðimönnum. Því næst er hugtakið skólamenning skoðað, skilgreiningar á því kynntar og tengsl þess við skólaþróun útskýrð. Þar á eftir er fjallað um mótstöðu og þær hindranir sem geta myndast í breytingastarfi. Þá er fjallað um forystu í skólaþróun og hvað fræðimenn segja um hana. Raddir nemenda skipta máli og fjallað er stuttlega um nýjar áherslur á þátt nemenda í skólaþróun. Í fræðunum er mikið fjallað um hugmyndafræði námssamfélaga. Er fjallað um þann þátt síðar í þessum kafla. Samvinnumenning er mikilvægt hugtak í skólaþróun og fræðimenn hafa rannsakað og skrifað um þátt samvinnu í tengslum við breytingastarf í skólum. Í lokin er að finna fræðilega umfjöllun um það breytingaferli sem þarf að vera til staðar í öllu breytingastarfi og um þriggja þátta hugtakalíkan Fullans (2007) sem stuðst er við í rannsókninni.

### 2.1 Skólaþróun

Skólaþróun er mikilvægt hugtak í skólaumræðu nútímans. Segja má að það sé nokkuð opið hugtak og undir skólaþróun falla hin ýmsu verkefni sem unnin eru í skólum til að efla þar skólastarf. Cuban (1990, bls. 72–73) segir að tvenns konar breytingar sé að finna í skólastarfi. Annars vegar eru fyrsta stigs breytingar sem ganga út á að efla það sem þegar er til staðar í skólanum. Það má til dæmis gera með því að senda kennara á námskeið, fá nýjar og betri kennslubækur, meta skólastarfið og gera umbótaáætlun í kjölfarið. Þessar breytingar eru viðleitni skólafólks til að bæta skólastarfið en breyta í raun ekki grunn-gildum stofnunarinnar. Líklegt má telja að í flestöllum skólum á Íslandi sé unnið fyrsta stigs breytingastarf. Hins vegar eru öllu flóknari breytingar sem Cuban (1990, bls. 72–73) kallar annars stigs breytingar. Þar er farið af stað með breytingastarf sem breytir innviðum stofnunarinnar og um leið þeirri skólamenningu sem þar ríkir. Við annars stigs breytingar verða til ný markmið, skipulag og hlutverk, sem kollvarpa því sem er þekkt fyrir og viðurkennt sem skólamenning alls hópsins. Evans (2001, bls. 5) tekur undir með Cuban og segir að í mörgum skólum ríki sá misskilningur að breytingum hafi verið komið til leiðar sem séu í raun fyrsta stigs breytingastarf. Hann leggur áherslu á að það þurfi að breyta ríkjandi hugmyndafræði, markmið þurfi að taka breytingum, hlutverk fólks og venjur. Með skólaþróun er ekki átt við það að gera hlutina á sama hátt með örlitlum áherslubreytingum heldur þurfa sýn og væntingar fólksins að breytast.

Fullan (2005, bls. 124) gerir á svipaðan hátt greinarmun á tvenns konar breytingum í skólastarfi sem falla vel að hugmyndum Cubans og Evans. Þær lúta annars vegar að skipulagi (e. *restructuring*) sem eiga þá við fyrsta stigs breytingar, og hins vegar að breytingum sem móta skólamenninguna (e. *reculturing*) sem eiga við annars stigs breytingar Cubans og Evans. Fullan segir að í allri skólaþróun verði skólamenningin að breytast og mótast. Fyrsta stigs breytingar virðast oftast ganga upp en meiri hættu er á að annars stigs breytingar nái ekki að festast í sessi.

Smylie og Perry (2005, bls. 307) benda á að þrátt fyrir margar rannsóknir á sviði skólaþróunar sé ekki mörgum niðurstöðum langtímarannsókna til að dreifa. Þeim finnst of mikið horft til þess hvernig skólar hafa staðið að skólaþróun en ekki hvernig til tókst. Þeir benda einnig á að fleiri rannsóknir snúist um nýja skóla en gamla.

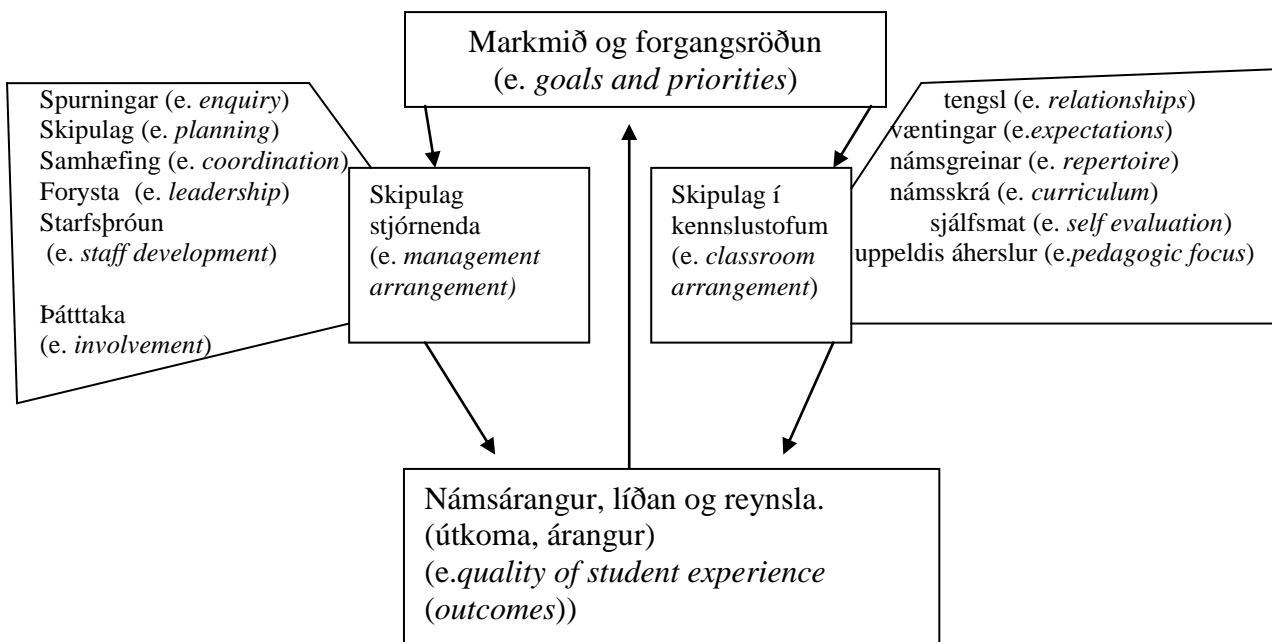
Í skrifum fræðimanna um skólaþróun er að finna ýmsar skilgreiningar (t.d. Barth, 1990; Fullan, 2007; Hopkins, Ainscow og West, 1994). Nauðsynleg skilyrði samkvæmt skilgreiningu á skólaþróun er að stór hluti eða jafnvel allur skólinn taki þátt í skipulögðu breytingaferli. Skólaþróun þarf að taka til breytinga á starfsháttum kennara og taka tillit til hagsmuna nemenda. Til að breytingaferli teljist hafa leitt til skólaþróunar þarf skólamenning viðkomandi skóla að hafa tekið breytingum. Skólaþróun er þannig skipulagt ferli innan skólans sem stór hluti eða allur skólinn tekur þátt í. Við skólaþróun verða breytingar á starfsháttum skólans sem eru hópi nemenda eða öllum nemendum skólans til góðs. Breytingar verða einnig á starfsháttum kennara og hafa áhrif á starfsþróun þeirra. Við skólaþróun breytist skólamenning því að breytingarnar verða hluti af sýn og stefnu skólans.

Að mati Barths (1990, bls. 159–160) á skólaþróun sér eingöngu stað ef skilyrðin í skólunum eru rétt. Hann vill að það sé ábyrgðarskylda menntayfirvalda að skapa hentuga umgjörð og ytri skilyrði fyrir skólaþróun þegar ákvarðanir um breytingar á skólastarfi berast. Barth (1990) segir að skólaþróun þurfi að snúast um breytingar á skólamenningunni og snerti því öll tengsl innan skólasamfélagsins. Einnig snúist hún um eðli og gæði námslegrar reynslu þeirra sem taka þátt í skólasamfélaginu. Skólaþróun er því ferli til að koma á og skipuleggja ákveðnar aðstæður og skilyrði þar sem nám fer fram bæði hjá nemendum í skólasamfélaginu og hinum fullorðnu. Samkvæmt túlkun Barths er nauðsynlegt að allt skólasamfélagið taki breytingum og á þann hátt haldist skólaþróunin gangandi.

Hopkins o.fl. (1994, bls. 2–3) benda á að skólaþróun sé ferli sem snúist ekki eingöngu um að framkvæma breytingar og endurbætur sem ákvarðaðar eru af menntayfirvöldum. Þeir segja skólaþróun snúast fremur um að nota þann kraft sem felst í ákvörðunum um breytingar til að þróa og bæta skólann sjálfan með hag nemenda í fyrirrúmi. Fullan (2007, bls. 49–63)

telur mikilvægt að byggja á samvinnu, að fá fólk með í vinnuna af áhuga, fá stuðning bæði utan stofnunar og innan hennar og byggja upp öryggi í starfsmannahópnum. Í allri skólaþróun skiptir fagmennska kennara sköpum (Fullan, 2007, bls. 129). Þegar á allt er litið gengur skólaþróun út á að bæta nám nemenda og breytingar á skólastarfi standa því og falla með starfi kennaranna. Til að bæta nám nemenda þarf að koma til góð samvinna við foreldra og heimili. Í því samhengi talar Fullan (2007, bls. 190–191) um þríhliða kraft (e. *power of three*) sem myndast við samvinnu foreldra, nemenda og kennara. Hopkins (2005, bls. 2–3) einfaldar mjög skilgreiningu sína á skólaþróun þegar hann segir að hún snúist um þá viðleitni að gera skólana betri fyrir nemendur.

Hugtakalíkan sem lýsir skólaþróun hefur verið sett fram af Menntunarfræðideild Cambridgeháskóla í Englandi og þróað um sjö ára skeið í samstarfi við marga skóla. Það hugtakalíkan hefur borist víða um lönd og nefnist „*The improving the Quality of Education for All (IQEA)*“<sup>4</sup>. West (2005, bls. 110) gerir grein fyrir þeim þáttum sem þurfa að vera til að skólaþróun takist og beri árangur og byggir það á IQEA–hugtakalíkaninu. Þar setur hann meðal annars fram mynd sem sýnir áhersluþætti skólastjórnenda og kennara í skólaþróun og tengsl í skólasamfélaginu.



Mynd 1. Hugtakalíkan sem sýnir tengsl lykilatriða skólaþróunar til árangurs (A quality improvement model, West, 2005, bls. 110)

Á myndinni má sjá að sameiginleg markmið og forgangsöröðun þarf að vera til staðar í öllu skólaþróunarstarfi. Skipulag byggist á tveimur stöðum, annars vegar skipulagi stjórnenda og hins vegar skipulagi kennara í kennslustofunum. Báðar þessar stöðir hafa síðan áhrif á það hver útkoman er fyrir nemendur sem hefur aftur áhrif á markmið og forgangsöröðun næstu verkefna.

Skólaþróun er jákvæð í öllu skólastarfi og nauðsynleg til að þróa og bæta skólana. Með breytingum hugsar fólk upp á nýtt og byggir ofan á gamlan grunn. Oftast nýtur fólk spennunnar og gleðinnar sem fylgja breytingum. Hópur fólks leitar saman nýrra leiða af ákefð, von og bjartsýni sem gefur starfi þess gleði og fyllingu. Hin hlið skólaþróunar sem ekki er eins augljós, getur verið ögn neikvæðari. Fólk treystir á félagslegt og menningarlegt mynstur sem gefur lífi þess festu og tilgang. Vinna, hvort sem hún er í verksmiðju, skrifstofu, skóla eða sjúkrahúsi er útvíkkun á okkar eigin sjálfi. Fólk vill geta reitt sig á stofnun líkt og um fjölskyldu sé að ræða og aðrar fastar stöðir í lífinu. Þegar aðstæður breytast kann bæði einstaklings- og hópjafnvægi á vinnustað að vera ógnað (Deal, 1990, bls. 145).

## 2.2 Skólamenning

Í hugum flestra tengist orðið menning (e. *culture*) einhverjum skilgreindum athöfnum daglegs lífs. Á þann hátt er menning tengd ákveðnu háttalagi í hópi fólks eða heillar þjóðar. Menning er eitt aðal hugtak mannfræðinga. Þeir segja menningu vera nauðsynlega til að fullkomna persónueinkenni einstaklinga með ákveðinni lærdri hegðun sem hópur deilir og er einkennandi fyrir þann hóp (Peoples, og Bailey, 2003, bls. 20). Samkvæmt Berki Hansen (2003, bls. 49–50) eru samskipti sá grunnþáttur sem gengið er út frá þegar fjallað er um menningu stofnana. Þar með snertir menning það með hvaða hætti fólk tengist saman í ákveðnum hópi, hvernig það gerir hlutina og hvaða meginreglur það virðir.

Segja má að skólar á Íslandi séu nokkuð keimlíkir. Þar eru viðhöfð sömu námsmarkmið og þar er að finna svipaðar áherslur á nám og kennslu. Hins vegar finna þeir sem hafa farið á milli skóla að hver skóli er einstakur þó svo að erfitt geti reynst að útskýra hvað greinir þá að. Segja má að þó svo að sömu áherslur séu ríkjandi í námi íslenskra barna hafi hver skóli sinn persónulega stíl eða menningu og hún sé mótuð af því fólki sem þar starfar, ásamt áherslum stjórnenda.

Hugtök eins og andrúmsloft stofnunar eða persónueinkenni hafa verið notuð til að lýsa þessum óáþreifanlegu þáttum sem greinir stofnanir að. Owens og Valesky (2007, bls. 187–

189) tala um staðblæ (e. *climate*) hveurrar stofnunar og er það einskonar yfirhugtak sem felur í sér fjóra undirþætti; vistfræðilega þætti (e. *ecology*), umhverfisþætti (e. *milieu*), stofnana-tengda þætti (e. *social system*) og menningartengda þætti (e. *culture*). Vistfræðilegir þættir skóla fela í sér allt áþreifanlegt og sýnilegt í stofnuninni, til dæmis stærð og aldur skóla-byggingarinnar, búnað og aðstöðu. Undir þá fellur sú kennslufræði sem kennarar viðhafa, röðun nemenda í hópa og hvernig námsmati er háttað. Umhverfisþættirnir tengjast mannlegum þáttum skólans. Til dæmis hversu margir starfa við skólann og hvernig starfs-mannahópurinn er samansettur svo og starfsanda, færni fólks og forystu. Stofnantengdir þættir eru stjórnun skólans, skipulag, hverjir taka ákvarðanir og hvernig þær eru teknar. Undir þá falla einnig samskipti fólks og hvernig fólk vinnur saman. Menningartengdir þættir fela síðan í sér allt sem tengist samskiptum innan skólans og hvernig hlutir eru framkvæmdir. Þeim tilheyrja gildi, venjur, stefna og sýn, leiðtogar og ýmis hegðunartengd mynstur sem verða til í samskiptum fólks.

Hugtökin menning og staðblær eru bæði óhlutbundin og eiga ekki aðeins við um hegðun fólks sem verður á ákveðnum tímapunkti heldur tengjast þau óáþreifanlegum öflum eða kröftum sem fyrirfinnast innan stofnunarinnar (Owens og Valesky, 2007 bls. 192). Í grunni flestra skilgreininga á skólamenningu eða fyrirtækjamenningu, er að finna hugmynd um ómeðvitað lært hugsanamynstur sem er mótað og styrkt af ákveðinni hegðun fólks á ákveðnum stað. Á áhrifaríkan hátt móta þessi mynstur reynslu fólks án þess að það verði mikið vart við það og birtingarmyndin er menning stofnunarinnar. Með menningu kemst á stöðugleiki, vissa, sameining og nokkuð fyrirsjáanlegt ástand og skapar hún fólki tilgang (Deal, 1990, bls. 132–133). Menning hveurrar stofnunar er ákveðin hegðun eða starfshættir sem hafa orðið til við lausnir ýmissa vandamála og virka fyrir ákveðinn hóp. Þessa ómeð-vituðu og meðvituðu hegðun lærir fólk sem kemur nýtt inn í stofnunina sem hina réttu leið til að skynja, hugsa og upplifa (Owens og Valesky, 2007 bls. 192). Fink og Stoll (2005, bls. 32) segja að í skólum verði til flókin mynstur samskipta og tengsla sem fléttast saman og verða að sérstöðu hvers skóla. Nánast sé ógjörningur að koma auga á þessa krafta eða öfl sem mynda þennan vef en útkoman sé öllum sýnileg; skólamenningu sé ekki auðvelt að skilgreina vegna þessa undirliggjandi afla.

Nauðsynlegur þáttur í skilgreiningu á skólamenningu er að um félagslegt fyrirbrigði er að ræða. Skólamenning er andrúmsloft eða staðblær sem svífur yfir og umlykur hverja skólastofnun og verður til við það hvernig fólk framkvæmir hluti og hvaða gildi eða megin-reglur ríkja á staðnum. Skólamenning byggir á sameiginlegri reynslu hóps og nær yfir bæði



tilfinningalega og huglæga þætti sem og hegðunarlega (Börkur Hansen, 2003, bls. 49–50; Deal, 1990, bls. 132; Schein, 2004, bls. 17).

Það sem gerir menningu ákveðinnar stofnunar eða skóla flókna er sú staðreynd að hún er óáþreifanleg. Segja má að menningin sé alltumlykjandi en samt sem áður svo langt undir yfirborðinu að erfitt er fyrir utanaðkomandi aðila að greina hana. Í þessu samhengi er menning skóla eins konar persónueinkenni stofnunarinnar líkt og hjá einstaklingum. Unnt er að greina ákveðna hegðun hjá starfshópnum en erfiðara að átta sig á þeim straumum eða aflum sem kallar á þá hegðun (Schein, 2004, bls. 8). Þegar breytingar verða í stofnunum eða skólum er mikilvægt að átta sig á því að breytingar kalla á breytta menningu hópsins. Það minnkar líkurnar á því að ruglingsleg hegðun fólks sem kemur fram við breytingarnar hafi neikvæð áhrif á framkvæmd breytingastarfsins og skapi kvíða í hópnum (Schein, 2004, bls. 10).

Breytingar á menningu stofnunar þurfa að fara fram hjá fólkinu sjálfu. Það skipti máli að átta sig á hvernig fólk hugsar og framkvæmir, bæði sem einstaklingar og sem hópur. Erfitt er að skilgreina menningu. Einungis er hægt að koma auga á hvernig fólk hegðar sér og því þarf að skoða einkenni skólans í heild. Þó að skólar séu um margt líkir er alltaf eitthvað sem greinir þá að (Dalin, 1993, bls. 96–97).

Í gamalgrónum stofnunum er skólaþróun oft flókin viðfangs. Breytingarnar geta orðið til þess að skapa óstöðugleika og ósamræmi og eru því ákveðin ógnun við menninguna á staðnum (Deal, 1990, bls. 132–133). Þar sem skólamenningin skapar fólki tilgang og stöðugleika geta breytingar í fyrsta lagi orsakað missi sem kann að valda söknuði og nánast sorg. Í öðru lagi geta breytingar sundrað veruleika fólks eða því sem það er vant. Við það finnst fólki það missa stjórn og jafnvel að hlutverk þess sé ekki eins veigamikil og fyrr.

### **2.3 Hindranir og mótstaða**

Á öllum stigum breytingaferlis geta komið upp ýmsar hindranir eða mótstaða fólksins sem tekur þátt í breytingastarfinu. Sérstök hættu er á mótstöðu í upphafi beytinganna og breytingar verða oft til þess að skapa rugling (Evans, 2001, bls. 34). Hvernig sem reynt er að setja fram trúverðuga framtíðarmynd eftir breytingar þá skapast iðulega einhver ruglingur og óvissa meðal fólks. Fólki finnst það ekki alveg vita hverjar skyldur þess eru og hvernig það getur reitt sig hvert á annað. Maurer (1996, bls. 24) segir engu skipta hversu miklir sérfræðingar leiði breytingastarfið. Í upphafi hafi alltaf einhverjir efasemdir og séu með vangaveltur. Hann segir mótstöðu vera hluta af öllum breytingum. Fullan (2001, bls. 3) segir að það eigi jafnvel

að líta jákvætt á það að mótstaða skapist í byrjun. Þá komi til kasta góðs leiðtoga að leiða fólk úr óvissunni og í átt að nýjum starfsháttum.

Náist ekki samstaða í hópi starfsfólks um breytingarnar er þeim jafnvel beint í annan farveg í hljóðri mótspyrnu þeirra sem ekki sjá ávinning af breytingunum. Þekkt er að skólasamfélagið losi sig undan breytingum og allt fari að ganga sinn gamla vanagang eins og fyrir breytingar (Cuban, 1990, bls. 75). Fullan (2007, bls. 108) telur að þetta sé þekkt í breytingastarfi og það sé fleira sem geti hamlað því að breytingar nái fram að ganga en að fólk sjái ekki þörfina fyrir breytingar. Hargreaves, o.fl. (2005) benda á að skólar fari oft af stað í allt of margar breytingar í einu. Það skapi ringulreið og auki líkur á uppgjöf. Einnig eru algeng mistök að ætla að taka ákveðið skipulag frá einum skóla og færa það á annan skóla án þess að laga það að þeim skóla (Fink og Stoll, 2005, bls. 27).

Evans (2001, bls. 277) segir eitt algengasta form mótspyrnu ekki felast í hreinni afneitun gagnvart breytingunum, heldur frekar í þöglum mótmælum. Margir leiðtogar í breytingum fagna því þegar enginn mótmælir upphátt og upplifa að enginn sé á móti breytingunum. En séu þöglu mótmæli fyrir hendi hjá mörgum innan starfsmannahópsins er hættu á að breytingarnar takist ekki. Á yfirborðinu virðist allt vera í lagi og allir samþykkir breytingunum en til staðar er að finna undirliggjandi óánægju og mishljóm sem skapast af því að fólk er ekki sammála. Erfitt getur verið fyrir þann sem leiðir breytingar að átta sig á því hverjir eru fylgjandi þegar breytingum er tekið með þögn (Maurer, 1996, bls. 28). Tengt þessu er breytingar sem ekki eru nógu vel útskýrðar í upphafi og fólk samþykkir án þess að skoða niður í kjölinn hvað þær merkja. Síðar kemur í ljós hvað felst í breytingunum og þá getur skapast óvissa og óróleiki (Maurer, 1996, bls. 27).

Nýjungar fela í sér að læra nýja starfshætti sem koma þá oftast í stað þeirra sem fyrir voru og það eitt og sér getur skapað kvíða hjá fólki (Evans, 2001, bls.56). Fólk reynir að halda sem fastast í það sem það er vant og er oft hrætt við að reyna eitthvað nýtt, sérstaklega ef um miklar breytingar er að ræða eða of knappur tími er gefinn til aðlögunar og naum þölmörk gagnvart mistökum. Í skjóli þessa er oft auðvelt að réttlæta það sjónarmið að of mikið mál sé að taka inn nýjungar og best sé að halda sig við það sem fólk er vant.

Oft gleymist að taka tillit til undirliggjandi grunnþátta skólastarfsins þegar kemur að breytingum (Evans, 2001, bls. 5). Algeng mistök er að gleyma að huga að þáttum eins og hegðun starfsfólks, venjum og starfsháttum. Afleiðingarnar geta verið þær að nýjungarnar verða undir föstum starfsháttum og venjum sem gleypa og kæfa nýju starfshættina.

Umfangsmiklar breytingar leiða nánast alltaf til tilfinninga eins og missis og saknaðar líkt og gerist hjá fólki við ástvinamissi (Evans, 2001, bls. 28). Stöðugleiki er ein af

mikilvægum stöðum lífsins og við breytingar og nýja hugmyndafræði raskast þessi stöðugleiki og víska fólks og því finnst það hafa glatað einhverju. Fullan (2007, bls. 22) segir það tímabil óöryggis og að fólki finnist það vera áttavíllt og sjái ekki í hvað stefnir. Segja má að hópur sem gengur í gegnum miklar breytingar geti hreinlega upplifað nokkurs konar sorgarferli. Hópurinn eða einstaklingar innan hans ganga þá í gegnum ákveðin sorgarstig þar til jafnvægi er náð. Það er í fyrsta lagi afneitun, síðan reiði og depurð. Síðan á sér stað innri barátta þar sem reynt er að halda í fyrra ástand og að lokum að setta sig við orðinn hlut (Deal, 1990, bls. 135; Reeves, 2009, bls. 45). Mikilvægt er að fólk geri sér grein fyrir því að missir, kvíði og barátta eru hluti af viðbrögðum við breytingum (Fullan, 2007, bls. 21).

Breytingar geta ógnað upplifun fólks á eigin hæfni, ruglað tilfinningar þess fyrir árangursríku starfi og að það sé einhvers virði (Evans, 2001, bls. 32). Frá mannauðssjónarmiði er mikiðvægt að finna jafnvægi milli þess sem fólk setur fram sem forgang í starfi eins og frammistöðu, starfsþróun og starfsanda og þess sem er stofnuninni mikilvægast.

Oftast verður einhver núningur eða árekstrar á milli fólks þegar breytingastarf er í gangi (Evans, 2001, bls 35). Bæði getur það orðið á milli einstaklinga og milli hópa. Það verður að hjálpa fólki við að tengja nýja starfshætti við þá sem fyrir voru. Best er ef fólk nær að sjá fyrir sér að í framtíðinni náist að uppfylla gömul gildi á algjörlega nýjan hátt (Evans, 2001, bls. 60).

Stress eða streita á vinnustað hefur veruleg áhrif á hæfni starfsmanna til að takast á við breytingar. Ef streitustig er hátt eru minni líkur til þess að breytingar takist, rétt eins og hjá einstaklingi sem er mjög stressaður og á þá erfiðara en ella með að setta sig við breytingar (Evans, 2001, bls. 130).

Evans (2001, bls. 183) bendir á að hefja þarf breytingar með því að skapa traust. Traust verður að ríkja milli þeirra sem leiða breytingarnar og þeirra sem eru leiddir. Það er nauðsynlegt fyrir starfsánægju og eignarhald á verkefninu.

Margir skólar státa af mjög jákvæðri skólamenningu þar sem fer saman stolt og góður árangur í skólastarfi þrátt fyrir álagið sem getur fylgt breytingastarfi.

## 2.4 Forysta í skólaþróun

Að leiða metnaðarfullt skólastarf er ekki auðvelt og á ekkert endilega að vera auðvelt samkvæmt Hargreaves og Fink (2006, bls. 272). Þeir segja það áskorun að vera leiðtogi sem leiðir skólastarf til árangurs. Enn meiri áskorun sé fólgin í því að vera leiðtogi sem nær að viðhalda góðum og metnaðarfullum starfsháttum. Flesta leiðtoga langar til að koma til leiðar einhverju sem skiptir sköpum, að skapa sér orðspor sem fólk man um aldur og ævi. En leiðtogar eru mannlegir og í sumum tilvikum tekst vel og í öðrum ganga hlutirnir ekki alveg eins vel.

Fullan (2007, bls. 153 og 166–167) bendir á að skólaþróun sé stofnanalegt fyrirbæri (e. *organizational phenomenon*) og þess vegna séu skólastjórnendur lykilmanneskjur í breytinga-  
starfi. West (2005, bls. 104–105) er sammála Fullan um að þar sem fram fari árangursríkt skólastarf séu góðar líkur á að finna góða forystu. Hann veltir því jafnframt fyrir sér hvort of mikil áhersla hafi verið lögð á skólastjórnann sem leiðtoga. Nýlegar rannsóknir mæli með því að dreifa forystu sem víðast út í skólasamfélagið. Barth (1988, bls. 136) segir að á vissum tímapiðktum séu nemendur, foreldrar, kennarar og stjórnendur leiðtogar sem leiða skóla-  
starfið á einhvern hátt. Að leiða skólastarf eða að vera leiðtogi sé að láta það gerast sem maður hefur trú á. Day, Harris, Hadfield, Tolley og Beresford (2000, bls. 87) segja skóla-  
stjórnun og forystu í skólastarfi vera nátengda þætti en þó sé um ákveðinn áherslumun að ræða. Forysta leiðtoga snúist um að hvetja annað fólk til dáða, skapa ákveðna sýn og markmið að stefna að og fá aðra með sér. Stjórnunin sjálf felst meira í hinu daglega starfi, hvernig skólanum er stjórnað frá degi til dags og frá ári til árs og hvernig unnið er með starfsfólki og nemendum. Rúnar Sigþórsson o.fl. (2005, bls. 44–45) segja mun vera á valdaforystu og áhrifaforystu. Á meðan að valdaforysta fylgi því að vera stjórnandi og hafa þess vegna völd umfram aðra sem ekki eru stjórnendur snúist áhrifaforysta um að skapa umhverfi þar sem hægt er að fylkja mönnum um tiltekna hugmyndir. Markmiðið er þá að virkja sem flesta og fá sem flestum forystuhlutverk á einhverjum tímapiðkti.

Fink og Stoll (2005, bls. 34–35) vilja breyta hugsuninni um forystu og leiðtoga. Það þurfi leiðtoga alls staðar í skólasamfélaginu, meðal stjórnenda, kennara og nemenda. Síðan þurfi leiðtoga til að leiða alla þessa leiðtoga. Fullan (2007, bls. 59) segir að til að viðhalda breytingum þurfi leiðtogar að þjálfva aðra leiðtoga sem leiði starfið áfram. Það sé mjög mikilvægt til að starfshættirnir haldist og þróist áfram. Barth (1988, bls. 146–147) segir samfélag leiðtoga vel geta orðið hluta af skólamenningu. Komi ekki til dreifðrar stjórnunar sé

óhugsandi að fagleg skólamenning nái að þrífast. Fagmennska og dreifð stjórnun sé eitt og hið sama.

House og McQuillan (2005, bls. 196–199) gerðu rannsókn á breytingum í skólastarfi. Þeir benda á þrjár mikilvægar hliðar forystu í breytingastarfi. Tæknileg hlið forystunnar felst í því hverju er komið í framkvæmd og hvernig framtíðarsýninni er komið á framfæri. Stjórnunarleg hlið forystunnar snýst um hvernig unnið er með yfirvöldum að breytingunum og menningarleg forysta felst í því að skapa sameiginlegt eignarhald fólks á breytingunum.

Kotter (1996, bls. 35–158) talar um nokkra þætti forystu sem leiðtogi í breytingastjórnun þarf að hafa í huga. Mikilvægt er að leiðtoginn nái að sannfæra fólk um þörfina fyrir breytingar. Síðan þarf hann að mynda bandalag um breytingarnar en þar er samvinna lykilatriði. Kotter mælir með því að mynda teymi innan starfsmannahópsins sem vinnur að breytingunum. Næst er að skapa og þróa skýra framtíðarsýn og stefnu sem gerir breytingarnar æskilegri en núverandi ástand. Síðan þarf leiðtoginn að miðla þeirri sýn og gera fólki kleift að sjá fyrir sér leiðina að markmiðunum. Mikilvægt er að fólk hafi sameiginlegan skilning á framtíðarsýninni. Leiðtoginn þarf að virkja sem flesta innan skólasamfélagsins. Því fylgir að þjálfra og kenna nýja færni. Síðan þarf að skipuleggja áfanga sem leiða til jákvæðni eða smásigra á meðal starfsfólks og er mikilvægt að fólk upplifi sig vera á réttri leið. Ákveðið endurmat þarf að vera í gangi og hvatning til frekari breytinga ef þörf er á. Síðan skiptir máli að breytingarnar festist í sessi. Þá þarf leiðtoginn að byggja á þeim gildum sem fyrir eru.

Evans (2001, bls. 146) segir góða forystu hafa áhrif á allt skólastarfið. Í skóla sem er vel stjórnað finnst fólki starfsframlag þess vera metið að verðleikum, að vinna þess hafi tilgang og að það tilheyri hópi þar sem samanlögð hæfni skiptir máli. En það má velta fyrir sér hvernig leiðtogar verða til. Er leiðtogahæfni hæfileiki eða náðargáfa? Vísindi eða list? Er leiðtogahæfni meðfædd eða áunnin? Evans (2001, bls. 146) telur leiðtogahæfni vera allt þetta og meira til. Þrátt fyrir fjölmargar rannsóknir á þessu sviði hefur ekkert eitt rétt svar fundist. Ekki er alltaf hægt að skilgreina hvað skilur að góðan leiðtoga og annan sem gengur ekki eins vel eða sterkan leiðtoga frá hinum veikari. Fullan (2001, bls. 131) telur leiðtogahæfni að mestu leyti áunna og leiðtogahæfni sé ekki meðfæddur eiginleiki. Unnt sé að læra að verða góður leiðtogi og kenna öðrum að verða það. Þættir eins og bjartsýni, sjálfstraust, eldmóður og skýr sýn hjálpi leiðtogum að leiða breytingastarf og að fá fólk með sér. Góðir leiðtogar geri sér grein fyrir því að breytingar eru ferli en ekki einn einstakur atburður (Fullan, 2001, bls. 41). Á svipaðan hátt lýsir Evans (2001, bls. 58) þáttum sem nauðsynlegir eru leiðtogum sem leiða breytingastarf. Þeir verða að vera hreinskilnir gagnvart því sem þeir standa fyrir og styðja. Þeir verða að helga breytingastarfinu krafta sína og þurfa jafnvel að taka erfið skref í

átt að nýjum starfsháttum. Mikilvægt er að leiðtogarnir komi samstarfsfólki í skilning um gildi breytinganna og sjái til þess að það finni sig í nýjungunum. Virkur leiðtogi fær fólk í lið með sér (Evans, 2001, bls. 170). Þarfir fylgjenda og langanir fara þá saman við væntingar gagnvart breytingunum. Sumt fólk hefur meiri áhrif en annað í starfsmannahópnum. Mikilvægt er að ná þessu lykilmálum í hóp fylgjenda til að auka líkurnar á því að breytingastarf takist (Maurer, 1996, bls. 173).

Í upphafi breytingastarfs þurfa leiðtogar að byrja á því að koma fólki af stað. Fólk getur fundið fyrir kvíða, eða óvissu og vera má að það sjái engan tilgang með breytingunum. Þá þarf að hjálpa fólki að fylgja nýjum áherslum; fá það til að sleppa hinu gamla og trú á nýjungarnar. Það er ekki vænlegt ef einhverjir ætla sér bara að fylgja straumnum án þess að vera virkir þátttakendur. Allir þurfa að ná að tileinka sér nýbreytnina (Evans, 2001, bls. 58). Fullan (2001, bls. 41– 42) segir að tvær ástæður geta verið fyrir því að fólk hafni breytingum. Önnur ástæðan geti verið sú að fólk sé hrætt við að breyta breytinganna vegna. Hin ástæðan getur verið sú að það sjái ekki hvernig eigi að framkvæma breytingarnar og þurfi aðstoð til að finna hentugar leiðir. Þá skiptir máli að leiðtogar útskýri nýjar hugmyndir vel og hlusti jafnframt á efasemdarraddir. Þeir verða að byggja upp góð samskipti við fólkið sitt, einnig þegar þeir finna fyrir vantrausti í sinn garð.

Þó svo að það þyki frekar neikvætt að beita þýstingi og pressa á fólk að taka upp nýjungar og að sama skapi jákvætt að styðja og leiða breytingar, er þýstingur stundum nauðsynlegur í breytingastarfi. Þegar koma þarf fólki af stað getur verið nauðsynlegt að þrýsta á fólk. Með því að beita þrýstingi er í raun verið að nota vald. Þrátt fyrir allar kenningar í breytingastjórnun um neikvæðni þess að beita valdi getur það reynst nauðsynlegt í sumum tilvikum (Evans, 2001, bls. 71).

Leiðtogar í skólum sem reyna að koma á breytingum verða fyrst að huga að því hvernig þeir geta byggt upp traust meðal starfsfólks. Svarið við því er fremur einfalt að mati Evans (2001, bls. 184) þó svo að það kunni að reynast erfitt í framkvæmd. Leiðtogar sem eru heiðarlegir, sanngjarnir og fagmannlegir, með ákveðna sýn, ná frekar að byggja upp traust en aðrir. Hargreaves og Fink (2006, bls. 212) benda á að í stofnunum þar sem náðst hefur árangur er byggt á trausti meðal starfsfólks. Þar sem traust ríkir í starfsmannahópnum getur fólk reitt sig hvert á annað og þar eru samskipti oftast jákvæð. Erfitt getur reynst að byggja upp traust meðal starfsmanna en auðvelt að tapa því (Mauer, 1996, bls. 128). Takist að byggja upp traust í starfsmannahópnum getur það virkað eins og skjótvirkt lyf við streitu. Andstæða við traust er hræðsla sem skapast gagnvart breytingunum. Því meiri sem hræðslan verður þeim mun kröftugri verða mótmælin. Evans (2001, bls. 227) segir starf leiðtoga krefjast

hugrekki. Ekki hugrekki hetjunnar heldur hugrekki sem felst í einbeiti og heiðarleika í daglegum samskiptum, hugrekki til að segja og gera það sem leiðtogi hefur trú á að sé hið rétta frekar en það sem hentugast er í það og það skiptið og hugrekki til að fylgja faglegri sýn. Mikilvægt er að hlusta á hvað fólk hefur að segja. Leiðtogar þurfa ekki endilega að vera sammála fólkinu sínu en þeir þurfa að skilja það (Maurer, 1996, bls. 58).

Fullan (2001, bls. 44) segir breytingastarf snúast um menningu. Það snúist um að breyta starfsháttum frá þeim sem alltaf hafi viðgengist. Með því að leiða breytingastarf er skólamenningunni einnig breytt og myndaðar nýjar áherslur í skólastarfinu. Að leiða breytingastarf í skólum gengur út á að skapa aðstæður innan skólanna þar sem starfsfólk getur lært daglega hvert af öðru og hvert með öðru. Með því að vera leitt af leiðtogum á slíkri vegferð verða einnig til nýir leiðtogar sem læra að leiða starfið áfram (Fullan, 2001, bls. 130–131).

## 2.5 Raddir nemenda og foreldra

Aðkoma foreldra og nemenda í breytingastarfi og skólaþróun eru þættir sem lítið hafa verið rannsakaðir. Fullan (2007, bls. 190–191) bendir á mikilvægi þess að samvinna ríki milli foreldra, kennara og nemenda. Holmes (2005, bls. 230–239) segir að það fari ekki alltaf saman hvað fræðimenn vilja fyrir skólana og það sem foreldrarnir vilja fyrir börn sín. Hann segir foreldra sjaldan hafða með í ráðum þegar kemur að breytingastarfi í skólum og gagnrýnir aðra fræðimenn fyrir að hafa ekki skoðanir foreldra með.

Í niðurstöðum rannsóknar Sigríðar Margrétar Sigurðardóttur (2009) á forystuhæfni í þróunarstarfi skóla, kemur fram að forysta foreldra við skólann sem hún rannsakaði var lítil og bendir hún á að það sé líklegast vegna þess að foreldrar hafi ekki verið þátttakendur í þróunarstarfinu á sama hátt og nemendur og starfsfólk skólans. Að svipaðri niðurstöðu komst Trausti Þorsteinsson (2001, bls. 129) en niðurstöður hans benda til þess að kennarar á Íslandi virðast ekki sækja eftir virkri þátttöku foreldra í skólastarfi.

Fullan (2007, bls. 170–172) segir það almenna skoðun í allri skólaþróun að hún gangi út á breytingar í þágu nemenda og með hag þeirra í fyrirrúmi. Það sé réttur farvegur fyrir skólaþróun og breytingastarf en það gleymist jafnframt að hafa raddir nemenda með í breytingastarfinu og að það sé hlustað á athugasemdir þeirra. Hann segir að allt breytingastarf í skólum þurfi að skipta máli fyrir nemendur svo það takist. Fullan (2007, bls. 182–183) segir ekki margar rannsóknir vera til um þátt og upplifun nemenda á breytingum en bendir á að

nauðsynlegt sé að hlusta á nemendur, fá þá til að segja hverju þarf að breyta og hvað þarf að bæta.

Rudduck og Flutter (2004, bls. 7–8) tóku saman niðurstöður margra ára viðtala við börn og unglunga og settu saman í bók. Þau segja mikilvægt að reyna að skilja heim barna og unglunga og sjá skólann og námið frá þeirra sjónarhorni. Í því samhengi skiptir máli að aðskilja ekki heim skólabarna utan skólans og innan. Skólafólk þarf ávallt að vera meðvitað um hvað ungt fólk lætur sig varða og hefur áhuga á og nota þær upplýsingar sem útgangspunkt rökræðna um skólamál og skipulagningu á skólum (Rudduck og Flutter, 2004, bls. 11). Á svipaðan hátt skrifar Wolfgang Edelstein (2008, bls. 133–134) um breytt hlutverk skólanna og áherslu á að búa nemendur undir líf og störf í heimi raunveruleikans. Skólafólk þurfi að taka tillit til víxlverkana skólaumhverfis, félagslegs- og menningarlegs umhverfis sem mótar viðhorf og hefur áhrif á athafnir barna og ungs fólks til jafns við athafnir hinna fullorðnu. Wolfgang (2008, bls. 139) nefnir einnig þá tvo heima sem ungt fólk lifir og hrærist í. Hann segir skólann fulltrúa hins alvarlega heims sem ógni á vissan hátt heimi skemmtunar og frelsis unglingsáranna. Samskipti skólafólks og unglunga segir hann byggja að þessu leyti á nokkrum misskilningi og rangtúlkun beggja aðila. Skólinn myndi skila raunverulegum árangri í menntun unglunganna ef honum tækist að miðla betur merkingarbæru námi til nemenda.

Með aukinni skólapróun hafa augu manna opnast fyrir mikilvægi þess að hlustað sé á nemendur og að það geti verið leið til að auka árangur þeirra í námi. Rudduck og Flutter (2004, bls. 111) segja áherslur skóla á lýðræðisleg vinnubrögð og að ala börn upp sem verðandi þjóðfélagsþegna eigi að vera einskonar regnhlíf sem verndar þau vinnubrögð í skólum sem stuðla að því að raddir nemenda fái að njóta sín. Með aukinni áherslu á lýðræðisleg vinnubrögð skólanna verði þátttaka nemenda í uppbyggingu og skipulagi skólastarfs sjálfsagðari en væri að öðrum kosti. Það tekur hins vegar tíma að breyta þessu eins og öðru og vanda þarf allan undirbúning að því að byggja upp skólasamfélag þar sem kennarar og nemendur vinna saman á sem þægilegastan hátt við að skipuleggja og hlúa að námi nemenda og reyna þannig að bæta skilyrði nemenda til náms (Rudduck og Flutter, 2004, bls. 114).

Í niðurstöðum Rudduck og Flutter (2004, bls. 134–135) kemur fram að nemendur, bæði í yngri og eldri bekkjum, vilja breyta stjórnarháttum skólanna og biðja um meiri þátttöku í stjórnun og skipulagi sem varðar þá sjálfa og námið. Þeir vilja að skólarnir séu sanngjarnir og að nemendur sem einstaklingar og sem hópur innan skólanna njóti virðingar sem mikilvægir þátttakendur í skólasamfélaginu.



## 2.6 Lærdómssamfélag og skólaþróun

Í skólaumræðu er oft minnst á náms- eða lærdómssamfélög og tengja bæði skólafólk og fræðimenn góða skólaþróun við þá sýn að skólar þokist í þá átt að geta kallað sig lærdómssamfélög. Hugtakið lærdómssamfélag (e. *learning community*) kemur víða fyrir í skrifum um skólastarf. Í þýðingum á íslensku er til skiptis talað um námssamfélag eða lærdómssamfélag. Kjarninn í lærdómssamfélagi er samanlögð hæfni starfsfólks skólans til að bæta árangur nemenda. Í lærdómssamfélagi læra kennarar hver af öðrum og hver með öðrum í formlegu jafnt sem óformlegu samstarfi (Roberts og Pruitt, 2003, bls. 11).

Senge (1990, bls. 6–10) skrifaði um hugmyndafræði lærdómssamfélaga. Í hans huga felst lærdómur í því sem í hjartanu býr og því sem felst í því að vera manneskja. Með nýrri þekkingu á sér stað einhverskonar endursköpun. Þetta á bæði við um einstaklinga og skóla sem samfélag. Það þarf að koma til sköpun og endursköpun þar sem skólinn er í sífelldri þróun í átt að því að verða betri. Senge (1990, bls. 6–10) segir fimm grunnstoðir þurfa að vera til staðar þegar stefnt er að lærdómssamfélagi. Nauðsynlegt er að hver stoð hafi sitt umfang í starfinu. Huga þarf að heildarhugsuninni (e. *system thinking*). Heildræn hugsun er hornsteinninn að lærdómssamfélagi að mati Senge. Horfa þarf til heildarskipulags stofnunarinnar en ekki einungis einstakra þátta hennar. Mikilvægt er að líta á skólakerfið sem lifandi stofnun í sífelldri þróun. Stofnun eða samfélag lærir ef einstaklingar innan þess læra. Af þeirri ástæðu nefnir Senge næstu stoð leikni einstaklingsins (e. *personal mastery*). Í hugmyndinni felst að agi sérhvers einstaklings sé fólgin í því að dýpka persónulega sýn sína og þekkingu. Hugarlíkan (e. *mental models*), er þriðja stoðin sem Senge bendir á. Þar skiptir máli að snúa speglinum inn á við og skoða innri mynd veruleikans. Til að hafa þessa stoð inni í skóla-samfélaginu er mikilvægt að gefa færi á faglegum samræðum á milli skólafólks. Fólk þarf að fá tækifæri til að öðlast nýja færni og nýja afstöðu til skólamála. Sameiginleg sýn (e. *building shared vision*) er fjórða stoðin í hugmyndafræði Senge. Þar bendir hann á þá staðreynd að oft sé erfitt að breyta sýn einstaklinga yfir í sameiginlega sýn alls skólasamfélagsins. Síðasta stoð Senge er teymisvinna eða samvinna (e. *team learning*). Skólafólk verður að geta unnið saman og þarf að vera samstíga. Þegar fólk lærir saman er það ekki einungis skólasamfélagið sem nýtur góðs af því. Teymisvinnan er einnig þroskandi fyrir hvern einstakling.

Anna Kristín Sigurðardóttir (2006, bls. 237) rannsakaði sambandið milli lærdómssamfélags í skólum og árangurs nemenda og komst að þeirri niðurstöðu að sterk tengsl væru þar á milli. Einnig er að finna í niðurstöðum hennar vísbendingar um að skólafólk geti stuðlað að betri árangri nemenda með því að huga betur að skólunum sem lærdómssamfélögum.

Þessum niðurstöðum svipar til niðurstaðna viðamikillar rannsóknar sem gerð var á hugmyndafræði lærdómssamfélaga á árunum 2002–2004 í Bretlandi og Bandaríkjunum. Um tilviksrannsókn var að ræða þar sem sextán skólar voru skoðaðir. Niðurstöður þeirrar rannsóknar bentu til að samband væri á milli hugmyndafræði lærdómssamfélaga og góðs árangurs í skólastarfi (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, og Wallace, 2005, bls. i).

Fullan (2007, bls. 129) telur að eigi að breyta skólasamfélögum í lærdómssamfélög þurfi ekki einungis að breyta skólamenningunni heldur einnig kennslumenningunni. Mikilvægt sé að kennarar og skólastjórnendur starfi saman að því að ná hinu sameiginlega markmiði að bæta nám nemenda. Í því samhengi eru það samskipti og samvinna sem skipta mestu máli. Koma þarf á markvissri símenntun innan skólanna, og ígrundun og sjálfsskoðun þarf að vera liður í daglegu starfi kennaranna. Roberts og Pruitt (2003, bls. 13–14) segja kennara í lærdómssamfélögum gegna fimm meginhlutverkum. Þeir séu samstarfsfélagar, leiðtogar, þeir sem víða að sér nýrri þekkingu, þeir séu uppalendur og leiði foreldrasamstarf.

Harris og Lambert (2003, bls. 89–100) draga upp nokkra þætti sem þarf að vinna að í skólum til að byggja upp lærdómssamfélög. Máli skipti að skapa traust innan starfsmannahópsins, fá kennara í auknum mæli til að leiða skólastarf og nýta styrkleika hvers og eins. Ígrundun og fagleg umræða þarf að vera fastur liður í skólastarfinu. Samstarf þarf einnig að vera hluti af daglegu skólastarfi. Mikilvægt er að raddir allra fái að heyrast og að ábyrgð sé dreift. Nauðsynlegt er að starfað sé eftir sameiginlegri sýn, staðfestu og trú. Einnig að allt skólafólk finni til ábyrgðar og sé á þann hátt skuldbundið skólasamfélaginu. Fullan (2007, bls. 150) bætir því við að þó mikilvægt sé að skapa samvinnumenningu innan hvers skóla sé það ekki nóg. Skólar eigi líka að læra hver af öðrum og megi ekki einangrast.

Hargreaves (2007, bls. 185–192) nefnir þætti sem þurfa að vera til staðar til að viðhalda stöðugleika í lærdómssamfélagi. Að hans mati þarf skólafólk að einbeita sér að því sem skiptir mestu máli og stuðla að bættum árangri nemenda í samfélagi þar sem fólk lætur sér annt hvert um annað og vinnur saman. Það skipti einnig máli að mæla og rýna í gögn til að auka árangur. Stöðugleiki þarf að vera til staðar og réttlæti bæði af hálfu kennara og nemenda. Mikilvægt er að hafa kennslufræðilega fjölbreytni í hávegum þar sem kennarar deila starfsþróun sinni hver með öðrum og læra hver af öðrum. Einnig bendir hann á mikilvægi þess að byggja á þeim gildum sem eru að finna í skólunum.

Du Four (2004, bls. 11) segir að ætli skólafólk að koma á lærdómssamfélagi verði það að vinna saman að því að skapa skóla fyrir alla. Forsendan sé sú að skapa samvinnumenningu í skólunum. Kraftur samvinnunnar sem einkennir lærdómssamfélög felst í því að kennarar vinna saman að því að greina og bæta kennsluna og það leiði til betri útkomu fyrir nemendur.

Á svipaðan hátt segir Fullan (2007, bls. 140) að samvinna kennara sé það sem skipti máli í allri skólaþróun. Samvinnan komi í veg fyrir einangrun kennara og dragi úr hættu á kulnun í starfi. Roberts og Pruitt (2003, bls. 139 og bls. 155) segja að með samvinnu stuðli kennara-hópurinn að því að bæta kennsluna og þess vegna sé samvinnan forsenda þess að byggja megi upp lærdómssamfélag og hún sé límið sem heldur lærdómssamfélaginu saman. Keating (2005, bls. 23) bætir við að menntun til í lærdómssamfélagi til framtíðar krefjist samvinnunáms. Skólar séu fjárfesting til uppbyggingar á samfélagi framtíðar og þróun mannglegra auðlinda.

Í skólakerfi nútímans eru störf kennara lykillinn að breytingum. Stenhouse (1975, bls. 208) sagði að kennarar einir gætu breytt heimi kennslustofunnar og þeir gerðu það ekki nema með því að skilja það sem þar færi fram. Undir þetta tekur Rúnar Sigþórsson (2004) sem segir að ekki sé hægt að ætlast til að nemendur læri og nái árangri nema kennarar geri það einnig með stöðugri þekkingarleit og rannsóknum á eigin starfi, einir eða í samvinnu við starfsfélaga. Rudduck og Flutter (2004, bls. 141) segja að niðurstöður viðtala við fjölda barna og ungmenna styðji mikilvægi þess að kennarar hlusti á nemendur sína og heyri hvað þeir hafa að segja um kennslu, nám og skólann. Það gefi kennurum tækifæri til að sjá skólann frá sjónarhorni nemenda sem geti verið harla ólíkt sjónarhorni hinna fullorðnu. Kennarar þurfi að viðhafa ákveðna rannsóknarvinnu á kennslunni og fyrsta skrefið í átt að breytingum sé að hafa raddir og sjónarmið nemenda með. Skólaþróun sé ekki spurning um hraðsoðnar yfirborðs-breytingar til að mæta síbreytilegum þörfum frá einum degi til annars. Hún gangi miklu fremur út á það að tileinka sér vinnubrögð og samskipti sem breyta skólum úr stofnunum í lærdómssamfélög.

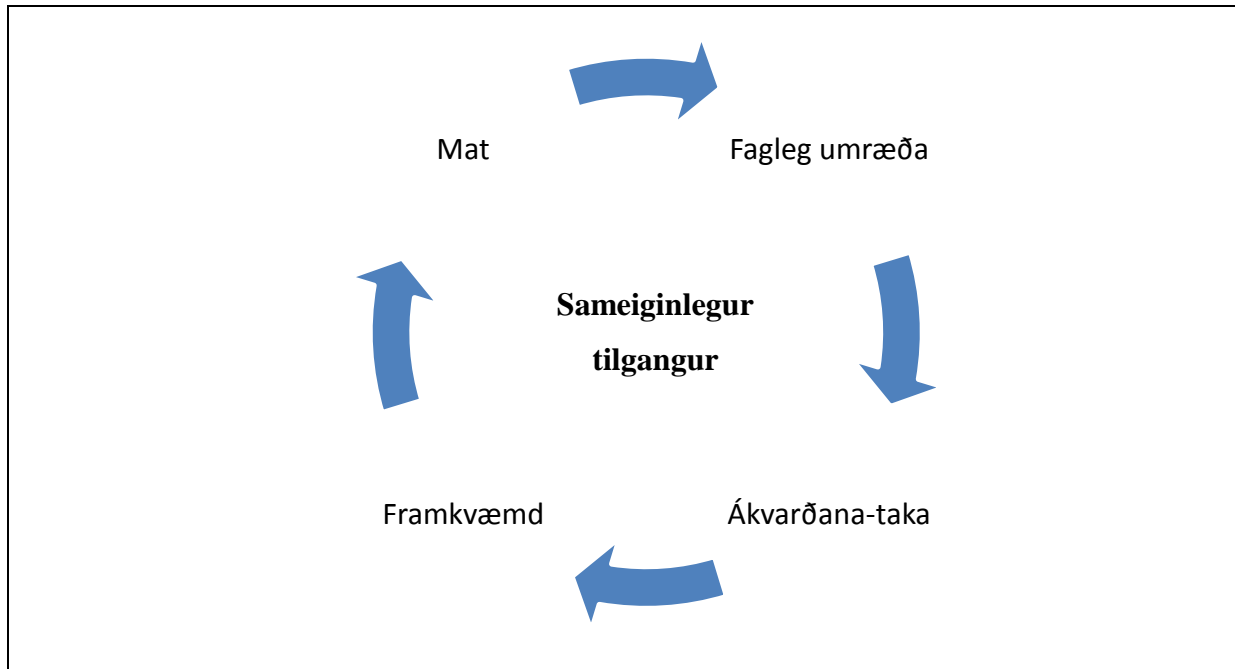
## **2.7 Samvinnumenning**

Þegar kemur að því að breyta skólastarfi eru fræðimenn sammála um að samvinna sé þar eitt af lykilatriðunum (Gajda og Koliba, 2007, bls. 27; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2005, bls. 53). Miller (2005, bls. 250–251) greinir frá niðurstöðum tilviksrannsóknar í fjórum skólum á tíu ára tímabili. Eitt af því sem skipti þar sköpum var að kennarar fóru að vinna saman. Sérstakur kraftur myndaðist þegar kennarar komu saman í litlum eða stærri hópum til að ákveða sameiginleg markmið og sýn. Einnig skipti máli í rannsókninni að faglegur umræðu-vettvangur varð til meðal kennara og að kennarar kenndu saman og deildu reynslu sinni. Senge (1990, bls. 236) talar um nám í samvinnu. Með samvinnunni myndast kraftur til að leita lausna og komast að bestri hugsanlegri niðurstöðu fyrir samstarfshópinn. Samvinnan byggist á ögun sem felst í því að leita og þróa sameiginlega sýn hópsins. Ekki er nóg að hver

og einn hafi ákveðna sýn að lausn í kollinum, hún þarf að vera sameiginleg líkt og hljóðfæraleikarar sem ná samhljómi.

Hargreaves (1992, bls. 217–220) talar um tvenns konar kennaramenningu. Annars vegar þegar kennarar kenna einir í skólastofum án mikillar samvinnu við samkennara sína og hins vegar þegar kennarar kenna saman í samvinnu. Hann bendir á mikla kosti samvinnunnar. Þá þurfi fólk að láta sig samstarfsfólk varða í öllum daglegum samskiptum. Eins og í góðu hjónabandi krefjist það fyrirkomulag mikillar natni og vinnu við að halda við góðum samvinnuháttum. Árangursríkar skólastofnanir þurfa að byggja á trausti milli fólks sem getur reitt sig hvert á annað (Hargreaves og Fink, 2006, bls. 212). Trausti Þorsteinsson (2001, bls. 121) gerði rannsókn á fagmennsku kennara. Niðurstöður hans benda til þess að kennarar á Íslandi velji í ríkari mæli að starfa saman og hallist að samvirkri fagmennsku eins og Trausti kallar það.

Gajda og Koliba (2007, bls. 30) setja mikilvæga þætti samvinnu í skólastofnun í mynd. Þar eru fjórir þættir sem skipta mestu og eru grunnur virks samstarfs og skólaþróunar. Þeir fjórir þættir eru fagleg umræða (e. *dialogue*), ákvarðanatáka (e. *decision making*), framkvæmd (e. *action*) og mat (e. *evaluation*), (sjá mynd 2).



Mynd 2. Mynd sem sýnir fjóra þætti samvinnuhings (Gajda og Koliba, 2007, bls. 30)

Faglega umræðu telja Gajda og Koliba (2007, bls. 30) mikilvæga til að koma í veg fyrir misskilning og til að skapa traust í hópnum. Við faglega umræðu verður til sameiginleg sýn hópsins og sameiginlegur tilgangur. Síðan er mikilvægt að ákvarðanir séu teknar sameiginlega

og með hópnum. Ekki er nóg að deila góðum hugmyndum heldur þarf að skapa eignarhald með því að ákveða saman þau skref sem eru tekin. Þegar kemur að því að framkvæma er ekki nóg að til sé góð aðgerðaráætlun heldur þarf virkilega eitthvað að gerast og þá skiptir samvinnan máli. Matsþættinum má ekki gleyma í samvinnunni. Staldrá þarf við og horfa gagnrýnum augum á það sem gert er og breyta og bæta í samræmi við það. Einnig er mikilvægt að safna gögnum til að hægt sé að sýna fram á að það sem verið er að gera beri árangur. Í allri skólaþróunarvinnu er gott að geta sýnt gögn sem sýna árangur breytinganna. Það styður einnig starfið gagnvart skólayfirvöldum og samfélaginu í heild (Gajda og Koliba, 2007, bls. 42).

Fullan (2007, bls. 140) segir að í árangursríkum skólum sé samvinna ríkjandi og hún skipti máli til að skóli haldi áfram að bæta sig og fyrir starfsþróun kennara. Meiri líkur séu til þess að kennsla fari batnandi þegar kennarar, í samvinnu við aðra kennara, meta og greina saman kennsluna, prófa sig áfram með nýjungar og fá viðbrögð og samþykki hver annars á kennsluháttum.

## 2.8 Breytingaferlið

Þegar kemur að skólaþróun kunna ástæður fyrir breytingunum að vera að ýmsum toga. Það getur verið að utanaðkomandi aðstæður krefjist breytinga eins og þegar minna fjármagn berst til skólanna, breytingar verða á námskrám eða á áherslum skólayfirvalda. Einnig getur eitthvað innan skólanna kallað á breytingar. Komið getur upp þörf á breytingum vegna óánægju eða vandamála sem þarf að leysa. Hugmynd að breytingum getur kviknað þegar kennarar, stjórnendur eða aðrir innan skólanna fara í skólaheimsóknir, lesa bækur eða heyrast um starfshætti sem gætu hentað viðkomandi skóla. Einnig verða oft breytingar og skólaþróun í kjölfar annarrar vinnu sem fyrir er í skólanum þar sem eitt verkefni leiðir til nýs verkefnis og svo koll af kolli.

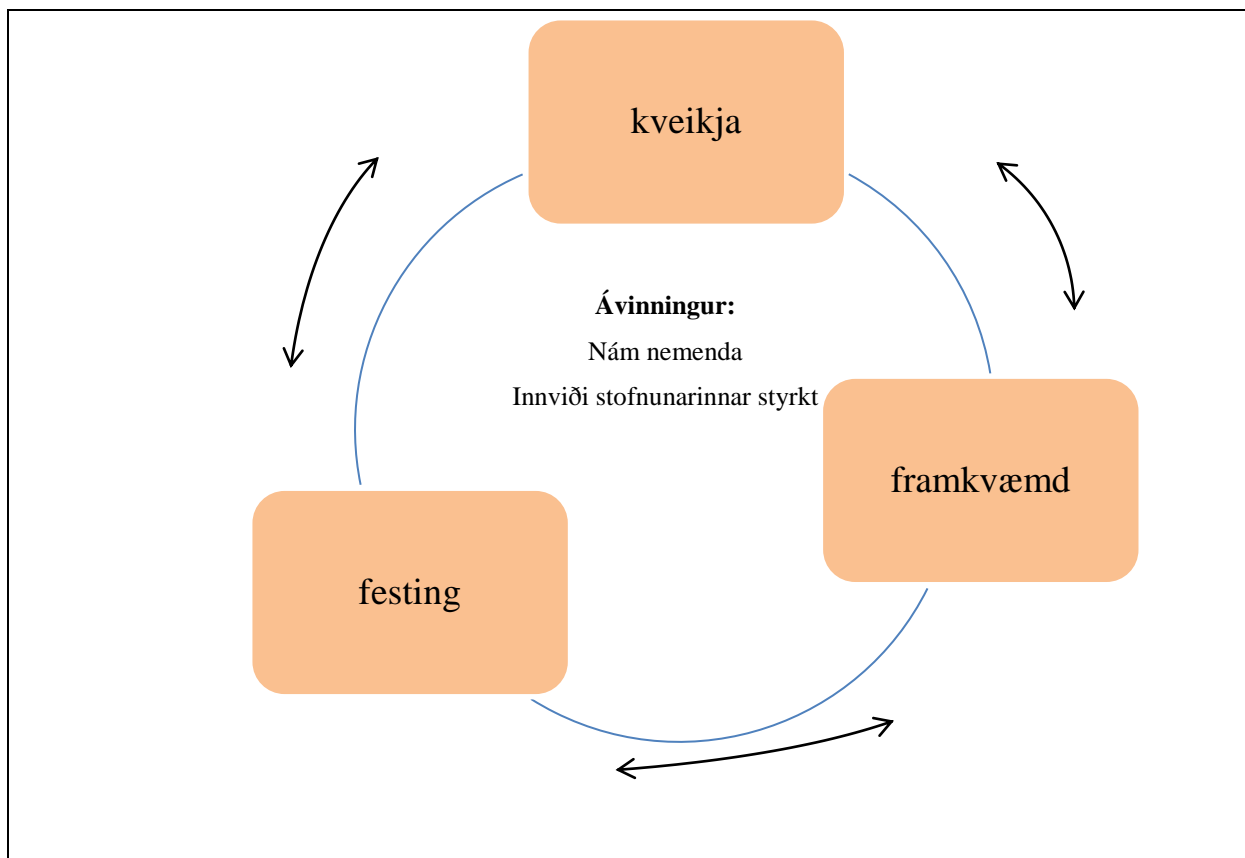
Þegar kemur að því að stýra breytingastarfi í skólum lenda sumir í ógöngum sem Fullan (2007, bls. 11) kallar of þétta eða of lausa stýringu (e. *too-tight, too-loose problem*). Ef breytingastarf hefst á skýrri skipun þeirra sem ráða (e. *top-down*) vantar oft eignarhald hópsins fyrir breytingunum og líklegt er að lítið ávinnist. Einnig getur verið varhugavert ef breytingar fara af stað í grasrótinni eða í hópi kennara (e. *bottom-up*) og stýringu vantar frá stjórnendum skólans. Við þær aðstæður geta breytingarnar auðveldlega lognast út af með þeim kennurum sem vinna að þeim. Það skipulag sem Fullan (2007, bls. 11) mælir með felst í

því að samræma kraft úr grasrótinni og skipulag og stjórn skólans og einbeita sér að útkomunni sem á að vera í þágu nemenda og skólustarfsins (e. *bias for action*).

Breytingar þurfa alltaf að hafa ákveðinn sameiginlegan tilgang í hugum starfsfólks. Fullan (2007, bls. 61–63) talar um áhugahvöt í þessu samhengi. Mikilvægt er að virkja áhugann og þar spila inn í þættir sem hafa áhrif á fólk og starf þeirra eins og sýn á faglega starfsþróun, hvernig starfsfólk samsamar sig skólanum sem vinnustað og finnur til ábyrgðar gagnvart honum, hversu ánægt fólk er í vinnunni, hvort það sé úrvinda eða við það að brenna út í starfi og hvernig starfsandi er ríkjandi á vinnustaðnum.

Fullan (2007) skiptir breytingastarfi í skólum í þrjá fasa eða þrep. Það er kveikja (e. *initiation*), framkvæmd (e. *implementation*) og festing (e. *institutionalization*). Í fyrsta fasanum verður til kveikja að breytingunum. Það kunna að koma boð frá skólayfirvöldum, einhverskonar vandamál eða verkefni sem þarfnast úrlausnar innan skólans eða hugmynd sem kemur frá starfsfólki eða stjórnendum. Þá verður til liðsöflun í kringum hugmyndina og það þarf að myndast eignarhald ákveðins hóps á hugmyndinni til að hefja breytingarferlið. Einnig er á þessum tíma tekin sameiginleg ákvörðun um að hefja breytingar. Í fasa tvö eða á framkvæmdatímabilinu er ferlið skipulagt og því komið í framkvæmd. Ákveða þarf hvernig breytingarnar eru innleiddar og hvernig framkvæmdin er skipulögð. Mikilvægur þáttur í því er gerð framkvæmdaáætlunar, þar sem tilgreindir eru verkþættir, hver stýrir þeim og fer með ábyrgð. Tímaáætlun þarf einnig að fylgja og ákveða þarf hvernig meta á breytingarnar. Í framkvæmdaferlinu prófar fólk sig áfram og færir nær nýjungunum eða breyttum starfsháttum. Þegar breytingarnar verða hluti af kerfi skólans og taka að festast í sessi er komið inn í fasa festingunnar. Þar reynir á hvort hugarfar fólks hafi breyst og hvort breytingarnar séu orðnar hluti af ríkjandi skólamenningu (Fullan, 2007, bls. 65).

Fullan (2007) setur þessa þrjá þætti ekki upp í línulega mynd þar sem skólaþróun og breytingastarf getur stundum verið meira í líkingu við spíral. Stundum er farið til baka, nýjar áherslur geta komið inn á meðan á ferlinu stendur og annað getur dottið út. Hugtakalíkanið er sett upp sem mynd af hring þar sem hægt er að fara í marga hringi í sama breytingaferlinu og einnig fram og til baka (sjá mynd 3).



Mynd 3. Þrjú þættir breytingaferlis skv. Fullan (2007, bls. 65)

Árangur breytingaferlisins segir Fullan að eigi fyrst og fremst að birtast í námi nemenda og styrkingu á innviðum stofnunarinnar eða breyttum starfsháttum í þágu nemenda.

Fræðimenn eru sammála um að ákveðin lykilatriði þurfi að vera hendi til að breytingar í skólum takist og skólaþróun eigi sér stað. Millan (2005, bls. 254) nefnir sex atriði sem urðu til þess að fjórum skólum í tilviksrannsókn til tíu ára, tókst að festa í sessi áherslur í anda lærdómssamfélaga. Þar nefnir hann fyrst mikilvægi þess að um langtímaáætlun var að ræða. Forysta skólastjóra og forysta kennara var mikilvæg. Bæði þurfi að vera til staðar ákveðin inngríp og endurgjöf þegar breytingarnar voru metnar og gagnrýndar. Skólarnir nutu stuðnings skólayfirvalda. Breytingarnar snérust um nám nemenda og fólu í sér ávinning fyrir þá. Í breytingunum var lögð áhersla á starfsþróun kennara og sameiginlegt nám þeirra.

ISIP er skammstöfun á alþjóðlegu samstarfi um skólaþróun (e. *International School Improvement Project*). Ákveðnir lykilþættir eru settir fram í nafni ISIP sem skipta máli við breytingastarf í skólum og skólaþróun. Þar er fyrst að nefna mikilvægi þess að skólinn sjálfur sé vettvangur breytinganna, nýta þarf sérstöðu og styrk hvers skóla við mótun breytinga-starfsins. Breytingarnar þurfa að snúist um að bæta innra starf hvers skóla. Skólaþróun tekur

langan tíma, breytingaferlið þarf að vera skipulagt af alúð og því vel stjórnað. Mikilvægt er að markmið séu sýnileg og að allir viti hver útkoma breytingastarfsins eigi að vera. Einnig er mikilvægt að hafa allt nærsamfélagið með í ferlinu, skólayfirvöld, foreldra og helstu samstarfsaðila, þó svo að um þróunarstarf eins skóla sé að ræða. Áhersla í breytingastarfinu er á eignarhald starfsfólksins á verkefnum. Mikilvægt er að stýring breytinganna sé bæði að ofan (e. *top-down*) og frá grasrótinni (e. *bottom-up*). Síðasta áhersluatriðið er síðan að breytingarnar nái inn í skólamenninguna og verði hluti af daglegu starfi skólans. Ekki er nóg að innleiða og framkvæma breytingaferlið, það þarf að takast að festa það í sessi (Hopkins, 2005, bls. 8-9).

## 2.9 Samantekt og rannsóknarspurning

Í skólaumræðu er hugtakið skólaþróun áberandi. Fræðimenn eins og Cuban (1990), Evans (2001) og Fullan (2007) tala um tvenns konar breytingastarf í skólum. Annars vegar þegar skipulagi er breytt og það bætist eitthvað við það skólastarf sem fyrir er (e. *restructuring* skv. Fullan). Hinsvegar eru breytingar sem eru þess eðlis að þær breyta starfsháttum, venjum og gildum og hafa áhrif á þá menningu eða staðblæ sem ríkir í skólanum (e. *reculturing* skv. Fullan). Það eru síðarnefndu breytingarnar sem skólaþróun snýst um.

Skilgreiningar á skólaþróun eru margar. Einfaldast væri að segja eins og Hopkins (2005) að skólaþróun snúist um þá viðleitni að gera skólana betri fyrir nemendur. Við skólaþróun breytist skólamenningin og breytingar sem framkvæmdar eru verða hluti af sýn og stefnu skólans. Skólamenning skiptir máli þegar kemur að breytingastarfi. Hún mótast fyrir tilstuðlan fólks í ákveðnum hópi og samskipta þess og byggir á sameiginlegri reynslu hópsins. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir því að í breytingastarfi getur skapast tímabil óöryggis innan starfsmannahópsins. Það getur komið upp mótstaða meðal fólks, annað hvort sýnileg mótstaða eða í formi þögulla mótmæla. Tilfinningar eins og missir eða söknuður eru algengar í kjölfar breytinga og þá reynir á leiðtoga í breytingastarfi að vinna með starfsmannahópnum.

Forysta í skólaþróun er mikilvæg og þar eru skólastjórnendur lykilmanneskjur. Hins vegar eru það ekki undantekningarlaust þeir sem leiða breytingastarf í skólum og skólaþróun. Fræðimenn benda á mikilvægi dreifðrar forystu í skólunum og að leiðtogar verði til í hópi kennara og jafnvel víðar í skólasamfélaginu, meðal foreldra og nemenda.

Með aukinni skólaþróun hafa augu manna opnast fyrir mikilvægi þess að hlustað sé á nemendur og það geti verið hluti af því að bæta árangur í skólastarfi. Í niðurstöðum Rudduck



og Flutter (2004) kemur fram að það sé vilji á meðal nemenda að fá að taka meiri þátt í stjórnun og stefnumótun skólanna.

Fræðimenn eru sammála um að í öllu breytingastarfi og skólaþróun skipti samvinna innan skólanna miklu máli. Samvinnumenning er einnig stór þáttur í hugmyndafræði náms- eða lærdómssamfélaga (Fullan, 2007). Til að koma á námssamfélagi er mikilvægt að kennarar og skólastjórnendur starfi saman að því að bæta nám nemenda. Þar skipta samskipti og samvinna mestu máli. Koma þarf á markvissri símenntun innan skólanna og ígrundun og sjálfsskoðun þurfa að vera hluti af daglegu starfi kennara. Til að byggja upp námssamfélag þarf að skapast traust innan starfsmannahópsins (Harris og Lambert, 2003).

Margt bendir til þess að ákveðin lykilatriði þurfi að vera til staðar til að breytingar í skólum takist. Breytingarnar þurfa að snúast um skólann sjálfan og að bæta innviði hans. Breytingaferlið þarf að vera skipulagt af alúð og því vel stjórnað. Mikilvægt er að markmið séu sýnileg og áhersla sé lögð á eignarhald starfsfólksins á verkefninu. Einnig verða breytingarnar að ná inn í skólamenninguna og verða hluti af daglegu starfi skólans.

Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða hvaða þættir skipta máli í breytingastarfi í skólum og hvað verður til þess að breytingar nái fram að ganga og festast í sessi. Í rannsókn þessari var leitað svara við eftirfarandi spurningu: **Hvaða lykilþættir breytingaferlis í skólum ráða afdrifum breytingastarfs þannig að skólaþróun eigi sér stað?**

Tilgáta rannsakanda er sú að það séu vissir starfsþættir í skólum sem geri það að verkum að líklegra eða ólíklegra sé að skólaþróun verði. Það fari eftir umfangi breytingastarfs skólanna hversu miklar breytingar verða á skólamenningunni. Ef um skólaþróun er að ræða feli það óhjákvæmilega í sér breytingu á þeirri menningu sem er fyrir. Líðan og upplifun skólafólks á breytingunum bæði meðan á breytingaferlinu stendur og einnig á eftir, skiptir máli og hefur áhrif á hver afdrif verkefnisins verða.

### 3 Rannsóknin

Í þessum kafla er sagt frá rannsókninni og þeim rannsóknaraðferðum sem notaðar voru. Getið er um val á þátttakendum og lýst ferli rannsóknarinnar, söfnun gagna og úrvinnslu. Enn fremur er rætt um réttmæti rannsóknarinnar og áreiðanleika.

#### 3.1 Rannsóknaraðferð

Í rannsókninni voru notaðar eigindlegar rannsóknaraðferðir, tekin voru viðtöl, athugasemdir á vettvangi skrifaðar niður og rýnt í skýrslur og önnur gögn. Með eigindlegum viðtalsaðferðum bætist persónuleg upplifun einstaklinganna og skoðanir þeirra um áætlanir, aðgerðir og samskipti við þau gögn sem liggja fyrir eins og skýrslur og slíkt (Sigurlína Davíðsdóttir, 2003, bls. 222). Fjölbreytt val á rannsóknaraðferðum veitir tækifæri til að nálgast viðfangsefni rannsóknarinnar á marga vegu og skoða það frá mismunandi sjónarhornum. Um er að ræða eigindlega tilviksrannsókn (e. *case study*) þar sem þrjú tilvik voru skoðuð. Í rannsókninni var leitað svara við þeirri spurningu hverjir séu þeir lykilþættir í breytingastarfi sem ráða afdrifum breytingastarfs og stuðla að skólaþróun. Við það voru nýttar eigindlegar rannsóknaraðferðir: Hálfformgerð viðtöl við einstaklinga og rýnihópaviðtöl og að safna og rýna í ýmis gögn t.d. þróunarskýrslur, áfanga- og lokaskýrslur, stefnur skólanna, upplýsingar á heimasíðum og fleira. Við öflun gagna, yfirllestur og rýni skýrslna og annara gagna, var hugtakalíkan Fullans (2007) um breytingaferli haft til hliðsjónar en hann skiptir breytingaferlinu í þrjá fasa sem eru kveikja, framkvæmd og festing.

Rakin voru ferli skólaþróunarverkefna þeirra þriggja skóla sem tóku þátt í rannsókninni frá kveikju til festingar á nýjum starfsháttum í þeim tilgangi að leiða í ljós hvað var gert í hverjum fasa fyrir sig til að vinna að breytingunum og stuðla að árangri.

#### 3.2 Þátttakendur

Uppistaða rannsóknarinnar eru viðtöl og athuganir í tveimur meðalstórum grunnskólum og einum framhaldsskóla á Íslandi. Skólarnir eru allir gamalgrónir, þ.e. hafa starfað í tuttugu til þrjátíu ár en fræðimenn (Deal, 1990) benda á að í nýjum skólum sé ekki um eiginlegar breytingar á skólamenningu að ræða því að þróun skólamenningar haldist í hendur við þróun skólans. Við val á þátttakendum í rannsókn þessa var leitast við að finna skóla þar sem

breytingastarf var unnið í gegnum þróunarverkefni fyrir um þremur til sjö árum síðan. Þróunarverkefnið þurfti að vera skýrt afmarkað, tengjast starfsemi alls skólans og kalla á breytta starfshætti kennara sem hefðu áhrif á nám nemenda. Til að finna hentuga þátttakendur voru skoðaðir listar yfir þá skóla sem hafa hlotið styrki frá skólayfirvöldum eða sveitafélögum á þessu tímabili. Valdir voru skólar sem höfðu tekist á við formleg skólaþróunarverkefni. Sú breyta að hafa hlotið styrk var samt sem áður ekki skilyrði. Einnig var sú leið valin að fara inn á heimasíður mjög margra skóla og finna þar upplýsingar um þróunarverkefni og breytingastarf. Haft var í huga að þessir skólar hefðu á sér það orð að breytingarnar hefðu tekist vel og þeir fengið lof eða jákvæð viðbrögð í umræðum í skólasamfélaginu. Fyrir valinu urðu þrír skólar, tveir grunnskólar og einn framhaldsskóli. Skólarnir sem valdir voru eru nokkuð ólíkir. Annar grunnskólanna er með nemendur í 7. –10. bekk en hinn með nemendur í 1. –10. bekk og var forvitnilegt að hafa með í rannsókninni skóla sem kennir einungis nemendum á unglíngastigi þar sem það hefur oft heyrst að erfiðara sé að breyta þeim skólum. Haft var samband við skólastjóra og skólameistara skólanna símleiðis, umfang rannsóknar-innar og tilhögun útskýrð og samþykktu þeir að taka þátt í rannsókninni.

Þegar þrír skólar höfðu verið valdir og samþykki stjórnenda þeirra fengist, kom í ljós að mislangt var síðan þróunarverkefnin höfðu verið unnin í skólunum þremur. Í fyrsta skólanum fór verkefnið formlega af stað árið 2003, í öðrum skólanum árið 2006 og í þriðja skólanum ekki fyrr en haustið 2008. Erfitt var að átta sig á þessu fyrr þar sem að önnur verkefni höfðu verið til staðar í skólunum og orðið kveikja að því þróunarverkefni sem valið var til skoðunar og höfðu skólarnir einnig fengið fjárstyrki til að vinna að fyrri verkefnum áður en formleg þróunarverkefni hófust. Ákveðið var að halda sig við þessa skóla og líta á það sem styrk við rannsóknina en ekki veikleika að mislangt var liðið frá því að lagt var af stað í breytingarnar.

Við val á viðmælendum var leitað til skólastjórnenda hvers skóla. Áhersla var lögð á að rannsakandi þekkti hvorki skólana né viðmælendur persónulega og var því nauðsynlegt að fá aðstoð við valið. Sett voru þau skilyrði að stjórnendur, kennarar og foreldrar hefðu þekkt til skólans fyrir og eftir breytingarnar. Nemendur voru valdir af skólastjórnendum í tveimur skólum en í einum fór fram handahófskennt val á göngum skólans. Þeir nemendur sem skólastjórar völdu voru starfandi í nemendaráðum skólanna. Rætt var við nemendur í elstu árgöngum grunnskólanna en við fulltrúa allra árganga í framhaldsskólanum. Viðmælendur úr hópi nemenda eru yngstir tólf ára eða úr 7. bekkjum og sá elsti nítján ára eða um það bil að ljúka framhaldsskólanámi.

### 3.3 Rannsóknargögn

Gagnasöfnun fór fram haustið 2010 og var gögnum safnað með eftirfarandi aðferðum:

- Viðtölum við skólastjórnendur í skólunum þremur, kennara og foreldra (alls 9 viðtöl).
- Rýnihópaviðtölum við nemendur (alls 4 viðtöl).
- Vettvangsathugunum og heimsóknum í skólana (nú heimsóknir þar af sjö heilir skóladagar og tvær styttri heimsóknir).
- Skoðun skýrsla og annarra skriflegra gagna.
- Tölvupóstsamskipti við skólastjórnendur og kennara um áherslur og sameiginlegan skilning eftir úrvinnslu viðtala.

#### 3.3.1 Viðtöl

Viðtöl eru ein mikilvægasta leiðin í gagnasöfnun í tilviksrannsóknum (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 286). Hálfformgerð einstaklingsviðtöl voru tekin við þrjá fulltrúa hvers skóla. Úr hópi kennara, úr hópi stjórnenda og úr hópi foreldra. Undantekning á þessu varð í einum skóla þar sem tveir skólastjórnendur báðu um að vera saman í viðtali. Skilyrðin voru þau að viðmælendur hefðu tengst skólanum þ.e. unnið við skólann eða átt börn í skólanum fyrir og eftir breytingar.

Stundum er hentugt að taka viðtal við fleiri en einn einstakling í einu eða rýnihópaviðtöl og var það nýtt í viðtölum við nemendur. Rýnihópar eða hópviðtöl eru eigindleg rannsóknar- aðferð sem hægt er að nota til að öðlast betri skilning á viðhorfum og reynslu tiltekins hóps fólks gagnvart ákveðnu viðfangsefni (Sóley S. Bender, 2003, bls. 85). Hópviðtöl voru tekin við einn hóp nemenda í tveimur skólum en tvo hópa í einum skólanna. Helgaðist það af því að viðtalið varð svo stutt að ákveðið var að taka viðtal við annan hóp til að fá meiri upplýsingar um skólastarfið. Ekki voru sett skilyrði hjá nemendum um að hafa gengið í skólann fyrir og eftir breytingar og því höfðu ekki allir nemendur upplifað breytingarferlið í heild.

Viðtöl hafa meðal annars þann tilgang að lýsa og veita skilning á fyrirbærum í tilveru fólks. Þar er umræðuefnið fyrirfram ákveðið en innihald samræðnanna ekki. Leitast var við að skilja reynslu þátttakenda frá þeirra eigin sjónarmiði (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 73). Fimm þemu voru höfð til hliðsjónar í viðtölunum og úrvinnslu á þeim. Það eru breytingar á högum nemenda, á samstarfi við foreldra, á störfum kennara, á störfum stjórnenda og breytingar á skólamenningunni. Viðtölin voru hljóðrituð og hvert þeirra opnað með rannsóknar- spurningunni og síðan var stuðst við nokkrar undirspurningar sem stýrðu þó ekki viðtölunum

(sjá viðtalsramma, fylgiskjal nr. 1). Viðtölin voru mislöng og réðst það af því hversu mikið viðmælendur höfðu að segja um þróunarverkefnið og breytingarnar. Viðtöl við skólastjórnendur tóku lengstan tíma eða um 50 mínútur. Viðtöl við kennara tóku frá 30 mínútum til 40 mínútur. Viðtöl við foreldra og nemendur voru hins vegar oftast í kringum 15–20 mínútur með tveimur undantekningum þegar viðtöl fóru upp í 30 mínútur. Viðtölum var ekki hætt fyrr en vitað var að viðmælendi hafði ekkert fleira að segja um viðfangsefni rannsóknarinnar.

Í rannsókninni var gætt að leynd persónulegra upplýsinga og nöfnum þátttakenda og skólum breytt. Einnig var leitast við að taka allar upplýsingar út úr viðtölum sem hægt væri að tengja beint við ákveðna skóla eða persónur. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar (Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000).

### **3.3.2 Skjala- og skýrslurýni**

Við breytingastarf og framkvæmd þróunarverkefna benda fræðimenn á mikilvægi skráningar (t.d. Fullan, 2007, bls. 206). Skólastjórnendur skólanna voru beðnir um þróunaráætlanir, áfangaskýrslur og lokaskýrslur allra verkefnanna. Það var auðsótt en einhver bið varð á að rannsakandi fengi þær í hendur frá öllum skólunum og þurfti að ítreka beiðnina nokkrum sinnum. Í einum skólanum fékkst einungis lokaskýrsla sem var þó nokkuð ítarleg og innihélt þróunaráætlun í grófum dráttum.

Skýrslur voru skoðaðar til að fá sem heildstæðasta mynd af þróunarverkefninu, breytingunum og áhrifum þeirra á skólamenninguna og skólastarfið. Einnig voru notuð gögn af heimasíðum skólanna þar sem sjá mátti áherslur skólanna, stefnu og sýn.

## **3.4 Úrvinnsla**

Í úrvinnslu gagna var túlkandi greining höfð að leiðarljósi. Rýnt var í niðurstöður til að greina hugsmíðar, þemu og mynstur sem ná að lýsa og útskýra það sem verið er að rannsaka (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 289). Hugtakalíkan Fullans (2007) um þrjá fasa breytingastarfs var notað við greiningu niðurstaðna. Inn í það voru sett atriði sem tengdust breytingum sem varða kennarastarfið, nám nemenda, stjórnendur, foreldrasamstarf og skólamenningu á ólíkum stigum breytingastarfsins, þ.e. á kveikjutímabilinu, framkvæmdaferlinu og festingu nýrra starfshátta.

Viðtölin voru lykluð og sett inn í gagnagrunn út frá þessum þremur þáttum breytingaferlisins (sjá dæmi um gagnagrunn, fylgiskjal 2). Glósur af vettvangi og þau gögn sem söfnuðust, t.d. skýrslur og fleira, gegndu því hlutverki að dýpka sýn rannsakandans á skólaþróunar-verkefnunum og breytingastarfinu í heild. Niðurstöður eru settar fram með greinandi framsetningu en þá er rannsakandinn sjálfur í aukahlutverki og framsetning hefðbundin, þ.e. inngangur, fræðilegur kafli, aðferðafræði, niðurstöður og umræður (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 291).

### 3.5 Réttmæti, áreiðanleiki og staða rannsakandans

Réttmæti (e. *validity*) niðurstaðna segir til um hvort verið sé að meta rétt og gefur til kynna hversu traustar, viðeigandi og merkingarbærar þær ályktanir eru sem dregnar eru af niðurstöðunum (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2011, bls. 11). Réttmæti gefur því til kynna hvort rannsóknin hafi metið það sem átti að meta (Guðmundur B. Arnkelsson, 2006, bls. 123). Í félagsvísindum eru kröfur um réttmæti og áreiðanleika jafn veigamiklar í eigindlegum rannsóknum sem megindelegum (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 291). Flestar gera kröfur um þrennskonar réttmæti og eitt viðmið um áreiðanleika. Hugtakaréttmæti (e. *construct validity*) gefur til kynna tengsl niðurstaðna við viðteknar hugmyndir eða fræðikenningar (Guðmundur B. Arnkelsson, 2006, bls. 123). Innra réttmæti (e. *internal validity*) felur í sér sannleiksgildi og trúverðugleika en ytra réttmæti (e. *external validity*) notagildi og yfirfærslugildi. Áreiðanleiki (e. *reliability*) felst í því hversu nákvæmar og stöðugar matsniðurstöðurnar eru, þ.e. ef rannsóknin væri endurtekin við aðrar aðstæður og á öðrum tíma, ættu að fást svipaðar niðurstöður (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2011, bls. 11; McMillan, 2004, bls. 141).

Í rannsókninni var þess freistað að vanda vel alla skipulagningu áður en til framkvæmdar kom til að auka á áreiðanleika. Reynt var að auka á réttmæti rannsóknarinnar með því að nota fjölbreytilegar rannsóknaraðferðir eða margprófun. Vandað var val á þeim gagnasöfnunaaðferðum sem notaðar voru í rannsókninni. Einnig með því senda viðtölin til viðmælenda þegar búið var að greina þau og fá þeirra samþykki á sameiginlegum skilningi og með því að vera í tölvusamskiptum við stjórnendur skólanna og fá hjá þeim nánari útskýringar á vissum þáttum.

Sem rannsakandi var ég meðvituð um það að minn bakgrunnur og mín viðhorf gætu haft áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar. Ég leitaðist við að mæta rannsóknarefni mínu með opnum huga og hafði að leiðarljósi að vanda til verka og álykta einungis út frá gögnum. Ég

nýtti mér þá leið að fá gagnrýnin yfirlestur til að draga úr áhrifum mínum sem rannsakanda og jók þannig á réttmætið. Einnig bar ég niðurstöður minnar rannsóknar saman við niðurstöður annarra fræðimanna. Takmarkanir rannsóknarinnar eru m.a. fólgnar í reynsluleysi mínu á sviði rannsókna og getur sá þáttur ógnað réttmæti. Með því að fara eftir leiðbeiningum reynslumeiri fræðimanna hefur mér vonandi tekist að draga úr þeim þætti. Segja má að þar sem áhersla var á að skoða jákvæðar hliðar skólaþróunar og draga fram lykilatriði þess að vel tókst til í skólunum þremur séu takmarkanir einnig fólgnar í því að í niðurstöðurnar vantar frekari upplýsingar um þá þætti sem verða oft til þess að skólaþróun gengur ekki upp. Það hefði verið gott að hafa með í rannsókninni skóla þar sem ekki tókst að breyta starfsháttum og geta borið þær niðurstöður saman við þau lykilatriði sem komu fram niðurstöðum rannsóknarinnar. Hins vegar var ákvörðunin tekin til að takmarka rannsóknina og verður það því að vera rannsóknarefni framtíðarinnar.

Að hafa innsýn og reynslu á sviði skólamála og skólaþróunar telst styrkur og það hjálpaði mér að tengja saman fræði um skólamál og skólaþróun annars vegar og hins vegar vinnu á vettvangi. Það gerði mér einnig auðveldara að setja mig í spor viðmælenda og halda allri yfirsýn í rannsókninni. Að vera sjálf starfandi á sviði skólamála hefur einnig vafalítið átt sinn þátt í því að ná trausti viðmælenda. Áhugi minn á skólaþróun og skólastarfi var sá drifkraftur sem gerði það að verkum að það náðist að framkvæma og vinna rannsóknina.

Yfirfærslugildi rannsóknarinnar er nokkurt þó svo að ekki sé hægt að alhæfa um það. Rannsóknin mun vonandi gefa ákveðnar vísbendingar um breytingastarf og skólaþróun og þar sem leitast var við að vitna í fræðirit og aðrar rannsóknir til stuðnings mun það gefa rannsókninni trúverðugleika. Vonast er til að notagildi verði talsvert og muni jafnvel gefa tilefni til frekari rannsókna.

### **3.6 Samantekt**

Rannsókn þessi er eigindleg tilviksrannsókn. Skoðað var breytingastarf í þremur skólum, tveimur grunnskólum og einum framhaldsskóla. Breytingunum var komið á með formlegum þróunarverkefnum sem fylgt var eftir með skýrsluskrifum. Skólarnir hafa orð á sér fyrir að vel hafi tekist til við að breyta starfsháttum innan skólanna sem urðu nemendum til góðs.

Gögnum var safnað á fjögurra mánaða tímabili haustið 2010, með viðtölum, athugunum og með því að skoða skrifleg gögn. Rætt var við talsmenn fjögurra hópa innan skólanna, kennara, stjórnenda, foreldra og nemenda. Við úrvinnslu gagna var þriggja þátta hugtakalíkan Fullans

(2007) haft að leiðarljósi en hafðar í huga breytingar sem varða kennara, stjórnendur, nemendur, foreldrasamskipti og skólamenningu. Stuðlað var að réttmæti með fjölbreyttu vali á rannsóknaraðferðum og með því að senda viðmælendum gögnin til samþykkis eftir úrvinnslu. Ennfremur var í hvívetna reynt að vanda til verka í greiningu gagna og fylgja leiðbeiningum fræðimanna þar um.



## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla er greint frá meginniðurstöðum úr gögnum sem aflað var í rannsókninni og varða þau lykilatriði sem styðja við breytingastarf í þeim þremur skólum sem valdir voru í rannsóknina. Kaflanum er skipt í þrjá undirkafla þar sem rýnt er í gögn úr hverjum skóla fyrir sig. Við greiningu viðtalanna var unnið eftir þrískiptingu Fullan (2007, bls. 66) á breytingaferli, kveikju, framkvæmd og festingu.

Hvorki skólar né viðmælendur eru nefndir sínum réttu nöfnum. Til að virða trúnað eru skólunum gefin nöfnin Laukskóli, Næpuskóli og Sellerískóli. Viðmælendur fá einnig tilbúin nöfn eða eru nefndir eftir starfsheitum sínum.

### 4.1 Laukskóli

Laukskóli er meðalstór hverfissskóli með nemendur í 7. –10. bekk. Skólinn er gamalgróinn og hefur starfað í tugi ára. Á heimasíðu skólans segir að nám sé kjarni skólastarfsins og gott námsgengi sé eitt af forgangsmálum skólans. Vilji sé til þess hjá starfsfólki skólans að vera í fremstu röð hvað varðar nám og kennslu og að kapp sé lagt á að allt starf endurspegli þann metnað. Þáttur í því er að efla metnað meðal nemenda og hvetja þá til að setja sér markmið til skemmri og lengri tíma. Ennfremur segir að þróun starfshátta sé órjúfanlegur hluti af starfi skólans, vinnulag sé sífellt til ígrundunar, fagleg forysta kennara í lykilhlutverki og samráð og samvinna lykilþættir í starfinu. Áhersla er lögð á uppbyggilegt samstarf allra aðila um skólastarfið í heild og að samskipti einkennist af gagnkvæmri virðingu.

Árið 2003 hófst formlega þróunarverkefni við skólann með áherslu á einstaklingsmiðun. Viðfangsefnið var þróun námsmats og starfshátta þar sem nemendur safna verkefnum í möppur, vinna út frá leiðarbókum og safna í sýnismöppu bestu verkefnum sínum. Í stað tveggja anna var ákveðið að hafa þrjár annir á vetri og umsvif prófa voru minnkuð. Í skýrslu um þróunarverkefnið segir að námsmatsumræða hafi verið í gangi í Laukskóla eftir árið 2000. Þar voru skiptar skoðanir á því hvort það námsmat sem var við lýði gæfi rétta mynd og væri í takt við nám nemenda. Á þessum árum urðu einnig umræður um einstaklingsmiðun og krafa þar um varð sífellt meira áberandi og blandaðist því námsmatsumræðunum.

Um svipað leyti og þróunarverkefnið fór af stað var ráðinn nýr skólastjóri. Nú er sá skólastjóri ekki lengur starfandi við skólann en starfandi aðstoðarskólastjóri á þessu tímabili

tekinn við sem skólastjóri og hefur aðstoðarskólastjóra sér við hlið sem kom til starfa á sama tíma og framkvæmd þróunarverkefnisins átti sér stað.

#### 4.1.1 Kveikja að þróunarverkefninu

Segja má að kveikjan að þróunarverkefninu hafi verið vinna í Laukskóla um þriggja ára skeið. Fyrst var vinnan í formi námsmatsumræðna og umræðna um einstaklingsmiðun. Í kjölfarið fóru tungumálakennarar af stað og prófuðu sig áfram með kennsluáðferðir tengdar námsmöppum. Fjóra er tungumálakennari við Laukskóla. Í samtali við hana kom fram að umræða um námsmöppur fór fyrst af stað meðal tungumálakennara og var kennari í tungumáladeild skólans áberandi leiðtogi í þeim efnum. Fjóra segir:

Nokkrir tungumálakennarar voru tilbúnir að skoða, prófa og lesa sér til um þetta og skoða á netinu. [...] Við fórum hægt af stað, prófuðum bara nokkur atriði eins og að hver nemandi væri með möppu og safnaði í hana og væri með gátlista. Við hittumst alltaf einu sinni í mánuði og fengum hugmyndir hver frá annarri. Um vorið kynntum við þetta fyrir kennurum og ræddum hvernig okkur hefði fundist þetta.

Um svipað leyti var ráðinn nýr skólastjóri að skólanum sem varð strax hrifinn af hugmyndum um námsmöppur. Það varð úr að hann fór ásamt leiðtoga tungumálakennara í námsmöppuhugmyndinni til Danmerkur á vordögum 2002. Þar fræddust þeir um aðferðir námsmöppukerfisins hjá dönskum sérfræðingi og í framhaldi af þeirri heimsókn var ákveðið að halda áfram að þróa þessar aðferðir við tungumálakennslu í skólanum. Sótt var um styrk í þróunarsjóð grunnskóla sem var veittur og voru aðferðirnar þróaðar áfram þann vetur af tungumálakennurum skólans.

Tungumálakennararnir kynntu á fundum fyrir samstarfsfólki það sem þeir voru að gera og eftir reynslu þeirra fannst stjórnendum spennandi að þróa þessar aðferðir í öllum námsgreinum við skólann. Danski sérfræðingurinn sem skólastjóri og tungumálakennari höfðu heimsótt árinu áður, var fenginn á haustdögum 2003 til að halda þriggja daga námskeið fyrir kennara skólans. Að því námskeiði loknu átti að taka sameiginlega ákvörðum um hvort þessir nýju starfshættir yrðu innleiddir í allar námsgreinar.

Samkvæmt Fjólu kennara var búið að kaupa bækur eftir þennan danska sérfræðing sem hafðar voru á bókasafni skólans og einhverjir kennarar voru búnir að kynna sér þær. „Hún (sérfræðingurinn) kom frá Danmörku haustið 2003 og hélt fyrirlestra í þrjá daga. Það var ótrúlega gott. Maður gat bæði spurt hana og hún var svo praktísk með allskonar áætlanir, verkefni og gátlista.“

Núverandi skólastjórnendur, Gunnar og Karl, telja að skólastjórinn hafi verið ráðinn gagngert til að koma á breytingum í kennsluháttum við skólann. Þeir segja:

Skólayfirvöld langaði að breyta unglingskólum sem voru almennt séð ekki uppvægir fyrir miklum breytingum. [...] Skólastjórinn sem var ráðinn var tilbúinn að ryðjast svolítið áfram með þessar hugmyndir.

Þeir telja byrjunina á verkefninu hafi borið mjög brátt að og henni hafi verið stýrt með handafli.

Menn voru bara ánægðir í sínu starfi, rólegir og yfirvegaðir. Þetta þýddi ákveðin ruðningsáhrif hérna, miklar mannbreytingar. [...] Það urðu miklar tilfinningalegar raskanir í kennarahópnum. Það varð eiginlega bylting í þeirri merkingu. [...] Gerræðislegar stjórnunaraðgerðir unnar beint af toppi og niður á gólf. En kannski þurfti að nota þessa aðferð. Það er ekkert auðvelt að breyta stofnunum sem eru orðnar þetta gamlar og í menntakerfi sem er orðið kannski hundrað ára gamalt eða eldra.

Í skýrslu um þróunarverkefnið kemur fram að kennurum í skólanum hafi þótt vinnan hjá tungumálakennurum áhugaverð og ákvörðun um að allir færu af stað hefði verið tekin eftir námskeiðið. Sett var fram þriggja ára þróunaráætlun þar sem innleiða og framkvæma átti breytt vinnufyrirkomulag í þremur áföngum. Áætlunin var kynnt kennarahópnum, nemendum og foreldrum. Ekki var talið ráðlegt að láta breytingarnar ná til allra árganga skólans í fyrstu, heldur yrði kerfið innleitt í tveimur yngri bekkjunum og færðist síðan upp með þeim nemendum.

Fjóla nefnir að þegar námskeiðinu var lokið og ákvörðun um breytingarnar voru teknar hafi orðið ákveðin þáttaskil. „Þá fórum við strax í það að reyna að sameina áætlanir og reyna að hafa þær þannig að það væri einhver samfella í öllum námsgreinum. [...] Kennarar reyndu að breyta þannig að þeir gætu nýtt hugmyndirnar í sinni námsgrein.“ Sótt var um þróunarstyrk til menntayfirvalda til að innleiða ný vinnubrögð í öllum skólanum og var hann veittur. Fyrstu skrefin voru þau að hver kennari færi af stað í sinni grein og prófaði að vinna samkvæmt námsmökkkerfinu. Samkvæmt Fjólu urðu kennararnir í tungumáladeildinni leiðandi í vinnunni þar sem þeir höfðu forskot í því að prófa þetta kerfi. „Við vorum allar jákvæðar og vildum endilega halda áfram að þróa þetta.“ Segja má að tungumálateymið hafi alltaf verið einu skrefi á undan hinum og var reiðubúið að aðstoða aðra.

#### 4.1.2 Framkvæmd í Laukskóla

Lýsingu á framkvæmd þróunarverkefnisins er að finna í lokaskýrslu um verkefnið. Meginmarkmiðin með námsmöppukerfinu og breyttu námsmati voru þau að gera nemandann ábyrgari fyrir námi sínu en ella, gera hann hæfari til að horfa raunsætt á eigið nám og meta vinnuna með tilliti til settra markmiða. Einnig var markmiðið að gera nám og framfarir sýnilegri en áður hafði verið og varpa ljósi á námsþarfir nemandans, hvaða aðferðum þyrfti að beita og hvernig hægt væri að ná markmiðum. Svo og að gera nemendur, kennara og foreldra meðvitaða um hvaða aðstoðar væri þörf.

Framkvæmdaáætlun til þriggja ára var gerð og í lokaskýrslu er að finna þær áherslur sem lagðar voru á hverju ári fyrir sig. Í framkvæmdarferli þróunarverkefnisins urðu margar hindranir á veginum. Samkvæmt Fjólu var misjafnt hvernig kennarar tóku í þetta og kennarar í bóklegum greinum áttu auðveldara með að tileinka sér breytingarnar en verkgreinakennarar. „Það voru allskonar vangaveltur og sumir kennarar sem eru ekki svona þenkjandi þeim fannst erfitt að ætla allt í einu að breyta.“ Það fór svo að margir kennarar hættu og nýir kennarar voru ráðnir inn í þeirra stað. Gunnar og Karl segja: „Héðan fór fólk sem líkaði ekki við áherslurnar og hingað kom fólk sem var tilbúið að taka þátt.“ Þeir segja ennfremur að hluti af fyrstu hindrunum fyrst hafi borist frá foreldrum og að skólinn og skólastjórinn hafi átt talsvert undir högg að sækja í foreldrahópnum á þessum tíma:

Það voru nokkrir ströglfundir með foreldrum. [...] Lengi vel var barátta í foreldrahópnum og nemendahópnum um að kerfið hentaði ekki drengjum. Það var í rauninni nokkuð erfitt að kveða það niður og erfitt að komast út úr þeim farvegi.

Fjóla telur að þar sem hluti af kerfinu hafi verið að fækka prófum og meta verkefni á annan hátt en áður hafi foreldrar orðið svolítið hræddir þegar þeir hugsuðu til framhaldsskólanna sem tækju við. „Það var samt ákveðið að halda áfram með þetta og foreldrar yrðu bara að vera jákvæðir og sjá hvernig þetta myndi þróast.“

Gunnar og Karl telja að byrjunin hafi verið of brött og af of miklum krafti keyrð áfram. Kannski hefði þurft að skýra framtíðarsýnina betur fyrir hópinn:

Ég held að hindranirnar hafi kannski verið aðferðafræðin við innleiðingu verkefnisins. Hvernig verkefnið var bara keyrt af stað og sýnin kannski ekki nógu vel útskýrð fyrir kennurum og foreldrum. [...] Það var í rauninni byrjað strax um haustið. Vænlegra hefði kannski verið sú aðferðafræði að nota fyrsta veturinn í að sá hugmyndinni og koma henni af stað. Þetta voru risaskref. [...] Það er ekkert einu sinni víst að breytingin hafi verið hugsuð svona eins og hún varð síðan.

Þeir telja að í nokkur skólaár hafi stór hluti starfsmanna ekki upplifað að þessar breytingar væru að skila nemendum árangri og telja að stór hluti nemenda hafi ekki séð

tilganginn heldur. Í skýrslu um verkefnið er tekið undir þetta sjónarmið. Þar segir að það að innleiða nýja starfshætti hafi tekið mun lengri tíma en áætlað var. Líklegt er talið að óþolinmæði og reynsluleysi hafi gert það að verkum að farið var af stað með óraunhæfa áætlun í upphafi og ekki gert ráð fyrir þeim tíma sem það tæki starfsfólk að laga sig að breytingunum.

Samkvæmt skólastjórnendunum Gunnari og Karli, voru bjargir við þessi fyrstu skref litlar. „Það var kannski hluti af þessu. Það var keyrt af handaflí, eiginlega var bara komið með tréð og því plantað og svo verður það að vaxa eða bara skal vaxa.“

Hópurinn fór í skólaheimsóknir til Danmerkur vorið 2004 og heimsótti danska sérfræðinginn sem hafði áður komið og haldið námskeiðið fyrir kennarana. Í þeim skólum sem heimsóttir voru, var búið að vinna með námsmöppuaðferðir í tuttugu til þrjátíu ár. Samkvæmt skólastjórnendum var þetta í raun eina utanaðkomandi aðstoðin sem kennarar fengu í framkvæmdarferlinu. Þeir segjast þó hafa upplifað það að ferðin gerði hópnum mjög gott. „Fólk kom jákvæðara til baka þó svo að það kæmi ekki neitt með beinar lausnir eða vinnulag. Það var jákvæðara og fór sjálfst að leita lausna.“

Á meðan á þriggja ára þróunarferlinu stóð voru skrifaðar skýrslur um verkefnið. Þar kemur meðal annars í ljós eins og áður er getið, að framkvæmdin tók lengri tíma en upphaflega var gert ráð fyrir. Helstu ástæður þess eru taldar vera óöryggi kennara sem voru að feta nýjar slóðir í starfi. Vorið eftir fyrsta framkvæmdarárið var sett saman matsteymi sem fór yfir fyrstu skrefin og skrifaði skýrslu um þennan fyrsta vetur. Eftir því mati var unnið sameiginlega með allan starfsmannahópinn. Í þeirri matsvinnu var unnin ný stefna fyrir skólann þar sem námsmöppukerfið var sett fram sem hluti af sýn og stefnu skólans.

Hindranir í framkvæmdarferlinu telja skólastjórnendur hafa verið þær helstar að hópur kennara náði ekki að tileinka sér hugmyndafræðina sem varð til þess að sá hópur yfirgaf skólann. Um aðrar hindranir segja þeir:

Allar aðrar hindranir voru svona smávægileg úrlausnarefni. Einhverjir kennarar sögðu: „Ég sé ekki hvernig leiðarbók á að gagnast í mínu fagi.“ Þarna þurftum við að bara að hafa hugmyndafræði innan faggreinanna. Einhverjir menn sem sögðu: „Ég hef ekki tíma í þetta“ sem er klassískt og þekkt í öllu breytingarferli. [...] Menn voru svolítið óöryggir í þessu. Krafist var að þetta færi í ákveðið form en hvaða form? Hvernig átti þetta að vera? Þetta var svona óvissutími, óvissuástand. [...]Sýnishornið vantaði, það er að segja skapalónin til þess að hjálpa mönnum að komast af stað.

Samkvæmt Fjólu var það skólastjóri og kennari úr tungumáladeildinni sem stjórnðu þróunarverkefninu og hópi tungumálakennara við skólann. „Við komum inn í það líka sem höfðum verið alveg frá upphafi.“ Þessi hópur var eftir því sem Fjóla sagði, alltaf skrefi á

undan hinum í þróuninni. Stjórn skólans sá einnig til þess að fengin voru námskeið og fyrirlestrar inn í skólann sem tengdust breytingunum eða eins og Fjóla segir: „það var alveg séð til þess í einhver ár að það væri alltaf á hverju ári einhver kynning, einhverjir fyrirlestrar, alltaf einhver svona „inspiration“ inn í starfið til að kennarar gætu haldið áfram. Það er svo auðvelt að staðna.“

Á þessum þremur framkvæmdaárum tók þróunaráætlunin nokkrum breytingum og tvö stór verkefni og fleiri minni bættust við sem tengdust hugmyndafræðinni um námsmöppur og voru í snertu breytt námsmat. Vorið 2004 var námsmati í 10. bekk breytt í lokaverkefni í stað hefðbundinna prófa. Það kom til vegna þess að haustið 2003 hafði verið verkfall kennara og því var samræmdum prófum seinkað eins mikið og hægt var fram á vorið til að nemendur fengju kennslu sambærilega við fyrri ár. Nemendum þótti bagalegt að þurfa að taka tvö stór próf í hverju fagi og báðu um að skólapróf yrðu lögð niður. Þess í stað unnu nemendur rannsóknartengt lokaverkefni sem tengdist markmiðum námsgreina skólans. Haustið 2005 var síðan rætt um hvort ekki ætti að festa þetta fyrirkomulag í lok 10. bekkjar og enda á þverfaglegu rannsóknarverkefni þar sem nemendur fengju þrjár skólavikur til að vinna með frjálstri útfærslu. Þetta varð raunin og næstu ár var þetta þróað áfram.

Á sama tíma hélt áfram þróun við námsmat við skólann og var mótað það fyrirkomulag að gefa þrjár einkunnir í hverju fagi; Vinnueinkunn frá kennara, einkunn sem nemendur gefa sjálfum sér og síðan einkunn sem byggist á könnunum og öðru mati.

Í upphafi voru nemendaviðtöl hluti af markmiðum þróunarverkefnisins en í loka-skýrslu kemur fram að erfiðara reyndist að koma þeim í framkvæmd en áætlað var. Nú orðið fara samtöl milli nemenda og kennara fram á svokölluðum möppudögum sem haldnir eru þrisvar á ári við annaskil.

Annað stórt skref var stigið strax eftir fyrsta framkvæmdaárið. Veturinn 2005–2006 var gerð tilraun í 7. og 8. bekkjum að breyttu vinnulagi. Teymi átta kennara tóku að sér umsjón og kennslu sjö bekkjardeilda. Þeir sáu saman um framkvæmd og skipulagningu náms og kennslu í þessum árgöngum. Í skýrslu um þróunarverkefnið kemur fram að kennarar fóru af stað í þetta án mikils undirbúnings og skipulags. Starfið gekk því frekar brösullega fyrsta veturinn. Nefndu kennarar meðal annars að stefnan hafi verið of óskýr. Um vorið var unnið að nýrri áætlun um þessa teymiskennslu og haldið ótrautt áfram. Einhverjir kennarar vildu ekki vinna í svona fyrirkomulagi og fóru og aðrir áhugasamari komu í staðinn. Þetta skipulag hélst í nokkur ár en er ekki lengur.

### 4.1.3 Festing

Þegar skólustjórnum Gunnar og Karl, eru spurðir að því hvaða þættir hafi hjálpað til við að verkefnið náði fótfestu í skólasamfélaginu og að komist hafi verið framhjá hindrunum svara þeir að „óbilandi trú fyrrverandi skólustjóra á að hægt væri að keyra þetta svona áfram og að þetta væri flott kerfi“ hafi skipt þar sköpum. Einnig hafi skólustjóri haft gott bakland á skólaskrifstofu sveitarfélagsins, fengið þar bæði bakstuðning og hvatningu til að halda áfram. Þeir segja ennfremur um festinguna: „Upphaf verkefnisins og innleiðing sem slík er ekki lykillinn að því af hverju þetta hefur fest í sessi. Upphafið varð til þess að það urðu þessar mannbreytingar sem í rauninni hafa verið lykilatriðið. [...] Það er mannskapurinn, kennararnir.“

Smám saman fjölgaði þeim kennurum sem sannfærðir voru um kerfið. Samkvæmt Gunnari og Karli þurfti hver kennari að finna út hvernig þetta hentaði viðkomandi:

Hugarfarsbreyting varð þegar við fórum að vinna markvissara í hópum. Þá verður til ákveðin samstarfsmenning. [...] Þegar fólk fann að það fékk sjálft að ákveða þau skref sem voru tekin og fékk sjálft að bera ábyrgð á þeim og standa eða falla með þeim, fór fólk að finna faglegan samhljóm. Lykilatriði er að fólk upplifi að það eigi einhverja faglega samleið með þeim sem eru í kringum það.

Samkvæmt Fjólu voru ekki margir skólar á þessum tíma búnir að innleiða samskonar vinnulag í sína skóla. Laukskóli upplifði sig sem hálfgerð eyland í þeim efnum og var um leið brautryðjandi fyrir aðra skóla. Gunnar og Karl segja:

Við hefðum kannski mátt horfa meira til X-skóla (nafn á öðrum skóla með svipaðar áherslur) en einhverra hluta vegna gerðum við það ekki. Kannski af því að þar var þetta ekki notað á unglingsstigi. [...] En síðan gerist það tillölulega fljótt að það er farið að horfa til okkar skóla. Þegar búíð var að fara í gegnum allar þessar hindranir tókst þarna að velta við steini. Það tókst að breyta starfsháttum á unglingsstigi. [...] Menn fóru að horfa og leita til okkar og ófár eru heimsóknir hingað af kennurum sem hafa komið til að kynna sér möppukerfið og námsmatið. Skólustjóri og kennarar fóru einnig víða á sínum tíma með kynningar. [...] Núna eru nemendur sem komnir eru í framhaldsskóla, farnir að koma til okkar og segja að þetta sé komið á listann yfir þá hluti sem gagnast þeim vel, að kunna að setja sér markmið og að kunna að stýra sinni vinnu.

Á svipaðan hátt segir Fjóla frá því að þessar raddir útskrifaðra nemenda séu farnar að heyrast:

Það koma hérna krakkar í skólann eftir að þeir útskrifast sem eru himinlifandi yfir því hvað þeir eru vel undirbúnir. Einmitt með að setja sér markmið, vera með bókina með öllum reglum í og að geta ígrundað sem í sumum framhaldsskólum er ætlast til að þeir geri.

Sigríður er foreldri við skólann og hefur átt börn í skólanum á löngu tímabili. Hún segist hafa séð kostina við kerfið þegar yngsta dóttir hennar byrjaði í skólanum árið 2006. Hún telur

kost við þetta kerfi að hafa þrjár annir. Það minnki allt stress í desember þegar nemendur í öðrum skólum eru í prófatörn. Einnig verði það til þess að ekki er eins mikið lesefni undir í hverju fagi. Nemendur læra að skipuleggja sig í þessu kerfi og að hennar mati leggja þeir meiri metnað í námið. Sigríði finnst hún alltaf geta fylgst vel með námi dóttur sinnar og vita hvað er framundan. Henni finnst frumkvæði nemenda hafa aukist og það hafi tekist að efla sjálfstæða hugsun hjá þeim. Að setja sér markmið í upphafi hverrar annar og þurfa að meta hvernig til tókst hljóti að skila sér áfram upp í framhaldsskóla.

Gunnar og Karl skólastjórnendur sjá einnig ávinning af kerfinu fyrir nemendur:

Í þessu kerfi og með þessum áherslum sem eru komnar núna inn í skólakerfið kynnum við það að öllum eigi að líða vel. Þetta er vinnustaður og það eiga allir að vera hérna inni á sínum forsendum. [...] Ákveðinn hópur á undir höggi að sækja í námi. Þessum hópi líður, leyfum við okkur að fullyrða, miklu betur í dag heldur en áður.

Fjóla kennari segir:

Nemandinn er sjálfstæðari, ber ábyrgð á náminu sínu og er skipulagðari. Síðan skiptir gífurlega miklu máli að nemendur ígrundi annað slagið. Hvað þeir gera vel og hvað ekki? Vera í sjálfskoðun um verkefnin. [...] Þetta hentar öllum nemendum en þeir þurfa kannski að breyta einhverju, þessir óskipulögðu þurfa að venja sig á og þessir sem vilja ekki bera ábyrgð á neinu, þeir bara verða, af því að þetta er hluti af matinu þeirra. [...] Ég er hundrað prósent viss um að ég sendi frá mér betri nemendur og að þeir nái meiri árangri eða hafi lært betur að læra.

Birna sem er nemandi í 9. bekk við skólann segir: „Mér finnst þetta möppukerfi alveg geðveikt þægilegt. Sérstaklega sýnismappan með bestu verkefnum. Allt á sama stað í staðinn fyrir að vera með risastóran bunka af blöðum.“ Aron sem er nemandi í 8. bekk segir: „Mér finnst fínt að vera með sýnismöppuna og möppukerfið en mér finnst rosalega pirrandi að þurfa að setja mér ný og ný markmið sem ég þæli síðan ekkert í seinna.“ Pálína er í 10. bekk og segir: „Mér finnst fínt að hafa möppukerfið og hafa svona reglu á þessu. Maður gleymir kannski þessum markmiðum en þetta á kannski eftir að hjálpa manni í framtíðinni.“

Skólastjórnendur telja hugsun kennara hafa breyst að einhverju leyti. Undir það tekur Fjóla kennari:

Þessi hugsun er alls staðar í skólanum. Stöðumatið sem við gefum er unnið út frá þessu og það eru allir kennarar, mismikið og á ólíkan hátt, en allir eru að vinna samkvæmt þessu. Ég hætti í tvö ár, ákvað að prófa annað. Mér fannst mjög óþægilegt að vinna ekki samkvæmt þessu kerfi. Ef ég færi eitthvert annað væri það það fyrsta sem ég myndi hugsa út í hvort þeir væru með möppukerfi.

Fjóla telur mikinn ávinning vera fyrir kennara af þessu kerfi:

Hvernig áætlunin er unnin og að hafa allt markmiðatengt. Það er miklu árangursríkara bæði fyrir kennarann og nemandann. Maður getur leyft sér svo miklu meira. Í



tíunda bekk er ég ekki með neina námsbók. Nemendur eru alltaf að vinna þematengt efni í möppunni. Markmiðin eru alveg á hreinu og þá er hægt að vinna með þau annars staðar en í námsbókunum. Þetta gefur kennaranum frelsi og skapar svigrúm fyrir sköpunarstarf í náminu.

Fjóla bendir einnig á að foreldrar fylgjast nú betur með námi barna sinna. „Nemendur fara með sýnismöppuna heim og sýna foreldrum sínum. Þeir setja sér líka markmið sem þeir sýna foreldrum. Í foreldraviðtölum eru foreldrar betur undirbúnir.“

Í skýrslu um þróunarverkefnið er bent á að ávinningur fyrir kennara af þessari breyttu vinnu sé fyrst og fremst símatið sem gerir vinnubrögð þeirra markvissari en ella og auki yfirsýn þeirra. Námsmöppurnar styðji við málefnalegar samræður milli kennara og nemenda um námið.

Skólastjórnendurnir Gunnar og Karl telja að í sjálfu sér hafi kennsluhættir ekki breyst gríðarlega mikið og ekki vera neitt öðruvísi í Laukskóla en í öðrum skólum:

Kennarinn sjálfur er þar miklu meiri breyta og stærri þáttur. Menn eru í raun að fá nemandann til að horfa meira á sjálfan sig og hlusta á nemandann og upplifa einstaklingsmuninn á þann hátt.

Samkvæmt skólastjórnendum og Fjólu kennara ríkir góður starfsandi í Laukskóla. Gunnar og Karl telja starfsmannahópin afar góðan og leggja sig fram í hvívetna og „bara vera eins og svampur á góðar hugmyndir“. Á síðustu árum hefur haldist fólk í skólanum sem vill vinna í þessum anda og það telja þeir algjört lykilatriði þess að viðhalda starfsháttum. Þeir segja að frá árunum 2005–2006 hafi öll þau framfaraskref sem tekin hafi verið í þróunarverkefninu verið tekin að frumkvæði og á ábyrgð kennaranna sjálfra:

Það er tvískiptur kennarahópur hérna. Annars vegar fólk sem er farið að nálgast sextugt sem er gífurlega áhugasamt og miklir faglegir leiðtogar. Við höfum verið svo heppin að sanku að okkur fólki sem tekur forystu í málum. Hinsvegar eru hér ungir kennarar sem eru viljugir að læra og sumir hverjir jafnvel tilbúnir að taka forystu. [...] Núna taka menn bara breytingum vel. Þær eru kynntar í upphafi og ýtt af stað og síðan er unnið í hópnum að því að innleiða það sem við ætlum að ná fram. [...] Það er ekki vafi að það væri auðveldara að leiða þennan hóp í gegnum breytingarnar núna.

Gunnar og Karl telja að allt þróunarstarf sem fer af stað hafi ákveðin hugarfarsleg ruðningsáhrif:

Það fer af stað umræða og samvinna og það kemur miklu meira á vagninn heldur en nákvæmlega bara námsmöppukerfi. Við hefðum getað tekið fyrir eingöngu námsmat og upplifað sömu hugarfarsbreytinguna sem aukaverkun. Fólk bara kemur að sama borðinu.

Nemendur í Laukskóla virðast vera ánægðir með skólann. Birna sem er í 9. bekk segir þetta um skólann: „Mér finnst kennaraliðið hérna voða fint. Líka allir starfsmenn, kurteisir og

sýna jafna virðingu. [...] Mér finnst bara mjög fínt að kennarar tala ekki niður til okkar. Það hefur gerst en mjög sjaldan.“ Aron sem er nemandi í 8. bekk er á sömu skoðun.

„Einhvernveginn eru allir svo almennilegir, fínt starfsfólk og frábært að vera hérna og góðir kennarar. [...] Það eru engir svona alvarlegir gallar eða veikleikar. Ef það er eitthvað þá er það bara nefnt og manni hjálpað við að laga það.“ Margréti í 9. bekk finnst mjög þægilegt andrúmsloft í skólum. „Ég hef heyrt sögur úr öðrum skólum og sumum líður bara ekki vel en ég held að flestum líði bara vel hérna.“ Pálína sem er nemandi í 10. bekk segir:

Ég er mjög ánægð. Ég var í öðrum skóla og var ekki nógu ánægð og skipti yfir í þennan. Ég hef aldrei séð eftir því að hafa skipt. [...] Mér finnst allir kennarar vera rosalega fínir, það er enginn kennari sem maður þolir ekki eins og er svo oft. [...] Skólastjórnendur hérna eru mjög yndislegir, mjög fínir. [...] Ég veit ekki um neina galla.

Hátt í fjögur ár eru nú liðin frá því að formlegu þróunarverkefni lauk við skólann. Svo virðist sem öll meginmarkmið hafi haldist sem lagt var af stað með í upphafi og starfshættir náð að festast í sessi. Hins vegar hafa sum verkefnanna sem innleidd voru í kjölfar þróunarverkefnisins tekið einhverjum breytingum. Til að mynda hefur verið hætt við teymiskennslu kennara í 7. og 8. bekk þó svo að þau vinnubrögð hafi skilað sér inn í kennarahópinn í auknu samstarfi að mati núverandi skólastjórnenda.

Skólastjórnendur segjast styðja við hugmyndafræðina með ýmsu móti eins og með því að hvetja til endurmenntunar og námsferða kennara. Þeir segja að starfið sjálft sé nú á herðum kennaranna. „Við komum ekkert mikið nálægt þróuninni. Það eru faggreinarnar sem svona bera saman bækur sínar og síðan eru stigsfundir þar sem vinnubrögðin eru samræmd.“ Þeir segja að oft komi upp nýjar áherslur í formi þróunarverkefna sem eru þá sjálfsprottin meðal kennaranna sjálfra. „Markviss stefna innan skólans er að fólk veit að það getur tekið forystu. Við leyfum kennurunum að velja sig í þróunarhópa sem koma t.d. með tillögur til úrbóta á einhverju í skólastarfinu.“ Fjóla kennari telur mikilvægt að viðhalda áhuganum. Hún nefnir að allir nýir kennarar fái leiðsögn inn í þetta kerfi. Einnig er mikilvægt að huga alltaf að einhverjum nýjum áherslum. „Það þarf alltaf að viðhalda, það þarf endalaust að vera að tala saman og fá einhvern nýjan inn til þess að þetta staðni ekki.“

#### 4.1.4 Samantekt / lykilatriði

Þegar farið er yfir feril Laukskóla og öll stig breytingastarfsins eru nokkrir þættir sem virðast hafa skipt sköpum um að breytingarnar festust í sessi. Fyrst ber að nefna að hugmynd að breytingunum varð til í starfsmannahópnum. Þar var leiðtogi innan kennarahópsins sem kveikti áhuga nokkurra kennara á nýjum starfsháttum. Sá hópur fór af stað og prófaði. Fljótlega eftir það var skipt um skólastjóra sem greip hugmyndina á lofti. Breytingarnar voru fyrst innleiddar í tungumálakennslu við skólann. Það gaf góða raun og þá var ákveðið að innleiða þetta nýja vinnulag fyrir allan skólann. Þá fór þróunarverkefnið formlega af stað. Sett var fram þriggja ára þróunaráætlun og skólinn fékk fjárstyrk til að innleiða breytingarnar. Skrifðar voru bæði áfangaskýrslur og lokaskýrsla um verkefnið.

Teymi kennara sem vildi þróa þessar hugmyndir áfram leiddi verkefnið ásamt skólastjóra og þeim kennara sem var upphafsmaður hugmyndarinnar. Upphaf framkvæmdar verkefnisins var nokkuð brött og þar urðu hindranir á vegi. Kennarahópurinn var ekki allur sannfærður í upphafi og foreldrahópurinn ekki heldur. Óbilandi trú skólastjóra á að hægt væri að koma á þessum breytingum og að kerfið væri gott hefur að líkindum haft sitt að segja að festing náðist. Skólastjóri hafði gott bakland hjá skólayfirvöldum og fékk þaðan bæði stuðning og hvatningu. Einnig urðu mannabreytingar í starfsmannahópnum. Fólk sem ekki vildi vinna eftir þessum áherslum fór annað og áhugasamt fólk kom í staðinn. Samkvæmt núverandi stjórnendum voru það þessar mannabreytingar sem voru í raun lykillinn að því að markmið náðust. Það skipti miklu máli að hópurinn náði faglegum samhljómi og vann í takt. Það var mikilvægt að það skapaðist samstarfsmenning.

Starfsmannahópurinn fékk ráðgjöf í upphafi fyrsta framkvæmdaárs frá dönskum sérfræðingi sem hafði langa reynslu af starfi í skólum með svipað kerfi. Sú ráðgjöf skipti miklu máli samkvæmt kennara við skólann. Tæpu ári seinna fór allur hópurinn saman í skólaheimsóknir til Danmerkur þar sem fólk sá með eigin augum hvernig starfshættir virkuðu. Samkvæmt skólastjórnendum komu starfsmenn jákvæðir til baka og sannfærðir um að þetta væri þess virði að vinna að. Þó svo að skólastjórnendur minnst þess ekki voru, samkvæmt kennara og skýrslum, fengnir fyrirlestrar og námskeið inn í skólann á hverju ári til að halda neistanum lifandi og til að hópurinn staðnaði ekki.

Það má segja að festing á verkefninu hafi orðið þegar skólinn fór að fá athygli annarra skóla fyrir breytta starfshætti. Skólafólk tók að koma í heimsókn til að kynna sér breytingarnar og kennarar og stjórnendur skólans fóru í aðra skóla til að kynna starfið. Nú seinni árin hafa einnig heyrst raddir útskrifaðra nemenda sem dásama kerfið og það gerir sannfæringu

skólafólks enn meiri. Skólastjórnendur og kennarinn sem rætt var við eru sannfærðir um að breytingarnar séu til góðs fyrir nemendur og kennarinn fullyrðir að hún sendi frá sér nemendur sem hafa náð betri árangri og lært betur að læra en áður. Í skýrslu um verkefnið kemur fram að ávinningur fyrir kennara sé meðal annars sá að með símati verði vinnubrögð þeirra markvissari og það hjálpi þeim að hafa yfirsýn yfir nám nemenda. Undir þetta tekur kennari við skólann sem segir starfshætti mun árangursríkari en fyrr bæði fyrir nemendur og kennara.

Það virðist hafa náðst sátt í skólanum um starfshætti og eftir þessu kerfi vilja kennarar starfa. Ánægja nemenda með kerfið virðist einnig vera ríkjandi. Skólastjórnendur og kennari nefna að í skólanum sé góður starfsandi, áhugi ríki og metnaður og þar sé til staðar góð samstarfsmenning.

## **4.2 Næpuskóli**

Næpuskóli er framhaldsskóli sem hefur starfað í tugi ára. Góð aðstaða er til náms, félagslífs og íþróttaiðkunar við skólann. Boðið er upp á fjórar námsbrautir, félagsfræði- og náttúrufræðibrautir til stúdentsprófs, starfsnám í íþróttfræði og íþróttageininum, og almenna námsbraut. Í skólanum er lögð áhersla á persónulega þjónustu og umhyggju gagnvart nemendum, en jafnframt gerðar kröfur til nemenda í námi og samskiptum.

Að hausti árið 2006 var farið af stað með þróunarverkefni í Næpuskóla með það að aðalmarkmiði að auka sveigjanleika í námi nemenda og þróa persónubundnar námsáætlanir. Leið að þessu markmiðum fól í sér breytingar á kennsluháttum, námsmati og námsumhverfi í skólanum. Sérstök áhersla var lögð á að bæta líðan nemenda og að skólinn yrði sem líkastur góðum vinnustað, m.a. með því að minnka hefðbundna kennslu, auka vægi vinnu nemenda í vinnustofum og hafa samfelldan skólalag. Jafnframt þessu var gert átak til að nýta upplýsingatækni í náminu með markvissum og fjölbreyttum hætti. Yfirmarkmið með verkefninu var að þróa námsumhverfi sem undirbyggi nemendur enn betur undir þátttöku í atvinnulífi og undir frekara nám heldur en hefðbundið framhaldsskólanám gerði.

#### 4.2.1 Kveikja að þróunarverkefninu

Aðdragandi þróunarverkefnisins var skipulag sem fór af stað á almennri braut skólans árið 2003. Jón skólstjórnandi við skólann segir:

Okkur fannst við ekki geta sinnt nemendum almennu brautarinnar nægjanlega vel. Það vantaði festu og allt skipulag var of laust í reipum. [...] Við fórum að hugsa málið og leiðin varð sú að hafa bekkjarkennara. [...] Við fórum þá leið að hafa tvo umsjónarkennara alltaf til staðar á almennu brautinni og síðan kæmu fagkennarar þar inn með þeim. [...] Okkur fannst þetta bara skila margfalt betri árangri. Brottfall nemenda minnkaði, nemendur skiluðu sér betur til stúdentsprófs og náðu betri námsárangri. Við fórum að velta fyrir okkur hvort við gætum nýtt þetta í víðara samhengi í skólanum.

Stjórn skólans fór í kjölfarið að ræða þessa hugmynd af meiri alvöru og lagðist í útreikninga á því hvernig hægt væri að útfæra kerfið fyrir allan skólann. Jón segir í því samhengi: „Lagt var upp með að þetta ætti ekki að vera kostnaðarauki fyrir skólann. Við ætluðum að búa til betra kerfi án þess að eyða meiri peningum, nýta betur tíma nemenda og kennara.“

Stjórnin komst að þeirri niðurstöðu að hugmyndin gengi upp fjárhagslega. Lausnir á fleiri vandamálum við skólann voru teknar inn í þessar hugmyndir að breytingum. Fækkað hafði í skólanum og starfsfólk hafði áhyggjur af því að skólinn hefði ekki nógu gott orð á sér í samfélaginu. Hann virtist ekki draga að sér nægilega marga nemendur. Einnig var tímasókn nemenda vandamál þar sem nemendur sem voru í eyðum, drógu til sín nemendur sem áttu að vera í kennslustund á sama tíma. Jón segir: „Það eyðilagði skólabraginn að það voru alltaf hátt í tuttugu nemendur í einhverri eyðu að slæpast á göngunum. Þeir drógu til sín fleiri sem mættu þá ekki í tíma.“ Einnig hafði stjórn skólans áhyggjur af skólabragnum í heild sinni eða eins og Jón segir: „Það mátti ýmislegt bæta svona í starfsanda.“ Hugmyndin var kynnt fyrir starfsmannahópnum og tekin sameiginleg ákvörðun:

Við trúðum því bara mjög eindregið að þetta yrði til bóta. Að við myndum geta þjónustað betur hópinn, bæði þá nemendur sem eru mjög góðir og þá sem eru slakir í námi. Sem sagt að vera ekki bara að miða alltaf við meðalnemandann. [...] Einnig var stór þáttur í þessu að búa til samfelldan skólalag og losna við allar eyður og alla nemendur af göngum.

Að sögn Jóns var aðdragandinn mjög stuttur, „kannski bara fimm, sex vikur. Það var eiginlega bara ákveðið þarna um vorið 2006 að við skyldum skella okkur í þetta næsta haust.“ Magnús sem er raungrainakennari við skólann segir:

„Hugmyndin kom svona smátt og smátt, hlóð utan á sig. Menn fóru að tala um að þetta væri kannski kerfi sem sniðugt væri að vera með hjá fleirum. Svo var bara tekin um þetta sameiginleg ákvörðun um að hella sér út í þetta.“

Jón segir: „Það var heilmikið mál og erfitt fyrir marga, þar á meðal skólameistara, að taka þá ákvörðun að við skyldum hoppa út í þetta.“ Samkvæmt Jóni var mikil vinna sem þurfti að fara fram fyrir haustið. „Eftir að búið var að samþykkja þetta um vorið þurfti að útfæra betur um sumarið. Verkefnastjórnin var í massívri vinnu fram á vor og allt sumarið í að skipuleggja.“ Samkvæmt skýrslu um verkefnið var hugmyndin send til umsagnar í menntamálaráðuneytið og hvöttu starfsmenn ráðuneytisins eindregið til þess að farið yrði af stað með verkefnið og fékkst fjárstyrkur til að hefjast handa.

Markmiðin sem sett voru í upphafi þróunarverkefnisins voru meðal annarra þau að fá allan skólann til að fylgja fyrirkomulagi sveigjanlegs námsumhverfis. Í því fólst að nemendur stunduðu nám samkvæmt persónubundinni námsáætlun. Að stefnt yrði að því að bæta námsárangur og ástundun nemenda, minnka brottfall og bæta líðan. Að breyta náms- og vinnuumhverfi þannig að upplýsingatækni yrði lifandi þáttur í starfsemi skólans. Að skapa skólanum sérstöðu, auka aðsókn og treysta rekstur hans.

Hindranir í undirbúningsferlinu voru þær helstar að þar sem ákvörðunin var tekin snögglega og fyrirvarinn var stuttur skapaðist nokkurt óöryggi innan starfsmannahópsins eða eins og Jón segir: „Eðlilega voru menn mishræddir. Við vissum heldur ekki hvað myndi bíða okkar.“ Magnús segist halda að eiginlega hafi allir verið til í þetta. „Menn voru auðvitað mishræddir við þetta. Þetta var ekkert smá átak.“ Samkvæmt Jóni voru ekki allir kennarar sannfærðir þegar farið var af stað. „Kannski voru þeir ekkert að berjast á móti en þeir voru ekki sannfærðir. Þeim leist vel á hugmyndafræðina og voru tilbúnir að prófa þannig að við gátum sannfært þá um að leggja af stað.“

Í upphafi verkefnisins voru bjargir meðal annarra þær að fenginn var ráðgjafi frá Háskóla Íslands til að halda utan um verkefnið. Jón segir: „Við fórum að skoða hvað aðrir væru að gera og við sáum strax að við þyrftum einhvern fagaðila til að hjálpa okkur að stjórna þessu.“ Ráðgjafinn lagði til að farið yrði í heimsókn í annan framhaldsskóla á Íslandi sem var að vinna á svipaðan hátt. Hann mælti með skóla og það varð úr að farið var þangað með allan starfsmannahópinn. Magnús var nokkuð ánægður með þá heimsókn: „Þar var ýmislegt sem við sáum og gátum nýtt okkur en einnig ýmislegt sem við vildum gera öðruvísi.“

#### 4.2.2 Framkvæmd í Næpuskóla

Á vordögum 2006 var skipuð verkefnastjórn sem hafði það hlutverk að halda utan um þróunarverkefnið ásamt ráðgjafanum frá Háskóla Íslands. Í verkefnastjórnina völdust áfangastjóri sem gegnir einnig stöðu staðgengils skólameistara, kennari af almennu brautinni sem hafði leitt verkefnið þar síðastliðin þrjú ár, og áhugasamur kennari sem var tilbúinn að taka þátt í stjórnuninni. Verkefnastjórnin lagði línurnar og setti fram þriggja ára þróunaráætlun, hélt utan um gögn og skrifaði skýrslur. Jón segir:

Í verkefnastjórnina valdist áhugasamt fólk sem vildi vinna að þessu. [...] Verkefnastjórnin stjórnaði og lagði fyrir fullt af könnunum reglulega. [...] Þessi vinna kallar í raun á valddreifingu. Verkefnastjórnin tekur ekki beint ákvarðanir en stjórnar svona óbeint. Fyrst fer samt allt fyrir skólameistara. Síðan fer það inn á kennarafund.

Magnús segir um stjórnunina á verkefninu:

Það er nefnd sem hélt utan um þetta. Þau voru með allt saman skjalfest. En það er síðan skólameistari sem ber endanlega ábyrgð á þessu. [...] Við höldum kennarafundi yfirleitt alltaf einu sinni í viku. Sumir eru bara kennarafundir en aðrir tengdir verkefninu.

Magnús tekur það fram að allur starfsmannahópurinn var hafður með í ráðum. „Ég hafði það aldrei á tilfinningunni að það væri verið að troða neinu upp á mann.“

Í skýrslu um þróunarverkefnið segir að kjarninn í breytingunum sem gerðar voru, hafi falist í að fækka venjulegum kennslustundum um helming en bjóða nemendum þess í stað að sækja svokallaðar vinnustofur þar sem kennarar væru í leiðsagnarhlutverki. Eitt af markmiðum verkefnisins var að auka ábyrgð nemenda á eigin námi og gera þeim kleift að fara hægar eða hraðar yfir námsefnið eftir þroska og námsgetu. Stefnt var að því að gera skólann sem líkastan góðum vinnustað og breyta skóladegi nemenda þannig að hann yrði samfelldur. Einnig var stór þáttur í verkefninu að nýta tæknina betur en gert hafði verið og sjá til þess að námið færi að miklu leyti fram með verkefnavinnu og skilum í gegnum tölvur.

Í þróunaráætluninni sem sett var í upphafi, var ákveðið að byrja með nemendum á fyrsta ári og síðan var hugmyndin að sá árgangur myndi færast upp með þessu kerfi. Jón segir um fyrsta árið:

Það tók tíma að kenna nemendum á kerfið og sjálfsagt lengri tíma af því að við kunnum þetta ekki sjálf. En það var líka gott, við gátum tekið skrefin með nemendum og þeir voru mjög virkir í að meta hvað þyrfti að laga. [...] Það voru strax gerðar ýmsar breytingar eftir hugmyndum frá nemendum. Þeir skynjuðu strax að verið væri að hlusta á þá og að þeir væru þátttakendur í verkefninu en ekki bara fórnarlömb.

Þáttur nemenda í framkvæmdaferlinu var virkur og raddir nemenda fengu að heyrast. Í mati á verkefninu í lokaskýrslunni er tekið fram að sá þáttur að nýta ábendingar nemenda við þróun verkefnisins hafi áreiðanlega ráðið miklu um árangurinn.

Ýmis verkefni og hindranir komu upp fyrsta árið samkvæmt viðmælendum og stöðug lausnaleit var í gangi til að mæta nýjum ögrunum. Magnús segir: „Við vorum sífellt að gera alls konar tilraunir, vorum mjög sveigjanleg.“ Jón er á sama máli: „Það var ýmislegt sem gekk ekki upp. Við kannski bökkuðum aldrei en við fórum þá bara aðra leið.“ Til að mynda voru ekki allir foreldrar sannfærðir um ágæti kerfisins. Jón segir: „Foreldrar voru kannski ekki beint á móti en samt voru einhverjir á fyrstu önninni svona efins um hvað við værum að gera og höfðu áhyggjur af því hvort við værum ekkert að kenna nemendum neitt.“ En það var mikið rætt við foreldra þeirra nemenda sem voru í nýja kerfinu og hlustað á sjónarmið þeirra. Aðrar hindranir fyrst um sinn tengdust meðal annars tæknimálum. Jón sagði þetta um tölvumálin:

Þetta kerfi er háð því að kennarar noti tölvur og að nemendur hafi aðgang að því hvað þeir eigi að gera í tölvum, geti fylgst með stöðu sinni og hvaða verkefni liggja fyrir. Það var eitt af stóru verkefnum að fá alla þá kennara sem eru með tölvufóbú til að gera þetta. Það komust allir yfir þann hjalla.

Magnús tekur undir þetta: „Menn eru misglúrnir að tileinka sér nýjungar í tölvumálum en þetta var bara vinna sem fylgdi þessu.“

Samkvæmt Jóni skólastjórnanda skipti sköpum í framkvæmd þróunarverkefnisins sú ákvörðun að taka allan starfsmannahópinn með í breytingastarfið:

Lykillinn að því að við náðum að fara af stað strax um haustið var að allir starfsmenn tóku þátt í þróunarstarfinu. Það er eiginlega alveg nauðsynlegt í svona skólasamfélagi að allir séu með. Til dæmis kom starfsfólkið í eldhúsinu með athugasemdir um ýmislegt sem betur mætti fara, bæði varðandi kennslu og skipulag.

Af skýrslum þróunarverkefnisins má ráða að fyrsta árið hafi starfið gengið nokkuð vel en fljótlega ráku menn sig á það að ekki væri hentugt að vinna eftir tveimur kerfum. Jón segir: „Eftir reynslu fyrsta vetrarins þá kom í ljós að það var ekki hentugt að vera með tvö kerfi í einu. Það var ekki rekstrargrundvöllur fyrir því, það bara nýttist ekki.“ Magnús tekur undir þetta: „Við bara sáum að skólinn er of lítill og það væri því ekki hægt að vera með tvöfalt kerfi. Það myndi bara ekki virka.“ Eftir nokkrar vangaveltur var ákveðið að breyta þróunaráætluninni og setja allan skólann í sama kerfið á öðru ári framkvæmdaáætlunarinnar. Jón segir: „Þá var bara að kasta sér út í djúpu laugina og henda bara öllu skólastarfinu út í þetta ári



síðar.“ Magnús orðar þetta á svipaðan hátt en bætir við: „Ég held að þetta hafi verið alveg rétt ákvörðun.“

Kennarar þurftu að venja sig á nýja starfshætti og ekki síst að tileinka sér að vinna meira í gegnum tölvur. Jón segir um breytta kennsluhætti: „Kennarar þurftu að endurskipuleggja alla áfanga, þurftu að hanna kennsluna þannig að nemendur hefðu eitthvað að gera í vinnustofunum.“ Magnús kennari segir þetta um breytingu á kennsluháttum:

Í sjálfu sér breyttist innihald kennslunnar ekki svo mikið. Maður er að kenna sömu hlutina og að hluta til á sama hátt. Maður þarf bara að matreiða þá svolítið öðruvísi. Tímarnir eru núna tvískiptir. Þannig að kennarar eru ekki bara í kennslustofunni heldur líka í vinnustofum.

Hann bendir einnig á að kennarar komu fljótt auga á kostina við að taka upp svona rafræna vinnu. „Það kemur manni til góða seinna. Þegar maður er búinn að búa til mikið af verkefnum er hægt að endurnota þau.“

Hindranir urðu á öðru og þriðja ári en starfsmannahópurinn vann að úrlausnum undir handleiðslu þróunarteymisins og ráðgjafans. Magnús segir um þetta:

Það voru svona hnökrar sem við þurftum svona að bakka út úr og breyta. Svo voru erfiðleikar vegna húsnæðisins. Við erum búin að vera að breyta húsnæðinu alveg stöðugt og það er ekkert komið í endanlegt form.

Í upphafi voru ekki allir nemendur sáttir við þetta nýja kerfi. Um það segir Jón:

Auðvitað voru nemendur líka til að byrja með ekkert sannfærðir. Þeir voru í sjálfu sér efins. Þegar við tókum allan skólann inn í þetta þá voru hér nemendur sem voru búnir að vera hér í tvö ár og þá sögðum við bara að við værum að fara að gera eitthvað allt annað. Auðvitað var þetta átak fyrir suma.

Bjargir í framkvæmdahlutanum voru meðal annars fólgnar í handleiðslu ráðgjafans. Magnúsi kennara finnst ráðgjöfin hafa skipti miklu máli:

Auðvitað vorum við efins. Hugsuðum, erum við að gera einhverja helvítis vitleysu? Það er svo erfitt að meta sjálfur og manni finnst stundum eitthvað sem maður gerir sjálfur hljóti að vera voða ómerkilegt. Þess vegna er svo mikill styrkur að hafa mann sem maður treystir að sjái þetta í réttu ljósi.

Jóni skólastjórnanda finnst nauðsynlegt fyrir skóla að fá svona faglega aðstoð:

Ráðgjafinn kom nokkra daga á hverri önn. Hann hélt matsfundi með nemendum, starfsmönnum og kennurum og kom athugasemdum til okkar. Hann svona hélt utan um verkefnið.

Magnús segir í þessu samhengi: „Hann hefur stutt okkur mjög vel í þessu og er alltaf að draga það fram að þetta sé í raun merkilegra heldur en við kannski ímyndum okkur.“

Eftir fyrsta veturinn í þróunarverkefninu var ákveðið að fara í skólaheimsóknir til Bandaríkjanna. Jón segir:

Þessi ferð gaf hópnum mjög mikið og það voru margar hugmyndir sem við fengum, ýmislegt nýtt sem við sáum. [...] Þegar við fórum að ræða hvað við vildum gera þá var mikið vitnað í svipað sem við sáum úti.

Magnús kennari er alveg sama sinnis. „Ferðin til Bandaríkjanna gerði mjög mikið fyrir hópinn. Við fengum þar alls konar hugmyndir og við höfum ekki einu sinni komið þeim öllum í framkvæmd. Við eignuðumst alls konar draumaverkefni.“ Það er fleira sem Jóni skólastjórnanda finnst hafa skipt miklu máli í framkvæmdaferlinu. Hann segir:

„Eitt af þessum lykilatriðum sem veldur því að þetta hefur gengið og gekk svona vel strax frá upphafi, var sú ákvörðun sem var tekin strax í upphafi að hafa allt skrásett, allt rannsakað og það voru skrifaðar stöðugar skýrslur um verkefnið. Við erum komin með hillumetrana af gögnum og höldum öllu til haga, könnunum, öllum niðurstöðum og öllu sem sagt.“

### 4.2.3 Festing

Fljótlega eftir að framkvæmdaferlið var farið af stað varð Jón skólastjórnandi var við breytingu á starfsmannahópnum og skólabragnum:

Það kom bara svo margt skemmtilega á óvart. Strax, bara á fyrsta vetri þá gjörbreyttist skólabragurinn.[...] Allt í einu áttu allir að fara að vinna saman. Það var bara bylting fyrir starfsanda og starfsánægju og gaf okkur svo mikið að fá allt í einu samstarfsfólk fyrir kennarana.

Magnús kennari lýsir upplifun sinni á svipaðan hátt:

Mér finnst mórallinn í starfsmannahópnum hafa breyst til batnaðar. Það er rosalega mikils virði fyrir okkur líka að við erum orðin miklu nánari, vinnum miklu meira saman. Áður var þetta ævinlega þannig að hver var í sínu horni. Núna höfum við miklu meiri samskipti okkar á milli. Það er talað meira um starfið og við fáum miklu meiri upplýsingar hvert frá öðru. [...] Við erum alltaf með opnar stofur og það kemur oft fyrir að maður er á leið framhjá þar sem verið er að kenna og dettur þar svona inn til að vita hvað er að gerast. Menn eru orðnir svo miklu frjálsglegri einhvern veginn.

Jón bendir á í þessu samhengi hvað umræðan í starfsmannahópnum er mikilvæg. „Við fórum að tala miklu meira saman og vorum miklu meira einn hópur. [...] Þannig er þetta líka í frímínútum, þegar kennararnir eru að hittast, þá verður miklu faglegri umræða.“ Jón og Magnús benda báðir á hversu vel hafi tekist að þetta starfsmannahópin og þá ekki síst aðra starfsmenn en kennara. Jón segir: „Ég tel að það sé góður starfsandi hérna. Það er líka það að

annað starfsfólk er komið meira inn í þetta. Hér er ekkert stéttskipt heldur miklu meiri samvinnugrundvöllur allra.“ Undir þetta tekur Magnús:

Þetta gengur yfir allt starfsliðið. Líka húsvörðinn og skúringafólkið. Það eru allir inni í þessu og hafa farið með okkur í þessar kynnisferðir. [...] Til að mynda er allt starfsfólkið í eldhúsinu mjög meðvitað um allt sem verið er að gera sem er frábært. Það tekur náttúrulega líka þátt í uppeldinu.

Guðrún er foreldri sem hefur átt fjögur börn við skólann samfelld í ellefu ár. Tvö eldri börnin stunduðu nám í skólanum fyrir breytingar en tvö þau yngri kynntust nýja kerfinu. Henni finnst einn af aðal kostum kerfisins að nú eru engar eyður í stundatöflum nemenda. „Þeim leiddist það að hafa ekkert að gera. Þetta er miklu þægilegra svona, þau eru alveg í skólanum.“ Guðrúnu finnst krakkarnir mun öruggari í náminu núna:

Krakkarnir geta leitað til miklu fleiri kennara. Þau eru ekki bara að elta sinn kennara. Þegar kemur einhver kennari inn á vinnustofurnar þá spyrja þau bara hann. Það er kannski ekki endilega sá sem kennir það fag heldur geta þau leitað til fleiri.

Guðrúnu finnst hún einnig upplifa breytingar á starfsmannahópnum. „Mér finnst eins og starfsmenn séu ánægðari og mér finnst eins og þeim líði betur með þetta kerfi.“

Jón skólastjórni sér mikinn ávinning af breytingunum bæði fyrir kennara og nemendur:

Kosturinn fyrir kennara er að þeir kynnast nemendum sínum, námslega betur. Við sjáum miklu fyrr út nemendur sem eru ekki að sinna náminu sínu. Við sjáum hvernig þeir haga sér í innlagnartímum eins og áður en nú sjáum við líka hvernig þeir haga sér þegar þeir eiga að vera að læra og vinna sjálfir.

Grundvallarmuninn telur hann þó vera samvinnu kennaranna:

Mesta breytingin fyrir kennara og það sem er búið að skila langmestu er að þeir eru nú komnir með samstarfsmenn, eru ekki einyrkjar. Það eru langveigamestu breytingarnar. [...] Kennarar hafa jafnvel talað um að þetta hafi endurlífgað þá í starfi. Að þeir hafi fengið kennsluánægjuna og starfsgleðina á ný við þessar breytingar.

Magnús kennari tekur undir: „Þetta er bara svo mikil tilbreyting, miklu skemmtilegra vinnuumhverfi og líka miklu frjálsslegra.“

Breytingarnar voru hugsaðar með ávinning nemenda í huga. Jón og Magnús telja það hafa tekist. Jón segir:

Nemendur fá samfelldan skóladag. Við viljum helst að nemendur klári námið á skólatíma, séu ekki með mikið heimanám á kvöldin. Þeir fá í rauninni betri þjónustu við sitt hæfi. Nemandi sem stendur illa og ræður ekki við mikið nám var áður í örfáum tímum á dag en fær núna fullan skóladag.

Magnús kennari er á sama máli:

Nemandinn er alveg jafn marga tíma hjá manni eins og áður. Hann hefur bara tímana meira fyrir sig þannig að kennari getur verið í einstaklingsaðstoð eða með tvo, þrjá í einu ef þannig stendur á. Það er hægt að útskýra sumt betur og hjálpa mönnum við verkefni.

Magnúsi finnst hann merkja mun á nemendum eftir breytingarnar:

Þeir eru miklu sjálfstæðari finnst mér. Það þarf ekki að mata þá eins mikið á öllu sem þeir eiga að gera. Þeir ganga núna beint í verkin í stað þess að sitja bara og byrja ekki á neinu af því að þeir vita ekki hvernig þeir eiga að fara að því. Sýna miklu meira frumkvæði.

Tölulegt mat hefur sýnt aukinn námsárangur nemenda og einnig má sjá í niðurstöðum skýrslna að viðhorf nemenda og foreldra er mjög jákvætt gagnvart breytingunum. Jón skólustjórnandi segir um þetta: „Meðaleinkunn hefur hækkað um rúmlega einn heilan, mæting nemenda batnað, verkefnaskil hafa stórlega aukist og það er minna brottfall úr skólanum.“ Í upphafi verkefnisins var eitt af markmiðunum að auka aðsókn að skólanum og hefur það markmið einnig staðist. Jón segir að öll gögn og líka huglægt mat allra, bæði starfsmanna og kennara, styðja það að verkefnið gangi mjög vel og skili árangri:

Í raun og veru hefur það aldrei hvarflað að neinum að bakka, þó að menn séu ekki allir sannfærðir um að þetta sé nákvæmlega rétta leiðin. Þá er hægt að tala við hvern einasta kennara hérna og hvern einasta starfsmann og nemanda og enginn þeirra vill fara aftur í gamla kerfið.

Magnús er á sama máli:

Eftir að við vorum byrjuð á þessu var farið að tala um hvernig þetta hafi gengið og hvort við ættum að snúa við. Mér fannst það aldrei nein spurning. Það var ekki hægt að snúa við, það kom bara ekki til greina.[...] Ég held að mönnum hafi fundist þetta strax það skemmtilegt og þó að það hafi kostað mikla vinnu svona á köflum þá er þetta það miklu skemmtilegra en hitt. Ég held að allir hafi séð það.

Í festingarferlinu hafa nokkrar hindranir komið upp þó svo að Jón telji furðu vel hafa gengið að festa í sessi breytingar á starfsháttum miðað við að um rótgróinn skóla er að ræða. „Það verður að segjast að með þetta kerfi eins og öll önnur þá passar þetta auðvitað ekkert öllum.“ Magnús segir:

Það eru talsvert af krökkum hérna sem að hafa verið í öðrum hefðbundnum framhaldsskólum en þetta hentar ekki öllum. Það er alltaf einn og einn sem finnur sig ekki í þessu kerfi. [...] Alltaf er hætta á að einhverjir nemendur missi fæturna. Þetta kerfi krefst mikils skipulags og krakkarnir þurfa að vera ábyrgir.

Jón segir í þessu sambandi: „En það er okkar mat að þetta kerfi passi miklu fleiri nemendum miklu betur heldur en eldra kerfið sem við vorum með.“

Þegar talað er við nemendur í Næpuskóla ríkir mikil jákvæðni gagnvart skólanum og þeim starfsháttum sem þar ríkja. Gyða er nemandi á fjórða ári. Hún telur kostina við skólann

vera marga: „Við erum ekki bara eitthvað númer. Kennararnir þekkja okkur með nafni. Það er voða þægilegt svona þegar maður talar við þá.“ Henni finnst hún fá allan þann stuðning og hjálp við námið sem hún þarf. „Mér finnst best að það sé símat. Ég er með prófkvíða, sérstaklega ef ég er búin að læra mikið fyrir prófið.“

Fleiri nemendur taka undir orð Gyðu og eru ánægðir með fyrirkomulagið í Næpuskóla. Guðlaugur, strákur á þriðja ári, segir: „Kostirnir við þennan skóla er þetta með prófin, að hafa þau svona jafnt yfir önnina. Líka þessar vinnustofur. Mér finnst þær virka mjög vel. Einnig er góður mórall í skólanum öllum, bæði meðal nemenda og kennara.“

Arnar er á fyrsta ári. Hann skoðaði skólann ári fyrr en hann byrjaði og leist mjög vel á hann. Honum fannst hann vera fljótur að komast inn í hópinn. „Mér list bara mjög vel á þetta. Samskipti við starfsfólkið eru mjög góð og mjög fínt að vera hérna.“

Freyr er nemandi á fjórða ári. Hann segist hafa upplifað miklar breytingar þessi fjögur ár:

Ég var ekki meðvitaður um hvað var í gangi þegar ég kom en svo er maður búinn að ganga í gegnum mikið þróunarstarf hér. [...] Skólinn er allt öðru vísi núna en á fyrsta árinu mínu. Ég er búinn að sjá breytingar á honum en þær gerast hægt og í litlum skrefum. Maður aðlagast þeim mjög vel.

Freyr er mjög ánægður með skólann en hefur skoðun á því hvað hann myndi vilja bæta:

Það væri gaman að fá inn í skólann fleiri nemendur sem hefðu góðan orðstír á sér. Nemendur sem væru með góðar einkunnir á bakinu. Ef það er einhver galli á skólanum þá finnst mér að fólk sem er ekki að standa sig í námi fái aðsetur hérna. Það er hópur hér sem er standa sig mjög vel í námi og er að læra og er alveg á toppnum. En síðan er eiginlega of stórt hlutfall af hinum. Það væri gaman að breyta þessu.

Sannfæring starfsmannahópsins um ágæti kerfisins virðist vera yfirgnæfandi. Jón segir þó ennþá einhverja efasemdarmenn vera í skólanum. „Þeir vilja bara vera einir úti í horni með sinn hóp og eru bara vanir því.“ Magnús telur það heyra til undantekninga og ekki hafa áhrif á heildina. Hann telur að þegar gestir fóru að koma til að kynna sér skólann þá hafi sannfæring margra styrkst:

Menn fóru að sjá það líka þegar fóru að koma hópar af kennurum úr framhaldsskólum héðan og þaðan af landinu til að skoða skólann. Þá fór maður að hugsa að þetta hlyti að vera eitthvað athyglisvert.

Í festingarferlinu er mikilvægt að viðhalda áhuganum og eldmóðinum. Jón segir: „Við höfum fengið til okkar námskeiðshaldara og fyrirlesara. Alltaf einhverjar nýjungar sem við höfum kallað eftir.“ Ráðgjafinn gegndi einnig mikilvægu hlutverki í festingunni. Hann lagði

mat fyrir nemendur, kennara og starfsfólk og kom þeim upplýsingum til verkefnastjórnar. Þriggja ára þróunaráætluninni lauk vorið 2009. Jón skólastjórnandi segir að allir hafi verið mjög ánægðir eftir þessa þriggja ára vinnu. Hann segir:

Nýtt tveggja ára verkefni átti svo að felast í því að búa til og koma þessu kerfi inn í nýja námskrá. En það kom í ljós að fólk var ekki alveg tilbúið að halda áfram. Fólk var búið að leggja mikið á sig, gera heilmiklar breytingar og nú var þetta bara fínt. Það var bara svona að ná sér niður heilan vetur. Búið að keyra áfram.

Jón telur þetta mjög eðlilegt eftir svo yfirgripsmiklar breytingar:

Nú erum við að ná okkur upp úr þessari lægð. Við erum að fínþússa þriggja ára áætlun um hvernig við viljum breyta skólanum meira, koma nemendum í heimasvæði og ýmislegt annað og við erum sem sagt komin með afmarkaðri skólustefnu.

Jón skólastjórnandi og Magnús kennari eru sammála um að skólabragurinn hafi breyst og að nú ríki breytt skólamenning í skólanum. Magnús segir í þessu sambandi:

Grundvallarmunurinn er sá að við erum eiginlega búin að breyta þessu í hefðbundinn vinnustað. Miklu líkara venjulegum vinnustað fyrir alla starfsmenn og nemendur, þar sem menn mæta á ákveðnum tíma og menn eru bara í vinnunni frá morgni til kvölds. [...] Ég held að það megi orða það þannig að stofnanabragurinn sé farinn. Þú situr ekki lengur með hóp af fólki fyrir framan þig heldur ert meira að vinna innan um það.

Jón segist telja samfélagið hafi eiginlega gjörbreyst. Hann telur að samvinna hafi þar skipt miklu máli:

Ég held að eitt af lykilatriðunum sem gerðu það að verkum að þetta gekk upp var að allir unnu saman. Auðvitað var mönnum bara ýtt út í þetta, það bara þurfti, en það hefur skilað sér og er stór þáttur í því að þetta gekk upp.

Magnús er sama sinnis um samvinnuþáttinn en finnst skipta miklu máli hvernig hópur starfsmanna er samsettur:

Ég held þetta snúist nú bara nánast alfarið um fólkið. Það er nánast ekkert annað sem skiptir máli, annað en að fólkið sé jákvætt og tilbúið til þess að gera þetta. Eiginleikar starfsmannanna spila þar inn í.

Jón og Magnús taka það báðir fram að hefði þeim ekki líkað að vinna eftir þessu kerfi hefðu þeir farið eitthvað annað. Magnús segir: „Ef maður væri ekki ánægður í þessu þá myndi maður bara fara eitthvað annað. Það er ekki hægt að vinna til lengdar í einhverju sem maður fellir sig ekki við.“ Í svipaðan streng tekur Jón:

Kennsla er það krefjandi starf að þú þarft helst að fá eitthvað út úr því líka. Ég myndi frekar velja að fara og gera eitthvað allt annað en að kenna eftir einhverju sem ég teldi ekki vera rétt leið. Það er miklu meira gefandi að vinna eftir því sem sannfæringin segir að sé rétt.

#### 4.2.4 Samantekt / lyklatríði

Þegar breytingaferlið í Næpuskóla er skoðað er þar að finna atriði sem virðast hafa skipt sköpum um að breytingarnar tókust og festust í sessi. Fyrst ber að benda á það að þróunarverkefnið spratt út frá skipulagi sem hafði verið innleitt og þróað í þrjú ár á einni námsbraut skólans með góðum árangri. Hópur leiðtoga kennara innan skólans þekkti vinnubrögðin og ágæti þeirra smituðust til hinna. Í skólanum voru vandamál sem þörfnuðust úrlausnar og þetta nýja kerfi virtist geta orðið til að leysa þau. Verkefnið fékk strax stuðning og hvatningu skóla-yfirvalda og skólinn naut fjárstyrks til að koma á þessum breytingum. Fenginn var ráðgjafi frá Háskóla Íslands til að halda utan um verkefnið. Hann sá um handleiðslu hópsins, tók þátt í mati og var í alla staði hvetjandi og styðjandi.

Verkefnastjórn eða þróunarteymi var skipað og voru í því starfsmenn áhugasamir um breytingarnar. Hlutverk verkefnastjórnar var að halda utan um skipulag, leiða áfram breytingarnar, meta verkefnið og skrifa skýrslur. Skrifuð var þriggja ára þróunaráætlun og henni síðan fylgt eftir með áfangaskýrslum og lokaskýrslu. Það er mat verkefnastjórnar og skólameistara að gagnasöfnunin sem fór af stað strax í upphafi verkefnisins, hafi skipt miklu máli. Kannanir voru gerðar meðal nemenda, foreldra og starfsmanna og haldið var utan um öll gögn og margar skýrslur skrifaðar. Með því að hafa öll töluleg gögn tiltæk var auðveldara en ella að vitna um árangur sem varð við breytingarnar og átti það sinn þátt í því að breytingarnar festust í sessi. Hlustað var á raddir nemenda alveg frá upphafi breytingaferlisins og virðist það hafa skipt miklu máli að hafa nemendur virka í þróunarstarfinu og að tekið var tillit til skoðana þeirra.

Að hafa allan starfsmannahópinn með frá byrjun virðist vera einn af lykilþáttum þess að vel tókst til. Skólabragur breyttist strax við það að samvinnumenning skapaðist. Fagleg umræða skipti í því samhengi miklu máli. Það náðist að skapa vinnuanda sem einkenndist af gleði og jákvæðni. Starfsmenn fundu líka ávinning af verkefninu, bæði hjá nemendum og kennurum, og það hafði þau áhrif að enginn vildi bakka með verkefnið og fara í sama kerfi og var í gangi fyrir breytingar. Aukinn árangur hefur mælst hjá nemendum og er merkjanleg betri líðan þeirra og minna brottfall nemenda. Eins hefur aðsókn aukist. Kennurum virðist flestum finnast skemmtilegra að vinna í þessu kerfi og tekist hefur að minnka allan stofnanabrag og breyta skólanum þannig að hann líkist meira almennum vinnustað, bæði fyrir nemendur og starfsmenn. Ávinningur fyrir kennara er að nú þekkja þeir betur og fyrr, námslegar hliðar nemenda sinna. Grundvallarmunurinn er þó sá að nú hafa þeir eignast samstarfsmenn.

Starfsmannahópurinn fór saman í kynnisferðir, bæði innanlands og einnig til Bandaríkjanna. Það virðist hafa skipt miklu máli fyrir fólk að sjá skóla sem voru að vinna eftir svipuðu kerfi. Þar sá fólk bæði hluti sem það vildi ekki innleiða og síðan fékk það margar nýjar hugmyndir um draumaverkefni sem vert væri að stefna að. Gestir frá öðrum skólum hafa komið og kynnt sér breytingarnar og má segja að sá áhugi hafi átt sinn þátt í því að breytingarnar náðu fótfestu. Þrátt fyrir mörg atriði sem hafa stuðlað að festingu þá eru viðmælendur sammála um að fólk sé sjálft sé það sem skiptir mestu máli; náðst hafi að skapa samvinnu og eignarhald alls starfsfólksins um verkefnið og að það ríki jákvæðni í starfsmannahópnum.

### **4.3 Sellerískóli**

Sellerískóli er meðalstór grunnskóli með nemendur í 1.-10. bekk. Þegar skólinn tók til starfa var unnið samkvæmt kenningum um opinn skóla. Samkvæmt skýrslum um skólastarfið hefur tekist að halda í ýmislegt sem þróaðist á fyrstu starfsárunum. Þar má nefna breytilega upp-  
röðun í skólastofum, vikúáætlanir, val og heimakróka á yngsta stigi. Á öllum skólastigum er leitast við að nota fjölbreytt vinnubrögð en jafnframt lögð áhersla á að nemendur læri að skipuleggja tímann sinn og beri ábyrgð á námi sínu.

Veturinn 2008-2009 fór formlega af stað þróunarverkefni um einstaklingsmiðaða hugsun við skólann og breytt vinnubrögð í anda námsstílskenninga. Í hugmyndafræðinni sem liggur þar að baki, er tekið tillit til á hve ólíkan hátt nemendur læra og að þarfir þeirra í námi eru mismunandi. Þar er hugað að ytri þáttum eins og hljóði, ljósi, hita og líkamsstöðu og einnig félagslegum og tilfinningatengdum þáttum.

#### **4.3.1 Kveikja að þróunarverkefninu**

Aðdragandi þróunarverkefnisins um námsstíla var vinna með einstaklingsmiðað nám sem hafði farið fram í Sellerískóla um nokkurra ára skeið. Skólinn hefur að sögn Snjólaugar skólastjóra ávallt verið mjög móttækilegur fyrir alls konar breytingum og alltaf er eitthvað metnaðarfullt starf í gangi. Eftir árið 2000 var farið að ræða mikið um einstaklingsmiðað nám í Sellerískóla. Kennarar fóru að rýna í það markvisst hvað væri verið að gera til einstaklings-



miðunar í Sellerískóla og síðan hvað væri hægt að gera betur. Snjólaug skólustjóri segir um þetta:

Margir eldri kennararnir hugsuðu sem svo, bíddu er nú þetta komið aftur og fannst þetta líkjast þeim vinnubrögðum sem voru í opna skólanum. [...] Við ákváðum að fá utanumhald frá öðrum aðila og fengum ráðgjafa frá Kennaraháskóla Íslands til að halda utan um vinnu með einstaklingsmiðun. Hann hélt fjörutíu stunda námskeið fyrir alla kennara, skólustjórnendur og stuðningsfulltrúa. [...] Við fengum margar hugmyndir og síðan vorum við með fundi okkar á milli um þetta. Við vorum ekki bara að hlusta heldur líka að ræða saman um hvernig við gætum nýtt þessar hugmyndir hjá okkur.

Um vorið kom ráðgjafinn og vann með hópnum að næstu skrefum. „Þá var ákveðið að næsti vetur færi í það að sem allra flestir, annað hvort einir eða með öðrum, prófuðu að gera verkefni sem beinlínis snerust um einstaklingsmiðað nám nemenda. Við vorum síðan með fjórar málstofur veturinn á eftir þar sem allir kynntu sín verkefni.“ Á svipuðum tíma fór einn kennarinn við skólann í námsleyfi og ákvað að kynna sér námsstíla. „Hún kom til baka með grunnhugmyndir og sagði frá þeim. Það endaði með því að hún gerði þróunaráætlun til fimm ára sem var vel kynnt og fékk bara góðar viðtökur. Og þá ákváðum við sem sagt að hefja það starf sem við erum núna á þriðja ári.“

Aðalmarkmið þróunarverkefnisins var að halda áfram að vinna út frá hugsun um einstaklingsmiðað nám og viðhalda þeim áhuga sem kviknað hafði við markvissa vinnu við skólann um nokkurra ára skeið og að kennarar kynntu sér hugmyndafræði um námsstíla og notuðu í kennslu sem aðferð eða verkfæri til að einstaklingsmiða nám og bæta námsárangur nemenda.

Sigrún er sérkennari við Sellerískóla. Hún segir um kennarann sem kom með hugmyndina að námsstílunum: „Hún er í raun frumkvöðull í þessu verkefni. Hún er mikill fræðari, góð í teoríunni og dugleg að tileinka sér nýja strauma og stefnur. Hún er góð í svona faglegri vinnu, koma í framkvæmd og halda svona þræðinum.“ Sigrún segir þetta um fyrstu skrefin:

Þetta vakti áhuga okkar og passaði alveg inn í okkar starf og ég held að það hafi hjálpað mikið til. Þessu var vel tekið en það var kurr og við tókumst á. Einhverjir sögðu: Á nú að fara að koma með þetta og ætli maður hafi ekki heyrt þetta fyrr, og ég veit ekki hvað. Við erum ekkert öðruvísi en aðrir með það. [...] Ef eitthvað kemur inn nýtt þá eru alls konar sjónarmið. Við erum eins og í góðri fjölskyldu eða í góðu samfélagi og við getum alveg tekist á. Einhvernveginn verða síðan faglegheitin ofan á. Við erum bara að vinna saman og láta hlutina ganga.

### 4.3.2 Framkvæmd í Sellerískóla

Þróunarverkefnið hófst formlega í ágúst 2008. Skipaður var stýrihópur verkefnisins sem hafði yfirumsjón með framkvæmdinni. Sérkennarinn við skólann sem hafði kynnt sér námsstíllana sérstaklega, var valinn ráðgjafi verkefnisins. Auk ráðgjafans sátu í stýrihópnum skólastjóri, aðstoðarskólastjóri, deildarstjórar, námsráðgjafi og tveir kennarar. Í áfangaskýrslu um verkefnið kemur fram áhersla á samábyrgð stjórnenda og kennara og því var farið af stað í upphafi með blandaðan og fjölmennan stýrihóp. Samkvæmt Snjólaugu skólastjóra tekur stýrihópurinn einhverjum mannbreytingum á hverju ári en ráðgjafinn og hún sjálf eiga þar fast sæti. „Þessi stýrihópur er eins og aðrir hópar hjá okkur. Það er sjálfval hvort þú vilt vera eða ekki. Við viljum bara einhverja fimm til sex í hvern svona hóp sem eru tilbúnir til að stýra þessu.“ Áhersla í þróunarverkefninu um námsstíllana er á samvinnu alls starfsfólksins. Í því hjálpast allir að og læra hver af öðrum og hver með öðrum. Verkefnið nær því einnig til húsvarðar og skólaliða.

Í stýrihópnum var lögð áhersla á að skipta með sér verkefnum og dreifa til annarra. Sigrún kennari lýsir þessari verkefnaskiptingu. „Það var stýrihópur sem svona vann forvinnuna og deildi síðan verkefnum til okkar hinna. [...] Það kom svo náttúrulega í ljós að við vorum búin að gera helling af þessu. Það var fullt af þessu sem var þegar í gangi hjá okkur.“ Gerð var fimm ára þróunaráætlun með nokkuð ítarlegri framkvæmdaráætlun fyrir hvert ár þó svo að strax hafi verið ákveðið að stíga hægt til jarðar og taka lítil skref í einu. Á fyrsta árinu var aðaláherslan á kynningu á hugtökum og kenningum um námsstíla fyrir starfsmenn skólans. Safnað var lesefni sem starfsmenn kynntu sér og unnið var að þýðingum á grein- ingarlistum tengdum námsstílum. Áherslur á öðru ári verkefnisins voru að fá kennara til að prófa og kynna hugmyndirnar fyrir nemendum og foreldrum. Á þriðja til fimmta ári yrði verkefnið síðan þróað enn frekar og unnið að því að festa það í sessi.

Bjargir í framkvæmdaferlinu voru þær helstar að ráðgjafi verkefnisins hafði kynnt sér hugmyndafræðina vel og safnað saman lesefni fyrir starfsfólk. Sótt var um fjárstyrk til skólayfirvalda til framkvæmdar verkefnisins og var hann veittur til tveggja fyrstu framkvæmdaáranna. Það gerði skólanum kleift að fá til landsins danska konu sem er sérfræðingur í námsstílsfræðum. Hún kom í febrúar árið 2009 eða á miðju fyrsta framkvæmdaárinu og hélt námskeið í tvo daga fyrir starfsfólk Sellerískóla og fleiri gesti. Hún vann síðan sérstaklega með kennurum Sellerískóla tvo eftirmiðdaga. Snjólaug skólastjóri segir um komu danska sérfræðingsins:

Það voru komnar glæður alls staðar en hún kveikti sko elda. Hún var frábær, hugmynda- rik og gerði bara svo vel og náði til kennara á öllum stigum. [...] Hún ræddi

mikið um uppröðun í stofum og aðstöðu fyrir nemendur. Að þeir gætu fengið að standa ef þeir vildu, liggja á dýnum, sitja einir eða í hópum og allt þetta. [...] Það eru heilu sveitarfélögin í Danmörku að ala alla sína kennara upp í þessu, algjörlega, þarna eru þúsundir kennara og það er verið að setja mikla peninga í þetta.

Sigrún kennari segir um sérfræðinginn:

Hún tengdi þetta allt saman og þá vorum við svona komin í gírinn. Hún var með fyrirlestra sem voru áhugaverðir og skemmtilegir. Hún var með fjölda dæma og kom með heilan lager af námsgögnum. [...] Hún setti þetta svona niður formlega fyrir okkur, það sem áður hafði verið svona í loftinu. Þá gátum við sett þetta betur niður í skipulag.

Í framhaldi af námsskeiðsdögnum var farið í markvissa vinnu með kennurum.

Snjólaug segir:

Við unnum verkefni þar sem allir kennarar reyndu að finna sinn eigin námsstíl. Það skiptir máli að sjá hvað við fullorðna fólkið vinnum ólíkt til að geta séð að nemendur eru líka svona ólíkir. Verkefnið fjallar um að hafa kennsluhætti sem fjölbreyttasta. [...] Í því er umræða mikilvæg og það hafa myndast bæði skemmtilegar og faglegar umræður um þessi mál. Mikilvægt er að það sé rætt við krakkana, krakkarnir ræði saman og að kennararnir ræði saman. Það er líka mikilvægt að foreldrarnir ræði við börn sín um þeirra námsstíl.

Snjólaug telur mikilvægt að upplýsa foreldra:

Við höfum kynnt þetta fyrir foreldrum í fréttabréfum. Ég hef rætt þetta á skóla-setningum og á skólaslitum. Á námskynningum í haust ræddi ég þetta sérstaklega á sameiginlegum fundum með foreldrum. Einnig hafa allir fengið veggspjald heim eins og notað er í skólanum en í póstkortastærð með segli. [...] Ég fékk strax góð viðbrögð á kynningunum. Fólki fannst þetta skemmtilegt viðfangsefni og hagnýtt.

Nína er foreldri við Sellerískóla. Hún hefur átt þrjú börn við skólann samfelld í fjórtán ár. Tvö eldri barnanna eru nú útskrifuð en dóttir hennar er á yngsta stigi skólans. Nína situr í skólaráði Sellerískóla sem annar af tveimur fulltrúum foreldra. Áður var hún í foreldraráði og hefur starfað í 10 ár sem fulltrúi foreldra við skólann. Nína tekur það fram að samskipti hafi alltaf verið góð milli foreldra og starfsfólks Sellerískóla. Hún segir um námsstílsverkefnið:

Mér heyrir nemendur vera mjög sáttir. Að fá að vera á dýnum eða snúa að glugganum í stað þess að sitja alltaf eins við borð. Bara að hafa ekki alltaf þessa hefðbundnu uppröðun í stofunum. [...] Mér fannst fljótlega eftir að ég byrjaði að starfa í foreldraráði við Sellerískóla að það væri farið að huga að einstaklingsmiðuðu námi. [...] Þetta var rætt á kaffihúsafundi þar sem foreldrar, nemendur, stjórnendur og kennarar komu saman og fóru á milli borða í umræður. [...] Viðbrögð foreldra voru bara jákvæð. Ég heyrði bara jákvæðar raddir gagnvart þessu.

Sigrún sérkennari segir í þessu samhengi að viðbrögð foreldra hafi verið almennt góð. „Foreldrar tóku þessu yfirleitt mjög vel. Það hefur alltaf verið mjög gott samstarf við foreldra

í skólanum. Kannski kom einhvert kurr í upphafi en ég held að það hafi ekki verið neitt neitt. Ég held að verkefnið hafi bara gert gott foreldrasamstarf enn betra.“

Í stjórn skólans eru skólastjóri, aðstoðarskólastjóri sem starfar einnig sem deildarstjóri yngsta stigs, deildarstjóri miðstigs og deildarstjóri unglíngastigs. Snjólaug skólastjóri leggur áherslu á að taka sjálf þátt í þróunarverkefninu:

Að mínu mati verða stjórnendur alltaf að taka þátt í öllum nýbreytniverkefnum. Það þýðir ekkert annað af því að þeir geta breytt miklu og hafa þann tíma sem þarf. Önnur kafnir kennarar hafa ekki alltaf tíma. Við stjórnendur höfum meiri yfirsýn og aðstöðu í sambandi við fjármagn. [...] Það fer heilmikill tími í þetta. Það gerir það en ég sé ekki eftir þeim tíma.

Snjólaug segist ekki þvinga neinn til að vinna á ákveðinn hátt. „Við þínum engan.“ Hún leggur áherslu á valddreifingu í sínum stjórnunarstíl. Hún vill að þær hugmyndir sem spretta fram og verða að þróunarverkefnum komi úr grasrótinni:

Jafnvel þó að hugmyndin sé mín eða hinna stjórnendanna, má hún aldrei koma með valdboði heldur þarf alltaf að vera búin að koma henni að með einhverjum kynningum. Það skiptir máli að það séu aldrei boð að ofan.

Samkvæmt Sigrúnu sérkennara er starfsfólkið mjög sátt við stjórnun skólans:

Við erum með mjög góðan stjórnanda. Hún er frábær í alla staði. Það gildir um kennarahópin í heild, við erum mjög ánægð með okkar skólastjóra. [...] Hún gefur okkur svigrúm og það er gagnkvæmt traust milli hennar og starfsfólks. Hún þorir að sleppa og treystir okkur en samt veit hún alltaf hvað er í gangi.

Nína, fulltrúi foreldra í skólaráði, er einnig mjög ánægð með stjórnun skólans:

Það skiptir máli hvernig stjórnandinn er. Að hann sé opinn fyrir breytingum. [...] Ef einhver kennari hérna er að springa úr hugmyndum þá er skólastjórinn tilbúinn að leyfa viðkomandi að blómstra. [...] Jákvæðni skólastjóra er mikill styrkleiki.

Hindranir í framkvæmdaferlinu telur Snjólaug skólastjóri hafa verið litlar. Hún telur þó vissa hættu á að kennarar fari að láta nemendur stjórna í of miklum mæli:

Ég veit að einstaka kennarar eiga svolítið erfitt með að láta ekki eftir nemendum og leyfa þeim bara að hafa það gott. Þannig að það tekur svolítinn tíma að koma þeirri hugsun inn. Nemendur eiga einungis að fá að velja hvernig þeir læra ef þeir sýna fram á að það gangi betur.

Í þessu samhengi segir Sigrún: „Áherslan þarf að vera á að við erum faglegu aðilarnir sem ákveðum í sambandi við barnið en það erum við samt sem ráðum. Við erum yfirverkstjórar.“

Hún segir um fyrstu skrefin í framkvæmdaferlinu:

Það tók okkur svolítinn tíma að taka þetta inn. Að taka þessa fimm þætti og greina nemendurna og svoleiðis. Það þurfti að gera þetta markvisst. [...] Í sambandi við umhverfisþættina þá er til dæmis jákvætt fyrir suma nemendur að vinna með tónlistartæki í eyrunum eða jafnvel að nota símann sinn sem minnisreikni. En það tekur tíma að fá viðurkenningu á þessu. Fólki sagði: „Hvað ertu bara farin að láta krakkana stjórna og fá þau bara að vera með ipod og svona?“ Við þurftum svolítið að afdramatísera þetta. [...] Þetta kostaði umræður og það var tekist á um þetta. Þetta var sko ekki alveg þrautalaust.

Snjólaug skólastjóri viðurkennir að kennarar hafi tekið misvel við sér:

Það eru alveg einstaklingar sem gera ekkert sýnilega. Við stýrihópurinn fylgjumst vel með þessu. Í samræðum við viðkomandi heyrir maður alveg hvort hugsunin sé komin. [...] Við viðurkennum alveg að það er ekkert öllum kennurum sem gengur þetta betur svona. Það eru ekkert allir sem vilja breyta uppröðun og það er bara alveg sjálfsagt mál.

Á því tveimur og hálfu framkvæmdaárum sem liðin eru hefur verið stigið nokkuð varlega til jarðar. Snjólaug skólastjóri segir stýrihópurinn hafa fylgt þróunaráætluninni alveg og haldið sig við hana. Sigrún sérkennari segir:

En þetta er náttúrulega ekkert gert í stórum skrefum. Þetta svona þróast bara inn í skólastarfið. Við höfum verið með skólastofurnar okkar lifandi, verið með notalega heimakróka og púða og teppi og bara lagt okkur fram um að hafa umhverfið fallett og fjölbreytt. [...] Ég er ekki viss um að nemendur og foreldrar hafi fundið fyrir svo miklum breytingum í byrjun. Þetta var frekar svona eins og næsta skref. Eðlileg þróun að skapandi skólastarfi af því að við erum leitandi og móttækileg fyrir nýju.

Að vori á öðru framkvæmdaári voru haldnir þemadagar um námsstíla. Sigrún kennari segir:

Þá svona settum við okkur almennilega inn í þetta, öll, kennararnir gerðu það og krakkarnir gerðu það líka alveg markvisst. Við þurftum að skýra þetta út og kynna fyrir krökkunum alveg upp úr og niður úr. Svona upp úr því varð þetta eðlilegur þáttur í skólastarfinu.

Snjólaug skólastjóri nefnir einnig þemadagana sem vissan áfanga í framkvæmd verkefnisins: „Við höfðum þennan námsstílsdag í fyrrvor. Þá fór fólk að gera verkefni og láta nemendur gera verkefni.“

### 4.3.3 Festing

Þar sem Sellafrískóli er einungis á sínu þriðja framkvæmdarári af þeim fimm sem þróunar-áætlunin kveður á um, er skólinn enn að festa breytingarnar í sessi. Snjólaug skólustjóri telur þó að heilmikið hafi áunnist. „Við viljum breyta hugsunarhætti og við höfum það á tilfinningunni að við höfum gert það hjá öllum. [...] Mér finnst hugsunin hafa breyst. Ég held að kennarar hafi bara farið að hugsa meira um fjölbreytnina.“ Sigrún sérkennari segir: „Ég held að þetta sé hluti af skólastarfinu í dag. En ég held að við verðum aldrei búin. Við erum í sífelldri þróun.“

Bæði Snjólaug skólustjóri og Sigrún kennari sjá ávinning fyrir nemendur af þessum breytingum. Snjólaug segir í því samhengi:

Þetta snýst alltaf um hvað er best fyrir nemandann. [...] Í flestum stofum eru komnar dýnur. Fólk hefur líka verið með púða, há og lág borð þar sem hægt er að sitja eða standa. [...] Ein stúlka tók til dæmis samræmdu prófin liggjandi á dýnu. Hjá henni gengur best að læra þannig og hún lá á maganum og tók sitt próf. [...] Ég vona að nemendur finni að með námsstílnum hafi þau eitthvað að segja um aðstæður sínar.

Sigrún sérkennari segir þetta um ávinning nemenda:

Ég sé það kannski best á unglingastigi. Það er vegna þess að það eru fjölbreyttari námsaðferðir á yngri stigum en á unglingastigi. Okkur hættir þar til að hafa þetta meira á fyrirlestrarformi. Núna kemur maður inn á unglingastigið og þar eru nemendur búnir að flokka sig. Finna sína styrkleika og veikleika. [...] Nemendur fá þar til dæmis að vera með tónlistartækin. Það er auðvitað kennarinn sem ræður hvenær það hentar. En þau eru bara orðin meðvituð um þetta. Þau nýta sér styrkleika sína.

Þegar Sigrún er spurð nánar um það hvernig hugmyndafræði námsstíllana birtist í skólastarfi segir hún:

Innlögn er kannski fyrst hjá kennara og síðan er farið í verkefnavinnu. Þá vita nemendur hvernig þau vilja vera, setjast kannski á gólfið eða eitthvað slíkt. Mér finnst þetta oft vera komið af sjálfu sér. [...] Þetta krefst þess líka að nemendur þurfa að hafa öðruvísi samskipti inni í skólastofunni. Ég held að þetta sé bara skemmtilegra skólastarf fyrir krakkana. Ég held að þetta geri námið skemmtilegra og um leið fjölbreyttara og gefi af sér meiri og betri árangur.

Ávinning fyrir kennara telja Snjólaug og Sigrún vera þann helstan að með breyttri hugsun aukist umburðarlyndi og með fjölbreytni í kennsluháttum nái kennarar betur til alls nemendahópsins. Snjólaug segir: „Nemendur eru svo ólíkir einstaklingar og það vita það kannski allir en með þessum kennsluháttum og með auknu umburðarlyndi gagnvart nemendum þá hefur þetta breytt kennurum. Allir eru búnir að breyta hugsunarhættinum.“ Sigrún sérkennari segir: „Kennarinn er meira að skoða námsstíl hvers og eins og þá er líka svöltil

sjálfskoðun í leiðinni.“ Hún telur að með svona kerfi fái kennarar viðurkenningu á ákveðnum sveigjanleika sem ekki hefur alltaf verið sjálfsagður í skólakerfinu:

Það er svo gott að fá viðurkenningu á þessu. Að það sé í lagi að brjóta upp og sleppa sér svolítið. Bara fyrir kennarann sjálfan. Og fyrir kennarann að sitja ekki uppi með sektarkennd og hræðslu við að missa stjórn. Það þarf að mæta nemandanum þar sem hann er. Það er gott að fá það svona staðfest.[...] Maður fékk viðurkenningu á því sem maður hefur fundið í gegnum reynsluna að virkar. Það hentar bara sumum krökkum að fá að vera uppi í sófa undir teppi með bókina við vissar aðstæður.

Snjólaug og Sigrún nefna báðar að nemendur Sellerískóla séu meðvitaðir um vinnuna með námsstílana. Sigrún segir: „Ef þú spyrð einhvern krakka í dag hvað þetta er þá held ég að allir nemendur geti svarað því.“ Snjólaug segir: „Ég held að nemendur hafi fengið það á tilfinninguna að þeir fái meira að segja til um það í hvernig umhverfi þeir læra.“ Þegar rætt var við nemendur virtist munur á milli árganga hversu mikið var unnið með námsstílana. Mikil vinna með námsstíla virtist vera á miðstigi og nemendur sjöunda bekkjar voru meðvitaðir um þá vinnu. Nemendum í 8.-10. bekk fannst vinna með námsstíla ekki mjög áberandi.

Agnes er nemandi í 7. bekk Sellerískóla. Hún segir að það sé mikið unnið með námsstíla í hennar bekk. „Okkur er leyft að vera á dýnum og svona. Við megum alveg sitja á gólfinu ef við spyrjum. Við erum oftast svona þrjár á dýnunni.“ Sesselja er í sama árgangi en í öðrum 7. bekk. Hún segir: „Kennarinn okkar er alltaf eitthvað með þetta. Til dæmis þegar skólinn var að byrja og það var svolítið heitt þá hleypti hann okkur geðveikt oft út. [...] Líka ein stelpa í bekknum okkar, hún fékk að taka samræmdu prófin á dýnu.“

Andri er nemandi í 9. bekk. Hann verður ekki mikið var við vinnu með námsstíla. „Ég hef aldrei séð neitt svona: „Jæja, nú ætlum við að læra uppi á borði vegna þess að það er nýtt námsstílsþema í dag.“ Við erum bara öll sitjandi á stólum. Það er ekki verið að prófa neitt.“ Viktoría er líka í 9. bekk. Hún segir: „Þetta var fyrst hjá okkur eitthvað: „Núna ætlum við að prófa að vera á dýnum.“ Opinn gluggi og eitthvað. En síðan hvarf þetta. Eina sem maður verður var við í dag eru plaggöt á hurðunum á miðstigi.“

Pétur er í 10. bekk. Hann segir kennarana á unglingastigi ekkert tala um þetta. Hann spyr: „Er þetta ekki meira á yngsta- og miðstigi, þar sem nemendur eru meira með kennurum sínum?“ Ólöf sem er í 8. bekk Sellerískóla segir: „Ég man að þetta var svolítið hjá okkur í 7. bekk, ekki mikið en samt. Það eina sem við fáum að gera núna og okkur finnst gott er að hafa ípod og eitthvað svoliðis í tímum.“

Þrátt fyrir að krökkunum í elstu bekkjum skólans hafi ekki fundist mikið unnið með námsstílaða voru þeir alveg með það á hreinu hvernig námsstíll hentaði þeim sjálfum og gátu svarað því hvernig þeim þætti best að læra. Agnes í 7. bekk sagði: „Ég vil bara liggja á dýnu með ipod, já og mikið ljós.“ Sesselja í 7. bekk sagði um sinn námsstíl: „Mér finnst gott að hlusta á tónlist og sitja við borð og hafa mikla birtu.“ Andri í 9. bekk segir: „Bara sitja við borð eins og maður hefur vanist í gegnum árin. Maður er búin að vera að þessu í níu ár og þá venst maður þessu. Ég þarf enga kyrrð og bara svona meðalbirtu.“ Viktoría í 9. bekk segir þetta um sinn námsstíl: „Mér finnst óþægilegt að þurfa að einbeita mér að einhverju einu bara, einu námsefni. Til dæmis þegar ég er heima þarf ég alltaf að setja sjónvarpið í gang til að geta lært, ég veit ekki af hverju.“ Pétur í 10. bekk segir: „Það er þetta með ljósið sko. Það þarf að vera rólegt og kyrrt og svo með ljósið. Það má ekki glampa á bækurnar. Ekkert er jafn pirrandi og þegar ljós glampar á bækur. Svo er líka frekar pirrandi með sumar bækur sem eru með svo glansandi pappír að það er ekki hægt að lesa þær.“ Ólöf í 8. bekk segir um sinn námsstíl: „Já bara sitjandi, þægilegast á svona mjög háum stól þar sem ég næ ekki niður á gólf og get látið fæturna dingla. Ég vil hafa tónlist og ekki mjög mikla birtu. Það má ekki vera að tala í kringum mig, þá truflast ég.“

Þegar kemur að skólamenningunni og staðblænum má telja hæpið að verkefnið hafi náð að festast svo vel í sessi að það hafi haft afgerandi áhrif þar á. Hins vegar eru Snjólaug, Sigrún og Nína allar sammála um að í skólamenningunni ríki mikil jákvæðni og gróska og þannig hafi það verið lengi. Snjólaug skólustjóri segir um skólamenninguna: „Það er svo mikil gróska. Þetta er svo flottur starfsmannahópur. Þau hafa bara svo mikinn áhuga á að taka þátt í öllu svona.“ Sigrún sérkennari er á sama máli þegar hún segir: „Við erum svo móttækileg, höfum alltaf verið jákvæð fyrir litrófi kennsluaðferðanna og haft þarfir einstaklingsins að leiðarljósi. [...] Við (kennararnir) fáum að njóta okkar á okkar forsendum.“

Verkefnið hefur vakið nokkra athygli og verið kynnt fyrir öðrum skólum. Nokkrir skólar í sama sveitarfélagi komu á námskeiðið hjá danska sérfræðingnum og hafa síðan þá fylgst með þróun verkefnisins í Sellerískóla. Einnig hefur skólinn verið beðinn um að kynna verkefnið á ráðstefnum fyrir kennara og annað skólafólk.

Hindranir í festingu geta verið margar. Sigrún sérkennari telur oft erfitt að breyta í skólakerfinu:

Þó að maður viti innst inni að þetta er rétt þá getur þetta formlega þvælst fyrir. Það er svo mikil formlegheit í skólanum. Þetta er náttúrulega stofnun. [...] Þó að þetta standi allt í námsskránni og það eigi í rauninni að gera þetta svona þá er skólinn í eðli sínu svo vanafastur og íhaldssöm stofnun. Það er erfitt að breyta nema hreinlega að gera þetta svona eins og við (með öllum þessum litlu skrefum).



Þegar kemur að hindrunum í festingu þróunarverkefnisins um námsstíla má velta fyrir sér hvort það sé veikleiki eða styrkleiki að mjög margt er í gangi í skólanum. Snjólaug skólastjóri segir í þessu samhengi: „Við erum reyndar svolítið fræg fyrir að vera með margt í takinu. Þannig að við erum með önnur verkefni sem taka kannski alveg eins mikinn tíma. En þetta passar allt vel saman.“ Sigrún sérkennari segir:

Þannig að þetta einhvernveginn passar allt inn í. Ég held líka að það sé það sem gerir þennan skóla að góðum skóla. Það fer allt inn í hvað annað. [...] Alltaf þarf að vera einhver þróun í gangi til þess að maður brenni ekki inni, kulni ekki. Það er góður jarðvegur fyrir það hér í skólanum.

Nína foreldri við skólann segir um skólabraginn:

Það er mjög mikil jákvæðni fyrir því að gera alltaf betur og gera hlutina auðveldari. Það er ekki bara hlaupið í verkefni. Allt er vel hugsað og fólk er opið fyrir nýjungum. [...] Skólinn er opinn og góður og alltaf mikil jákvæðni í gangi. Alltaf er unnið að einhverri þróun í betri átt. Það eru markmið sem hafa verið sett upp og þau hafa gengið upp.

Í áfangaskýrslu um verkefnið er að finna nokkrar vangaveltur um hindranir sem gætu þvælst fyrir. Þar er tekið fram að ekki tókst að koma af stað reglulegum leshringsfundum eins og upphaflega stóð til. Ástæðan er jafnvel talin sú að unnið í öðrum þróunarverkefnum samhliða námsstílsverkefninu og ef til vill hafi skólinn færst of mikið í fang í einu. Þó er talið að námsstílsverkefnið falli mjög vel að annarri vinnu í skólanum. Sigrún sérkennari segir um þá miklu vinnu sem er í gangi í skólanum:

Þessi námsstílsvinna hefur komið sterk inn sem viðbót eða framhald af því starfi sem hefur verið í gangi hingað til í skólanum. Það er margt í gangi og það er unnið vel í því öllu. [...] Ég held að það sé kominn svona ákveðinn grunnur og held að við getum bara byggt á honum með því að taka inn og vera móttækileg fyrir öllum nýjungum. [...] Ég held að þetta (námsstílsverkefni) hafi tekist vel. [...] Við stöndum á góðum grunni. Hér er mikill mannaúður og mjög hæft og gott starfsfólk. Við vinnum vel saman og hér ríkir góður andi. Við berum virðingu fyrir skoðunum hvers og eins og fyrir hvert öðru þó að við tökumst oft á. Við fáum að vera við sjálf.

Til að þróunarverkefni eins og námsstílsverkefnið nái fótfestu þarf að fá vissa þætti til að ganga upp. Sigrún segir um lykilatriði breytingastarfs:

Jarðvegurinn þarf að vera til staðar og náttúrulega fyrst og fremst kennarahópurinn eins og hann er. Stýrihóp þarf til að skapa jarðveg og til þess að þessi góði hópur geti unnið úr þeim hugmyndum sem eru í gangi. Svo náttúrulega foreldrar og nemendur. Það þarf að vera til jarðvegur til þess að allir geti unnið saman. Síðan byggjum við á okkar gildum. [...] Það verður að vera til staðar hjá okkur svona gagnvirkni og ég held að sá jarðvegur sé til staðar hjá okkur.

Snjólaug skólustjóri segir af sama tilefni: „Þróunaráætlun þarf að vera til staðar en ekki endilega svona löng eins og hjá okkur. Það þarf að vera mannaður, vera góður hópur, jákvæðni ríkjandi, góð líðan og að hugmyndir komi úr grasrótinni. Síðan þarf lykilmanneskjur og stýrihóp.“

#### 4.3.4 Samantekt / lykilatíði

Þegar skoðað er ferli þróunarverkefnisins í Sellarískóla eru nokkrir þættir sem standa upp úr varðandi framkvæmd og festingu breytinganna. Þessa þætti mætti líta á sem lykिलþætti þess að vel takist til. Í Sellarískóla var búið að vinna með hugmyndafræði einstaklingsmiðunar í nokkur ár áður en ákveðið var að fara í þróunarverkefnið um námsstíla. Jarðvegurinn var því fyrir hendi og eins og fram kom í viðtölunum er starfsmannahópurinn í Sellarískóla mót-tækilegur fyrir svona vinnu. Hugmyndin að námsstílsvinnunni kom úr grasrótinni. Kennari sem fór í námsleyfi kynnti sér þessa hugmyndafræði og kynnti fyrir samstarfsfólki sínu sem tók hugmyndinni vel. Kennarinn varð ráðgjafi verkefnisins og leiðtogi meðal kennaranna og samdi fimm ára þróunaráætlun um kveikju, framkvæmd og festingu verkefnisins og fylgdi því eftir með nokkuð ítarlegri framkvæmdaráætlun. Myndaður var stýrihópur um verkefnið og í honum eiga sæti bæði ráðgjafinn og skólustjórinn. Þar að auki veljast fjórir til fimm kennarar og stjórnendur inn í stýrihópinn ár hvert og vinna við stýringu verkefnisins frá ári til árs. Skólustjóri Sellarískóla leggur mikla áherslu á að taka þátt í öllu þróunarstarfi þar sem hann hafi yfirsýnina og meiri tíma til að fylgja málum eftir en kennarar. Skólustjórinn leggur einnig áherslu á að í þessu verkefni sé allt starfsfólk skólans í samstarfi, kennarar og annað starfsfólk.

Á fyrsta framkvæmdaári fékkst fjárfstyrkur frá menntayfirvöldum til tveggja ára sem gerði Sellarískóla kleift að fá til sín sérfræðing um námsstíla frá Danmörku. Með því nám-skeiði virtist kvikna almennur áhugi allra starfsmanna og eftir það náðist markviss vinna með kennurum. Foreldrahópurinn tók þessum hugmyndum vel. Það virðist ekki hafa myndast nein mótstaða í foreldrahópnum samkvæmt viðmælendum og skýrslum.

Á öðrum tímamarki í þróunarverkefninu urðu þáttaskil. Þau urðu þegar haldnir voru þemadagar í skólnum um námsstíla í lok annars framkvæmdaárs. Viðmælendur voru sammála um að þá hafi náðst að vinna með námsstílanum með öllu starfsfólki og öllum nemendum skólans. Þá hafi hugsun breyst hjá kennurum og námsstílsvinnan orðið sjálfsagðari í öllu skólustarfi en áður hafði verið. Umræður eru mikilvægur hluti verkefnisins og það hafa myndast bæði skemmtilegar og faglegar umræður um þessi mál.

Ávinningur af verkefninu fyrir nemendur er sá að námið verður skemmtilegra, fjölbreyttara og gefur um leið af sér betri árangur en áður. Einnig hafa nemendur meira með það að segja hvernig þeir vilja læra og hvaða námsstíll hentar hverjum og einum.

Ávinningur fyrir kennara telja viðmælendur felast í breyttri hugsun sem auki umburðarlyndi og kennarar nái betur til alls nemendahópsins með fjölbreytni í kennsluháttum.

Skólamenning Sellaískóla einkennist af jákvæðni. Þar er mikil gróska í gangi og starfsfólk er vant því að taka þátt í alls konar þróunarverkefnum. Þar er að finna margt hæft og gott starfsfólk sem er móttækilegt fyrir nýjungum. Þó svo að verkefnið sé ekki nema á þriðja framkvæmdaári af fimm er margt sem bendir til þess að breyttir starfshættir séu að festast í sessi. Skólastjóri og kennari nefna báðir að það sé greinilegt að hugsun hafi breyst og kennarar vinni samkvæmt þessari hugmyndafræði þó að það virðist ekki alltaf sýnilegt. Verkefnið hefur hlotið athygli annarra skóla og verið kynnt á ráðstefnum.

## 5 Umræður og ályktanir

Í þessum kafla eru niðurstöður teknar saman og ályktanir dregnar af þeim. Kaflinn skiptist í sjö undirkafla sem fjalla um hvern einstakan þátt í niðurstöðunum. Í fyrsta kafla er farið yfir rannsóknarspurningu og hvernig niðurstöðurnar svara henni. Þar er að finna stutta samantekt á þeim lykilatriðum sem koma fram í niðurstöðunum og skiptast í þrjú þætti breytingaferlis kveikju, framkvæmd og festingu. Einnig er að finna myndræna útfærslu á niðurstöðum rannsóknarinnar. Í köflunum sem á eftir koma, er farið nánar út í lykilatriði þessara þriggja þátta í breytingaferlinu og hvernig niðurstöður rannsóknarinnar samræmast skrifum fræðimanna. Í síðustu köflunum er fyrst fjallað um þær hindranir sem komu upp í breytingastarfi skólanna en síðan er þáttur foreldra og nemenda í rannsókninni skoðaður, tengsl niðurstaðna við skólamenningu og hugmyndir um lærdómssamfélög.

### 5.1 Rannsóknarspurning og samantekt á niðurstöðum

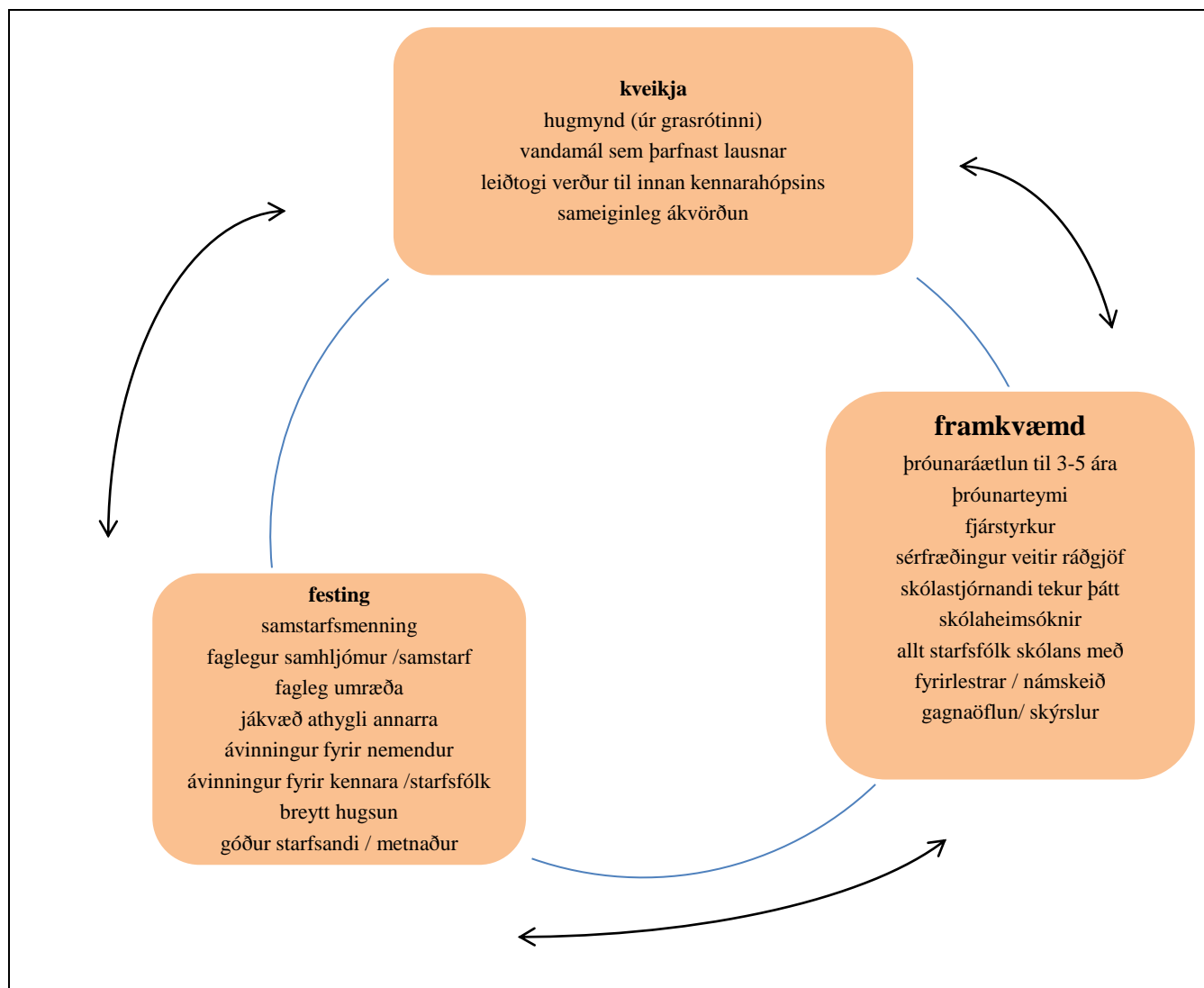
Tilgangur þessarar rannsóknar var að finna svar við spurningunni: **Hvaða lykilþættir breytingaferlis í skólum ráða afdrifum breytingastarfs þannig að skólaþróun eigi sér stað?**

Niðurstöður rannsóknar þessarar á þremur íslenskum skólum styðja þá tilgátu að það séu vissir starfshættir sem gera það að verkum að líklegra sé en ella að breytingar takist og að skólaþróun verði. Sé um skólaþróun að ræða felur það óhjákvæmilega í sér breytingu á skólamenningunni (e. *reculturing* skv. Fullan, 2007). Líðan og upplifun skólafólks á breytingunum, bæði meðan á breytingaferlinu stendur og einnig á eftir, skiptir máli og hefur áhrif á hver afdrif verkefnisins verða.

Þriggja þrepa hugtakalíkan Fullans (2007) á breytingaferli er haft til hliðsjónar í niðurstöðunum. Niðurstöðurnar benda til þess að ákveðnir þættir í kveikju (e. *initiation*), framkvæmd (e. *implementation*) og festingu (e. *institutionalization*) séu lykilatriði sem styðja það að breytingarnar takist og festist í sessi. Ekki er þó hægt að fullyrða að breytingarnar hefðu ekki tekist hefði ferlið verið á einhvern hátt öðruvísi. Sömu þætti er að finna í tveimur af þremur skólum og oft í þeim öllum og styður það að um lykilatriði sé að ræða (sjá töflu 1: Lykilatriði/ samantekt og mynd 4 sem sýnir lykilatriði niðurstaðna í þriggja þrepa hugtakalíkani Fullans).

Tafla 1. Samantekt á niðurstöðum. Lykilatriði sem komu fram í skólunum þremur

Lykilatriði/ samantekt		Laukskóli	Næpuskóli	Sellerískóli
Kveikja	Hugmynd varð til í grasrótinni þ.e. kom frá kennara/ kennurum.	X	X	X
	Vandamál til staðar í skólanum sem þurfti að leysa/ finna lausnir / leiðir.		X	
	Það varð til leiðtogi/ leiðtogar innan kennarahópsins sem leiddi hugmyndavinnuna.	X	X	X
	Sameiginleg ákvarðanataga.	X	X	X
Framkvæmd	Þróunarskýrsla skrifuð	X (til 3 ára)	X (til 3 ára)	X (til 5 ára)
	Þróunarteymi heldur utan um verkefnið.	X (óformlegt)	X (formlegt alltaf sömu )	X (formlegt breytist að hluta á hverju ári)
	Fjárstyrkur fékkst til að innleiða verkefnið.	X (bakstuðningur og hvatning skólayfirvalda)	X (hvatning skólayfirvalda)	X
	Sérfræðingur veitti ráðgjöf.	X (frá Danmörku kom einu sinni til landsins)	X (ráðgjafi frá HÍ – var allan tímann)	X (frá Danmörku kom einu sinni til landsins)
	Skólastjóri/ skólastjórnandi tók þátt í þróunarstarfinu.	X (trú skólastjóra á verkefninu)	X (stjórnandi)	X (skólastjóri)
	Farið var í skólaheimsóknir til að sjá samskonar vinnu.	X (til Danmerkur)	X (Ísland og Bandaríkin)	
	Allt starfsfólk skólans var með í þróunarvinnunni		X	X
	Fyrirlestrar/ námskeið fengin inn í skólann – halda áhuga lifandi.	X	X	
	Gagnaöflun/ skrifaðar skýrslur um verkefnið.	X	X (mikil )	X
Festing	Samstarfsmenning/ faglegur samhljómur í starfsmannahópnum varð til í verkefninu.	X	X	
	Fagleg umræða.		X	X
	Þróunarverkefnið fékk jákvæða athygli annarra skóla. Gestir hafa komið og kynningar verið haldnar.	X	X	X
	Ávinningur fyrir nemendur.	X (útskrifaðir nemendur staðfesta)	X mælanlegur árangur)	X
	Ávinningur fyrir kennara / starfsfólk.	X	X	X
	Hugsun breyttist – unnið í takt við markmið að verkefninu.	X	X	X
	Góður starfsandi ríkjandi, metnaður, samstarfsmenning, jákvæðni.	X (urðu við verkefnið /manna-breytingar )	X (varð til með verkefninu)	X (áður en verkefni hófst)



Mynd 4. Þriggja þrepa hugtakalíkan Fullans með lykilatriðum samkvæmt niðurstöðum rannsóknar

**Kveikja:** Í öllum skólunum þremur varð hugmyndin að breytingastarfinu til meðal kennara eða í grasrótinni. Meðal kennara urðu til leiðtogar innan skólanna sem tók þátt í að leiða breytingarnar ásamt skólastjórnendum. Í einum skólanum var vandamál til staðar og voru breytingarnar hugsaðar sem lausn á því vandamáli. Má segja að í öllum skólunum þremur hafi utanaðkomandi þrýstingur skólayfirvalda um nýja kennsluhætti í átt að einstaklingsmiðun verið ákveðin orsök þess að til þróunarverkefnanna kom.

Í öllum skólunum þremur var tekin sameiginleg ákvörðun um að fara út í breytingarnar þó svo að ýmislegt bendi til þess að búið hafi verið að ákveða það nokkurn veginn áður af stjórnendum skólanna. Samt sem áður var ákveðin viðleitni í öllum skólunum að sannfæra starfsfólk um gildi hugmyndarinnar með kynningum og námskeiðum áður en til framkvæmda kom. Í tveimur skólum af þremur var farið ansi hratt í gegnum kveikjuferlið en það samræmist ekki kenningum Fullans (2007) og orskaði óróleika og óvissu meðal starfsfólksins.

Annar þáttur sem samræmist ekki hugtakalíkaninu er að í einum skólanna náðist ekki að sannfæra starfsfólk um ágæti breytinganna í upphafi og það varð til þess að einhverjir kennarar yfirgáfu skólann.

**Framkvæmd:** Í skólunum þremur var samin þróunaráætlun ýmist til þriggja eða fimm ára. Markmið voru skýr í tveimur skólanna en í einum þeirra voru markmið nokkuð óljós en skýr markmið er þáttur sem Fullan (2007) leggur áherslu á í framkvæmdafasanum. Í þeim skóla sem um ræðir náðist ekki að skapa skarpa framtíðarsýn í upphafi framkvæmdaferlisins. Þróunaráætlunum var fylgt eftir með framkvæmdaráætlunum í tveimur skólum af þremur. Þróunarteymi voru mynduð við skólana og í tveimur tilvikum af þremur var teymið formlega sett af stað, en í einum skóla varð til óformlegt teymi kennara sem höfðu þróað starfið áður í einni deild skólans. Í öllum skólunum fékkst fjárstyrkur frá skólayfirvöldum til að innleiða og framkvæma breytingarnar. Allir skólarnir mynduðu tengsl við ráðgjafa utanfrá sem kom og hélt námskeið og veitti ráðgjöf. Í skólunum voru skólastjórnendur með í þróunarvinnunni og í tveim skólum af þremur voru fengin námskeið og fyrirlestrar inn í skólana til að halda áhuga starfsmanna vakandi. Í tveimur skólum af þremur var allt starfsfólk skólans með í þróunarvinnunni. Í tveimur skólanna var farið í skólaheimsóknir til að sjá sambærilega vinnu í öðrum skólum. Allir skólarnir skrifuðu bæði áfangaskýrslur og lokaskýrslur en áberandi góð gagnaöflun og mat á verkefninu var í einum skólanna.

**Festing:** Í tveimur skólum skapaðist samvinnumenning í gegnum breytingaferlið. Viðmælendur beggja skólanna nefna að þegar fólk fór að vinna saman hafi breytingarnar tekið að festast í sessi. Í þriðja skólanum var samvinnumenning til staðar áður en til breytinganna kom og stuðlar það að öllum líkindum að því að breytingar takist. Fagleg umræða var einnig mikilvægur þáttur í huga viðmælenda tveggja skólanna og var hún nefnd sem lykilþáttur þess að vel tókst til. Í öllum skólunum hafa breytingarnar vakið athygli annarra skóla og heimssóknir hafa verið tíðar í þá tvo skóla sem fóru fyrir af stað í breytingarnar. Allir skólarnir þrír hafa kynnt verkefnið og fengið jákvæð viðbrögð skólafólks. Í öllum skólaþróunarverkefnum var farið af stað með því hugarfari að breytingarnar væru fyrir nemendum. Verið væri að þróa starfshætti sem væru nemendum til góðs og ykju árangur í skólastarfinu. Breyttir starfshættir eru orðnir hluti af skólamenningu tveggja skólanna en í þriðja skólanum er framkvæmdaferlinu ekki lokið og því óvíst með festinguna.

Viðmælendur í skólunum þremur voru sammála um að hugsun starfsfólks hefði breyst í gegnum breytingarnar. Áberandi var að í öllum skólunum ríkti góður starfsandi. Þar virtist vera til staðar metnaður fyrir góðu skólastarfi, samstarfsmenning og jákvæðni meðal starfsfólks og nemenda.

## 5.2 Kveikja að breytingum

Í skólustarfi og samstarfi í skólum kvikna ótal hugmyndir. Sumar lognast út af eða gleymast en aðrar ná að skjóta rótum og verða að litlum eða stórum þáttum í skólustarfinu. Sem betur fer takast hugmyndir á loft og gera það að verkum að framþróun verður og skólustarf tekur breytingum. Fullan (2007, bls. 11) líkir hugmyndum í grasrótinni á meðal kennara við blóma-breiddu. Blómin blómstra ekki öll á sama tíma og mörg þeirra blómstra bara einu sinni og síðan ekki söguna meir. Þess vegna segir hann að ekki sé nóg að hugmynd að breytingum komi úr grasrótinni (e. *bottom-up*) það verði einnig að skipuleggja og halda utan um hugmyndina af hálfu stjórnenda skólans (e. *top-down*) og koma henni í ákveðinn farveg eða breytingaferli. Það sem Fullan telur líklegast til árangurs er að ákveðið jafnvægi myndist milli þessara tveggja þátta (e. *bias for action*). Í þeim þremur skólum sem skoðaðir voru, má segja að nokkurt samræmi hafi verið milli þessara þátta. Í Laukskóla virðist hafa verið of mikil áhersla eða þrýstingur frá stjórnendum og því tala núverandi stjórnendur um gerræðislegar stjórnunaraðgerðir beint frá toppnum og niður á gólf. Þeir telja að betra hefði verið að fara hægar af stað. Hugmyndin að breytingunum kom samt sem áður úr grasrótinni. Holmes (2005, bls. 238–239) segir að oftast en ekki séu ákvarðanir um breytingar í skólustarfi teknar af stjórnendum. Það gerist þrátt fyrir allt tal um lýðræðislega ákvarðanatöku og mikilvægi þess að hafa kennarana með. Darling-Hammond (1989, bls. 17) segir mikilvægt að kennarar fái að taka þátt í ákvarðanatökum um stefnu skólanna. Það sé hluti af fagmennsku og fagímynd kennara.

Þeir sem taka þátt í breytingunum þurfa að finna tilgang með þeim (Fullan, 2007, bls. 21–22). Má segja að Næpuskóla hafi tekist þetta sérlega vel en þar skapaðist þörf fyrir breytingar og þá var auðveldara að sýna fram á tilganginn. Skólasamfélag Laukskóla virtist í fyrstu ekki finna tilganginn með breytingunum. Þar myndaðist mótspyrna bæði í hópi kennara og foreldra. Evans (2001, bls. 32–34) bendir á að sérstök hætta sé á mótstöðu í upphafi breytinga þar sem ákveðnum stöðugleika er ógnað. Breytingar geti ógnað upplifun fólks á eigin hæfni og raskað því jafnvægi sem hefur myndast eins og líklegast hefur gerst í Laukskóla.

Ferli kveikju og hvernig hugmyndinni var komið á framfæri innan skólanna var ólíkt í skólunum þremur. Í Laukskóla voru það kennarar tungumáladeildar sem fóru af stað að vinna með og þróa námsmöppukerfi og nýjar áherslur í námsmati. Nýr skólastjóri studdi þá og leiðtogi kennara innan tungumáladeildar leiddi vinnuna. Kennararnir kynntu síðan breytt vinnubrögð og nýjar áherslur fyrir hinum kennurunum á fundum innan skólans. Skólastjóri hafði stuðning skólaskrifstofu við að innleiða og þróa breytt vinnubrögð fyrir allan skólann og svo



virðist sem sameiginleg ákvörðun í starfsmannahópnum hafi nánast verið til málamynda og ákvörðun hafi verið tekin áður í hópi stjórnenda. Spurning er hvort nógu mikið traust hafi ríkt í starfsmannahópnum gagnvart nýjum stjórnanda en Evans (2001, bls. 183) bendir á að allar breytingar byrja með því að byggja upp traust. Traust verði að ríkja milli þeirra sem leiða breytingarnar og þeirra sem eru leiddir. Hins vegar bendir Evans (2001, bls. 71) einnig á að stundum þurfi stjórnendur að beita þrýstingi til að hrinda breytingum af stað. Mögulegt er að í svo gamalgróinni stofnun eins og unglingaskólanum Laukskóla hafi það einmitt verið nauðsynlegt. Raunin varð samt sú að einhverjir kennarar kusu að fara sem sættu sig ekki við breytingarnar.

Í Næpuskóla líkt og í Laukskóla voru vinnubrögðin innleidd og þróuð í einni deild skólans í nokkur ár áður en farið var af stað með allan skólann. Þar lágu fyrir nokkur úrlausnarefni sem kröfðust lausna og breyttar áherslur komu sem lausn á þeim. Fullan (2007, bls. 87) talar um mikilvægi þess að starfsmenn finni að þörf sé á breytingunum, að það sé tilgangur með þeim, eins og var raunin hjá Næpuskóla. Sameiginleg ákvörðun var tekin að vori í Næpuskóla áður en til framkvæmda kom, en það var gert í flýti og ekki víst að öllum hafi gefist mikið ráðrúm til íhugunar. Nokkurs óöryggis gætti í fyrstu meðal kennara en ekki myndaðist mótstaða við hugmyndunum. Það má segja að í þessum tveimur skólum hafi kveikjuferlið verið stutt þó svo að samskonar vinnubrögð innan skólans sem höfðu verið í þróun til nokkurra ára, hafi haft sitt að segja til stuðnings ákvörðuninni.

Sellerískóli sker sig úr að mörgu leyti. Búið var að mynda ákveðin vinnubrögð breytinga og þróunar sem eru til staðar í skólanum. Ákveðin hringrás er í gangi þar sem eitt þróunarverkefni tekur við af öðru og oftast en ekki eru mörg verkefni í gangi á sama tíma. Aðdragandi verkefnisins um námsstíla var vinna með einstaklingsmiðuð vinnubrögð sem hafði verið til staðar við skólann í mörg ár. Leiðtogi um námsstíla reis upp meðal kennara og kynnti hugmyndafræðina fyrir samstarfsfólki sínu. Fólki fannst þetta tilvalið sem næsta skref í skólastarfinu og kannski hjálpaði það til að skipulag breytinga og þróunar var að finna innan skólans. Mótstaða við breytingunum var því engin en viss hættu er þó á þegar svo margt er í gangi og þróunarverkefni fara átakalaust af stað, að fólk verði ekki fyllilega samstíga í breytingaferlinu (Hargreaves o.fl., 2005).

Kveikjur allra skólanna þriggja tengdust áherslum skólayfirvalda á einstaklingsmiðaða kennsluhætti en þær hafa verið áberandi eftir árið 2000. Að mati Fullans (2007, bls. 60–61) getur oft verið gott að jákvæður þrýstingur um breytingastarf berist frá skólayfirvöldum. Það getur orðið til að kveikja áhuga meðal kennara en áhugahvöt er nauðsynleg til að til framkvæmda komi og mikilvægt að leitast við að virkja áhugann sem drifkraft í breytingaferlinu

(Fullan, 2007, bls. 51–52). Fullan (2007, bls. 80–83) bendir einnig á að þó svo að kveikjan sé mikilvæg, geti stórkostleg byrjun á þróunarverkefni orðið að engu ef ekki er haldið vel utan um framkvæmdaferlið. Hins vegar sé unnt að breyta slæmri byrjun á verkefni í góða skólaþróun með góðu framkvæmdaferli.

### 5.3 Framkvæmd breytingastarfs

Í öllum skólunum þremur fór þróunarverkefnið formlega af stað. Það var kynnt fyrir foreldrum og nemendum og fenginn var fjárstyrkur frá skólayfirvöldum til að þróa nýtt vinnulag og nýjar áherslur í skólastarfinu. Að vera valinn úr hópi umsækjenda um styrkveitingu veitir verkefninu ákveðna viðurkenningu og einnig fylgir því ákveðið aðhald þar sem skila þarf skýrslum um verkefnið.

Þróunaráætlun var skrifuð í öllum skólunum til þriggja eða fimm ára og voru þær mis ítarlegar. Í þróunaráætlunum Næpu- og Sellaískóla var að finna nokkuð vel ígrundaða framkvæmdaráætlun með tímaviðmiðunum. Hins vegar var í framkvæmdaráætlun Næpuskóla fremur opin markmið og ekki er þar að finna aðgerðaráætlun um hvernig ná eigi markmiðunum nema með nokkuð ófullnægjandi hætti. Má geta sér þess til að það hafi átt einhvern þátt í því hversu mikil andstaða varð gagnvart breytingunum. Framtíðarsýn virðist ekki hafa verið komið nógu vel á framfæri og óvissuástand skapaðist meðal starfsfólks sem gæti hafa orðið vegna óljósra markmiða með breytingunum. Kotter (1996) segir að eitt af þeim mikilvægu skrefum sem leiðtogi í breytingastarfi þarf að taka sé að skapa framtíðarsýn og koma henni á framfæri þannig að sameiginlegur skilningur ríki á markmiði breytinganna. Samtöl við núverandi skólastjórnendur styðja þessar niðurstöður svo og málsgreinar úr lokaskýrslu þróunarverkefnisins. Margt bendir til þess að því betri og vandaðri sem þróunaráætlun er, með skýrri sýn og stefnu, þeim mun meiri líkur séu til þess að starfsfólk sé meðvitað um þau skref í breytingastarfinu sem tekin eru og minni líkur á óróleika og óvissu (t.d. Fullan, 2007, bls. 106). West (2005, bls. 103) segir að í mörgum rannsóknum hafi komið fram að það sé líklegra til árangurs ef starfsfólk skipuleggur saman. Þróunaráætlunin þurfi að vera í góðum tengslum við framtíðarsýn skólans. Hann bendir á að vanti tengingu verkefnisins við langtíamarkmið sé erfitt að fá starfsfólk til að taka þátt í verkefninu.

Þó svo að allir skólarnir hafi fengið utanaðkomandi ráðgjafa til aðstoðar var misjafnt í hverju sú ráðgjöf fólst. Í Laukskóla var það danskur sérfræðingur sem kom og hélt námskeið áður en til framkvæmdar verkefnisins kom. Velta má fyrir sér hversu mikið þeir kennarar gátu

tileinkað sér á því námskeiði, sem ekki höfðu prófað neitt í sambandi við námsmöppufræðin. Hins vegar kom það fram í samtali við tungumálakennara við skólann að fyrir þá sem höfðu verið að þróa þetta kerfi, var námskeiðið nánast eins og himnasending þar sem þeir þurftu á þeim tíma á ráðgjöf að halda. Hins vegar má geta sér þess til að það hafi hjálpað þeim kennurum sem voru að stíga fyrstu skrefin að hafa kennara innan skólans sem höfðu prófað og þróað þessi vinnubrögð. Starfsfólk Næpuskóla fann strax í kveikjuferlinu að það þyrfti á utanaðkomandi ráðgjöf að halda. Leitað var til Háskóla Íslands og fenginn ráðgjafi þaðan sem studdi skólann gegnum ferlið og er enn að koma, meta og hvetja skólann áfram. Starfsfólk Sellerískóla er með ráðgjafa innan síns starfsmannahóps og er það kennari sem kynnti sér námsstílshugmyndafræðina og skrifaði þróunaráætlunina. Hins vegar kom danskur sérfræðingur í skólann með námskeið og handleiðslu eftir hálf ár í framkvæmdarferlinu. Það virtist skipta miklu máli og fá hópinn til að stefna í sömu átt.

Sellerískóli fór mun hægar í framkvæmdaferlið en hinir skólarnir tveir. Það hafði örugglega marga kosti en gat líka skapað vissa hættu á að áhuginn slokknaði hjá kennurum og það gleymdist að viðhafa áfram þessi vinnubrögð í öllu öðru sem gekk á í skólastarfinu. Joyce, Calhoun og Hopkins, (1999, bls. 177) segja að það taki þrjú ár að breyta menningu skóla. Þau byggja þá skoðun sína á margra ára rannsóknum. Ef breytingastarf fari fram á lengri tíma, t.d. fimm til tíu árum, segja þau hættu á því að lítið eða ekkert gerist.

Mörg þróunarverkefni eru í gangi í Sellerískóla á sama tíma. Það getur haft bæði kosti og galla. Í skólanum hefur tekist að koma á ákveðnu hring- eða spíralfyrirkomulagi þar sem ný verkefni taka hvert við af öðru og margt er í gangi í senn. Fólk er vant þessum vinnubrögðum og þau eru hluti af menningu skólans. Hins vegar benda fræðimenn á hættuna við að vera með of margt í gangi og hætta sé þá á að verkefnið lognist út af (Fink og Stoll, 2005, bls. 19; Hargreaves o.fl., 2005).

Í Laukskóla og Næpuskóla var farið í skólaheimsóknir til að sjá samskonar vinnu í öðrum skólum. Þar gafst gott tækifæri til að fá hópinn til að hugsa í takt og tókst vel til í báðum tilvikum. Í Laukskóla og Næpuskóla voru fengnir inn fyrirlesarar og haldin lítil námskeið um efni sem viðkom þróunaverkefninu á meðan á framkvæmdaferlinu stóð. Var það gert til að halda neistanum lifandi og sem hvatningu til að halda áfram. Reyndar ber viðmælendum Laukskóla ekki saman um hvort utanaðkomandi aðstoð hafi verið fenginn meðan á framkvæmdarferlinu stóð. Stjórnendur segja enga utanaðkomandi aðstoð hafa verið veitta en kennari nefnir námskeið og fyrirlestra sem haldnir voru í skólanum og þar sem skýrslur staðfesta það, er það látið gilda.

Í öllum skólunum voru skrifaðar áfangaskýrslur um verkefni. Áberandi vel var að því staðið í Næpuskóla og þar var fjölbreyttum gögnum safnað, gerðar alls konar kannanir og mat. Fullan (2007, bls. 60) bendir á mikilvægi þess að safna gögnum til að geta sýnt, bæði innan skólans og út á við, að beytingarnar skili árangri. Það þarf að vera hægt að bera gögnin saman við markmiðin í breytingaferlinu og meta og endurmeta hvernig gengur. Að starfsfólk Næpuskóla hafi verið áberandi duglegast í slíkri gagnaöflun stafar kannski af því að um framhaldsskóla er að ræða. Minna virðist vera um skólarþóunarverkefni í framhaldsskólunum en í grunnskólunum. Vinnubrögð í Næpuskóla eru til fyrirmyndar og þar er að finna mælingar og niðurstöður sem styðja það að breytingarnar hafa borið þann árangur sem vonast var til. Velta má fyrir sé hvort skólafólk í grunnskólum mætti vanda betur til verka þegar kemur að því að meta þróunarstarf og skrifa skýrslur. Í Laukskóla var erfitt að fá skýrslur sem skrifaðar voru í upphafi verkefnisins og þeim virðist ekki hafa verið haldið til haga. Hins vegar fengust góðar lokaskýrslur bæði frá Lauks- og Næpuskóla um allt ferlið. Í Sellerískóla var skrifuð ítarleg þróunaráætlun í mörgum áföngum og aðgerðaráætlun til fimm ára. Þar er meðal annars að finna myndræna útfærslu á framkvæmdinni ásamt tímaáætlun. Áfangaskýrsla var skrifuð eftir fyrsta árið þar sem lagt var mat á framvindu. Hins vegar er skólinn ekki kominn nema á þriðja ár af fimm í framkvæmdaráætlun svo erfitt er að segja til um framhaldið.

Hvorki í Laukskóla né Sellerískóla er að finna að ráði matsgögn frá ferlinu en vitnað er í kannanir meðal nemenda og foreldra í skýrslum beggja skólanna.

#### **5.4 Festing og skólaþróun**

Samvinna, faglegur samhljómur, sameiginleg umræða og ígrundun eru þemu sem koma sterkt fram í niðurstöðum þessara þriggja skólaþróunarverkefna. Í Sellerískóla var samvinnu-  
menning fyrir hendi áður en til breytinga kom. Hún er ríkjandi í skólanum og hjálpar að öllum líkindum til við alla skólaþróun. Í niðurstöðum kemur þó fram að í Laukskóla og Næpuskóla hafi festing orðið þegar kennarar fóru að tala og vinna meira saman og samvinnumenning myndaðist. Fræðimenn eru sammála um að samvinnumenning skiptir miklu máli þegar kemur að breytingastarfi í skólum (Fullan, 2007; Gajda og Koliba, 2007; Hargreaves og Fink, 2006). Mikilvægt er að kennarar kenni hver öðrum og prófi saman nýjungarnar (Fullan, 2007, bls. 97). Niðurstöður þessarar rannsóknar samræmast tíu ára niðurstöðum tilviksrannsóknar sem Miller (2005) greinir frá. Þar skipti samvinna kennara sköpum og var eitt af lykilatriðum þess að tókst að vinna með hugmyndir um lærdómssamfélög í fjórum skólum.

Fagleg umræða og ígrundun komu fram sem lykilþættir bæði hjá Næpuskóla og Sellerískóla. West (2005, bls. 117) segir faglega umræðu í skólum mikilvæga og fagleg umræða er ein stoð af fimm sem Senge (1990, bls. 6–10) nefnir nauðsynlega til að byggja upp lærdómssamfélag. Stjórnendur og kennarar þurfa tíma til að ræða saman um styrkleika og veikleika skólanna. Að gefa tækifæri og tíma til rökræðna verður til þess að það myndast sameiginlegur skilningur á skólastarfinu. Kennari í Sellerískóla segir að oft sé tekist á og fólk ekki alltaf sammála. Það er dæmi um hollar rökræður þar sem fagleg sjónarmið verða á endanum ofan á eins og kennarinn orðaði það. Kennari og skólastjórnandi Næpuskóla töluðu einnig um mikilvægi umræðu, bæði óformlegrar þegar kennarar taka tal saman á kaffistofunni eða á göngum og einnig formlegrar umræðu á fundum.

Skólarnir þrír hafa allir hlotið athygli annarra skóla og skólafólks vegna breytinganna og skólaþróunarverkefnanna. Skólastjóri og kennarar Laukskóla fóru víða með kynningar á námsmöppu- og námsmatsverkefninu og fjöldi gesta heimsótti skólann til að kynna sér breytingar og vinnubrögð. Skrifaðar hafa verið greinar um Næpuskóla og gestir hafa sótt skólann heim til að kynna sér breytingar í framhaldsskóla með áherslu á sveigjanleika og einstaklingsbundið nám. Sellerískóli virðist ekki hafa fengið eins mikla athygli vegna síns þróunarverkefnis en það gæti stafað að því að hann er kominn styttra á veg í ferlinu. Hins vegar hefur þróunarverkefni Sellerískóla verið kynnt í öðrum skólum og á ráðstefnum.

Ávinningur fyrir nemendur hefur náðst í öllum skólunum eftir breytingar. Bæði skólastjórnendur og kennari í Laukskóla eru sannfærðir um að breytingarnar séu til góðs fyrir nemendur og kennari fullyrðir að hann sendi frá sér nemendur sem hafa náð betri árangri en áður og lært betur að læra. Aukinn árangur hefur mælst hjá nemendum í Næpuskóla og merkjanleg er betri líðan nemenda og minna brottfall þeirra úr skólanum. Eins hefur aðsókn að Næpuskóla aukist eftir breytingarnar. Í Sellerískóla er ávinningur af verkefninu fyrir nemendur sá að námið verður skemmtilegra, fjölbreyttara og um leið leiðir það til betri árangurs. Einnig hafa nemendur meira um það að segja hvernig þeir vilja læra og tekið er tillit til hvaða námsstíll hentar hverjum og einum.

Ávinningur fyrir kennara hefur náðst í öllum skólunum. Hann er kannski mest áberandi í Laukskóla en þar hafa vinnubrögðin þróast lengst. Í samtali við kennara Laukskóla kemur fram ánægja með þann sveigjanleika í kennslu sem skapast við að hafa öll námsmarkmið skýr og þá þurfi kennarar ekki að vera jafn bundnir námsbókum. Einnig er talað um ávinning sem felst í því að hafa góða yfirsýn yfir nám nemenda. Ávinningur kennara í Næpuskóla er einnig skýr þar sem fæst góð yfirsýn yfir nám nemenda með breyttum starfsháttum og kennarar þekkja nemendum sínum betur námslega. Stærsti ávinningurinn fyrir kennara Næpuskóla er

þó fyrst og fremst að þeir hafa eignast samstarfsfélaga. Hargreaves og Fink (2006, bls. 212) benda á að árangursríkar skólastofnanir þurfi að byggja á trausti fólks. Traust verður við samvinnu og þegar fólk ræðir vandamál til þrautar og finnur sameiginlegar lausnir. Í Sellerískóla er ávinningur kennara af námsstílskerfinu sá að þeir skilja ólíkar námsþarfir nemenda sinna betur og eiga auðveldara með að koma til móts við þær en áður. Eins segja viðmælendur í Sellerískóla að breytingarnar hvetji kennara að viðhafa sveigjanlega kennsluhætti og vera með uppbrot í kennslustundum sem kemur ólíkum nemendum vel. Með námsstílskerfinu fá kennarar viðurkenningu á því sem margir hafa komist að í gegnum kennslureynslu sína, að hið sama hentar ekki öllum nemendum og stundum er í lagi að þeir liggi á dýnu eða sitji á gólfinu í stað þess að sitja á stólum við borð.

Hargreaves (1992, bls. 216) segir að lítil starfsþróun fari fram hjá kennurum þegar þeir vinna einir. Þeir læri af samskiptum sínum við aðra kennara sem hafa reynslu og þekkingu á kennslu og námi. Kennarar læri líka af nemendum sínum og þegar þeir fari á námskeið og lesi sér til um eitthvað nýtt, en fyrst og fremst læri þeir í samstarfi við aðra kennara. Hann bendir á að þörfin fyrir samvinnuþvingunum kennara hefur aldrei verið meiri en nú þegar fjölbreytileiki nemenda er mikill og krafa um aukna þekkingu þeirra verður sífellt meiri. West (2005, bls. 105) er sammála Hargreaves þegar hann segir að starfsþróun sé án alls vafa nátengd skólaþróun. Huga þufi að starfsþróun, bæði starfshópsins alls og einstaklinga innan hans um leið og breytingastarf fer fram.

## **5.5 Hindranir og mótstaða**

Í öllum skólunum þremur komu tímabil hindrana og mótstöðu en það segja fræðimenn hluta af breytingastarfi (Fullan, 2001, bls. 3). Maurer (1996, bls. 24) segir að alltaf stingi einhverjar efasemdir upp kollinum í upphafi breytinga þrátt fyrir góða stjórnun og forystu. Kennari í Sellerískóla lýsir umræðum þar sem fólk tókst á og segir að það hafi alls ekki allir verið sammála um breytingarnar í upphafi. Hann segir jafnframt að í skólamenningu Sellerískóla finnist fólki eðlilegt að taka snarpar umræður og þarf ekki alltaf að vera sammála. Á endanum nái fólk sameiginlegum skilningi. Í Næpuskóla kom upp tímabil óvissu og óróleika í upphafi. Kennari og stjórnandi sögðu frá því að fólk hefði verið hrætt við nýjungarnar og ekki vitað í hvað stefndi. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir því að fólk getur fundið fyrir missi og söknuði við breytingar þar til vissum stöðugleika er náð (Evans, 2001; Deal, 1990 og Reeves, 2009).

Þar sem Næpuskóli fór mjög bratt af stað virtist nokkuð fyrirsjánlegt að kvíði og hræðsla yrði hluti af tilfinningum gagnvart nýjum starfsháttum. Með sterkri forystu þróunar-teymisins náðist þó að yfirbuga mótstöðuna og fá fólk til að fylgja nýrri stefnu. Í Laukskóla kom upp mótstaða í hópi kennara og foreldra í upphafi breytinganna. Fólk var kannski sumt hvert fast í sínum þægindahring og ánægt með sitt eins og stjórnendur sögðu í samtali, en allt í einu var veruleika þess kollvarpað og það átti að taka upp algjörlega nýja kennsluhætti. Í þeirri óvissu sem skapast við slíkar aðstæður er eðlilegt að fólk reyni að halda sem fastast í það sem það er vant einkum sé of lítil tími gefinn til aðlögunar eins og virðist hafa verið í tilviki Laukskóla (Evans, 2001, bls. 56). Starfsfólk Laukskóla virðist jafnvel hafa upplifað hálfgerð sorgarferli við breytingarnar. Fræðimenn eins og Deal (1990) og Reeves (2009) segja að einstaklingar geti upplifað afneitun, reiði og depurð, þegar hópur gangi í gegnum miklar breytingar. Eftir innri baráttu þar sem reynt sé að halda í fyrra ástand náist oftast sátt.

Ekki náði allt starfsfólk Laukskóla að finna þessa sátt þar sem margir yfirgáfu stofnunina og aðrir voru ráðnir í staðinn sem vildu vinna eftir þessum nýju áherslum. Þetta varð einnig raunin í tíu ára tilviksrannsókn á fjórum skólum sem Miller (2005, bls. 262) greinir frá. Þaðan fóru margir kennara og aðrir komu í staðinn, áhugasamir um breytt fyrirkomulag, líkt og gerðist í Laukskóla. House og McQuillan (2005, bls. 196–199) greina frá niðurstöðum tilviksrannsóknar í þremur skólum þar sem þeir skoðuðu breytingastarf. Niðurstöður þeirra voru þær sömu og hjá Miller (2005) þ.e. að kennarar sem ekki náðu að samsama sig breytingunum fóru. Þeir segja að það séu aldrei alveg allir sem eignist hlutdeild í breytingastarfinu.

Í Næpuskóla og Sellerískóla vita stjórnendur af starfsfólki sem enn er ekki fyllilega sannfært og fylgir straumnum ekki alveg. Evans (2001, bls. 58) segir alla starfsmenn þurfa að ná að tileinka sér nýbreytnina og ekki gangi upp að einhverjir í starfsmannahópnum vilji komast hjá því að vera virkir þátttakendur. Hins vegar tekur mislangan tíma fyrir fólk að tileinka sér nýjungar. Ef stjórnendur eru meðvitaðir um þessa einstaklinga er betra að beina þeim smátt og smátt á sitt band (Evans, 2001, bls. 277). Náist ekki samstaða í hópi starfsfólksins um breytingarnar er hætt á að nýjum starfsháttum sé beint í annan farveg og fólk vinni áfram eins og það er vant (Cuban, 1990, bls. 75). Viss hætt er á þessu hjá því starfsfólki í Næpu- og Sellerískóla sem vinnur sýnilega ekki samkvæmt breyttu skipulagi.

## 5.6 Forysta

Í öllum skólunum voru það bæði leiðtogar innan kennarahópsins og teymi kennara ásamt skólastjórnanda sem leiddu breytingarnar, en margir fræðimenn mæla með því að dreifa forystu sem víðast út í skólasamfélagið (West, 2005; Fink og Stoll, 2005). Í Næpuskóla og Sellerískóla voru formleg þróunarteymi sem höfðu það hlutverk að leiða breytingarnar og meta. Í Næpuskóla var ákveðnu þróunarteymi komið á gagngert til að leiða breytingarnar og sat sama starfsfólk í teyminu í þau þrjú ár sem framkvæmdaferlið stóð yfir. Í Sellerískóla velja allir kennarar skólans teymi að hausti til að starfa í. Hvert teymi hefur síðan yfirumsjón með einhverju verkefni innan skólans. Má segja að það sé ein gerð skipulags stjórnunar sem eykur valddreifingu í skólum. Í þróunarteymi um námsstíla-verkefnið í Sellerískóla sitja skólastjóri og leiðtogi eða ráðgjafi kennara, en síðan veljast kennarar í teymið frá ári til árs. Þetta fyrirkomulag getur aukið eignarhald kennara á verkefninu þar sem margir koma að því að leiða það og virðist góð aðferð til að fá fram fleiri leiðtoga í skólasamfélaginu. Fræðimenn mæla með að forystu sé dreift til að festa vinnubrögð í sessi og auka líkur á því að það takist að viðhalda vinnubrögðunum (Fullan, 2007, bls. 59; West, 2005, bls. 104-105; Fink og Stoll, 2005, bls. 34–35). Barth (1988, bls. 129–131) leggur áherslu á að allir kennarar geti lært að verða leiðtogar í skólastarfi. Að leiða skólastarf eða vera í forystu felst í að láta það gerast og verða að veruleika sem maður hefur sjálfur trú á. Í Laukskóla leiddi teymi tungumálakennara breytingarnar með hugmyndasmið innanborðs ásamt skólastjóra.

Fullan (2007, bls. 73–74 og 98–100) segir það skipta máli að talsmaður breytinganna starfi í skólanum. Að það sé einhver eða einhverjir sem tali fyrir hugmyndinni. Allir skólarnir þrír höfðu slíka talsmenn í hópi kennara. Einnig skipti hvatning og stuðningur skólayfirvalda máli. Laukskóli og Næpuskóli nutu greinilega stuðnings skólayfirvalda við breytingastarfið og gátu sótt þangað stuðning og hvatningu. Ekki er eins ljóst hvort að Sellerískóli njóti slíks stuðnings, en þó má segja að með styrkveitingunni hafi allir skólarnir notið stuðnings og viðurkenningar hins opinbera.

Fullan (2007, bls. 74 og 166–167) segir að á sama hátt og stuðningur skólayfirvalda skiptir máli þá skiptir stuðningur skólastjóra við breytingastarf innan hvers skóla gífurlega miklu máli. Þar sem skólar séu stofnanir verði skólastjórinn sem forystuafl að vera lykil-manneskja breytinga. Hann líkir skólastjóranum við hliðvörð eða Lykla-Pétur sem ákveður hvað verður um hugmyndir sem berast bæði að utan, frá skólayfirvöldum, og frá kennurum og starfsfólki skólans. Fullan (2007, bls. 95) segir líkur aukast á því að breytingar takist ef skólastjóri er með í þróunarferlinu. Hann bendir hins vegar á að rannsóknir sýni að skóla-



stjórar séu alls ekki alltaf þátttakendur í þróunarstarfi skólanna. Líklega er misjafnt að hve miklu leyti skólastjórar taka þátt í þróunarstarfi skóla hérlendis en enginn vafi er á því að þeir bera ábyrgðina og ekkert formlegt þróunarstarf eða breytingar verða nema undir þeirra stjórn og með þeirra samþykki.

Í þeim þremur skólum sem rannsóknin nær yfir eru skólastjórnendur áberandi leiðtogar í þróunarstarfinu. Í Laukskóla varð viðmælendum tíðrætt um fyrrverandi skólastjóra sem leiddi breytingastarfið. Óbilandi trú hans á því að það leiddi til betra skólastarfs gerði það að verkum að það tókst að breyta skólanum. Skólastjóri Laukskóla beitti þrýstingi til að fá fram breytingar og þó svo ekki sé mælt með að slíku valdi sé beitt, kann það að hafa verið nauðsynlegt í tilviki Laukskóla þar sem um gamalgróna stofnun var að ræða og kennarar ekki allir tilbúnir í breytingar (Evans, 2001, bls. 71). Rúnar o.fl. (2005) tala um muninn á áhrifa- og valdaforystu. Þar er mælt með áhrifaforystu eða dreifðri forystu í skólaþróunar- og breytingastarfi þótt valdaforystan sé líka fyrir hendi þar sem hún felist að einhverju leyti í starfi stjórnenda. Hins vegar má spyrja sig hvort stjórnun að ofan (e. *top-down*) hafi verið of mikil í Laukskóla og við það hafi ekki orðið til eignarhald kennara á verkefninu fyrr en seinna í ferlinu. Í Næpuskóla var það skólastjórnandi sem leiddi breytingarnar en ávallt með samþykki skólameistara og í góðri samvinnu alls starfsfólks skólans. Í Sellarískóla er skólastjórinn áberandi leiðtogi og forystumaður í skólaþróunarverkefnum. Hann sagði í samtali að sér fyndist mikilvægt að skólastjórnendur leiði breytingastarf þar sem kennarar hafi ekki sama tíma og ekki þá yfirsýn sem þarf. Þessi orð samræmast orðum Fullans (2007, bls. 76) sem auk þess bendir á að vegna tímaskorts og orkuleysis verði nýbreytnistarf kennara oft bara fyrir þá sjálfa og ekki náist að deila nýjungum með samstarfsfólki.

Á sama hátt og rannsakandi leiðir líkur að því að of mikil áhersla og stýring skólastjóra (e. *top-down*) hafi átt sér stað við framkvæmd breytinga í Laukskóla, má hugsanlega finna of mikla áherslu á sjálfsprottna vinnu úr grasrótinni eða (e. *bottom-up*) í Sellarískóla. Þar eru áherslur skólastjóra á valddreifingu sem fræðimenn (Fink og Stoll, 2005; Fullan, 2007) segja nauðsynlega í árangursríku skólastarfi. Kannski er áherslan þar fullmikil ef marka má þau orð skólastjóra að enginn í skólanum sé þíndur til að vinna á ákveðinn hátt og boðun megi aldrei koma að ofan. Viss hætta er á að kennarar velji sjálfir hvort þeir fylgi stefnu skólans og áherslum eða ekki. Evans (2001, bls. 277) segir algengasta form andpýrnu gegn breytingum vera þögn mótmeili sem felast í því að viðkomandi mótmeilir ekki upphátt en fer sínar eigin leiðir og fylgir ekki stefnunni. Ef skilaboð eru ekki skýr varðandi starfshætti eru meiri líkur á slíkri mótspyrnu. Hins vegar er skólastjóri Sellarískóla mikill leiðtogi og hefur greinilega fólkið sitt með sér, eða hóp fylgjenda eins og Evans (2001, bls. 170) kallar þá, og

líklegt að hann leggi línurnar sem fylgjendur fara eftir þó svo að hann beiti ekki þrýstingi. Þar sem samvinnumenning ríkir í Sella-skóla og fólk er vant margskonar þróunarvinnu er líklegt að hópurinn nái samstöðu og vinni sig í átt að markmiðunum.

## 5.7 Þáttur foreldra og nemenda í þróunarstarfi

Rætt var við einn fulltrúa foreldra barna í hverjum skóla. Þessi þrjú foreldraviðtöl eiga margt sameiginlegt. Foreldrarnir sem allir voru mæður, höfðu ekki margt um breytingastarfið að segja en voru jákvæðar gagnvart því og skólunum í heild. Tvö viðtalanna voru mjög stutt, innan við 20 mínútna löng, þó svo að reynt hafi verið til hins ýtrasta að spyrja út í allt mögulegt viðkomandi skólunum og breytingastarfinu. Eitt foreldrið hafði ögn meira að segja en hinir, hafði setið í skólaráði skólans og áður í foreldraráði og hafði því svolítið meiri yfirsýn yfir skólastarfið og áherslur skólans.

Foreldrarnir voru sáttir við skólastarfið, treystu kennurum og skólastjórnendum, báru virðingu fyrir og voru stoltir af skólunum sem er til marks um góða samvinnu heimila og skóla. Hins vegar vissu foreldrar harla lítið um breytingastarfið og það ferli sem hafði verið í gangi í skólunum í mörg ár. Þeir virtust ekki hafa verið beinir þátttakendur í þróunarferlinu á annan hátt en þann að reglulega voru gerðar kannanir meðal foreldra og tekið að einhverju leyti tillit til niðurstaðnanna. Það samræmist niðurstöðum rannsóknar Sigríðar Margrétar Sigurðardóttur (2009) á forystuhæfni í þróunarstarfi skóla, en þar kemur fram að forysta foreldra við skólann sem hún rannsakaði, var lítil og bendir hún á að það sé líklegast vegna þess að foreldrar hafi ekki verið þátttakendur í þróunarstarfinu á sama hátt og nemendur og starfsfólk skólans. Niðurstöður Trausta Þorsteinssonar (2001, bls. 129) benda til að kennarar hérlandis sækist ekki eftir virkri þátttöku foreldra í skólastarfi. Holmes (2005, bls. 230–239) segir foreldra sjaldan hafða með í ráðum þegar kemur að breytingastarfi í skólum og vill að því sé breytt.

Vel má vera að starfsfólk íslenskra skóla reyni sitt besta til að upplýsa foreldra því að víða eru reglulega haldnar kynningar á skólastarfi. Þá vaknar sú spurning hvort foreldrar séu nógu duglegir að mæta á slíkar kynningar og sé mæting ekki nógu góð má velta fyrir sér af hverju það stafar. Eitt sjónarmiðið er að séu foreldrar ánægðir og sáttir mæti þeir ekki, því þeir hafi ekki yfir neinu að kvarta. Sorglegt er ef það viðhorf ríkir meðal foreldra gagnvart skólum landsins. Það var ekki beinlínis efni þessarar rannsóknar að gera úttekt á samskiptum skóla og heimila en forvitnilegt væri að skoða hvernig samstarfinu er háttað í skólum, hvort

foreldrar þurfi að vakna til betri vitundar um skólastarf eða hvort skólar þurfi að opna betur fyrir samstarf við foreldra til þess að raddir þeirra fái að njóta sín í skólasamfélaginu.

Rætt var við hópa nemenda í skólunum þremur. Hjá þeim kom fram almenn ánægja með skólana. Gagnkvæm virðing virtist ríkja milli kennara og nemenda og áberandi var hvað nemendum var hugleikið að hafa eitthvað um skólastarfið að segja. Það samræmist niðurstöðum Rudduck og Flutter (2004, bls. 134-135) sem í mörg ár hafa tekið viðtöl við fjölda barna og unglunga um skólamál, en þau segja að börn á öllum aldri vilji taka þátt í skipulagi skólanna og hafa meira um nám sitt að segja. Bæði í Laukskóla og Sellerískóla var að finna ýmis ráð nemenda og stjórnir þar sem nemendur sitja og taka þátt í ákvörðunum um skólastarf. Næpuskóli sker sig úr hvað varðar samstarf við nemendur því að þar tóku nemendur virkan þátt í þróunarstarfinu. Tekið var tillit til sjónarmiða nemenda frá upphafi þróunarverkefnisins og strax á fyrsta framkvæmdarári skiptu raddir nemenda máli í öllu mati og tekið var tillit til skoðana þeirra og mat þeirra notað til endurskoðunar. Að mati Fullans (2007, bls. 182–183) eru ekki margar rannsóknir til um þátt og upplifun nemenda en hann bendir á að nauðsynlegt sé að hlusta á nemendur, fá þá til að segja hverju þarf að breyta og hvað má bæta líkt og gert var í Næpuskóla.

Í viðtölum við nemendur í Laukskóla og Næpuskóla kom í ljós mikil ánægja með nýja starfshætti. Í báðum skólunum var áhersla aukin á sjálfstæði og ábyrgð nemenda á eigin námi. Einnig var dregið úr vægi stórra prófa og meiri áhersla lögð á símat. Í Næpuskóla kom fram mikil ánægja með breytingar á námsmati og töldu nemendur símat betri leið en að hafa mikið vægi stórra prófa. Rudduck og Flutter (2004, 62–63) skoðuðu meðal annars þátt námsmats og áhrif þess á nemendur með viðtölum við börn og unglunga. Þar kom fram að próf og útkoma úr prófum geta haft gríðarleg áhrif á sjálfsmynd barna og unglunga og haft bein áhrif á áhuga þeirra á námi og jafnvel áhrif á það hvernig vini þau eignast. Þau telja mikilvægt að breyta áherslum í námsmati líkt og hefur verið gert í Næpu- og Laukskóla þar sem námsmatið endurspeglar ekki einungis námsárangur (e. *assessment of learning*) heldur er jafnframt leiðsögn um námið (e. *assessment for learning*). Breyttar áherslur í námsmati draga einnig úr neikvæðum áhrifum samkeppni og flokkunar sem hefur fylgt hefðbundnu námsmati.

Í viðtölum við nemendur Sellerískóla var ekki að finna sömu sannfæringu um ágæti nýrra áherslna. Þeim fannst kennarar ekki taka eins mikið tillit til námsstíla og búast hefði mátt við. Hins vegar voru allir nemendurnir sem rætt var við, meðvitaðir um námsstíl sinn og út á hvað þróunarverkefnið gekk. Erfitt er að gera sér grein fyrir festingu nýrra starfshátta þar sem verkefnið er ekki komið lengra en raun ber vitni og margt getur breyst á tveimur árum til viðbótar.

Nemendur í Laukskóla nefndu gagnkvæma virðingu milli nemenda og kennara og nemendur Næpuskóla nefndu nálægð við kennara sem mikinn kost þar sem þeir þekktu nemendur með nafni. Í niðurstöðum Rudduck og Flutter (2004, bls. 75) segja þau augljóst af viðtölunum við nemendur að þeir líti til kennarana sem lykilatriði þess að nám fari fram. Viðhorf nemenda sé að góður kennari geti gert hvaða námsgrein sem er áhugaverða og skemmtilega og breytt fyrirfram gefnum viðhorfum þannig að leiðinleg námsgrein geti orðið skemmtileg og öfugt. Í spjalli við nemendur gætti samskonar viðhorfa sem bendir til mikillar ábyrgðar kennara í kennslustofunni og í samskiptum hans við nemendur sína.

## 5.8 Skólamenning

Þegar farið var af stað með þessa rannsókn var skólamenning eitt af því sem lá fyrir sem hluti af rannsóknarefninu. Skólamenning er stór þáttur skólustarfsins. Hvernig hlutirnir eru gerðir á hverjum stað, hvaða hefðir og venjur skapast og hvernig starfsandi er ríkjandi hefur áhrif á allt skólustarf og skólaþróun. Hins vegar er skólamenningin alls ekki augljós eins og fræðimenn benda á (Schein, 2004; Dalin, 1993; Owens og Valesky, 2007). Hún er flókið fyrirbæri og svo langt undir yfirborðinu að erfitt er fyrir utanaðkomandi aðila að greina hana. Í upphafi rannsóknarinnar lá fyrir að skoða enn betur skólamenningu hvers skóla en raunin varð sú að það reyndist ógerningur á þeim skamma tíma sem gafst í hverjum skóla fyrir sig.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að breytingarnar höfðu áhrif á skólamenningu í Lauks- og Næpuskóla og í Sellerískóla ríkir ákveðin samvinnuhefð sem hlúð er að. Viðmælendur í Næpuskóla og Laukskóla voru sammála um að skólamenningin hefði breyst við þá skólaþróun sem varð til við breytingastarfið. Samstarfsmenning skapaðist og jákvæðni varð ríkjandi þáttur í starfi skólanna. Að mati Wolfgangs Edelsteins (2008, bls. 19) eru allar umbætur á skólanum háðar menntun og starfsundirbúningi kennaranna og hefjast hjá kennurum. Fullan og Hargreaves (1991, bls. 37–39) benda á að engin starfsþróun verði til í einangrun. Allir þroskist í samskiptum sínum við aðra. Ef á vinnustað er fólk sem metið er mikils hefur það áhrif á aðra. Miklu skiptir að huga að því hvers konar skólamenning er ríkjandi og hvernig hún nær að styðja sem best við starfsþróun kennara. Þeir segja samvinnu- menningu ekki bara byggja á gleði og að hlegið sé inni á kaffistofu. Samvinnumenning er miklu flóknari en það en hún leiðir til aukins árangurs og starfsþróunar (Fullan og Hargreaves, 1991, bls. 46–47).

Í Næpuskóla og Laukskóla komu upp tímabil óvissu og ójafnvægis þegar breytingarnar voru innleiddar og byrjað var á framkvæmdaferlinu. Fullan (2007, bls. 21) segir mikilægt að fólk átti sig á að missir, kvíði og mótstaða séu hluti af viðbrögðum við breytingum. Í nýjum skólum er skólamenning ómótuð og þróast um leið og áherslur í skólastarfi. Þar er oft auðveldara að þróa ný vinnubrögð en í grónum skólum (Deal, 1990; Børkur Hansen, 2003). Einnig er auðveldara fyrir skólastjórnendur að hafa áhrif á skólamenningu í nýjum skólum en í gömlum (Ingileif Ástvaldsdóttir, 2009). Í gamalgrónum stofnunum eins og í Lauks- og Næpuskóla getur skólaþróun verið erfið og flókin og breytingar geta orðið til þess að skapa óstöðugleika og ákveðna ógnun við ríkjandi menningu eins og virðist hafa gerst í Laukskóla. Fullan (2007, bls. 108) bendir á að algeng ástæða þess að ekki takist að koma á breytingum sé að gleymst hafi að huga að ríkjandi skólamenningu og vinna út frá henni.

Fram kom í samtali við kennara og stjórnendur allra skólanna að þeim fannst hugsunarháttur kennara og starfsfólks hafa breyst við framkvæmd þróunarverkefnanna en til þess að skólaþróun eigi sér stað þarf skólamenningin að taka breytingum sem verða hluti af nýrri skólamenningu (Fullan, 2007).

Fræðimenn eru sammála um kosti samvinnumenningar í skólum (Miller, 2005; Hargreaves, 1992). Hargreaves og Fink (2006) benda einnig á mikilvægi þess að traust ríki milli fólks og það geti reitt sig hvert á annað. Niðurstöður samtala við viðmælendur benda til þess að traust ríki milli fólks í skólunum þremur, a.m.k. að því leyti sem snýr að rannsókninni. Traust milli starfsfólks var mest áberandi í Sellaugaskóla þar sem samvinna er sjálfsagður þáttur í daglegu skólastarfi. Þar ríkti einnig gagnkvæmt traust kennara og foreldris í garð skólastjóra og skólastjórinn treysti starfsfólki skólans.

## 5.9 Lærdómssamfélög

Í upphafi þessarar rannsóknar voru fræði náms- eða lærdómssamfélaga rannsakanda hugleikin. Víða í skrifum fræðimanna er vitnað í þessa hugmyndafræði og skólar hvattir til að hafa hana að leiðarljósi til að bæta árangur í starfi. Rannsóknir hafa sýnt að sterk tengsl eru á milli hugmyndafræði lærdómssamfélaga og árangursríks skólastarfs (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Bolam o.fl., 2005). Í kjarna lærdómssamfélaga felst samanlögð færni starfsfólks í að bæta árangur nemenda. Þar læra kennarar hver af öðrum og hver með öðrum í formlegu jafnt sem óformlegu samstarfi. Einnig má segja að í gegnum breytingastarfið hafi starfsfólk

Lauks- og Næpuskóla lært einmitt þetta; að vinna saman, læra saman og hafa hag nemenda og árangur þeirra að leiðarljósi. Einnig má segja að starfsfólk Sellerískóla vinni á sama hátt og hafi skapað vinnulag sem hlúir að og ýtir undir slík vinnubrögð. Forsendu í lærdóms- samfélögum segir DuFour (2004) vera samvinnu. Fullan (2007) tekur undir það og segir samvinnuna meðal annars koma í veg fyrir einangrun kennara og draga úr hættu á kulnun í starfi. Einmitt það var upplifun kennara í Næpuskóla sem fannst þeir endurnýja kraftana í starfi við samvinnuna og við það að eignast samstarfsfélaga.

Þó svo að í skólunum þremur hafi markmið með breytingastarfinu ekki verið að móta skólana í átt að lærdómssamfélögum má segja að þau skref hafi verið tekin í þeim öllum. Með því að stefna saman að ákveðnum markmiðum, ræða saman og ígrunda skólastarf, læra saman og hvert af öðru urðu til samfélög sem byggja á samvinnumenningu. Skólastjórnendur í Laukskóla nefndu að við skólaþróun kæmi svo margt annað á vagninn en þær breytingar sem stefnt var að. Það er einmitt það sem lærdómssamfélag snýst um; að verða samstíga í hugsun og gjörðum og vera virk svo að gerjun sé til staðar og skólastarf sé alltaf í mótun í átt að betri árangri nemenda og líðan.

Holmes (2005, bls. 230) telur að í skrifum um skólaþróun vanti æði oft kennslu- fræðilegan kjarna. Oftar en ekki er aðeins litið á ferðina sjálfa eða skólaþróunarferlið. Mikilvægasti þátturinn sem er endastöðin eða markmiðin sem stefnt var að gleymast. Breytingaferlið sjálft verður þannig aðaltilgangurinn en ekki afrakstur breytinganna.

Segja má að í skólaþróun fari skólasamfélagið í ferðalag saman. Breytingunum má þá líkja við vagn sem fólk dregur á eftir sér eða ýtir á undan sér. Stundum þarf að ýta vagninum upp brekkur eða yfir ógöngur og þá er vagninn þungur. Á öðrum stundum rennur vagninn liðlega eftir veginum og þá gengur allt eins og í sögu. Upplifun stjórnenda Laukskóla var sú að það kom miklu meira á vagninn en einungis þær breytingar sem framkvæmdar voru og það er raunin í allri skólaþróun. Það getur orðið til samvinna, eignarhald, traust og margt fleira sem einkennir gott skólasamfélag. Í lærdómssamfélögum lærir fólk hvert af öðru og hvert með öðru og það er einkenni skóla í góðri skólaþróunarvinnu. Af kjarna samvinnunnar skapast ákveðin gerjun eða kraftur sem skilar sér sem metnaðarfullt skólastarf í þágu nemenda.

## 6 Lokaorð

Í þessum lokaorðum er litið yfir farinn veg og hugleitt hvaða lærdóm megi draga af niðurstöðum rannsóknarinnar og hvað rannsóknin hefur fram að færa fyrir fræðasviðið sem hún tilheyrir.

Rannsókninni var einkum ætlað að skoða hvort hægt væri að finna í ferli breytinga- starfs skóla lykilatriði sem ráða afdrifum þess hvort skólaþróun verði. Ákveðið var að leggja áherslu á að skoða jákvæða þætti skólaþróunar og velja til þess skóla sem hefðu það orð á sér að tekist hafi að breyta skólasterfinu. Áhugavert hefði verið að skoða betur veikleikana eða þá þætti sem ekki gengu upp en sá þáttur verður að bíða annarrar rannsóknar. Í upphafi var ætlunin að horfa sérstaklega til þátta sem tengjast skólamenningu, en þegar leið á rannsóknina varð þriggja þrepa hugtakalíkan Fullans (2007) grunnurinn að rannsóknar- starfinu. Hins vegar má segja að þættir skólamenningar og hugmyndafræði lærdómssamfélaga hafi sveimað allt um kring og niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að allir þessir þættir vinni saman og skipti máli þegar kemur að skólaþróun.

Niðurstöður rannsóknarinnar styðja þá tilgátu að vissir lykilþættir í breytingaferli skóla styðji það að breytingar festist í sessi og að skólaþróun eigi sér stað. Í ferli kveikju, þ.e. upphafsins að breytingum, virðist skipta máli að hugmyndin kvikni með kennurum eða starfsfólki skóla. Að fulltrúi kennara eða starfsfólks sé leiðtogi og talsmaður hugmyndafræðarinnar er styrkur. Mikilvægt er að ákvörðun um breytingarnar sé tekin sameiginlega í samstarfshópnum, með samþykki og undir forystu skólastjórnenda.

Í framkvæmdaferlinu þarf að vera fyrir hendi þróunaráætlun. Ákveða þarf hverjir leiða breytingarnar og gott er að setja saman formlegt teymi kennara og stjórnenda í því skyni. Það felst ákveðinn styrkur í því að fá fjárstyrk frá skólayfirvöldum og það er ákveðin viðurkenning á breytingunum. Með styrkveitingu er ýtt undir skrif á skýrslum en mikilvægt er að meta, taka saman gögn og skrifa áfangaskýrslur meðan á ferlinu stendur. Mælt er til þess að fenginn sé utanaðkomandi ráðgjöf við breytingarnar og jafnvel sérfræðingar á sviði þess verkefnis eða vinnubragða sem verið er að innleiða hverju sinni. Sé hægt að komast í heimsóknir í skóla með svipaðar áherslur er margt sem mælir með því. Séu fengin námskeið og fyrirlestrar sem tengjast breytingastarfinu inn í skólann meðan á framkvæmdaferlinu stendur er styrkur að því.

Breytingarnar festast í sessi þegar ákveðin samhljómur myndast innan skólans. Þar skiptir mestu samstarf og faglegar umræður um áherslur í skólasterfi. Þegar skólar fá jákvæða

athygli fyrir skólaþróunarverkefni eykur það líkur á að vinnubrögðin festist í sessi. Mikilvægt er að ætíð sé stefnt að ávinningi fyrir nemendur og að með nýjum starfsháttum felist einnig ávinningur fyrir kennara og annað starfsfólk. Öll skólaþróun kallar á breyttan hugsunarhátt starfsfólks þar sem enginn skólaþróun verður nema skólamenningin breytist og þar skiptir hugsun og háttarni fólks máli. Þættir eins og góður starfsandi, jákvæðni og metnaður í starfi ýta undir að viðhalda nýjum starfsháttum.

Skólarnir þrjú sem völdust í rannsóknina eru skemmtilega ólíkir; framhaldsskóli, unglingaskóli og hefðbundinn grunnskóli. Þróunarverkefnin þrjú eru líka ólík innbyrðis þó svo að þau hafi öll sprottið út frá hugsun um einstaklingsmiðaða kennsluhætti og spurningunni um hvað skólar geti gert til að mæta betur ólíkum þörfum nemenda sinna. Þróunarverkefnin fóru af stað á mismunandi tíma. Breytingaferlið í Laukskóla hófst árið 2003, í Næpuskóla árið 2006 og í Sellerískóla haustið 2008. Sú staðreynd að skólarnir voru ekki allir komnir jafn langt í breytingaferlum sínum held ég að gefi rannsókninni ákveðna dýpt. Velta má fyrir sér hvort of langt hafi verið liðið frá byrjun verkefnisins í Laukskóla. Þar reyndist nokkuð erfitt að ná fram heildarmynd af breytingunum þar sem skýrslur um upphafið fundust ekki. Hins vegar tel ég að öll helstu atriði hafi komið fram með hjálp viðmælenda og trúverðug mynd hafi fengist þar sem lokaskýrsla var ítarleg. Einnig má segja að erfitt sé að átta sig á heildarmynd þróunarverkefnisins í Sellerískóla þar sem ferlið er einungis rétt rúmlega hálfnað. Þar er hins vegar að finna mjög gott skipulag breytinga og þróunarstarfs sem aðrir skólar geta tekið sér til fyrirmyndar. Best gekk að setja fram heildarmynd af breytingaferli Næpuskóla. Þar er allt þróunarferlið enn skýrt í hugum viðmælenda þar sem ekki eru liðin nema tæp tvö ár frá því að því lauk formlega. Þar var einnig vandað til verka í öllum skýrsluskrifum og utanumhaldi gagna.

Forysta skólastjórnenda við skólaþróun er áberandi og ábyrgð dreift í öllum skólunum þremur þar sem fleiri en skólastjórnendur bera ábyrgð á skólaþróunarvinnunni. Þó svo að foreldrasamstarf virðist gott er alltaf hægt að gera betur og má alveg huga að því hvort þáttur foreldra og þátttaka þeirra mætti vera meiri þegar kemur að skólaþróunarverkefnum og breytingastarfi í skólum. Það væri áhugavert rannsóknarefni. Í öllum skólunum þremur tóku nemendur þátt í skipulagi á skólastarfinu og ákvarðanatökum. Nemendur sátu í hinum ýmsu ráðum og nefndum en einungis í Næpuskóla tóku nemendur beinan þátt í sjálfu þróunarstarfinu sem er til fyrirmyndar og fleiri skólar mættu huga að þeim þætti. Forvitnilegt væri að skoða betur líðan og upplifun nemenda á skólaþróun og breytingastarfi í skólum og rannsaka það betur.



Þau lykilatriði sem koma fram í niðurstöðum rannsóknarinnar eru sambærilegar þeim sem fræðimenn (West, 2005; Hopkins, 2005; Fullan, 2007) segja að skipti mestu til að vel takist í breytingastarfi. Á þann hátt samræmast niðurstöður þeim lykilatriðum sem sett eru fram í líkani um IQEA skólaþróun en það er gert í samstarfi Menntunarfræðideildar Cambridgeháskóla í Englandi við grunnskóla í Englandi um góða skólaþróun. Einnig samræmast niðurstöður þessarar rannsóknar við þau lykilatriði sem sett eru fram í alþjóðlegu samstarfi um skólaþróun eða ISIP verkefninu. Það er von mín að með þessari samsvörun við erlendar rannsóknir og skrif fræðimanna um skólaþróun hafi niðurstöður þessarar rannsóknar nokkurt gildi fyrir rannsóknir á skólaþróun hérlandis.

Einhverjir myndu ætla að hugmyndir um skóla sem samfélag séu frekar nýlegar. Svo er hinsvegar ekki. John Dewey stofnaði ásamt konu sinni tilraunaskóla í Chicago rétt eftir aldamótin 1900 sem var mjög framúrstefnulegur. Kennslan í skólanum miðaðist við áhugamál og þarfir nemenda á líðandi stundu. Í kenningum hans er áhersla lögð á að tengja saman nám og reynslu. Samkvæmt kenningum Deweys á námsferill hvers nemanda að vera menntandi reynsla og hlutverk kennarans að vera leiðbeinandi og verkstjóri (Dewey, 1910/1994). Í bókum sínum leggur John Dewey mikla áherslu á skólann sem samfélag þar sem samvinna er lykillinn að skólastarfinu. Það er því ekki eins og hugmyndir um skóla sem samfélag séu nýjar af nálinni. Þess vegna er einkennilegt að hundrað árum síðan Dewey kom með sínar kenningar séum við ennþá að reyna að breyta skólum úr stofnunum í samfélög.

Myndin af lærdómssamfélagi er falleg og aðlaðandi skólamynd. Í skólasamfélaginu er stefnt að sömu markmiðum. Nemendurnir eru þeir sem skipta mestu og kennsluhættir og skipulag snýst um að bæta árangur þeirra og líðan. Þessi sýn um lærdómssamfélög er að mörgu leyti sú sýn sem grunnskólar hérlandis stefna að. Margir skólastjórnendur vinna ötulum höndum að koma skólum sínum á stig lærdómssamfélaga og margir eru að mínu mati langt komnir á þeirri leið.

Mín trú er sú að með réttum viðhorfum, elju og þrautseigju megi ná því takmarki að breyta skólum landsins í lærdómssamfélög þar sem skólaþróun er partur af daglegu starfi. Þar þurfi að koma til samhent átak margra sem fara saman í það ferðalag. Spurningin, hvað er skóli, verður að vera grundvallarspurningin sem kemur þessu ferðalagi af stað. Ígrundunin hvar skólinn stendur og hvað séu næstu skref eru síðan vængirnir sem knýja starfið áfram. Vert er að hafa orð Hopkins (2005) í huga þegar hann segir að skólaþróun snúist um þá viðleitni að gera skólana betri fyrir nemendur. Skóli sem lærdómssamfélag er takmarkið og þá kemur svo miklu meira á vagninn.

## Heimildaskrá

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Óbirt doktorsritgerð: Háskólinn í Exeter.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. Í Ann Liebermann (ritstjóri). *Building a professional culture in schools* (bls. 129–147). New York og London: Teachers College Press.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. og Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. (Rannsóknarskýrsla nr. 637). University of Bristol, Bath og London og Institute of Education. Sótt 7. október 2010 af [www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf](http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf)
- Börkur Hansen. (2003). Stofnanamenning og stjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn H. Lárusdóttir (ritstjórar). *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Cuban, L. (1990). A fundamental puzzle of school reform. Í Ann Lieberman (ritstjóri). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (bls. 71–101). New York: The Falmer Press.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassel.
- Darling-Hammond, L. (1989). Teacher professionalism and accountability. *The Educational Digest*. 55(1), 15–20.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. og Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

- Deal, E.T. (1990). *Healing our schools: Restoring the heart*. Í Ann Lieberman (ritstjóri). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (bls. 127–149). New York: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1994). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefin út 1910).
- Du Four, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? *Educational leadership* 61(8), 6–11.
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (2011). *Fjölbreyttar leiðir í námsmati: Að meta það sem við viljum að nemendur læri*. Reykjavík: Iðnú.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útg.). London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. Í Ann Lieberman (ritstjóri). *The roots of educational change: International handbook of educational change* (bls. 202–216). Dordrecht: Springer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1991). *What’s worth fighting for in your school*. New York og London: Teachers College Press.
- Fink, D. og Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. Í Andy Hargreaves (ritstjóri). *Extending educational change: International handbook of educational change* (bls. 17–41). Dordrecht: Springer.

- Gajda, R. og Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*. 28 (1), 26–44.
- Guðmundur B. Arnkelsson. (2006). *Orðgnótt: Orðalisti í almennri sálarfræði* (5. útg.). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. Í Andy Hargreaves og Michael G. Fullan (ritstjórar). *Understanding teacher development* (bls. 216–240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. og Hopkins, D. (2005). Introduction. Í Michael Fullan (ritstjóri). *Fundamental change: International handbook of educational change* (formáli, bls. vii–xi). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í Louise Stoll og Karen Seashore Louis (ritstjórar). *Professional learning communities, divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Glasgow: Open University Press.
- Harris, A. og Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Krisjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls.67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Holmes, M. (2005). Change and tradition in education: The loss of community. Í Ann Lieberman (ritstjóri). *The roots of educational change: International handbook of educational change* (bls. 230–248). Dordrecht: Springer.

- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and prospects for school improvement. Í David Hopkins (ritstjóri). *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change* (bls. 1–21). Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. Ainscow, M. og West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- House, E.R. og McQuillan, P. J. (2005). Three perspectives on school reform. Í Ann Lieberman (ritstjóri). *The roots of educational change: International handbook of educational change* (bls. 186–201). Dordrecht: Springer.
- Ingileif Ástvaldsdóttir. (2009). *Skólastjórnun og móttun skólamenningar í nýjum skólum*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskóli Íslands, menntavísindasvið.
- Íslensk orðabók*. (1993). Ritstjóri: Árni Böðvarsson (2. útg. aukin og bætt). Reykjavík: Mál og menning.
- Joyce, B., Calhoun, E. og Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement: Inquiring schools and achieving students*. Philadelphia: Open University Press.
- Keating, D. P. (2005). Human development in the learning society. Í Michael Fullan (ritstjóri). *Fundamental change: International handbook of educational change* (bls. 23–39). Dordrecht: Springer.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000.
- Maurer, R. (1996). *Beyond the wall of resistance: Unconventional strategies that build support for change*. Austin: Bard Press.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4. útg.). Boston: Pearson

- Miller, L. (2005). Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. Í Andy Hargreaves (ritstjóri). *Extending educational change: International handbook of educational change* (bls. 249–263). Dordrecht: Springer.
- Owens, R. G. og Valesky T. C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9. útg.). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Peoples, J. og Bailey, G. (2003). *Humanity: An introduction to cultural anthropology* (6. útg.). Belmont: Wadsworth/ Thomson learning.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD, (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Roberts, S. M. og Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. California: Corwin Press inc./ Thousand Oaks.
- Rudduck, J. og Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Krisjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281–293). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rúnar Sigbórsson, Børkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (2005). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda* (2. útg.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigbórsson. (2004). Hún er löng, leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla, vef tímarit um uppeldi og menntun*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 15. sept. 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/index.htm>.

- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3. útg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Smylie, M. A. og Perry, G. S. (2005). Restructuring schools for improving teaching. Í Michael Fullan (ritstjóri). *Fundamental change: International handbook of educational change* (bls. 306–335). Dordrecht: Springer.
- Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2009). „*Það byggir nú fyrst og fremst á trausti: “Hlutverk forystuhæfni í þróunarstarfi skóla.* Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2003). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Krisjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 219–235). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sóley S. Bender. (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Krisjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 85–99). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Trausti Þorsteinsson. (2001). Fagmennska kennara: Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra. Óbirt M.Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- West, M. (2005). Quality in schools: Developing a model for school improvement. Í Michael Fullan (ritstjóri). *Fundamental change: International handbook of educational change* (bls. 98–119). Dordrecht: Springer.
- Wolfgang Edelstein. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

# Fylgiskjöl

## Fylgiskjal 1

### **Viðtalsrammi:**

Rannsóknarspurningin er: **Hvaða lykilþættir breytingaferlis í skólum ráða afdrifum breytingastarfs þannig að skólaþróun eigi sér stað?**

Viðtalsspurningar:

1. Af hverju var þetta verkefni valið?
2. Hvernig var innleiðing breytinga kynnt og skipulögð?
3. Hver stýrði eða stjórnaði?
4. Hvernig var aðkoma/ þátttaka foreldra og nemenda í breytingarferlinu

### **Kennarastöðin**

Hvað hefur breysti í starfi kennaranna eftir breytingarnar? Eða í umgjörð, samskiptum.....  
Starfsþróun kennara hvernig er henni háttað – hefur það eitthvað breyst?

### **Nemendastöðin**

Breytingar sem varða nemendur, samskipti, nám, líðan, aðstaða.....

### **Foreldrastöðin**

Breytingar varðandi samskipti við foreldra eða aðkomu/ samstarf við foreldra

### **Stjórnendastöðin**

Breytingar varðandi stjórnendur – hver stýrir?

### **Skólamenning**

Hefur eitthvað breyst varðandi starfsanda? Aðstöðu starfsmanna? Hvað með starfsþróun?  
Endurmenntun? Skemmtanir? Hefðir / venjur – eitthvað sem hópurinn gerir alltaf saman?  
Kaffistofan (hefðir, siðir venjur þar?)



## Dæmi um gagnagrunn viðtals

## Fylgiskjal 2

Viðtal við XXXX. Bakgrunnur: tólfti eða þrettándi veturinn við skólann. Tíundi veturinn sem stjórnandi. Hefur setið í verkefnastjórn breytingastarfsins í fimm vetur eða frá upphafi. Viðtalið tók um 50 mínútur, tekið á skrifstofu viðmælanda.

### Innleiðing (initiation)

Upphafið	Fyrstu skref / breytingar	Hindranir	Stjórnun
Var ósköp venjulegur líftill skóli með um 80-90 nem.	Við fórum þá leið eftir einhverjar tilraunir að setja tvo umsjónar-kennara sem væru alltaf til staðar) og svo kæmu fagkennara þar inn.	Eðlilega voru menn mishræddir og við vissum heldur ekki hvað myndi bíða okkar.	Við vorum búin að reikna út að þetta gengi upp fjárhagslega. Þetta var aukin þjónusta.
Okkur fannst við ekki geta sinnt þeim (nem.) nægjanlega vel, of laust í reipum, vantaði festu.	Okkur fannst þetta bara skila margfalt betri árangri. Við fórum að velta fyrir okkur hvort við gætum nýtt þetta í víðara samhengi í skólanum.	Svo keyrðum við þetta bara og þetta gekk vel þarna á fyrsta árinu þó að það hafi verið svona vissir annamarkar að vera með tvö kerfi þá gekk starfið vel.	Við lögðumst í útreikninga og skipulögðum hvernig við gátum útfært þetta fyrir allan skólann. Ætluðum að búa til eitthvað betra kerfi án þess að eyða meiri pening, nýta tíma nemenda og kennara betur.

### Framkvæmd (implementation)

Bjargir	Framkvæmd/ lykilatriði	Hindranir	Stýring/ stjórnun
Við fórum að skoða hvað aðrir væru að gera og við sáum strax að við þyrftum einhvern fagaðila líka til að hjálpa okkur að stjórna þessu.	Síðan erum við (verkefnastjórnin) bara í massívri vinnu fram á vor og allt sumarið í að skipuleggja. Þetta var samþykkt um vorið en þurfti að vinna betur og útfæra um sumarið.	Þá var ákveðið að taka fyrsta árið inn þá um haustið og svo átti að taka annað og síðan þriðja. Síðan eftir reynslu fyrsta vetrarins þá kom í ljós að það var ekki hentugt að vera með tvö kerfi í einu.	Og þá (um vorið) var búin til verkefnastjórn. Þetta var áhugasamt fólk sem hafði áhuga á að vinna í þessu.
Við ákváðum að hafa samband við X og athuga hvort hann hefði áhuga á því að hjálpa okkur. Hann tók því afskaplega vel og vildi gjarnan koma.	Þá var bara að kasta sér út í djúpu laugina og henda bara öllu skólastarfinu út í þetta ári síðar.	Til að byrja með voru þetta kannski allt of stórar skýrslur. Það fóru heilu vinnuvikurnar í að skrifa skýrslur.	Það var þessi verkefnastjórn sem stjórnaði þessu og síðan gerðum við fullt af könnunum reglulega.

### Festing (institutionalization)

Skólamenning / eignarhald	Sannfæring	Ávinningur/ kenn.	Ávinningur/ nem.og for.	Að viðhalda / áframhald
Það kom bara svo margt skemmtilega á óvart. Strax bara á fyrsta vetri þá gjörbreyttist skólabragurinn.	Þannig að það (samfélagið) eiginlega gjörbreyttist að mínu mati.	Við vorum búin að vera með hvern í sínu horni. Það var enginn að kenna það sama og enginn að tala saman og svo allt í einu kemur þarna samvinnugrundvöllur.	Meðaleinkunn hækkaði mæting nemenda batnaði, kannski ekki mikið en samt. Verkefnaskil stór jukust.	Menn eru ekki endilega sammála öllu sem einhver er að gera en það myndi enginn vilja snúa við og fara til baka.