



**„Svo framarlega sem það
samræmist skólustefnunni“**

Áherslur skólastjóra við mótun menningar
sem styður við kennslufræðilega
stefnumörkun

Lars Jóhann Imsland

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

**„Svo framarlega sem það samræmist
skólastefnunni“**

*Áherslur skólustjóra við mótun menningar
sem styður við kennslufræðilega
stefnumörkun*

Lars Jóhann Imsland

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í stjórnunarfræði menntastofnana

Leiðbeinandi: Friðgeir Börkur Hansen

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2011

„Svo framarlega sem það samræmist skólastefnunni“

Lokaverkefni til meistaraprófs við Uppeldis- og
menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla
Íslands

© 2011 Lars Jóhann Imsland

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2011

Formáli

Ritgerðin er lokaverkefni til M.Ed.-prófs í stjórnunarfræði menntastofnana við Uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er 30 ECTS einingar.

Vinna við verkefnið hófst haustið 2010 og var verkið unnið jafnt og þétt frá þeim tímapunkti þó meiri þungi hafi færst í vinnuna eftir áramótin 2011. Leiðbeinandi við verkið var Friðgeir Börkur Hansen prófessor í stjórnsýslufræðum og sérfræðileg ráðgjöf var í höndum Örnú Hómfríðar Jónsdóttur lektors í leikskólafræðum og stjórnun. Eru þeim færðar þakkir fyrir gagnlegar ábendingar, hvatningu og aðstoð við verkið. Skólastjórum og kennurum sem tóku þátt í rannsókninni er einnig þakkað sérstaklega fyrir ómetnanlega þátttöku þeirra. Guðmundur Þorsteinsson heitinn, tengdafaðir minn, fær einnig þakkir fyrir allan yfirlesturinn gegnum árin en hann var höfundur ómetanleg hjálparhella í náminu.

Að lokum fær fjölskylda mín, sérstaklega konan mín, Ósk Guðmundsdóttir, þakkir fyrir að sýna þolinmæði og skilning á þörf höfundar til að afla sér framhaldsmenntunar. Verk þetta er tileinkað henni og börnum mínum þremur, þeim Bjarti, Ásthildi og Sóleyju.

Ágrip

Viðfangsefni verkefnisins var að skoða áherslur skólustjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun viðkomandi skóla. Það fól meðal annars í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólustjórar styðjast við til að sameina starfsmenn um þau grundvallargildi sem eru mótandi í menningu skólanna. Rannsóknarspurningin sem lagt var upp með var eftirfarandi: *Hverjar eru áherslur skólustjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?*

Í verkefninu var valið að horfa á viðfangsefnið út frá sjónarhóli skólustjórans en höfundur er hugarleiðir hvernig skólustjóri veitir forystu til að styðja við skipulag og móta menningu sem fær kennara til að ganga í takt við kennslufræðilega stefnumörkun viðkomandi skóla.

Gerð var eigindleg rannsókn en tekið var opið viðtal við skólustjóra í tveimur skólum. Til að öðlast betri skilning á viðfangsefninu var einnig tekið hópviðtal í hvorum skóla fyrir sig. Þátttakendur í hópviðtali voru þrír kennarar sem kenndu á mismunandi stigum eða deildum innan síns skóla. Tilgangur hópviðtalsins var fyrst og fremst að leita staðfestingar á orðum skólustjóranna samhliða sem sýn kennara á áherslur skólustjóranna var fönguð.

Niðurstöður benda til að áherslur skólustjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun felist að miklu leyti í að styðja við faglegt starf gegnum formlegar leiðir. Lagt er upp með að skapa kennslufræðilegri stefnumörkun umgjörð gegnum stjórnskipulag sem gefur kennurum tækifæri til að hafa áhrif á og styðja við stefnumörkun skólans. Í skólunum er því starfandi miðlægur kjarni sem ásamt skólustjóra eru lykilpersónur við það verkefni að leiða skólann áfram. Óformleg áhrif og mikilvægi þess að tala fyrir skólustefnunni skiptir einnig miklu máli þegar kemur að því að breiða út og festa viðeigandi menningu í sessi. Skólustjórar kjósa að leggja áherslu á liðsheildina og einingu innan hópsins ásamt jákvæðni og virðingu í samskiptum. Kennurum er leyft að axla ábyrgðina og þeim er treyst við daglega framkvæmd kennslunnar en kennarar þurfa ávallt að gæta að því að störf þeirra samræmist skólustefnunni.

Abstract

„As long as it adheres to school policy“

Factors emphasized by school principals in order to form a culture that supports pedagogical policy setting

The objective of this research was to explore which factors are primarily emphasized by school principals in order to support a culture that strengthens pedagogical policy at a particular school. This included an analysis of the directions and approaches adopted by the principals to unite their staff around the core values which form the school's culture. The main research question was the following: What are the main factors emphasized by principals to form a culture that supports the pedagogical policy of the school?

The research approaches the subject from the viewpoint of the principals as the researcher finds it of particular interest to understand how a principal provides leadership to support a structure and forms culture which motivates teachers to adhere to the pedagogical policy at a particular school.

A qualitative research, including in-depth interviews with principals at two schools, was conducted. To obtain a better understanding of the subject, the research also deployed focus group interviews in each school. The focus group participants included three teachers who taught at varying levels or departments in their respective schools. The purpose of the focus group interviews was primarily to seek confirmation of the views presented by the principals while simultaneously exploring the attitudes of the teachers towards the emphasis laid down by the principal.

The results indicate that the main factors emphasized by school principals in order to support a culture that strengthens pedagogical policy setting are focused towards supporting professionalism through formal structures. Pedagogical policy is supported through a solid framework within an organizational structure which provides teachers with an opportunity to influence and support the school's policy. A central zone operates at each school, which, along with the principal, plays a key role in leading the school forward. Informal influence and the importance of lobbying for the school's policy is also of importance with

regards to implementing an appropriate culture. Principals choose to emphasize teamwork and unity within the group, along with positive attitudes and mutual respect. Teachers are enabled to take on responsibility in the day to day implementation of teaching, while always bearing in mind that their work has to adhere to the school's policy.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	7
Efnisyfirlit	9
Myndaskrá.....	11
Töfluskrá	11
1 Inngangur	13
1.1 Tilgangur rannsóknar	13
1.2 Uppbygging ritgerðar	14
2 Fræðileg umfjöllun um viðfangsefni rannsóknar	15
2.1 Stofnanir	15
2.2 Kenningar um stofnanir	16
2.3 Menning í stofnunum	18
2.4 Andrúmsloft í stofnunum	22
2.5 Uppbygging stjórnkerfis og yferráð í stofnunum.....	25
2.6 Hefðbundnar áherslur og nútíma áherslur í stjórnun	26
2.7 Leiðir leiðtoga til að styðja við menningu stofnana	29
2.8 Samantekt	32
3 Rannsóknaraðferð.....	35
3.1 Aðferð.....	35
3.2 Tilkynningaskylda og leyfi.....	36
3.3 Afmörkun rannsóknar og viðmælendur.....	37
3.4 Gagnaöflun og úrvinnsla	38
3.5 Réttmæti	39
4 Niðurstöður.....	41
4.1.1 Furuhlíðarskóli	41
4.1.2 Kennslufræðileg stefnumörkun	42

4.1.3	Stjórnskipulag.....	44
4.1.4	Hvað fangar augað?.....	46
4.1.5	Eftirfylgni.....	48
4.1.6	Stuðningur við stefnuna.....	50
4.1.7	Andstaða við stefnuna.....	52
4.1.8	Fjármagn skólans.....	54
4.2	Bláklukkuskóli.....	56
4.2.1	Kennslufræðileg stefnumörkun.....	56
4.2.2	Stjórnskipulag.....	59
4.2.3	Hvað fangar augað?.....	62
4.2.4	Eftirfylgni.....	65
4.2.5	Stuðningur við stefnuna.....	68
4.2.6	Andstaða við stefnuna.....	70
4.2.7	Fjármagn skólans.....	72
4.3	Niðurlag.....	73
5	Umræða.....	77
5.1	Stjórnun og forysta.....	78
5.2	Áherslur skólastjóra.....	82
5.3	Skuldbinding.....	86
5.4	Skólamenning.....	89
5.5	Niðurlag.....	91
	Heimildaskrá.....	95
	Fylgiskjal 1 - Kynning á rannsókn fyrir skólastjóra.....	99
	Fylgiskjal 2 - Kynning á rannsókn fyrir hópviðtal.....	101
	Fylgiskjal 3 - Upplýst samþykki.....	103
	Fylgiskjal 4 – Viðtalslisti fyrir skólastjóra.....	105
	Fylgiskjal 5 – Viðtalslisti fyrir hópviðtal.....	109

Myndaskrá

Mynd 1. Viðfangsefni ritgerðar.....	14
-------------------------------------	----

Töfluskrá

Tafla 1. Formlegt stjórnskipulag skólanna.....	78
Tafla 2. Leiðir skólastjóra út frá sjö leiðum Fairholms	83

1 Inngangur

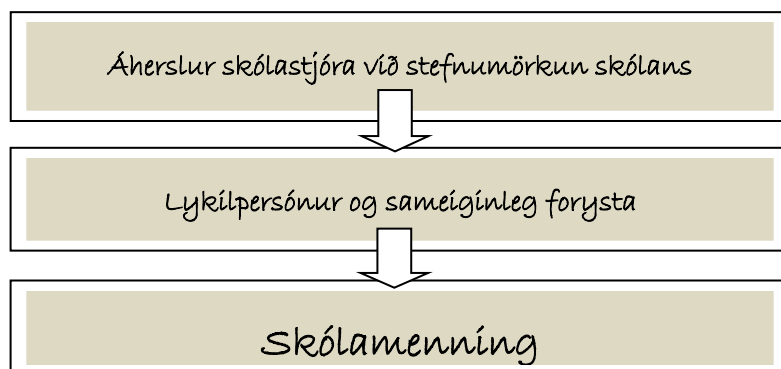
Samkvæmt Lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er skólastjórum ætlað að hafa faglega forystu í starfi skóla. Í því felst að þeir þurfa að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans og móta menningu hans að þeim áherslum. Hvernig þeir kjósa að stýra skútunni og móta innra starf skóla og menningu hefur áhrif á kennara, nemendur, foreldra og starfsfólk skólans. Skólastjórar þurfa því að vera meðvitaðir um hvaða aðferðum þeir beita og hvaða leiðir þeir fara í þessum efnum svo skólastarfið verði sem árangursríkast. Sergiovanni (2009) telur að eigi skólinn að ná árangri verði skólastjórar að dreifa ábyrgð og leyfa kennurum að taka virkan þátt í mótun skólastarfsins. Því þurfi að leggja áherslu á sameiginleg gildi, hugmyndir og hugsjónir og að kennarar verði fylgismenn þessara gilda. Þetta hljómar einfalt, en hvernig fara skólastjórar að þessu?

1.1 Tilgangur rannsóknar

Tilgangur ritgerðarinnar er að varpa ljósi á hverjar áherslur skólastjóra eru við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skóla þeirra. Það felur meðal annars í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórar styðjast við til að sameina starfsmenn um ákveðin grundvallargildi sem eru mótandi í menningu skólans. Þannig má sjá hvernig skólastjórar lita daglegt starf og hvort og þá hvernig þeir kjósa að virkja kennara við það verkefni að leiða skólastarfið áfram. Rannsóknin ætti því að geta skerpt sýn skólastjórnenda á skólamenningu sem stjórnækis og hjálpað þeim við að móta forystu sem styður við ríkjandi stefnu og hugmyndafræði. Gildi hennar er þó ekki síst mikilvægt fyrir þróun skólastarfs og getur aukið skilning okkar á leiðum og aðferðum til að bæta starf í grunnskólum með hagsmuni nemenda að leiðarljósi.

Í ritgerðinni er valið að horfa á viðfangsefnið út frá sjónarhóli skólastjórans en rannsakanda er hugleikið að skoða hvernig skólastjóri veitir forystu til að styðja við skipulag og móta menningu sem fær kennara til að ganga í takt við kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Schein (2010) segir að stofnanamenning mótist af dýpri lögum grundvallarlögmála og skoðana sem aðilar viðkomandi skólasamfélags deili innbyrðis og hafi ómeðvitað áhrif á störf þeirra. Hvað leiðtogi gerir og hvernig hann gerir það hefur að mati Scheins mótandi áhrif á

menningu í stofnunum. Leiðtogi geti „kennt stofnun“ sinni hvernig eigi að skynja, hugsa, upplifa og hegða sér á meðvitaðan og ómeðvitaðan máta. Forysta skólustjóra felst því að verulegu leyti í því að veita kennurum leiðsögn og sameina þá um gildi og hugmyndafræðilegan kjarna sem skilgreinir kennslufræðilega stefnumörkun skólans og menningu. Sergiovanni (2009) bendir á að í hverjum skóla sé ákveðinn hópur starfsmanna sem sé virkur, hafi skoðanir og taki ákvarðanir um starf sitt og annarra. Þessir starfsmenn séu lykilpersónur í starfi skóla því þeir smyrji gangverk skólustarfsins með frumkvæði sínu. Skólustjóri þurfi að vinna með og virkja þessar lykilpersónur og mynda samfélag leiðtoga en þannig verði forysta skólans sameiginlegt verkefni og mótandi afl í menningu skólans. Neðangreind mynd lýsir viðfangsefni ritgerðarinnar:



Mynd 1. Viðfangsefni ritgerðar

1.2 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sex kafla. Í fyrsta kafla er greint frá verkefnavali tilgangi og uppbygginu ritgerðar. Í öðrum kafla er fræðilegur hluti ritgerðarinnar. Í þriðja kafla er sagt frá rannsóknaraðferðinni sem er undir formerkjum eigindlegrar rannsóknarhefðar. Í fjórða kafla er sagt frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Í fimmta kafla er umræða um niðurstöður og þær settar í fræðilegt samhengi og rannsóknarspurningunni svarað. Þar er einnig að finna samantekt á niðurstöðum og lokaorð.

2 Fræðileg umfjöllun um viðfangsefni rannsóknar

Í þessum kafla er fræðileg umfjöllun um viðfangsefni rannsóknarinnar. Í kafla 2.1 er fjallað um stofnanir og hugtakið stofnun er skilgreint. Í kafla 2.2 er gerð grein fyrir skrifum Hoy og Miskel um þróun kenninga um stofnanir og sagt frá þremur mismunandi kerfum um stofnanir og þeirri mynd sem hvert kerfi dregur upp af starfsemi stofnana. Í kafla 2.3 er fjallað um menningu í stofnunum og hvernig hún gefi til kynna og bindi saman siði, andrúmsloft, gildi og hegðun í eina heild og myndi mynstur sem er undirstaða þess sem við köllum stofnanamenningu. Í kafla 2.4 er fjallað um andrúmsloft í stofnunum en hugtökin menning og andrúmsloft eru náskyld þar sem báðum er ætlað að bera kennsl á mikilvæga eiginleika stofnana. Í kafla 2.5 er sagt frá uppbyggingu stjórnkerfis og yfirláðum í stofnunum. Í kafla 2.6 er fjallað um hefðbundnar áherslur og nútíma áherslur í stjórnun og sagt frá dreifðri forystu. Í kafla 2.7 er greint frá leiðum leiðtoga til að styðja við menningu en leiðtogi þarf ávallt að hafa menningu stofnunar sinnar í huga við störf sín því stofnunin speglar gildi og starfshætti hans. Í kafla 2.8 er síðan samantekt um fræðilega umfjöllun rannsóknarinnar.

2.1 Stofnanir

Samfélag okkar hefur alið af sér margskonar stofnanir sem margar hverjar þykja sjálfsagðar og við nýtum okkur þjónustu þeirra án þess að efast um réttmæti þeirra eða tilvist. Þær eru viðurkenndur hluti af gangverki samfélagsins, afsprengi framkvæmdarvalds, laga og reglugerða. Stofnanir sem lúta yfirstjórn mennta- og menningarmálaráðuneytis eru til dæmis fjölmargar og þar eru skólastofnanir, grunnskólar og leikskólar, fjölmennastar með vel yfir helming allra stofnana ráðuneytisins sem alls teljast 781 og greinast í fjórtán mismunandi gerðir (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010). Flóra stofnana í samfélagi okkar er því mikil og þær frábrugðnar hver annari á margan hátt og þá ekki aðeins með tilliti til markmiða og tilgangs, stærðar eða byggingar heldur einnig út frá því hvernig við skynjum og upplifum stofnunina. Jafnvel samskonar stofnanir eins og grunnskólar sem starfa eftir sömu lögum og reglugerðum eru hér ekki undanskildar. Við skynjum þetta best þegar við komum inn í þá hvernig hver og einn skóli virðist hafa sinn eigin brag. Það er eins að hann hafi

sinn eigin persónuleika sem hefur mótast af flóknu samspili umhverfis og samskipta á hverjum stað fyrir sig.

Daft (2004) skilgreinir hugtakið stofnun (e. *organization*) sem félagslega heild sem sé sérstaklega byggð upp og samhæfð til að fullnægja markmiðum sem tengjast ytra umhverfi hennar. Stofnun verði til þegar fólk hafi samskipti við framkvæmd nauðsynlegra verkefna til að uppfylla fyrirfram skilgreind markmið. Stofnun sé því ekki bara bygging með ákveðna stefnumörkun og starfshætti heldur sé hún gerð af fólki og innbyrðistengslum þeirra. Child (2009) segir hugtakið stofnun (e. *organization*) vísa til samvinnu heildarinnar og vera afurð þeirrar viðleitni að samhæfa vinnu margra til að ná ávinningi sem sé hugsanlega meiri en þegar unnið sé ósamhæft. Stofnanir geti haft svipuð markmið eða svipaðan tilgang en samvinnan í hverri stofnun feli í sér samskipti sem skapi stofnuninni sérstöðu og yfirbragð sem ekki verði jafnað saman á líkan máta.

2.2 Kenningar um stofnanir

Hoy og Miskel (2008) hafa leitast við að skýra þróun og uppbyggingu stofnana. Í bókinni *Educational Administration - Theory, Research and Practice* greina þeir frá þremur mismunandi kenningum um stofnanir og draga upp mynd af starfsemi stofnunar út frá hverri kenningu. Þær kenningar sem um ræðir eru í fyrsta lagi kenningin um stofnun sem rökrænt kerfi (e. *rational system*), í öðru lagi kenningin um stofnun sem lífrænt kerfi (e. *natural system*) og í þriðja lagi kenningin um stofnun sem opið kerfi (e. *open system*).

Í kenningunni um stofnun sem vinnur sem rökrænt kerfi er álitnið að stofnun sé nokkurskonar tæki eða verkfæri til að ná fyrirfram ákveðnum markmiðum með sem mestri skilvirkni. Leitað sé leiða til að vinna störfin á sem hagkvæmastan hátt út frá tíma og mannafla. Verklagið sé staðlað og störfin unnin á fyrirfram ákveðinn máta þar sem reglufesta, verkaskipting og sérhæfing sé mikil. Í stigskiptu valdakerfi sé starfsemi deildanna samhæfð og öll ákvarðanatáka miðstýrð frá formlegum valdhöfum sem hafi hagkvæmni og skilvirkni að leiðarljósi. Markmið, sérhæfing og formgerð séu því lykilhugtök í kenningunni.

Kenningin um stofnun sem lífrænt kerfi er í raun andstæða hugmynda um stofnun sem rökrænt kerfi því í henni er manneskjan í fyrirrúmi og horft er til innbyrðis tengsla starfsmanna. Álitnið er að stofnanir séu

aðallega samsettar úr óformlegum félagshópum og líkt og félagshóparnir sé stofnun keyrð áfram á sömu forsendum, þ.e. að aðlagast og komast af. Með því að koma til móts við þarfir fólks megi tryggja að stofnunin þrífist. Því sé einblínt á óformleg völd fremur en formleg, fólk fremur en formgerð og mannlegar þarfir fremur en þær kröfur sem stofnunin gerir.

Hoy og Miskel greina frá gagnrýni á báðar þessar kenningar og segja að kenningin um stofnun sem rökrænt kerfi setji stofnunina ofar einstaklingnum. Störfin verði því einhæf og mikil hætta sé á starfsleiða þar sem ekki sé tekið tillit til þarfa starfsmanna. Hæfileikar þeirra séu því vanræktir og áhrif þeirra á ákvörðunartöku lítil sem engin. Mikil formfesta geri það einnig að verkum að einblínt sé á reglur og því verði verkstjórn stíf og ósveigjanleg. Hvað varðar kenninguna um stofnun sem lífrænt kerfi þá setji hún einstaklinginn ofar stofnuninni sjálfri. Formlegur valdastigi víki fyrir þeim óformlega sem geti valdið togstreitu því hagsmunir starfsmanna og stofnunar þurfi ekki að fara saman. Verkstjórn geti orðið það laus að afrakstur minnki sem geti sett stofnunina í hættu og jafnvel tortímt henni.

Í kenningunni um stofnun sem opið kerfi felst að hvorki er hægt að líta á stofnun eingöngu sem rökrænt eða lífrænt kerfi og sú afstaða tekin að stofnun geti ekki verið einangrað fyrirbæri. Stofnun sé ávallt opin fyrir áhrifum ytri þátta eins og samkeppni, auðlinda og pólitíkur. Stofnunin meðtaki þessi áhrif, umbreyti og skili frá sér aftur í formi afraksturs. Stofnanir séu flóknar og þurfi að hafa ákveðna formgerð, markmið og sérhæfingu til að ná markmiðum sínum en innan hennar séu líka einstaklingar sem hafi mismunandi þarfir og væntingar. Ekki sé hægt að líta framhjá öðrum hvorum þessara þátta og því þurfi þeir að fara saman í kerfi sem sé opið fyrir ytri áhrifum.

Hoy og Miskel taka þætti úr kenningunni um stofnun sem opið kerfi til að draga upp mynd af skóla sem félagskerfi þar sem sýnt er fram á hvernig ólíkir þættir skólakerfisins geti haft áhrif hver á annan. Gert er ráð fyrir að skólinn sé hluti af umhverfi sem hafi áhrif á hann og öfugt. Enn fremur er gert ráð fyrir að ákveðin kerfi innan skólans hafi innbyrðis tengsl og gagnkvæm áhrif á starfsemina. Kerfin sem um ræðir eru stjórnunarkerfi (e. *structural system*), valdakerfi (e. *political system*), einstaklingskerfi (e. *individual system*) og menningarkerfi (e. *cultural system*). Í stjórnunarkerfinu er að finna uppbyggingu skólans, formleg hlutverk, kröfur og skyldur sem eru sniðin til að uppfylla markmið hans

og starfsfólki ber að fara eftir. Innan valdakerfisins eru óformleg valdatengsl milli einstaklinga og pólitíkin sem myndast vegna þeirra tengsla er óumflýjanlegur þáttur í lífi skólans og hefur mikil áhrif á starfsemi hans. Í einstaklingskerfinu er horft til þarfa einstaklingsins, sannfæringar og skilnings á markmiðum og þörfum skólans ásamt framlagi og þess auðs sem hver og einn leggur til starfsins. Í menningarkerfinu er sameiginleg vinna hlutaðeigandi en þegar starfsmenn hafa samskipti koma í ljós gildi, skoðanir og hugsunargangur sem myndar menninguna og gefur skólanum sérstök einkenni sem aðskilja hann frá öðrum skólum.

Innan formlegrar stofnunar gætir því ekki aðeins áhrifa frá stjórnun eða einstaklingum heldur einnig frá menningu og pólitík. Af framsögðu má því álykta að skólinn sem stofnun sé opinn fyrir margskonar áhrifum innri og ytri þátta og flókið samspil þeirra hafi áhrif á framkvæmd skólastarfsins og menningu.

2.3 Menning í stofnunum

Hugmyndin um stofnun sem samskipti til að uppfylla markmið hennar (Daft, 2004; Child, 2009; Börkur Hansen, 2003) veltir upp spurningunni um markmið grunnskólans og þau samskipti sem nauðsynleg eru til að ná þeim. Í *Lögum um grunnskóla nr. 91/2008* segir í annari grein að hlutverk grunnskóla sé í samvinnu við heimilin að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi. Í sömu grein segir einnig að starfshættir grunnskóla skuli mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Lögin kveða því skýrt á um markmið grunnskólans og gefa auk þess fyrirmæli um þau gildi sem höfð skulu að leiðarljósi í samskiptum.

Hoy og Miskel (2008) telja að samskipti í stofnunum mótist ekki eingöngu af formlegum væntingum, þörfum starfsmanna eða hvatningu. Skólinn sem stofnun sé opinn fyrir margskonar áhrifum sem gerir það að verkum að engir tveir skólar séu nákvæmlega eins. Að mati Child (2009) felur samvinnan í hverri stofnun í sér samskipti sem skapa sambærilegum stofnunum sérstöðu og yfirbragð sem greinir þær í sundur þó markmið og tilgangur geti verið hinn sami. Í þessu samhengi hefur verið sagt að í stofnunum ríki ákveðin menning sem segi til um ríkjandi hugmyndir,

þekkingu og gildismat og hvernig hlutirnir séu gerðir á hverjum stað fyrir sig (Schein, 2010; Morgan 2006; Hoy og Miskel, 2008; Owens og Valesky, 2007). Schein (2010) segir að þessi menning verði til í samskiptum og mótist af gagnvirkum kröftum, hegðun forystumanna, formgerð, reglum, hefðum og venjum sem segi til um viðeigandi hegðun í stofnun.

Mennta-, vísinda- og menningarstofnun Sameinuðu þjóðanna, UNESCO, hefur lagt til að hugtakið menning (e. *culture*) sé skilgreint sem samsafn þeirra trúarlegu, efnislegu, vitrænu og tilfinningalegu þátta sem einkenni hvert samfélag eða samfélagshóp. Þannig teljist listir og bókmenntir ekki bara til menningar heldur einnig lífsstíll, sambúðarform, mannleg gildi, hefðir og skoðanir (UNESCO, 2002). Viðurkennd samskipti í samfélögum hafa leitt af sér mismunandi hegðunarmynstur og ólíka menningu og staðalmyndir koma upp í hugann þegar hugtakið menning er sett í samhengi við ólíkar þjóðir líkt og Rússa og Bandaríkjamenn. Morgan (2006) telur að mikilvægir þættir menningar hverrar þjóðar eigi rætur sínar í störfum og atvinnuháttum og því skipti starfsheiti ekki síður máli en þjóðerni í umræðunni um menningu. Stofnanir samfélagsins séu í raun menningarfyribæri enda sé menning ekki eingöngu bundin við hegðunarmynstur heils samfélags heldur nái hún einnig til smærra eininga innan þess líkt og stofnana og í því samhengi sé talað um stofnanamenningu (Morgan, 2006).

Hugtakið stofnanamenning (e. *organizational culture*) hefur fengið athygli fræðimanna og flestum ber þeim saman um að það segi til um hugmyndafræði, viðhorf og gildi sem starfsmenn deili innbyrðis, hafi sammælt um og framfylgi ómeðvitað. Þetta komi fram í störfum og verklagi sem sé einkennandi fyrir viðkomandi stofnun og gefi henni sérstöðu og greini hana frá öðrum. Um sé að ræða undirstöðuatriði stofnunar sem sé stöðugast og minnst sveigjanlegt (Schein, 2010; Morgan, 2006; Hoy og Miskel, 2008). Schein (2010) segir að stofnanamenning mótist af dýpri lögum grundvallarlögmála og skoðana sem aðilar viðkomandi skólasamfélags deili innbyrðis og hafi ómeðvitað áhrif á störf þeirra. Þau skilgreini það sjálfgefna viðhorf sem þessir aðilar hafi til stofnunar og umhverfis hennar. Schein segir að ef til vill sé athyglisverðast við stofnanamenningu að hún vísi okkur á hluti sem séu kraftmiklir í áhrifum sínum en sjáist ekki á yfirborðinu og því að miklu leyti ómeðvitaðir. Í þessum skilningi sé stofnanamenning það sem persónuleiki eða manngerð eru einstaklingum. Við getum séð hegðunina

sem niðurstöðu en oftast getum við ekki séð öflin sem orsaki hana. Rétt eins og persónuleiki okkar og manngerð leiðbeinir og neyðir okkur til ákveðinnar hegðunar þá leiðbeinir og stýrir menning ákveðinni hegðun starfsmanna í gegnum sameiginlegar venjur sem eru viðhafðar í hópnum. Menningin sé í okkur sem einstaklingum og hafi stöðug áhrif þegar við sameinumst og sköpum nýja starfsmannahópa sem á endanum skapi nýja menningu.

Schein (2010) telur að þegar fjallað er um samskipti í stofnunum þá sé mikilvægt að hafa í huga að menning í hópnum hafi fjórar víddir. Í fyrsta lagi sé það stöðugleiki í samsetningu hópsins (e. *structural stability*) sem viðhaldi ríkjandi samskiptareglum og gefi hópnum merkingu og fyrirsjáanleika. Stöðugleikinn sé því bindiefni menningarinnar sem erfitt sé að breyta og ríkjandi menning lifir af brotthvarf meðlima og því haldist einkenni hópsins óbreytt. Í öðru lagi sé það dýpt (e. *depth*) menningarinnar en þar sem menningin sé sá eiginleiki sem liggja dýpst hjá hverjum hópi sé hún ómeðvituð, ósýnileg og óápreifanleg. Um sé að ræða undirstöðu menningarinnar sem sýnilegir hlutir hennar opinbera og staðfesta. Í þriðja lagi sé það hversu víðfeðm (e. *breadth*) menningin er en þróuð menning í stofnun snertir alla þætti og aðgerðir hópsins. Schein tekur fram að ekki allir hópar hafi menningu í þessum skilningi en fræðileg umfjöllun hans taki mið af þessari vídd menningar því að hans mati verði ávallt að miða við alla þætti og aðgerðir hópsins í umfjöllun um menningu í stofnunum. Í fjórða lagi sé það mynstur eða samþætting (e. *patterning or intergration*) menningar en óreiða og samhengisleysi vekur upp kvíða og óöryggi í hópnum sem reynir að koma sér saman um samþætt kerfi eða mynstur í samskiptum og verklagi. Hópurinn hafi þörf fyrir að koma sér upp reglu og skipulagi á umhverfi sitt sem liggja dýpra en menningin sjálf. Um sé að ræða ómeðvitaða tilraun hópsins til að auka skilning sinn á eigin umhverfi og starfsháttum stofnunarinnar.

Hvernig starfsfólki er stjórnað og það verklag sem stofnanir þróa til að taka upp gildi og stefnu vinnustaðarins hefur verið viðfangsefni þeirra sem rannsaka stofnanir enda hvort tveggja mikilvægir þættir í mótun menningar á vinnustað (Schein, 2010). Ouchi (1981) rannsakaði hvað væri einkennandi fyrir stjórnun fyrirtækja sem áttu mikilli velgengni að fagna. Hann komst að því að það sem réði úrslitum voru formerkin á þeirri stofnanamenningu sem ríkti í hverju fyrirtæki. Þannig var traust, samvinna og hópvinna, jafn möguleiki á starfsframa, heilindi í verkefnanálgun og það að bera hag stofnunarinnar fyrir brjósti

einkennandi fyrir menningu fyrirtækja sem áttu velgengi að fagna. Ouchi bendir á að ef starfsmenn taki þátt í ákvörðunum þá hvetji það til samvinnu og hópinnu og að ef hver starfmaður beri fulla ábyrgð á sameiginlegum ákvörðunum þá hvetji það til trúverðugleika og trausts. Jafnframt sé mikilvægt að áhersla sé á hag allrar stofnunarinnar en ekki einstaka deildir eða undirfyrirtæki því það hvetji til samvinnu jafningja að sameiginlegu markmiði. Þannig megi styðja við mikilvæga þætti í stofnanamenningu sem bæta árangur stofnunarinnar (Börkur Hansen, 2003; Hoy og Miskel, 2008).

Peters og Waterman (1995) segja einkennandi fyrir stofnanamenningu fyrirtækja sem nái árangri sé framsækni, þjónustulund, nýbreytni, trú á atgervi og áhersla á gæði. Því sé mikilvægt að ráðast beint á vandann, þjóna viðskiptavinum sem best, ýta undir frumkvæði hvers og eins, líta á starfsfólk sem lykil að framförum og stefna að gæðavöru og góðri þjónustu (Börkur Hansen, 2003). Deal og Kennedy (2000) telja að stofnanir og fyrirtæki sem njóti velgengi beri sameiginleg menningarleg einkenni og tala um sterka menningu í þessu samhengi. Einkenni slíkra stofnana séu sameiginleg hugmyndafræði, umhyggja fyrir einstaklingum sé sett ofar en formlegar reglur og stefnur, siðir og venjur ýti undir sameiginleg auðkenni, góður skilningur sé á óformlegum reglum og væntingum og trú sé á mikilvægi allra starfa innan þess. Sterk stofnanamenning sé þannig kerfi óformlegra reglna sem segir til um hvernig starfsmenn eigi að haga sér og veiti þeim vellíðan í starfi og því sé líklegra að starfsmenn leggi sig meira fram en ella. Veik stofnanamenning einkennist aftur af ósamhentum vinnubrögðum og starfsfólk viti ekki með vissu hvað það eigi að gera og hvaða væntingar séu gerðar til þess. Markmið stofnunarinnar séu því óljós og starfsfólkið helgi sig ekki þeim gildum sem nauðsynleg séu fyrir góða samvinnu (Deal og Kennedy, 2000; Börkur Hansen, 2003).

Driskill og Brenton (2011) líta á menningu sem hugsmíð (e. *construct*) og menning, líkt og aðrar hugsmíðar, hafi gildi ef hún hjálpi okkur að skilja veröldina í kringum okkur. Með því að greina menningu í stofnunum má því frekar skilja uppbyggingu og eðli stofnana og rannsóknir fræðimanna líkt og Quchis, Peters og Watermans og Deals og Kennedys má skilja sem viðleitni til að leita leiða til að stjórna stofnunum á sem árangursríkasta máta. Rétt gerð menningar hafi jákvæð áhrif á árangur og frammistöðu stofnunar og því sé nauðsynlegt að menning stofnunarinnar styðji við ríkjandi hugmyndir, þekkingu og gildismat og

hvernig hlutirnir séu gerðir á hverjum stað fyrir sig (sjá t.d. Ouchi, 1981; Peters og Waterman, 1995; Deal og Kennedy, 2000; Börkur Hansen, 2003; Schein, 2010; Hoy og Miskel, 2008; Morgan, 2006; Owens og Valesky, 2007).

Skólastofnanir eru hér ekki undanskildar. Owens og Valesky (2007) segja menningu skóla ekki aðeins vera lýsandi fyrir viðkomandi skóla heldur beinlínis *vera* skólinn. Sherblom, Marshall og Sherblom (2006) segja að skólamenning sé að einhverju leyti mynstur af sameiginlegum hugmyndum sem hafi reynst nógu vel til að vera álitnar fullgildar. Hún sé viðeigandi leið til að skilja, hugsa og skynja. Sergiovanni (2000) segir menningu skólans vera límið sem haldi honum saman og að sterk skólamenning leiði til samkomulags sem geti hlúð að persónulegum og samfélagslegum árangri. Hann telur að sameiginleg hollusta þjappi fólki saman og skapi sterkari samband manna á millum. Enda sé skólamenning lykilatriði í velgengni skóla og nemenda þeirra. Að mati Deal og Petersons (2003) skiptir þekking skólustjóra á menningu skólans miklu því hún hjálpi honum að skilja betur óskráðar reglur í skólanum og hegðun fólks, hvað það tali um og hvað það forðist að tala um, hvort það leiti aðstoðar á meðal samstarfsmanna eða ekki og hvað kennurum finnist um starfið sitt og nemendur.

Af öllu þessu er ljóst að menning í stofnunum eins og skólum mótast ekki á einni nóttu. Hún umlykur starfsemina öllum stundum, er í stöðugum breytingum í gegnum samskipti starfsmanna og mótuð af hegðun leiðtoganna. Hún gefur til kynna siði, andrúmsloft, gildi og hegðun sem bindast saman í eina heild en samþætting þessara þátta mynda mynstur sem er undirstaða þess sem kallast menning í stofnunum (Schein, 2010).

2.4 Andrúmsloft í stofnunum

Skólar hafa félagslega uppbyggingu, siði og reglur eins og hvert annað þjóðfélag og samskipti innan skólans móta menningu hans sem er opin fyrir áhrifum og samtengd menningu utan hans (Schein, 2010; Hoy og Miskel, 2008). Court (2006) telur að menning skóla speglist í andrúmslofti (e. *organizational climate*) hans en margir fræðimenn hafa reynt að ná utan um hugtakið andrúmsloft í stofnunum eins og Argyris (1958) sem notar það til að skilgreina starfsumhverfi í stofnunum (Kulkarni, 1989). Samkvæmt iðnaðar- og félagssálfræðingum er

andrúmsloft þó fyrst og fremst almennt hugtak sem vísar til skilnings á vinnuumhverfinu. Það mótist af formlegum og óformlegum samskiptum, persónuleikum þátttakendanna og forystu í stofnuninni (Hoy, Tarter og Kottkamp, 1991).

Owens og Valesky (2007) segja frá hugmyndum Tagiuri (1968) um andrúmsloft í stofnunum sem einkenni heildar umhverfis stofnunar sem Tagiuri telur að byggist á fjórum þáttum. Í fyrsta lagi vistfræði (e. *ecology*) sem taki til efnislegra þátta eins og hönnunar húsakynna, aldurs, ástands og gerðar byggingar, húsgagna og tækjabúnaðar. Í öðru lagi félagslegu umhverfi (e. *milieu*) sem varði allt það sem komi að fólki í stofnuninni líkt og fjöldi starfsmanna og nemenda, bakgrunnur þeirra og líðan. Í þriðja lagi félagskerfi (e. *social system/organization*) sem taki til skipulags- og stjórnunarlegrar uppbyggingar stofnunarinnar, samskiptamynstra og hlutdeildar í ákvarðanatöku. Í fjórða lagi menningu (e. *culture*) sem vísi til gilda, skoðana, reglna og hugsunarháttar sem sé einkennandi fyrir fólkið í stofnuninni. Að mati Owens og Valesky hefur menning mestu áhrifin af þessum fjórum þáttum á heildar umhverfi stofnunar og þar með sá þáttur sem segir mest til um andrúmsloft stofnunar.

Hugtökin menning (e. *organizational culture*) og andrúmsloft (e. *organizational climate*) eru því náskyld (sjá líka Owens og Valesky, 2007 og Hoy og Miskel, 2008). Schein (2010) telur andrúmsloft í stofnunum vera yfirborð menningar og birtingarmyndir hennar. Andrúmsloft í stofnunum sé því sá hluti menningar sem sé sýnilegastur. Meðal birtingarmyndar menningar má telja allt sem hægt er að heyra, finna og sjá eða allt frá byggingum og tækjum til skráðra markmiða, klæðaburðar og málvenja. Hoy, Tarter og Kottkamp (1991) telja að menning vísi til sameiginlegra áætlana og hugmyndafræði en andrúmsloft til sameiginlegs skilnings á atferli. Andrúmsloft í stofnunum endurspegli því raunverulegt atferli starfsfólks og þann kraft sem þar ráði ríkjum.

Hoy og Miskel (2008) segja að andrúmsloft í skólum geti verið opið eða lokað. Opið andrúmsloft (e. *open climate*) einkennist af samvinnu og gagnkvæmri virðingu milli kennara og skólastjóra. Skólastjórinn hlustar á kennara sína og er opin fyrir tillögum frá þeim. Hann er óspar á hrós, er styðjandi og virðir faglega hæfni þeirra. Hann gefur þeim svigrúm til að framkvæma störf sín án þess að vera með of náíð eftirlit og gefur kost á faglegri forystu óháð formgerð eða stöðu. Að sama skapi er framkoma

kennara innbyrðis spegilmynd af þessari opnu nálgun skólustjórans. Þeir þekkjast vel og nánd er mikil í samskiptum. Þeir vinna vel saman og skuldbinding til starfsins er mikil. Í stuttu máli eru samskipti kennara innbyrðis og við skólustjóra opin og einlæg. Lokað andrúmsloft (e. *closed climate*) er í raun andstæða þess opna. Skólustjórinn er ekki styðjandi við kennara sína, hann er ósveigjanlegur, stjórnsamur og getur staðið í vegi fyrir frumkvæði kennara. Að sama skapi er skuldbinding kennara til starfsins lítil, nánd er lítil innan stofnunarinnar og innbyrðis samskipti einkennast af tortryggni og virðingarleysi (Hoy og Miskel, 2008).

Opið andrúmsloft gefur til kynna heilbrigða stofnun sem er í tengslum við umhverfi sitt. Hún vex og dafnar og forystan þróast auðveldlega í samræmi við þarfir. Sé andrúmsloftið lokað má að sama skapi segja að stofnunin sé óheilbrigð þar sem traust er takmarkað og afköst lítil. Kennarar bregðast við með lágmarks félagsanda og samstöðu. Frekar er litið á árangurslausa forystu skólustjórans sem valdboð og yfirboð ásamt skorti á nærgætni og tregðu við að skapa kraftmikið og gott fordæmi. Þetta leiðir til andrúmslofts sem mætti kalla „að leika leikinn“ þar sem atferli skólustjórans og kennaranna er ekki einlægt og í raun gegnsýrir óáreiðanleiki kennara og skólustjóra atferli skólans (Hoy, Tarter og Kottkamp, 1991).

Davis (1977) segir tvö mikilvæg sjónarmið skipta máli varðandi andrúmsloft í stofnunum, annars vegar vinnustaðurinn sjálfur og hins vegar hvernig stjórnendur komi fram við starfsmenn sína (Hoy, Tarter og Kottkamp, 1991). Rannsakendur hafa tengt framkomu skólustjóra við andrúmsloft í skólum og í raun geti andrúmsloft í skólum verið mótað af aðgerðum og framkomu öflugs skólustjóra. Rannsóknir hafa leitt í ljós að skólar sem ná árangri búi yfir sterkum leiðtogum sem ali upp skilning á sýn skólans, auðveldi framkvæmd markmiða og komi á jákvæðum starfsanda. Skólustjórnendur sem skilji kenningar um stjórnun bæti möguleika sína til að leiða aðra og eru færir um að draga úr óánægju og neikvæðum viðhorfum til vinnustaðarins. Sumir fræðimenn halda því fram að skólustjórnendur geti skapað andrúmsloft í skólum sem bæti framleiðni bæði hjá starfsfólki og nemendum og að leiðtogastíll skólustjórans geti leitt til eða takmarkað árangur (Kelly, Thornton og Daugherty, 2005). Forysta skólustjóra hefur því mikið að segja um bæði menningu skóla og andrúmsloft innan hans.

2.5 Uppbygging stjórnkerfis og yferráð í stofnunum

Flestallar nútímastofnanir, þar á meðal skólar, lúta einkennum regluveldis Webers (1947) sem felur í sér stigskipt valdakerfi þar sem vald í formi stöðu eða embættis vísar til yfirvalds eða yferráða (e. *authority*). Þetta formlega yfirvald gefi fyrirskipanir sem undirmenn fylgi (Hoy og Miskel, 2008). Þannig taki skólastjórinn ákvarðanir sem varða kennara hans og kennarar taki ákvarðanir sem varða nemendur þeirra. Í þessu formlega umboði felst að tilmælum og skipunum þurfi ekki að fylgja eftir með þvingunum heldur fylgi starfsmenn þeim sjálfviljugir (Bolman og Deal, 2008).

Hugmyndin um lögmæti valdsins og að við förum eftir því af fúsum og frjálsum vilja benda til þess að það séu sterk tengsl milli yferráða (e. *authority*) og forystu (e. *leadership*). Forystumaður í stofnun getur ekki veitt forystu án þess að hafa til þess umboð. Yferráð skólastjóra eru bæði formleg og lögmæt og tilheyra embættinu en í grunnskólalögum nr. 91 frá 2008 segir í 7. grein að skólastjóri sé forstöðumaður grunnskóla, stjórnir honum og veiti honum faglega forystu. Hann þarf því bæði að huga að formgerðinni og leiða starfsmenn sína áfram.

Kotter (1985) telur að formlegum stjórnunarstöðum fylgi innbyggt valdagap þar sem valdið sem fylgi stöðunni sé sjaldan nóg til að koma hlutum í framkvæmd. Stjórnendur sem treysti eingöngu á formlegt vald og yferráð grafi undan eigin valdi. Mótstaða myndist gegn þeim og starfsfólk leiti síður til þeirra. Það er snúið á þá eða gengið framhjá þeim af einstaklingum eða hópum sem hafa þannig óformleg áhrif og völd (Bolman og Deal, 2008). West (1999) bendir á að óformlegum áhrifum og völdum sé oftast beitt til að hamla og ergja. Hin formlegu völd og yferráð séu því í hlekkjum hins óformlega. Stofnun sé því ekki stjórnað eingöngu af formlegum valdhöfum hennar. Þó þeir setji markmiðin, hanni formgerðina, ráði og reki starfsfólk og passi upp á að starfsemin sé innan þess ramma sem stofnuninni sé settur, séu önnur sjónarmið sem geti komið upp á yfirborðið með óformlegum hætti. Óbreyttir starfsmenn stofnunar hafi óformleg áhrif sem hinir formlegu valdhafar eigi erfitt með að stjórna.

Sergiovanni (2009) telur að uppspretta yferráða (e. *authority*) vegna forystu og reksturs megi skipta í þrjá flokka. Í fyrsta lagi sé um að ræða skrifræðisleg yferráð (e. *bureaucratic authority*) sem byggjast á stigskiptu valdakerfi. Þessu kerfi má lýsa þannig að stjórnendur stjórna og

starfsmenn gera eins og ætlast er til af þeim. Í öðru lagi sé um að ræða persónuleg yfirráð (e. *personal authority*) sem byggjast á stjórnunarstíl, styðjandi umhverfi og persónulegri hæfni stjórnandans til að hvetja starfsmenn áfram til að ná fram markmiðum stofnunarinnar. Þessi hvatning er oft í formi ytri umbunar eins og launa eða fríðinda af einhverju tagi. Í þriðja lagi sé um að ræða siðferðisleg yfirráð (e. *moral authority*) sem byggjast á sameiginlegum gildum, hugmyndum og skoðunum þar sem starfsmenn eru fylgismenn þessara gilda og hugmynda. Starfsmenn þurfa þá ekki fyrirmæli eða tilskipanir heldur fylgja stefnu stofnunarinnar sjálfviljugir vegna þess að þeir vita hvert skal stefna og eru samstíga um leiðina.

Eigi stofnun að ná árangri þurfa formlegir valdhafar að vera meðvitaðir um að þeir eru ekki einráðir í stofnun sinni. Þeir þurfa að taka tillit til sjónarmiða sem koma upp á yfirborðið með óformlegum leiðum og lita starfið litum sem tóna ekki endilega við þá sem fyrir eru. Til að koma til móts við þessi sjónarmið geta skólastjórar framselt vald sitt til formlegra og óformlegra hópa til lengri eða skemmri tíma og falið þeim völd og ábyrgð sem lúta að ákveðnum verkefnum eða sviðum innan stofnunarinnar. Hér skiptir miklu að vera læs á menningu stofnunar því hún styður við uppbyggingu hennar og gerir starfið merkingabært (Schein, 2010). Skólastjórar þurfa því að vera meðvitaðir um hvað sé að gerast innan skólans, vera duglegir að tala við starfsmenn sína og vera sýnilegir. Þannig geta þeir virkjað óformlega leiðtoga og haft áhrif á eða stjórnað hinu óformlega (West, 1999) og lagað menningu skólans að sameiginlegri sýn og gildum (Sergiovanni, 2009).

Hvort skólastjórar séu færir um að laga menningu skólans að kennslufræðilegri stefnumörkun hans er alls óvíst. Í raun fer það eftir þeirri hugmyndafræði sem þeir aðhyllast sem stjórnendur. Skólastjórar þurfa því að vera meðvitaðir um hvaða aðferðum þeir beita og hvaða leiðir þeir fara til að móta innra starf skóla því það hefur áhrif á menningu og andrúmsloft innan hans (Schein, 2010).

2.6 Hefðbundnar áherslur og nútíma áherslur í stjórnun

„...við verðum að falla frá miðstýringunni, þeirri lífseigu hefð að láta eina persónu stjórna í skólum í dag. Sýn okkar verður að vera á við

frekar en ég“¹ (skáletrun hans).

(Chirichello, 2004, bls. 121)

Skólastjóri er lykilpersóna í starfi grunnskóla og sú forysta sem hann veitir er mikilvæg fyrir þá stofnun sem hann stýrir. Hvernig hann kys að stýra skútunni hefur mikil áhrif á kennara, nemendur, foreldra og starfsfólk skólans. Þjóðsagan um klára stjórnandann sem styðst við hyggjuvit, innsæi og hjátrú og afneitar fræðum og rannsóknum er fulltrúi eldri tíma. Slíkir stjórnendur eru ekki líklegir til að geta tekist á við þann flókna heim umbreytinga og margbreytileika sem nútímastjórnendur þurfa að takast á við. Að sama skapi er ekki nóg fyrir stjórnanda að vera tæknilega fær og góður skrifstofumaður, hann þarf einnig að vera leiðtogi sem drifur sitt fólk áfram að sameiginlegu markmiði. Í þessu samhengi er talað um hefðbundnar áherslur í stjórnun (e. *classical leadership*) og nútíma áherslur í stjórnun (e. *modern leadership*) þar sem þær fyrri vísa til hyggjuvits, innsæis og formlegra valda en þær seinni til valddreifingar, samvinnu og sameiginlegra sjónarmiða í skólastarfi (Rayner, 2008).

Sergiovanni (2009) nefnir nokkra galla við hefðbundnar áherslur í stjórnun sem í grunninn byggjast á því valdaójafnvægi að kennarar séu undirmenn en ekki fylgismenn. Þeir stjórnist af ytri hvatningu í formi launa, eða annarri slíkri umbun, en ekki innri hvatningu þar sem þörfum þeirra í starfi sé ekki mætt. Kennarar fylgi því ekki endilega eigin sannfæringu í kennslu og starfi. Þeir verði undanlátssamir, fastir í viðjum vanans og fylgi skrifræðinu til að forðast vandræði. Hvað snertir nútíma áherslur í stjórnun þá verði skólastjórinn að vera tilbúinn að framselja vald sitt og kennararnir tilbúnir að taka við því. Ef það gerist ekki geti aldrei orðið til neitt sem kallist valddreifing. Hér verði líka að hafa í huga að valdatilfærslan gerir skólastjórnann veikari fyrir en áður þar sem ekki sé lengur um beina stjórnun af hans hálfu að ræða því formgerð og valdastiga sé vikið til hliðar. Valdastiginn og formgerðin séu aftur á móti þegar til staðar innan skólastofnana og því geti hlutverk skarast sem geti leitt til þess að það verði óljóst hvar ábyrgðin liggir (Harris, 2004). Nútíma áherslur í stjórnun reyna því mikið á gagnkvæmt traust og samstarfsvilja þeirra sem vinna í skólanum. Áherslan á skólastjórnann sem lykilpersónu

¹ Tilvitnun er snörun úr ensku: „...we must abandon the centrist, one person taking charge tradition that prevails in our schools today. Our vision must focus on *we* rather on *me*.“

víkur fyrir þeirri hugsun að forysta skólans sé sameiginlegt verkefni þeirra sem þar vinna.

Sergiovanni (2009) telur að eigi skólinn að ná árangri verði skólustjórar að dreifa ábyrgð og kennarar að taka virkan þátt í mótun skólustarfsins. Því þurfi að leggja áherslu á sameiginleg gildi, hugmyndir og hugsjónir og að kennarar verði fylgismenn þessara gilda en þannig verður forysta skólans sameiginlegt verkefni þeirra sem vinna í skólanum. Fagleg forysta skólustjóra felist því að verulegu leyti í því að veita kennurum leiðsögn og vald og sameina þá um gildi og hugmyndafræðilegan kjarna sem skilgreini stefnu skólans og menningu. Sergiovanni bendir á að í hverjum skóla sé ákveðinn hópur starfsmanna sem sé virkur, hafi skoðanir og taki ákvarðanir um starf sitt og annarra. Þessir starfsmenn séu lykilpersónur í starfi skóla því þeir smyrji gangverk skólustarfsins með frumkvæði sínu. Skólustjóri þurfi að virkja þessar lykilpersónur og vinna með þeim, bæði einstaklingum og hópum. Lykilpersónur sem gangi saman í takt myndi þannig samfélag leiðtoga og forysta skólans verði sameiginlegt verkefni og mótandi afl í menningu skólans.

Hugtakið dreifð forysta (e. *distributed leadership*) er notað æ oftast í umræðunni um forystu í skólustarfi. En hvað felst nákvæmlega í dreifðri forystu? Harris (2004) talar um að lítil samstaða virðist vera um sameiginlegan skilning og túlkun á hugtakinu. Bennet (2003) segir að best sé að skilja hugtakið á þá leið að það feli í sér ákveðinn þankagang eða hugsun, fremur en ákveðna tækni eða iðkun. Það feli í sér þá hugsun að margir geti veitt forystu en ekki bara fáir í krafti formlegrar stöðu. Leitast sé við að nýta sérfræðipækkingu sem sé til staðar innan stofnunar, þegar hún fyrirfinnst, í stað þess að formlegur stjórnandi sé ávallt uppspretta hennar eða miðlari. Forystan sé því ekki síður á hendi kennaranna sjálfra sem verði óformlegir stjórnendur samhliða þeim formlegu. Þannig feli dreifð forysta í sér sameiginlega forystu sem hafi myndast út frá sérfræðipækkingu og samvinnu kennara. Þetta krefjist þess að formlegir stjórnendur gefi eftir vald sitt jafnframt því sem hinna formlegu valdaröð innan skólans sé ýtt til hliðar að einhverju leyti (Harris, 2004).

Sergiovanni (2009) segir að ef forysta sé athöfn sem feli í sér þátttöku margra þá verði að dreifa henni til þeirra sem séu á réttum stað á réttum tíma og til þeirra sem sýni fram á einstaka hæfni til að framkvæma

hlutina. Þeir sem hafi hæfnina fá ábyrgðina og þeir eigi að stíga fram. Enginn megi skorast undan, án góðrar ástæðu, því það vekur upp spurningar um sanngirni, hollustu og skuldbindingu til starfsins. Spillane (2005) bendir á að ekki sé endilega um lýðræðislega aðgerð að ræða þegar valdi sé dreift á þennan máta. Það geti líka verið alræðislegt. Það fari eftir aðstæðum hverju sinni. Dreifð forysta sé ávallt víxlverkun samskipta leiðtoga, fylgismanna og aðstæðna hverju sinni.

Eftir stendur að skólastjórar verða bæði að vera tilbúnir til að leiða aðra og að vera leiddir sjálfir. Þeir eigi að skapa tækifæri fyrir forystu kennara og þá sýn að skólinn sé samfélag leiðtoga og þeirra sem læra. Þessi nálgun felur í sér dreifstýringu og þá hugsun að skólinn þurfi marga leiðtoga á ólíkum sviðum skólastarfsins (Chirichello, 2004).

2.7 Leiðir leiðtoga til að styðja við menningu stofnana

Daft (2004) telur að leiðtogar (e. *leader*) geti haft áhrif á menningu í stofnunum. Menningin lúti þó ekki hefðbundnum áherslum í stjórnun því formleg valdboð hafi lítil sem engin áhrif á undirliggjandi gildi sem finna má í stofnunum. Leiðir leiðtogans felist því frekar í nútíma áherslum í stjórnun þar sem leiðtogi miðlar með skýrum hætti viðeigandi gildum og áherslum sínum til starfsmanna. Þetta geti leiðtogi gert á meðvitaðan og ómeðvitað máta gegnum dagleg störf sín auk þess sem styðjast má við formgerð og stefnumörkun stofnunar.

Fairholm (1991) hefur sagt að leiðtogi (e. *leader*) þurfi ávallt að hafa menningu stofnunar sinnar í huga við störf sín því stofnunin spegli gildi og starfshætti leiðtogans. Slíkt krefjist þess að leiðtoginn vinni náið með starfsmönnum sínum, efli þá í þágu fyrirtækisins og veiti þeim innblástur til að nýta hæfileika sína sem best. Leiðtogi þurfi að gerast kennari starfsmanna sinna og stuðla markvisst að starfsþróun sem beinist í þessa átt. Starratt (1993) telur að mikilvægast sé að byrja að mennta og þróa samband við starfsmenn sem þegar teljist til forystumanna innan stofnunarinnar en það eru þeir starfsmenn sem gjarnan veljist til ábyrgðar verkefna og gegni jafnvel formlegum stjórnunarstöðum innan stofnunarinnar. Slíkir starfsmenn þekki vel inn á menningu stofnunarinnar og hafi sýnt með frumkvæði sínu og orku að þeir geti unnið með öðrum og haft áhrif á aðra starfsmenn. Keyton (2011) segir að þeir sem gangi í takt við ríkjandi menningu í stofnun séu líklegastir til að verða leiðtogar í stofnun sinni. Starfsmenn verði ekki leiðtogar vegna

félagslegra þátta líkt og vinsælda heldur þróist forystan út frá gildum og birtingarmyndum ríkjandi menningar.

Hér skiptir annars vegar miklu máli hvað skólastjóri sem leiðtogi gerir og hins vegar hvernig hann gerir það. Þegar hið fyrrnefnda er skoðað telur Fairholm (1991) mikilvægt að leiðtogar temji sér almenna kurteisi og komi fram við starfsmenn sína af virðingu með því að heyra mál þeirra og virða skoðanir þeirra. Hann ráðleggur leiðtogum að vera sýnilegir og hitta sem flesta með því að vera á ferðinni því slíkt gefi færi á margvíslegum persónulegum samskiptum sem styðji við starfið. Hann vill að leiðtogar sýni starfsmönnum umhyggju og athygli og leiðbeini þeim gegnum samvinnu og samstarf jafnframt því sem hann gefi starfsmönnum tækifæri til að hafa áhrif á ákvarðanir í sameiginlegri vinnu. Mikilvægt sé að leiðtogi styðji við sýn og markmið starfsins með því að umbuna fyrir vinnu sem styðji við ríkjandi hugmyndafræði sem og refsí eða leiðrétti hegðun sem falli frá henni. Leiðtogi eigi að leitast við að vera einlægur og hlusta með athygli á hugmyndir og ráð. Táknræn forysta sé mikilvæg og orð og gjörðir leiðtogans þurfi að styðja við það sem stofnun hans standi fyrir. Síðast en ekki síst sé mikilvægt að leita leiða til að uppskera saman og benda á og viðurkenna það sem vel er gert.

Þegar kemur að því að skoða hvernig skólastjóri sem leiðtogi getur leiðbeint starfsmönnum sínum nefnir Fairholm (1991) sjö leiðir. Í fyrsta lagi þjálfun (e. *coaching*) sem byggist á persónulegum og nánum samskiptum við starfsmenn þar sem leiðtogi markvisst leiðbeinir og styður við starfsmenn til að efla einstaklingsbundna hæfileika þeirra. Í öðru lagi að veita öðrum vald (e. *empowerment*) eða heimildir til að taka ákvarðanir um verkefni sem þeim er falið hverju sinni en þannig megi efla frumkvæði og sjálfstæði starfsmanna við eigin störf. Í þriðja lagi að hvetja og hrífa starfsmenn áfram (e. *cheerleading*) og smita þá af þeim gildum og hugmyndum sem stofnunin stendur fyrir. Í fjórða lagi að leggja meðvitaða áherslu á gæði og þjónustu (e. *placing priority on quality service*) og koma upp kerfum og áætlunum sem stuðli að starfsmenn tileinki sér viðeigandi færni í starfi. Í fimmta lagi að veita öðrum innblástur (e. *inspiration*) með orðum, hugmyndum eða verkum sem stuðli að því að styrkja samband starfsmanna og auka sameiginlega skuldbindingu þeirra gagnvart starfinu. Í sjötta lagi að leggja áherslu á hlutdeild og eignarhald (e. *fostering ownership*) starfsmanna með því að láta starfsmenn taka persónulega ábyrgð á árangri eða velgengni verkefna sinna. Í sjöunda lagi að virkja starfsmenn í að greina og leggja mat á

vinnu sína til að styrkja stofnunina út frá hugmyndum gæðastjórnunar (e. *quality circles*).

Hvað leiðtogi gerir og hvernig hann gerir það hefur mótandi áhrif á menningu stofnunar jafnframt því sem það hvetur starfsmenn til framúrskarandi verka og greiðir brautargengi góðra hugmynda og aðferða til að bæta starfið (Fairholm, 1991; Keyton, 2011). Schein (2010) telur að leiðtogar sem búi yfir sterkum persónutörfum (e. *charisma*) eigi gott með að koma sýn sinni og áherslum áleiðis. Slíkir leiðtogar séu aftur á móti fáir og erfitt sé að sjá fyrir um áhrif þeirra þar sem leiðir þeirra og aðferðir séu oft á tíðum ekki greinanlegar fyrir en eftir á. Því sé gott að hafa ákveðnar stoðir til að styðja við áherslur og leiðir til að koma skilaboðum áleiðis til starfsmanna. Að mati Scheins (2010) gefi viðbrögð og vinnubrögð leiðtogans til kynna gildismat hans og í gegnum störf sín fái leiðtoginn frábært tækifæri til að til að senda út í stofnunina skilaboð um „hvernig við gerum hlutina hér.“

Schein (2010) nefnir sex grunnstoðir sem leiðtogi getur stuðst við til að koma áherslum sínum á framfæri. Þessar grunnstoðir fela í sér aðferðir og leiðir fyrir leiðtogann til að breiða út og festa menningu sem styður við gangverk stofnunar hans. Leiðtogi getur þannig „kennt stofnun sinni“ hvernig eigi að skynja, hugsa, upplifa og hegða sér á meðvitaðan og ómeðvitaðan máta. Í fyrsta lagi er um að ræða hverju leiðtogi veitir eftirtækt, mælir og stjórnar með venjubundum hætti. Hér skiptir miklu máli að það sé samhengi og stöðuleiki í því sem leiðtogi veitir eftirtækt fremur en ákefð, því annars er hættu á að leiðtoginn fái það sem hann sættir sig við fremur en það sem hann telur vera ákjósanlegt. Í öðru lagi eru viðbrögð leiðtoga við mikilvægum atvikum sem geta komið upp því viðbrögðin framkalla ný viðmið og gildi og leiða upp á yfirborðið mikilvægar undirliggjandi ályktanir um starfið. Í þriðja lagi er hvernig leiðtogi stjórnar og úthlutar fjármunum en fjármálastjórnun hefur áhrif á val á markmiðum og leiðir að þeim. Í fjórða lagi er mótun hlutverka, kennsla og þjálfun frá leiðtoga en þar skiptir framkoma leiðtogans sjálfs miklu máli. Í fimmta lagi er úthlutun og stjórnun á umbunum og virðingarstöðum en starfsmenn læri fljótt að lesa fyrir hvað sé verðlaunað eða refsað. Í sjötta lagi er hvernig leiðtogar velji starfsfólk, veiti stöðuhækkunar eða beiti útskýfun. Schein (2010) segir þessar sex grunnstoðir vera tengdar innbyrðis og því styrki þær hverja aðra sé samræmi á milli þeirra.

Schein (2010) bendir á að í mótaðri stofnun sé einnig að finna sex aðrar stoðir sem styðji við gangverk menningar í stofnun. Þær séu ekki eins áhrifamiklar og margræðar og því sé erfitt fyrir leiðtoga að stjórna þeim. Um sé að ræða fylgistoðir sem styðji við grunnstoðirnar séu þær í samhengi við þær. Þær séu byggðar inn í skipulag og formgerð stofnunarinnar, verkferla og starfshætti, starfsaðstöðu, helgisiði, umtal og þjóðsagnir og yfirlýsingar stofnunarinnar um sjálfa sig. Þessar fylgistoðir geti á áhrifamikinn hátt stutt við grunnstoðirnar ef leiðtogi getur haft áhrif á þær en sá möguleiki minnki eftir því sem stofnunin eldist, þroskist og stöðuleiki innan hennar vaxi. Schein telur að allir stjórnendur verði að vera meðvitaðir um að styðjast verði bæði við grunn- og fylgistoðir og gæta verði að því að þær séu allar í samhengi við hverja aðra.

2.8 Samantekt

Í þessum kafla hefur komið fram að stofnun verður til þegar fólk hefur samskipti við framkvæmd nauðsynlegra verkefna til að uppfylla fyrirfram skilgreind markmið hennar. Stofnanir, líkt og grunnskólar, geta haft sömu markmið og sama tilgang en samvinnan í hverjum skóla felur í sér samskipti sem skapar honum sérstöðu og yfirbragð sem ekki verður jafnað saman á líkan máta. Skólinn sem stofnun er hluti af stærra umhverfi og er opinn fyrir margskonar áhrifum ytri og innri þátta. Flókið samspil þeirra hefur áhrif á framkvæmd skólastarfsins og menningu skólans sem er ekki aðeins lýsandi fyrir viðkomandi skóla heldur beinlínis *er* skólinn.

Menning í stofnunum umlykur starfsemina öllum stundum. Hún jafnt mótar og gefur til kynna siði, andrúmsloft, gildi og hegðun sem bindast saman í eina heild. Um er að ræða mynstur af sameiginlegum hugmyndum sem hafa reynst nógu vel til að vera álitnar fullgildar. Yfirborð menningar og birtingarmyndir má greina í andrúmslofti í stofnunum. Opið andrúmsloft gefur til kynna heilbrigða stofnun sem er í tengslum við umhverfi sitt. Við slíkar aðstæður vex og dafnar stofnunin og forystan þróast auðveldlega og í samræmi við þarfir. Sé andrúmsloftið lokað má segja að sama skapi að stofnunin sé óheilbrigð þar sem traust er takmarkað og afköst lítil. Eigi stofnun að ná árangri þurfa formlegir valdhafar að vera meðvitaðir um að þeir eru ekki einráðir í stofnun sinni. Þeir þurfa að taka tillit til sjónarmiða sem koma upp á yfirborðið með

formlegum og óformlegum leiðum og framselja vald sitt og skapa tækifæri fyrir forystu kennara.

Skólastjóri þarf ávallt að hafa menningu stofnunar sinnar í huga við störf sín því stofnunin speglar gildi og starfshætti hans. Hann þarf að miðla með skýrum hætti viðeigandi gildum og áherslum til starfsmanna. Það getur hann gert á meðvitaðan og ómeðvitað máta gegnum dagleg störf sín auk þess sem styðjast má við formgerð og stefnumörkum stofnunar. Þessi nálgun felur í sér nútíma áherslur í stjórnun og þá hugsun að skólinn þurfi marga leiðtoga á ólíkum sviðum skólstarfsins.

3 Rannsóknaraðferð

Til þess að varpa ljósi á áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun var notast við eigindlegar rannsóknaraðferðir (e. *qualitative*). Tekið var opið viðtal við skólastjóra í tveimur skólum en til að öðlast betri skilning á viðfangsefninu var einnig tekið hópviðtal í hvorum skóla fyrir sig. Í hópviðtali voru þrír kennarar sem kenna á mismunandi stigum eða deildum innan síns skóla. Tilgangur hópviðtalsins var fyrst og fremst að leita staðfestingar á orðum skólastjóranna samhliða því sem sýn kennara á áherslur skólastjóra þeirra var fönguð.

Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skóla þeirra. Það fól meðal annars í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórar styðjast við til að sameina kennara um ákveðin grundvallargildi sem eru mótandi í menningu skólanna. Rannsóknarspurningin sem lagt var upp með var eftirfarandi: *Hverjar eru áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?*

3.1 Aðferð

Gerð var eigindleg rannsókn til að kanna hverjar áherslur skólastjóra eru við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun þeirra skóla. Lichtman (2010) segir eigindlegar rannsóknaraðferðir vera yfirheiti yfir rannsóknir sem beinast að fólki. Í þessum rannsóknum gegnir rannsakandinn lykilhlutverki. Hann safnar, skipuleggur og túlkar gögn sem hann hefur aflað sér með því að fylgjast með fólki í daglegu umhverfi þess og taka viðtöl sem miða að því að fá viðmælanda til að lýsa reynslu sinni og upplifun. Niðurstöður þess konar rannsókna er ekki tölulegur samanburður heldur hugtök eða þemu sem lýsa hvað er sameiginlegt með reynslu eða upplifun mismunandi hópa og einstaklinga. Eigindlegar rannsóknaraðferðir stangast þannig á við megindlegar rannsóknaraðferðir (e. *quantitative*) sem ganga út á tölfræðileg gögn og að sannreyna tilgátur.

Tekin voru opin viðtöl en opin viðtöl (e. *in depth interviewing*) eru algengasta aðferð gagnaöflunar í eigindlegum rannsóknum. Með því að

taka opið viðtal getur rannsakandi öðlast meiri skilning og þekkingu á því sem hann er að rannsaka en spurningalistar og fastmótuð viðtöl ná yfir. Að framkvæma opið viðtal krefst umtalsverðs undirbúnings og reynslu. Með opnum viðtölum er rannsakandinn að safna upplýsingum frá viðmælendum sínum um það efni sem hann er að rannsaka. Viðtalið á að vera í samtalsformi og því er mikilvægt að skapa umræðuandrámsloft. Markmið opinna viðtala er að viðmælandinn segi frá með sínum eigin orðum og með sem minnstri stjórnun. Rannsakandi þarf að leggja sig fram um að tengjast viðmælanda sínum. Hann má ekki vera fáskiptinn eða fjarlægur í fasi. Rannsakandi þarf að spyrja opinna spurninga, það er að segja spurninga sem ekki er hægt að svara með já, nei eða öðru einu orði. Hann má ekki láta afstöðu sína ráða því hvernig spurt er og þarf því að nota hlutlaust orðalag og forðast fag- og tæknimál í spurningum sínum (Lichtman, 2010).

Hópviðtöl (e. *focus groups*) eru eigindleg rannsóknaraðferð sem notuð er til að öðlast betri skilning á viðhorfum og reynslu tiltekins hóps fólks gagnvart viðfangsefni rannsóknar. Kostir hópviðtala eru meðal annars þeir að hægt er að safna fjölbreyttum gögnum frá mörgum aðilum á fremur skjótan og ódýran máta. Í hópumræðum geta einnig komið fram upplýsingar sem ekki nást með einstaklingsviðtölum. Ókostir hópviðtala felast aðallega í hættu á að í þá veljist eingöngu þeir sem eiga gott með að koma fyrir sig orði og því geti verið að óframfærni veljist síður í slíka hópa þó að sjónarmið þeirra sé ekki síður mikilvægt. Í hópviðtölum er ekki verið að sækjast eftir sameiginlegu áliti hópsins eða samþykki hans heldur er tilgangurinn að skoða mismunandi viðhorf og reynslu. Þetta er leið til að hlusta á fólk ræða saman og læra af því. Mikilvægt er að stjórnandi haldi utan um umræðu á þann hátt að hún gefi innihaldsríka lýsingu á viðfangsefninu. Með því að skoða viðhorf fólks á þennan máta er hægt að ná fram betri heildarsýn á viðfangsefni rannsóknarinnar (Sóley S. Bender, 2003).

3.2 Tilkynningaskylda og leyfi

Í rannsókninni fór fram vinnsla með persónuupplýsingar en að meginstefnu er vinnsla persónuupplýsinga í þágu rannsókna ekki háð leyfi Persónuverndar heldur nægir að vinnslan sé tilkynnt til Persónuverndar og uppfylli skilyrði 8., og eftir atvikum 9. gr. laga um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77 frá 2000. Að öðru

leyti byggir vinnsla persónuupplýsinga í þágu rannsókna á upplýstu samþykki hinna skráðu einstaklinga (Persónuvernd, 2009). Upplýst samþykki telst vera sérstök, ótvíræð yfirlýsing sem einstaklingur gefur af fúsum og frjálsum vilja um að hann sé samþykkur vinnslu tiltekinnar upplýsinga um sig og að honum sé kunnugt um tilgang hennar, hvernig hún fari fram, hvernig persónuvernd verði tryggð, um að honum sé heimilt að afturkalla samþykki sitt o.s.frv. (Reglur nr. 712/2008 um tilkynningarskylda og leyfisskylda vinnslu persónuupplýsinga).

3.3 Afmörkun rannsóknar og viðmælendur

Við val á skólum í rannsókninni var notast við ásetningsúrtak (e. *purposive sampling*) en þá velur rannsakandi úrtakið sjálfur á grundvelli þess sem einkennir það í samræmi við skilgreindar rannsóknarþarfir (Cohen, Manion og Keith, 2011). Lagt var upp með að skoða tvo skóla sem voru sambærilegir hvað varðar stærð, staðsetningu og kennslufræðilega stefnumörkun. Niðurstaðan var að skoða tvo skóla á höfuðborgarsvæðinu sem starfa eftir hugmyndafræði opna skólans en rannsakandi hefur mestan áhuga á að kanna hvernig skólastjórnendur styðja við kennslufræðilega stefnumörkun í slíkum skólum. Ekki var leitast við að setja rannsóknarniðurstöður í samhengi við andstæður eins og lítill skóli – stór skóli, sveit – borg eða opinn skóli - hefðbundinn skóli. Kyn skólastjóra eða aldur skiptir ekki máli því ekki var leitast við að setja rannsóknarniðurstöður í samhengi við þá þætti.

Rannsóknin beindist fyrst og fremst að störfum skólastóranna sjálfra og hvernig þeir nota völd sín og áhrif til að móta menningu skólanna að kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna. Í rannsókninni var sérstaklega leitast við að greina áherslur í stjórnun og það verklag sem skólastjórnarnir hafa tekið upp í stofnun sinni. Sérstök áhersla var á að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórnarnir styðjast við til að virkja kennara við það verkefni að leiða skólann áfram.

Lagt var upp með að skólastjórnarnir væru vel kunnugir stofnun sinni og að þeir hafi fengið tíma til að setja mark sitt á skólastarfið. Því var rætt við skólastjóra sem hafa starfað í meira en tvö ár í þeim skólum sem þeir stjórna núna. Að sama skapi var lagt upp með að kennarar í hópviðtali hefðu starfað í viðkomandi skólum í ekki skemmri tíma en tvö ár. Haft var samband við skólastjórana símleiðis og óskað eftir þátttöku þeirra í

rannsókninni. Báðir skólastjórnir tóku vel í þá bón auk þess sem þeir völdu kennara í hópviðtal fyrir sinn skóla út frá ofangreindum forsendum.

3.4 Gagnaöflun og úrvinnsla

Gögnum var safnað með því að rannsakandi fór á vettvang og tók opið viðtal við skólastjóra í tveimur skólum. Til að öðlast betri skilning á viðfangsefninu var að auki tekið hópviðtal við þrjá kennara í hvorum skóla fyrir sig. Einnig var heimasíða hvors skóla skoðuð en þar mátti meðal annars finna skólanámskrá og aðrar upplýsingar um kennslufræðilega stefnumörkun hvors skóla fyrir sig.

Í viðtölunum var stuðst við viðtalslista (sjá fylgiskjöl 1 og 2) sem að hluta til byggist á hugmyndum Scheins (2010) um hvernig stjórnendur festa og breiða út menningu í stofnunum. Schein nefnir sex grunnstoðir í þessum efnunum en þessar stoðir fela í sér leiðir og aðferðir sem leiðtogi getur stuðst við til að „kenna stofnun sinni“ hvernig eigi að skynja, hugsa, upplifa og hegða sér á meðvitaðan og ómeðvitaðan máta. Það skal þó tekið fram að ekki var sérstaklega verið að kanna stoðirnar sem slíkar heldur mat rannsakandi að þær væru gagnlegar til að skilja viðfangsefni rannsóknarinnar.

Til að tryggja að markmiðum rannsóknarinnar yrði náð var lagt upp með að hafa viðtalslistann nokkuð nákvæman fyrir skólastjórana. Viðtalslistinn fyrir hópviðtal var að mestu leyti sambærilegur við viðtalslista skólastjóra en valið var að hafa hann einfaldari og því nokkrum spurningum sleppt miðað við viðtalslista skólastjóra. Reynt var að leyfa viðtölunum að þróast eftir aðstæðum hverju sinni en viðtalslistunum var þó fylgt eftir í meginatriðum í hverju viðtali. Viðtölin við skólastjórana tóku 55- 65 mínútur en hópviðtölin tóku 40-45 mínútur. Viðtölin fóru vel fram og ekkert óvænt kom upp á við framkvæmd þeirra. Að mati rannsakanda voru viðmælendur áhugasamir og einlægir í svörum sínum.

Úrvinnsla gagna fór eftir þeim forskriftum sem gilda um úrvinnslu viðtala í eigindlegum viðtölum. Eftir hvort viðtal voru gerðar hlutlægar lýsingar út frá vettvangsnótum strax þegar heim var komið af vettvangi. Næst voru viðtölin afrituð orðrétt í tölvu. Að því loknu hófst frumúrvinnsla á viðtölunum sem fól í sér mat, hugleiðingar og viðbrögð rannsakanda. Þá voru viðtölin greind í þemu og sett í fræðilegt samhengi rannsóknarefnis (Lichtman, 2010).

3.5 Réttmæti

Í rannsókninni var gengið út frá því að rannsakandinn sé virkur þátttakandi í að skapa rannsóknargögn og reynsla hans og þekking endurspeglar í öllu rannsóknarferlinu. Þar sem viðtöl fela í sér mannleg samskipti er ljóst að réttmæti þeirra fæst ekki tryggt með tæknilegum aðgerðum einum saman. Hin siðferðilega skírskotun hvetur til þess að rannsakandi sé trúr þátttakendum, heiðarlegur og nákvæmur og fylgi þeim aðferðafræðilegu forsendum sem lagt er upp með í rannsókninni. Beinir tilvitnanir í rannsóknargögn munu þannig gera lesanda kleift að átta sig á réttmæti rannsóknargagna auk þess sem leitað verður leiða til að styðjast við önnur gögn af vettvangi. Ítarleg, fjölbreytileg og tæmandi gögn eru þannig hornsteinar réttmætis rannsókna (Helga Jónsdóttir, 2003).

Til að tryggja réttmæti hefur rannsakandi gert grein fyrir þeim aðferðafræðilegu forsendum sem rannsóknin byggist á. Einnig hefur rannsakandi gert grein fyrir þeim athöfnun og ákvörðunum sem snúa að viðtölunum sjálfum. Þá lagði rannsakandi sig fram við að sjá frásögu þátttakenda með sem líkustum hætti og þeir sjálfir og leitaði leiða til að staðfesta skilning rannsakenda á því sem fram kom í viðtali með því að spyrja nánar út þau atriði sem orkuðu tvímælis. Rannsakandi lagði einnig áherslu á að viðmælendur fengju að tjá sig á sem allra skýrasta máta og var meðvitaður um mikilvægi þagnarinnar í því samhengi en þögn í viðtali getur verið afar gagnleg til að hugsa og tæma hugann og brydda í rólegheitunum upp á nýju umræðuefni (Helga Jónsdóttir, 2003).

4 Niðurstöður

Í þessum kafla er það helsta sem kom fram í viðtölum við skólastjóra og kennara er lýtur að áherslum skólastjóra við móttun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skóla þeirra. Til að fylla betur upp í myndina er einnig stuðst við upplýsingar af heimasíðu skólanna. Kaflanum er skipt í þrjá undirkafla þar sem í tveimur fyrstu er gerð grein fyrir áherslum skólastjóra í viðkomandi skóla út frá spurningum viðtalslista en í þeim þriðja eru helstu niðurstöður úr báðum skólum teknar saman.

Til að halda trúnað við þátttakendur í rannsókninni eru hvorki skólarnir né viðmælendur nefndir sínum réttu nöfnum í kaflanum. Nöfn þátttakenda þurfa ekki endilega að endurspeglar kyn þeirra. Skólarnir heita hér Furuhlíðarskóli og Bláklukkuskóli. Greint er frá þátttakendum í undirköflum hér á eftir.

4.1.1 Furuhlíðarskóli

Í Furuhlíðarskóla stunda rúmlega 430 nemendur nám í 1.-10. bekk og þar starfa um það bil 70 starfsmenn bæði við kennslu og önnur störf. Á heimasíðu skólans kemur fram að skólahúsnæðið hafi sérstaklega verið hannað með það í huga að kennarar ynnu saman í teymum í stórum rýmum með árgangablandaða hópa þar sem áhersla yrði á einstaklingsmiðað nám og þemavinnu. Skólabyggingin er nútímaleg og hlýleg og virðist vel búin til að mæta þeim kennslufræðilegu forsendum sem lagt var upp með í byrjun.

Í Furuhlíðaskóla var rætt annars vegar við skólastjóra og hins vegar við þrjá kennara í hópviðtali. Skólastjóri Furuhlíðarskóla hefur dulnafnið Sóley. Hún er á sínu þriðja starfsári í skólanum en samanlagt hefur hún yfir 13 ára stjórnunarreynslu í grunnskólum sem aðstoðarskólaskólastjóri og skólastjóri. Þátttakendur í hópviðtali hafa dulnefnin Stefán, Anna og Björg. Stefán er tónmenntakennari og umsjónarkennari á unglingastigi. Hann er á sínu öðru starfsári í Furuhlíðarskóla. Anna er umsjónarkennari á miðstigi. Hún er á sínu þriðja starfsári í skólanum. Björg er listgreinakennari og hefur unnið í Furuhlíðarskóla í 10 ár.

4.1.2 Kennslufræðileg stefnumörkun

Í skólanámskrá Furuhlíðarskóla kemur fram að markmið skólans séu tengd meginmarkmiðum fræðsluyfirvalda viðkomandi sveitarfélags. Þau eru eftirfarandi:

- Einstaklingsmiðað nám og samvinna nemenda.
- Skóli án aðgreiningar.
- Jákvæð sjálfsmynd og félagsfærni barna og unglinga.
- Náin tengsl skóla og grenndarsamfélags.
- Foreldrasamstarf.
- Sjálfstæðir skólar – jafnræði í umgjörð.
- Jákvætt starfsumhverfi.

Í skólanum hefur samkennsla árganga að hluta til verið valin sem leið til einstaklingsmiðunar náms. Skipulag bekkja er þannig að 1. bekkur er saman sem árgangur en síðan er samkennsla árganga í 2.-3. bekkjum, 4.-5. bekkjum og 6.-7. bekkjum. Í unglingadeild er ekki árgangablöndun. Hver árgangur eða samkennsluárgangur vinnur saman á svæðum sem ákveðið opið svæði á milli tengir saman. Á hverju kennslusvæði er nemendum blandað saman í margs konar hópavinnu en í skólanum er almennt mikil áhersla á hópastarf og að nemendur læri að vinna saman í hóp.

Samþætting og þemanám er áberandi hluti af skólastarfinu. Í 1.-7. bekkjum er mikil áhersla á samþættingu námsgreina og sérstök áhersla er á samþættingu listgreina við samfélagsfræðigreinar og náttúrufræðigreinar. Þetta hefur verið útfært með þeim hætti að listgreinakennari kemur inn á svæði ákveðins árgangs í vissu tímabil og tengist inn í þemavinnu og vinnur hann þá náið með þeim kennarahópi. Á unglingastiginu er skipulagið hefðbundnara þó lagt sé upp með að kennarar hafi sveigjanleika til að breyta hópunum eða aðlaga kennsluna með þeim hætti að þeir geti breytt og stokkað upp til að stuðla að fjölbreytni. Þannig eru heilir árgangar saman í grunnfögum líkt og í stærðfræði, íslensku og ensku til að auðvelda slíkt fyrirkomulag.

Í skólanum hefur verið vaxandi áhersla á umhverfismál og að færa kennsluna utandyra. Skólinn hefur þrjú einkunnarorð sem vísa til ákveðinna gilda í samskiptum og tengjast PBS agastýringakerfinu. Í öllu þessu starfi er teymisvinna kennara höfð að leiðarljósið.

Umsjónarkennarar á svæðum vinna saman í teyllum að skipulagi og framkvæmd kennslunnar og faggreinakennarar mynda að sama skapi teymi þar sem því er viðkomið. Kennarar eru einnig í ákveðnum verkefnateyllum eða fagteyllum líkt og lestrarteymi eða menningar- og gleðiteymi. Samvinna kennara er því áberandi hluti af starfsháttum skólans.

Sóley, skólastjóri Furuhlíðarskóla, segir að teymisvinna, lýðræðislegir samskiptahættir, samræðan og það að reyna að leysa málin í sátt vera einkennandi fyrir starfshætti í Furuhlíðarskóla. Skólabragnum lýsir hún á eftirfarandi hátt:

Mikil samvinna, á öllum stigum og í öllu starfi. Hér er opin umræða. Hér veit fólk að það er leyfilegt að tjá sig og fólk gerir það alveg hiklaust. Við erum ekki alltaf sammála. Það er allt í lagi að vera ósammála. Við lítum á það sem jákvætt hreyfiafl. Það finnst mér svolítið lýsandi fyrir braginn í skólanum. Við reynum að ræða okkur niður á hlutina. Stundum er tekist á og það er bara allt í lagi.

Kennarar virðast finna vel fyrir þessum áherslum því Björg segir að í öllu starfi sé áhersla á meginmarkmið skólans og þar sé einstaklingsmiðun náms áberandi auk þess sem verið sé að vinna með umhverfismennt og þróa útikennslu. Björg segist einnig upplifa áherslu á samvinnu og einingu innan hópsins. Kennarar eru látnir vinna saman og þeir skiptist á skoðunum og hópurinn takist jafnvel pínulítið á við framkvæmdina á því sem sameiginlega hefur verið ákveðið að leggja áherslu á yfir veturinn. Björg orðar þetta á eftirfarandi máta: „Ég upplifi áherslu á þessa samvinnu og einingu innan hópsins og svo að í öllu okkar starfi er áhersla á meginmarkmið sem skólinn hefur.“

Í Furuhlíðarskóla er leitast við að fylgja meginmarkmiðum fræðslufirvalda sveitarfélagsins með kennslufræðilegri stefnumörkun sem samanstendur af einstaklingsmiðun náms, samkennslu árganga, hópastarfi, samþættingu námsgreina, þemanámi og umhverfis- og útikennslu. Kennslufræðileg stefnumörkun leggur línurnar í öllu skólastarfi. Kennarar vinna saman í teyllum við framkvæmd kennslunnar og samvinna kennara er áberandi í starfsháttum skólans. Jákvæðni og virðing í samskiptum er höfð að leiðarljósi í skólastarfinu.

4.1.3 Stjórnskipulag

Formlegt stjórnunarteymi Furuhlíðarskóla samanstendur af skólastjóra og aðstoðarskólastjóra auk deildarstjóra sérkennslu (starfshlutfall: 60%). Tveir kennarar eru einnig verkefnastjórar (starfshlutfall: 20% - 30%). Í skólanum eru stigstjórar yfir öllum stigum en skólanum er skipt í fjögur stig, 1.-3. bekkir, 4.-5. bekkir, 6.-7. bekkir og 8.-10, en auk þess er stigstjóri yfir listgreinum. Þessi hópur auk fulltrúa íþróttakennara og eins kennara sem hefur komið að þróunarstarfi í skólanum mynda þróunarteymi sem hittist hálfsmánaðarlega. Á þeim fundum fer fram samræða um starfið í skólanum og allar meiriháttar breytingar á skólastarfinu eru ræddar. Sóley segir þróunarteymið gegna mikilvægu hlutverki í skólastarfinu því þar sé hún með tengingu inn á öll svæðin. Hún lýsir starfi þess á eftirfarandi hátt:

Í raun og veru alltaf þegar er svona einhver meiriháttar breyting, alveg sama hvað það er, eða eitthvað sem við erum að leggja á ráðin með, þá er það alltaf rætt á þessum þróunarfundi.

Björg situr fundi í þróunarteyminu og segir að þar sé farið í gegnum ýmis mál sem varði skólann almennt. Frá þróunarteyminu liggja „kanall“ út á svæðin og stjórnendur komi áherslum sínum þannig til skila. Björg orðar þetta á eftirfarandi hátt: „Það er einhver kanall sem liggur þar í gegn og vonandi kemst það allt til skila.“

Starfsþróunar- og teymisfundir eru einnig hluti af formlegu stjórnskipulagi. Stigstjórar stýra fundum á sínu stigi einu sinni í mánuði og á þeim fundum eru meðal annars rædd áhersluatriði frá þróunarteyminu. Anna sem er stigstjóri í 4.-5. bekk segir að skólastjóri komi oft með innlegg á þessa fundi eða ákveði fundarefni. Verkefna- og fagteymi hittast einu sinni í mánuði og einu sinni í mánuði er fundur eða verkefnavinna út frá sérstökum áherslumálum. Sóley segir eftirfarandi um þessi teymi: „Og þar finnst mér við líka vera að virkja hæfileika fólks á hverju sviði. [...] og fólk getur fengið að blómstra og komið með flottar tillögur.“ Kennarafundir eru haldnir tvisvar í mánuði og þar fer fram umræða sem snertir alla starfsmenn skólans. Sóley segist nota þá fundi markvisst til að samræma skipulag og upplýsa um ákvarðanir sem teknar hafi verið um ýmis mál. Hún segir um þá fundi: „Kannski þarf að tilkynna eitthvað, fara yfir eitthvað mat sem varðar alla og ég vil tryggja

að allir séu meðvitaðir um.“ Anna segir að skólastjórinn sé þarna líka að „peppa liðið upp.“

Starfsmannasamtölin segir Sóley vera: „[...] gríðarlega mikilvægt afl inn þetta stjórnskipulag.“ Það sé meðal annars vegna þess að ákveðnir einstaklingar bíði eftir formlegum viðtölum á meðan annar hópur sé duglegur að koma og ræða málin jafnóðum. Þar fái hún tækifæri til að veita endurgjöf til starfsmanna sem komi ekki af fyrra bragði. Hún notar því starfsmannasamtölin markvisst sem stjórnþæki og til að spegla það sem fólki liggur á hjarta. Anna og Björg upplifðu starfsmannasamtölin sem virkt stjórnþæki skólastjórans og töldu að þar væri farið yfir starfshætti kennara og að þeir fengju endurgjöf á störf sín þar. Orð Önnu: „Þú færð kannski að heyra það líka í starfsmannasamtölunum“ undirstrika þetta.

Sóley telur stjórnskipulag skólans að einhverju leyti vera óformlegt og því sé mikilvægt að hlusta á raddirnar og hlera hvort eitthvað sé í gangi. Hún er þess vegna dugleg að kalla í fólk, spyrja og ræða málin, til að fá upplýsingar til að geta leyst úr málum jafnóðum. Hún undirbýr það þá jafnan vel og talar oft við einstaklingana áður en hún ræðir við hópinn sameiginlega. Hún reynir þess vegna að hafa dagleg áhrif og ræða við fólk um hlutina á lýðræðislegum vettvangi og finna niðurstöðu á þeim málum sem koma upp. Hún segir:

Auðvitað erum við sem erum stjórnendur í skóla [...] alla daga í okkar starfi sem stjórnendur að reyna að hafa góð áhrif á starfið og taka á þeim málum sem koma upp á, leysa mál og annað slíkt, og öll þessi samskipti auðvitað hafa þau stjórnunarleg áhrif.

Kennarar í hópviðtali höfðu allir orðið varir við þessi daglegu áhrif. Stefán telur að Sóley „sé á tánum“ og bregðist við ábendingum og óskum kennara. Hann nefnir sem dæmi að hann hafi viljað fá aldursblandaða hópa til sín í kennslustundir: „[...]“ og þá var maður bara studdur í því sko.“ Björg bendir á að Sóley sé ávallt tilbúin að taka umræðuna og Anna telur að Sóley sé dugleg að taka kennara í viðtal komi upp mál sem þurfi að leysa.

Í Furuhlíðarskóla er stuðst bæði við formlegt og óformlegt stjórnskipulag sem skapar umgjörð fyrir kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Í formlegu stjórnskipulagi felst áhersla á virkni stigstjóra,

þróunarteymis, starfsþróunar- og fagteyma og formlegra funda líkt og starfsmanna- og kennarafunda. Óformlegt stjórnskipulag byggist á daglegum áhrifum sem eiga sér stað í gegnum samræðu um mál sem koma upp hverju sinni.

4.1.4 Hvað fangar augað?

Sóley er vakandi yfir því sem vel gengur hjá kennurum og veitir því eftirtekt þegar kennarar gera skemmtilega hluti með nemendum. Hún segist: „[...] taka alveg sérstaklega eftir því sem gengur alveg sérstaklega vel“ í skólafarfinu.“ Hún veitir því einnig eftirtekt þegar kennarar koma með góðar hugmyndir sem hægt er að vinna úr. Stefán nefndi tvisvar í viðtalinu að Sóley tæki vel í nýjar hugmyndir og Björg sagði að Sóley væri ávallt tilbúin að taka umræðuna þegar nýjar hugmyndir kæmu upp. Að mati Bjargar sýndi Sóley þeim síðan mikinn stuðning eða: „Svo framarlega sem það samræmist skólafarfinni.“

Hvernig kennarar vinna með samskipta- og agamál, móta bekkjaranda og skipulagið við bekkjarstarfið eru atriði sem Sóley leggur sig fram við að fylgjast með. Að sama skapi tekur hún eftir því þegar illa gengur en þá sé nauðsynlegt að bregðast við og bæta úr þeim málum. Stefán nefndi að rætt hefði verið við hann vegna eins atriðis sem hann þurfti að laga í þessum efnum og þá hefði málið verið rætt hreinskilningslega við hann og hann brást við athugasemdinni. Stefán sagði eftirfarandi um þetta: „Þá kom hún bara hreint fram með það og þá gat maður sagt, já þetta er rétt, ég skal passa þetta eða þetta var nú ekki alveg rétt.“ Anna taldi að oft væri Sóley að bregðast við ábendingum frá foreldum eða öðrum kennurum þegar hún ræddi við kennara um mál sem þyrfti að laga.

Sóley segist vilja vera meira sýnileg og hafa meiri tíma til að vera inn á svæðunum. Það reynist aftur á móti erfitt vegna margskonar verkefna sem bíða við skrifborðið. Hún hefur þó tekið upp þann sið að byrja alla morgna á því að taka á móti nemendum. Það finnst henni gefa sér ágætis tengingu við nemendur jafnframt því sem hún skynjar betur braginn á hverjum degi. Nemendur, foreldrar og starfsmenn hafa lært að þarna megi ganga að henni vísri á hverjum degi. Samhliða fái hún tækifæri til samskipta og taki eftir margskonar hlutum en Sóley orðar þetta þannig: „Þetta finnst mér vera mjög gott og maður skynjar þennan brag á hverjum morgni.“

Þau Björg, Stefán og Anna töldu að Sóley væri ekki nógu sýnileg og hún gæti gert meira af því að heimsækja svæðin. Anna sagði um þetta: „Mér finnst hún koma lítið inn í kennsluna sjálfa. Hún má vera sýnilegri í skólastofunum.“ Björg tók fram í þessu samhengi að henni fyndist að báðir skólastjórnendur mættu tengjast betur starfinu á „gólfinu.“ Þau höfðu þó skilning á því að starf stjórnenda væri annasamt og að þeir hefðu mörg verkefni á sinni könnu.

Það sem Sóley sér að gengur vel reynir hún ekki að hafa áhrif á. Hún vill treysta kennurum fyrir daglega skipulagi og segist gera það alveg hiklaust. Henni finnst mikilvægt að ef fólk fái hlutverk að það axli ábyrgðina og að það fái frið með þá hluti upp að vissu marki. Hún reynir því ekki að vera með aðfinnslur um smáatriði og einblínir frekar á þá hluti sem eru mikilvægir og hafa veruleg áhrif. Hún segir: „Ég vil treysta en ég bregst við ef ég sé að eitthvað er að ekki að þróast í rétta átt.“

Sóley leggur áherslu á að hrósa fyrir metnaðarfull verkefni sem hún sér að kennarar taka sér fyrir hendur með nemendum. Hún lætur kennara vita að það sé gaman að finna að almennt séu starfsmenn eða foreldrar sammála um að það gangi vel með skipulagið á þessu svæði eða að hún upplifi það jákvætt. Þau Stefán, Björk og Anna telja að Sóley hrósi oft með viðmótinu sem er að jafnaði jákvætt og hvetjandi. Björg sagði um þetta: „Já viðmótið er svona jákvætt og hvetjandi.“ Björg sagði einnig að þegar Sóley sé sýnileg þá sé hún dugleg að hvetja.

Það eru aðallega tveir þættir sem Sóley leggur áherslu á að leiðrétta hjá kennurum en það eru skipulagsleysi og samskiptamál. Sóley leggur áherslu á að fyrirkomulag kennslunnar á hverju svæði og í hverjum bekk sé skýrt og að öll upplýsingamiðlun til foreldra sé í lagi. Ef hún verður vör við klaufagang í samskiptum við nemendur, foreldra eða samstarfsmenn þá ræðir hún það hiklaust við viðkomandi kennara. Hún gerir því skýrar kröfur um virðingu og vinsemd í samskiptum.

Af því að við gerum kröfur og við viljum vera með vinsemd og virðingu í samskiptum og við erum með það að leiðarljósi og ef okkur finnst það ekki vera í forgrunni vinnum við í því.

Sóley reynir í gegnum störf sín að hafa mest áhrif á faglega þróun og fagmennsku kennara. Henni finnst gríðarlega mikilvægt að starfsfólk hafi metnað og haldi faglegum dampi. Hún leggur líka mikið upp úr góðum samskiptum. Orð Sóleyjar lýsa þessum áherslum vel:

Ég held að ef það er ekki góður starfsandi, fólki líður ekki vel í vinnunni þá er ekki gleði og ekki áhugi til að standa sig vel eða það vanti upp á þennan metnað.

Í Furuhlíðarskóla leggur skólustjórinn sig fram við að hafa áhrif á faglega þróun og fagmennsku kennara. Það gerir hann með því að taka eftir því sem vel er gert í skólustarfinu og taka vel í góðar hugmyndir frá kennurum. Hann leyfir kennurum að axla ábyrgðina og treystir þeim en bregst við ef hann sér að hlutirnir eru að þróast í ranga átt því hann leggur áherslu á að störfin í skólanum samræmist skólustefnunni. Skólustjórinn leggur sérstaka áherslu á jákvæð samskipti og gott skipulag við bekkjarstarfið.

4.1.5 Eftirfylgni

Sóley segist leggja sig fram við að fylgjast með hvernig gengur hjá kennurum og reynir að benda þeim á ákveðnar leiðir eða gögn allt eftir málavöxtum hverju sinni. Þar fyrir utan fá nýir kennarar leiðbeinanda eins og kjarasamningar segja til um en fyrst og fremst fari stuðningurinn og leiðbeiningarnar fram innan hvers teymis. Til að fylgja eftir faglegum áherslum notast Sóley í meginráttum við fjórar leiðir.

Í fyrsta lagi segir Sóley þróunarteymið gegna mikilvægu hlutverki því þar sé sameiginlega unnið að því að fylgja eftir markmiðum skólans og auka fagmennsku kennara. Anna og Stefán segja að stigstjórar gegni mikilvægu hlutverki í að miðla áherslum skólustjórnenda áfram. Þeir séu tengiliðir þróunarteymisins inn á svæðin auk þess sem þeir kynni fyrir nýjum kennurum hvernig starfað sé í skólanum. Anna sagði eftirfarandi um mikilvægi stigstjóra: „Mér finnst nauðsynlegt að í svona skóla sé stigstjóri á hverju svæði.“

Í öðru lagi eru það fagteymin sem fá að þróa og koma með hugmyndir en þannig reynir Sóley að færa kennurum kyndilinn og styðja við sjálfsprottnar hugmyndir. Henni finnst mjög mikilvægt að virkja sem flesta til að halda hlutunum í góðu horfi og best sé ef hugmyndirnar komi frá fólkinu en ekki henni sjálfri því það sé: „[...] eiginlega betra að maður styðji við þau verkefni.“ Anna nefnir hér stærðfræðiteymið sem dæmi um fagteymi sem hefur haft sig í frammi við að koma nýbreytni og hugmyndum um stærðfræðikennslu á framfæri. Hún segir að í teymunum fari fram þróun því reynt sé að vinna meira með það sem búið er að gera.

Orð Stefáns lýsa þessu vel: „Það verður svona miðlun á aðferð milli kynslóða eða eitthvað slíkt. Þeir sem eru búnir að vera lengi miðla til hinna.“

Í þriðja lagi fær Sóley inn námskeið eða fyrirlesara á starfsdögum og á kennarafundi til að búa til kveikjur fyrir fólkið sem það getur síðan nýtt í starfi sínu. Björg nefnir að á starfsdögum sé oft rótað upp í hópnum og unnið með verkefni sem skólastjórnendur setja fyrir. Þá er oft spurt hvað erum við að gera? og hvers vegna? Anna bendir á að á starfsdögum fái kennarar tækifæri til að laga eða uppfæra fyrri vinnu. Á starfsdögum á haustin eru líka oft námskeið sem tengjast áherslum skólans fyrir allan hópinn. Stefán segir um þetta: „Ég held að það sé svolítið gert til að samstillja hópinn og að hópurinn hafi stuðning innbyrðis.“

Í fjórða lagi nefnir Sóley samræðuna við hvern og einn, bæði í starfsmannasamtölum og í daglegum samskiptum, sem mikilvæga leið til að fylgja áherslum eftir og til að bæta starfsandann. Anna segir að Sóley sé dugleg að hvetja og að hún nýti tækifæri sem gefist til þess. Kennarar taki aftur á móti ekki endilega eftir því. Þá séu starfsmannasamtöl einnig notuð til að veita endurgjöf á störf kennara. Björg nefnir að í starfsmannasamtölunum sé endurmenntun kennara rædd og kennarar hafi tækifæri til að koma sjónarmiðum sínum á framfæri þar með formlegum hætti. Hún segir um þetta: „Ef það eru margir sem vilja eitthvað ákveðið þá er reynt að koma því í kring.“

Áherslan á teymisvinnu í Furuhlíðarskóla gerir það að verkum að kennarar fá miklar leiðbeiningar og stuðning innan síns teymis. Þá er það oftast stigstjóri sem leiðbeinir því hann er yfirleitt með meiri reynslu og þekkingu en einnig leita kennarar til annarra kennara innan teymisins. Sóley telur að í hverju teymi sé þekking sem beri að virða en stundum gangi þó illa í einstaka teymi. Þá þurfi hún að bregðast við og það gerir hún með því að fara inn á stigsfundi eða kalla í ákveðna aðila sem þarf að ræða við til að finna leiðir að lausn mála. Það gerist líka að kennarar leiti beint til hennar með mál og þá veitir hún þeim persónulegar leiðbeiningar eða kemur málum í farveg sem báðir aðilar eru sammála um.

Björg segir að enginn vafi væri á að skólastjórnendur leggðu línurnar í skólastarfinu. Skipulagið í skólanum væri aftur á móti þannig að kennarar fái rými til að fylgja áherslum skólans eftir því það eru: „[...] auðvitað kennararnir sem gera það í rauninni.“ Þau Stefán, Björg og Anna telja að það sé mikið samræmi í störfum skólastjórans og að Sóley gangi sjálf í

takt við kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Sóley segist reyna að vera samkvæm sjálfri sér en tíminn sé mesta hindrunin í þeim efnum. Oft sitji hún yfir málum sem hún myndi vilja eyða minni tíma í og vera í staðinn meira inni á svæðunum með nemendum og kennurum en það reynist erfitt að samræma hlutverk faglega leiðtogans og rekstrarmannsins.

Í Furuhlíðarskóla er kennslufræðilegri stefnumörkun fylgt eftir gegnum formlegt stjórnskipulag en dagleg samskipti og samræðan við hvern og einn er einnig mikilvæg. Þróunarteymi skólans og stigstjórar gegna lykilhlutverki við að styðja við áherslur skólans en kennarar fá einnig tækifæri til að þróa og koma með hugmyndir gegnum verkefna- og fagteymi. Áherslan á teymisvinnu og samvinnu kennara gerir það að verkum að kennarar fá leiðbeiningar og stuðning frá samstarfsmönnum en skólástjórinn bregst við sé leitað til hans um aðstoð.

4.1.6 Stuðningur við stefnuna

Sóley segir að stuðningur við kennslufræðilega stefnumörkun komi fyrst og fremst fram í því hvort einhver virkni og áhugi sé að fara í þá átt sem skólinn stendur fyrir. Hún sjái þetta til dæmis hjá fagteymunum og þeim tillögum og verkefnum sem þau leggi til að fylgt verði eftir. Þær hugmyndir séu síðan ræddar á þróunarfundum og fari síðan í skipulagið hjá öllum ákveði stigstjórar það. Stigstjórar gegni því mikilvægu hlutverki við að styðja við áherslur skólans. Sóley segir eftirfarandi um hlutverk stigstjóra: „Það er þeirra hlutverk að vera faglegur leiðtogi á sínu svæði“ og þeir: „[...] eru með púlsinn á starfinu í öllum bekkjunum á sínu svæði.“

Áhersla á faglegan metnað og að hópurinn sé saman á faglegu ferðalagi speglast í viðleitni Sóleyjar að taka faglegar ákvarðanir í samvinnu við hópinn. Hún er því yfirleitt ekki að keyra verkefni beint áfram heldur leitar hún eftir áhuga í hópnum fyrst eða plantar fræjum sem hún bíður eftir að spretti. Því geti það gerst að einhver kennari upplifi að hugmyndin sé algjörlega komin frá honum, en ekki henni, og þá ýti hún undir þá virkni og vonar það besta. Þessi orð Sóleyjar lýsa þessum hugmyndum vel:

Við verðum að ýta undir forystuna á sem flestum sviðum.
Að fólk upplifi að það hafi áhrif og það á að hafa áhrif.

Maður veit það sjálfur að þú hefur ekki faglegan metnað ef þú getur ekki haft áhrif á þitt umhverfi. Þannig reynum við að ýta undir það eins og kostur er hjá flestum.

Björg segist finna mikinn stuðning við nýjar hugmyndir. Stjórnendur séu alltaf tilbúnir að taka við nýjum hugmyndum og fara í gegnum málin. Það er ekki bara: „Nei við höfum alltaf gert þetta svona og við höldum áfram að gera þetta svona.“ Stefán hefur líka fengið jákvæð viðbrögð við nýjungum sem hann hefur stungið upp á auk þess hann hefur fengið frekari leiðbeiningar um hvernig megi þróa hugmyndina áfram. Þetta telur hann vera mjög jákvætt og styðja við skólaandann.

Pegar kemur að því að velja fólk í virðingarstöður innan skólans líkt og stigstjóra þá er jafnan auglýst innan skólans. Sóley telur að þeir sem sækist eftir slíkum stöðum vilji taka á sig meiri ábyrgð og því séu það yfirleitt kennarar sem hafa mikinn faglegan metnað sem sækja um. Það geti verið úr vöndu að ráða því oft saki fleiri en einn um sömu stöðuna. Oftast sé það reynsla sem ráði úrslitum um hver fái starfið en viðbótarmenntun eða sérþekking geti líka skipt miklu máli.

Björg telur að stigstjórar séu valdir út frá þáttum eins og skipulagshæfni, hæfni í samskiptum og menntun. Anna telur að reynsla vegi líka þungt á vogarskálunum. Stefán segir um þetta: „Ég held reyndar að það ríki sæmileg sátt um þessa aðila hér. Ég held að allir njóti sanngjarnar virðingar, allavega af hálfu skólastjórans.“

Sóley segist finna það í samstarfi við stigsstjóra og þá sérstaklega á þróunarfundum að það er kraftmikið fólk sem hefur mikinn metnað sem hefur valist í þessi hlutverk. Stigstjórar séu algjörlega trúir kennslufræðilegri stefnumörkun skólans og leggi sitt af mörkum til að styðja við áherslur skólans. Stefán orðar þetta þannig: „Þeir eru pottþétt trúir kerfinu.“ Faglegur metnaður, reynsla og sérþekking kennara stjórna því mest hver velst í virðingarstöður innan skólans.

Í Furuhlíðarskóla finnur skólastjórinn stuðning við kennslufræðilega stefnumörkun út frá því hvort að virkni og áhugi sé hjá kennurum að fylgja henni eftir. Skólastjórinn notar formlegar og óformlegar leiðir til að planta fræjum sem hann bíður eftir að spretti því hann telur mikilvægt að hugmyndir komi frá hópnum. Þannig vill skólastjórinn ýta undir forystuna á sem flestum sviðum. Faglegur metnaður, þekking og reynsla hefur mest áhrif á hver velst í virðingarstöður innan skólans.

4.1.7 Andstaða við stefnuna

Sóley segir að það komi fyrir að verkefni eða áherslupættir í skólastarfinu fái ekki hljómgrunn meðal einstaka kennara. Þá ræði hún við viðkomandi og spyrji hvaða rök og sjónarmið liggi til grundvallar því kannski megi læra af þeim og bæta skólastarfið. Að sama skapi getur myndast mótstaða eða togstreita hjá ákveðnum hópi kennara vegna ákveðinna verkefna og nefnir Sóley útkennslu og umhverfisfræðslu á unglingastigi sem dæmi um það en kennarar þar virðast hvorki sjá tilganginn með verkefninu né gefa sér tíma fyrir það. Í því tilfelli hefur Sóley valið að bíða og sjá hvað gerist því hún skynjar hreyfingu á málum og telur að þau séu að þokast í rétta átt.

Björg og Stefán finna fyrir togstreitu milli kennslufræðilegrar stefnumörkunar og kennara á unglingastigi. Björg segir að unglingadeildin sé ekki að vinna á sama hátt og yngri deildirnar. Þar sé starfið að miklu leyti hefðbundið og mikil áhersla á faggreinar. Stefán telur erfitt að framfylgja markmiðum námskráa í unglingadeild og starfa eftir áherslum opna skólans.

Dæmi er um að skóli og kennari hafa þurft að laga sig að ólíkum hugmyndum hvors annars. Í því tilfelli hafði kennari á unglingastigi mikla fagþekkingu sem ekki var til staðar í skólanum og skólinn þurfti nauðsynlega á að halda. Því þurfti skólinn að gefa afslátt á ákveðnum þáttum til að mæta kröfum kennarans sem hefur svo með tímanum færst nær kennslufræðilegri stefnumörkun skólans. Sóley segir um þetta: „Þannig að það eru alveg dæmi um að bæði skóli og viðkomandi hafi lagað sig að þessari hugsun. En á yngri stigunum er ekki annað í boði. [...] Annars þrífst viðkomandi ekki.“ Þessi leið hefði því ekki verið fær í öllum tilfellum og almennt gerir Sóley og hópurinn í heild kröfu um að kennarar í skólanum séu tilbúnir til að vinna í takt við stefnumörkun skólans. Hún líti svo á að kennarar séu að ráða sig inn í kerfi þar sem ákveðin vinnubrögð eru viðhöfð og ef þau henti ekki viðkomandi kennara þá henti vinnustaðurinn ekki kennaranum. Þá verði viðkomandi kennari einfaldlega að gera upp við sig hvort að skólinn sé rétti vinnustaðurinn fyrir sig. Ef viðkomandi hefur áhuga á að aðlaga sig að starfinu og fylgja stefnumörkun skólans þá sé hún til í samræðu um það en ef ekki þá geti viðkomandi ekki þrífist í skólanum. Sóley segir þannig frá þessu:

Auðvitað getum við lent í því að einhver er ekki sammála einhverri stefnu sem er í boði eða annað slíkt. En þá þurfum við að ræða okkur saman, spyrja af hverju það er, hvaða rök viðkomandi hafi. Kannski eru það einhver sjónarmið sem við getum líka lært af og kannski erum við ekki að sjá eitthvað sem hann sér. En ef við teljum hitt vera betra og hópurnin í heild þá gerum við þá kröfu að viðkomandi starfi í takt við okkur hin.

Anna kannast við sögur um starfsmenn sem hafi horfið úr stofnuninni vegna ágreinings um vinnubrögð eða kennsluhætti. Björg man eftir því að það hafi gerst á fyrstu starfsárum skólans að einstaka kennari hafi ekki gengið í takt við áherslur skólans. Þá hafi það verið leyst þannig að báðir aðilar sáu að þetta gekk ekki og viðkomandi kennari hafi hætt störfum í skólanum. Björg segir um þetta:

Það er ekki þar með sagt að viðkomandi manneskja sé eitthvað verri fyrir það. Hún hefur bara aðra sýn og getur ekki fellt sig við svona starf og þá er kannski betra fyrir alla aðila að hún bara sé þar sem önnur vinnubrögð eru viðhöfð.

Því hafi verið ákveðinn óstöðugleiki fyrstu starfsár skólans. Björg telur að í dag sé setið um störf í skólanum og því sé hægt að gera meiri kröfur til kennara. Staðan hafi verið önnur þegar uppgangur var í þjóðfélaginu og allir voru himinsælir ef viðkomandi hafði kennsluréttindi. Í dag sé öldin önnur og það komi fram í starfi skólans.

Anna nefnir að nýleg umræða um niðurskurð og minni þjónustu hafi vakið upp spurningar hjá kennurum hvort að hægt sé að halda sig við ríkjandi kennsluhætti. Stjórnendur aftur móti verji nógildandi áherslur og hún upplifi að það eigi að „verja þetta einstaklingsmiðaða“ þó að kennurum reynist erfitt að framfylgja þeim áherslum.

Í Furuhlíðarskóla er áhersla á að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum kennara því ef til vill megi læra af þeim og bæta þannig skólustarfið. Almennt líta skólastjórinn og kennarar svo á að verið sé að ráða sig inn í kerfi þar sem ákveðin vinnubrögð eru viðhöfð og ef þau henta ekki kennaranum þá henti vinnustaðurinn ekki kennaranum. Kennarar verða að vera tilbúnir að laga sig að starfinu og fylgja stefnumörkun skólans annars geta þeir ekki þrífist í skólanum.

4.1.8 Fjármagn skólans

Sóley hefur notað það fjármagn sem hún hefur til umráða til að styðja við stefnu skólans á eftirfarandi hátt. Í fyrsta lagi hefur hún haft ákveðinn stjórnunarkvóta sem hún hefur notað í stigstjórana. Blikur eru á lofti með þennan lið því stjórnunarkvótinn hefur farið minnkandi milli ára en fyrir tveimur árum hafði hún 20% starfshlutfall í verkefnastjórnun fyrir hvern stigstjóra. Þar fyrir utan er einnig búið að skera niður starfshlutfall í deildarstjórnun niður um 50% á þremur árum. Næsta vetur hefur hún því engan viðbótarstjórnunarkvóta og einungis 50% starfshlutfall fyrir deildarstjórn sérkennslu í stað 100% áður auk 100% starfshlutfall aðstoðarskólastjóra sem breytist ekki. Því þurfi að nota svokallaða „pottflokka“ sem eru viðbótarlaun vegna álags eða verkefna utan 9,14 verkstjórnatíma skólastjóra, og deila niður á stigstjórana til að halda því kerfi gangandi. „Pottflokkana“ notar hún líka til styðja við faglega leiðtoga á ákveðnum sviðum og skapa forystu við ákveðin verkefni eða áhersluþætti.

Í öðru lagi fær Sóley ákveðna kennsluúthlutun sem segir til um tímamagn kennslustunda sem hún getur raðað niður á kennara og mótað áherslur í kennslu innan skólans. Þennan lið hefur hún notað til að búa til flæði og sveigjanleika inn í skólastarfið til að mæta faglegum sjónarmiðum sem höfð eru að leiðarljósi líkt og teymisvinnu og samþættingu námsgreina við list- og verkgreinar. Að sama skapi eru blikur á lofti með þennan lið þar sem lítið er gefið í skiptistundir sem gjörbreytir þeim veruleika sem starfað er eftir í dag og hætta er á að tíu ára þróunarvinna sem sátt sé um í skólanum verði að víkja. Það stefni því í að þyngra verði en áður að styðja við faglegar áherslur og ríkjandi starfshætti í daglegu starfi.

Í þriðja lagi hefur Sóley fjármagn sem er eyrnamerkt ákveðnum rekstrarþáttum. Sumum þessara liða getur hún lítið hreyft við eða stjórnað en dæmi um slíka þætti er almennur rekstrarkostnaður eins og hiti og rafmagn fyrir skólahúsnæðið. Dæmi um þætti sem hún getur þó stýrt er fjármagn til símenntunar starfsmanna en eins og fyrr gætir mikils niðurskurðar þar líka. Hún hefur því verið dugleg við að sækja í þróunarstyrki varðandi endurmenntun til að fá viðbótar fjármagn varðandi þann þátt. Fjármagn til símenntunar starfsmanna telur Sóley vera mikilvægt til að styðja við ríkjandi áherslur eða til að skapa kveikjur um nýjar leiðir í skólastarfi og hún hefur jafnan boðið upp á námskeið á

haustin og yfir vetrartímamann. Þá hefur hún reynt að greiða einstaka námskeið fyrir kennara sem hefur verið að sækja eitthvað annað til að styrkja sig í ákveðnum þáttum starfsins.

Húsnæði skólans styður vel við kennslufræðilega stefnumörkun skólans og búnaður hefur fram að þessu verið mjög góður að mati Sóleyjar. Tölvukostur skólans sé þó orðinn mjög slakur og enga úthlutun er að fá í endurnýjun þeirra. Hún segir um þetta: „[...] og við erum farin að spyrja okkur hvort að við eigum að fara hætta að kenna á tölvur?“ Sóley nefnir þetta sem dæmi um þá stöðu sem komin er upp varðandi fjármagn til skólans. Komið er að þeim tímapunkti að velja þarf hvaða þættir í skólastarfinu eru mikilvægir og gera á mjög vel. Einhverju verði að fórna svo það geti orðið. Þannig séu fjárhagslega forsendur teknar fram fyrir fagleg sjónarmið. Sóley segir ennfremur um þetta:

Og nú þurfum við að fara að taka svona ákvarðanir út af fjárhagslegum sjónarmiðum. Bæði er það í sambandi við búnað. Við erum að fá sama og enga úthlutun í búnaðarkaup og við erum að fá mjög skorið við nögl í sambandi við kennslumagn. Þetta þýðir bara algjöra uppstokkun en þetta þýðir það líka að við þurfum að fara í algjöra forgangsröðun upp á nýtt. Í hvað ætlum við að setja hlutina og hvernig ætlum við að halda áfram faglegum metnaði á ákveðnum sviðum sem okkur eru kærir.

Anna telur að fjármagn skólans sé vel nýtt og að útsjónarsemi sé gætt. Reynt sé að gæta jafnræðis milli stiga og ákvarðanir séu vel rökstuddar. Hún segir að reynt sé: „[...] að skipta þessu svólítið jafnt.“ Björg segist sjaldan fá klárt nei við innkaupaóskum heldur sé jafnan reynt að finna leið til að leysa málin. Björg telur að meðan það sé svigrúm þá sé reynt að gefa í og ýta undir þannig að afraksturinn verði sýnilegur. Fjármagn skólans sé notað leynt og ljóst til að styðja við áherslur og stefnumörkun skólans og að stjórnendur vilji að það sé: „[...] eitthvað að gerast fyrir peninginn.“

Í Furuhlíðarskóla er fjármagn markvisst notað til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Stjórnunarkvóti og „pottflokkar“ styðja við faglega leiðtoga og skapa forystu við verkefni sem tengjast áhersluþáttum skólans. Kennsluúthlutun er notuð til að skapa flæði og sveigjanleika til að mæta faglegum sjónarmiðum líkt og teymisvinnu og

sambættingu námsgreina. Fjármagn til símenntunar er notað til að skapa kveikjur um nýjar leiðir í skólastarfi og styðja við ríkjandi áherslur. Fjármagn til skólans hefur minnkað töluvert á undanförunum árum og fjárhagslegar forsendur eru farnar að hafa áhrif á fagleg sjónarmið að mati skólastjóra.

4.2 Bláklukkuskóli

Í Bláklukkuskóla stunda tæplega 340 nemendur nám í 1.-10. bekk. Þar starfa tæplega 50 starfsmenn við kennslu og önnur störf. Við hönnun skólahúsnæðisins var unnið út frá þeirri hugmynd að þar yrði heimilislegt frekar en stofnanalegt. Byggingin er hugsuð sem smækkuð mynd af samfélaginu þar sem hvert skólastig hefur sitt eigið hús með götu á milli en gatan og rýmið milli húsanna tengir íbúana saman. Við götuna eru einnig tengingar við þá starfsemi sem þetta samfélag þarf á að halda, íþróttahús, tækniturn, verkmenntahús, hátíðarsalur, mötuneyti, bókasafn og fleira.

Í Bláklukkuskóla var rætt annars vegar við skólastjóra og hins vegar við þrjá kennara í hópviðtali. Skólastjóri Bláklukkuskóla hefur dulnafnið Bjartey. Hún hefur verið skólastjóri Bláklukkuskóla frá stofnun hans en samanlagt hefur hún yfir 12 ára stjórnunarreynslu í grunnskólum sem skólastjóri. Þátttakendur í hópviðtali hafa dulnefni Ásthildur, Ósk og Hilmar. Ásthildur er umsjónarkennari á miðstigi og hefur starfað í Bláklukkuskóla frá stofnun hans. Ósk er umsjónarkennari á yngsta stigi og er á sínu þriðja ári í skólanum. Hilmar er sérgreinakennari og hefur starfað í skólanum í tvö ár.

4.2.1 Kennslufræðileg stefnumörkun

Í skólanámskrá Bláklukkuskóla kemur fram að unnið er samkvæmt stefnu fræðsluyfirvalda um skóla án aðgreiningar. Lögð er áhersla á:

- einstaklings / hópamiðað nám.
- að kennsla nemenda með sérþarfir sé sambætt viðfangsefni námshópa.
- samkennslu innan og milli árganga.
- umsjónarhópa en ekki hefðbundnar bekkjardeildir.
- sambættingu námsgreina.
- fjölbreyttar kennsluaðferðir.

- fjölmennningarlega kennsluhætti.
- sjálfstæð vinnubrögð, sköpun og frumkvæði.
- umhverfismennt.

Í skólastarfinu er stuðst við þrjú einkunnarorð sem tengjast PBS agastýringakerfinu en þau eru höfð að leiðarljósi í daglegu starfi og speglast í elskulegu viðmóti, hvetjandi andrúmslofti og að hlúð sé að velferð þeirra sem mynda skólasamfélagið.

Frá stofnun skólans hefur verið unnið að því að móta og þróa skólasamfélag þar sem nám nemenda myndi heild og samfella sé milli greina og aldursstiga. Samkennsla árganga hefur að hluta til verið valin sem leið til að ná þessu fram. Skipulag bekkja er þannig að 1. bekkur er saman sem árgangur en síðan er samkennsla árganga í 2.-3. bekkjum, 4.-5. bekkjum og 6.-7. bekkjum. Í unglingadeild er ekki árgangablöndun. Skipulag vinnusvæða nemenda á að bjóða bæði upp á einstaklings- og hópavinnu en mikil áhersla er á hópavinnu í skólanum og fer kennslan fram í misstórum hópum allt eftir verkefnum hverju sinni. Þessar áherslur birtast líka í náinni samvinnu við leikskólana í hverfinu en fimm ára nemendur fá kennslu í skólanum og blandast inn í starfið með 1. bekkjum. Kennarar í 1. bekkjum vinna þetta skipulag í samvinnu við leikskólakennarana en inn í þetta starf blandast líka list- og verkgreinakennarar.

Í skólanum er áhersla á skapandi skólastarf þar sem sköpunarkraftur og hugmyndaflug nemenda er virkjað. Samþætting námsgreina og þemanám eru því almennt áberandi hluti af starfsháttum skólans. Sérstök áhersla er á samþættingu list- og verkgreina við bóklegar greinar en frá upphafi hefur verið lagt upp með að gefa list- og verkgreinum mikið vægi í skólastarfinu. Bjartey segir um skólustefnuna: „Svo höfum við þróað þessa stefnu og það er margt sem fellur vel að henni og við fórum fljótlega að hugsa um það að nýta umhverfið sem við höfum.“ Í kjölfarið var mótuð sérstök umhverfisstefna þar sem lagt var upp með að auka þekkingu og virðingu nemenda fyrir umhverfinu og skapa jákvætt viðhorf nemenda og starfsmanna til umhverfismála. Þessar áherslur birtast meðal annars í því að útikennsla og umhverfismennt er samofin skólastarfinu allt árið um kring.

Á fyrstu starfsárum skólans var lögð áhersla á að þróa markvissa stefnu í sérkennslu til að koma til móts við nemendur með sértækan vanda. Lagt var upp með að nemendur fengju sem mest kennslu inni í

bekk með sínum jafningjahópi en með aðlöguðu námsefni. Áhersla á þróun í skólastarfi hefur verið áberandi í starfi skólans en Bjarney segir að mörg þróunarverkefni hafi náð að festast í sessi og orðið partur af starfinu og að skólinn hafi fengið viðurkenningar og hvatningarverðlaun fyrir þessa vinnu. Í handbók foreldra um skólann eru talin upp sjö þróunarverkefni sem verið er að vinna með í vetur. Bjarney lýsir skólanum í stuttu máli með þessum orðum: „Þá er þetta skóli þar sem teymisvinna kennara er höfð í heiðri, þeir vinna saman inni í stofu og utan stofu. Það er alltaf áhersla á þróunarvinnu.“

Samvinna og samstarf kennara er órjúfanlegur hluti af starfsháttum. Skipulag kennslunnar krefst þess að kennarar vinni saman en umsjónarkennarar bera sameiginlega ábyrgð á kennslu bekkja og árganga. Kennarar vinna þess vegna saman í teymum að undirbúningi og við framkvæmd kennslunnar. Kennarar eru einnig í verkefna- eða þróunarteymum líkt og PBS-agastýringateymi eða lausnarteymi. Bjarney segir að áherslan á teymisvinnu hafi sprottið upp af nauðsyn því í byrjun hafi verið ósamræmi í störfum kennara og skipulag kennslunnar hafi því ekki gengið nógu vel. Kennarar hafi fundið þörf fyrir að samræma áherslur og skipulag og þeir hafi verið viljugir að vinna saman í teymum til að bæta þessa þætti. Þannig hefur áherslan á samstarf kennara verið til staðar frá byrjun en Bjarney hafði einnig frá byrjun skýra sýn á hvernig ætti að starfa í skólanum:

Það er að brjóta upp þetta hefðbundna skipulag sem hefur tíðkast í skólastofum sem er ofsalega lífseigt að kennarinn messi og nemendur taki við. [...] Ég vildi brjóta upp þetta þrívítt praktíserandi fyrirkomulag. Bara það er ekki í boði. Kennarar vinna saman í teymum og ekki bara í undirbúningi heldur líka inni í kennslustofunni.

Í hópviðtali við kennara skólans kom fram að þeir fyndu fyrir kennslufræðilegri stefnumörkun skólans í starfi sínu. Ásthildur, sem hefur starfað við skólann frá byrjun, segir að í upphafi hafi verið farið af stað með ákveðna stefnu sem í hnotskurn gangi út á að allir fái að njóta sín í skólanum, fái nám við hæfi og rík áhersla var á að hver og einn kennari passaði upp á þetta í starfi sínu. Hún sagði að Bjarney væri: „[...] náttúrulega búin að marka ákveðna stefnu og hún vill að við förum eftir því að hver og einn fái að njóta sín í skólanum og fái nám við hæfi.“ Ósk

sem kom til starfa sjö árum seinna segist finna vel fyrir þessum áherslum enn í dag en Hilmar hafði meira orðið var við nýlegri áherslur í skólastarfinu líkt og heilsueflingu og PBS agastjórnunarkerfið.

Í Bláklukkuskóla er unnið samkvæmt stefnu fræðsluyfirvalda um skóla án aðgreiningar út frá kennslufræðilegri stefnumörkun sem felst í einstaklings/hópamiðuðu námi, sveigjanlegum kennsluháttum, blönduðum námshópum, samstarfi og teymisvinnu kennara, markvissum sérúrræðum og þróun í skólastarfi. Kennslufræðileg stefnumörkun leggur línurnar í öllu skólastarfi. Lögð er áhersla á elskulegt viðmót, hvetjandi andrúmsloft og að hlúa að velferð þeirra sem mynda skólasamfélagið.

4.2.2 Stjórnskipulag

Formlegt stjórnarteymi Bláklukkuskóla samanstendur af skólastjóra, aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra (starfshlutfall: 75%). Skólastjórinn er efstur í formlegum valdapíramída og fyrir neðan hann er aðstoðarskólastjórinn og síðan deildarstjórinn þar fyrir neðan. Ákveðin verkaskipting ríkir milli þessara aðila þar sem hlutverk og ábyrgð hvers og eins eru tilgreind. Bjarney nefndi að hún sjái alveg um fjármál og starfsmannastjórnun, aðstoðarskólastjóri haldi utan um starfið í 6.-10. bekkjum og deildastjórinn sjái um starfið í 1.-5. bekkjum auk þess sem hann sjái um skipulag sérkennslu og nemendaverndarráð. Fagleg ábyrgð dreifist milli þeirra þriggja og allir stjórnendur vinni mikið með starfsfólkinu. Stjórnendateymið hittist vikulega á fundum þar sem horft er fram á veginn en þess á milli ræða stjórnendur mikið saman og upplýsa hvern annan um stöðu mála.

Þar sem formlegu stjórnendateymi sleppi taka kennarar við. Einn kennari er verkefnastjóri og fer með tölvuumsjón (starfshlutfall: 50%) í skólanum. Í hverju kennsluteymi er síðan teymisstjóri en kennsluteymi eru fjögur, 1.-3. bekkir, 4.-5. bekkir, 6.-7. bekkir og 8.-10. bekkir, auk þess sem það er teymisstjóri yfir verk- og listgreinum.

Verkefna- og fagteymi eru hluti af formlegum stjórnunarháttum en allir kennarar auk þroskaþjálfar vinna í slíkum teymum. Kennarar í þessum teymum sjá um að framfylgja og styðja við áherslur viðkomandi verkefnis en dæmi um verkefni sem þessi teymi sjá um er Olweusaráætlunin, PBS-agastýringakerfið og heilsuefling í skólanum. Í skólanum er starfandi eitt þróunarteymi sem kemur saman í byrjun og við lok skólaárs og ræðir verkefni ársins og áherslur vetrarins. Þróunarteymið

hittist líka nokkrum sinnum á önn til að ræða stöðu verkefna og hvernig megi koma áherslum á framfæri. Bjartey segir frá starfinu á eftirfarandi hátt:

Það er verið að vinna að einhverju eins og t.d. útikennslu og það þarf að ræða í stóra hópnum. Kynna hvaða hugmyndir eru komnar á kreik, eigum við að halda áfram? Hvernig eigum við að hafa þetta? Hvernig sjáið þið þetta fyrir ykkur? Það þarf að fá svona endurgjöf.

Ósk sagði frá reynslu sinn af því þegar kennarar í Byrjendalæsi fóru fram á það með formlegum hætti að fá meiri tíma til að vinna verkefnið. Þessi beiðni hafi verið rædd á fundi hjá yfirþróunarteymi og í kjölfarið var skilgreindur meiri tími fyrir vinnuna við Byrjendalæsið. Ósk tók fram að mikilvægt hefði verið að gera þetta með formlegum hætti því þannig hefði fengist formleg viðurkenning á umfangi verkefnisins og mikilvægi þess fyrir skólastarfið. Hún sagði um þetta: „Ég þoli ekki svona ákvarðanir á göngum og það var orðið við því og þá gaf það okkur svigrúm og ánægju af að vinna það sem við vorum að vinna.“

Formlegir fundir líkt og samstarfs- og kennarafundir, auk verkefna og þróunarfunda, eru einnig hluti af stjórnskipulagi skólans. Bjartey greindi frá því að búið væri að skipuleggja slíka fundi út veturinn strax í byrjun skólaársins. Á þessum fundum eru verkefni og málefni rædd og ákvarðanir teknar um framvindu þeirra. Ósk benti á að á starfsmannafundum fengi hópurinn að vita hvað væri vel gert í skólastarfinu. Ásthildur greindi einnig frá því að skólastjórinn nýtti þessa fundi til að skerpa á áhersluatriðum og fylgja málum eftir. Þar fengju kennarar að vita hvort þeir þyrftu að taka sig á hvað varðar sameiginlega áhersluþætti.

Starfsmannasamtöl eru líka notuð til að ræða starf kennarans og hvað sé að gerast inni í stofunum. Bjartey sagði að fyrir síðustu starfsmannasamtöl hafi hún farið markvisst í heimsóknir í alla aldurshópa og rætt við nemendur og fylgst með kennslunni. Það hafi skilað sér í betri samtölum og hún gat veitt kennurum betri endurgjöf á störf þeirra. Ásthildi fannst starfsmannasamtölin vera góður vettvangur fyrir kennara og stjórnendur til að kanna hug hvors annars. Hún taldi þau þannig mikilvæg fyrir stjórnskipulagið.

Bjarney telur að ekki sé alltaf farið eftir formlegu stjórnskipulagi. Hún reyni sjálf að vera óformleg og heimsækja bekki og spjalla við kennara á eftir. Hún sagði um þetta: „Þannig get ég líka verið óformleg [...] en það væri ég til í að gera á markvissari hátt“ því hún segist vera þannig stjórnandi að hún vilji vera með puttann á púlsinum og vita hvað sé að gerast allsstaðar. Kennarar komi einnig reglulega til hennar og ræði ákveðin mál þó að aðstoðarskólastjóri eða deildarstjóri eigi að sinna þeim fyrst. Hún beinir slíkum málum aftur til meðstjórnenda finnist henni málið eiga að vinnast þar.

Ósk hefur reynslu af því að leita beint til Bjarneyjar með erfitt mál og Bjarney hafði brugðist strax við og sett málið í forgang. Ósk sagði um þetta:

Ég hef lent í erfiðum málum og hún studdi mig alveg afskaplega vel. Það var ekki þannig atvik að hún tók í mig en hún studdi mig í gegnum erfitt ferli og það var alveg aðdáunarvert. Þetta var erfitt ferli fyrir hana líka, sem yfirmann líka.[...] Hún greip ekkert endilega inn í, heldur studdi sem fagmann.

Ósk sagði í þessu samhengi að Bjarney væri ótrúlega dugleg að takast á við erfið málefni og að hún gerði það strax en það finnst Ósk vera kostur.

Í Bláklukkuskóla er stuðst bæði við formlegt og óformlegt stjórnskipulag sem skapar umgjörð fyrir kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Formlegt stjórnskipulag byggist á stigskiptu valdakerfi þar sem verkaskipting og ábyrgð er skýr. Kennarar eru virkjaðir inn í formlegt stjórnskipulag sem teymisstjórar, í gegnum verkefna- og þróunarteymi ásamt því sem formlegir fundir og starfsmannasamtöl eru hluti af formlegu stjórnskipulagi þar sem kennarar fá leiðbeiningar og endurgjöf á störf sín. Óformlegt stjórnskipulag byggist á heimsóknnum í bekki og samræðu um störf kennara. Kennarar notast bæði við formlegar og óformlegar leiðir til að hafa áhrif á skólastarfið.

4.2.3 Hvað fangar augað?

Bjarney segist leggja sig fram við að fylgjast með hvernig nemendum líði í skólanum en slíkum atriðum veiti hún sérstaka eftirtekt. Hún byrjar daginn ávallt frammi í anddyri skólans og tekur á móti nemendum en síðan fari hún til yngstu nemenda skólans og er hjá þeim þangað til að kennarinn mætir. Næst fer hún „hálfgerðan stofugang“ á morgnana þar sem tilviljun ræður hvar hún kemur við hverju sinni. Ósk segir eftirfarandi um þetta:

Mér finnst það vera verulega aðdáunarverð birtingarmynd á yfirmanni að gefa sér tíma á hverjum einasta morgni að koma hér í skólann og opna stofur og setjast með yngstu börnunum og leggja sig fram við að kynnast þeim.

Bjarney fer út í frímínútur til að fylgjast með líðan nemenda en þá notar hún tækifærið til að taka eftir öðrum þáttum eins og ástandi skólalóðarinnar. Hún borðar með mismunandi aldri nemenda í hádeginu og stundum tekur hún ákveðna nemendur að sér í hádegishléinu. Bjarney segist líka leggja sig fram við að vera sýnileg þegar kennarar bjóða foreldrum í skólann líkt og við skil á sögurömmum eða við lok þemaverkefna. Þar fái hún gott tækifæri til að sjá og meta störf kennarana með nemendum.

Hilmar sem er sérgreinakennari upplifir ekki að Bjarney sé sýnileg í skólastarfinu. Hann hefur aldrei tekið eftir að Bjarney borði með nemendum en Ósk sem kennir fyrsta bekk hefur margoft séð það. Hún segir: „[...] börnin skríða upp í fangið á henni“ en Bjarney virðist því veita yngri nemendum skólans sérstaka athygli og leggja sig fram við að kynnast nemendum við upphaf skólagöngunnar.

Starfsfólk skólans er ávallt nálægt Bjarney og því veitir hún því sjálfkrafa eftirtekt. Staðsetning skrifstofu hennar gerir það að verkum að starfsfólk gengur þar framhjá á leið inn á kaffistofuna sem leiðir oft til samskipta við starfsmenn. Hilmar og Ásthildur minntust sérstaklega á þetta atriði og bentu á að þannig væri það ekki í öllum skólum. Ásthildur sagði að það mætti ekki gleyma að Bjarney: „[...] er ávallt með hurðina opna og við getum alltaf farið inn til hennar“ og því gæfist oft tækifæri til að ræða málin við hana. Ósk sagði í þessu samhengi að: „Þú þarft að ná í hana og hún er yfirleitt til staðar, [...] tilbúin að taka á móti okkur.“

Skýrslur og bókhald fanga einnig athygli Bjartheyjar. Hún segist vera með nefið ofan í öllum niðurstöðum um námsárangur samhliða því sem sinna þarf við rekstur skólans og auðvitað taki slík vinna tíma. Bjarthey segir um þetta:

En það er svona það sem mér finnst vera alveg hundeinfalt. En þessi mannlegu samskipti. Þau finnst mér skipta mestu máli og þetta með nemendum. Erum við t.d. að kenna eins og við segjumst vera að kenna. Erum við að gera það sem við segjumst gera í námsskránni. Það er þetta sem ég vil veita eftirtekt.

Hilmari finnst skólastjórinn mjög upptekinn af rekstrarþáttum og á sameiginlegum fundum tali skólastjórinn oft um peninga. Ásthildur tók undir það. Aftur móti hefur Hilmar fundið það í persónulegum samtölum sínum við Bjartheyju að hún sé áhugasöm þegar hann ræðir við hana um kennslufræðilega stefnumörkun líkt og samkenndu. Hann sagði eftirfarandi um þetta: „[...] og ég finn það að hún er hlynnt því þegar ég ræði við hana. En á fundum eða eitthvað þvíumlíkt, þá finnst mér hennar hugarefni fyrst og fremst vera í sambandi við peninga.“ Hvað varðar að fylgja eftir niðurstöðum kannana þá höfðu allir þátttakendur í hópviðtali orðið varir við áherslur Bjartheyjar í þessum efnum og Ásthildur sagði að Bjarthey væri dugleg að láta vita um þætti í skólastarfinu sem þyrfti að bæta.

Bjarthey segist reyna að skipta sér ekki að málum sem hún veit að starfsfólk getur leyst á einfaldan hátt. Það sé frekar hennar að sjá til þess að það hafi verið gert í raun og veru. Hún passar sig að fara ekki inn á verksvið annarra en leggur upp með að hlutirnir falli vel að stefnu skólans. Bjarthey nefnir þrif á skólahúsnæðinu sem dæmi um þetta. Hennar hlutverk sé þar að passa upp á að kröfur Heilbrigðiseftirlitsins séu uppfylltar og að þrifin séu umhverfisvæn en að öðru leyti sér umsjónarmaðurinn um þennan málaflokk.

Kennarar sem ná vel til nemenda og fá nemendur í skemmtilega vinnu fá mest hrós frá Bjartheyju. Hún segist ekki nota peninga til hrósa heldur geri það einfaldlega með orðum og með því að láta kennara vita af því að hún sé ánægð með störf þeirra. Hún segist stundum hrósa fyrir ákveðin verkefni eða kynningar á kennarafundum en slíkt sé í raun vandmeðfarið

Því kennurum sé ekkert endilega vel við að einhverjum sé hrósað umfram aðra. Um þetta segir Bjartey:

Það er svona ákveðið lögmál í þessari stétt að það má enginn hreykja sér upp fyrir annan, finnst fólki sko [...] ég held það finnst svolítið hverja maður er ánægður með, hverjum maður er að hrósa. Ég held að það sé dálítið sýnilegt.

Ásthildur sagði að skólastjórinn gæti verið duglegri við að hrósa og hún héldi að Bjartey væri meðvituð um það. Ósk sagði í þessu samhengi að það skorti sérstaklega upp á þessi munnlegu hrós sem væru: „Svona maður á mann.“ Ósk sagðist upplifa áherslu á að hrósa öllum hópnum og sagði frá því að í haust hafi verið slegið upp vöflluveislu öllum að óvörum eftir velheppnaða skólabyrjun. Þannig hafi skólastjórinn viljað verðlauna hópinn fyrir það sem vel var gert.

Þegar Bjartey verður þess vör að nemendur eða starfsfólk njóti ekki sannmælis þá finnst henni mikilvægt að grípa inn í og ræða málin við viðkomandi starfsmann. Slík framkoma stafi oft af þekkingarleysi og óvörðingu í samskiptum og slíku geti hún ekki litið framhjá. Eins þegar hún sér að kennarar eru ekki að vinna vinnuna sína nógu vel þá fer hún inn í teymin og ræðir það hreinskilningslega við þá aðila sem málið varðar.

Ásthildur segir að sér finnst gott þegar skólastjórinn láti sig vita ef eitthvað sé ábótavant eða þurfi að bæta í starfi hennar. Það gerir það að verkum að hún viti hvernig staðan sé. Hilmar segist ekki upplifa áherslu skólastjórans á að hrósa eða skamma en aftur á móti finnur hann vel fyrir hvatningu frá skólastjóranum. Ásthildur sagði að þessi hvatning kæmi oft fram á fundum. Hilmar sagði eftirfarandi um þetta:

Já, þetta er aðallega á fundum. Hún kemur oft að hvetja, hún gerir það oft. Mjög lítið er hún að koma og segja þetta var gert og það var gert vel eða þetta var gert og það var ekki nógu gott. Ekki svoleiðis. Það er meira svona eins og núna með Lífshlaupið. Nú ætlum við að gera þetta! (Hilmar skellir lófa í borðið til að leggja áherslu á kraftinn í orðum skólastjórans)

Í Bláklukkuskóla fylgist skólastjórinn vel með líðan nemenda. Hann leggur sig fram við að vera sýnilegur í skólastarfinu en kennarar í hópviðtali verða mismikið varir við það. Skólastjórinn virðist veita yngri nemendum skólans sérstaka athygli en starfsmenn eru ávallt nálægt honum og hann passar upp á að þeir hafi gott aðgengi að sér. Skólastjóranum finnst mannleg samskipti mestu skipta í skólastarfinu og að kennarar framfylgi stefnumörkun skólans. Því fylgir hann eftir niðurstöðum um námsárangur og lætur kennara vita um atriði sem þeir þurfi að bæta. Skólastjórinn og kennarar eru sammála um að skólastjórinn mætti vera duglegri við að hrósa en skólastjórinn leggur áherslu á liðsheildina og hvetur kennara áfram í starfi og hrósar heildinni frekar en einstaklingum.

4.2.4 Eftirfylgni

Bjarney reynir í gegnum störf sín að hafa mest áhrif á faglegt starf en hún lítur fyrst og fremst á sig sem faglegan leiðtoga. Ósk og Ásthildur upplifa að Bjarney hafi sterkan fræðilegan bakgrunn og mikla reynslu og að Bjarney hafi frá fyrsta starfsdegi haft mótaðar skoðanir og skýra sýn á hvernig starfið í skólanum eigi að vera. Ósk man eftir umræðu um Bjarneyju og starfið í skólanum frá fyrstu starfsárum skólans þó svo að hún hafi ekki verið kennari við skólann á þeim tíma. Ósk sagði um þetta: „Ég man eftir þeirri umræðu þó ég hafi ekki verið hér í skólanum. Og þetta er hennar sýn sem hún hefur af reynslu og faglegt sjónarhorn.“ Ósk telur að Bjarney viti hvað hún vilji og hún bregðast við finnist henni kennarar ekki vera að framfylgja áherslum skólans.

Til að fylgja eftir kennslufræðilegri stefnumörkun finnst Bjarneyju best að ræða beint við teymin í hverjum árgangi, eða á hverju stigi, því þannig sé best að ná utan um mál og finna lausnir. Annað sé gott að ræða á stórum kennarafundum eða samstarfsfundum og þá sérstaklega mál sem snerti allan hópinn. Ásthildur segir að það fari ekkert á milli mála þegar skólastjórinn telji að skerpa þurfi á hlutunum á kennarafundum. Ásthildur nefndi dæmi um niðurstöður Olweusakönnunar sem Bjarney var ósátt við. Þá hafi Bjarney rætt það opinskátt og heiðarlega á kennarafundi og kennarar hafi vítað upp á sig skömmina.

Eins og t.d. í fyrra þá komum við ekki vel út úr Olweusar verkefninu. Og hún alveg lét okkur þínulítið heyra það að

við þyrftum að taka okkur á með það. Taka okkur taki og við vissum það. Það fór ekkert á milli mála.

Bjartey leggur sig því fram að fylgjast með kennslu og sjá með eigin augum hvort verið sé að framkvæma það sem lagt er upp með. Hún ræðir við kennara og spyrji hvernig gangi hjá þeim og fái þannig yfirlit yfir störf þeirra. Hún fylgir einnig eftir niðurstöðum sem koma út úr formlegu mati á skólastarfinu. Hún nefnir sem dæmi að ef niðurstöður samræmdra prófa séu undir væntingum eða ef henni finnist kennarar vera að draga lappirnar með ákveðna þætti þá fari hún inn á teymisfund og leiti eftir skýringum. Teymið sé síðan beðið um að koma hlutunum í réttan farveg eða að hún fær deildarstjóra eða aðstoðarskólalastjóra til að skoða kennslufyrirkomulagið og finna lausnir með kennurum.

Í skólanum eru sterkir kennarar sem geta leiðbeint öðrum kennurum um mál sem þarfnast úrlausnar og innan skólans er starfandi lausnar-teymi. Bjarteyju finnst mikilvægt að það sé jafningi sem leiðbeinir öðrum kennara. Það sé ekkert vinsælt þegar skólalastjórinn sem hefur ekki kennt í mörg ár fari að leiðbeina kennurum. Því biðji hún oft annan kennara um að ganga í mál og leiðbeina öðrum kennara eða að viðkomandi kennari geti óskað eftir ákveðnum kennara til að hjálpa sér. Hún lýsir þessu á eftirfarandi máta: „Þá fæ ég lausnateymiskennarann sem er mjög flinkur til fara inn og segi viltu skoða með þeim hvernig þau geta gert þetta öðruvísi.“ Ásthildur segir að yfirleitt sé reynt að leysa málin innanhúss og teymin reyni að leysa sín mál sjálf. Gangi það ekki komi utanaðkomandi aðili að lausn mála. Skólalastjórinn fái því oft reynslumeiri kennara til að hjálpa til eða vísi málum í lausnar-teymi.

Bjartey segist mest leiðbeina í kringum einstaklingsmiðað nám og teymisvinnu kennara en auðvitað sé mikið leitað til hennar í daglegu amstri. Hún segist líta á sig faglegan leiðtoga og hún leggur þess vegna áherslu á að styðja við kennara í faglegu starfi og að þeir hafi bjargir til að geta framkvæmt stefnuna sem er sett. Hún leggur áherslu á símenntun og segir það vera hlutverk sitt að fá inn námskeið og ráðgjöf þannig að kennarar hennar viti hvað þeir eigi að gera, hvernig þeir geti borið sig að, miðlað sín á milli og haft stuðning hver af öðrum. Hún tekur sem dæmi hvernig skólinn ákvað að bæta árangur nemenda í lestri:

Og þá förum við og tökum upp Byrjendalæsi, fáum símenntun inn í leiðinni, við tökum upp Orð af orði og fáum

símenntun fyrir kennarana í leiðinni. [...] Þannig vil ég styðja kennarana mína faglega í starfi, að þeir hafi þessar bjargir til að geta framkvæmt stefnuna sem er sett.

Hilmar segir að ef þekkingin sé ekki til staðar innanhúss þá sé leitað út fyrir skólann og námskeið haldin eða að fenginn sé fyrirlestur inn í skólann. Ósk segir að síðan sé unnið með viðkomandi atriði og Ásthildur tók fram að í framhaldi væri gefinn tími til að vinna með hlutina. Hún segir um þetta: „Það er líka annað að ákveða það, hún gefur tíma. Það er tíminn sem skiptir svo miklu máli. Að fólk fái að tíma til að þróa, skoða og reyna að vinna með það.“

Formlegt stjórnskipulag er einnig notað til að fylgja eftir kennslufræðilegri stefnumörkun skólans. Aðstoðarskólastjóri og deildarstjóri skipta á milli sín faglegri ábyrgð í skólanum. Í skólanum eru starfandi verkefna- og þróunarteymi en kennarar í þessum teyimum sjá um að framfylgja og styðja við framþróun og áherslur viðkomandi verkefnis. Yfirþróunarteymi skólans leggur síðan línurnar fyrir starf vetrarins og sér um að fylgja eftir þeim áherslum. Bjartey notar einnig starfsmannasamtölin til að skerpa á áherslum við kennara. Hilmar segir að teymin innan skólans gegni mikilvægu hlutverki við að styðja við verkefni sem farið sé af stað með í skólanum. Ásthildi fannst starfsmannasamtölin einnig vera mikilvægur vettvangur til að styðja við áherslur skólans.

Bjartey segist algjörlega vera trú kennslufræðilegri stefnumörkun skólans og að hún sé í þessu starfi af því að hún vill breyta skólastarfi og þróa það af því að hún telur að það þurfi að gera það. Henni líkar ekki skóli þar sem kennarinn er einn og alvaldur og þar sem farið er misjafnar leiðir í skólastarfinu og því sé það undir hverjum kennara komið hvernig stefnan er eða hvort að það sé einhvers stefna á annað borð. Því vill hún móta skólamenningu sem snúist um einstaklingsmiðað nám, samkennslu og teymisvinnu og að það sé partur af menningunni að viðhalda þessum áherslum. Hún segir um þetta:

Og um það snýst þessi vinna bara heilmikið. Það er að fá alla til að stefna í sömu átt og vinna á svipaðan hátt. Við vinnum aldrei öll alveg nákvæmlega eins en það má ekki vera of mikill munur á því.

Kennarar í hópviðtali upplifa mikið samræmi í störfum skólastjórans. Það komi bæði fram í starfi hennar og í lífstíl. Ásthildur sagði eftirfarandi um það:

Þar er styrkurinn hennar. [...] Hún er búin að ákveða og er tilbúin að prófa það og á örugglega mjög erfitt með að bakka með það. Hún er ekkert að sveiflast svona hægri vinstri, það er bara þessi lína.

Í Bláklukkuskóla fylgir skólastjórinn kennslufræðilegri stefnumörkun eftir með því að fylgjast vel með störfum kennara auk þess sem formlegt stjórnskipulag og dagleg samskipti eru einnig mikilvæg. Lögð er áhersla á að leysa mál innanhúss en áherslan á teymisvinnu og samvinnu kennara gerir það að verkum að kennarar fá miklar leiðbeiningar og stuðning frá samstarfsmönnum. Einnig er rík áhersla á að fá þekkingu inn í skólann gegnum námskeið og fyrirlestra til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun hans.

4.2.5 Stuðningur við stefnuna

Kennslufræðileg stefnumörkun Bláklukkuskóla var umdeild meðal foreldra á fyrstu árum skólans og þá sérstaklega samkennslan. Kennarasamband Íslands kom líka með athugasemdir vegna samkennslunnar og þess fyrirkomulags að mörgum nemendum væri kennt saman á svæðum. Alls konar bábiljur hafi verið í loftinu meðal kennara sem mest snerust um vinnuverndarsjónarmið líkt og að mikill hávaði væri á nemendasvæðum. Á þessum tíma hafði Bjartey sterkan stuðning frá sínum yfirmanni, sem kom sér vel því í byrjun hafi farið mikill kraftur í að verja stefnuna og ná sátt um hana. Hún sagði um þetta: „En þar hafði ég svona sterkan stuðning við stefnuna. Núna finnst mér skólinn vera festa sig meira í sessi.“ Hún telur sig hafa lært að nýta gagnrýni og ábendingar til að bæta skólastarfið og í dag finni hún ekki fyrir þessari andstöðu og eftir sem áður er samkennslan hluti af kennslufræðilegri stefnumörkun skólans.

Með tilkomu nýs yfirmanns upplifði Bjartey minni skilning á kennslufræðilegri stefnumörkun skólans. Hún lýsti þessu á eftirfarandi hátt: „Ég fann á tímabili svona næstum því bara andstöðu við þessa samkennslu frá mínum yfirmanni eða engan skilning.“ Hún hafi þurft að ræða þetta sérstaklega við hann og andrúmsloftið var hreinsað í samtalinu

og samstarf þeirra er betra í dag. Hún vinni síðan ákveðin verkefni í samvinnu við skrifstofu hans og sæki þangað ákveðna þjónustu líkt og starfsmannþjónustu en stuðningur við kennslufræðilega stefnumörkun sæki hún ekki þangað lengur með beinum hætti.

Á upphafsárum skólans var Bjarney í nánú samstarfi við annan skólustjóra sem fór af stað með skóla á sama tíma sem hafði sömu stefnu og var í sama sveitarfélagi. Sameiginlega hafi þeir leitað eftir faglegri þekkingu og farið á ráðstefnur hér heima og erlendis. Þetta samstarf hafi verið ákafleg gjöfult og leitt af sér verkefni og hugmyndir sem enn er stuðst við í skólustarfinu í báðum skólunum. Bjarney nefnir að það sé ágætis samvinna við nágrannskóla og hún segist eiga: „[...] svona kollega sem ég get hringt til ef að ég þarf.“ Hún segist auk þess hugsa vel um sig í starfi og ná sér reglulega í handleiðslu hjá fagaðila. Hún upplifi sig aldrei aleina í heiminum með sín verkefni.

Ósk taldi að bakland Bjarneyjar lægi fyrst og fremst í faglegum bakgrunni hennar, þekkingu, menntun og reynslu, og í sýn hennar á skólustarf. Ósk var ekki viss um hvar bakland Bjarneyjar væri innan skólans. Hún taldi að það væri helst í gegnum þróunarteymi skólans sem skólustjórinn leitaði eftir stuðningi til að fylgja eftir áherslum skólans. Ásthildur vissi til þess að skólustjórnir í hverfinu væru duglegir að hittast og ræða málín. Hún taldi að á þeim fundum fengju skólustjórnir ráð og leiðbeiningar til að styrkja sig í starfi.

Bjarney telur að þeir kennarar sem valist hafa í virðingarstöður innan skólans séu almennt kennarar sem hefur gengið vel að vinna með öðrum. Það sé leitað til þeirra og þeir njóti virðingar innan skólans. Hún telur þá trúu stefnu skólans og hún treystir þeim. Kennarar í hópviðtali voru sammála um að það væri hæfasta fólkið sem veldist til ábyrgðar innan skólans. Það væri engin tilviljun hver tæki að sér að leiða verkefni eða færi fyrir teyminum í skólanum og að þessir kennarar væru trúir starfsháttum og hugmyndafræðinni sem unnið væri eftir. Hilmar sagði að Bjarney væri að: „[...] velja þá sem hún teldi að hentuðu til að reka verkefni áfram.“ Ásthildur taldi að það færi eftir áhuga hvers og eins hvernig væri valið í teymi og að skólustjórinn notaði starfsmannasamtölin til að kanna áhuga starfsmanna í þessum efnun. Það væri aftur á móti ekkert gefið í byrjun hver yrði teymisstjóri því sumir vilji ábyrgð en aðrir ekki. Ósk sagði að í skólanum væri almennt unnið af faglegum metnaði og samvinnan í skólanum væri góð. Þau töldu því öll að sátt ríkti um störf

þeirra sem veldust til ábyrgðar innan skólans. Orð Ásthildar lýsa þessu vel.

Það má líka taka það fram að þessir hópur hérna, starfsfólkið í X skóla, er alveg einstaklega flottur hópur. Það ríkir góður andi hérna, samvinnan er góð. Þannig að þó þú veljist sem einhver teymisstjóri þá getur þú alveg treyst því að það ríki góð samvinna í hópnum. Það er mín reynsla út frá þeim teyimum sem ég hef verið í.

Skólastjóri Bláklukkuskóla leitar út fyrir skólann til að fá stuðning við kennslufræðilega stefnumörkun skólans og velur sér kollega til að vinna þéttar með. Kennarar í hópviðtali telja að faglegur bakgrunnur, þekking, menntun og reynsla, og sýn skólastjórans á skólastarf sé meginuppspretta stuðnings við kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Innan skólans gegnir þróunarhópur mikilvægu hlutverki til að framfylgja áherslum í skólastarfi. Kennarar sem veljast í virðingarstöður eru almennt taldir hæfir og áhugasamir og þeir eru trúir starfsháttum og hugmyndafræðinni sem unnið er eftir í skólanum.

4.2.6 Andstaða við stefnuna

Bjartey hefur lært á árum sínum í Bláklukkuskóla að nauðsynlegt er að tala fyrir stefnunni, kynna hana og ræða hana oft. Hún segir um þetta:

Kennarar hafa líka bent mér á að stundum þurfi ég að gera meira af því! Tala fyrir stefnunni, kynna hana, ræða hana, oft. Það er það sem ég hef svona smám saman verið að læra í mínu starfi.

Hún nefnir að á fyrstu árum skólans hafi verið ákveðin andstaða í foreldrasamfélaginu út í ákveðna áhersluþætti í skólastarfinu og þá sérstaklega samkenndluna. Þess vegna hafi hún tekið upp árlega fundi með foreldum. Hún hefur lagt upp með að hafa þessa fundi óformlega því þá finnst henni fólk skilja sig betur og um leið sé hún búin að hleypa fólki að sér með einhverjum hætti sem er þægilegri fyrir fólk heldur en formlegt fundarfyrirkomulag. Að spjalli loknu sé gengið inn í stofurnar og fólk fær að fara í gegnum fyrirkomulagið eins og barnið. Þessa fundi

telur Bjartey hafa skilað miklu til að eyða óvissu um atriði sem snúa að kennslufræðilegri stefnumörkun skólans.

Bjartey segir að áherslur skólans hafi verið gagnrýndar af kennurum skólans. Hún tekur samkennsluna sem dæmi um kennslufræðilega stefnumörkun sem mörgum hafi reynst erfitt að takast á við. Í ráðningarviðtölum sé fólk jákvætt og finnist samkennsla vera spennandi en svo var það ekki alveg heiðarlegt með það eða fannst erfitt að takast á við samkennsluna þegar á reyndi. Því hafi komið upp andstaða meðal einstaka kennara og í gegnum árin hafi þurft að tala sérstaklega fyrir samkennslunni. Í skólanum eru einnig starfandi kennarar sem hafa verið fluttir til úr öðrum skólum og kennslufræðileg stefnumörkun skólans hafi reynst mörgum þeirra framandi eða erfið.

Hilmar segist finna að mótstaðan við samkennslu og árgangablöndun sé mikil innan skólans. Ásthildur hefur einnig orðið vör við ágreining meðal kennara um þetta atriði sem hún telur eðlilegan þar sem að þetta sé ekki að ganga upp að öllu leyti. Skólastjórinn sé aftur á móti ekki tilbúinn að bakka með þetta og heldur þessu ávallt til streitu. Þetta sé því í raun og veru lítið rætt innan skólans því kennarar upplifa að þessu verði ekki breytt. Hún orðar þetta þannig: „Hún bakkar ekkert með þetta. Mér finnst hún vera það ákveðin í því.“

Það hefur líka reynst mörgum kennurum erfitt að framfylgja sérkennslustefnu skólans en Bjartey segir að það vefjist fyrir mörgum kennurum að hægt sé að sinna öllum nemendum inn í bekkjarstofunni. Hún leggi áherslu á að umsjónarkennari og sérkennari deili ábyrgðinni á námi nemenda sem þurfa á sérkennslu að halda og því sé mikilvægt að þarna sé góð samvinna. Þetta hafi gengið ágætlega á yngsta og miðstigi en erfiðar sé að framfylgja þessu á unglingsstigi því kennarar þar hafi tilhneigingu til að vísa þessum nemendum frá sér og í hendur sérkennara.

Bjartey segir að þegar andstaða komi upp þá sé nauðsynlegt að tala saman og komast að því hvað það er sem er að vefjast fyrir fólki. Mikilvægt sé að gera það á sanngjarnan hátt og hlusta á gagnrýnina og nýta hana til að laga skólastarfið. Oft séu þetta einfaldir hlutir sem auðveldlega megi laga og gagnrýnin beinist því ekki endilega að hugmyndafræðinni sjálfri heldur frekar að einstaka útfærsluatriðum við framkvæmdina. Ásthildur sagði að þegar ágreiningur kæmi upp þá væri einfaldlega fundað og málin rædd en það væri líka inn í myndinni að benda kennurum á að þegar þeir ráða sig við skólann þá séu þeir að

skuldbinda sig til að vinna á ákveðinn hátt til að framfylgja kennslufræðilegri stefnumörkun skólans. Bjarney hefur þannig oft þurft að tala fyrir stefnunni:

Það er bara þessi þörf, þú verður alltaf að vera tala fyrir því sem þú ert að gera. Það er svolítið hlutverk faglega leiðtogans. Það er að halda sýninni á lofti og vera alltaf að minna á hana. Og líka þegar illa gengur. Við erum að stefna þangað og við verðum að finna saman út úr því að finna þessa leið.

Í Bláklukkuskóla er áhersla á að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum kennara því þannig megi ná sátt um framkvæmd kennslufræðilegrar stefnumörkunar. Skólastjóranum finnst mikilvægt að tala fyrir stefnu skólans og halda henni á lofti.

4.2.7 Fjármagn skólans

Til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans hefur Bjarney valið að taka stóran hluta af fjármunum skólans í símenntun og til að styðja við þróunarstarf. Þeir sem sitja í teyllum eða eru að draga vagninn í þróunarstarfi fá greitt með „pottflokkum“ sem eru viðbótarlaun vegna álags eða verkefna utan 9,14 verkstjórnatíma skólastjóra, en hann fer nær eingöngu í þróunarstarf. Þetta hafi hún gert alveg frá byrjun. Verkstjórnatíma notar hún einnig til að styðja við faglegt starf en með þeim fæst tími til að framkvæma ákveðna vinnu eða verkefni án þess að verið sé greiða sérstaklega fyrir það. Fjármunir sem fara í símenntun eru teknir af sérstökum rekstrarlið sem hún fær úthlutað árlega en einnig sækir hún um styrki til að geta bætt enn frekar við símenntun starfsmanna eða þróunarstarf innan skólans.

Bjarney hefur líka tekið hluta af fjármunum sem eiga að fara í almenn störf og fært yfir í kennslumagnið því þannig geti hún haft aðeins minni nemendahópa. Þetta geri hún til að auðveldara sé að fylgja eftir fyrirkomulagi einstaklingsmiðunar. Þannig hefur hún líka getað stutt við sérkennslustefnu skólans sem að hennar mati hafi dafnað og styrkst með árunum. Hún segir um þetta:

Þá hef ég viljað að þeir sem vinna í stoðþjónustunni að þeir bara setjist niður með kennurunum og leiðbeini kennaranum

hvernig hann geti unnið með barnið. Og reyni að deila þessari ábyrgð.

Húsnæði Bláklukkuskóla er gott og þar er vel búið að list- og verkgreinakennslu. Bjarney nefndi að hún hafi áhyggjur af tölvukosti skólans en það hefur ekki fengist fjármagn til endurnýjunar á tölvubúnaði frá 2008. Staðan verði alvarlegri með hverju árinu sem líði. Ágreiningur um hver eigi að bera kostnað á uppsetningu á skjávörpum í kennslustofum skólans hefur gert það að verkum að dregist hefur úr hófi að festa skjávarpa upp í kennslustofur en búið er að kaupa þá en þeir nýtast ekki ennþá af þessum sökum. Ósk minnst á þetta í hópviðtalinu en henni finnst mikilvægt að gera bragarbót á þessum lið í skólastarfinu.

Kennarar í hópviðtali telja að skólinn sé vel búinn og Hilmar sagði að smíðastofa skólans væri: „[...] sú flottasta sem ég hef komið inn í.“ Hann taldi ennfremur að skólastjórinn nýtti peningana vel til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun og að stjórnun fjármuna væri vel ígrunduð. Ósk sagði að ekki fengist betri manneskja til að stjórna fjármunum skólans. Ásthildur taldi að „pottflokkum“ og verkstjórnartímum væri vel raðað niður og að kennarar fengju ekki úthlutað „pottflokkum“ nema fyrir að leiða verkefni. Hún sagði um þetta: „Hún hefur bara ákveðið magn og verður að raða þessu niður og ég held að það sé bara vel gert.“

Í Bláklukkuskóla er fjármagn skólans notað á ígrundaðan hátt til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans. Áhersla er á að nota fjármagn skólans til að styðja við símenntun kennara og þróunarstarf í skólanum. „Pottflokkar“ og verkstjórnartímar styðja við fagleg verkefni sem tengjast áhersluþáttum skólans. Kennsluúthlutun ásamt almennri úthlutun er notuð til að hafa nemendahópa minni því þannig er auðveldara að fylgja eftir fyrirkomulagi einstaklingsmiðunar og styðja við sérkennslustefnu skólans.

4.3 Niðurlag

Í þessum kafla hefur verið greint frá því helsta sem fram kom í viðtölum við skólastjóra og kennara er lýtur að áherslum skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skóla þeirra. Af niðurstöðum má merkja að í báðum skólum er leitast við að framfylgja markmiðum fræðslufirvalda út frá kennslufræðilegri stefnumörkun sem í

meginatriðum er sambærileg. Í báðum skólum er lögð áhersla á einstaklingsmiðun náms, sveigjanlega kennsluhætti, samkennslu námshópa, samstarf og teymisvinnu kennara. Stjórnskipulag skólanna er bæði formlegt og óformlegt og skapar kennslufræðilegri stefnumörkun umgjörð í skólastarfinu. Í formlegu stjórnskipulagi felst áhersla á virkni stigstjóra/teymisstjóra, þróunarteymis, starfsþróunar- og fagteyma auk þess sem starfsmanna- og kennarafundir eru notaðir til að skerpa á áherslum. Óformlegt stjórnskipulag byggist á daglegum áhrifum gegnum samræðu um mál sem koma upp hverju sinni.

Báðir skólastjórar leggja mikla áherslu á að kennarar framfylgi stefnumörkun skólanna því starfið í skólunum þarf ávallt að samræmast skólastefnunni. Þróunarteymi og stigstjórar/teymisstjórar gegna lykilhlutverki við að styðja við áherslur skólanna en dagleg samskipti og samræðan við hvern og einn eru þar einnig mikilvæg. Kennarar fá tækifæri til að þróa og koma með hugmyndir gegnum verkefna- og fagteymi og eru því virkir þátttakendur við mótun og framkvæmd kennslufræðilegrar stefnumörkunar. Áherslan á teymisvinnu og samvinnu kennara gerir það að verkum að kennarar fá aðallega leiðbeiningar og stuðning frá samstarfsmönnum. Skólastjórarirnir bregðast við sé leitað til þeirra um aðstoð auk þess sem leitað er út fyrir skólana eftir stuðningi við kennslufræðilega stefnumörkun.

Skólastjórarirnir lögðu sig fram við að hafa áhrif á faglega þróun og fagmennsku kennara. Skólastjóri Furuhlíðarskóla tekur vel í góðar hugmyndir frá kennurum og leyfir þeim að axla ábyrgðina. Hann treystir kennurum sínum en bregst við ef hann sér að hlutirnir eru að þróast í ranga átt. Hann leggur einnig sérstaka áherslu á jákvæð samskipti og gott skipulag við bekkjarstarfið. Í Bláklukkuskóla fylgist skólastjóri vel með líðan nemenda og hann leggur sig fram við að vera sýnilegur í skólastarfinu. Honum finnst mannleg samskipti mestu skipta í skólastarfinu. Hann hefur lært það í starfi sínu að það sé mikilvægt að tala fyrir stefnu skólans og halda henni á lofti.

Kennarar í báðum skólum töldu að skólastjórinn mætti vera sýnilegri í skólastarfinu og vera duglegri við að hrósa. Skólastjórarirnir lögðu aftur á móti meiri áherslu á liðsheildina og að hvetja kennara áfram í starfi og hrósuðu heildinni frekar en einstaklingum. Kennarar sem veljast í virðingarstöður innan skólanna eru almennt taldir hæfir og áhugasamir og þeir eru trúir starfsháttum og hugmyndafræðinni sem unnið er eftir. Í

báðum skólum var lagt upp með að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum komi upp ágreiningur um áhersluþætti í skólastarfinu því þannig megi ná sátt um framkvæmd kennslufræðilegrar stefnumörkunar. Fjármagn skólanna er notað á ígrundaðan hátt til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólanna.

5 Umræða

Í þessum kafla verða niðurstöður rannsóknarinnar ræddar í ljósi þess fræðilega samhengis sem dregin var upp mynd af í kafla tvö. Rannsóknaspurningin sem lagt var af stað með í upphafi var: *Hverjar eru áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun?* Sérstök áhersla var lögð á að greina þær aðferðir og leiðir sem skólastjórar styðjast við til að sameina starfsmenn um ákveðin grundvallargildi sem eru mótandi í menningu skólans. Einnig var lagt upp með að sjá hvernig forysta skólastjóra styður við skipulag og mótar menningu sem fær kennara til að ganga í takt við kennslufræðilega stefnumörkun skólans.

Til að leita svara við rannsóknarspurningunni var kennslufræðileg stefnumörkun skólanna sem tóku þátt skoðuð og kannað hverjar voru helstu áherslur í skólastarfinu á hvorum stað. Þá var kannað hvernig uppbygging stjórnskipulags styður við kennslufræðilega stefnumörkun og forystu innan skólanna. Einnig var kannað hvernig kennslufræðilegri stefnumörkun var fylgt eftir og hvort stuðningur eða ágreiningur væri um þá stefnumörkun sem lagt var upp með. Skólastjórinn var hafður í sérstökum forgrunni og því var mikilvægt að ná fram hverju hann veitti eftirtekt og hvernig hann reyndi að styðja við yfirlýsta stefnumörkun skólans.

Kaflanum er skipt í fimm undirkafla sem taka mið af rannsóknarspurningunni og áhersluatriðum rannsóknarinnar. Í fyrstu fjórum undirköflunum eru niðurstöður beggja skóla speglaðar í fræðilega hluta rannsóknarinnar og skrifum þeirra fræðimanna sem þar er greint frá. Í þeim fimmta er efni ritgerðarinnar dregið saman og rannsóknarspurningunni er svarað. Efnistöð umræðu eru í fyrsta lagi um stjórnskipulag og forystu skólanna, í öðru lagi um áherslur skólastjóra, í þriðja lagi um skuldbindingu starfsmanna og helstu álitamál sem fram komu í rannsókninni og í fjórða lagi um hvernig kennslufræðileg stefnumörkun mótar menningu skólanna.

5.1 Stjórnun og forysta

Þegar stjórnskipulag skólanna tveggja er skoðað má sjá að það er í meginatriðum sambærilegt (sjá töflu 1).

Tafla 1. Formlegt stjórnskipulag skólanna

Stjórnskipulag	Furuhlíðarskóli	Bláklukkuskóli
Stjórnendur	Skólastjóri Aðstoðarskólastjóri Deildarstjóri sérkennslu	Skólastjóri Aðstoðarskólastjóri Deildarstjóri
Verkefnastjóri	Tveir kennarar í 20-30% starfshlutfalli	Einn kennari með tölvuumsjón, 50% starfshlutfall
Stigstjóri/ teymisstjóri	Stigstjóri 1.-3. bekkja Stigstjóri 4.-5. bekkja Stigstjóri 6.-7. bekkja Stigstjóri 8.-10. bekkja Stigstjóri list- og verkgreina	Teymisstjóri 1.-3. bekkja Teymisstjóri 4.-5. bekkja Teymisstjóri 6.-7. bekkja Teymisstjóri 8.-10. bekkja Teymisstjóri list- og verkgreina
Þróunarteymi	Stjórnendur, stigstjórar auk fulltrúa íþróttakennara og eins kennara sem kemur mikið að þróunarstarfi innan skólans	Stjórnendur, teymisstjórar ásamt einum kennara sem fer fyrir verkefni
Verkefna- og fagteymi	Allir kennarar eru í teymi	Allir kennarar eru í teymi
Starfsmanna- samtöl	Stjórnendur sjá um starfsmannasamtöl	Stjórnendur sjá um starfsmannasamtöl
Fundir	Vettvangur fyrir sameiginlega umræðu, mat og ákvörðunartöku í minni og stærri hópum	Vettvangur fyrir sameiginlega umræðu, mat og ákvörðunartöku í minni og stærri hópum

Í báðum skólunum er stuðst bæði við formlegt og óformlegt stjórnskipulag. Í formlegu stjórnskipulagi felst áhersla á virkni stigstjóra eða teymisstjóra, þróunarteymis, starfsþróunar- og fagteyma og formlegra funda líkt og starfsmanna- og kennarafunda. Starfsmannasamtöl eru einnig hluti af formlegu stjórnskipulagi þar sem kennarar fá leiðbeiningar og endurgjöf á störf sín. Óformlegt stjórnskipulag byggist fyrst og fremst á daglegum áhrifum sem eiga sér stað í gegnum samræðu og samskipti. Í

daglegum áhrifum skólustjóra felst áhersla á virðingu og vinsemd í samskiptum og að vera til staðar fyrir kennara þegar þeir leita til hans. Í daglegum áhrifum felst einnig áhersla skólustjóra að vera sýnilegur í skólustarfinu og taka á móti nemendum í upphafi dags, borða með nemendum og fara með þeim út í frímínútur, heimsækja kennslusvæði og vera viðstaddur þegar verið er að uppskera í skólustarfinu með nemendum og foreldrum.

Stjórnskipulag beggja skóla lýtur einkennum regluveldis Webers (1947) sem felur í sér stigskipt valdakerfi þar sem vald í formi stöðu eða embættis vísar til yfirvalds eða yfirráða (e. *authority*). Kotter (1985) telur að formlegum stjórnunarstöðum fylgi innbyggt valdagap þar sem valdið sem fylgi stöðunni sé sjaldan nóg til að koma hlutum í framkvæmd. Upp í þetta valdagap hefur verið fyllt með því að virkja kennarar við að framfylgja stefnumörkun skólanna. Formlegir valdhafar virðast því vera meðvitaðir um að þeir eru ekki einráðir í stofnun sinni og hafa framselt vald sitt til formlegra og óformlegra hópa og falið þeim völd og ábyrgð sem lúta að ákveðnum verkefnum eða sviðum innan stofnunarinnar. Í skólunum er lagt upp með sameiginlega forystu sem kemur glöggt fram í áherslu á virkni stigstjóra eða teymisstjóra, þróunarteyma, starfsþróunar- og fagteyma og formlegra funda.

Segja má að uppspretta yfirráða í skólunum falli í alla þá þrjá flokka sem Sergiovanni (2009) nefnir sem uppspretta yfirráða (e. *authority*) vegna forystu og reksturs, það er að segja skrifræðisleg yfirráð (e. *bureaucratic authority*), persónuleg yfirráð (e. *personal authority*) og siðferðisleg yfirráð (e. *moral authority*). Formlegir stjórnendur hafa skrifræðisleg yfirráð gegnum stigskipt valdakerfi en að auki hafa þeir persónuleg yfirráð sem birtist í styðjandi stjórnunarstíl og persónulegri hæfni til að hvetja starfsmenn áfram til að ná fram markmiðum stofnunarinnar. Þetta birtist meðal annars í daglegum áhrifum og samræðu um starfið í skólanum en kennarar fundu líka fyrir hvatningu gegnum fundi og starfsmannaviðtöl. Siðferðisleg yfirráð birtast í áherslu á kennslufræðilega stefnumörkun skólanna sem móta sameiginleg gildi, hugmyndir og skoðanir kennara. Til að gera kennara að fylgismönnum þessara gilda og hugmynda eru þeir virkjaðir inn í formlegt stjórnskipulag og ákvörðunartöku um skólustarfið. Í skólunum er því starfandi miðlægur kjarni sem er virkur og tekur ákvarðanir um starf sitt og annarra. Í báðum skólunum gegnir þróunarteymi skólans þessu hlutverki og því má segja

að meðlimir þess, ásamt stjórnendum, séu lykilpersónur við það verkefni að leiða skólann áfram.

Áherslur í stjórnun skólanna falla vel að hugmyndum Rayners (2008) um nútíma áherslur í stjórnun (e. *modern leadership*) sem fela í sér valddreifingu, samvinnu og sameiginleg sjónarmið í skólastarfi. Áherslan á skólastjórnann sem lykilpersónu víkur fyrir þeirri hugsun að forysta skólans sé sameiginlegt verkefni þeirra sem þar vinna. Fagleg forysta skólastjóranna felst að verulegu leyti í því að veita kennurum leiðsögn og vald og sameina þá um gildi og hugmyndafræðilegan kjarna sem skilgreinir stefnu skólans og menningu. Þetta birtist meðal annars í því hvernig skólastjórnarnir styðja leynt og ljóst við kennara í starfi með persónulegum leiðbeiningum, samræðu um skólastarfið, endurmenntun, notkun fjármagns og með uppbyggingu stjórnskipulags skólanna.

Uppbygging stjórnkerfis skólanna felur í sér þá hugsun að margir geti veitt forystu en ekki bara fáir í krafti formlegrar stöðu og fellur því vel að hugmyndum Harris (2004) um dreifða forystu (e. *distributed leadership*). Í gegnum fag- og verkefnateymi er reynt að nýta sérfræðipækkingu sem er til staðar innan stofnunar, þegar hún fyrirfinnst, í stað þess að formlegur stjórnandi sé ávallt uppspretta hennar eða miðlari. Kennarar í hópviðtali töldu að það væri engin tilviljun hverjir færu fyrir verkefnum eða veldust í virðingarstöður innan skólans. Það væri ávallt hæfasta fólkið. Forystan er því ekki síður á hendi kennaranna sjálfra sem verða óformlegir stjórnendur samhliða þeim formlegu. Í skólunum er því lagt upp með sameiginlega forystu sem hefur meðal annars myndast út frá sérfræðipækkingu og samvinnu kennara.

Þegar stjórnkerfi skólanna er sett í samhengi við birtingarmyndir starfsemi stofnunar sem rökrænt kerfi (e. *rational system*), lífrænt kerfi (e. *natural system*) og opið kerfi (e. *open system*), samanber skrif Hoy og Miskel (2008), má sjá áherslu á rökrænt kerfi í því að í skólunum er verið að leita leiða til að vinna störfin á hagkvæman hátt og að lagt er upp með ákveðna reglufestu, verkaskiptingu og sérhæfingu. Einkenni lífræna kerfisins birtist í áherslum skólastjóranna á góð samskipti, innbyrðis tengsl kennara og teymisvinnu og að kennarar hafa tækifæri til að hafa áhrif á skólastarfið með formlegum og óformlegum hætti. Birtingarmynd skólastarfsins felur í sér að ekki er eingöngu hægt að líta á þá sem rökrænt kerfi eða lífrænt kerfi. Þessar áherslur fara því saman í opnu kerfi þar sem lagt eru upp með ákveðna formgerð, markmið og sérhæfingu

samhliða sem tekið er tillit til þarfa og væntinga einstaklinga innan hennar.

Hoy og Miskel (2008) taka þætti úr kenningunni sem opið kerfi og draga upp mynd af skóla sem félagskerfi. Þegar skoðað er hvernig stjórnkerfi skólanna birtist í mismundi þáttum þeirrar kenningar má sjá að stjórnkerfi skólanna stuðlar að innbyrðis tengslum starfsmanna og gagnkvæmum áhrifum sem síðan eru mótandi í menningu skólanna. Í stjórnunarkerfinu (e. *structural system*) er þannig að finna uppbyggingu skólans, formleg hlutverk, kröfur og skyldur sem síðan eru sniðin til að uppfylla markmið hans og starfsfólki ber að fara eftir (sjá töflu 1). Innan valdakerfisins (e. *political system*) eru óformleg valdatengsl milli einstaklinga en þau hafa mikil áhrif á starfsemi hans og birtast fyrst og fremst í óformleg samskiptum skólustjóra við samstarfsmenn sína. Í einstaklingskerfinu (e. *individual system*) er horft til þarfa einstaklingsins ásamt framlagi og þess auðs sem hver og einn leggur til starfsins en áherslan á dreifða forystu styður vel við þann þátt. Í menningarkerfinu (e. *cultural system*) er sameiginleg vinna hlutaðeigandi sem gefur skólanum sérstök einkenni sem aðskilja hann frá öðrum skólum en þar eru línur lagðar fyrst og fremst út frá þeirri kennslufræðilegu stefnumörkun sem skólarnir gefa sig út fyrir að fylgja.

Uppbygging stjórnskipulags beggja skóla fellur vel að hugmyndum Daft (2004) um stofnun sem félagslegrar heildar sem er sérstaklega byggð upp til að samhæfa og fullnægja markmiðum sem tengjast ytra umhverfi hennar. Skilgreining Child (2009) um hugtakið stofnun á hér líka vel við því líta má á stjórnskipulag skólanna sem afleiðu þess að verið sé að samhæfa vinnu margra til ná fram ávinningi sem er meiri en þegar unnið er ósamhæft.

Til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun hefur verið þróað stjórnskipulag sem felur í sér sameiginlega forystu þeirra sem í skólum starfa en ekki eingöngu treyst á forystu formlegra stjórnenda. Meðlimir þróunarteymis ásamt stjórnendum eru lykilpersónur við það verkefni að leiða skólann áfram og mynda samfélag leiðtoga sem eru mótandi afl í menningu skólans.

5.2 Áherslur skólustjóra

Í niðurstöðukafla rannsóknarinnar kom fram að í skólunum er stutt við kennslufræðilega stefnumörkun með líkum hætti. Í báðum skólum er áhersla á formlegt stjórnskipulag en dagleg samskipti og samræðan við hvern og einn er einnig mikilvæg. Þróunarteymi skólanna gegna lykilhlutverki við að styðja við áherslur en skólustjórnarnir leggja sig fram við að fylgjast með störfum kennara og eru ávallt tilbúnir að leiðbeina og styðja við kennara telji þeir þörf á því. Í báðum skólum er lagt upp með að leysa mál innanhúss en áherslan á teymisvinnu og samvinnu kennara gerir það að verkum að kennarar fá miklar leiðbeiningar og stuðning frá samstarfsmönnum. Jafnframt er áhersla á að fá þekkingu inn í skólann gegnum námskeið eða fyrirlestra en kennarar fá einnig tækifæri til að þróa og koma með hugmyndir úr eigin ranni.

Þegar rýnt er nánar í hvaða leiðir skólustjórnarnir fara til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun má sjá að þær eru nokkuð fjölbreyttar. Tafla 2 sýnir hvernig áherslur skólustjóra í rannsókninni birtast í þeim sjö leiðum sem Fairholm (1991) hvetur leiðtoga til að fara til þess að leiðbeina og styðja við starfsmenn sína. Þar má sjá að skólustjórar í rannsókninni lögðu áherslu á að koma fram við starfsmenn sína af virðingu og heyra mál kennara sinna. Þeir lögðu sig fram við að vera sýnilegir og vera á ferðinni því þeir upplifðu að slíkt gefi þeim færi á margvíslegum persónulegum samskiptum sem styðji við starfið í skólanum. Kennarar í hópviðtali beggja skóla töldu þó að skólustjórnarnir væru ekki nægilega sýnilegir og að þeir mættu vera meira með nemendum.

Í skólunum var einnig áhersla á að leiðbeina í gegnum samstarf og samvinnu og gefa kennurum færi á að hafa áhrif á ákvarðanir í sameiginlegri vinnu. Skólustjórnarnir studdu við sýn og markmið starfsins með því að umbuna og taka eftir vinnu sem styður við ríkjandi hugmyndafræði eða leiðréttu hegðun sem féll frá henni. Í niðurstöðum kom einnig fram að samræmi var í störfum skólustjóranna og orð þeirra og gjörðir hafa því táknað gildi fyrir skólustarfið. Síðast en ekki síst var leitað leiða til að uppskera saman, benda á og viðurkenna það sem vel er gert.

Tafla 2. Leiðir skólustjóra út frá sjö leiðum Fairholms

**Sjö leiðir
Fairholms**

Leiðir skólustjóra

Þjálfun	Persónulegar leiðbeiningar frá skólustjóra. Starfsmannaviðtöl. Leiðbeiningar innan teymis (stigstjóri/teymisstjóri). Leiðbeiningar frá öðrum kennurum. Lausnarteymi. Námskeið. Fyrirlestrar. Endurmenntunaráætlun skólanna.
Dreifing valds og ábyrgðar	Kennarar eru virkjaðir inn í formlegt stjórnskipulag sem verkefnastjórar, stigstjórar/teymisstjórar, fag- og verkefnateymi og í gegnum þróunarteymi.
Hvatning	Áhersla á að hvetja frekar en að hrósa. Heildinni hrósað frekar en einstaklingum. Jákvætt viðmót og virðing í samskiptum ígildis hróss skólustjóra. Skólustjóri lætur kennara vita þegar hann finnur að ánægja ríkir um starfshætti viðkomandi kennara eða kennsluteymis
Áhersla á gæði og þjónustu	Fylgst er með hvort að kennarar séu að framfylgja kennslufræðilegri stefnumörkun með óformlegum og formlegum heimsóknum á svæði og með því að vera á ferðinni. Brugðist er við ábendingum frá foreldrum og kennurum um það sem betur má fara í skólustarfinu. Áhersla á þróunarstarf sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun.
Innblástur	Fræjum sáð sem síðan er beðið eftir að spretti. Þetta er gert með óformlegum og formlegum hætti, þ. e. gegnum dagleg áhrif, fundi, námskeið, fyrirlestra og endurmenntun.
Hlutdeild og eignarhald	Áhersla á að styðja við sjálfsprottinn hugmyndir. Skólustjóri reynir að láta hugmyndir koma úr hópnum þó svo hann telji sig vita lausnina áður. Kennurum er treyst og þeir bera ábyrgð á verkefnum. Skólustjóri skiptir sér ekki af með beinum hætti þegar hann sér að vel gengur.
Mat á eigin vinnu	Þróunarteymi meta hvað þarf að styðja við og leggja sameiginlega áherslu á í skólustarfinu. Í starfsmannasamtölum fer fram mat á hæfni og vinnubrögðum kennara.

Schein (2010) nefnir sex grunnstoðir sem leiðtogi getur stuðst við til að koma áherslum sínum á framfæri. Þegar rannsóknarniðurstöður eru settar í samhengi við sex grunnstoðir Scheins kemur eftirfarandi í ljós:

Stoð 1 – Eftirtekt. Skólastjórar veita faglegri þróun og fagmennsku kennara eftirtekt ásamt því sem vel er gert í skólastarfinu. Þeir eru styðjandi við góðar hugmyndir og sjálfspróttin verkefni sem falla að skólastarfinu. Þeir leggja áherslu á jákvæð samskipti og gott skipulag við bekkjarstarfið. Þeir fylgjast með líðan nemenda og árangri í skólastarfi. Þeir eru ávallt nálægt starfsfólki sínu og nemendum en vinna við bókhald og rekstur takmarkar tíma þeirra til að vera sýnilegir í skólastarfinu.

Stoð 2 – Viðbrögð. Skólastjórar leggja áherslu á að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum ef upp kemur ágreiningur í skólastarfinu því þannig má ná fram sjónarmiðum sem ef til vill geta bætt skólastarfið. Þeir láta kennara vita um þætti sem þarf að laga í störfum þeirra en slík mál eru yfirleitt leyst innanhúss. Lagt er upp með að tala fyrir kennslufræðilegri stefnumörkun til að minna á ákveðna þætti hennar og halda áherslupáttum í skólastarfinu á lofti.

Stoð 3 – Fjármunir. Stjórnun fjármuna styður við faglega leiðtoga og skapar forystu við verkefni sem tengjast áherslupáttum skólanna. Fjármunir skólanna eru notaðir í símenntun kennara og til að skapa kveikjur um nýjar leiðir í skólastarfi. Kennsluúthlutun er notuð til að skapa flæði og sveigjanleika í skólastarfinu.

Stoð 4 – Kennsla / Þjálfun. Kennarar fá kennslu og þjálfun gegnum persónulegar leiðbeiningar frá skólastjóra auk þess sem hann notar starfsmannasamtöl markvist til að veita kennurum endurgjöf á störf sín. Kennarar fá einnig leiðbeiningar innan teymis og þá oftast frá stigstjóra/teymisstjóra en aðrir kennarar geta líka komið þar að auk þess sem í skólunum voru starfandi lausnarteymi. Námskeið og fyrirlestrar fara fram í tengslum við endurmenntunaráætlun skólanna sem gegnir mikilvægu hlutverki við þjálfun starfsmanna.

Stoð 5 – Umbun. Þeir kennarar fá framgang sem hafa sýnt faglegan metnað í starfi en einnig er nauðsynlegt að viðkomandi hafi skipulagshæfileika og séu flinkir í mannlegum samskiptum. Menntun, reynsla og sérþekking getur líka skipt máli þegar kemur að vali í virðingarstöður innan skólanna. Skólastjórar leggja áherslu á að láta kennara vita þegar vel gengur en þeir nota peninga ekki með beinum hætti til að umbuna kennurum.

Stoð 6 – Val á starfsfólki. Við val á starfsfólki virðist almennt litið svo á að verið sé að ráða sig inn í kerfi þar sem ákveðin vinnubrögð eru viðhöfð og ef þau henti ekki kennaranum þá henti vinnustaðurinn honum ekki. Að mati skólastjóra verða kennarar að vera tilbúnir að laga sig að starfinu og fylgja stefnumörkun skólans annars geta þeir ekki þrífist í skólanum.

Áherslur skólastjóranna stuðla einnig að opnu andrúmslofti (e. *open climate*) í skólunum sem birtist í jákvæðu samstarfi og gagnkvæmri virðingu milli kennara og skólastjóra. Skólastjórnarnir hlusta á kennara sína og eru opnir fyrir tillögum frá þeim. Þeir eru styðjandi og virða faglega hæfni þeirra og veita þeim svigrúm til að framkvæma störf sín án þess að vera með of náð eftirlit og gefa þannig kost á faglegri forystu óháð formgerð eða stöðu. Að mati Hoy og Miskel (2008) gefur slíkt til kynna heilbrigða stofnun sem er í tengslum við umhverfi sitt jafnframt sem forystan í slíkum stofnunum þróast auðveldlega og í samræmi við þarfir.

Kelly, Thornton og Daugherty (2005) hafa tengt framkomu skólastjóra við andrúmsloft í skólum og segja að sterkir leiðtogar ali upp skilning á sýn skólans, auðveldi framkvæmd markmiða og komi þannig á jákvæðum starfsanda. Í rannsókninni kom fram að annar skólastjóranna hafði lært að það sé mikilvægt að vera stanslaust að tala fyrir stefnu skólans. Þessa viðleitni hans má skilja sem tilraun til skapa sátt um skólastarfið og stuðla að menningu þar sem kennslufræðileg stefnumörkun leggur línurnar í skólastarfinu.

Skólastjórnarnir leggja sig því fram við að hafa áhrif á faglega þróun og fagmennsku kennara en kennurum er leyft að axla ábyrgðina og þeim er treyst við daglega framkvæmd kennslunnar. Mannleg samskipti skipta miklu og þar er áberandi áhersla á jákvæðni og virðingu hvort sem er við starfsmenn eða nemendur. Skólastjórnarnir leggja áherslu á kennarar séu að fylgja eftir kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna og vilja að skipulag við bekkjarstarfið sé gott. Skólastjórnarnir eru ekki nógu duglegir við að hrósa kennurum sínum sem einstaklingum og leggja frekar áherslu á liðsheildina og einingu innan hópsins. Áherslur skólastjóra virðast að miklu leyti felast í að styðja við faglegt starf gegnum formlegar leiðir og skapa kennslufræðilegri stefnumörkun sterka umgjörð. Óformleg áhrif og mikilvægi þess að tala fyrir stefnunni skiptir einnig miklu máli þegar kemur að því að breiða út og festa viðeigandi menningu í sessi.

5.3 Skuldbinding

Í rannsóknarniðurstöðum kom fram að almennt virðist ganga betur að framfylgja kennslufræðilegri stefnumörkun á yngra og miðstigi heldur en á unglingastigi því togstreita milli kennslufræðilegrar stefnumörkunar og kennara á unglingastigi kom fram í báðum skólunum. Í Furuhlíðarskóla birtist togstreitan í því að kennarar á unglingastigi vinna ekki á sama hátt og kennarar á yngra og miðstigi. Munurinn liggur í því að starfið í unglingadeild er hefðbundnara og mikil áhersla er lögð á faggreinar. Kennurum á unglingastigi finnst erfitt að framfylgja markmiðum aðalnámskráa og starfa eftir áherslum skólans. Í Bláklukkuskóla reyndist kennurum á unglingastigi erfitt að framfylgja sérkennslustefnu skólans því það vefst fyrir mörgum kennurum að sinna öllum nemendum inn í bekkjarstofunni. Umsjónarkennari og sérkennari eiga að deila ábyrgðinni á námi nemenda sem þurfa á sérkennslu að halda og því mikilvægt að þarna sé góð samvinna. Kennarar á unglingastigi hafa aftur á móti tilhneigingu til að vísa þessum nemendum frá sér í hendur sérkennara sem sitja einir eftir með ábyrgðina.

Skólastjóri Furuhlíðarskóla finnur stuðning við kennslufræðilega stefnumörkun meðal annars í virkni og áhuga kennara. Báðir skólastjórnarnir könnuðust við að ákveðin verkefni eða áherslupættir hafi ekki fengið hljómgrunn meðal kennara en einnig kom fram að andstaðan gat líka náð út í foreldrasamfélagið. Það var líka athyglisvert að Bjartey upplifði ákveðna andstöðu frá sínum yfirmanni sem gefur til kynna hversu umdeild stefnumörkun skóla hennar er. Allt eru þetta birtingarmyndir um „dýpt“ (e. *depth*) menningarinnar í skólunum en að mati Schein (2010) segir dýptin til um undirstöður menningarinnar sem sýnilegir hlutir hennar opinbera og staðfesta. Þessi andstaða opinberar því ómeðvitaðar, ósýnilegar og óáþreifanlegar skoðanir um kennslufræðilega stefnumörkun skólanna og skuldbindingu hlutaðeigandi gagnvart henni.

Að mati Schein (2010) þarf ávallt að miða við alla þætti og aðgerðir hópsins í umfjöllun um menningu í stofnunum því menningin nái til allra kima stofnunarinnar. Þegar það er haft í huga má segja að starfshættir á unglingastigi ýti undir annars konar menningu en starfshættir í yngra og miðstigi kalla fram. Þetta vekur upp spurningar um hvort kennslufræðileg stefnumörkun skólanna ýti undir menningu sem sé ekki það „víðfeðm“ (e. *breadth*) að hún nái til alla hluta stofnunarinnar. Ouchi (1981) bendir á að mikilvægt sé að leggja áherslu á hag allrar stofnunarinnar en ekki

einstaka deildir eða undirfyrirtæki því það hvetji til samvinnu jafningja að sameiginlegu markmiði (Hoy og Miskel, 2008). Í þessu samhengi má velta fyrir sér hvort andstaða við kennslufræðilega stefnumörkun í unglingadeild felist í ágreiningi að leiðum að sameiginlegu markmiðum frekar en inntaki stefnumörkunarinnar sjálfrar.

Í báðum skólunum var ákveðin andstaða við kennslufræðilega stefnumörkun á fyrstu starfsárum skólanna. Í Bláklukkuskóla var áberandi andstaða frá foreldrasamfélaginu út í ákveðna áhersluþætti í skólastarfinu og þá sérstaklega samkennsluna. Í dag er búið að eyða óvissu um atriði sem ollu foreldrum áhyggjum og því er ekki lengur áberandi andstaða frá foreldrasamfélaginu út í þann þátt. Aftur á móti ríkir ekki að öllu leyti eining meðal kennara skólans um þennan þátt í skólastarfinu. Skólastjórinn stendur því enn vörð um samkennsluna og kennarar upplifa að þessu verði ekki breytt. Þetta vekur upp spurninguna um hvort í skólanum sé andrúmsloftið að hluta til litað af því að verið sé að „leika leikinn“ þar sem atferli skólastjórans og kennaranna er ekki að öllu leyti einlægt og opið (Hoy, Tarter og Kottkamp, 1991). Þetta getur til dæmis birtst í því að kennarar gera það sem þeir nauðsynlega þurfa til að framfylgja áhersluþáttum þannig að skólastjórinn sé ekki að skipta sér af þeim. Skólastjórinn sér í gegnum fingur sér að sama skapi og þakkar fyrir í huganum að kennararnir séu þó að framfylgja einhverju af því sem lagt er upp með. Báðir aðilar hafa þannig komist að þegjandi samkomulagi og „leika leikinn“ þó þeir viti í raun betur hvernig málin standa.

Í viðtölunum kom fram að starfsmenn hafa horfið úr stofnuninni vegna ágreinings um vinnubrögð eða kennsluhætti. Þetta var aðallega á fyrstu starfsárum skólanna og því hafi verið ákveðinn óstöðugleiki í hópnum fyrstu starfsárin. Hluti af skýringunni liggur í því að þá var gott atvinnuástand í þjóðfélaginu og auðvelt var að fá aðra vinnu og kennarar gátu því einfaldlega hætt líkaði þeim ekki vinnan. Nú er öldin önnur og að mati kennara er setið um störf í skólunum og samhliða eru gerðar meiri kröfur til kennara um að laga sig að kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna. Schein (2010) segir að stöðuleiki hópsins sé bindiefni menningar í stofnunum og svo virðist sem með auknum stöðuleika í samsetningu starfsmannahópsins hafi þróast samskiptareglur sem hafi gefið hópnum merkingu og fyrirsjáanleika sem hafi mótast meðal annars út frá kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna.

Fjárhagslegar forsendur hafa líka áhrif á skuldbindingu kennara og nýlegar umræður um niðurskurð og minni þjónustu hafa vakið upp spurningar hjá kennurum hvort hægt sé að halda sig við ríkjandi kennsluhætti. Stjórnendur verji aftur móti núgildandi stefnumörkun og leggja áherslu á að halda faglegum dampi þó að kennurum finnist það erfitt. Kennarar í hópviðtali í báðum skólum töldu að stjórnun fjármuna væri vel ígrunduð hjá báðum skólastjórunum og styddi vel við kennslufræðilega stefnumörkun skólanna en stjórnun fjármuna hefur að mati Schein (2010) áhrif á val á markmiðum og leiðir að þeim.

Lögð er áhersla á að tala fyrir stefnumörkun skólanna og halda henni á lofti og til að auka skuldbindingu gagnvart stefnunni eru notaðar formlegar og óformlegar leiðir til að planta fræjum og beðið eftir frumkvæði kennara. Því er áhersla á að hugmyndir komi frá hópnum og ýtt undir forystuna á sem flestum sviðum því þannig eykst skuldbinding kennara gagnvart starfinu. Ouchi (1981) bendir á að ef starfsmenn taki þátt í ákvörðunum þá hvetji það til samvinnu og hópinnu og ef hver starfsmaður beri fulla ábyrgð á sameiginlegum ákvörðunum þá hvetji það til trúverðugleika og trausts. Þannig megi styðja við mikilvæga þætti í stofnanamenningu sem bæta árangur stofnunarinnar (Börkur Hansen, 2003; Hoy og Miskel, 2008).

Kennarar sem veljast í virðingarstöður eru almennt taldir hæfir og trúir starfsháttum og hugmyndafræðinni sem unnið er eftir í skólunum en faglegur metnaður, þekking og reynsla hefur mest áhrif á hver velst í virðingarstöður innan skólans. Að mati Starratt (1993) eru það gjarnan starfsmenn sem þekkja vel inn á menningu stofnunar sinnar sem veljast til ábyrgðar. Schein (2010) segir stjórnendur gjarnan horfa til slíkra þátta þegar kemur að því að velja fólk til ábyrgðar. Það gerist ósjálfrátt nema einhver utan að komandi komi að valinu. Stjórnendur virðast því velja þá til ábyrgðar sem falla vel að stefnumörkun skólanna og ríkjandi menningu.

Leiðir skólastjóra til að bregðast við ágreiningi um kennslufræðilega stefnumörkun felast í að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum því þannig telja þeir að megi bæta og ná sátt um skólastarfið. Almennt líta skólastjórnarnir og kennarar svo á að verið sé að ráða sig inn í kerfi þar sem ákveðin vinnubrögð eru viðhöfð og ef þau henta ekki kennaranum þá henti vinnustaðurinn ekki kennaranum. Kennarar verða að vera tilbúnir að laga sig að starfinu og fylgja stefnumörkun skólans annars geta þeir

ekki þrífist í skólanum. Að mati Schein (2010) skiptir hér miklu máli fyrir stjórnanda að vera læs á menningu stofnunar sinnar því hún styður við uppbyggingu hennar og gerir starfið merkingarbært.

5.4 Skólamenning

Með því að greina stofnanamenningu má frekar skilja uppbyggingu og eðli stofnana. Rétt gerð menningar getur stutt við ríkjandi hugmyndir, þekkingu og gildismat og hvernig hlutirnir eru gerðir á hverjum stað fyrir sig (sjá t.d. Ouchi, 1981; Peters og Waterman, 1995; Deal og Kennedy, 2000; Börkur Hansen, 2003; Schein, 2010; Hoy og Miskel, 2008; Morgan, 2006; Owens og Valesky, 2007).

Í skólunum er í meginatriðum að finna einkenni sterkrar stofnanamenningar þar sem formlegar og óformlegar reglur mynda kerfi sem segir til um hvernig starfsmenn eiga að haga sér. Markmið skólastarfsins eru skýr og kennarar vita hvaða væntingar eru gerðar til þeirra þó vísbendingar séu um að kennarar í unglingadeild framfylgi kennslufræðilegri stefnumörkun ekki eftir að öllu leyti. Að mati Deal og Kennedys (2000) veitir þetta kennurum vellíðan í starfi og því er líklegra að þeir leggi sig meira fram en ella við að framfylgja kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna. Schein (2010) telur að um sé að ræða ómeðvitaða tilraun hópsins til að auka skilning sinn á eigin umhverfi og starfsháttum, sem liggja dýpra en menningin sjálf, og því komi hann sér upp reglu og skipulagi á umhverfi sitt. Óreiða og samhengisleysi vekur upp kvíða og óöryggi í hópnum sem ósjálfrátt reynir að koma sér saman um samþætt kerfi eða mynstur í samskiptum og verklagi. Fullyrðing Bjarteyjar um að mörg þróunarverkefni skólans hafi risið upp af þörf styður við þessa fullyrðingu.

Deal og Kennedys (2000) segja sterka stofnanamenningu meðal annars einkennast af sameiginlegri hugmyndafræði, umhyggju fyrir einstaklingum og trú á mikilvægi allra sem í stofnuninni starfa. Þegar það er haft í huga má sjá að kennslufræðileg stefnumörkun skólanna og áherslur skólastjóranna ýta markvisst undir einkenni sterkrar stofnanamenningar. Kennslufræðileg stefnumörkun skapar þannig grundvöll fyrir sameiginlega hugmyndafræði þeirra sem í skólunum starfa. Áherslur skólastjóra á vinsemd og virðingu í samskiptum eru lýsandi fyrir umhyggju fyrir einstaklingunum og það að skólastjórnir

sögðust treysta kennurum fyrir verkefnum sínum lýsir trú þeirra á mikilvægi allra sem í stofnuninni starfa.

Að mati Peters og Waterman (1995) er áhersla á nýbreytni og frumkvæði starfsmanna einkennandi fyrir sterka stofnanamenningu. Í skólunum var mikil áhersla á þróunarstarf og nýbreytni sem birtist meðal annars í því að í þeim voru starfandi þróunarteymi auk verkefna- og fagteyma. Þannig var ýtt undir frumkvæði kennara sem voru markvisst virkjaðir við það verkefni að leiða skólann áfram gegnum formlegt og óformlegt stjórnskipulag. Skólastjórnarnir höfðu líka tamið sér það verklag að ráðast beint á vandann og lögðu áherslu á að styðja við kennara í starfi með því að búa þeim bjargir til að sinna starfi sínu sem best. Kennslufræðileg stefnumörkun skólanna virðist því ýta undir framsækið skólastarf þar sem kennarar eru álitnir vera lyklar að framförum og betra skólastarfi.

Í rannsókninni komu einnig fram dæmi um veika þætti í stofnanamenningunni en veik stofnanamenning einkennist af ósamhentum vinnubrögðum og að starfsfólk veit ekki með vissu hvað það á að gera eða hvaða væntingar eru gerðar til þess. Markmið stofnunarinnar eru því óljós og starfsfólkið helgar sig ekki þeim gildum sem nauðsynleg eru fyrir góða samvinnu (Deal og Kennedy, 2000; Börkur Hansen, 2003). Birtingarmyndir veikrar menningar í skólunum kemur fyrst og fremst fram í andstöðu við kennslufræðilega stefnumörkun skólanna. Hér virðast kennarar á unglíngastigi skera sig úr ásamt einstaka villuráfandi kennara sem finnur sig ekki í því umhverfi sem kennslufræðileg stefnumörkun skólanna kallar fram.

Sergiovanni (2000) segir menningu skólans vera límið sem haldi honum saman og að sterk skólamenning leiði til samkomulags sem þjappi fólki saman og skapi sterkari samband manna á millum. Segja má að kennslufræðileg stefnumörkun skólanna bindi saman mynstur af sameiginlegum hugmyndum sem hafi reynst nógu vel til að vera álitnar fullgildar. Í henni má finna viðeigandi leið til að skilja, hugsa og skynja því hafi hún afgerandi áhrif á menningu skólanna. Hún er því ekki eingöngu lýsandi fyrir skólann heldur beinlínis *er* skólinn og segir til um „hvernig við gerum hlutina hér.“

5.5 Niðurlag

Þessari rannsókn var ætlað að svara því hverjar áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun þeirra væru. Það fól meðal annars í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórar styðjast við til að sameina starfsmenn um þau grundvallargildi sem eru mótandi í menningu skólanna. Valið var að horfa á viðfangsefnið út frá sjónarhóli skólastjórans en gerð var eigindleg rannsókn þar sem tekið var opið viðtal við skólastjóra í tveimur skólum. Til að öðlast betri skilning á viðfangsefninu var einnig tekið hópviðtal við kennara í hvorum skóla fyrir sig. Tilgangur hópviðtalsins var fyrst og fremst að leita staðfestingar á orðum skólastjóranna samhliða því sem sýn kennara á áherslur skólastjóranna var fönguð.

Niðurstöður rannsóknar benda til þess að til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun hefur verið þróað stjórnskipulag sem felur í sér sameiginlega forystu þeirra sem í skólum starfa. Forystan er því ekki síður á hendi kennaranna sjálfra sem verða óformlegir stjórnendur samhliða þeim formlegu. Í skólunum er starfandi miðlægur kjarni sem er virkur og tekur ákvarðanir um starf sitt og annarra. Í báðum skólunum gegnir þróunarteymi skólans þessu hlutverki og því má segja að meðlimir þess, ásamt stjórnendum, séu lykilpersónur við það verkefni að leiða skólann áfram. Kennslufræðileg stefnumörkun skólanna virðist því ýta undir framsækið skólastarf þar sem kennarar eru álitnir vera lyklar að framförum og betra skólastarfi.

Fagleg forysta skólastjóranna felst því að verulegu leyti í því að veita kennurum leiðsögn og vald ásamt því að sameina þá um gildi og hugmyndafræðilegan kjarna sem skilgreinir stefnu skólans og menningu. Þetta birtist meðal annars í því hvernig skólastjórnir styðja leynt og ljóst við kennara í starfi með persónulegum leiðbeiningum, samræðu um skólastarfið, endurmenntun, notkun fjármagns og með uppbyggingu stjórnskipulags skólanna.

Áherslur skólastjóra virðast að miklu leyti felast í að styðja við faglegt starf gegnum formlegar leiðir og skapa kennslufræðilegri stefnumörkun umgjörð. Óformleg áhrif og mikilvægi þess að tala fyrir stefnunni skiptir einnig miklu máli þegar kemur að því að breiða út og festa viðeigandi menningu í sessi. Skólastjórnir leggja áherslu á að kennarar séu að fylgja eftir kennslufræðilegri stefnumörkun skólanna og vilja að skipulag við bekkjarstarfið sé gott. Kennurum er leyft að axla ábyrgðina og þeim

er treyst við daglega framkvæmd kennslunnar. Skólastjórnarnir leggja einnig áherslu á liðsheildina og einingu innan hópsins ásamt jákvæðni og virðingu í samskiptum.

Leiðir skólastjóra til að bregðast við ágreiningi um kennslufræðilega stefnumörkun felast í að ræða málin og ná fram ólíkum sjónarmiðum því þannig telja þeir að megi bæta og ná sátt um skólastarfið. Almennit líta skólastjórnarnir og kennarar svo á að verið sé að ráða sig inn í kerfi þar sem ákveðin vinnubrögð eru viðhöfð og ef þau henta ekki kennaranum þá henti vinnustaðurinn ekki kennaranum. Kennarar verða því að vera tilbúnir að laga sig að starfinu og fylgja stefnumörkun skólans annars geta þeir ekki þrífist í skólanum.

Áhöld eru um hvort kennslufræðileg stefnumörkun skólanna ýti undir menningu sem sé ekki það víðfeðm að hún nái til allra hluta stofnunarinnar. Togstreitu milli kennslufræðilegrar stefnumörkunar og kennara á unglingastigi kom fram í báðum skólunum en almennt virðist ganga betur að framfylgja henni á yngra og miðstigi. Velta má fyrir sér hvort andstaðan við kennslufræðilega stefnumörkun í unglingadeild felist í ágreiningi að leiðum að sameiginlegu markmiðum frekar en inntaki stefnumörkunarinnar sjálfrar. Til að svara því þarf að leggjast í frekari rannsóknir.

Í skólunum er í meginatriðum að finna einkenni sterkrar stofnanamenningar þar sem formlegar og óformlegar reglur mynda kerfi sem segir til um hvernig starfsmenn eiga að haga sér. Markmið skólastarfsins eru skýr og kennarar vita hvaða væntingar eru gerðar til þeirra. Orð Bjargar „Svo framarlega sem það samræmist skólastefnunni“ ramma inn áherslur skólastjóranna í rannsókninni og lýsa því vel hvernig kennslufræðileg stefnumörkun bindur saman mynstur af sameiginlegum hugmyndum sem hafa afgerandi áhrif á menningu skólanna. Kennslufræðileg stefnumörkun skólanna er því ekki eingöngu lýsandi fyrir viðkomandi skóla heldur beinlínis *er* skólinn og segir til um „hvernig við gerum hlutina hér.“

Það er von höfundar að rannsóknin og verkefnið í heild geti skerpt sýn skólastjórnenda á skólamenningu sem stjórnækis og hjálpað þeim við að móta forystu sem styður við ríkjandi stefnu og hugmyndafræði. Rannsóknin ætti líka skýra hvernig skólastjórar geta litað daglegt starf og kosið að virkja kennara við það verkefni að leiða skólastarfið áfram. Gildi verkefnisins er því mikilvægt fyrir þróun skólastarfs og getur aukið

skilning okkar á leiðum og aðferðum til að bæta starf í grunnskólum með hagsmuni nemenda að leiðarljósi.

Heimildaskrá

- Bolmann, L.G. og Deal, T.E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (4. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Börkur Hansen. (2003). Stofnanamenning og stjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Ættir í skólastjórnun* (bls. 49-62). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Child, J. (2009). *Organization: Contemporary principles and practice*. Malden: Blackwell.
- Chirichello, M. (2004). Collective leadership: Reinventing the principalship. *Kappa Delta Pi Record* 40 (3), 119-123.
- Cohen, L., Manion, L. og Keith, R.B. (2011). *Research Methods in Education* (7. útgáfa). New York :Routledge.
- Court, D. (2006). How shall we study religious school culture? *Religious Education*. 101(2), 233-241.
- Daft, R.L. (2004). *Organization: Theory and Design* (8. útgáfa). Cincinnati: South-Western Collage Publishing.
- Deal, T.E. og Peterson K.D. (2003). *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T.E. og Kennedy, A.A. (2000). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Cambridge: Perseus.
- Driskill, G.W. og Brenton, A.L. (2011). *Organizational culture in action: A cultural analysis workbook* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Fairholm, G. W. (1991). *Values leadership: Toward a new philosophy of leadership*. New York: Praeger.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership* 32 (11), 11-24.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Hoy, W.K. og Miskel C.G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8. útgáfa). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. og Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools, healthy schools*. London: Saga Publications.
- Kelly, R.C., Thornton, B. og Daugherty R. (2005). Relationship between measures of leadership and school climate. *Education*. 126(1), 17-25.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Kulkarni, S.Y. (1989). *In quest of academic excellence*. New Delhi: National Book Organisation.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000 (með áorðnum breytingum). Sótt 4. desember 2010 af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2000077.html>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2010). Sótt 1. nóvember 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/stofnanir>.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization* (uppfærð útgáfa) London: Sage Publications .
- Owens, R.G. og Valesky, T.C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9. útgáfa). Boston: Pearson.
- Persónuvernd. (2009). Sótt 5. desember 2010 af <http://www.personuvernd.is/>
- Peters, T.J. og Waterman, R.H. (1995). *In search of excellence: Lessons from American's best run companies*. London: HarperCollins.
- Quchi, W.G. (1981). *Theory Z*. Reading: Addison-Wesley.
- Rayner, S.G. (2008). Complexity, diversity and management: Some reflections on folklore and learning leadership on education. *Management in Education*. 22, 40-46.
- Reglur nr. 712/2008 um tilkynningarskylda og leyfisskylda vinnslu persónuupplýsinga. Sótt 4. desember 2010 af <http://www.personuvernd.is/tilkynningar/reglur-um-tilkynningarskyldu/>

- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community and personal meaning in our schools*. San Francisco: Josey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Sherblom, S.A., Marshall J.C. og Sherblom J.C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1/2), 19-31.
- Sóley S. Bender. (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 85-99). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Spillane, P.J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69 (2), 143-150.
- Starratt, R. J. (1993). *The Drama of Leadership*. London. The Falmer Press.
- UNESCO. (2002). *Universal declaration on cultural diversity*. Sótt 5. desember 2010 af http://www.unesco.org/education/imld_2002/universal_decla.shtml
- West, M. (1999). Micropolitics, leadership and all that... The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, 19(2), 189-195.

Fylgiskjal 1 - Kynning á rannsókn fyrir skólastjóra

Kynning á rannsókn

Ritgerð til lokaverkefnis M.Ed. prófs
Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Kæri samstarfsaðili.

Undirritaður er í meistaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er nú að vinna að lokaritgerð til M.Ed. gráðu. Tilgangur ritgerðarinnar er að varpa ljósi á hverjar áherslur skólastjóra eru við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skóla þeirra. Það felur í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórar kjósa að styðjast við og nota til að lita daglegt starf þannig að það rími við stefnu og hugmyndafræði skólans.

Hluti ritgerðarinnar er rannsókn þar sem ég leita til tveggja skólastjóra sem hafa starfað að minnsta kosti tvö ár við skóla sem kenna sig við hugmyndafræði opna skólans. Rannsóknarspurningin sem ég legg upp með er: **Hverjar eru áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?**

Þessi hluti rannsóknarinnar er eigindlegur og felst í að tekið er eitt viðtal við viðmælanda ásamt því að stuðst er við tilfallandi gögn af vettvangi. Viðtalið getur tekið um 40-60 mínútur. Viðmælanda er heimilt að hætta hvenær sem er í viðtalinu og er ekki skylt að svara öllum spurningum. Áhersla er á að viðmælandi ígrundi svör sín og lýsi reynslu sinni af einlægni. Viðtalið verður hljóðritað og síðan afritað orðrétt í tölvu. Að því loknu verður hljóðupptökunni eytt. Rannsakandi leggur áherslu á trúnað við viðmælendur sína og hvergi munu koma fram nöfn á fólki, stofnunum eða öðrum staðháttum.

Ég leita nú til þín til um að vera annar af þeim tveimur skólastjórum sem um getur í rannsókninni.

Kær kveðja,

Lars Jóhann Imsland

Sími: 555-4522 og 895-4551

Email: lars.imsland@akurskoli.is

Fylgiskjal 2 - Kynning á rannsókn fyrir hópviðtal

Kynning á rannsókn

Ritgerð til lokaverkefnis M.Ed. prófs

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Kæri samstarfsaðili.

Undirritaður er í meistaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er nú að vinna að lokaritgerð til M.Ed. gráðu. Tilgangur ritgerðarinnar er að varpa ljósi á hverjar áherslur skólastjóra eru við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun þeirra skóla. Það felur í sér að greina þær leiðir og aðferðir sem skólastjórar kjósa að styðjast við og nota til að lita daglegt starf þannig að það rími við stefnu og hugmyndafræði skólans.

Hluti ritgerðarinnar er rannsókn þar sem ég leita til kennara sem hafa starfað að minnsta kosti tvö ár við skóla sem kenna sig við hugmyndafræði opna skólans. Rannsóknarspurningin sem ég legg upp með er **Hverjar eru áherslur skólastjóra við mótun menningar sem styður við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?**

Þessi hluti rannsóknarinnar er eigindlegur og felst í að tekið er eitt hópviðtal við þrjá kennara sem kenna á mismunandi stigum eða deildum innan síns skóla. Viðtalið getur tekið um 20-30 mínútur. Viðmælendum er heimilt að hætta hvenær sem er í viðtalinu og er ekki skylt að svara öllum spurningum. Áhersla er á að viðmælendur ígrundi svör sín og lýsi reynslu sinni af einlægni. Viðtalið verður hljóðritað og síðan afritað orðrétt í tölvu. Að því loknu verður hljóðupptökunni eytt. Rannsakandi leggur áherslu á trúnað við viðmælendur sína og hvergi munu koma fram nöfn á fólki, stofnunum eða öðrum staðháttum.

Ég leita nú til þín til vera einn af þremur þátttakendum í hópviðtali sem um getur í rannsókninni.

Kær kveðja,

Lars Jóhann Imsland

Sími: 555-4522 og 895-4551

Email: lars.imsland@akurskoli.is

Fylgiskjal 3 - Upplýst samþykki

Upplýst samþykki

Ég hef lesið kynningu á rannsókninni þar með alla skilmála sem settir eru fyrir þátttöku og treysti því að öll gögn verði meðhöndluð sem trúnaðarmál. Ég samþykki hér með að taka þátt í rannsókninni og staðfesti það með undirskrift minni.

Staður og dagsetning

Samstarfsaðili
(má setja merki í stað nafns)

Fylgiskjal 4 – Viðtalslisti fyrir skólastjóra

Viðtalsrammi

Byrja á að spyrja viðmælanda hvort að hann hafi lesið kynningarbréfið sem ég hafði sent viðkomandi í tölvupósti og hann skrifar undir upplýst samþykki. Um leið er minnt á trúnað í meðhöndlun gagna.

1. Segðu mér frá skólanum þínum.

- Lýstu kennslufræðilegri stefnumörkun skólans?
- Á hvað er lögð sérstök áhersla?
- Hvernig gerið þið hlutina hér?
 - Lýstu starfsháttunum.
 - Lýstu skólabragnum.

2. Segðu mér frá uppbyggingu stjórnskipulags skólans.

- Hvernig er formlegt skipurit skólans?
- Telur þú að stjórnskipulag skólans sé að einhverju leyti óformlegt?
 - Hvernig þá?
- Hver eru áhrif óformlegra stjórnenda?
- Hvernig virkjar þú formlega og óformlega stjórnendur?

3. Hverju veitir þú mest eftirtekt í skólastarfinu?

- Á hvað reynir þú mest að hafa áhrif?
 - Hvernig gerir þú það?
- Á hvað velur þú að hafa lítil áhrif?
 - Af hverju gerir þú það?

4. Hvernig fylgir þú áherslum þínum eftir?

- Hvar leitar þú eftir stuðningi?
- Hvaða kennara leitar þú til?
 - Af hverju gerir þú það?
- Hvar finnur þú oftast fyrir stuðningi við þínar áherslur?

- Hvernig kemur þessi stuðningur fram?
 - Af hverju telur þú svo vera?
 - Hefur komið fyrir að þínar áherslur fái ekki hljómgrunn hjá kennurum innan stofnunarinnar?
 - Af hverju telur þú svo vera?
- 5. Hvernig bregst þú við þegar þú sérð að kennarar skólans eru ekki að ganga í takt við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?**
- Getur þú nefnt mér dæmi um viðbrögð þín?
- 6. Hvernig leiðbeinir þú eða styður við kennara til að auka færni þeirra með tilliti til kennslufræðilegrar stefnumörkunar skólans?**
- Hvaða atriði/þættir eru það sem þú leggur mesta áherslu á að leiðbeina eða styðja við hjá kennurum?
 - Getur þú nefnt mér dæmi um hvernig þú leiðbeinir eða styður við kennara þína?
- 7. Hvernig notar þú fjármagn skólans til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?**
- Hvernig notar þú launapott / verkstjórnartíma?
 - Hvernig sjást þessar áherslur í:
 - Endurmenntunaráætlun ?
 - Húsnaði / búnaði / kennslugöngum?
 - Almennu starfi kennara með nemendum?
- 8. Hvernig velur þú kennara í virðingarstöður innan skólans?**
- Af hverju gerir þú það á þennan hátt?
 - Hvers konar kennarar hafa fengið stöðuhækkanir eða framgang innan skólans?

- Telur þú að þeir séu trúir kennslufræðilegri stefnumörkun skólans?

9. Á hvað leggur þú mesta áherslu á að hrósa eða umbuna hjá kennurum?

- Hvernig gerir þú það?

10. Hvað finnst þér mikilvægast að koma í veg fyrir eða leiðrétta hjá kennurum?

- Hvernig gerir þú það?

11. Þegar þú skoðar áherslur þínar sem fram komu í þessu viðtali, finnst þér þá vera samræmi í þeim?

12. Lokaspurningar

- Starfsferill innan grunnskólans?
- Menntun?

Fylgiskjal 5 – Viðtalslisti fyrir hópviðtal

Viðtalsrammi

Byrja á að spyrja viðmælendur hvort að þeir hafi lesið kynningarbréfið sem ég hafði sent til skólastjóra skólans í tölvupósti og láta þá skrifa undir upplýst samþykki. Um leið er minnt á trúnað í meðhöndlun gagna.

- 1. Hverju finnst ykkur skólastjórinn í skólanum ykkar veita mest eftirtekt í skólastarfinu?**
 - Á hvað reynir hann mest að hafa áhrif?
 - Hvernig gerir hann það?
 - Á hvað virðist hann ekki reyna hafa áhrif?
 - Af hverju teljið þið að hann geri það?
 - Hvar leitar hann eftir stuðningi við að fylgja eftir áherslum sínum?
 - Hvernig gerir hann það?

- 2. Hvernig teljið þið að skólastjórinn í skólanum ykkar bregðist við þegar hann sér að kennarar skólans eru ekki að ganga í takt við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?**
 - Getið þið nefnt dæmi um viðbrögð skólastjórans?

- 3. Hvernig teljið þið að skólastjórinn leiðbeini eða styðji við kennara til að auka færni þeirra með tilliti til kennslufræðilegrar stefnumörkunar skólans?**
 - Hvaða atriði/þættir eru það sem skólastjórinn ykkar leggur mesta áherslu á að leiðbeina eða styðja við hjá kennurum?
 - Getið þið nefnt mér dæmi um hvernig skólastjórinn hefur leiðbeint eða stutt við kennara í þessum efnum?

4 Fá kennarar tækifæri til að hafa áhrif á áherslur skólastjórans?

- Getið þið gefið mér dæmi?

5 Hvernig teljið þið að skólastjórinn noti fjármuni skólans til að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans?

- Hvernig notar skólastjórinn launapott/verkstjórnartíma?
- Hvernig sjást þessar áherslur í:
 - endurmenntunaráætlun?
 - húsnæði, búnaði / kennslugöngum
 - almennu starfi kennara með nemendum?

6 Hvernig teljið þið að skólastjórinn í skólanum ykkar velji kennara í virðingastöður innan skólans?

- Af hverju teljið þið að hann geri það á þennan hátt?
- Hvers konar kennarar hafa fengið stöðuhækkanir eða framgang innan skólans?
- Teljið þið að þeir séu trúir kennslufræðilegri stefnumörkun skólans?

7 Hvað leggur skólastjórinn í þínum skóla mesta áherslu á að hrósa eða umbuna fyrir hjá kennurum?

- Hvernig gerir hann það?

8 Hvað finnst skólastjóranum í þínum skóla mikilvægast að koma í veg fyrir eða leiðrétta hjá kennurum?

- Hvernig gerir hann það?

9 Er samræmi í áherslum skólastjórans?

- Hvernig kemur það fram?