



Ritrýnd grein birt 31. desember 2011

Sigríður Margrét Sigurðardóttir

Hlutverk skólustjóra í þróunarstarfi eins grunnskóla

Þessi grein er byggð á niðurstöðum úr M.Ed.-rannsókn höfundar þar sem rannsak- að var þróunarstarf í grunnskóla á tíu ára tímabili í sögu hans og hver þáttur skóla- stjórans var í ferlinu. Stuðst er við hugtakaramma Sergiovanni (2009) sem greining- arlíkan fyrir forystuhlutverk (e. *forces of leadership*) skólustjórans en hann lýsir skólustjóra sem stjórnanda, starfsmannastjóra, menntafrömuði, sameiningartákni og boðbera menningargilda. Sergiovanni telur að skólustjóri þurfi að hafa alla þessa þætti á valdi sínu til að þróa gott skólastarf. Rannsóknin er eigindleg tilviks- rannsókn í grunnskóla. Gögnum var safnað með viðtölum, vettvangsathugunum, spurningakönnun, skjalarýni og óformlegum samtölum. Þátttakendur komu úr röð- um starfsfólks skólans, nemenda og foreldra. Niðurstöður bentu til þess að skóla- stjóri hefði ráðið við öll fimm hlutverkin sem Sergiovanni tilgreinir og að það hefði skipt sköpum fyrir skólaþróunina. Greinin er önnur tveggja greina um rannsóknina. Hin er grein höfundar og Rúnars Sigþórssonar (í prentun) þar sem byggt er á líkani Lambert (2006) um starfshætti skólustjóra við þróun forystuhæfni skóla.

Höfundur er aðjúnt við Kennaradeild Háskólans á Akureyri.

The role of a principal in an elementary school and his use of the forces of leadership

This article is based on the findings from an M.Ed.-study which explored school improvement in one elementary school developed over a ten years period and the principals role in the process. In this article the leadership of the headteacher is investigated in light of Sergiovanni's (2009) framework of the five forces of leadership (technical, human, educational, symbolic and cultural). The research was a qualitative case study. The data involved observations, examination of documents, semi-structured interviews, informal conversations and a survey. Participants came from the school staff, students and parents. The findings indicated that the headteacher possessed the ability to use all five of the forces Sergiovanni speaks of and this had made an impact on the school improvement. The article is one of two articles from the research. The other is written by the author and Rúnar Sigþórsson (in printing) and builds on Lambert's (2006) framework of the head teacher's behaviour in developing school leadership capacity.

The author is adjunct at the Faculty of Education, University of Akureyri.

Inngangur

Rannsóknir á sviði skólaþróunar benda til þess að til að ná árangri í þróun skólastarfs og viðhalda honum þurfi að byggja upp hæfni (e. *capacity*) sem felst í skilyrðum innan skólans sem styðja við þróun námssamfélags (Fullan, 2007; Harris, 2008; og Roy og Hord,

2006). Eitt af þessum skilyrðum er forysta skólustjóra og fá ef nokkur dæmi eru um að skóli nái árangri í skólaþróun til lengdar án hæfs skólustjóra (Fullan, 2007; Leithwood, Louis, Anderson og Wahlstrom, 2004; Sergiovanni, 2009). Í ljósi nýrra rannsókna á skólastjórnun og forystu er hlutverk skólustjórans jafnvel enn mikilvægara en áður var talið. Stafar það af því að vinnan við að þróa skóla er flóknari og krefst jafnvel meiri faglegar hæfni af hálfu skólustjórans en álitid hefur verið þar sem það er mun erfiðara að byggja upp forystuhæfni skólans en að segja samstarfsfólki hvað það eigi að gera og það er erfiðara að vera í samvinnu við annað fullorðið fólk en að meta og hafa eftirlit með öðrum (Harris og Lambert, 2003; Lambert, 1998).

Rannsóknir benda til þess að skólustjórar þurfi að hafa hæfni á mörgum sviðum eigi þeir að hafa forystu um að byggja upp námssamfélag þar sem kennarar þroskast í starfi og nemendur sýna framfarir bæði félagslega og í námi. Nefna má nýlega flokkun Leithwood, Harris og Hopkins (2008) á sameiginlegum hæfnipáttum skólustjóra í skólum sem búa við dreifða forystu og ná árangri í skólastarfinu. Þau skipta þeim upp í fjóra höfuðþætti:

- Hæfni til að skapa og miðla sýn og stefnu,
- hæfni til að skilja fólk og þróa hæfni þess,
- hæfni til að endurskipuleggja stofnunina og
- hæfni til að leiða vinnu við kennslu- og námsáætlanir.

Leithwood og félagar (2008) segja að skólustjórar, sem ná árangri, leggi mismikla áherslu á hvern þátt fyrir sig á hverjum tíma í skólaþróuninni og eins breyti þeir aðferðunum eftir því hvar í þróunarferlinu skólinn eða einstaklingar innan hans eru staddir. Undir þetta taka fleiri svo sem Sergiovanni (2009) og Fullan (2007) og eins Lambert (2006) en hún hefur rannsakað forystuhegðun skólustjóra við að efla forystuhæfni skóla sem hún telur vera undirstöðupátt í skólaþróun. Samkvæmt rannsóknum hennar búa slíkir skólustjórar yfir sameiginlegum skilningi og eiginleikum sem eru:

- Skýr sýn á eigin persónu og gildi,
- mikil trú á lýðræði,
- skipulögð hugsun um framvindu skólaþróunar,
- íhygli og tilfinninganæmni,
- þekking á kennslu og námi og
- hæfileiki til að þróa hæfni hjá öðrum og í stofnuninni sjálfri.

Einn af þeim sem hefur sett fram hugtakaramma, sem lýsir hlutverkum skólustjóra, er Sergiovanni (2009). Hann greinir fimm hlutverk eða svið forystu (e. *forces of leadership*) sem skólustjórinn þarf að hafa á valdi sínu og sinna vel til að skóli nái árangri. Í þeim kemur skólustjórinn fram sem stjórnandi, starfsmannastjóri, menntafrömuður, sameiningartákn og boðberi menningargilda. Hugtakarammi Sergiovanni (2009) vakti athygli grein-arhöfundar sökum þess að þar er dregin upp skýr mynd af þeim sviðum sem skólustjóri þarf að veita forystu til að ná árangri í skólastarfi og um leið dregið fram hvaða hegðun skólustjóri þarf að sýna innan hvers sviðs. Einnig vakti áhuga siðferðisleg sýn á starf skólustjóra sem Sergiovanni leggur áherslu á. Skrif Sergiovanni hafa um nokkurt skeið verið fyrirferðarmikil í framhaldsnámi á sviði skólustjórnunar á Íslandi og áhugavert að skoða hvernig skólustjóri á Íslandi félli að hugmyndafræði Sergiovanni.

Hugtakarammi Sergiovanni um fimm forystuhlutverk skólustjóra

Fyrstu þrjú forystuhlutverkin, sem Sergiovanni dregur fram, eru grundvallarhlutverk og til þess að skólastarfið gangi snurðulaust þarf skólustjórinn að búa yfir færni á öllum þeim sviðum forystu. Sé eitt þeirra laskað verður árangur skólans slakur. Til þess að framúr-

skarandi árangur náist í skólustarfinu þarf skólustjóri einnig að búa yfir hæfni forystumannsins til að vera sameiningartákn skólasamfélagsins og boðberi þeirra menningar-gilda sem eiga að einkenna það. Einungis skólar þar sem skólustjórinn ræður við öll fimm hlutverkin eiga möguleika á að verða framúrskarandi. Samkvæmt Sergiovanni (2009) er ennfremur líklegra að við slíkar aðstæður skapist skólamenning byggð á blöndu laus- og fasttengdra eininga en hana telur hann geta skýrt hvers vegna sumir skólar ná árangri umfram aðra. Hann segir fasttenginguna felast í þétu utanumhaldi sem lýsi sér í sterkri menningu og skýrri sýn á tilgang starfsins þar sem traust er grundvöllur samskipta innan stofunarinnar. Laustengingin veiti fólki svo frelsi og öryggi innan þessa ramma til að útfæra þessi grundvallargildi í samræmi við eigin túlkun.

Hlutverk forystumannsins *sem stjórnanda* felst í tæknilegum atriðum eins og skipulagningu, samhæfingu, áætlanagerð og tímastjórnun. Forystumaðurinn þarf að búa yfir hæfileikum til að hafa áhrif á áætlanir og aðstæður til að geta tryggt góðan árangur. Stjórnunin þarf að vera í lagi til að almennt skipulag í skólanum gangi, því að slæm stjórnun hefur neikvæð áhrif á það siðferði sem þarf að einkenna starf stofnunar og skapar neikvætt andrúmsloft (Sergiovanni, 2009). Mikilvægt er að stjórnendur útvegi þær bjargar sem þurfa að vera fyrir hendi til að skólaþróun gangi vel (Fullan, 2007; Leithwood o.fl., 2008).

Forystumaðurinn *sem starfsmannastjóri* sinnir mannlegum þætti stofnunarinnar og nýtingu mannauðsins. Í því felst að stuðla að starfsþroska, starfsþróun og starfsánægju starfsfólks og sjá til þess að starfshvatar séu fyrir hendi. Í því felast einnig félagsleg og persónuleg samskipti og meðhöndlun árekstra og ágreinings. Þetta hlutverk skólustjórans er undirliggjandi í öllu sem skólustjórinn tekur sér fyrir hendur þar sem líðan fólks og færni hefur úrslitaáhrif á menningu og árangur skóla, hvort sem er starfsfólks, nemenda eða annarra innan skólasamfélagsins (Sergiovanni, 2009). Hæfni á sviði starfsmannastjórnunar er almennt álitin mikilvæg í skólaþróun hvort sem verið er að efla dreifða forystu (Leithwood o.fl., 2008) eða þróa forystuhæfni skóla (Harris og Lambert, 2003; Lambert, 2003, 2006). Í því felst m.a. að byggja upp sambönd fólks og traust bæði til stjórnandans og annarra, ekki síst með eigin framkomu (Lambert, 2003; Sergiovanni, 2009). Traust og öryggi í samskiptum er talið skipta höfuðmáli í árangursríku skólustarfi og vera grundvöllur framfara í skólum. Það er meðal annars vegna þess að í aðstæðum þar sem traust ríkir er ólíklegra að kennarar dragi sig til baka í miðju breytingarferlinu þegar þeir finna fyrir óöryggi og varnarleysi sem óhjákvæmilegt er þegar verið er að tileinka sér nýja færni og hlutverk fólks eru að breytast (Fullan, 2007; Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003). Hluti af því að byggja upp sambönd fólks er að kunna að vinna með ágreining og að leysa hann með umræðum á þann hátt að nota meggi hann á uppbyggilegan hátt til skapandi lausna og þannig að báðir deiluaðilar standi uppi sem sigurvegarar (Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003 og Owens og Valesky, 2011).

Hlutverk forystumannsins *sem menntafrömuðar* er hlutverk eins konar „yfirleiddara“ sem ber að hafa sérþekkingu á og reynslu af námi og kennslu, veita faglega forystu, taka þátt í þróun námskrár og kennslu, samsama sig kennslunni og taka þátt í henni. Það fer svo eftir því í hvaða aðstöðu skólustjórinn er eða með hverjum hann vinnur hvert birtingarform þessarar sérþekkingar er. Sé hann að vinna með óreyndu starfsfólki eða þeim sem eru tvístígandi í afstöðu sinni kemur hann fram sem öflugur leiðbeinandi og leiðtogi. Sé hann hins vegar að vinna með reyndu samstarfsfólki eða forystumönnum tekur hann þátt í umræðum um kennslu og nám á jafnræðisgrundvelli (Sergiovanni, 2009). Rannsóknir benda almennt til þess að virk þátttaka skólustjóra á kennslufræðilegum vettvangi sé grundvallaratriði í skólaþróun (Harris og Lambert, 2003; Lambert, 2006 og Leithwood o.fl., 2008).

Þegar kemur að *forystumanninum sem sameiningartákni* er skólustjórinn í hlutverki „hins vitra höfðingja“. Hann sýnir með daglegum athöfnum sínum, orðum og æði, fordæmi og

boðar, skýrir og skapar samstöðu um tilgang og innihald starfsins. Til þessa þarf hann að vera sýnilegur, fara í skólastofur, eyða tíma með nemendum, standa vörð um viðburði og fleira. Mikilvægi þessa þáttar í starfi skólastjóra felst að miklu leyti í því að fólk þarf á því að halda að hafa tilfinningu fyrir því hvað er mikilvægt og hvað hefur gildi sem og að finna í hvaða átt á að stefna og að geta deilt þessum tilfinningum með öðrum. Við það skapast trú á málstað og þá eykst áhugahvöt og skuldbinding. Sú trú sem skapast er kraftur sem skiptir miklu máli þegar skólar þróast (Sergiovanni, 2009). Í þessu sambandi er mikilvægt að skólastjóri eigi auðvelt með að koma orðum að sýn sinni og opni umræður um viðteknar venjur og fái aðra í skólasamfélaginu til að gera það einnig (Lambert, 2003, 2006 og Leithwood o.fl., 2008).

Sem *boðberi menningargilda* er skólastjórinn í hlutverki nokkurs konar „æðstaprests“. Það felst í því að skapa og festa í sessi menningu sem einkennir skólann, að skapa samstöðu um tilgang skólastarfsins og gildi sem eiga að vera í hávegum höfð á þann hátt að þau verði undirstöðupættir í starfsmenningu skólans. Einnig að sameina alla í skólasamfélaginu í hollustu við gildismat og sýn skólans þannig að þeir verði skuldbundnir því að viðhalda þeim. Takmarkið er að fólk trúir á skólann sem hugmyndafræðilegt kerfi og tilheyri sterkri menningarheild sem veitir því tilfinningu fyrir því að það sjálft og störf þess séu mikilvæg. Forysta í formi menningargilda stefnir að því að breyta skólanum í samfélag sem hvílir á siðferðislegum grunni. Iðkun hennar er lykilþáttur í því að byggja sameiginlega skólamenningu (Sergiovanni, 2009). Í þessu samhengi er mikilvægt að skólastjóri taki virkan og leiðandi þátt í skólaþróuninni og smiti eldmóði til annarra sem verði til þess að stuðla að samvinnu og trausti innan skólasamfélagsins, gera öðrum kleift að veita forystu og að skapa þá orku sem nauðsynleg er til að breytingar eigi sér stað (Harris og Lambert, 2003 og Sergiovanni, 2009). Til þess að skapa forsendur slíkra umbóta og þróun menningarheildar þarf skólastjórinn oft í fyrstu að vera í gervi framkvæmdastjóra sem beitir formlegu valdi til að fá fólk til að gera það sem hann ætlast til um leið og hann vinnur að því að skapa skuldbindingu við málstað (Lambert, 2003, 2006 og Sergiovanni, 2009).

Markmið þessarar greinar er að greina forystu eins skólastjóra í grunnskóla á Íslandi með því að styðjast við hugtakaramma Sergiovanni (2009) sem lýsir framangreindum fimm hlutverkum. Hugtakaramminn er notaður sem heildarmynd (e. *synthesis*) af forystuhlutverkum skólastjóra og um leið sem greiningarlíkan fyrir niðurstöðurnar en tilvísanir í fleiri fræðimenn eru nýttar til frekari undirbyggingar á rammanum.

Í greininni er leitast við að svara því hvað einkenndi forystu þessa skólastjóra og að hvaða marki skólastjóri hafði vald á þeim hlutverkum sem rakin eru hér fyrir ofan.

Rannsóknin

Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn (Hitchcock og Hughes, 1995; Silverman, 2010), í einum grunnskóla á Íslandi. Leitað var að heildstæðum skóla þar sem sýnt þótti að yfir nokkurra ára tímabil hefðu orðið jákvæðar breytingar á skólastarfinu í tengslum við komu nýs skólastjóra og þar sem þessi sami skólastjóri var enn starfandi. Þetta var gert með það fyrir augum að rannsaka þróunarferli skóla yfir lengra tímabil og þátt skólastjórans í því með sérstaka áherslu á forystu hans í ferlinu. Skólastjórinn, sem þátt tók í rannsókninni, reyndist hafa tekið við skólastjórastarfinu um tíu árum fyrr. Hann hafði kennara-reynslu en hvorki reynslu af starfi skólastjóra né starfi við þennan skóla.

Gagnasöfnun fór fram skólaárið 2008–2009. Farið var í alls 30 daglangar heimsóknir í skólann og upplýsingum um skólastarfið safnað tíu ár aftur í tímann eða til þess tíma sem skólastjóri hafði komið til starfa. Tekin voru samtals 13 hálfformgerð einstaklingsviðtöl, þrjú við skólastjóra, tvö við aðstoðarskólastjóra, tvö við deildarstjóra og tvö við sinn hvorn umsjónarkennarann. Eitt viðtal var tekið við þriðja bekkjarkennarann og eitt við list- og

verkgreinakennara. Tvö rýnihópaviðtöl voru tekin, annað við fjóra skólaliða og hitt við fimm nemendur á unglíngastigi. Viðtöl voru öll hljóðrituð og skráð orðrétt. Að auki áttu sér stað óformleg samtöl við aðila úr öllum hópum skólasamfélagsins, það er stjórnendur, kennara, annað starfsfólk skólans, nemendur og foreldra. Úr þessum samtölum voru skráðir minnisþættir jafnóðum. Vettvangsathuganir og vettvangsnótur voru mikilvægur þáttur rannsóknarinnar og var flestum, sem tekin voru viðtöl við, fylgt eftir í tvo til þrjú daga við dagleg störf, m.a. við kennslu og á mismunandi fundum. Jafnframt fóru fram athuganir á skólalífínu í heild, þar með talið á félagslegum viðburðum með og án foreldra.

Spurningakönnun með opnum spurningum var lögð fyrir foreldra í gegnum netið og var svarhlutfall 27%. Að auki var stuðst við rituð gögn, s.s. skýrslur, fundargögn og skólanám-skrár. Viðtöl voru notuð sem grunnöggn rannsóknarinnar ásamt vettvangsathugunum en önnur gögn notuð til að fylla upp í myndina og styrkja niðurstöður.

Í rannsókninni var leitast við að fara á rannsóknarvettvanginn með opnum huga og vinna jafnóðum úr öllum gögnum og láta þá úrvinnslu leiða rannsóknarferlið áfram. Með þessu móti var að vissu marki beitt aðferðum grundaðrar kenningar (Charmaz, 2006) enda þótt niðurstöður væru mátaðar við hugtakaramma. Eins og fram kemur hér að framan var safnað margvíslegum gögnum og tekið fleira en eitt viðtal við alla lykilviðmælendur. Þetta þjónaði meðal annars tilgangi margþrófunar til að styrkja réttmæti rannsóknarinnar, þannig að niðurstöðurnar yrðu heildstæðar og sem sönnust lýsing á þeim veruleika sem rannsókninni var ætlað að greina frá (Silverman, 2010).

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og í upphafi rannsóknarinnar var öllum þátttakendum gerð grein fyrir tilgangi hennar. Þátttakendur í viðtölum skrifuðu undir trúnaðaryfirlýsingu og fengið var leyfi foreldra þeirra barna sem þátt tóku í rýnihópaviðtölinu. Við úrvinnslu voru þátttakendum gefin leyninöfn. Við lok úrvinnslu var viðtalsupptökum eytt. Lögð var áhersla á að halda sem mestri upplýsingaleynd gagnvart skólanum og þátttakendum í rannsókninni. Til þess að tryggja það enn frekar eru ekki gefnar nánari upplýsingar um skólann, hvorki stærð né staðsetningu.

Niðurstöður

Hér verður fjallað um hvernig skólustjóri hóf uppbyggingarstarf þegar hann tók við skólustjórn og hverjar forsendur hans og áherslur höfðu verið fram til þess tíma sem rannsóknin var gerð. Niðurstöðum er skipt í fimm undirkafla út frá þeim þemum sem fram komu við úrvinnslu gagna og einkennandi voru fyrir starfshætti skólustjóra. Þemur tengjast óbeint hugtakaramma Sergiovanni (2009). Skólinn, sem um ræðir er í greininni gefið nafnið Gnaraskóli, og viðmælendum sem nafngreindir eru eftirfarandi nöfn: Garðar skólustjóri, Aldís aðstoðarskólustjóri, Dís deildarstjóri – stundum er vitnað til þeirra allra sem stjórnenda – og Sóley og Bára umsjónarkennarar. Að öðru leyti er vísað til þátttakenda undir starfsheiti eða stöðu svo sem kennara, skólaliða, nemenda og foreldra.

„Ekki bara stefna á skrifborðinu eða í skúffunni“

Áður en Garðar tók við stjórn Gnaraskóla hafði skólinn gengið í gegnum sameiningu og skólustjóraskipti höfðu orðið. Dís, deildarstjóri, sagði að þegar Garðar hafi komð hafi vonin verið sú að „nú yrði hópnum eitthvað þjappað saman og eitthvað gert“. Aðstoðarskólustjórinn, Aldís, sagði:

Það voru bara allir mjög ánægðir með að fá Garðar Antonsson hérna í skólustjórnastarfið. Hann kynnti sig þannig og var ekki með neinar yfirlýsingar um að hann ætlaði að stjórna með harðri hendi heldur að þetta yrði samstarfsverkefni að byggja upp skólann og bara fékk fólk í lið með sér og það auðvitað skipti öllu máli.

Svo virðist sem fólki hafi almennt þótt Garðar kynna sig vel bæði innan skólans og utan. Umsjónarkennarinn Báru sagði að hann hefði strax á fyrstu skólasetningu sinni breytt viðhorfi foreldra gagnvart skólanum með framkomu sinni og málflutningi og þau stöðugt orðið jákvæðari upp frá því.

Garðar hafði ekki reynslu af skólastjórnun þegar hann tók við skólastjórastarfinu en sóttist eftir því vegna þess að hann hafði ákveðnar hugmyndir um skólastarf sem hann hafði áhuga á að útfæra nánar og sá fyrir sér að hafa tækifæri til þess í starfi skólastjóra. Um þetta leyti var mikil vakning í íslensku skólasamfélagi um siðfræði og lífsleikni og út var að koma ný *Aðalnámskrá grunnskóla* þar sem lífsleikni var í fyrsta sinn tilgreind sem fag sem kenna átti í grunnskólum (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þessi nýja áhersla féll vel að hugmyndum Garðars sem hann kynnti fyrir Aldísi. Henni leist vel á þær og sama sögðu kennarar sem rætt var við og höfðu verið starfandi við skólann þegar Garðar kom.

Í fundargögnum frá þessum tíma má sjá að vorið eftir að Garðar hóf störf voru hugmyndir að skólastefnunni kynntar á kennarafundi og fljótlega var settur af stað hópur með Garðar í broddi fylkingar sem tók að þreifa fyrir sér um mótun skólastefnu. Um veturinn fóru Garðar og Aldís til útlanda og kynntu sér skólastarf erlendis í anda þeirrar hugmyndafræði sem hann hafði reifað við starfsfólk. Í framhaldi af þeirri ferð var hafist handa við að innleiða þá stefnu sem í dag er unnið eftir í skólanum. Garðar sagði þetta um þá leið sem farin var og lýsir um leið því óvissuferli sem framundan var:

Við ákváðum bara að gera þetta með þessum hætti. Svo hefur eiginlega eitt leitt af öðru [...] og við lentum náttúrulega í þessu sama og allir aðrir að við byrjum á einhverju og svo vitum við ekkert hver leiðin er endilega, við verðum bara að finna út úr því.

Skólastjóri las sér til um stefnumótun í skólastarfi og lagði hana til grundvallar þeim leiðum sem síðan voru farnar. Fyrsta skrefið í þeirri áætlun var að sammælast um skólasýnina:

Ég bara þýddi hana [framkvæmdaáætlunina] og aðlagði og sagði sem svo, já nú erum við komin með framkvæmdaáætlun en það er ekki búið að mynda þessa breiðu samstöðu hérna innan skólans. Byrjum þá bara á einu, tókum eitt skref í einu og búum okkur til skólasýn, hvort við getum verið sammála um það að skólasýnin geti verið svona grundvallarviðhorf okkar í skólasamfélaginu.

Skólastefnuhópurinn, með skólastjóra í fararbroddi, hélt áfram að vinna að frekari útfærslu á stefnunni og lagði fram tillögur og umræðuefni inn á kennarafundi. Þrátt fyrir að hugmyndir Garðars hefðu verið ráðandi sögðust kennarar, sem verið höfðu með frá upphafi, hafa tekið að fullu þátt í ferlinu, hvort sem þeir voru í skólastefnuhópnum eða utan hans. Sögðu þeir mikla umræðu hafa farið fram á fundum um tillögurnar og þeim strax fundist tekið vel í hugmyndir þeirra, á þá hlustað og litið á þá sem jafningja. Orð Báru, sem var í þessum hópi, eru lýsandi fyrir viðhorf kennaranna:

Maður var svo mikill þátttakandi í því að byggja það upp. [...] Það var starfandi hérna skólastefnuhópur og [...] við vorum nokkrir kennarar í því. Og þar kom hann með ýmsar hugmyndir [...] Og einnig var hann bara alltaf opinn fyrir nýjum hugmyndum og hann var einhvern veginn bara alltaf einn af okkur. [...] Það voru alltaf svona vangaveltur þannig að maður fann alltaf strax að það sem maður sagði og gerði skipti miklu máli.

Frá upphafi var Garðari mikilvægt að þetta yrði „ekki bara stefna á skrifborðinu eða í skúffunni en svo bara gerum við eitthvað annað [...] við verðum að gera þær breytingar

sem við tölum fyrir, við verðum að lifa þær, við verðum að sýna þær í verki.“ Erfiðasti hjallinn í þróun stefnunnar var, samkvæmt Garðari, að stíga fram með sjónarmið sín. Það hefði orðið mun auðveldara þegar stefnan varð sýnileg eins og í formi fréttabréfa sem fóru heim til foreldra og eftir því sem annað starfsfólk tileinkaði sér hugmyndafræðina og starfshættina.

Að sögn Garðars höfðu grunnþættir skólustefnunnar verið dyggðir og vinnan í kringum þær, samverustundirnar, sem haldnar voru á hverjum degi, og bekkjarfundirnar sem voru vikulega samkvæmt stundaskrá hvers bekkjar. Í gegnum þessa þætti hafði stefnan birst í skólustarfinu. Garðar sagði að þar fyrir utan hefði skólustefnan í eðli sínu reynst „öflugri starfsmannastefna“ en gengið hefði verið út frá í upphafi. Undir það tók Dísu sem sagði í raun rætt á svipuðum nótum í kennarahópnum eins og rætt væri við nemendur, til dæmis á samverustundum og bekkjarfundum.

Fram kom í einstaklingsviðtölum og rýnihópaviðtölum, í spurningakönnun til foreldra og í óformlegum samtölum við starfsfólk, að fólk væri ánægt með skólustefnuna og margir töldu hana forsendur framfara í skólanum. Aldís sagði um hana:

Hún hefur áhrif um allt [...] og ég held að hún móti samskipti hér innan skólans og [...] bæði milli starfsmanna og nemenda og kennara og nemenda jafnvel líka innbyrðis. Þannig að ég held að það sé svona grunnurinn að öllu öðru.

Vettvangsathuganir í skólanum staðfestu að þegar komið var í skólann var óhjákvæmilegt að finna fyrir áhrifum skólustefnunnar á allt skólustarf og yfirbragð skólustarfsins var í takt við áherslur hennar. Fram kom í viðtölum og í vettvangsathugunum að skólustefnunni og starfsháttum tengdum henni var markvisst haldið á lofti og fylgt eftir og fór Garðar þar í broddi fylkingar. Gegndu kennarafundir, samverustundir og bekkjarfundir þarna mikilvægu hlutverki. Daglega voru samverustundir nemenda, stjórnenda og kennara. Þeim stjórnaði oftast Garðar en þó einnig Aldís og Dísu. Kennarar og stjórnendur álitu samverustundir gegna mikilvægu hlutverki í því að auka á samheldni milli nemenda og starfsfólks og sumir kennaranna töldu þær eitt það mikilvægasta sem út úr þróun skólustefnunnar hefði komið. Undir það tók Garðar: „Við byrjuðum strax með samverustundir og þær hafa þróast og [...] það verður nú allt í einu akkerið okkar í þessu. Þar reynum við [...] að vera með umræðu sem er skapandi og umbótamiðuð og lausnamiðuð og hvetjandi.“ Á samverustundum gafst Garðari tækifæri til að halda á lofti þeim áherslum og viðhorfum sem hann vildi að viðhældust í skólamenningunni og sýna í verki þá kennslufræðilegu nálgun sem hann taldi æskilega í skólustarfinu. Bekkjarfundir voru fastir í stundaskrá allra bekkja einu sinni í viku og sagði Garðar að þar væri:

samráðsvettvangur og samræðugrundvöllur fyrir nemendur um að [...] koma að ákvörðunum um eigin mál, þ.e.a.s. lýðsræðislegir starfshættir. Þar er tækifæri til að tala um þetta farsæla, leysa ágreining, taka sameiginlegar ákvarðanir og það er byrjað á því að kenna börnum bara leiðina og aðferðina. Það talar einn í einu, það er ekki talað um persónur eða einstaklinga [...] við viljum gagnrýna umræðu en við viljum ekki fordómaumræðu.

Vettvangsathuganir inni hjá Dísu, Sóleyju og Báru sýndu að þær tóku upp umræðuefni samverustundanna á bekkjarfundum og í kennslustundum og héldu þannig áherslum stjórnenda á lífi.

„Mikil þróun í samvinnu kennara“

Fram kom hjá Garðari og einnig kennurum að sveitarstjórn bæri mikið traust til þess skólustarfs sem fram færi og hefði frá upphafi stutt Garðar í starfi. Þau Aldís töldu að fram til þessa hefði sveitarstjórn gert vel við skólustarfið fjárhagslega og það hefði gert það

kleift að sinna mannfreku þróunarstarfi. Fyrstu árin einkenndu þættir sem sneru að skólastefnunni skólaþróunina en samhliða var þó unnið að öðru þróunarstarfi svo sem heilsu-eflandi þróunarvinnu og þróun skógarskólaverkefnis. Garðar var sjálfur í fararbroddi við innleiðingu stefnunnar og lagði mikla áherslu á að að þróa bæði sýn og stefnu, efla samstöðu innan skólans, skipulagða samvinnu og uppbyggjandi og gagnrýnar umræður og festa í sessi starfshætti sem einkenndu skólastefnuna. Við þetta naut hann dyggrar aðstoðar Aldísar og hóps kennara sem voru í skólastefnuhópnum.

Að auki var starfandi stjórnendateymi sem Garðar sagði að hefði í gegnum tíðina verið sér mikill styrkur í starfi. Á fundum þess hefðu mál verið rædd í þaula og þeir fundir væru mikilvægur vettvangur til að halda tengslum við það sem væri að gerast í skólastarfinu. Í teyminu voru, auk hans, Aldís aðstoðarskólastjóri og þeir stigstjórar sem starfandi voru hverju sinni. Dísu hafði lengst af starfað í þessu teymi sem stigstjóri en var nýlega komin inn sem deildarstjóri þegar það starfsheiti var tekið upp í skólanum. Garðar og Aldís funduðu daglega og vikulegir fundir voru með þeim og Dísu. Af viðtölum og vettvangsathugunum var greinilegt að sérstaklega náð samstarf var milli Garðars og Aldísar og almennt nán samvinna á milli stjórnendanna þriggja en stigstjórinn var laustengdari þótt endanlegar ákvarðanir væru teknar á fundum með honum.

Eftir því sem skólastefnan varð samofnari menningunni bættust við þróunarverkefni sem sneru meira að kennslufræði og námi en sem samræmdust vel skólastefnunni, svo sem um fjölbreytta kennsluhætti, einstaklingsmiðað nám byggt á teymisvinnu kennara og *Byrjendalæsi* sem hafði verið tekið inn þetta haust. Þótt kennarar færu á stöku einstaklingsnámskeið byggðust endurmenntunaráætlanir yfirleitt á þátttöku allra kennara eða stórs hluta þeirra í þeirri þróunarvinnu sem ráðist var í. Dísu sagði þróunarverkefni lögð þannig fram að reynt væri að virkja fólk til þátttöku og beinlínis „gerðar kröfur um að þú takir þátt í þessu“. Fram kom hjá stjórnendum og nokkrum kennurum að þeir álitu að almenn þátttaka stuðlaði frekar að því að vinnubrögð festust í sessi. Þó kom fram, bæði meðal stjórnenda og kennara, að sum þróunarvinna, svo sem um fjölbreytta kennsluhætti og úti-kennslu, hefði ekki náð almennilegri föttestu og að þeir höfðu af því áhyggjur að nýjum kennurum veittist misjafnlega auðvelt að laga að sig þeim vinnubrögðum sem í skólanum tíðkuðust. Í viðtölum við Garðar kom fram að hann glímdi við það að finna út hvernig best væri að bregðast við þessum þáttum.

Þróunarverkefnin hleyptu lífi í umræður um starfshætti og kennslu og liður í því var að skólastjórnendur tóku þátt í umræðunum og gerðu sjálfa sig, og í sumum tilvikum teymi kennara, ábyrga fyrir þeim. Þannig var reynt að nýta mannauðinn innan skólans, þótt stundum væri leitað til utanaðkomandi ráðgjafa.

Garðar talaði reglulega fyrir samvinnu á kennarafundum og lagði áherslu á að auka samvinnu kennara. Hann hafði trú á að hún hefði afgerandi áhrif á árangur skólastarfsins. „Ég hef orðið ofurtrú á markvissri samvinnu [...] ég held að það séu miklu betri starfshættir, hvort sem það er í stjórnun eða kennslu [...] En samvinna verður að vera á ákveðnum grunni, það þarf að skipuleggja, það þarf að vera verkaskipting.“ Áhersla hans á skipulagða samvinnu kom greinilega fram í skólastarfinu og skólastefnan sem og önnur þróunarvinna var unnin í teyminum og í samráði við aðra kennara skólans auk þess sem unnið var að þróun kennarateyma í daglegri kennslu í kringum þróun einstaklingsmiðaðra kennsluhátta. Í viðtölum við aðra stjórnendur og kennara skólans kom fram að samvinna var eðlilegur og daglegur þáttur starfsins. Sóley umsjónarkennari sagði að það hefði „verið mikil þróun í samvinnu kennara og margir mjög ánægðir með það“ og það hefði birst til dæmis í því að „fólk sem er búið að kenna í mörg, mörg ár og alltaf haft lokaða hurð og ekki getað hugsað sér að opna hana“ væri nú farið að hleyppa öðrum inn til sín og ræða kennsluna. Vísaði hún þar m.a. í samvinnu kennara í kennarateyminum og voru bæði Dísu

og Garðar sammála um að sú teymisvinna hefði haft afgerandi áhrif á þróun kennara í starfi og á starfshætti í skólanum. Dís taldi að tækifærið til að vinna saman á þennan hátt hefði opnað kennurum nýjan heim:

Maður var einangraður áður [...] núna þá erum við að pikka svo mikið frá hinum [...] þessi er góður í þessu og þá er hann að miðla því og hinn er góður í einhverju öðru og þá er hann að miðla því [...] og það finnst mér vera mikill styrkur [...] þú færð líka bara svo öðruvísi sýn á svo marga hluti [...] stundum er maður dálítið svona þröngur í sínu [...] þá opnar [...] einhver augu manns fyrir einhverju ef maður er að vinna náið saman.

Almennt kom fram mikil ánægja kennara með starfsþróun sína og sögðust sumir þeirra hafa ílengst í skólanum sökum þess hversu gefandi þeim fannst að vinna að því grósku- mikla þróunarstarfi sem fram fór og hversu vel hugmyndir þeirra fóru vel saman við hug- myndir skólustjórnenda um skólastarf. Bára sagði:

að maður hafi bara vaxið og dafnað með þeim [Garðari og Aldísi] og það er búið að vera alveg ofsalega gaman að vinna að svona uppbyggjandi skólastarfi með þeim. Og það er eitthvað sem allir ættu bara að fá að upplifa.

Stjórnendur voru sömuleiðis á því að mikil gróska hefði verið í starfsþróun kennara og að þeir hefðu eflst faglega en töldu þó að enn þyrfti hún að verða almennari.

„Mjög gott að fá leiðbeinandi mat á mínum störfum“

Þegar Garðar tók við skólustjórn sagði hann að í skólann hefði verið nokkur hópur kennara sem „var hérna bara á eigin forsendum, ekki á forsendum barnanna. Og þaðan af síður á forsendum vinnuveitandans.“ Hann sagðist hafa þurft að ganga fram af nokkurri festu við einstaka kennara sem voru tregir til að fylgja þeim vinnubrögðum sem hann lagði áherslu á. Taldi hann að meira hefði verið um slíkt í byrjun starfs hans þótt enn bæri eitthvað á því. Í einstaka tilfellum var stigið það skref að segja starfsmanni upp eða biðja viðkomandi að hætta.

Garðar taldi að þau Aldís gerðu „meira af því en víðast annars staðar“ að gera kröfur til kennara. Undir það tóku kennarar sem nýlega höfðu komið annars staðar frá. Aldís og Garðar litu á það sem þátt í að stuðla að og hvetja til fagmannlegri vinnubragða og þau lögðu að kennurum að ígrunda eða endurskoða á einhvern hátt það starf sem þeir unnu að. Sjá mátti merki þess á fundum og til dæmis settust kennarar niður með skólustjóra eftir árshátíð skólans og fóru yfir það sem hafði gengið vel og það sem hafði gengið verr í samstarfi kennara við undirbúning og framkvæmd hennar. Garðar og Aldís mátu störf kennara reglulega og tóku mið af persónulegum eiginleikum kennarans, fagþekkingu, skipulagi og undirbúningi kennslu, framkvæmd kennslu og bekkjarstjórnun og námsmati. Við matið studdust þau m.a. við kennsluáætlanir, starfsmannaviðtöl, viðhorfskannanir sem lagðar voru fyrir nemendur og beindust meðal annars að líðan í kennslustundum og áhuga á námsefninu. Þau fóru fram á það við kennara að þeir skiluðu kennsluáætlunum, annars vegar fyrir alla önnina og hins vegar vikulega. Kennarar lögðu síðan sjálfir mat á gæði annaráætlana og ræddu þær við Aldísi sem leiðbeindi um úrbætur.

Í viðtölum við kennara kom fram að þeir væru yfirleitt jákvæðir gagnvart eftirfylgni stjórnenda og voru orð Sóleyjar lýsandi en hún sagði að sér fyndist „mjög gott að fá leiðbeinandi mat á mínum störfum“. Garðari var hugleikið að nýta gögn sem til orðu í skólastarfinu til þess að endurskoða starfshætti og stjórnendur unnu með kennurum að því að nýta sjálfsmat skólans, samræmdar kannanir og námsmat nemenda til að bæta skólastarfið.

„Það hefur myndast traust“

Garðar hafði frá upphafi lagt áherslu á að efla umræður milli starfsfólks og notaði umræður markvisst sem leið til að þróa skólastarfið, auka fagmennsku kennara og til að koma á og viðhalda ákveðnum starfsanda og starfsvenjum. Sagðist hann kunna orðið betur að eiga gagnrýna umræðu við starfsfólk og notað hana á markvissari hátt. Garðar sagðist hafa lagt áherslu á að hefja opna umræðu, m.a. við kennara, um þætti í skólastarfinu sem ekki hefði verið um að ræða fyrir en skiptu máli þegar kom að því að breyta starfsháttum og móta og fylgja skólastefnunni. Þessar umræður fóru fram á kennarafundum og sneru meðal annars að samskiptum kennara við nemendur og foreldra og starfsháttum kennara. Taldi Garðar að starfsfólk væri orðið nokkuð leikið í því að leysa ágreiningsmál með umræðum. Af því leiddi að hægt væri að tala um viðkvæm málefni og leysa þau án þess að allt færi í hnút eða upp í loft. Kennarar úr hópi viðmælenda tóku undir þetta og Bárá sagði að það væri „einhvern veginn alltaf meiri samstaða“ meðal hópsins sem kemur að nemendum, hvort heldur það eru skólaliðar eða kennarar. Þrátt fyrir það nefndu bæði stjórnendur og kennarar dæmi um ágreining í samvinnu kennara sem ekki hefði verið fyllilega gert út um. Eins kom fram í viðtölunum núningur milli einstakra kennara og einstakra kennara og skólaliða sem lítið var unnið með en dró úr trausti og vilja til samstarfs milli þessara aðila.

Garðar taldi traust lykilástæðu þessarar opnu umræðu sem byggðist á því að kennarar gátu sagt frá hugmyndum sínum og starfsháttum án þess að þau Aldís væru að gagnrýna þá heldur hefðu þau Aldís leitast við að vera styðjandi og veita kennurum leiðsögn. Ennfremur hafði hann þá trú að „þegar við viðhöfum þá starfshætti, þá erum við líka að ætlast dálítið til að aðrir geri það. Og ef við tölum um þetta reglulega líka [...] þá fer þetta allt í sömu áttina.“ Garðar taldi að árangur hefði náðst í skólastarfinu vegna þess að

það hefur myndast traust á milli okkar stjórnenda og allra starfsmanna og milli okkar og skólasamfélagsins, má segja, vegna þess að við höfum náð eiginlega að sýna það í verki hvað við sögðumst ætla að gera [...] ef að þetta traust fer þá eiginlega hrynur dálítið margt í skólastarfinu.

Garðar sagði að það hefði verið meðvitað ákvörðun hjá sér að byggja upp traust í skólasamfélaginu. Þáttur í því hefði verið að koma fram sem fyrirmynd en til þess að stefnan og þeir starfshættir, sem hann lagði á áherslu, yrði trúverðug lagði hann sig fram um að hans eigin starfshættir sýndu stefnuna í verki. Einnig sagðist Garðar meðvitað reyna að vera sýnilegur í skólastarfinu og að gott aðgengi væri að honum. Hann hefði dyrnar að skrifstofunni opnar svo að fólk gæti komið inn með ýmis málefni en einnig til þess að hann hefði yfirsýn yfir það sem fram fór í skólanum, ekki síst andann og samskiptin. Vettvangsathuganir studdu það að bæði starfsfólk, nemendur og foreldrar nýttu sér það og kennarar báru gjarnan undir hann mál til úrlausnar eða ræddu við hann um kennslufræðilegar útfærslur. Garðar sagðist reyna að fara í kaffi á sama tíma og kennararnir til að halda tengingu við þá. Vettvangsathuganir sýndu að stundum komu rólegri dagar þar sem hann gat sest niður í góðu tómi með kennurum í kaffitímanum og rætt um daginn og veginn. En oft var dagskráin þétt eins og kom fram í þessari vettvangsathugun:

Kl. 9:50 lauk samráðsfundi Garðars og ritara. Garðar stakk upp á kaffi. Hann kom út af skrifstofunni og spurði kennara einn að því hvernig hann væri til heilsunnar en viðkomandi hafði verið frá vinnu í nokkra daga vegna veikinda og sú umræða leiddi frá einu í annað – almennt spjall. Þá hitti hann annan kennara í dyrum kaffistofunnar og ráðfærði sig við hann um tímasetningar í sambandi við eldvarnarvikuna. Inni á kaffistofunni var tónmenntakennarinn sem bar undir hann hvort hann mætti ekki fá Hákon til að leika undir á Degi íslenskrar tungu og hvort þeir ættu ekki að enda með söng eins og venjulega sem hann

vildi endilega – halda í hefðina. Kaffið var búið og Garðar hellti upp á, fór síðan fram til ritara og aðstoðaði nemanda við ljósritunarvélina. Kl. 10:05 hófst fundur með skólustjóra tónlistarskólans.

Vettvangsathuganir sýndu líka að skólustjórnendur voru alltaf til staðar þegar viðburðir voru í skólanum og Garðar oft í sýnilegu hlutverki þar og hann lagði áherslu á að halda í gamlar hefðir og festa í sessi nýjar sem tengdust skólustefnunni og starfsháttum skólans. Langflestir viðmælenda, hvort heldur sem það voru nemendur, foreldrar eða kennarar, nefndu það sem kost hve sýnilegir stjórnendur væru, til dæmis með þátttöku í samveru-stundum og heimsóknum í skólstofur.

„Að stýra hugmyndunum“ og „fá fólk til fylgis“

Fram kom í viðtölum við Garðar sjálfan og samstarfsfólk hans að hann hefði allar götur sýnt brennandi áhuga á skólustarfi og víðað að sér þekkingu tengda því. Hann lagði stund á meistaranám í skólustjórnun en sagði jafnframt að kennslufræðileg þekking sín hefði aukist mikið síðan hann tók við skólustjórn með lestri fræðiefnis og ígrundun á þeim aðstæðum sem upp komu í starfinu. Hún hefði einnig aukist í gegnum samvinnu við samstarfsfólk, sérstaklega Aldísi sem bæði hann og aðrir sögðu að væri sterk á því sviði. Garðar notaði þekkingu sína skólustarfinu til framdráttar, svo sem við skipulagningu þróunarvinnu, við að leggja kennslufræðilegar áherslur, beita sér sem leiðtogi og til að rökstyðja málflutning sinn.

Garðari var í mun að stjórnunarhættir hans og annarra við skólann væru gegnsærir og sanngjarnir. Á kennurum var að finna að þeim fyndist svo vera og töldu bæði þeir og aðrir stjórnendur hann vera styrkan leiðtoga sem byggir yfir hugmyndaauðgi og hógværd og fylgdi málum vel eftir. Þeim fannst gott að sækja til hans ráð um daglegar úrlausnir og kennslu.

Garðar var meðvitaður um ábyrgð sína sem skólustjóri, „... og ef maður ber ábyrgð þá hefur maður um hlutina að segja, annars getur maður ekki sagt að [...] það sé á manns ábyrgð“. Það var meðal annars á þeim forsendum sem hann hlutaðist til um breytingar á starfi kennara og starfsháttum í skólanum. Hann taldi nauðsynlegt að búa að „starfskenningu [...] sem maður bara byggir á“. Sagði hann skólustjórastarfið umfangsmikið og að hann þyrfti að vinna langa vinnudaga. Hann sinnti stjórnslu, þ.e. þeim þáttum sem komu að skipulagi og rekstri skólans, frekar um helgar eða á þeim tímum dagsins sem skólustarf var ekki í fullum gangi til að geta betur verið þátttakandi í daglegu starfi skólans og sinnt leiðtogahlutverki sínu. Garðar sagðist hafa lært það af reynslunni að betra væri „að stýra hugmyndunum“ og reyna að „fá fólk til fylgis“ við að vinna að þeim og jafnvel reyni hann orðið að bíða eftir frumkvæðinu líka „af því að reynslan er sú að ef maður ætlar að beita kraftinum of mikið og bara keyra eitthvað í gegn, þá verður það ekki að veruleika í starfinu“.

Garðar lagði áherslu á að auka þátttöku kennara í ákvörðunum um eigin málefni en þó „þannig að stjórnandinn marki stefnuna, marki ytri rammann á starfsháttunum en svo er það kennarans að starfa innan þess“. Sömuleiðis vildi hann að kennarar, líkt og stjórnendur, tækju sameiginlegar ákvarðanir meðal annars í teymum og sagði að það væri að gerast kennarateymunum sem starfrækt væru í kringum einstaklingsmiðaða kennsluhætti. Hann sagði að ákvarðanatöku kennara hefðu í gegnum vinnuna í teymunum „farið miklu frekar út í það að þeir taka [...] sameiginlegar ákvarðanir á sínum svæðum.“ Stjórnendur og kennarar voru almennt á því að forysta kennara hefði eflst og kennarar töldu sig meðvitað sýna forystu í starfi.

Umræður og ályktanir

Í þessum kafla er hugtakarammi Sergiovanni (2009) um fimm forystuhlutverk skólustjóra; sem stjórnanda, starfsmannastjóra, menntafrömuðar, sameiningartákns og boðbera menningargilda notaður sem greiningarlíkan fyrir niðurstöðurnar. Niðurstöður bentu til þess að starfshættir Garðars væru í samræmi við lýsingar Sergiovanni um þessi fimm hlutverk sem skólustjóri þarf að hafa á valdi sínu til þess að skólustarf dafni og að hann hafi verið meðvitaður um hlutverk sín. Hann gerði skýran greinarmun á stjórnun annars vegar og forystu hins vegar og vissi hvenær hann þurfti að fara í hvaða hlutverk. Flest bendir til þess að hæfni Garðars í forystuhlutverkinu hafi skipt sköpum fyrir árangur þróunarverkefna og þróun skólustarfsins alls.

Garðar sem stjórnandi

Niðurstöður bentu til þess að Garðar hafi haft vald á hlutverki stjórnandans á þann hátt sem Sergiovanni (2009) lýsir því. Hann vann að áætlanagerð á markvissan hátt, tími starfsfólks virtist vel nýttur og skólustarfið gekk snurðulaust. Það endurspeglaðist meðal annars í ánægju starfsfólks og sveitarstjórnar með stjórnunarhætti skólustjórnanda og góðu andrúmslofti. Garðari var lagið að hafa áhrif á áætlanir og atburði og hafði til að bera skipulagða hugsun um framvindu skólaþróunar sem bæði Lambert (2006) og Sergiovanni segja eitt grundvallareinkenni skólustjóra sem hafa hæfni til að vinna að gæfulegri skólaþróun. Að auki höfðu stjórnendur séð til þess að útvega þær bjargir sem þurftu að vera fyrir hendi til að skólaþróun gangi vel, svo sem tíma, peninga og tækifæri til starfsþróunar en fræðimenn eru almennt sammála um mikilvægi þess í þróunarferlinu (Fullan, 2007, Leithwood og félagar, 2008).

Áhugavert er að þótt Garðar telji stjórnunarhlutverkið mikilvægt lagði hann síður áherslu á það í daglegu starfi sínu í skólanum en meiri áherslu á hlutverk sitt sem leiðtoga eins og sést á forystuhegðun hans. Það bendir til þess að skilningur skólustjóra á hlutverki sínu sem stjórnanda annars vegar og leiðtoga hins vegar hafi verið í samræmi við kenningar Sergiovanni (2009) og að Garðari hafi tekist að halda jafnvægi á milli stjórnunarlegra þátta og forystu.

Garðar sem starfsmannastjóri

Frá því Garðar tók við starfi skólustjórans virðist hann hafa lagt áherslu á að byggja upp traust og niðurstöður benda til þess að vinnubrögð skólustjóra hafi ýtt undir traust og öryggi í samskiptum jafnt innan skólans sem í skólasamfélaginu öllu. Garðari var í mun að vera samkvæmur sjálfum sér, vera leiðbeinandi fremur en gagnrýnandi og umgangast fólk af virðingu. Hann lagði sig fram um að vera heiðarlegur, hlusta og koma fram af fagmennsku og sýna lítilæti. Þannig byggði hann upp sambönd á þann hátt sem talið er mikilvægt í þróunarstarfi (Lambert, 2003; Leithwood og félagar, 2008). Það traust og öryggi í samskiptum, sem myndast hafði innan skólasamfélagsins í Gnaraskóla, er líklegt til að hafa skipt höfuðmáli í þróun skólans og í því að tekist hefur að festa þróunarvinnu í sessi (Fullan, 2007; Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003; og Sergiovanni, 2009). Einnig er líklegt að traust og öryggi í samskiptum í skólanum hafi átt þátt í því að Garðar virtist geta rætt við kennara um óæskilega starfshætti og tekið ákvarðanir, sem voru ekki öllum að skapi, án þess að það bitnaði á viðhorfum kennara til lengri tíma.

Niðurstöður bentu til þess að Garðar væri lýðræðislega þenkjandi og stuðlaði með margvíslegum hætti að lýðræðislegum starfsháttum í skólanum. Þrátt fyrir það beitti hann formlegu valdi og tók af skarið með ýmis mál sem honum fannst að stjórnendur ættu að taka ákvarðanir um eins og ef gera þurfti athugasemdir við starfshætti kennara. Sergiovanni (2009) og Lambert (2003, 2006) telja hvort tveggja mikilvægt.

Garðar fylgdist vel með skólustarfinu og lagði áherslu á að halda tengslum við það sem var að gerast í skólanum. Hann hafði lag á að sýna fólki áhuga og skapa andrúmsloft þar sem meðlimum skólasamfélagsins leið vel og fannst þeir velkomnir til hans með hugmyndir sínar. Það samræmist því sem Sergiovanni (2009) segir um að skólustarf snúist um manneskjur og líðan þeirra þegar hann lýsir hlutverki skólustjórans sem starfsmannastjóra. Sömuleiðis fellur þessi framganga skólustjóra undir annan flokk Leithwood og félaga (2008) um færni skólustjóra til að skilja fólk og þróa hæfni þess þegar unnið er að þróun dreifðar forystu innan skóla.

Garðar virtist stuðla að því að þróa hæfni hjá sjálfum sér og öðrum og í stofnuninni sjálfri. Hann notaði ígrundun reglulega í starfi sem hann dró jafnan lærdóm af og beitti til að endurskoða ákvarðanir. Einnig mátti sjá að hann hafði verið að þroskast og læra frá upphafi starfs og hann stuðlaði að ígrundun starfsfólks og starfsþroska í gegnum þróunarvinnu og reglulega samvinnu og umræður. Báða þessa þætti telja Lambert (2006), Sergiovanni (2009) og Leithwood og félagar (2008) nauðsynlega í fari skólustjóra til að ná viðvarandi árangri í skólustarfinu auk þess sem þeir stuðla að þróun námssamfélags samkvæmt Harris (2008) og Roy og Hord (2006).

Draga má þá ályktun að Garðar hafi búið yfir samskiptahæfileikum og skilningi á mikilvægi þess að hvetja starfsfólk og hrósa því ásamt því að efla samskipti, samvinnu og umræður í skólustarfinu. Þessi framganga er í samræmi við Harris og Lambert (2003), Lambert (2006), Leithwood og félagar (2008) og Sergiovanni (2009) sem öll telja slíka framgöngu skólustjóra eitt af frumskilyrðum þess að skapa andrúmsloft og aðstöðu í skólanum sem leiði til framfara.

Garðar lagði áherslu á að ágreiningur væri ræddur í skólanum þannig að bæði hann og aðrir lærðu af því og ágreiningurinn yrði þannig til þess að bæta skólustarfið. Þessi vinnubrögð eru í samræmi við áherslur Hargreaves (2007), Harris og Lambert (2003) og Owens og Valesky (2011) á lausn ágreiningsmála. Út úr niðurstöðum má þó lesa að ekki hafi tekist að gera út um allan ágreining á þennan hátt og af því má draga þá ályktun að mikilvægt sé að Garðar vinni áfram að því að þróa þessi vinnubrögð frekar innan skólans þar sem annars geti dregið úr samstöðu og árangri.

Svo virtist sem þéttur rammi væri utan um skólustarfið sem lýsti sér í skýrri stefnumörkun og sterkri sameiginlegri menningu byggðri á trausti. Kennarar höfðu samt sem áður frelsi til að hafa áhrif á skólustarfið og útfæra vinnuna á eigin forsendum innan þess ramma. Það bendir til þess að í skólanum hafi verið menning bæði laus- og fasttengdra eininga sem Sergiovanni (2009) telur geta verið lykilstæðu þess að árangur náist í skólustarfi.

Garðar sem menntafrömuður

Í niðurstöðum kemur fram að Garðar var vel að sér um skólamála og lagði áherslu á að starfa í samræmi við kenningar á því sviði og veitti skólanum faglega forystu á grundvelli þeirra. Fagleg forysta skólustjórans kom fram í allri umgjörð skólustarfsins, í umræðum og í þeim kennslufræðilegu viðmiðum sem skólustjórnendur settu. Lambert (2006) og Sergiovanni (2009) telja bæði mikilvægt að skólustjóri setji kennurum viðmið og skýri ábyrgð þeirra og segja jafnframt að það hvetji þá, leiði til aukins dugnaðar þeirra og styrki þá í hollustu við málstað skólans.

Á samverustundum var Garðar í hlutverki kennarans og leiða má líkum að því að þær hafi verið mikilvægur vettvangur til þess að skapa sameiginlegan skilning á kennslustarfinu og gildum þess og koma áherslum Garðars til skila eins og áherslur Sergiovanni (2009) um hlutverk menntafrömuðarins gera ráð fyrir. Garðar hafði þarna tækifæri til að koma á framfæri hugmyndum sínum um kennsluhætti sem hann taldi æskilega með því að sýna þá í verki og um leið hélt hann tengslum við kennslustarfið og nemendur. Þetta gerði

kennurum kleift að samsama sig hugmyndum Garðars betur og átta sig á hverjar áherslur hans væru í kennslunni.

Kennslufræðileg forysta Garðars endurspegladist einnig í því að kennarar leituðu til skólastjórans með mál sem tengdust kennslu og hún birtist einnig í gerð þróunaráætlana þar sem hann var sjálfur virkur þátttakandi. Þess ber þó að geta að ekki höfðu allar kennslufræðilegar áherslur Garðars náð fótfestu, samanber að ekki höfðu starfshættir allra þróunarverkefna náð að festast í sessi og eins að kennurum hafði gengið misjafnlega að til-einka sér starfshættina. Á móti kom að Garðar gerði sér grein fyrir þessu og glímdi við að finna lausn á því hvernig best væri að taka á málunum. Niðurstöður benda því til að hann hafi starfað í samræmi við lýsingu Sergiovanni (2009) á hlutverki menntafrömuðar og einnig í samræmi við áherslur Harris og Lambert (2003), Lambert (2006) og Leithwood og félagi (2008) um kennslufræðilega forystu skólustjóra.

Garðar sem sameiningartákn

Frá því að Garðar tók við stjórn skólans virðist hann hafa verið meðvitaður um hlutverk sitt sem sameiningartákn og fyrirmynd eins og þeim er lýst í líkaninu. Hann reyndi að sýna í verki þau vinnubrögð og þá framkomu sem hann vildi að starfsfólk tileinkaði sér þannig að það treysti honum. Þetta gerði hann einnig með því að vera sýnilegur í skólastarfinu. Mikilvægi sýnileika stjórnenda í skólastarfinu endurspegladist í því hversu greinileg ánægja var meðal kennara, nemenda og jafnvel einstakra foreldra með þann þátt í fari stjórnenda. Einnig kom fram í niðurstöðum að Garðar hélt vörð um skipulag og viðburði í skólastarfinu sem voru til þess fallnir að skapa og viðhalda skólamenningunni og æskilegum starfsháttum. Sergiovanni (2009) segir hlutverk skólustjórans sem fyrirmyndar vera einn þátt forystumannsins sem sameiningartákns og svipaða áherslu má sjá hjá Leithwood og félagum (2008) í öðrum hæfnipætti þeirra. Ekki síst verður að telja að sýnileikinn sé mikilvægur fyrir Garðar til að ná til nýrra kennara við skólann en niðurstöðurnar benda til að hann þurfi að sinna þessum þætti betur en bæði Sergiovanni (2009) og Lambert (2003,2006) leggja áherslu á mikilvægi þessa.

Garðar taldi skólustefnuna hafa skapað tækifæri til að færa í orð það sem yfirleitt hafi verið ósagt um starfshætti og samskipti. Það er í samræmi við Sergiovanni (2009), Leithwood og félagi (2008) og Lambert (2003, 2006) sem öll leggja áherslu á mikilvægi þess að skólustjóri opni umræður um viðteknar venjur og fái aðra í skólasamfélaginu til að gera það einnig.

Áberandi er að frá því Garðar kom til starfa lagði hann áherslu á að halda sýn og stefnu skólans á lofti og tengja hana daglegu starfi og námi og kennslu en það samræmist allt áherslum Lambert (2006) á þróun forystuhæfni skóla. Jafnframt benda orð skólustjóra og starfshættir til þess að hann hafi skýra sýn á eigin persónu og þau gildi sem hann stendur fyrir og hæfni til að fylgja málum eftir en það telja Sergiovanni (2009) og Lambert (2006) mikilvæga eiginleika í fari skólustjóra sem ná árangri í skólaþróun.

Garðar sem boðberi menningargilda

Þegar Garðar hóf störf við skólann bjó hann þegar yfir hugsjón og eldmóði sem hann býr yfir enn í dag og var sýnilegur þeim sem með honum störfuðu. Honum tókst strax í upphafi að fá nokkuð stóran hóp með sér í forystu fyrir skólustefnunni sem samanstóð af fólki sem Sergiovanni (2009) talar um sem fylgismenn hugmyndar eða málstaðar og vann með honum að frekari þróun skólustefnunnar.

Garðar var frá upphafi í forsvari fyrir að móta og innleiða skólustefnuna og það var fyrst og fremst hann sem lagði fram stefnumarkandi tillögur, bjó til framkvæmdaáætlun og lagði til á hverju yrði byrjað. Þrátt fyrir að Garðar væri allan tímann leiðandi við þróun skóla-

starfsins var verkið unnið í samvinnu. Kennurum fannst þeir hafa alla möguleika á að hafa þau áhrif sem þeir vildu. Þeim fannst Garðar leita eftir áliti þeirra og hugmyndum á þann hátt að það sem þeir hefðu fram að færa skipti máli. Þetta frumkvæði skólastjóra samræmist því sem Sergiovanni (2009) og Lambert (2003, 2006) segja, að í byrjun þurfi skólastjóri að beita formlegu valdi í því skyni að skapa skuldbindingu við skólastefnu. Samkvæmt Sergiovanni (2009) og Harris og Lambert (2003) skiptir virk þátttaka Garðars og eldmóður, sem hann bjó yfir og smitaði til annarra, sköpum um hversu vel tókst til að skapa sýn og stefnu sem skólasamfélagið trúði á og vann eftir.

Sterk skuldbinding við skólastefnuna bendir til þess að tekist hafi að byggja upp hæfni meðal kennara í samræmi við lýsingar Fullan (2007), Hargreaves (2007), Harris og Lambert (2003) og Sergiovanni (2009). Þessi skuldbinding við skólastarfið og skólastefnu Gnaraskóla og sú grundvallaráhersla, sem lögð er á siðferðisleg gildi í skólamenningunni, gaf einnig til kynna að Garðar starfaði á þann hátt sem Sergiovanni (2009) fellir undir það hlutverk skólastjórans að vera boðbera menningargilda.

Samantekt

Í þessari grein er leitast við að draga fram raunverulegt dæmi um það hvernig skólastjóri við íslenskan skóla sinnir forystuhlutverki sínu og setja það í samhengi við hugtakaramma Sergiovanni (2009) um fimm hlutverk skólastjóra sem forystumanns. Í því skyni er dregin upp mynd af þroskasögu skólastjóra sem tekur við starfinu án reynslu í skólastjónun, og því lýst hvernig hann bar sig að við að þróa skólastarfið. Einnig er vert að ítreka að valinn var skólastjóri til þátttöku í rannsókninni sem þótti líklegur til að ráða við hlutverk sín sökum þess orðspors sem af honum og skólanum fór.

Niðurstöður benda til þess að Garðar starfi í samræmi við lýsingu Sergiovanni (2009) á skólastjóra sem hefur náð tökum á öllum hlutverkunum. Áberandi í niðurstöðum eru siðferðislegar áherslur Garðars, ekki síst í því sem snýr að hlutverkum hans sem sameiningartákns og boðbera menningargilda. Þess ber þó að geta að hann hafði haft um tíu ár til að þróa skólastarfið og sjálfan sig í starfi og ná tökum á skólastjórastarfinu. Sjá má að hann tók starfið föstum tökum frá byrjun, til dæmis með því að fara í framhaldsnám, efla fræðilega þekkingu og ígrunda reglulega starf sitt og skólans í heild. Einnig sést að samhliða því að skólastjóri veitti starfsfólki stuðning í starfi nýtti hann sér samstarf við aðra stjórnendur og kennara til að efla sjálfan sig í starfi. Líklegt verður að telja að þessi gagnvirki stuðningur og samstarf hafi eflt hann sem forystumann og skólasamfélagið sem námssamfélag. Hann hafði unnið markvisst í að þróa sjálfan sig í starfi ekki síður en skólann í heild. Í grein höfundar og Rúnars Sigþórssonar (í prentun) kemur fram að Garðar hafði með framgöngu sinni unnið að eflingu skólastarfsins á svipuðum nótum og þeir skólastjórar sem stuðla að forystuhæfni skóla. Af þeim niðurstöðum, sem hér hafa verið kynntar og í fyrrnefndri grein, má draga þá ályktun að Garðar hafi ráðið ágætlega við starf skólastjóra sem eflir skólastarf.

Taka verður fram að ekki er hægt að alhæfa um aðra skólastjóra byggt á þeirri mynd sem hér hefur verið dregin upp. Svo virðist þó sem hugtakarammi Sergiovanni henti til að draga fram þau hlutverk sem skólastjóri þarf að ráða við til að skapa forsendur fyrir því að í skólanum náist verulegur árangur og rannsaka hvort skólastjóri hafi vald á þeim eða ekki. Ramminn hentar fyrst og fremst sem tæki til að meta hvort skólastjóri hafi náð valdi á tilteknum vinnubrögðum. Hann er hins vegar ekki matstæki í þeim skilningi að með honum megi greina árangur skólastarfsins eða leggja mat á það hvort skólastjóri hafi komið öllum sínum málum í gegn. Með rammanum er heldur ekki hægt að segja til um hvort skólastjóri hafi þróað skólastarfið á þann hátt að þegar hann lætur af störfum sé starf skólans komið í þann farveg að starfinu verði haldið áfram af sambærilegum krafti. Þessi spurning lúrir því áfram, hvað gerist þegar hann fer? Verður þetta eins og svo oft virðist

verða þegar stjórnandi hefur sterkan persónuleika og ákveðnar hugmyndir, að þegar hann lætur af störfum lætur skólastarfið á sjá? Eða hefur stjórnandanum tekist að efla skólastarfið á þann veg að hugmyndir og starfshættir eru inngróin í menningu skólans og fólkið, sem hefur unnið að uppbyggingunni með honum, taki við kyndlinum?

Heimildir

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll, og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Maidenhead: Open University.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

Harris, A. og Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.

Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: Routledge.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3), 238–254.

Leithwood, K., Harris, A. og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.

Leithwood, K.; Louis, K. S.; Anderson, S. og Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York: The Wallace Foundation. Sótt 20. september 2007 af <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/52BC34B4-2CC3-43D0-9541-9EA37F6D2086/0/HowLeadershipInfluences.pdf>

Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík.

Owens, G. R. og Valesky, C. T. (2011). *Organizational behavior in education: An adaptive leadership and school reform* (10. útgáfa). Boston: Pearson.

Roy, P. og Hord, S. M. (2006). It's everywhere but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490–501.

Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). London: Allyn og Bacon.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson. (Í prentun). Forystuhegðun skólastjóra við þróun forystuhæfni skóla. *Uppeldi og menntun*. 21(1).

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. útgáfa). London: Sage.



Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2011).
Hlutverk skólastjóra í þróunarstarfi eins grunnskóla.
Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/025.pdf>