

Forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla

Í greininni er fjallað um hluta af niðurstöðum rannsóknar á þætti skólastjóra í að byggja upp forystuhæfni í grunnskóla. Starfshættir hans voru metnir út frá líkani Lambert (2006) af því hvornig forystuhegðun skólastjóra hefur áhrif á slíka hæfni. Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn í grunnskóla sem hafði þróað starfshætti sína á um tíu ára tímabili undir forystu sama skólastjóra. Gögnum var safnað með hálfformgerðum viðtölum, vettvangsathugunum, spurningakönnun, skjalaryni og óformlegum samtölum. Þátttakendur voru valdir úr öllum hópum skólasamfélagsins. Niðurstöður bentu til þess að skólastjórinn hefði náð valdi á starfsháttum sem taldir eru stuðla að forystuhæfni skóla og að forystuhegðun hans, persónulegir eiginleikar, þekking og færni hefði skipt sköpum í því að efla forystuhæfni skólans.

Efnisorð: Skólastjórnun, forysta, forystuhæfni skóla, forystuhegðun, skólaþróun

INNGANGUR

Rannsóknir á sviði forystu og skólaþróunar benda til þess að forysta sé einn af þeim þáttum sem hefur mest áhrif á skólaþróun og árangur nemenda (Leithwood, Louis, Anderson og Whalstrom, 2004). Af því má draga þá ályktun að ein áhrifaríkasta leið til skólaþróunar sé að þróa forystu og forystuhæfni skóla. Bandaríski menntunarfræðingurinn Linda Lambert (2006) skilgreinir forystu sem gagnkvæmt (e. reciprocal) stefnufast nám innan samfélags. Í því felst að forysta lærist; hún er ekki eignuð einni persónu eða fáum heldur þróast hún í starfi hópa eða teyma, verður sameign þeirra og birtist í aukinni virkni sem verður einkennandi fyrir menningu stofnunar (Harris, 2010; Lambert, 2003; Spillane, 2006).

Sameiginleg og dreifð forysta eins og lýst er hér að framan verður hins vegar ekki til í tómarúmi heldur benda rannsóknir til þess að forystuhegðun skólastjóra skipti höfuðmáli til að koma henni á (Lambert, 2003, 2006; Leithwood o.fl., 2004). Rannsókn Leithwood og félaga (2004) benti enn fremur til þess að sterk tengsl væru milli

skilvirkni skóla og fræðsluumdæma annars vegar og öflugrar kennslumiðaðarar forystu skólastjóra og fræðslustjóra hins vegar. Leithwood, Harris og Hopkins (2008) tóku saman niðurstöður rannsókna á skólastjórum sem höfðu náð árangri í að snúa neikvæðum aðstæðum í starfi skóla til betri vegar. Þar kom fram að þessum skólastjórum hafði tekist að koma á dreifðri forystu. Þeir áttuðu sig á því hvaða þætti þyrfti að leggja áherslu á hverju sinni og gátu breytt aðferðum og forystustíl eftir því hvar í þróunarferlinu skólinn eða einstaklingar innan hans voru staddir.

Gronn (2008, 2010) telur að í skólum þurfi að vera um tvenns konar eðlisþætti forystu að ræða. Annars vegar valdaforystu (e. hierarchical), þar sem stjórnendur eru einir í forystuhlutverki, og hins vegar samvirka (e. heterarchical) forystu þar sem stjórnendur annaðhvort hafa forystu með öðrum eða láta hana öðrum alveg eftir. Hann lítur svo á að forysta í skólum þurfi að einkennast af blöndun (e. hybridity) milli þessara eðlisþátta forystu og telur mikilvægt að þeir séu samtímis viðurkenndir og nýttir í stofnunum í stað þess að einblínt sé á annan hvorn þeirra.

Líkan Lambert af forystuhegðun skólastjóra

Lambert (2003, 2006) hefur sett fram kenningu um forystuhæfni skóla (e. school leadership capacity) sem gerir ráð fyrir mörgum þeirra forystueiginleika sem Gronn (2008, 2010) lýsir, ásamt því að leggja áherslu á þátt skólastjóra í árangri skóla líkt og Leithwood og félagar (2008) gera. Lambert álitur varanlega skólaþróun einungis geta átt sér stað í skólum sem náð hafa mikilli forystuhæfni. Til þess að efla forystuhæfni skóla þarf skólastjóri með forystuhegðun sinni að stuðla að aukinni færni annarra meðlima skólasamfélagsins, kennara, annars starfsfólks, nemenda og foreldra, á sviði forystu. Lambert heldur því fram að til þess að skólastjóri geti stuðlað að forystuhæfni skóla þurfi hann sjálfur að búa yfir ákveðnum eiginleikum: Hann þarf að hafa skýra sýn á eigin persónu og gildi, hafa mikla trú á lýðræði, hugsa skipulega um framvindu skólaþróunar, vera íhugull og tilfinninganæmur, hafa þekkingu á kennslu og námi og geta þróað hæfni hjá öðrum og í stofnuninni í heild.

Lambert (2006) hefur þróað líkan, sem hún byggir á eigin rannsóknum og annarra, til að lýsa og greina forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla. Líkanið vakti athygli greinarhöfunda, meðal annars fyrir skýra greiningu á mismunandi forystuhegðun. Þessi greining töldu þeir að gæti bæði nýst sem fræðileg sýn á fyrirbærið og sem greiningarlíkan fyrir niðurstöður rannsóknarinnar sem hér er greint frá. Líkanið ætti einnig að geta nýst sem grunnur að ígrundun og sjálfsmati skólastjóra þar sem þeir greina eigin framgöngu og máta við líkanið.

Í líkani sínu skiptir Lambert forystuhegðun skólastjóra í þrjú stig sem hún kallar stig tilsagnar, stig breytinga og stig mikillar forystuhæfni (sjá töflu bls. 12). Innan hvers stigs er forystuhegðun skólastjórans síðan metin út frá þremur þáttum: Persónulegum eiginleikum hans, aðferðum hans við að vinna með öðrum í skólasamfélaginu, svo sem starfsfólki, nemendum og foreldrum, og loks því hvernig hann beitir formlegu valdi. Lambert telur að leið skólastjóra sem vill þróa forystuhæfni skóla liggi í gegnum stigin þrjú. Það fari svo eftir stöðu hvers skóla á hvaða stigi skólastjóri þurfi að byrja til að ná árangri í skólaþróun. Skólastjórinn þarf að fíkra sig af einu stigi á annað eftir því

sem forystuhæfni skólans eykst en halda jafnframt áfram að vinna á fyrri stigum eftir því sem við á og beita mismunandi stjórnunarstíl eftir þörfum. Í hugmynd Lambert felst að virkni skólastjórans sem forystumanns sé mest í byrjun þegar hann er nokkurs konar einfari á sviði forystu. Eftir því sem forystuhæfni skólans eykst verður forysta annarra meðlima skólasamfélagsins virkari og samhliða getur skólastjórinn dregið úr forystuvirkni sinni.

Stig tilsagnar er dæmigert þegar skólastjóri kemur að skóla þar sem samvinnu skortir, skólastarf er ómarkvisst og framfarir takmarkaðar. Skólastjórinn er í hlutverki kennara, ábyrgðarmanns og framkvæmdastjóra. Hann þarf að koma á samvinnu og teymisvinnu, skapa skólasýn og grundvöll fyrir sameiginlegar væntingar, endurskilgreina viðmið og innleiða notkun gagna og athugana í skólastarfinu. Hlutverk skólastjóra í þessu ferli er oft þess sem veit best. Hann þarf að krefjast þess að árangur skólans sé markvisst metinn, eiga frumkvæði að samræðum um skólastarfið, leysa erfið vandamál, ögra og setja spurningarmerki við tiltekin viðmið, taka á vanhæfni, koma á verkefnum sem krefjast þátttöku starfsfólks og leiðbeina um nýja kennsluhætti. Ekki síst þarf hann að orða þá stefnu sem að lokum verður hluti af menningu skólans. Á þessu stigi þarf skólastjórinn að hvetja og jafnframt vernda og styðja starfsfólk þannig að sambönd fólks og hlutverk innan stofnunarinnar geti þróast í samræmi við breyttar áherslur í skólastarfinu og nýja þekkingu.

Á stigi breytinga er skólastjórinn í hlutverki leiðsögumanns og þjálfara. Hann losar smám saman tókin og gefur frá sér hluta af valdi og stjórn til annarra en þarf jafnframt að halda áfram að veita stuðning og þjálfun. Kennarar eru í hraðri þróun á þessu tímabili en finna oft fyrir löngun til að hætta við þróunarverkefni þar sem þau virðast of erfið. Hlutverk skólastjórans er að styðja þá með því að halda áfram samræðum, taka þátt í ferlinu, þjálfa starfsfólk og leysa mál sem upp koma. Stig breytinga er þýðingarmikið en tvísýnt tímabil og til að stýra skólasamfélaginu í gegnum það þarf skólastjórinn að hugsa markvisst og skipulega, skilja á hvaða leið menningin er og skynja hvenær tímabært er að draga sig í hlé jafnóðum og kennarar taka meiri forystu.

Á stigi mikillar forystuhæfni er skólastjórinn í hlutverki starfsfélaga, gagnrýnins vinar og lærimeistara. Öll umgjörð skólans hvetur kennara til að taka að sér forystuhlutverk. Skólastjórinn dregur sig að miklu leyti í hlé sem forystumaður og einbeittir sér að því að útvega bjargir og koma fram sem samverkamaður frekar en drottnari. Kennarar taka frumkvæði að ýmsum verkefnum og taka ábyrgð. Um leið og kennarar og skólastjóri ná betri tókum á gagnkvæmum samskiptum og samræðu verður jafnræði milli þeirra meira og aukinn samhljómur í viðhorfum þeirra og athöfnum. Rödd kennara verður sterkari og áhrif þeirra meiri, sýn þeirra verður skýrari og þeir verða jákvæðari gagnvart endurgjöf annarra í skólasamfélaginu. Skólastjórar þurfa ekki lengur einir að koma á samræðum eða miðla málum, benda á það sem betur má fara eða bjóða viðteknum viðmiðum byrginn heldur deila kennarar og stjórnendur orðið sömu áhyggjum og vinna saman að sameiginlegum markmiðum (Lambert, 2006).

Í kenningunni um forystuhæfni skóla er gert ráð fyrir virkri þátttöku alls skólasamfélagsins. Því telur Lambert (2003) að skólastjóri þurfi ekki einungis að vinna á þann hátt sem hér hefur verið lýst með kennurum heldur einnig öðrum hópum skólasamfélagsins: nemendum, foreldrum og öðru starfsfólki.

Tafla. Forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla (aðlagð frá Lambert, 2006)

Stig tilsagnar	Stig breytinga	Stig mikillar forystuhæfni
<i>Skólastjóri sem kennari, ábyrgðarmaður og framkvæmdastjóri</i>	<i>Skólastjóri sem leiðsögumaður og hjálfari</i>	<i>Skólastjóri sem starfsbróðir, gagnrýninn vinur og lærimeistari</i>
Persónulegir eiginleikar og forystuhegðun skólastjóra		
<p><i>Skólastjórinn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lærir stöðugt • hugsar skipulega • er drifinn áfram af gildum/sýn • setur starfsfólki viðmið • hefur eftirlit með / tryggir ábyrgðarskyldu starfsfólks • kallar á samræður • virðir sögu skólans • ýtir undir þroska starfsfólks • viðurkennir ábyrgð • berst gegn ósjálfstæði • skýrir hlutverk • setur áætlanir skýrt fram • fær aðra til að vera þátttakendur í ákvarðanatöku • skapar öruggt umhverfi 	<p><i>Skólastjórinn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lærir – fær uppljómanir • hugsar skipulega • breytir tali um gildi yfir í tal um hugsjónir og sýn • hvetur og hefur frumkvæði, útvegar stuðning og er til staðar • bregst á styðjandi hátt við hugmyndum / spurningum • semur um hlutverk • þróar formgerð sem byggir upp gagnkvæm tengsl • leiðbeinir um umbætur í kennslu 	<p><i>Skólastjórinn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lærir stöðugt • hugsar skipulega • byggir starf sitt á gildum/hugsjónum/sýn • heldur áfram og þróar enn frekar framgöngu sem lýst er á fyrri stigum
Forystuhegðun skólastjóra við vinnu með öðrum		
<p><i>Segir starfsfólki til (eða sér til þess að tilsögn fái) um</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • samvinnu, hópvinnu og liðsanda • samræður og umræður • eftirgrennslan / notkun upplýsinga • uppbyggingu trausts • bestu kennsluaðferðir • samskiptahæfileika • aðbúnað • lausn ágreiningsefna • ábyrgðarskyldu 	<p><i>Leiðbeinir starfsfólki til að</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • þróa sameiginlega sýn • koma á ferli þar sem starfs-hættir / starfsreglur eru skoðaðar • taka þátt í forystu • nýta athuganir / rannsóknir • draga í efa fyrirfram gefnar hugmyndir • leiða uppbyggjandi samræður • greina og leysa vandamál • draga fram / leitast við að setta ágreining • finna bjargir (tíma, faglegan þroska, peninga) • skipuleggja 	<p><i>Vinnur með öðrum meðlimum samfélagsins að því að</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hugsa skipulega • deila áhyggjum / málefnum • deila ákvarðanatöku • hafa eftirlit með og koma í framkvæmd sameiginlegri sýn • taka þátt í ígrundaðri framkvæmd (íhugli, rannsóknum, umræðum) • fylgjast með starfsháttum og bæta sjálfan sig • byggja upp samvirka menningu • efla persónulega skipulagshæfni • auka fjölbreytni og deila hlutverkum • setja viðmið um eigin ábyrgðarskyldu • deila valdi og ábyrgð (veltur á sérfræði og áhuga frekar en hlutverkum) • gera áætlanir um hvernig nýtt starfsfólk samlagast menningunni á varanlegan hátt
Forystuhegðun skólastjóra við beitingu valds		
<p><i>Beitir formlegu valdi til að</i></p> <p>koma á og viðhalda samræðum, bjóða andvaraleysi eða vanhæfni byrginn og taka ákveðnar ákvarðanir</p>	<p><i>Beitir formlegu valdi til að</i></p> <p>ákvarða hraða endurbóta, viðhalda samræðum, krefjast starfsþróunar og skipulegra athugana og samþætta skólastarf og kröfur sveitarstjórna og ríkis</p>	<p><i>Beitir formlegu valdi til að</i></p> <p>vinna að umbótaverkefnum, vinna með veika þætti í starfshæfni fólks, koma samfélagslegum ákvörðunum í framkvæmd, bregðast við pólitískum þrýstingi og takast á við kröfur laga</p>

Nýlegar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi þess að litið sé á annað starfsfólk en kennara sem fullgilda þátttakendur í skólaþróuninni (Bolam, Stoll og Greenwood, 2007). Svipað á við um þátttöku foreldra en farið er í æ ríkara mæli að líta á virka þátttöku þeirra í skólastarfinu sem mikilvægan þátt í árangri skólastarfsins. Fram að þessu hefur þátttaka foreldra í skólastarfi falist í að þeir sinni hver sínu barni, mæti á viðburði í skólanum þegar þeir eru boðaðir og skipuleggi og taki þátt í félagslífi barns síns, oft í litlu samstarfi við kennara. Slík þátttaka hefur jafnan verið í litlum tengslum við nám barnanna að öðru leyti en því sem snýr að heimanámi og foreldraviðtölum, og á forsendum kennara (Harris, Andrew-Power og Goodall, 2009; Lambert, 2003; Trausti Þorsteinsson, 2002). Lambert (2003) segir að í forystu foreldra felist mun meiri og virkari hlutdeild í ákvörðunum, þróun skólastarfsins og sameiginlegri ábyrgð á námi allra barna en lýst er hér að framan og mikilvægt sé að gera sér grein fyrir muninum. Jafnframt sé grundvallarþáttur í forystuhæfni skóla að hafa það viðhorf til nemendaforystu að hún sé sjálfsögð í skólastarfinu og vinna markvisst að því að efla forystu nemenda og lýðræðisleg vinnubrögð.

Í þessari grein er líkan Lambert (2006) notað til að greina forystuhegðun tiltekins skólalæra í grunnskóla á Íslandi og hvaða þátt hún átti í að byggja upp forystuhæfni skólans. Leitað er svara við þeirri meginspurningu hvernig forystuhegðun skólalæra í íslenskum grunnskóla stuðlaði að þróun forystuhæfni skólans á tíu ára tímabili.

AÐFERÐ

Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn (Hitchcock og Hughes, 1995; Silverman, 2010) í einum grunnskóla á Íslandi. Við val á skóla var fyrst og fremst litið til tveggja þátta: Að líklegt væri að í skólanum hefði verið þróuð forystuhæfni að einhverju marki og að hægt væri að skoða órofinn feril sama skólalæra í nokkur ár í því skyni að greina áhrif hans á ferlið. Gagnasöfnun fór fram skólaárið 2008–2009. Rannsakandi (fyrrri höfundur greinarinnar) fór í alls 30 daglangar heimsóknir í skólann og voru vettvangsathuganir mikilvægur þáttur rannsóknarinnar. Starfsfólki skólans var fylgt eftir við dagleg störf, m.a. við kennslu og á margvíslegum fundum, og vettvangsnótur skráðar. Jafnframt fóru fram athuganir á skólastarfinu í heild, þar með talið á félagslegum viðburðum með og án foreldra. Tekin voru samtals þrettán hálfformgerð einstaklingsviðtöl, þrjú við skólalæra, tvö við aðstoðarskólalæra, tvö við deildarstjóra, tvö við hvorn af tveimur umsjónarkennurum, eitt við þriðja umsjónarkennarann og eitt við list- og verkgreinakennara. Viðtölin við skólalæran voru á bilinu 75–120 mínútur og það fyrsta lengst. Viðtöl við þá sem rætt var við einu sinni og fyrrri viðtölin við þá sem rætt var við tvisvar voru 40–90 mínútur en seinni viðtölin yfirleitt styttri, 20–40 mínútur. Tvö rýnihópaviðtöl (Hitchcock og Hughes, 1995) voru tekin, þar sem fylgt var svipuðum viðtalsramma, annað við fjóra skólalæra og hitt við fimm nemendur á unglíngastigi. Þau tóku um það bil 40 mínútur hvort. Öll viðtöl voru 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 minnisþingar jafnóðum. Spurningakönnun með opnum spurningum var lögð fyrir foreldra í gegnum netið og var svarhlutfall 27%. Ýmis önnur gögn, svo sem skýrslur, einkunnir úr samræmdum prófum og skólanámskrár, voru höfð til hliðsjónar.

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 var að vissu marki beitt aðferðum grundaðrar kenningar (Charmaz, 2006) enda þótt rannsóknin væri byggð á hugtakalíkani. 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 margprófunar 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 kynnt á fundum í skólanum í upphafi. Viðmælendur gáfu skriflegt samþykki þar sem þeim var heitið trúnaði og fengið var skriflegt leyfi foreldra þeirra barna sem þátt tóku í rýnihópaviðtalinu. Í niðurstöðum voru þátttakendum gefin leylinöfn. 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. Rannsóknin var ennfremur tilkynnt til Persónuverndar.

Ákveðnir erfiðleikar voru fólgnir í því að aðeins var um einn skóla að ræða og lýsingar og tilvitnanir í viðmælendur gætu gefið þeim sem til þekkja vísbindingar um hver hann var. Eins komu fram upplýsingar sem einstaklingum innan skólans gátu þótt viðkvæmar en skiptu máli fyrir niðurstöður rannsóknarinnar. Þannig var stundum togstreita milli þess að gefa djúpar lýsingar og þess að varast þurfti að valda sárindum.

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöðum rannsóknarinnar er skipt í nokkur lykilþemu sem komu fram við úrvinnslu gagnanna með hliðsjón af líkani Lambert (2006) um forystuhegðun skólastjóra. Þemur eru: Starfskenning skólastjóra, umræður, samskipti og samvinna, nám og ígrundun, kröfur til kennara, forysta og ákvarðanatáka, forysta nemenda, skólaliða og foreldra. Dulnefni þátttakenda eru: Garðar skólastjóri, Aldís aðstoðarskólastjóri, Dísá deildarstjóri og Sóley, Bára og Fanney umsjónarkennarar. Annars er vísað til þátttakenda undir starfsheiti, svo sem kennarar, skólaliðar, nemendur og foreldrar.

Starfskenning skólastjóra

Í viðtölum við Garðar kom fram að þegar hann kom að skólanum voru hugmyndir hans um þróun skólustarfsins byggðar á skapgerðarmótun (e. character education) og samræmdust að mörgu leyti *Aðalnámskrá grunnskóla í lífsleikni* (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þessar hugmyndir tóku fljótt á sig mynd í samstarfi Garðars og Aldísar aðstoðarskólastjóra og í samstarfi þeirra við kennara skólans. Af viðtölum og

vettvangsathugunum mátti sjá að Garðari tókst að sameina skólasamfélagið um sýn á skólastarfið sem byggð var á hugsjónum hans og gildum. Stjórnendur, kennarar og skólaliðar voru sammála um að stefnan hefði áhrif á allt starf skólans og væri grunnur að því. Viðmælendur þökkðu árangurinn fyrst og fremst Garðari þótt einnig kæmi skýrt fram hjá kennurum að þeir teldu sig hafa verið virka þátttakendur og átt stóran þátt í mótun sýnarinnar.

Garðar hafði skýra starfskenningu. Um starfshætti sína og það hvernig hann næði árangri sagði hann meðal annars:

Þetta snýst fyrst og fremst um að ætla sér að gera hlutina og það er ekki ef og kannski heldur bara ... hvernig maður finnur leið til að gera þetta. Hvernig hægt er að ... skýra þetta fyrir fólki, fá fólk til fylgis við þetta, án þess að ... vera að þvinga þetta og þrýsta þessu einhvern veginn inn í eitthvert kerfi sem er fyrir. Það er að segja, það þarf tíma og það þarf að vinna þetta svona með umræðu ... alveg frá byrjun.

Til að byggja upp skólastarfið fór Garðar þá leið að efla umræður, skapa traust og skólastefnu sem samstaða væri um og efla faglega þekkingu kennara. Jafnframt lagði hann áherslu á að vanda sig í samskiptum og umræðum, reyna að setja mál sitt fram á skýran hátt og tala um kjarna máls en þó án þess að vekja deilur. Hann taldi mikilvægt að setja skýrt fram hver væri vilji stjórnenda til lengri tíma, enda þótt hann vildi fara hægt í breytingar og læra á umhverfið áður en farið væri að kynna nýja starfshætti.

Í viðtölum við Garðar kom fram að hann lagði áherslu á að áætlanir og umgjörð skólastarfsins væru í lagi þannig að starfsemin gæti gengið snurðulaust. Hann sagði um starf skólastjóra:

Ég lít nú stundum á skólastjóra þannig að hans staða sé ... á gatnamótum og hagsmunaaðilarnir koma þá að úr fjórum áttum og það þarf eiginlega bara að stjórna umferðinni oft og tíðum. En það eiga allir sinn rétt og það þurfa að vera umferðarreglur.

Garðar lagði einnig áherslu á að rekstrarlegum þáttum væri vel sinnt sem og skipulagsmálum almennt. Hann sagðist samt reyna að sinna frekar rekstri skólans eftir skólatíma eða um helgar til að geta betur tekið þátt í daglegri starfsemi skólans í samræmi við leiðtogahlutverk sitt og honum var ofarlega í huga mikilvægi þess að vera fyrirmynd og starfa í samræmi við orð sín:

Mínir starfshættir þurftu að sýna stefnuna í verki ... það er til þess að þetta verði trúverðugt ... til þess að byggja þennan trausta grunn undir skólastarfið. Til að nemendur þrífist, til að nemendur læri ... starfshætti og vinnubrögð og samskipti og allt sem að til þarf.

Garðar sagðist leggja áherslu á að vera sýnilegur í skólastarfinu og öðrum viðmælendum fannst gott að leita til hans eftir faglegu áliti og ráðum. Hann hafði opið inn til sín á skrifstofuna, fór fram í kaffi á kaffitímum og gekk um skólann, auk þess sem hann tók þátt í daglegum samverustundum í skólanum með nemendum og kennurum. Sýnileiki hans og Aldísar virtist skipta þátttakendur í rannsókninni miklu máli. Það kom fram í bæði viðtölum og óformlegum samtölum við kennara, í rýnihópa viðtölunum við nemendur og skólaliða og í svörum foreldra við spurningakönnun.

Nemendur sögðu til dæmis: „Í öðrum skólum þá sjá nemendur ekki einu sinni skólastjórann nema kannski einu sinni í mánuði, en við sjáum hann kannski hvern einasta dag ... Okkur finnst það mjög gott.“

Umræður, samskipti og samvinna

Vettvangsathuganir og viðmælendur vitnuðu um að Garðar væri ötull við að halda því á lofti sem hann lagði áherslu á í fari kennara og nemenda, hvort sem það snerti hegðun og starfshætti eða nám og kennslu. Eins var um þær félagslegu hefðir, bæði gamlar og nýjar, sem Garðar vildi að festust í sessi og hann var oft í fararbroddi þegar viðburðir voru í skólanum. Daglegum samverustundum með nemendum og kennurum stjórnaði ýmist hann, Aldís eða Dís deildarstjóri og þar voru framangreind málefni gjarnan tekin fyrir. Garðar sagðist leggja áherslu á að ræða ýmis skólatengd málefni opinskátt, sem ekki væri hefð fyrir að gera, meðal annars á kennarafundum. Taldi hann að það hefði leitt til framþróunar í skólstarfinu:

Við fórum að tala um kannski þætti í skólstarfinu sem svona útlistun á meginhugsuninni en sem voru kannski hálfgerð tabú-umræða í einhverju öðru samhengi eins og það ... hvernig kennarar áttu að starfa. Samskipti nemenda og kennara, einangrun kennara, samskipti við foreldra.

Garðar lagði einnig höfuðáherslu á að leysa ágreiningsmál með samtölum og málefnalegum umræðum og hann og aðrir stjórnendur töldu að samræður og samvinna hefðu verið grunnur að því að byggja upp traust og opnari samskipti innan skólans. Dís sagði:

Ég held bara að umræðan um þetta jákvæða og þetta góða ... [geri] að verkum að fólk verður einhvern veginn hlýrra og notalegra. Það er bara svo oft verið að tala ... um samskipti okkar, hvað það er mikilvægt að við komum heiðarlega fram við hvert annað og berum virðingu fyrir hvert öðru ... eins og er í rauninni verið að tala við krakkana á samverustundum ... verið að minna hópinn á að hann sé góður og öflugur og að hann standi sig vel ... Þetta er ekkert eitthvert eilífðar hallelúja en þetta samt skiptir máli.

Allra síðustu árin höfðu Garðar, og ekki síst Dís, unnið ötullega að því að koma á skipulagðri teymisvinnu kennara í tengslum við þróunarverkefni um einstaklingsmiðaða kennsluhætti. Þau töldu að þó að einungis hluti kennara skólans tæki þátt í teymisvinnunni hefði hún smitað út frá sér og leitt til opnari umræðu í skólanum. Jafnframt taldi Garðar að ástæða þess að fólk þyrði orðið að tala opið saman væri það traust sem ríkti milli aðila í skólstarfinu:

Það byggir nú fyrst og fremst á trausti og það að vita að það er ekki verið að gagnrýna fólk fyrir hugmyndir, fyrir starfshætti, þó það sé verið að segja frá þeim og þannig skapast öryggi í samskiptunum ... Þetta er alltaf með formerkjum þess að þetta er umbótamiðað.

Þó að kennarar í kennsluteymunum og stjórnendur væru almennt sammála um að

vel hefði tekist til höfðu komið upp samstarfserfiðleikar í nokkrum teymanna á þeim tæpu þremur árum sem þau höfðu verið starfrækt. Í einu tilviki var teymi starfrækt áfram þótt samvinna væri ekki eins nán og ætlast var til og í öðru tilviki var teymi leyst upp haustið eftir að samstarfserfiðleikar komu upp. Hjá Garðari og Dísu kom fram að þau töldu að þau hefðu þurft að beita sér meira við úrlausn sumra þessara samskiptaerfiðleika og sama viðhorf kom einnig fram hjá umsjónarkennaranum Báru.

Vettvangsathuganir og viðtöl við þátttakendur sýndu að milli Garðars og Aldísar var náið samstarf og skýr verkaskipting og þau ráðfærðu sig daglega hvort við annað. Í þessum gögnum og í svörum foreldra kom fram mikil ánægja með þetta samstarf. Garðar og Aldís voru talin ólíkir stjórnendur en bæta hvort annað upp. Aldís naut virðingar í skólasamfélaginu fyrir fagþekkingu sína á sviði náms og kennslu. Garðar sótti styrk í þessa þekkingu og sá til þess að hún nýttist við þróun kennsluhátta.

Nám og ígrundun

Vettvangsathuganir sýndu að Garðar rökstuddi gjarnan mál sitt með tilvísunum í rannsóknir um skólastarf og hjá Aldísi kom fram að það hefði hann gert allt frá því hann kom fyrst til starfa. Garðar taldi sig hafa lært mikið í starfi sínu sem skólastjóri, ekki síst hefði þekking sín á kennslufræði aukist gríðarlega. Hann hafði verið um nokkurra ára skeið í framhaldsnámi í skólastjórnun samhliða starfi og það sagði hann að hefði opnað sér nýjar víddir, ekki síst í sambandi við kennslufræðilega sýn á starfið.

Þetta er mitt áhugamál líka að lesa um skólamál ... Ég er að lesa um kennsluhætti sem að nýtast nemandanum best. Ég er ... minnst að lesa um stjórnun ... ég hef eiginlega ... kafað í kennsluþáttinn og er orðinn tilbúinn að eiginlega tala um nám og kennslu hvar og hvenær sem er.

Garðar taldi sig ekki síður læra í gegnum ígrundun á eigin reynslu og starfsháttum. Hann sagðist ígrunda reglulega, bæði einslega, og þá gjarnan skrifa niður hugleiðingar sínar, og með Aldísi, í stjórnendahópnum og á kennarafundum. Sem dæmi um ígrundun og endurskoðun á starfsháttum sínum og áherslum í starfi sagði hann frá því að í byrjun starfs síns hefði hann átt það til að finnast hann stuða fólk og stundum hefðu jafnvel komið fram hávær mótmæli á fundum þegar stjórnendur lögðu fram tillögur. Þau Aldís hefðu markvisst ígrundað þau viðbrögð og framsetningu sína og smám saman lært að leggja mál sitt fram þannig að þetta gerðist síður. Garðar sagðist einnig hafa bakkað með hugmyndir sínar um innleiðingu jafningjamats sem hann hafði lagt áherslu á að yrði tekið upp meðal kennara. Með því vildi hann auka faglega umræðu, minnka einangrun þeirra og efla þá í starfi. Jafningjamatið var prófað en náði ekki fótfestu; að mati Garðars og Dísu var það vegna þess að kennarar voru ekki tilbúnir í svo nána samvinnu. Garðari til ánægju kom hugmynd um jafningjamat frá kennurum sjálfum um það bil sex árum síðar og stóð því til að taka það upp að nýju. Af viðtölum við þátttakendur og vettvangsathugunum mátti ráða að þessi viðhorfsbreyting kennara ætti rætur að rekja til þeirrar opnu umræðu, ígrundunar og samvinnu sem þróast hafði í skólanum.

Garðar hugsaði skipulega um framvindu skólaþróunarinnar og endurskipulagði skólustarfið eftir því sem framþróun varð í því. Honum var í mun að þróunarstarf skólans væri heildstætt og vettvangsathuganir, skólanámskrár, gögn frá kennarafundum og orð stjórnenda studdu þá niðurstöðu að þróunarverkefni skólans væru í skýru innbyrðis samhengi og ættu rætur í sýn skólans og stefnu. Allir kennarar tóku þátt í þróunarverkefnum en þó voru umsjónarkennarar hvað virkastir og þeim gáfust fleiri tækifæri til þátttöku en sérgreinakennurum, gilti það til dæmis um þróun teymisvinnunnar. Stjórnendur skólans lögðu sig fram um að taka þátt í þróunarverkefnum og iðulega var einhver úr hópi þeirra í þróunarteymum ásamt kennurum. Fram kom í viðtölum við stjórnendur, í skólanámskrám og vettvangsathugunum að eftir því sem skólastefnan festist í sessi fór þróunarstarfið að snúast meira um kennslufræðilega þætti.

Þeim kennurum sem rætt var við fannst að þróunin öll og sú gróska sem hafði verið í skólanum síðan Garðar tók við skólastjórn, eða þann tíma sem þeir höfðu starfað við skólann, hefði haft heildaráhrif á skólustarfið og leitt til nýbreytni í kennsluháttum og starfsþróun kennara. Til dæmis sagði Bára, umsjónarkennari, að hún hefði í lengst við skólann og hefði „ekki tímt“ að hætta, því öll þessi ár hefði verið svo mikil gróska í skólustarfinu. Heyra mátti á orðum stjórnenda og kennara að þeim fannst fagmennska, forysta og almenn hæfni kennarahópsins hafa farið vaxandi á þessum árum og sama viðhorf kom fram í svörum foreldra. Aldís orðaði það svo að það væri „náttúrulega ... stór og góður kjarni hérna í skólanum sem er mjög öflugur ... er að vinna bara af sannfæringu og samkvæmt öllu sem við erum að gera.“ Þó kom fram það álit nokkurra foreldra að fagmennska væri misjöfn eftir kennurum og undir það tóku stjórnendur og nokkrir kennaranna. Bára sagði til dæmis: „Ég held að við séum öll að reyna okkar besta. Við bara erum misjafnlega í stakk búin undir það.“ Stjórnendur töldu að þó að mikið hefði áunnist væri enn nokkuð í land með að allir kennarar og starfsfólk tileinkuðu sér að fullu þá starfshætti sem gert væri ráð fyrir í stefnu skólans. Þá áttu þeir við viðhorf kennara til starfsins, ígrundun á eigin starfsháttum og starfshætti innan teyma og að kennarar byggðu starf sitt nægilega á gögnum sem til væru um nemendur.

Stjórnendur og sumir kennarar létu í ljós áhyggjur af því að nýtt starfsfólk byggji ekki alltaf yfir sama áhuga og þekkingu á þróunarverkefnum og þeir sem tekið hefðu þátt í að vinna að þeim og töldu það geta dregið úr styrk stefnunnar. Garðar lagði áherslu á að tekið væri vel á móti nýju starfsfólki. Hann sagðist reyna að hitta nýja kennara reglulega fyrsta hálfu árið og hann sagðist hafa þá trú að með því að vera nýju starfsfólki fyrirmynd og með reglulegum umræðum síaðist stefnan og vinnubrögðin smám saman inn. Í viðtölum og óformlegum samtölum kom fram að flestir þeir sem komu inn í skólann eftir að sjálf skólastefnan var mótuð voru ánægðir með hvernig tekið hafði verið á móti þeim og fundu sig í þróunarverkefnum, einkum þegar þeir tóku þátt í þróun þeirra frá byrjun. Hins vegar var mismunandi inn í hvers konar aðstæðum nýir kennarar lentu, eins og eftirfarandi orð Dísu bera vott um:

Ef viðkomandi lendir inni í teymi ... þá náttúrulega er það svolítið bara ... teymið sem að heldur utan um þann kennara. Hins vegar held ég að þetta sé svolítið mismunandi ... fólk, auðvitað þarf náttúrulega að ... bera sig eftir því.

Í óformlegum samtölum við tvo nýlega byrjaða kennara kom þó fram að þeir fundu fyrir einmanaleika. Annar starfaði mikið einn síns liðs og hinn fann sig ekki í teyminu sem hann var settur í. Hvorugur þessara kennara tók þátt í nýrri þróunarvinnu en fóru inn í skipulag sem fyrir var.

Kröfur til kennara

Garðar setti kennurum skýr viðmið. Hann sagði að „grunnlínan“ sem hann setti um fagmennsku kennara væri „að verkefni, samskipti og kennsluhættir séu með þeim hætti að nemendur starfi af áhuga.“ Fram kom í viðtölum við stjórnendur og kennara að stjórnendur ræddu reglulega á kennarafundum hvernig gengi að vinna eftir skólastefnunni og skjöl frá kennarafundum staðfestu það. Um þetta sagði Garðar: „Ef við sjáum að við erum ekki að gera þetta ... þá þarf bara að ræða það, ekki persónulega heldur bara hópurinn ræðir það.“ Þegar það nægði ekki töluðu Garðar og Aldís einslega við viðkomandi kennara. Oftast hafði það tilætluð áhrif en Garðar nefndi samt sem áður nokkur tilvik sem endað hefðu með uppsögnum vegna þess að viðkomandi kennarar tóku ekki ítrekaðri leiðsögn og fylgdu ekki stefnu skólans og starfsháttum þannig að það bitnaði á nemendum.

Stjórnendur ætluðust til þess að auk vikulegra kennsluáætlana skiluðu kennarar annaráætlunum sem fylgdu forskrift stjórnenda. Áætlanirnar gegndu margþættu hlutverki: Þær miðuðu að því að festa í sessi starfshætti sem innleiddir höfðu verið í þróunarverkefnum; einnig veittu þær kennurum aðhald, gáfu stjórnendum upplýsingar um starfshætti kennara og sköpuðu tækifæri til að veita kennurum leiðsögn. Þessar áætlanir höfðu verið í þróun í nokkur ár og voru nú orðnar fastur liður. Aldís veitti kennurum endurgjöf á áætlanirnar og sagði að kennurum hefði farið mikið fram við gerð þeirra. Þeir skiluðu flestir góðum áætlunum en bæði hún og Garðar töluðu um að almennt hefði þessi þróun gengið hægar hjá sérgreinakennurum sem ekki hefðu farið í gegnum hefðbundið grunnskólakennaranám og erfiðara væri að efla samstarf þeirra við aðra kennara.

Hjá þeim kennurum sem talað var við kom fram greinileg ánægja með þær faglegu kröfur sem gerðar voru til þeirra. Þeim fannst aðhaldið sem áætlanirnar veittu jákvætt og stuðla að því að þeir hugsuðu faglega um starf sitt. Kennarar sem höfðu reynslu annars staðar frá sögðu faglega leiðsögn og aðhald meira en þeir áttu að venjast og það samræmdist því að Garðar og Aldís töldu sig gera meiri faglegar kröfur til kennara en gerðist og gengi í skólastarfi.

Fram kom í viðtölum við stjórnendur og kennara að sum þróunarverkefni hefðu ekki skilað þeim árangri sem að var stefnt. Garðar taldi að það ætti frekar við um þá vinnu sem hann hefði haft minnst afskipti af. Hann hugðist því setja sig enn betur inn í alla þróunarvinnu og sitja reglulegar en áður fundi með kennarateymum þar sem árangur væri ígrundaður. Með því vildi hann skerpa á ábyrgð kennara og kennarateyma á eigin starfsháttum og fylgja eftir því sem ákveðið hefði verið og um leið auka ígrundun og fagmennsku þeirra.

Forysta og ákvarðanataka

Garðar lagði áherslu á lýðræðislega stjórnunarhætti. Hann sagðist vera „í grundvallaratriðum ... hlynntur því að fámennur hópur stjórnari. En að það sé hópur, ekki einræðisstjórnun ... [og að] stjórnendur taki sameiginlegar ákvarðanir.“ Í samræmi við þetta starfaði stjórnendateymi við skólann sem fundaði aðra hverja viku og tók ákvarðanir um málefni skólans. Garðar sagðist enn fremur vilja sjá að kennarar hefðu sífellt meira um „eigin starfshætti að segja“ en að ákvarðanir þeirra væru teknar sameiginlega af kennarateyminum og alltaf í samræmi við stefnu skólans.

Greinilegt var að kennarar fundu fyrir öryggi með starfshætti sína og treystu sér til að vinna innan þess ramma sem Garðar, skólastjórnendur og stefnan setti þeim. Starfsfólki, nemendum og foreldrum bar saman um að ákvarðanir við skólann væru lýðræðislegar og greið leið væri fyrir þá að koma skoðunum sínum á framfæri við stjórnendur og hafa áhrif á skólastarfið. Umsjónarkennarinn Fanney sagði: „Það hefur alltaf verið hlustað á okkar tillögur og ... höfum við haft ýmislegt til málanna að leggja ... Mér finnst það einkennandi, það er ekki einstefna.“

Fram kom að kennarar tóku ekki ákvarðanir um kennslufræði eða málefni sem gátu snert kjarna skólastefnunnar án íhlutunar stjórnenda. Dísá sagði um ákvarðanir á stigsfundum:

Þar er ekki verið að ákveða ... kennslufyrirkomulag eða eitthvað þannig ... Ef við erum að ræða ... stærri mál sem varða kennslu eða eitthvert fyrirkomulag þannig ... þá erum við með ... Garðar og Aldísi með okkur á þeim fundum.

Þróun forystu nemenda, foreldra og skólaliða

Allt starfsfólk skólans sem rætt var við taldi að miklar framfarir hefðu orðið í því hvernig nemendum væri sinnt í skólanum síðan Garðar tók við stjórn og að nemendur sýndu greinilegar framfarir, ekki síst félagslegar. Dísá talaði um að sér myndu „krakkarnir bara svona almennt ... opnari og vanari því að koma fram og tjá sig um ýmis málefni ... bæði þægileg og óþægileg ... tjáningin er kannski öðruvísi.“ Viðmælendur voru sammála um að nemendur sýndu meira frumkvæði, bæði félagslega og í náminu, en áður. Vísbendingar um framfarir í námi voru til staðar en veikari og kennurum og stjórnendum reyndist erfiðara að henda reiður á þeim. Þó tengdu kennarar framfarir í námi við hæfni nemenda til að skipuleggja eigið nám og fylgja því eftir en sömuleiðis gáfu niðurstöður samræmdra prófa til kynna framfarir. Nemendur voru markvisst þjálfaðir í lýðræðislegum vinnubrögðum í samverustundum, á bekkjarfundum og almennt í samræðum við starfsfólk þótt þeir tækju ekki beinan þátt í stefnumörkun í skólastarfinu á annan hátt en að eiga sæti í nýskipuðu skólaráði. Í rýnihópsviðtalinu við nemendur kom fram samdóma ánægja með skólann í heild, stjórnendur og kennara. Nemendur töluðu um að mikill metnaður væri af hálfu kennara og skólans fyrir þeirra hönd og að þeir kæmu í skólann með það fyrir augum að læra en á þeim var að heyra að þeir treystu kennurunum til að vita hvað þeim væri fyrir bestu í náminu.

Garðar hafði um árabíl leiðbeint skólaliðum um starfshætti á hálfsmánaðarlegum fundum en skólaliðar höfðu ekki tekið beinan þátt í þróunarvinnunni. Í rýnihópsviðtali lýstu þeir aðkomu sinni að þróun skólastefnunnar þannig:

Við í rauninni komum ekkert að einu eða neinu þannig í sambandi við skólasýnina. Þetta þróast bara og við fáum að vita um allar dyggðirnar og sýnina en ég held ekki að við höfum tekið sérstakan þátt í að breyta neinu, við framfylgjum bara því sem er til staðar.

Í viðtölum við stjórnendur og kennara kom fram að kennurum og stjórnendum fannst að skólaliðar mættu leggja sig meira fram um að framfylgja stefnu skólans og þróunarvinnu og skólaliðum í rýnihópaviðtali fannst síður tekið mark á þeirra skoðunum en kennara.

Garðar lagði áherslu á jákvæð samskipti við foreldra og að þeim væri haldið vel upplýstum um skólastarfið. Garðar sendi þeim reglulega fréttabréf, þeir komu oftast í heimsókn en áður, til dæmis í samverustundir, og hjá þeim sem svöruðu spurningakönnuninni kom fram mikil jákvæðni gagnvart skólastarfinu. Kennarar sögðu að foreldrar væru duglegri en áður við að hafa samband. Þeir sendu foreldrum vikuleg fréttabréf og foreldrar voru að einhverju leyti farnir að taka þátt í námsmati barna sinna. Þeir voru þó ekki í gagnvirku samstarfi við skólann um skólaþróunina almennt og hlutverk þeirra var fyrst og fremst að sinna félagsmálum nemenda og eigin börnum. Þrátt fyrir aukið samband taldi Garðar að forysta þeirra hefði orðið „veikari ... með árunum“ og fannst honum það miður. Hann taldi skýringuna vera þá að þegar foreldrar hefðu farið að treysta skólanum betur til að sinna starfi sínu hefðu þeir ekki talið sömu þörf fyrir afskipti af innra starfi skólans og því hefði dregið úr þeim.

UMRÆÐUR

Í þessum kafla verða niðurstöður ræddar í samræmi við líkan Lambert (2006) af forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla (sjá töflu bls. 12). Kaflanum er skipt í þrjú undirkafla í samræmi við líkanið. Þeir eru: Persónulegir eiginleikar og forystuhegðun skólastjóra; forystuhegðun skólastjóra við vinnu með öðrum og forystuhegðun skólastjóra við beitingu valds.

Persónulegir eiginleikar og forystuhegðun skólastjóra

Þegar niðurstöður eru settar í samhengi við efsta hluta líkans Lambert (2006) sést að þegar Garðar kom í skólann var forystuhegðun hans og persónulegir eiginleikar í samræmi við stig tilsagnar þar sem hann var fyrst og fremst kennari, ábyrgðarmaður og framkvæmdastjóri. Hann lagði sig fram um að kynnast starfinu, talaði fyrir nýjum áherslum, kallaði á samræður, setti fram áætlanir og skapaði umhverfi þar sem fólk fann fyrir öryggi og samstöðu. Á þeim árum sem liðin eru hafa persónulegir eiginleikar hans og forystuhegðun þróast í gegnum stig breytinga yfir á stig mikillar forystuhæfni. Á stigi breytinga kom Garðar fram sem leiðsögumaður og þjálfari sem hvatti

starfsfólk áfram, útvegaði stuðning og bjargir, byggði upp gagnkvæm tengsl í gegnum þróunarverkefni og leiðbeindi um úrbætur í kennslu. Í dag eru persónulegir eiginleikar Garðars og forystuhegðun á stigi mikillar forystuhæfni þar sem hann kemur fram sem starfsbróðir, gagnrýninn vinur og lærimeistari. Hann lærir stöðugt, hugsar skipulega og byggir starf sitt á gildum og hugsjónum. Honum hefur tekist að koma orðum að gildum sínum og breyta þeim í hugsjónir og sýn alls skólasamfélagsins. Enn fremur má sjá að hann heldur áfram að þróa skólastarfið í samræmi við stig tilsagnar og stig breytinga, eins og þeim er lýst í líkaninu, þegar þörf er á. Hann er sýnilegur í skólastarfinu, til staðar fyrir starfsfólk, kennara og foreldra, veitir stuðning og sýnir hugmyndum annarra áhuga. Hann leiðbeinir um umbætur í kennslu og hefur útvegað þær bjargir sem þurft hefur til þess að þróa skólastarfið, svo sem leiðsögn, tíma og skipulag. Með áherslu á umræður, teymisvinnu og lýðræðislegar ákvarðanir hafa þróast gagnkvæm tengsl milli starfsfólks og milli nemenda.

Forystuhegðun skólastjóra við vinnu með öðrum

Þegar litið er á miðhluta líkansins sem fjallar um forystuhegðun skólastjóra við vinnu með öðrum má sjá að þegar Garðar hóf störf við skólann vann hann í samræmi við stig tilsagnar. Hann setti viðmið um starfshætti og sagði starfsfólki gjarnan sjálfur til í gegnum umræður og vinnu við skólastefnuna. Þó má sjá að hann fór fljótlega að vinna í samræmi við stig breytinga þar sem skólastjóri leiðbeinir starfsfólki um hvernig það getur sjálft tekið aukna ábyrgð og forystu við að þróa starf sitt fremur en að veita því beina tilsögn um starfshætti. Þessi þróun í forystuhegðun Garðars endurspegladist í viðhorfum kennara og annarra stjórnenda, sem fannst þeir frá upphafi vera gerðir virkir þátttakendur í skólaþróuninni, og í því hvernig forysta kennara hafði eflst þessi ár.

Niðurstöður benda til þess að Garðar vinni bæði á stigi breytinga og á stigi mikillar forystuhæfni með stjórnendum, kennurum og að hluta til nemendum. Skólinn er staddur á tímamótum þar sem sumt af því sem einkennir mikla forystuhæfni er orðið fast í menningunni, svo sem dreifð ákvarðanatataka, sameiginleg sýn, umræður og samvinna. Samt sem áður benda niðurstöður til þess að enn vinni Garðar á stigi breytinga að þáttum eins og ígrundun starfsfólks, persónulegri skipulagshæfni og teymisvinnu og að þrátt fyrir forystu hans sé eftir að festa þessa þætti betur í sessi hjá sumu starfsfólki þannig að þeir samrýmist stigi mikillar forystuhæfni. Dæmi um þetta voru teymi þar sem samvinna kennara gekk ekki upp en ekki var unnið nægilega mikið í að leysa samskiptavandann.

Leiðbeinandi hlutverk Garðars er í samræmi við hans eigin túlkun á hlutverki sínu sem hann taldi meðal annars felast í að leiðbeina starfsfólki á uppbyggilegan hátt. Lambert (2006) segir að á stigi breytinga gefi skólastjórinn eftir vald en haldi áfram að styðja og leiðbeina. Þetta sé tvísýnt tímabil í þróuninni til mikillar forystuhæfni þar sem skólastjórinn þarf að sleppa takinu eftir því sem kennarar taka meiri forystu. Samkvæmt niðurstöðum er Garðar að fást við þetta tímabil, sem sést á því að hann dreifir forystunni en heldur á sama tíma í stjórnartaumana. Þannig hafa kennarar tekið virkan þátt í mótun skólastefnunnar, þróun námsmats og skipulagningu

kennsluhátta í teymisvinnu. Þeir hafa með þessu þjálfast í að sýna frumkvæði og taka ábyrgð enda þótt persóna Garðars og staða virðist enn skipta töluverðu máli og mikið velti á hans úrlausnum í ýmsum málum.

Flest stærri mál sem rædd eru innan teymanna eða á stigsfundum eru borin undir Garðar og Aldísi en það bendir einmitt til þess að kennarar leiti eftir staðfestingu stjórnenda en taki ekki afgerandi forystu. Það sýnir að enn hafi Garðar ekki dregið sig í hlé sem forystumaður á þann hátt sem Lambert (2006) talar um að einkenni stig mikillar forystuhæfni. Einnig gæti styrkur Garðars verið of mikill í þeim skilningi að hann komi á starfsháttum á forsendum persónulegra eiginleika sinna en á kostnað forystuhæfni annarra. Þetta gæti verið raunin þegar litið er til þess að þau verkefni sem hann hafði minni afskipti af virtust síður ná að festast í sessi. Með því móti verður persóna hans skólanum áfram mikilvæg og núverandi starfshættir gætu horfið með Garðari þegar kemur að því að hann lætur af störfum, sérstaklega þeir sem enn falla undir stig breytinga.

Þegar rannsóknin var gerð hafði Garðar aukið afskipti af þróunarvinnu, sem hann var áður búinn að láta í hendur annarra, vegna þess að hún hafði ekki náð þeim markmiðum sem stefnt var að. Það er dæmigert fyrir forystuhegðun skólustjóra á stigi breytinga. Lambert (2003, 2006) segir að þegar mikilli forystuhæfni er náð eigi þeir sem taka að sér verkefni að geta lokið þeim án þess að skólustjóri hafi bein afskipti af þeim. Jafnframt segir Lambert að skólustjórar þurfi að skilja á hvaða leið menningin er og bregðast við, eins og Garðar gerði með því að halda samræðum áfram, taka þátt í ferlinu og leiðbeina, og það sé hluti af því að færast af stigi breytinga yfir á stig mikillar forystuhæfni. Garðar getur unnið á mismunandi stigum forystuhæfni eftir því hvar þeir sem hann vinnur með eru staddir í ferlinu, en það er að áliti Lambert (2006) mikilvægur hæfileiki í þróun forystuhæfni skóla og bendir til hæfni á þessu sviði. Þetta má einnig túlka í ljósi þeirrar niðurstöðu Leithwood og féлага (2008) að skólustjórar þurfi að geta breytt aðferðum og forystustíl eftir því hvar í þróunarferlinu skólinn eða einstaklingar innan hans eru staddir. Einnig má líta á ákvarðanir Garðars sem dæmi um þá blöndun milli valdaforystu og samvirkrar forystu sem Gronn (2008, 2010) lýsir.

Áhersla Garðars á umræður, samvinnu og teymisvinnu hefur ýtt undir það að hann og annað starfsfólk deili áhyggjum sínum og vangaveltum um starfið. Hugmyndir þeirra og stjórnenda falla orðið vel saman eins og nýleg tillaga kennaranna um jafningjastuðning, sem ekki tókst að koma á þegar Garðar reyndi það nokkrum árum fyrr, bendir til sem og skýr samstaða skólasamfélagsins um skólustefnuna.

Þau vinnubrögð sem farin eru að einkenna kennarahópinn hafa einnig færst yfir til nemenda, meðal annars í gegnum bekkjarfundi, samverustundir og skipulagða samvinnu. Með þessu hefur tekist að skapa traust og öruggt umhverfi, samvinnunám og dreifða forystu byggða á sérfræði og áhuga fremur en hlutverkum. Þetta samræmist stigi mikillar forystuhæfni (Lambert 2006).

Nýliðar sem fóru strax inn í skapandi þróunarvinnu virðast hafa verið jákvæðari gagnvart skólustarfinu og hafa frekar náð að tengjast skólanum, stefnunni og starfsháttum hans en þeir sem komu inn í mótað þróunarstarf. Það bendir til þess að þrátt fyrir þær ráðstafanir sem þegar höfðu verið gerðar um móttöku nýliða og þá áherslu

sem Garðar lagði á að taka vel á móti þeim þurfi að vinna markvissar að því að taka á móti nýju starfsfólki þannig að það samlagist menningunni (Lambert, 2003, 2006). Má því segja að þessi þáttur vegi salt á milli stigs breytinga og stigs mikillar forystuhæfni. Einnig virðist umsjónarkennurum hafa að jafnaði gengið betur en öðrum kennurum að tileinka sér þá starfshætti sem Garðar lagði áherslu á að innleiða. Það gæti stafað af því að þó að allir kennarar hafi tekið þátt í þróunarvinnu hafi áherslan, til dæmis á þróun teymisvinnu, verið meiri meðal umsjónarkennara en annarra. Niðurstöður gefa því vísbandingu um að þátttaka í þróunarstarfi, sérstaklega þróun kennarateyma, hafi haft úrslitaáhrif á starfsþróun og forystuhegðun kennara.

Garðar hefur ekki unnið með skólaliðum á sama hátt og kennurum. Segja má að vinna hans með þeim hafi verið fremur í ætt við stig tilsagnar en þó að einhverju leyti stig breytinga. Sést það á því að þeir hafa ekki tekið beinan þátt í þróunarvinnunni en frekar verið upplýstir um hana þótt þeir hafi vissulega fengið leiðsögn hjá Garðari. Vinnu hans með foreldrum má sömuleiðis staðsetja að mestu leyti á stigi tilsagnar og hlutdeild foreldra hefur ekki heldur verið sú sem Lambert (2003) segir nauðsynlega til þess að efla forystuhæfni þeirra og skólans. Úr því þyrfti að bæta og efla foreldra og skólaliða til frekara náms og forystu í málefnum skólans, eigi á annað borð að stefna að mikilli forystuhæfni hans. Það er þó eðlilegt að þáttur foreldra og skólaliða hafi verið rýrari, því eins og Lambert (2003) bendir á getur það jafnvel gerst í skólum sem eru á leið til mikillar forystuhæfni að þætti foreldra sé sinnt síðast þar sem lítil hefð sé fyrir beinni þátttöku þeirra. Eins telja Bolam og félagar (2007) að annað starfsfólk en kennarar hafi verið vannýtt auðlind í skólastarfi og það stafi meðal annars af því að lengst af hafi ekki verið gert ráð fyrir þeim í kenningum fræðimanna um dreifða forystu og fagleg námssamfélög.

Forystuhegðun skólastjóra við beitingu valds

Sé litið til neðsta hluta líkans Lambert (2006) um beitingu formlegs valds (sjá töflu bls. 12) vinnur Garðar skólastjóri að mestu á stigi breytinga. Hann beitir formlegu valdi til að viðhalda samræðum, krefjast faglegrar framþróunar og skipulegra athugana, annast samþættingu í skólastarfinu og ákvarða hraða endurbóta. Það sést á kröfum sem Garðar og Aldís gera til kennara um skil á kennsluáætlunum, notkun námsmats og aukna ígrundun í skólastarfinu. Eins sést að Garðar tekur á starfsháttum sem fara í bága við stefnu skólans, t.d. með því að segja upp fólki sem ekki stenst væntingar stjórnenda.

LOKAORÐ

Niðurstöður rannsóknarinnar samrýmast ágætlega greiningu Lambert (2006) á forystuhegðun skólastjóra. Meginniðurstaða rannsóknarinnar er sú að skólastjórinn sem hún beindist að hafi búið yfir þeim eiginleikum sem nauðsynlegir eru til að þróa forystuhæfni skólans yfir á stig mikillar forystuhæfni. Sömuleiðis benda niðurstöður til þess að forystuhegðun hans hafi skipt sköpum um það að byggja upp forystuhæfni skólans.

Þessi árangur hefur þó ekki náðst fyrirhafnarlaust, hann hefur tekið tíma og enn er verið að þróa starfshætti í skólanum sem einkenna mikla forystuhæfni. Skólastjórinn virðist hafa byrjað starfsferil sinn á stigi tilsagnar en fljótlega fíkrað sig yfir á stig breytinga og nú vinnur hann í flestum þáttum á stigi mikillar forystuhæfni. Þó skal tekið fram að enn eru hópar og einstaklingar, til dæmis foreldrar og skólaliðar, sem hann vinnur ekki með á þennan hátt heldur frekar á stigi breytinga eða jafnvel tilsagnar.

Niðurstöðurnar bera einnig með sér að Garðar hafi verið læs á aðstæður eins og Leithwood og félagar (2008) lýsa. Þær lýsa einnig þeirri blöndu af eðlisþáttum forystunnar sem Gronn (2008, 2010) kennir við valdaforystu og samvirka forystu. Niðurstöðurnar sýna hvernig sú blanda birtist í því að skólastjórinn getur beitt valdi þegar hann telur þörf á en einnig dregið úr eigin forystuvirkni, fengið forystuna öðrum í hendur þannig að almenn forystuvirkni verði einkennandi fyrir menningu skólans.

Einnig skal á það bent að enda þótt miklum gögnum væri safnað í rannsókninni beindist hún einungis að einu tilviki og á grundvelli niðurstaðna hennar verður ekki ályktað um aðra skóla. Engu að síður er það mat greinarhöfundna að margt megi læra af Garðari og framgöngu hans, að líkan Lambert hafi reynst vel til að greina og túlka flókið eðli forystunnar og að það gæti orðið ákveðinn vegvísir um störf skólastjóra sem þeir geti sjálfir notað til að íhuga og þróa eigin forystuhegðun.

ATHUGASEMD

Rannsóknin var meistaraþrófsverkefni Sigríðar undir leiðsögn Rúnars.

HEIMILDIR

- Bolam, R., Stoll, L., og Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. Í L. Stoll, og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 17–29). Maidenhead: Open University.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership and management* (2. útgáfa, bls. 70–85). London: Sage.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership and management* (2. útgáfa, bls. 55–69). London: Sage.
- Harris, A., Andrew-Power, K. og Goodall, J. (2009). *Do parents know they matter? Raising achievement through parental engagement*. London: Continuum.

- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: Routledge.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: 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: Lífsleikni*. Reykjavík: Höfundur.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. útgáfa). London: Sage.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trausti Þorsteinsson. (2002). Fagmennska grunnskólakennara á Norðurlandi eystra. *Uppeldi og menntun*, 11, 147–170.

Greinin barst tímaritinu 24. ágúst 2011 og var samþykkt til birtingar 31. desember 2011

UM HÖFUNDANA

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

Rúnar Sigþórsson (runar@unak.is) er prófessor í menntunarfræði við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978, meistaraprófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge 1996 og doktorsprófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Síðustu ár hafa rannsóknir hans einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati ásamt forsendum skólaþróunar og þróun skólastarfs á þessum sviðum.

A head teacher's leadership behaviour when developing the leadership capacity of a school

ABSTRACT

This article is based on findings drawn from a qualitative case study of a compulsory school in Iceland, where the aim was to investigate how the leadership behaviour of the head teacher had made an impact on the development of the leadership capacity of the school. The leadership behaviour of the head teacher was analysed according to a conceptual framework developed by Lambert (2006). Lambert's framework is divided into three phases, where the leadership behaviour of the head teacher is described as instructive, transitional and high leadership capacity, depending on where the school is situated on its way from low to high capacity. Within each level, the leadership behaviour of the head teacher is evaluated according to his personal attributes, how he works with school members; and how he uses formal authority.

The leadership capacity of a school is seen as an organizational-wide skilful engagement in the field of leadership. A clear connection is made between the leadership capacity of the school and the school's improvement, since the former is regarded as a necessary condition for sustainable school improvement. The head teacher is seen as a key factor in building the leadership capacity of a school and sustaining school improvement. It has been found that head teachers who succeed in school improvement have certain characteristics, abilities and behaviours in common that others lack or have to a lesser degree (Lambert, 2006).

A school was chosen for the study that had the reputation for having made a positive shift in its culture and educational goals, and where the same head teacher had been leading the school from the beginning of this shift to the time of the research. To collect data for the case, thirty visits were made to the school in the school year of 2008–2009. The data comprised observations, examination of documents, semi-structured interviews, informal conversations with staff, focus group interviews with students and support staff and a survey sent to parents. Data was analysed as the study went along, and themes that emerged used to guide further steps.

The findings indicated that the head teacher possessed qualities needed to build high school leadership capacity and had taken action accordingly. His personal attributes and leadership behaviour had been of great importance in the process of developing the leadership capacity of the school. His leadership behaviour was in agreement with Lambert's (2006) theory and framework. The head teacher started his headship in the instructive phase but steadily developed towards the transitional phase and at the time of the study he worked with the majority of teachers at the high leadership capacity phase. He also had the ability to move between different phases as needed.

The head teacher's personal attributes fell into the high leadership capacity phase. He was organized, a continuous learner, and built his work on his personal values and vision. He continued to coach instructional improvement, was visible, provided support, and developed a structure that encouraged reciprocal relationships. When

working with school members, he was in many respects in the high leadership phase. This particularly applied to how he co-operated with other members of the school leadership team, teachers and students; although he also worked with them in the transactional phase. He worked mostly with parents and support staff, according to the instructive phase, however. The head teacher's use of formal authority was in the transactional phase, which could be seen by the way he insisted on professional development, teamwork and inquiry and how he paced improvement work. The working methods of high leadership capacity were constantly being developed within the school.

The findings showed that the head teacher remained personally important for school improvement. The future development of school's leadership capacity depends on how well he manages to involve all groups and individuals (parents, support staff, new teachers etc.) in the improvement of the school and develop the distribution of leadership even further.

The findings indicated the importance of the head teacher in building the leadership capacity of a school. They also indicated the existence of what Gronn (2008, 2010) describes as leadership hybridity in schools, where both hierarchical and heterarchical leadership styles are simultaneously existent in the school.

Keywords: School management, school leadership, school leadership capacity, head teacher's behaviour, school improvement

ABOUT THE AUTHORS

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

Runar Sigthorsson (runar@unak.is) is a professor of education at the Faculty of Education, University of Akureyri. He finished his B.Ed. degree from the Iceland University of Education in 1978, an M.Phil. in School Development from the University of Cambridge in 1996, and holds a Ph.D. in Education from the Iceland University of Education. His recent research is in the fields of curriculum, teaching organisation, assessment, and learning, the conditions of school improvement, and the development of classroom practice and student learning.