



Háskólinn  
á Akureyri

**Innleiðing og hugmyndafræði  
nýrrar skólastefnu**  
Efling leiðtogafærni nemenda

Ingibjörg Björnsdóttir

**Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
2015**



# **Innleiðing og hugmyndafræði nýrrar skólastefnu**

Efling leiðtogafærni nemenda

Ingibjörg Björnsdóttir

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af Magister  
Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukenningar  
Sigríður Margrét Sigurðardóttir  
Guðmundur Heiðar Frímansson

Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
Akureyri, júní 2015

Titill: Innleiðing og hugmyndafræði nýrrar skólastefnu: Efling  
leiðtogafærni nemenda  
Stuttur titill: Innleiðing og hugmyndafræði nýrrar skólastefnu  
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-  
prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2015 Ingibjörg Björnsdóttir  
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
Sólborg, Norðurslóð 2  
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:  
Ingibjörg Björnsdóttir, 2015, meistaraþrófsverkefni, Kennaradeild, Hug-  
og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 75 bls.

Prentun: Stell  
Akureyri, júní, 2015

# Ágrip

Í skólasamfélögum vítt og breitt um landið er að finna mismunandi útfærslur á skólahaldi þó að allir vinni eftir sömu menntastefnu sem yfirvöld setja. Lögum samkvæmt hafa skólar það frjálsræði að velja sér skólastefnur sem henta fyrir þeirra umhverfi og einstaklinga sem í því eru. Umfjöllunarefni þessarar rannsóknar snýr að nýrri skólastefnu sem er þróunarverkefni í fámennum skóla á landsbyggðinni og er á fyrsta ári innleiðingar. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á hvað felst í þeirri stefnu sem er verið að þróa í skólanum og að hvaða leyti innleiðing stefnunnar hafi haft áhrif á líf og starf nemenda og kennara. Rannsóknin er eigindleg tilviksrannsókn (e. case study) þar sem gagna var aflað með einstaklingsviðtali við skólastjóra og rýnihópaviðtölum (e. focus groups) við kennara og nemendur. Gerðar voru vettvangsathuganir bæði á kennarafundi og í kennslustundum ásamt því að rýnt var í skjöl sem snéru að þróun stefnunnar. Unnið var með tilgangsrúttak þar sem þátttakendur voru valdir með hliðsjón af þörfum rannsóknarinnar.

Í niðurstöðum kemur fram að innleiðingunni fylgdu miklar breytingar á fyrirkomulagi kennslunnar og á kennsluháttum þar sem ákveðið var að fara nýjar leiðir við kennslu sem samræmdist hinni nýju skólastefnu. Fram kom að mikil trú væri á hina nýju stefnu meðal þátttakenda og töldu þeir sig finna fyrir mun meira öryggi í skólanum eftir að innleiðingarferlið hóf göngu sína. Viðmælendur fundu fyrir aukinni samstöðu innan hópsins, bæði meðal nemenda og kennara, en þróun hugmyndafræði stefnunnar og innleiðing hennar virtist þó vera að mestu leyti í höndum skólastjóra. Niðurstöður rannsóknarinnar gáfu einnig til kynna að hugmyndafræði nýju stefnunnar skilaði sér ekki nægilega til nemenda. Nokkuð vantaði upp á að nemendur hefðu skilning á þeim hugtökum sem nýja stefnan gengur út á og virtist það meðal annars verða til þess að þeir kunnu ekki að nýta sér það tækifæri sem stefnan getur gefið þeim til að hafa áhrif á nám sitt. Einnig bentu niðurstöður til þess að kennarar hefðu ekki náð nægilega góðum tókum á þeim breyttu kennsluháttum sem stefnan krafðist til að vera fyllilega færir um að leiðbeina nemendum um starfshætti í samræmi við stefnuna.

## **Abstract**

Schools are organised in various ways around the country, even though everybody works with the same educational policy set by the government. According to the law each school has the freedom to choose a school policy which is best suited for its environment and the individuals therein. The topic of this research focuses on a new school policy, which is a project in development in a small rural school and is in its first year of implementation. The research aims to illuminate the policy, which is being developed in the school, what it entails and in what way the implementation affects the life and work of students and teachers. The research is a case study where data is collected by personally interviewing the principal and teacher and student focus groups. Field observations were done during teacher meetings and in classrooms as well as observations on documentation regarding the development of the policy. A purposive sample was the methodology used where participants were chosen according to the research's need.

It is concluded that a lot of changes regarding teaching arrangements and teaching methods followed the implementation of the new school policy. The implementation process revealed that participants had a lot of faith in the policy and students felt a lot safer in the school environment. Interviewees experienced increased solidarity within the group but the development of the policy's ideology was mostly the headmaster's responsibility. The results of this research indicated that the policy's ideology did not reach the students sufficiently. The students did not seem to have understood the concepts sufficiently well, which the new policy revolves around. This resulted in students not knowing how to fully use the opportunities the policy can provide for their studies. Teachers did not seem to have fully grasped the changed teaching methods, which the policy demanded, in order to be able to fully instruct the students on how to study according to the policy.

# Formáli

Innleiðing og hugmyndafræði nýrrar skólastefnu: Efling leiðtogafærni nemenda er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed. gráðu í menntunarfræði með áherslu á miðstig grunnskóla við kennaradeild Hug- og félagsvísindasviði Háskólans á Akureyri. Vægi verkefnisins er 30 ECTS einingar. Leiðbeinendur verkefnisins eru Sigríður Margrét Sigurðardóttir lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Guðmundur Heiðar Frímannsson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Þökkum mínum vil ég beina fyrst og fremst til leiðbeinenda minna, Sigríðar og Guðmundar sem hafa verði mér ómældur stuðningur í gegnum allt ferlið. Ég stend í mikilli þakkarskuld við þátttakendur rannsóknarinnar sem gerðu mér kleyft að vinna þetta verkefni, án þeirra þátttöku hefði engin rannsókn orðið til. Sveinbjörn Bjarnason las verkefnið yfir og leiðbeindi mér varðandi málfar og stafsetningu og vil ég þakka honum kærlega fyrir að aðstoða mig við það. Gunnar Ingi Ómarsson þýddi ágrip verksins og fær sérstakar þakki. Einnig vil ég þakka samnemendum mínum þar sem hópurinn er mjög samheldinn og allir boðnir og búnir til að aðstoða og hvetja til dáða.

Maðurinn minn og fjölskylda fá sérstakar þakkir fyrir að sýna bæði þolinmæði og umburðarlyndi á meðan á námi mínu stóð og voru þau mér alltaf innan handar sem gerði mér kleift að stunda nám mitt af þeirri kostgæfni sem raun ber vitni. Heiðrúnu Sigurðardóttur vil ég þakka fyrir að hafa aðstoðað mig við að auka líkamlega burði til að takast á við þetta verkefni. Að lokum vil ég þakka Guðrúnu Elvu Lárusdóttur fyrir að vera alltaf til staðar fyrir mig og vera mér alltaf jafn kær.





# Efnisyfirlit

Myndir.....	ix
Töflur.....	x
<b>1. Inngangur .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Innleiðing skólastefna .....</b>	<b>3</b>
2.1 Hlutverk skóla.....	3
Menntastefnur .....	5
Skólastefnur .....	6
2.2 Skólaþróun.....	8
2.3 Breytingastarf .....	10
Lykilatriði í breytingastarfi.....	11
Faglegt lærdómssamfélag .....	12
2.4 Forysta .....	13
Forysta skólastjóra .....	17
Kennaraforysta.....	19
Nemandinn sem leiðtogi .....	20
Raddir nemenda sem leið til að efla leiðtogahæfni þeirra .....	23
2.5 Samantekt .....	24
<b>3. Framkvæmd rannsóknar .....</b>	<b>27</b>
3.1 Markmið og rannsóknarspurningar.....	27
3.2 Þátttakendur .....	28
3.3 Rannsóknaraðferð .....	28
Skjalarýni.....	29
Einstaklingsviðtöl .....	29
Rýnihópaviðtöl .....	30
Vettvangsathugun .....	32
3.4 Úrvinnsla gagna .....	33
3.5 Réttmæti og ályktanir niðurstaðna.....	34

3.6	Siðferðileg álitamál, trúnaður og leyfi .....	35
<b>4.</b>	<b>Niðurstöður .....</b>	<b>37</b>
4.1	Tilurð hugmyndafræðinnar .....	37
	Meira um innleiðingu og undirbúning .....	40
4.2	Skipulag náms .....	41
	Þemanám .....	43
	Íslenska og Stærðfræði .....	43
	Leiðtogapjálfun .....	43
	Umsjónartímar .....	45
4.3	Áhrif breytinganna í skólanum .....	45
	Líðan kennara og nemenda .....	48
	Skilningur á hugmyndafræðinni .....	53
	Áhrif á nám nemenda .....	55
<b>5.</b>	<b>Umræður .....</b>	<b>57</b>
5.1	Forysta .....	57
5.2	Innleiðing og undirbúningur .....	58
5.3	Skilningur kennara á hugmyndafræðinni .....	59
5.4	Skilningur nemenda á hugmyndafræðinni .....	60
5.5	Áhrif á nám nemenda .....	62
5.6	Skóli sem leiðtogasamfélag .....	63
<b>6.</b>	<b>Lokaorð .....</b>	<b>67</b>
	<b>Heimildir .....</b>	<b>69</b>
	<b>Fylgiskjöl .....</b>	<b>77</b>

# Myndir

Mynd 1 Leiðtogasamfélag.....	50
Mynd 2 Eineltissamfélag.....	51

# Töflur

Tafla 1	Sambærileg uppbygging stundartöflu nemenda við þáttökuskólans. ....	42
---------	---	----

# 1. Inngangur

Þegar umræða um grunnskóla er annars vegar er oft talað um skólasamfélag en þá er átt við það samfélag sem myndar umgjörð um hvern skóla fyrir sig. Til að slíkt samfélag nái að þroskast og dafna verður að búa um einstaklingana sem að því koma þannig að þeir finni fyrir öryggi og nái að vaxa á jákvæðan og uppbyggilegan hátt. Skólastefnur hafa því sprottið upp og eru til þess fallnar að búa þegnum samfélagsins ákveðið aðhald og leiðir til að öðlast menntun og hæfni í mannlegum samskiptum. Stefnurnar hafa allar sína möguleika og takmarkanir sem síðan henta misvel einstaklingum. Því hafa verið gerðar tilraunir til að finna skólastefnu sem fellur að fjöldanum en sitt sýnist hverjum um ágæti þessara stefna.

Þegar nýráðinn skólastjóri tók við embætti í fámennum grunnskóla á landsbyggðinni, leitaði hann að skólastefnu sem aðhylltist hans eigin starfskenningu. Kom á daginn að engin þeirra stefna sem hann skoðaði féll algjörlega að starfskenningu hans og í framhaldi lagði hann fram tillögu að nýrri stefnu sem unnin var út frá Uppbyggingarstefnunni, Olweusaráætluninni og áherslum Daniel Goleman um forystu og tilfinningagreind. Í þessari ritgerð verður stefnan kölluð Skóli sem leiðtogasamfélag. Samsetningin þótti henta einkar vel í ljósi þess að fyrir tíð skólastjórans hafði verið hafin innleiðing bæði á Uppbyggingarstefnunni og eineltisáætlun Olweusar. Veturinn 2013-2014 var byrjað að vinna að undirbúningi innleiðingar hinnar nýju stefnu þar sem starfsfólk skólans kynnti sér stefnuna og vann að skipulagi á innleiðingu hennar. Haustið 2014 hófst innleiðingin sjálf en áætlað er að hún taki að lágmarki þrjú ár.

Stefnan vakti hjá mér áhuga vegna þess að ég tel að hún geti gefið mörgum tækifæri til að láta skoðanir sínar í ljós og tjá sig um málefni líðandi stundar. Ekki síður tel ég hana vera vel til þess fallna að búa nemendur undir það að geta tekið þátt í samfélaginu. Hins vegar hefur heyrst að nemendur þori ekki að tjá sig og hreinlega finni fyrir óöryggi af því að þeir upplifa að raddir þeirra skipti minna máli en annarra. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á hvað felst í þeirri stefnu sem er verið að þróa í skólanum og að hvaða leyti innleiðing stefnunnar hefur haft áhrif á líf og starf nemenda og

kennara á fyrsta ári innleiðingar. Rannsóknarspurningarnar sem gengið er út frá í þessari rannsókn eru: *Í hverju felst skólastefna sem byggð er á hugmyndafræðinni Skóli sem leiðtogasamfélag? Hefur hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag haft áhrif á líf og starf nemenda?*

Til að ná utan um það breytingastarf sem umlykur skólann er nauðsynlegt að fá ekki eingöngu vitneskju um hugmyndafræðina heldur einnig hvernig undirbúningi var háttað sem og hvernig innleiðingunni var hrundið í framkvæmd. Auk þess að varpa ljósi á þessa þætti er vonast til að hægt verði að nýta rannsóknarniðurstöðurnar til frekari umbóta á þeim tveimur árum sem eftir eru af innleiðingarferlinu ef þess þykir þörf. Megin lykilorð ritgerðarinnar er forysta nemenda, skólastefna, hugmyndafræði, innleiðing og skólaþróun.

Ritgerðin skiptis í sex kafla, inngang, fræðilegan bakgrunn, aðferðafræði, niðurstöður, umræðu og lokaorð. Í fræðilegri umfjöllun verður fjallað um stefnur, skólaþróun og hvert hlutverk skólanna sé. Þar að auki verður farið yfir breytingarstarf og forystu þar sem það er veigamesti þáttur rannsóknarinnar. Framkvæmd rannsóknarinnar er tilgreind í þriðja kafla ritgerðarinnar þar sem farið er yfir hvaða tilvik er verið að rannsaka í þessari tilviksrannsókn, val á þátttakendum og hvaða gagna var aflað. Niðurstöður rannsóknarinnar eru síðan dregnar saman í fjórða kafla og í framhaldi af honum í fimmta kafla eru umræður um niðurstöðurnar með tengingu í fræðin. Að lokum í sjötta kafla er ritgerðinni dregin saman í lokaorðum en þar á eftir er heimildarskrá og níu fylgiskjöl sem eru til þess fallin að dýpka skilning lesanda á verkefninu.

## 2. Innleiðing skólastefna

Í þessum kafla verður farið yfir hvert hlutverk skóla er í nútímasamfélagi og hvaða kröfur yfirvöld setja þeim. Skólar eru í stöðugri þróun og til þess að árangur náist þarf að huga sérstaklega að þeim þáttum sem fela í sér breytingar á skólastarfi. Rannsóknin var framkvæmd í einum skóla þar sem innleiðing breytingarstarfs á skólastarfi fer fram og þessir kafla lúta því að þeim þáttum sem þurfi að vera til staðar til að farsælt breytingastarf geti orðið. Forysta skiptir þar miklu máli og verður gerð sérstaklega grein fyrir þeim forystuþáttum sem snúa beint að skólanum sem eru skólastjóri, kennarar og nemendur.

### 2.1 Hlutverk skóla

Samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91 kemur fram í 2. grein að hlutverk grunnskóla sé að stuðla að alhliða þroska nemenda í samstarfi við heimili þeirra. Skólar eiga að stuðla að þátttöku nemenda í lýðræðisþjóðfélagi og eiga starfshættir innan skólans að einkennast af umburðarlyndi, kærleika, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Einnig kemur þar fram að grunnskólar skuli stuðla að vísýni hjá nemendum þannig að þeir efla skilning sinn á íslensku samfélagi, högum og skyldum þeirra innan þess. Nemendur eiga að fá tækifæri til að sýna frumkvæði og sjálfstæða hugsun, þannig að þeir þjálfist í samstarfi við aðra.

Hlutverk grunnskóla er skilgreint í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 12) þannig að þeir eigi að mynda samstæða heild alls skólakerfisins og þannig tryggja samræmi og samhengi í menntun barna. Meginhlutverk þeirra er almenn menntun og þeir eiga að leitast við að samræmi sé í starfi þeirra út frá þörfum barna og ungmenna. Hér eiga skólar einnig að leggja rækt við námsumhverfið og samskipti þannig að almenn menntun geti orðið þar sem hún er talin grundvöllur starfsmenntunar sem og annarrar sértækrar menntunar. Skólar eru því í góðri aðstöðu til að styrkja nemendur og menntun þeirra með því að efla námshvöt þeirra, rækta námsgleði og

vinnuanda. Ekki síður er nauðsynlegt að starfshættir í grunnskólum stuðli að farsælum samskiptum á milli einstaklinga innan skólasamfélagsins þar sem það hefur einnig áhrif á menntun þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 12–13).

Hafþór Guðjónsson (2015, bls. 2) segir að hlutverk skólanna sé ekki einungis að fræða nemendur heldur sé hlutverk þeirra einnig fólgið í að efla þá bæði félagslega og vitsmunalega og þannig búa þá undir að ná tökum á því flókna samfélagi sem þeir lifa í. Með því eru þeir betur í stakk búnir að læra nýja hluti sem auðvelda þeim að mennta sig, hvort heldur er í eða utan skóla. Skólastarf á fyrst og fremst að beinast að því að veita nemendum brautargengi út í lífið. Það er hægt að gera með því að skapa þeim gott námsumhverfi sem eflir þá en um leið gefur þeim rými til að ígrunda og efla hugsun sína.

Guðmundur Heiðar Frímansson (2010, bls. 108) túlkar hugmyndir Johns Deweys og telur að Dewey hafi ekki gert neinn greinarmun á félagsmótun og menntun. Þó telur Guðmundur að Dewey hafi talið nauðsynlegt að nemendur fái tækifæri til að þróa með sér hæfni til að takast á við ólík viðfangsefni. Reynslan er að hans mati, megin forsenda náms. Til að fá sem mesta reynslu út úr viðfangsefnum er nauðsynlegt að skapa nemendum það umhverfi að geta rætt hlutina bæði innan nemendahópsins en einnig við kennara. Með þessu er stuðlað að merkingarfyllri reynslu nemandans sem leiðir til meiri þroska sem er eins konar fararskjóti út í hinn stærri heim. Samkvæmt Dewey er megin markmið allra skóla að mennta nemendur sína og á menntunin ekki að vera einungis að muna ákveðnar staðreyndir heldur eigi nemendur að geta nýtt sér þekkingu sína með rökstuddum hætti (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010, bls. 112).

Þar sem nemendur eru á miklu mótunarskeiði þau ár sem þeir eru í grunnskólum hefur skólinn og menningin innan hans mótandi áhrif á einstaklingana. Má því segja að skólasamfélagið hafi ekki einungis mótandi áhrif á nemendur meðan á skólagöngu þeirra stendur heldur geti það einnig haft áhrif út allt lífið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 31). Skólahlald þarf að veita nemendum byr undir báða vængi til að þeir geti fótáð sig í samfélaginu. Barbara Hernandez (2014, bls. 8–9) fjallar um mikilvægi þess að skólabragur stuðli að heilbrigðu lífverni nemenda því hann er mikill áhrifavaldur í lífi og starfi þeirra. Þar kemur hún inn á hlutverk skólans og telur að ef skólar stuðli að heilbrigðum lífstíl og að nemendur fái stuðning til



Líkamlegrar og andlegrar vellíðunar geti það stuðlað að betri námsárangri en ekki síður að skólabragurinn verði betri. Hægt er að finna margar leiðir til að stuðla að slíku andrúmslofti og bendir Hernandez á að ein leið sé í gegnum heildstæða menntastefnu yfirvalda.

## **Menntastefnur**

Þegar átt er við menntastefnu er bæði verið að tala um hugmyndafræðilega og verklega hlið skólastarfs sem tengjast innbyrðis. Til að útskýra betur þá er verklega hliðin sú þegar hugmyndafræðinni er hrundið í framkvæmd. Þá er tekið mið af skipulagi skóla, námsefni, kjörum og menntun kennara sem og þeim stuðningi sem er við börn og fjölskyldur þeirra. Þetta er alls ekki tæmandi listi og er vitanlega hægt að bæta við hann. Aftur á móti þarf að hafa þrjá meginþætti í huga þegar unnið er að hugmyndafræðinni. Fyrst ber að skilgreina hvað menntun er og til hvers hún sé. Annar þátturinn er námssálfræðilegar og kennslufræðilegar kenningar um hvers virði það er fyrir nemandann að menntast. Að lokum er það sá þáttur sem snýr að skipulagi í skólasamfélaginu og hvaða leiðir eru vænlegastar til árangurs (Ólafur Páll Jónsson, 2011, bls. 132–133).

Til eru margir fræðimenn sem hafa sett sér að finna leiðir fyrir árangursríkt skólastarf og er Dewey einn af þeim. Hann lagði til að skólahald ætti að taka mið af barninu og jafnframt væri nauðsynlegt að vera í sífelldri þróunarvinnu varðandi umgjörð og inntak skólans. Slíkt kallaði á að skólar ynnu markvisst að því að meta starfsemina innan skólanna (Dewey, 2000, bls. 27–29; Gunnar E. Finnbogason, 2010, bls. 51). Má einnig nefna íslenska menntunarfræðinginn Guðmund Finnbogason (1994, bls. 66) en hann og Dewey hafa um margt sameiginlegar hugmyndir um menntun og menntastofnanir. Báðir glíma við þá spurningu hvernig eigi að skipuleggja skólastarf þar sem öllum börnum er mætt á grundvelli þroska þeirra og getu. Einnig hvernig hægt væri að stuðla að því að nemendur nýti sér þekkinguna í lífi og starfi því ef þekkingin er ekki nýtt í lífi þeirra sé sú þekking einungis gylling eða menntapjál eins og Guðmundur Finnbogason orðar það (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010, bls. 109).

Dewey (2010, bls. 181) bendir einnig á að starf skólanna sé oft metið út frá námsárangri barna, hvernig einkunnir úr bók- og verknámi eru sem og ástundun og reglusemi nemendanna. Hann bendir hins vegar á að

nauðsynlegt sé að víkka sjóndeildarhringinn og sjá skólana sem sjálfstæðar einingar þar sem misjöfn áhersla er á námi nemenda þar sem unnið er eftir misjöfnum gildum innan þeirra (Dewey, 2010, bls. 181). Ástæðan er að skólar velja sér sjálfir ákveðna stefnu til að vinna eftir sem er þeirra séreinkenni ef þannig má að orði komast. Menntastefna yfirvalda og stefna sveitarfélaga mynda ákveðinn ramma fyrir skóla til að starfa innan en þeim er frjálst að finna sér leiðir til að uppfylla þær kröfur sem yfirvöld setja. Því geta skólar valið að framfylgja ákveðnum skólastefnum sem þeir telja hæfa einstaklingum innan skólasamfélags þeirra og leiði til árangurs í starfi og starfsháttum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 64).

## **Skólastefnur**

Stefna er ákveðið skipurit sem segir til um hvert stefnir og hvernig eigi að komast á áfangastað. Stefna er því ekki eingöngu markmið sem sett hafa verið fram heldur er hún miklu meira og flóknara ferli. Það er ekki nóg að setja upp ákveðna framtíðarsýn eina og sér heldur þurfa að fylgja henni leiðarvísar um hvernig á að takast á við ýmsa þætti í skólastarfinu þannig að markmiðum sýnarinnar verði náð. Þegar unnið er að stefnu er mikilvægt að vera í góðum tengslum við umhverfið og að góð samskipti náist á milli allra hagsmunaaðila (Runólfur Smári Steinþórsson, 2006, bls. 300–302).

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) er sveitarfélögum sett að móta sér skólastefnu sem ætlað er að vera ákveðið leiðarstef í skólasamfélagi hvers skóla fyrir sig. Lög setja öllum skólum markmið og á skólastefna skólanna að rúma öll þau markmið. Þeim er gefið ákveðið svigrúm til þeirrar stefnumótunar og geta skólar því markað stefnuna út frá þeim aðstæðum og áherslum sem þeir vilja hafa. Mikilvægt er að slík stefnumótun sé unnin í viðtæku samstarfi við þá er málið varðar og hefur áhrif á. Slík stefna verður að hafa ákveðið svigrúm þannig að þeir sem vinna eftir henni geti tekið faglegar ákvarðanir en séu ekki bældir niður af stefnumörkuninni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 63).

Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson (1998, bls. 170) líkja skólastarfi við skútu og segja að hægt sé að sigla sömu skútunni á ólíkum hraða og af mismikilli leikni. Þeir segja að þó að skólar vinni eftir sömu menntastefnu geti þeir valið ýmsar leiðir til að ná þeim markmiðum sem yfirvöld setja. Það er því nauðsynlegt að haldið sé vel á spöðunum hvað stefnumörkunina varðar

en ekki síður að meta og viðhalda stöðugleika því skólasamfélagið er í sífelldri þróun og þarf alltaf að endurskoða til að athuga hvort stefna þess lúti að þörfum samfélagsins hverju sinni.

Björk Ólafsdóttir (2010, bls. 7–8) skrifar fyrir hönd Sambands íslenskra sveitafélaga að grundvallaratriðin sem þurfa að vera til staðar þegar unnið er að mótun skólastefnu séu skýr og skráð gildi, hlutverk, framtíðarsýn, markmið og árangursmælingar í skólastarfi. Af þessu má sjá að að mörgu þarf að huga þegar unnið er að skólastefnu sem á að vera skýr og leiðandi og ná til allra hagsmunaaðila svo þeir geti unnið í samræmi við hana. Stefnan sjálf breytir ekki skólanum heldur eru það einstaklingarnir sem eru innan skólans. Stefnan er fremur grundvöllur fyrir ákvarðanir og segir til um hvaða leiðir skuli fara til að ná árangri.

Björk Ólafsdóttir (2010, bls. 9) vitnar í hugmyndir Ericu Olsen (2007) um að ef um skýra skólastefnu sé að ræða þurfi að mynda samofna heild þar sem hver þáttur innan skólastarfsins styður og eflir hver annan og stuðli þannig að sameiginlegri framtíðarsýn. Því er mikilvægt að tilgangur stefnunnar sé ljós og að allir hagsmunaaðilar komi að mótun hennar því slík stefnumótun er ekki vinna sem leggst á hendur eins eða fárra aðila þar sem umfangið er það mikið. Með skýrri stefnu veit fólk hvers er ætlast til af því og hvernig eigi að bregðast við aðstæðum sem upp koma í skólasamfélaginu. Má einnig segja að ef skólar standa frammi fyrir breytingastarfi þurfa stóðir skólastefnunnar að vera tryggar þannig að hægt sé að innleiða þær breytingar inn í skólastarfið. Þetta er í samræmi við niðurstöður Stelios Orphanos og Margaret Terry Orr (2013, bls. 696–697) en rannsókn þeirra var stór samanburðarrannsókn um áhrif forystuhæfni skóla. Þar kemur fram að þegar skýrri stefnu sé framfylgt leiði það til breytinga í skólastarfi og tilgreina þeir sérstaklega aukna ábyrgð og akademíska framför. Einnig koma Orphanos og Orr inn á mikilvægi undirbúnings skólastjóra þar sem þeir hafa bæði greinanleg og mikil áhrif á útkomu breytingastarfs. Þetta á ekki síður við um forystuhæfni skólastjóra þar sem undirbúningur og ígrundun er nauðsynlegur þáttur til hafa jákvæð áhrif á skólastarfið.

Til eru margar gerðir af skólastefnum og er Uppeldi til ábyrgðar – uppbygging sjálfsaga eða Uppbyggingarstefnan (e. Restitution) ein þeirra. Stefnan er hugmyndafræði frá Daian Gossen sem byggir kenningu sína á samtalsmeðferð sem William Glasser er höfundur að (Reality Therapy). Hugmyndafræði Uppbyggingarstefnunnar er um kennslu í beitingu sjálfsaga í

samskiptum. Með uppbyggingu er ekki verið að einblína á þolanda einhvers verknaðar heldur fremur gerandann, að styrkja sjálfsvitund hans og byggja upp jákvæð samskipti. Í grófum dráttum er hér um að ræða að einstaklingar sem hafa brotið af sér nái aftur jafnvægi og sjálfstrausti til að taka þátt í skólasamfélaginu á jákvæðum nótum. Aðferðafræðin er samtalsækni og umræðan því lykilatriði í framkvæmd stefnunnar (Gossen, 2007, bls. 5 og 24–25).

Það eru ekki einungis skólustefnur sem geta haft áhrif á andrúmsloftið í skólum og er eitt slíkt dæmi eineltisáætlun Dans Olweusar (2005) sem snýst um hvernig samskiptum er háttað á milli fullorðinna og barna. Þá er átt við að uppeldisþættir innan skólans séu ekki byggðir á valdboði og undanlátssemi heldur er ástúð og umhyggja fyrir velferð náungans höfð að leiðarljósi. Olweusaráætlunin, eins og hún er oft kölluð, snýst um andstöðu við andfélagslegt atferli þar sem hinir fullorðnu eru lykilpersónur og þeir eru fyrirmyndir og þurfa að vera vel vakandi yfir því sem fram fer í skólanum. Olweus segir að reglur þurfi að vera skýrar og gerðar í samstarfi við nemendur (Olweus, 2005, bls. 9–12).

## 2.2 Skólaþróun

Þegar fræðimenn fjalla um gæði skóla, benda Hoy og Miskel (2005, bls. 275–276) á að oft sé notað hugtakið skilvirkni í skólastarfi og er þá átt við að einn skóli sé skilvirkari en annar í að ná sömu markmiðum. Børkur Hansen og Smári S. Sigurðsson (1998, bls. 22) benda á aðra skilgreiningu á hugtakinu skilvirkni skóla sem fengin er frá Scheerens en þeir túlka það sem svo að hægt sé að gera sömu hlutina misjafnlega vel. Eitt helsta ágreiningsefni varðandi það felst í því hvaða þætti eigi að leggja til grundvallar þegar rannsaka á skilvirkni í skólastarfi og þá einna helst hvort eigi að meta námsárangur eða líðan og hegðun nemenda, svo dæmi sé tekið (Børkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998, bls. 22–23).

Vegna ört vaxandi tækni og vitneskju manna í samfélaginu fóru kröfur á skóla að aukast til muna á síðustu árum 20. aldar og fyrstu árum þeirrar 21. Skólastarf varð flóknara og margþættara sem leiddi af sér meiri fagmennsku starfsmanna. Vitneskja foreldra um réttindi og skyldur um skólamál jókst smátt og smátt sem leiddi til meiri áhrifa inn í skólastarfið. Með auknum kröfum á starfsemi skóla urðu þeir að bregðast við og sýna fram á þróun og

skilvirkni í starfinu. Þróunarstarfið á nýrri öld beindist alltaf meira og meira að gæðum skólanna og var þá meiri áhersla lögð á forystu og stjórnskipulag þeirra með aukinni þróun í námskrárgerð, kennslufræðilega þekkingu, menntun og starfsþróun kennara og stjórnenda. Um og upp úr aldamótum varð rannsakendum menntamála ljóst að skólaþróun væri mjög flókið ferli sem tæki bæði tíma og væri einkar vandasamt þar sem svo margir þættir lægju að baki þróunarstarfinu (Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008, bls. 294–298).

Samkvæmt David Hopkins, Mel Ainscow og Mel West (1994, bls. 2–4) er skólaþróun markviss, skipulögð og varanleg viðleitni á breytingum innan skólans. Þá eiga þeir við að sú viðleitni sem snýr að breytingum á vinnubrögðum og innri aðstæðum í skóla hefur alltaf að leiðarljósi að bæta árangur nemenda. Megin markmið breytinganna snýr að árangursríkara námi en um leið að styrkingu á innviði stofnunarinnar þannig að einstaklingarnir verði hæfari til að takast á við breytingar í framtíðinni. Með þessari skilgreiningu vilja þeir félagar meina að hver skóli er ábyrgur fyrir eigin breytingum og þróun þarf að vera á þeirra eigin forsendum. Nám er hér lykilatriði í þeim skilningi að allir sem koma að skólanum læri og leiti sér þekkingar til að þróun geti orðið. Því er nauðsynlegt að skilyrði til náms sé hluti af skólamenningunni og að hún styðji við að nám eigi sér stað (Hopkins, Ainscow og West, 1994, bls. 2–4; Bart, 1990, bls. 37–39).

Þetta undirstrikar hversu flókið þróunarstarf innan skólanna getur orðið, ekki bara vegna þeirra mörgu tæknilegu þátta sem þarf að huga að heldur einnig því þúsluspili ólíkra skoðana einstaklinga sem móta skólasamfélagið (Börkur Hansen, 2013, bls. 77). Þegar unnið er að skólaþróun er nauðsynlegt að styrkja innviðina þannig að einstaklingarnir meti sjálfir þörfina fyrir breytingastarfinu. Með því geta þeir aðlagð vinnuna að sínum þörfum, fundið sín eigin forgangsverkefni og skipulagt hvernig þeir vilja vinna að þeim. Samvinna innan skólanna er því nauðsynlegur hlutur ef farið er út í þróunarvinnu (Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Jón Baldvin Hannesson, 1997, bls. 18–19). Nauðsynlegur þáttur skólaþróunar er að meta skólastarfið enda eru það náskyld hugtök. Ástæður þess að farið er út í slíkt mat geta verið margar en oftar en ekki liggur grunur um einhverskonar vöntun í starfsemina eða að ástæðan er sú að efla eigi faglega þekkingu meðal starfsfólks skólans (Steinunn Helga Lárusdóttir, 2003, bls. 29–33). Enda hefur bæði innra og ytra mat skóla verið sett sem stefnuyfirlýsing

menntamála á Íslandi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 29–30; Lög um grunnskóla nr. 91).

Mikilvægt er að starfsemi skóla sé byggð á faglegum grunni þar sem skólaganga barna er löng og litar mest allt líf þeirra. Það er mikilvægt að nemendur fái svigrúm til náms við hæfi þar sem ólíkum þörfum og metnaði er mætt. Til að slíkt nái fram að ganga þurfa skólar að þróast út frá margvíslegum umhverfisáhrifum og koma slíkri þróun saman við nám og kennslu. Því er markviss stjórnun og forysta eitt af lykilatriðum til þess að hlúa að þróunarstarfi (Börkur Hansen, 2013, bls. 77).

## 2.3 Breytingastarf

Merð tímanum hefur skólastarf orðið flóknara vegna aukinna væntinga samfélagsins til skólans en ekki síður vegna stöðugra breytinga á þörfum nemenda. Hægt er að líta á þróunina og breytingastarfið sem tækifæri til að skapa og þróa náms- og kennsluhætti sem til þess eru fallnir að bregðast við fjölbreytileika nemendahópsins (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004, bls. 27). Fræðimenn hafa reynt að greina mismunandi breytingar sem eiga sér stað í skólasamfélaginu og hafa gjarnan flokkað breytingastarf í tvö stig.

Fyrsta stigs breytingastarf er þegar unnið er með það sem er til staðar í skólanum og reynt að efla það til góðs. Þá er ekki átt við að breyta skólanum úr þeirri mynd sem áður var heldur að skerpa á því sem betur má fara og finna leiðir til að láta skipulag starfsins verða betra. Fyrsta stigs breytingastarf er talið vera auðveldara í framkvæmd þar sem unnið er með þætti sem liggja fyrir og starfsfólkið þekkir og þarf eingöngu að finna nýjar leiðir til að ná ákveðnum markmiðum. Aftur á móti eru annars stigs breytingar öllu flóknara ferli þar sem róttækar breytingar verði í allri menningu stofnunarinnar. Þá virðist sem eitthvað sé að í stjórnkerfinu sjálfru og þarf þá að hugsa skipulagið að mestu leyti upp á nýtt. Hefst þá vinna að nýjum markmiðum, skipulagi og jafnvel breytingum á hlutverkum starfsfólksins. Með þessu er verið að breyta öllu sem áður var viðurkennt sem skólamenning og eitthvað nýtt tekur við. Róttækar breytingar sem þessar taka langan tíma og er ekki hægt að meta raunveruleg áhrif frá þeim fyrr en eftir nokkur ár. Aftur á móti geta slíkar breytingar orðið ruglandi fyrir einstaklinga innan skólans. Það hefur ekki síður þau áhrif að meira álag myndast á einstaklingana, starfsfólk og nemendur, þar sem þeir þurfa að takast á við ný

viðfangsefni, nýja nálgun og mögulega breytingar á umhverfinu (Cuban, 1990, bls. 72–73; Evans, 2001, bls. 5; Fullan, 2007, bls. 25).

Við vinnu á breytingastarfi í skóla er nauðsynlegt að hafa í huga að það munu koma upp ýmis vandamál eða hindranir sem þarf að glíma við. Sérstaklega í upphafi breytinganna þar sem skilningur einstaklinga er misjafn og í fyrstu getur verið að þeir nái ekki utan um heildarmyndina. Það getur orsakað að fólk eigi erfitt með að gera sér grein fyrir skyldum sínum eða hlutverkum innan skólans. Því er mikilvægt að í upphafi breytingastarfs að hugmyndin sé skýr þannig að hægt sé að sannfæra alla, sem koma að breytingastarfinu, um mikilvægi breytinganna, og hvernig útfærslan eigi að vera. Það er hluti af ferlinu að efasemdir um breytingastarfið munu koma upp og því er mikilvægt á því tímabili að vera með skýra mynd af hvernig breytingastarfið muni gagnast skólanum (Evans, 2001, bls. 34).

Hlúa þarf að öllum grunnþáttum menntunar þegar breytingastarf er annars vegar til að árangursríkar breytingar geti orðið. Þar á meðal þarf að hlúa á að starfsfólkinu í sambandi við hegðun og líðan en ekki síður hvernig hlúa eigi að breyttum starfsháttum og venjum sem starfsmenn eru vanir. Áhrif breytinga á starfsfólkið geta orðið gríðarlega miklar og lagst á tilfinningar þeirra og því hefur oft verið líkt við ástvinamissi. Stöðugleiki er flestum nauðsynlegur til að geta unnið eftir bestu getu og við breytingastarf raskast sá stöðugleiki sem verður til þess að einstaklingar finni fyrir ööryggi og jafnvel að þeir hafi glatað einhverju sem þeim er kært (Evans, 2001, bls. 5; Fullan, 2007, bls. 21–22). Af þessu má sjá að huga þarf að mörgum þáttum þegar lagt er af stað í breytingarstarf og þarf að gera sér greinagóða áætlun hvernig breytingunum á fram að ganga.

## **Lykilatriði í breytingastarfi**

Þegar unnið er að breytingastarfi er gott að gera sér grein fyrir hvað þurfi að vera til staðar svo að árangursríkt starf nái fram að ganga. Miller (2005, bls. 254) nefnir mikilvægi þess að langtímaáætlun sé sett fram og að forysta innan skólans sé mikilvæg þar sem starfsfólk hefur skýrar línur varðandi inngríp. Ekki síður telur Miller að markmið um mat á breytingaferlinu sé mikilvægt og gagnrýnin athugun á hvort aðferðafræðin virki eða hvort þurfi að taka hana til endurskoðunar. Einnig kemur hann inn á mikilvægi stuðnings frá

bæði yfirvöldum og innan hópsins, samstöðu og að hægt sé að stuðla að henni með sameiginlegri fræðslu og námi allra.

Við þetta má bæta þeim lykilþáttum sem settir hafa verið fram um breytingastarf samkvæmt ISIP (e. International School Improvement Project) sem er alþjóðlegt verkefni um skólaþróun á vegum Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD) en þar er lögð áhersla á að skólinn sjálfur sé vettvangur breytinganna. Þá er átt við að nauðsynlegt sé að nýta sérstöðu og styrkleika skólans og aðlaga breytingastarfið að þeim þörfum. Markmið þurfi að vera sýnileg svo að allir viti hvert skuli stefna þannig að enginn villist af leið og lendi í ógöngum. Hægt er að fara ýmsar leiðir við að stýra breytingaferlinu en samtökin leggja hins vegar til að stýring breytingastarfs komi bæði að ofan og frá grasrótinni. Þessi öfl geti vegið upp á móti hvort öðru og þannig verða meiri líkur á að samstaða náist innan hópsins og leiði til árangursríks breytingastarfs. Að lokum er í ISIP fjallað um að lykilatriði sé að breytingarnar séu þess eðlis að þær verði hluti af hefðbundnu starfi innan skólans og nái til allra þátta skólasamfélagsins (Hopkins, 2005, bls. 8–9). Innan skólans þarf því að huga að öllum þeim þáttum sem hafa áhrif á breytingarstarfið.

## **Faglegt lærdómssamfélag**

Hugtakið faglegt lærdómssamfélag hefur undanfarin ár verið mikið í umræðunni um skólamál og hefur verið ákveðin vísun í leið til að styrkja forsendur breytingastarfs innan skólans (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 35). Eitt af markmiðum breytingastarfs er að stuðla að faglegu lærdómssamfélagi en það endurspeglar getu skóla til að þróa og bregðast við sameiginlegum skilningi á starfinu. Skólar sem teljast til faglegra lærdómssamfélaga stuðla að sameiginlegri ábyrgð á námi nemenda og viðmiðum meðal kennara. Mikilvægt er að með faglegu lærdómssamfélagi eykst traust á stofnunina sem er grunnstoð í skilvirkni í þróunarstarfi (Stoll og Louis, 2007, bls. 93–34).

Ekki er til nein almenn skilgreining á hugtakinu faglegt lærdómssamfélag en þó ríkir samstaða um að það sé þegar hópur kennara ræðir saman og ígrundar vel vinnubrögð sín. Ígrundun í starfi er sífelld og endurspeglast í samstarfi og þeim hvata að einstaklingar geti vaxið og dafnað innan stofnunarinnar. Forsendan er að kennarar sem taka þátt í faglegu



lærdómssamfélagi sjái hópinn sem eina heild og vinni að skilvirkni faglegs lærdómssamfélags þannig að það hafi bolmagn til að efla og viðhalda faglegri þekkingu innan skólans með það að markmiði að auka gæði námsins (Stoll og Louis, 2007, bls. 2). Til að draga þetta saman má segja að faglegt lærdómssamfélag sé þegar einstaklingar læri hver af öðrum þar sem allir stefna að því að gera skólalaldið sífellt betra í samræmi við áherslur á hverjum tíma (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 35).

Það er ekki nóg að þekkja einkenni faglegt lærdómssamfélags heldur þarf að vita hvernig öll einkenni þess vinna saman innan skólastofnunarinnar. Því talið er að einkenni þess skarist innbyrðis og geti haft áhrif hvert á annað. Þau eru: dreifð og styðjandi forysta; sameiginleg gildi og framtíðarsýn; faglegt samstarf; starfsþróun og gagnvirkt nám; menning sem styður samstarf; skipulag starfs og vinnuvenjur (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 41). Þegar faglegt lærdómssamfélag nær að blómstra getur það haft margvísleg áhrif á allt skólasamfélagið. Þá má nefna áhrif á nám, árangur og skuldbindingu bæði nemenda og kennara en ekki síður á starfsandann, vinnu starfsfólksins og skólans sem stofnunar (Stoll og Louis, 2007, bls. 24). Fræðimenn hafa einmitt bent á að faglegt lærdómssamfélag sé árangursrík leið til starfsþróunar kennara sem getur styrkt þær umbætur sem unnið er að í skólum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 36). Til þess að þessir þættir geti borið árangur þarf að huga að þeim lykilþáttum innan skólakerfisins og einn af þeim er forysta.

## 2.4 Forysta

Hallinger og Heck (2010, bls. 658) hafa sýnt fram á að bein tengsl séu á milli forystu og skólaþróunar og að forysta sem byggir á samvinnu og skólaþróun hafi víxlverkandi áhrif hvor á aðra sem leiði til betri námsárangurs nemenda. Forysta er því einn af lykilþáttum þess að farsælt breytingastarf geti orðið. Ekki eru allir sammála um hvernig eigi að skilgreina forystu hugtakið en Sigurður Ragnarsson gerir það í gegnum leiðtoga hugtakið á þá leið að þá „er manneskja sem hefur þau áhrif á fólk að það fylgir henni í ákveðnum málum og vinnur með henni að ákveðnum markmiðum“ (Sigurður Ragnarsson, 2011, bls. 6). Hann segir einnig að leiðtogi þurfi að geta beðið fólk sitt um að ganga í ýmis verk, fá það til að taka ákvarðanir og fylgja þeim en ekki síður að geta aðstoðað fylgjendur sína í að hrinda mögulegum hindrunum úr vegi.

Þegar talað er um forystu er oft fjallað um völd (e. power) og áhrif (e. influence) en þá er talað um að vald sé sú geta einstaklingsins til að fá aðra til að gera eitthvað en áhrif eru hins vegar notkunin á valdinu (Sigurður Ragnarsson, 2011, bls. 67–68).

Til eru margar gerðir forystu og má þar nefna valdaforystu og áhrifaforystu. Má segja að hugtakið forysta hafi upphaflega verið í anda valdaforystunnar þar sem einn maður hefur yfirráðin og stýrir öllu án nokkurs stuðnings. Það vald er hið lögmæta vald eins og skólastjórar hafa þar sem þeir eiga að bera ábyrgð á því sem fram fer í skólanum (Lambert, 2002, bls. 37). Sergiovanni (2009, bls. 185) segir að þegar valdaforystu er beitt er verið að stjórna einstaklingum. Hugsun slíks forystumanns er: „Hvernig get ég stjórnað fólki og atburðum þannig að útkoman verði eins og ég vil hafa hana?“ (Sergiovanni, 2009, bls. 185). Þar af leiðandi er yfirráðum, stjórnun og þrepaskiptingu beitt þegar valdaforysta er annars vegar og notast er við umbun og refsingu (Sergiovanni, 2009, bls. 185).

Þegar stjórnunarháttum í ætt við valdaforystu er beitt eru kennarar illa nýttir og þegar yfirvaldið vantar, til að mynda ef skólastjóri fer í frí eða lendir í langvarandi veikindum, losnar um alla festu þar sem undirstöðuatriðin fyrir kennslu eru ekki niðurnjörvuð. Þetta getur haft í för með sér mikið óöryggi hjá starfsmönnum og í öllu skólasamfélaginu. Slíkir stjórnunarháttir í skólum eru á undanhaldi (Lambert, 2002, bls. 37–38; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 42–44) enda er þessi gerð forystu ekki talin vera góð þegar unnið er að breytinga- og þróunarstarfi þótt hún geti komið sér vel í því skyni að viðhalda stöðugleika innan stofnunar (Sergiovanni, 2009, bls. 185).

Umræðan um forystu í nútímasamfélagi hefur breyst úr því að vera einn maður sem situr í brúnni, í það að forysta sé hluti af öllu stjórnkerfinu á öllum stigum. Þessi nýja sýn kemur inn á breytingu í umræðunni um forystu og tengist eðli hennar. Þetta er kallað í dag áhrifaforysta þar sem valdi og ábyrgð er dreift milli þátttakenda (Börkur Hansen, 2013, bls. 78; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 20–21). Skilgreiningar á áhrifaforystu eru margar og ekki allir sammála um hvað felst í þessu hugtaki. Samkvæmt James P. Spillane (2005, bls. 145) er forysta aldrei í höndum eins aðila heldur dreifist í hendur margra sem birtist bæði sem formleg og óformleg forysta. Oft er talað um forystumenn og fylgjendur en Spillane vill meina að það sé órjúfanleg heild þar sem fylgjendur eru hluti af forystunni. Út frá því má segja að forysta sé þau tengsl sem skapast á milli fólks og hvaða áhrif það hefur á

málefni líðandi stundar. Þá er átt við þau áhrif forystunnar á þær framkvæmdir sem verða í framhaldi. Má því ætla að forysta gangi ekki út á að gefa skipanir því það getur haft neikvæð áhrif á þróun mála. Það skiptir nefnilega máli hvernig forystan er framkvæmd og þarf því að byggja á góðum tengslum þannig að gagnvirkt samband myndist á milli einstaklinganna (Börkur Hansen, 2013, bls. 79).

Áhrifaforysta felur í sér virkni allra sem málið varðar en sú aðferð er mjög árangursrík en rannsóknir hafa staðfest það (t.d. rannsóknir Hallinger og Heck, 2010; Orphanos og Orr, 2013). Ein gerð af áhrifaforystu er dreifð forysta en þá myndar allur hópurinn eina heild sem finnur að allir geti lagt sitt að mörkum og haft áhrif þegar ákvarðanir eru teknar. Þannig má segja að dreifð forysta hafi aukinn mátt þar sem fjöldinn leiðir verkefnið áfram (Bush, 2008, bls. 283; Lambert, 2002, bls. 37–38). Sergiovanni (2009, bls. 189–190) segir að dreifð forysta sé einskonar hópa forysta (e. leadership as a group). Þegar um slíka forystu er að ræða stíga þeir sem hafa mesta þekkingu eða færni fram og taka að sér að leiða hópinn. Markmið með dreifðri forystu er að virkja sem flesta og fela sem flestum ákveðin hlutverk til að leiða. Hér er semsagt verið að virkja hópinn til samvinnu þannig að mismunandi einstaklingar geti bætt hver annan upp (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 45–46).

Tvær ástæður eru fyrir því, annars vegar getur dreifð forysta losað skóla úr þeirri fastheldni sem einkennir stofnunina og hins vegar vegna þess að aðferðin getur brúað þá gjá sem hefur myndast á milli stjórnunar, kennslu og náms (Harris, 2008, bls. 28–29). Sergiovanni (2009, bls. 185) talar um að með áhrifaforystu verði kennarar ekki einungis viljugri til verka heldur birtist ákveðin ómeðvituð hæfni hjá þeim. Þá á Sergiovanni við að kennarar nýti hæfileika sýna betur og vaxi meira í starfi sínu sem hlýtur að vera eitthvað sem stefnt er að í kennslu og námi.

Kent M. Keith segir frá hugmyndafræði Robert K. Greenleaf um þjónandi forystu en hún er ein gerð forystu sem kviknaði þegar honum fannst leiðtogar samfélagsins ekki nýta þau tækifæri sem gáfust til að bæta samfélagið. Góður leiðtogi að hans mati er sá sem sýnir samferðafólki sínu umhyggju þar sem frelsi, gildismat og hagsmunir þeirra eru í fyrirrúmi. Greenleaf taldi að í samfélagið vantaði leiðtoga sem hefði skýra hugsjón og raunverulegan tilgang verkefna og bæri jafnframt sjálfbærni samfélagsins fyrir brjósti. Því

ætti þjónusta og umhyggja að birtast í verki leiðtogans sem stöðug leit og von um bætta stöðu samfélagsins (Keith, 2008, bls. 15–16).

Sigrún Gunnarsdóttir og Birna Gerður Jónsdóttir (2013, bls. 419) túlka hugmyndafræði Greenleaf um þjónandi forystu að þar séu settar fram þrjár meginstoðir en þær eru: einlægur áhugi á velferð og hugmyndum annarra; sjálfsþekking og innri styrkur; og hugsjón og hæfileiki til að sjá fram í tímann. Í grófum dráttum þarf leiðtogi að sýna umburðarlyndi og skilning á því sem aðrir eru að leggja til málanna. Leiðtogar þurfa að þekkja sjálfa sig og þekkja inn á ólíkar þarfir annarra sem og að geta lesið í aðstæður hverju sinni. Greenleaf telur að ef allar þessar stoðir eru til staðar séu leiðtogar vel í stakk búnir til að hrífa einstaklinga með sér til verka (Sigrún Gunnarsdóttir og Birna Gerður Jónsdóttir, 2013, bls. 420–423).

Hugmyndafræði Daniels Golemans (2013, bls. 52–60) má segja að svipi til hugmynda Greenleaf. Hann skilgreinir þá áhersluþætti sem grundvalla leiðtogahæfileika en þá verða einstaklingar að leggja áherslu á sjálfa sig, áherslu á aðra og ekki síður að leggja áherslu á umheiminn allan. Því til rökstuðnings segir hann að einstaklingar sem eru í leiðtogahlutverki þurfi fyrst og fremst að hafa trú á eigin getu og trú á málstaðinn því það er grundvallaratriði ef leiða á aðra til að taka þátt. Ef trú á málstaðinn sjálfan og trúin á eigin getu er ekki til staðar verður þrautinni þyngri að sannfæra aðra til þátttöku í ákveðnum verkefnum. Engu að síður þarf leiðtogi að geta lesið í hópinn og fundið leiðir til að sannfæra þá sem að málefnum koma, því ef ekki næst að sannfæra heildina má ætla að verkið nái ekki fram að ganga. Hins vegar ef leiðtogi nær til hópsins á sannfærandi hátt, er tilbúinn að gefa af sér og koma til móts við þá sem vinna með honum eru meiri líkur á því að unnið sé að verkefninu hörðum höndum og það skili sér til ávinnings. Áherslan á umheiminn kemur síðan inn í þessa hugsun á þann hátt að umheimurinn hefur óneitanlega áhrif á okkur og samfélag okkar. Aftur á móti getum við sem einstaklingar stjórnað því hvernig við tökum við slíkum áhrifum og eftir því sem við erum sterkari og höfum meiri trú á getu okkar þá erum við betur í stakk búnir að leita í jákvæða átt. Með því að hafa í hendi okkar góða leiðtogahæfileika er hægt að sjá tækifæri í þeim hindrunum sem beinast að okkur og þannig getum við sem einstaklingar haft áhrif á umheiminn og byggt hann upp með jákvæðni að vopni (Goleman, 2013, bls. 52–60).

Má því segja að forysta gangi út á markmiðasetningu, sýnileg framtíðarsýn sem og að marka þær leiðir sem ætlast er til að séu farnar (Lambert, 2002, bls. 38). Það er því nauðsynlegt að sá sem er í fararbroddi hafi ákveðna framtíðarsýn, hafi skoðun á því hvað og hvernig hlutirnir eigi að vera. Það er ekki síður mikilvægt að hann geti útskýrt vel fyrir fylgjendum sínum þá framtíðarsýn með góðum rökum þannig að þeir geti tekið afstöðu til málefnsins. Þá má segja að framtíðarsýnin marki stefnuna, forystan leiðir okkur áfram á braut til þeirra markmiða en það eru fylgismennirnir sem þurfa að vera samstíga til að settum markmiðum verði náð (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 42). Leiðtogi er sá sem er í góðum tengslum við eigin tilfinningar og getur nýtt þær í þágu samfélagsins á jákvæðan og uppbyggilegan hátt. Leiðtogar hafa raunsætt sjálfsmat og eru meðvitaðir um það hvernig aðrir sjá þá en einnig að þeir skynja hvað aðrir þurfa að fá frá þeim til að hægt sé að vinna að málefnum líðandi stundar (Goleman, 2013, bls. 60).

Til að árangursrík forysta nái fram að ganga þarf leiðtogi að njóta stuðnings fylgjenda og fá þá til að fylgja sér af fúsum og frjálsum vilja. Því þarf leiðtogi að hafa viðeigandi áhrif á fylgjendur og hrífa þá með sér til gjörða því ef slíkt gerist ekki hafa þeir lítil sem engin völd. Fylgjendur hafa nefnilega frjálsum vilja og geta kosið að fylgja leiðtoga sínum eða ekki (Sigurður Ragnarsson, 2007, bls. 129 og 135). Nauðsynlegt er að taka fram að leiðtogi er ekki endilega sá einstaklingur sem er mestur og bestur í öllu eða í ákveðnum hlutum. Leiðtogahæfileikinn felst því í að kalla fram hæfileika og það góða í fólkinu sem maður er að vinna með og er þá umburðalyndi eitt undirstöðuatriði sem leiðtogi þarf að tileinka sér, umburðalyndi fyrir einstaklingunum, umhverfinu og sjálfum sér (Goleman, 2013, bls. 52–55). Þetta á við um leiðtoga almennt en á sérstaklega vel við starf skólastjóra þar sem leiðtogahlutverkið í starfi hans er mikið.

## **Forysta skólastjóra**

Þar sem skólastjórar hafa lögbundið vald er hlutskipti þeirra í skólum landsins stórt og veigamikil. Eitt megin viðfangsefni skólastjórnenda er að þróa og móta skóla sína og vera leiðandi fyrir einstaklinga í skólasamfélaginu (Börkur Hansen, 2013, bls. 77). Skólahald snýst að miklu leyti um að byggja upp menningu sem er bæði opin og framsækin. Því er það hlutverk skólastjórnenda að sjá til þess að mótuð sé framtíðarsýn um þá starfsemi sem

á að vera við líði í skólum og þarf að byggjast á sameiginlegum gildum og skoðunum starfsmanna (Börkur Hansen, 2013, bls. 82). Það er hins vegar ekki nóg að veita forystu, henni þarf að fylgja eftir og er það gert með skipulögðum stjórnunaraðgerðum. Til að stjórnandi geti notið árangurs í starfi er nauðsynlegt að hann sýni bæði leiðsögn og forgöngu í þeim verkum sem unnið er að, líkt og að móta stefnu og starfshætti, og leiða þannig vinnuna. Hann þarf að vera meðvitaður um gildi sín og framtíðarsýn en einnig að geta miðlað þeim til starfsfólksins þannig að upplýsingarnar komist rétt til skila. Með aðgerðum sem þessum getur hann bæði framfylgt áætlunum sem og haldið stöðugleika (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 41–42; Rúnar Sigbórsson o.fl., 1997, bls. 41; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson, 2012, bls. 10).

Stjórnendur verða að vera samkvæmir sjálfum sér og vera góðar fyrirmyndir, það er að segja að fara sjálfir eftir því sem lagt er upp með, það getur skipt miklu máli og oft á tíðum meira en það sem sagt er. Með hegðun sinni senda stjórnendur út ákveðin skilaboð, slíkt getur stjórnandi gert með því að vera sýnilegur í stofnuninni (Lambert, 2006, bls. 250; Sigurður Ragnarsson, 2007, bls. 134). Stjórnendur þurfa því að huga að mörgu og eitt af því mikilvægasta er að vera meðvitaðir um heildina, vinnu sína og umhverfisþætti þannig að einstaklingar geti vaxið og dafnað í starfi sínu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 41–42; Helterbran, 2010, bls. 364–365). Til að mynda þurfa þeir líka að huga að því hvernig þeir hlúa að umhverfinu til að starfsfólk þrífist innan þess og einnig það hvernig þeir halda í starfsfólk sitt Mikilvægt er að halda þeim starfskröftum sem þeir telja vera góða innan skólans (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 41–42; Helterbran, 2010, bls. 364–365).

Stjórnendur verða að stuðla að samstarfi allrar menningarinnar þar sem gagnkvæmt traust, virðing og stuðningur er einkennandi. Það að virkja starfsfólkið til þátttöku í samstarfi er mikilvægt og þurfa stjórnendur því að hlúa sérstaklega að þeim þætti og fá starfsfólkið í lið með sér (Stoll og Louis, 2007, bls. 25). Því eins og Harris (2008, bls. 3–4) tekur fram er áhrifaríkasta leiðin til skólaþróunar að fjárfesta í leiðtogum. Þeir sem hafa forystuhæfileika eru þeir einstaklingar sem verða eftirsóknarverðir í starfinu. Því er gott að virkja forystuhæfni starfsfólksins og gera einstaklingum innan skólans kleift að starfa á sjálfstæðan hátt og vinna þannig að sameiginlegum markmiðum sem skólinn hefur sett sér.

Linda Lambert (2006, bls. 244) setti skiptir forystuhegðun skólustjóra í þrjú stig en þau eru stig tilsagnar, stig breytinga og stig mikillar forystuhæfni. Í hverjum flokki fyrir sig er hegðun skólustjórnenda metin út frá persónulegum eiginleikum hans, samvinna hans við aðra og hvernig hann beitir valdi (Lambert, 2006, bls. 244–250). Með því að nýta sér líkan Lambert er hægt að sjá á hvaða stigi forystuhæfni skólustjóra er en einnig séð hvað vantar upp á til þess að vera með mikla forystuhæfni. Það er ekki síður nauðsynlegt að kennarar sýni forystu í starfi sínu þar sem þeirra starf gengur út á að miðla og leiða nemendur í gegnum það nám sem skólinn býður uppá.

## **Kennaraforysta**

Kennaraforysta felur í sér forystu kennara og er einn hluti þeirrar dreifðu forystu sem fjallað hefur verið um. Lambert (2003, bls. 33) segir að kennaraforysta felist í að halda á lofti þeim draumi að geta haft áhrif á aðra. Í slíkum tilvikum eru kennarar ígrundaðir og leggja áherslu á að bæta eigin getu og hafa sterka sjálfsvitund. Þeir láta nám allra sig varða og leggja sig fram við að stuðla að almennri virkni í námi. Kennarar eru meðvitaðir um umhverfi sitt og stuðla að opnum umræðum þannig að skilningur og virkni nái fram að ganga.

Það að vera leiðtogi í starfi sínu krefst ákveðinnar vinnu sem getur reynst erfið til að byrja með en með reynslu og tíma er hægt að þróa það yfir í venjur. Ef kennarar hafa ekki unnið sérstaklega að leiðtogaþæfileikum sínum getur það tekið á að breyta út af gömlum vana en með þeirri vinnu getur kennari nýtt alla þá þætti reynslu sinnar og þannig þróað starfshætti sína og markað kennaraforystu. Þeir sem eru ófúsir til þeirrar þróunar eiga þá á hættu að kulna í starfi eða staðna og ná því ekki að fylgja þeirri þróun sem er í samfélaginu (Lambert, 2003, bls. 40).

Þetta kallar á að kennurum sé veittur tími fyrir starfsþróun sína en þá gefst þeim einnig kostur á að rækta með sér forystuhæfni. Þetta gera þeir með því að ígrunda starf sitt og afla sér meiri og betri þekkingar varðandi forystuhæfni sem og annað fræðilegt efni. Til að það sé hægt verða þeir að fá stuðning frá öðrum til að geta eflst og styrkst í starfi en það geta þeir gert t.d. með samvinnu og umræðu við starfsfélaga (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 46; Helterbran, 2010, bls. 368–369; Lambert, 2003, bls. 33; Muijs og Harris, 2007, bls. 112). Lambert (2003, bls. 36) telur leiðtogaþjálfun vera

veigamikinn þátt í leiðtogaþróun einstaklinga og er hægt að framkvæma á auðveldan hátt. Þeir sem sjá um slíka þjálfun eru sjálfir í hlutverki sem kennaraforystan krefst. Í slíkri þjálfun fá kennarar aðstoð við að finna styrkleika sína, læra að hlusta á aðra og sýna viðbrögð við því sem sagt er.

Það sem kemur oft í veg fyrir að kennarar rækti forystuhæfni sína er það tímaleysi sem þeir bera fyrir sig og eiga það til að líta á að leiðtogahlutverkið sé einhverskonar aukavinna. Þeir eru því ragir við að taka hana að sér nema þeir fái sérstaklega greitt fyrir. Sumir kennarar eru þeirrar skoðunar að leiðtogahlutverkið sé í rauninni ekki í þeirra verkahring, að það eigi að vera í höndum stjórnenda (Lambert, 2003, bls. 39; Muijs og Harris, 2007, bls. 128–129). Því skiptir viðhorf kennara miklu máli þegar kemur að forystuhlutverki þeirra. Kennarar eru eins misjafnir og þeir eru margir og eru einstaklingar innan hópsins sem telja sig ekki hafa hæfileika til að verða leiðtogar og eru þá ragir við að glíma við það hlutverk. Slíkir einstaklingar hafa lítið sjálfsálit og trúa ekki á hugmyndir sínar eða færni og tjá sig þar af leiðandi ekki um þær (Helterbran, 2010, bls. 363; Muijs og Harris, 2007, bls. 127). Hefur þetta samhljóm við félagslegt aðgerðarleysi eins og Sigurður Ragnarsson (2011, bls. 140) lýsir því en hann telur að hægt sé að afnema slíkt með ýmsum hætti. Hann nefnir að gott sé að vinna í fámennum hópum og þannig gera framlag hvers og eins sýnilegt. Vera hvetjandi og um leið að reyna að stuðla að því að öllum líði eins og þeir séu ómissandi innan hópsins. Eins og áður hefur komið fram eru forystumenn ekki eingöngu þeir sem gegna stjórnunarhlutverki innan skólans því hægt er að finna sterka leiðtoga allstaðar innan skólasamfélagsins. Þá er átt við kennara og starfsfólk en ekki síður nemendur (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 42).

## **Nemandinn sem leiðtogi**

Allir þegar samfélagsins ganga að ákveðnum réttindum vísu en þau eru misjöfn eftir því hvar í heiminum hver einstaklingur er staddur eða býr. Barist hefur verið fyrir réttindum einstaklingsins víða um heim og má þar nefna sem dæmi samtökin United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sem hafa barist fyrir mannréttindum frá stofnun samtakanna árið 1945 (UNESCO, e.d.). Samtökin hafa gefið út yfirlýsingu um réttindi þegna heimsins sem og réttindi barna þar sem réttindi þeirra til náms skipa stóran sess. Lögð er áhersla á að menntun komi meira



inn á þróun á getu einstaklinganna, eiginleika þeirra og hæfni til að taka virkan og gagnrýninn þátt í samfélaginu. Það er ekki síður nauðsynlegt, samkvæmt samtökunum, að samvirkni milli einstaklinga í samfélaginu þurfi að vera til staðar þannig að allir geti notið sín (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009, bls. 27 og 67).

Þetta er í samræmi við íslensk lög um réttindi barna en í barnalögum nr. 76 er kveðið á um að börn eigi rétt á að lifa, þroskast og njóta verndar í samræmi við þroska þeirra. Þar kemur einnig fram að mismunun og ofbeldi af einhverjum toga er með öllu óheimil. Þetta er síðan undirstrikað í 13. grein laga um grunnskóla nr. 91 en þar er að auki fjallað um réttindi barna til að koma sjónarmiðum sínum á framfæri varðandi skólafarfið og annað sem kemur starfi þeirra í skólanum við. Þar að auki kemur fram í lögum um grunnskóla nr. 91 að nemendur hafi ekki einungis réttindi heldur einnig skyldur og kemur fram í 14. grein að nemendur beri ábyrgð á námi og framkomu sinni og er þá miðað við aldur þeirra og þroska. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 69) eru settar margar skyldur á nemendur. Þeir hafa ekki einvörðungu skyldur til eigin náms heldur allrar framkomu sinnar og hegðunar í skólanum. Hér þarf að taka inn aldur þeirra og þroska, hvers er ætlast til af þeim en öllum ber að hlíta fyrirmælum starfsfólks skólans, fara eftir skólareglum og almennum umgengisreglum í samskiptum.

Það getur því verið gott að fá nemendur í lið með sér þegar unnið er að reglum og skipulagi skólans þannig að sjónarmið þeirra fái að koma fram. Nemendur eru því ekkert öðruvísi en starfsfólk skólans að þegar allir fá að leggja sitt af mörkum í skipulagningu, eru meiri líkur á að reglur og annað slíkt sé virt. Hins vegar er það misjafnt á milli skóla hversu mikið raddir nemenda heyrast í skipulagi sem þessu og hafa jafnvel ekki fengið mikinn hljómgrunn sem mætti telja athyglisvert þar sem slíkt getur reynst mjög nytsamlegt (Lambert, 2003, bls. 22 og 57).

Sumir nemendur hafa þroska og getu til að sýna forystu í námi og hafa skilning á því að samvinna með samnemendum er eitthvað sem þeir geta grætt á. Stundum er sagt að sumir geti leitt en aðrir geti lært. Hins vegar hafa allir rétt á og getu til að verða leiðtogar, það fer aftur á móti eftir því hvernig við skilgreinum forystuna hverjir það eru sem eru þátttakendur (Lambert, 2002, bls. 37–38; Lambert, 2003, bls. 55–56).

Til að þróa með sér forystuhæfni er, samkvæmt Goleman, Boyatzis og McKee (2004, bls. 13–14), megin forsendan að vera í tengslum við

tilfinningar sínar og annarra í kringum sig. Nauðsynlegt er að þekkja tilfinningar sínar en það getur verið flókið því oft eru þær ekki eins augljósar og raun ber vitni. Hægt er að vera nokkuð meðvitaður um líðan sína en einnig er hægt að vera í stöðugri speglun á tilfinningar sínar og reynslu en það má kalla vakandi sjálfvitund (e. self-awareness). Með þroskanum læra einstaklingar að gera sér betur grein fyrir tilfinningum sínum en það er ekki fyrir en búið er að tileinka sér ákveðna sjálfstjórn sem er forsenda þess að hægt sé að hemja neikvæðar tilfinningar sína. „Allar tilfinningar eru í eðli sínu hvöt til að bregðast við og forsenda þess að takast á við þau lífskjör sem þróunin hefur búið okkur“ (Goleman, 2000, bls. 19). Til að geta brugðist sem best við tilfinningum sínum er nauðsynlegt að hafa sem skýrasta sjálfsvitund sem er hluti af því að rækta með sér forystuhæfni. Þá er átt við að veita hugsunum sínum og líðan athygli og bregðast ekki við ef þær eru neikvæðar. Einstaklingar með sterka sjálfsvitund eru ekki einungis færir í að bregðast ekki við neikvæðri líðan heldur eru þeir einnig færari í að losa sig undan þeim tilfinningum (Goleman, 2000, bls. 57–59 og 121).

Þetta er í samræmi við kenningu sem Howard Gardner þróaði um fjölgreindir og lítur þannig á að flæði sé forsenda þess að einstaklingar geti þróað með sér jákvæðar kenndir. Flæði í þessu tilfelli er ákveðið ástand þar sem einstaklingar „lífa tilfinningagreind sína til fulls, enda er flæðið kannski dæmi um það hvernig tilfinningarnar nýtast til hins ýtrasta í þágu lærdóms og fráberrar frammistöðu“ (Goleman, 2000, bls. 100). Aftur á móti ef ekkert flæði næst verða kenndirnar neikvæðar og lítill ávinningur. Til þess að flæði geti orðið er nauðsynlegt að einstaklingar verði fyrir ákveðnum ögrunum. Það verður þó að vera í jafnvægi því ef ögranirnar eru of miklar fyllist einstaklingurinn kvíða og nær ekki að komast í það flæði til að framkvæma verknað vel af hendi og af áhuga. Aftur á móti ef ögranirnar eru of litlar eru miklar líkur á að einstaklingurinn finni fyrir leiða og finni sig ekki í verkefninu. „Segja má að flæði ýti undir það að ná meistaratökum á einhverju viðfangsefni, og að áhugahvöt til að bæta sig jafnt og þétt á einhverju sviði, hvort heldur um er að ræða fiðluleik, dans eða erfðagreiningu, sé háð því að viðhalda flæðinu að einhverju leyti við þá iðju“ (Goleman, 2000, bls. 102).

Því má segja að nemandi sem leiðtogi er sá sem hefur náð því að vera í sambandi við tilfinningar sínar, fundið eigin rödd, vill að á hana sé hlustað og skilur að rödd hans er óaðskiljanlegur þáttur í að ná árangri í nútímasamfélagi. Þar sem nemendur fá að efla leiðtogaþæfileika sína er oft

um skóla að ræða sem eru lýðræðislegir þar sem raddir nemenda fá hljómgrunn. Slíkt skólahald er einnig betur í stakk búið að komast hjá mismunun nemenda á einhvern hátt (Lambert, 2003, bls. 54–56).

## **Raddir nemenda sem leið til að efla leiðtogahæfni þeirra**

Þegar nemendur eru komnir í snertingu við tilfinningar sínar og vita hvað þeir vilja er hægt að þjálfa þá í þeirri færni að tjá skoðanir sínar og hefur slíkt oft verið nefnt sem raddir nemenda. Hér verður því unnið eftir þeirri skilgreiningu að raddir nemenda felist í því að í skólakerfinu sé tekið mark á skoðunum og vilja þeirra og hagsmunir þeirra eru hafðir að leiðarljósi. Því er ekki verið að tala um raddir nemenda í bókstaflegri merkingu því allir nemendur hafa vitanlega sína rödd þó hún sé ólík á milli einstaklinga. Hugmyndafræðin um raddir nemenda er sú að nemendur fái tækifæri til að koma sínum sjónarmiðum á framfæri og geti með því haft áhrif. Skólastjórnendur geta með margvíslegum hætti nýtt sér þá leið að hlusta á raddir nemenda og taka tillit til þeirra. Jafnframt geta nemendur réttilega krafist þess að á þá sé hlustað af athygli og að tillit sé tekið til þeirra sjónarmiða. Því hverjum líkar það að fá ekki að taka þátt í umræðunni og fá ekki að hafa áhrif á gang mála (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013, bls. 93–95).

Með því að hlusta á raddir nemenda getum við virkjað áhugalausá nemendur og vakið hjá þeim áhuga á menntun sinni. Virðist sem svo að slíkt reynist þó erfið breyting þar sem hugmyndir um stöðu og æsku barna í nútímasamfélagi eru á skjön við þá aðferð. Sú hugmynd er oft á þá leið að börn og unglingar séu ófær um að vita hvað er þeim fyrir bestu hvað varðar nám þeirra. Það sem liggur að baki slíks hugsunarháttar er að þroski barna og unglunga sé takmarkaður þannig að sjálfræði þeirra sé ekki nægilegt til þess háttar ákvarðanatöku. Annað sem getur hér spilað inn í er að sérþekking á skipulagi náms og menntunar sé nauðsynleg til að vinna slíkt verk og nemendur hafa ekki slíka sérþekkingu og því ekki í aðstöðu til að hafa skynsamlegar skoðanir á námi og kennslu (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013, bls. 94–96).

Ef það næst að fá nemendur til að finna til ábyrgðar í skólanum er líklegt að þeir leggi sig fram og fái það á tilfinninguna að þeir séu hluti af stærri heild. Hér er fagleg þekking kennara ekki dregin í efa en hins vegar er alltaf

hægt að gera betur og ef kennarar leita allra leiða til að bæta kennslu sína er góð leið til þess að hlusta á það sem nemendur þeirra hafa að segja. Það er ekki síður gott fyrir nemendur að fá umræðu um af hverju hlutirnir eru á þennan veg eða hinn studda rökum því þá fá þeir einfaldlega betri skilning á þeim leiðum sem farnar eru og gæti auðveldað þeim að fylgja þeim (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013, bls. 98).

Nýta má hugmyndafræðina um raddir nemenda þannig að þeir fái að upplifa lýðræðisleg vinnubrögð, fái tækifæri til að tjá sig um ákvarðanatöku og upplifi að þeir fái eitthvað um það að segja. Með því mætti ætla að verið væri að búa þá undir lýðræðissamfélag þó að raddir þeirra marki ekki endilega spor í þeirri stjórnskipan sem í skólanum er. Það að nemendur fái að glíma við verkefni sem eru raunveruleg í eðli sínu veitir þeim ákveðna innsýn í raunveruleikann og getur verið mun áhrifaríkara en að læra um samfélagið og lýðræði af bókum einum saman. Með slíkum verkefnum geta nemendur betur skuldbundið sig við eigið samfélag (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013, bls. 99).

Við það að fá tækifæri til að tjá sig af fúsum og frjálsum vilja er hægt að stuðla að siðfræðiproska þeirra og þá sérstaklega þegar umræðan nær til þess að meta hvað er rétt og hvað er rangt. Með siðferðilegri umræðu um slík efni er hægt að styðja við bakið á nemendum í lýðræðislegri umræðu þar sem möguleg álitamál fá að líta dagsins ljós. Með þessu fá nemendur tækifæri til að læra að hugsa og rökræða á siðferðilegan hátt en engu að síður geta nemendur eignast sameiginlegan gildagrunn (Gunnar E. Finnbogason, 2004, bls. 179). Það getur tekið langan tíma að mynda slíkan gildagrunn (Sigurður Kristinnsson, 1991, bls. 93) en í nútímasamfélagi þurfum við á því að halda, þannig að allir geti lifað í sátt og samlyndi. Þá má velta fyrir sér hvort nýja skólastefnan Skóli sem leiðtogasamfélag sé til þess fallin að búa nemendur betur undir lýðræðislegt þjóðfélag.

## 2.5 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um skólaþróun og reynt að skilgreina hvað þurfi að vera til staðar þannig að menntastofnanir geti vaxið og dafnað í nútímasamfélagi. Þar sem breytingar í samfélaginu hafa í síauknum mæli gert meiri kröfur til skólanna um fagleg vinnubrögð hefur verið reynt að mæta þeirri eftirspurn. Þá var fyrst skilgreint hvert hlutverk skólanna er þar sem

rýnt var í lög og reglugerðir ásamt því að leita í hugmyndasmiðju Johns Deweys svo dæmi séu tekin. Til að útskýra hlutverk skólanna var tekið að útskýra muninn á menntastefnu og skólastefnu og þannig varpað ljósi á það frjálsræði sem yfirvöld setja grunnskólum landsins til að velja leiðir að settum markmiðum um menntun.

Þar sem rannsókn þessi fjallar um breytingastarf og áhrif af nýrri skólastefnu var farið yfir hvaða þætti þarf að hafa í huga við undirbúning og framkvæmd slíks verkefnis. Lykilatriði í breytingastarfi voru dregin fram ásamt því að bent var á eina leið sem hefur nýst vel þegar um breytingastarf er að ræða en það er að stuðla að faglegu lærdómssamfélagi. Eitt af lykilatriðum í breytingastarfi er forysta en það er einnig stór hluti hinnar nýju hugmyndafræði um Skóla sem leiðtogasamfélag því var forysta skilgreind. Ólíkar gerðir forystu voru dregnar fram og fjallað um valdaforystu, áhrifaforystu, dreifða forystu ásamt því að nefnd var þjónandi forysta.

Skóli sem leiðtogasamfélag er hugmyndafræði þar sem áhersla er lögð á að nemendur öðlist færni í að þekkja eigin styrkleika og nýta þá til góðs sem og að þjálfa forystuhæfni sína. Því var reynt að draga upp mynd af ólíkri gerð forystu innan skólans og sjónum beint að forystuhlutverkum skólastjóra, kennara og nemenda. Að lokum var komið inn á lýðræðisþátt stefnunnar en það er að nemendur fái tækifæri að hafa áhrif á skipulag á eigin námi. Raddir nemenda voru þar af leiðandi teknar inn í umfjöllunina og reynt að varpa ljósi á hvernig hægt er að nýta þær upplýsingar sem koma frá nemendum.



### 3. Framkvæmd rannsóknar

Formleg vinna og undirbúningur rannsóknarinnar hófst í janúar 2015 og lauk í maí sama ár. Rannsóknin er tilviksrannsókn (e. case study) en í þeim eru afmarkaðar aðstæður, einstaklingar eða sérstakir atburðir skoðaðir. Valin eru eitt eða nokkur tilvik sem rannsökuð eru í smáatriðum til að skilja sem best það viðfang sem rannsakað er. Þau geta verið margvísleg eins og einstaklingar, hópur, fjölskylda, deildir eða samtök svo eitthvað sé nefnt (Creswell, 2012, bls. 465). Í þessari rannsókn var tilvikið einn skóli á landinu þar sem unnið er að þróunarstarfi og innleiðingu nýrrar skólastefnu sem hér er kölluð Skóli sem leiðtogasamfélag og er hugmyndafræði nýs skólastjóra við þann skóla. Hugmyndafræðin á rætur að rekja til hugmynda Daniel Goleman um forystu og tilfinningagreind, Olweusaráætlunarinnar og Uppbyggingastefnunnar. Í þessum kafla verður farið yfir framkvæmd rannsóknarinnar, rannsóknaraðferðir, skráningu, úrvinnslu gagna og val á þátttakendum sem og aðra þætti sem koma inn á aðferðarfræði rannsóknarinnar.

#### 3.1 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á hvað felst í þeirri stefnu sem verið er að þróa í skólanum og að hvaða leyti innleiðing stefnunnar hafi áhrif á líf og starf nemenda og kennara á fyrsta ári. Rannsóknarspurningarnar sem gengið er út frá eru: Í hverju felst skólastefnan sem byggð er á hugmyndafræði um Skóla sem leiðtogasamfélag? Hefur hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag haft áhrif á líf og starf nemenda? Til að ná utan um það breytingastarf sem umlykur skólann er nauðsynlegt að fá ekki eingöngu vitneskju um hugmyndafræðina heldur einnig hvernig undirbúningi var háttað sem og hvernig innleiðingunni var hrundið í framkvæmd. Auk þess að varpa ljósi á þessa þætti er vonast til að hægt verði að nýta rannsóknarniðurstöðurnar til frekari umbóta á þeim tveimur árum sem eftir eru af innleiðingarferlinu ef þess þykir þörf.

## 3.2 Þátttakendur

Notað var tilgangsrúttak (e. purposeful sampling) þar sem þátttakendur eru valdir með hliðsjón af þörfum rannsóknarinnar og sem búa yfir þeirri þekkingu sem leitað er eftir í rannsókninni (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 130). Til að byrja með var ákveðið að taka viðtal við skólustjóra þátttökuskólans þar sem hann er höfundur skólastefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélag og hafði þar af leiðandi mesta vitneskju um þá hugmyndafræði.

Til að hægt væri að fá sem víðtækust viðhorf og upplýsingar frá nemendum voru tekin þrjú rýnihópaviðtöl við nemendur af hverju stigi fyrir sig. Í rýnihópunum voru þrjú einstaklingar valdir af handahófi þar sem nöfn nemenda af hverju stigi fyrir sig voru sett í hatt og dregin út. Valin hafa verið nöfn af handahófi á nemendur til að dylja hverjir þeir eru en vegna fjöldans þótti ekki hæfa að nota nemendur eða nemandi. Nöfn nemenda sem valin voru á yngsta stigi eru Kristín, Sunna og Þorbjörg. Á miðstigi fengu nemendur nöfnin Haukur, Hrund og Svanur og á unglunga stigi eru nöfnin Atli, Arna og Grímur.

Þátttakendur í kennarahópi voru valdir á sama hátt og hjá nemendum. Tekið var rýnihópaviðtal við kennara og nöfn þeirra sett í pott og dregin út. Gert var ráð fyrir að í rýnihópi kennara sætu þrjú fulltrúar en rétt fyrir viðtal forfallaðist einn kennarinn og enginn fékkst í hans stað með svo stuttum fyrirvara þannig að viðtalið var tekið með tveimur fulltrúum kennara. Líkt og hjá nemendum fengu kennarar dulnöfn en þau eru Nanna og Stefanía.

## 3.3 Rannsóknaraðferð

Hér var gerð eigindleg tilviksrannsókn á því hvort hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag hafi áhrif á starf nemenda þátttökuskólans. Þessi rannsókn er í flokki menningarlýsingar (e. holistic ethnography) eða að koma auga á mynstur í menningu samkvæmt hugmyndafræði Tesch (Sigríður Halldórsdóttir, 2013b, bls. 240–241). Slík rannsóknaraðferð er notuð til að safna gögnum um ákveðin samfélög eða menningu þeirra sem gefur beina tengingu til þeirra þátta sem hér verða rannsakaðir. Þar sem menning einnar skólastofnunar verður rannsökuð og reynt að finna hvort breytingar á stefnu skólans og sýn hafi raunveruleg áhrif á einstaklingana innan hennar. Aðferðin



sem slík á að lýsa menningunni innan samfélagsins, í þessu tilviki lífi og starfi nemenda, og er heildræn aðferð sem gengur út frá því að best sé að skilja manninn í þeirri aðstöðu sem hann er í (Sigríður Halldórsdóttir, 2013b, bls. 244).

Gagnaöflunin var nokkuð víðtæk þar sem aflað var gagna á þrjá vegu. Í fyrsta lagi var um skjalarýni að ræða og fólst í því að lesa og greina skjöl tengd hugmyndafræðinni og auk efnis sem skólinn hafði útbúið fyrir kynningar á hugmyndafræðinni og aðlögun að skólastofnuninni. Í öðru lagi voru tekin viðtöl við skólastjóra, kennara og nemendur. Einstaklingsviðtal var tekið við skólastjórann og fjögur rýnihópaviðtöl voru tekin, eitt við kennara og þrjú við nemendur. Í þriðja lagi var gagna aflað með vettvangsathugunum. Farið var í þrjár vettvangsathuganir þar sem farið var í tvær kennslustundir um leiðtogaþjálfun og setið á einum kennarafundi þar sem skólastjóri var með innlög og frekari fræðslu um hugmyndafræðina um Skóla sem leiðtogasamfélag. Hér verður frekari útlistun um gagnasöfnunaraðferðirnar fjórar.

## **Skjalarýni**

Þegar talað er um skjalarýni er átt við þau opinberu gögn sem og gögn einkaaðila sem vísindamenn geta leitað í og nýtt í rannsóknir sínar. Slíkar heimildir geta veitt verðmætar upplýsingar sem eru nauðsynlegar fyrir rannsakandann til að skilja vel efni rannsóknarinnar (Creswell, 2012, bls. 143). Í þessari rannsókn voru fengin skjöl úr þátttökuskólanum um hugmyndafræðina sjálfa en einnig starfsáætlun skólans, forvarnaráætlun hans og skjöl um innleiðingarferlið til að dýpka skilning rannsakanda á hugmyndafræði hinnar nýju skólastefnu.

## **Einstaklingsviðtöl**

Með því að að beita eigindlegum einstaklingsviðtölum er reynt að varpa ljósi á ákveðna reynslu þátttakenda frá þeirra sjónarhóli og laða þannig fram samannlega reynslu. Í slíkum viðtölum er hægt að koma inn á atburði, hugrenningar, tilfinningar, hegðun, skynjun, vonir og væntingar svo eitthvað sé nefnt sem þátttakandinn telur skipta máli varðandi þær spurningar sem rannsakandinn leggur upp með (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143).

Einstaklingsviðtalið var tekið innan þátttökuskólans en það var gert þannig að skólastjórinn væri í því umhverfi sem hann þekkti og tók um 40 mínútur. Það er leið til að skapa sem best andrúmsloft og að viðmælandanum líði sem best meðan á viðtalinu stendur.

Áður en viðtalið var tekið var skólastjóranum sendur spurningalistinn (sjá í fylgiskjali 1) þannig að hann gæti undirbúið sig þar sem spurningalistinn kom inn á marga ólíka þætti. Þetta var gert til að skólastjórinn gæti verið með tilbúinn svör við flóknum spurningum en þá gafst einnig tækifæri á að spyrja dýpri spurninga þannig að hugmyndafræðin kæmi betur í ljós og yrði skýrari. Spurningalistinn var þannig uppbyggður að fyrst var spurningunum beint að kveikjunni og þá hvað hafi orðið til þess að skólastjórinn fór að útfæra nýja skólastefnu. Farið var yfir af hverju valið var að notast við hugmyndafræði Daníels Golmans, Uppbyggingastefnuna og Olweusaráætlunina sem og að ræða hvað sé verið að nýta úr þeim. Skólastjóri lýsti því ferli sem þurfti til að fá samþykki fyrir innleiðingu á hugmyndafræðinni og hvernig hún var kynnt fyrir aðilum innan skólasamfélagsins. Að lokum voru lagðar fram spurningar um uppbyggingu og tilgang með leiðtogaþjálfuninni í skólanum.

## Rýnihópaviðtöl

Rýnihópar (e. focus groups) er eigindleg aðferðafræði þar sem hópur af fólki sem hefur sameiginlegan grunn ákveðins efnis og ræðir á markvissan hátt um það. Til að geta nýtt rýnihópaviðtöl sem markverða aðferðafræði er nauðsynlegt að undirbúningur sé vandaður áður en viðtalið er tekið. Ef undirbúningurinn sýnir öguð vinnubrögð getur það leitt af sér mikilvægar upplýsingar á fjölmörgum sviðum (Sóley S. Bender, 2013, bls. 299). Undirbúningur fyrir rýnihópaviðtölin var þannig að rýnt var í hugmyndafræðina um Skóla sem leiðtogasamfélag ásamt því að farið var yfir hugmyndafræði Olweusar, Golemans og Uppbyggingastefnunnar. Til frekari undirbúnings var einstaklingsviðtalið við skólastjóra tekið fyrir rýnihópna þannig að dýpri skilningur á hugmyndafræðinni lægi til grundvallar.

Aðferðafræðin um rýnihópa er notuð til að öðlast betri skilning á viðhorfum og reynslu ákveðins hóps gagnvart tilteknu viðfangsefni rannsókna. Rýnihópaviðtöl eru frábrugðin einstaklingsviðtölum að því leyti að þar er um að ræða samræðu í hópi og fást mögulega víðtækari upplýsingar þar sem viðmælendur eru fleiri en einn (Sóley S. Bender, 2013, bls. 299–

230). Nauðsynlegt er að skapa kjör aðstæður þannig að þátttakandinn tjái sig af einlægni og af fúsum og frjálsum vilja. Einnig þarf að huga að aldri þátttakenda því nauðsynlegt er að aðlaga spurningarnar að þroska þeirra (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 144). Því var ákveðið að rýnihópaviðtölin yrðu tekin í þátttökuskólanum og fundinn staður þar sem andrúmsloftið yrði eins afslappað og mögulegt var. Kosið var að nota setningar á borð við „af því að ég er svo forvitin um það sem þið eruð að gera hér í skólanum og langar til að fá upplýsingar um það frá ykkur“ til að þátttakendur upplíðu sig fremur í samtali en ekki í yfirheyrslu.

Þó viðtalsrammi og sömu spurningar séu lagðar fyrir tvo einstaklinga getur verið mikill munur á viðtölunum en margt getur haft áhrif þar á. Ein skýringin er sú að rannsakandinn líkt og þátttakendurnir skapi rannsóknargögnin (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143). Byrjað var á örstuttum inngangi og kynningu á rannsókninni í upphafi viðtalanna við nemendahópana sem leiddi að spurningu um upplýst samþykki nemenda til þátttöku. Unnið var eftir tveimur ólíkum spurningarömmum í rýnihópunum, annar sem notaður var með nemendum og hinn í viðtali við kennara. Þó nemendur hafi verið á öllum skólastigum þótti ekki unnt að breyta um spurningaramma heldur var rannsakandi meðvitaður um þann möguleika að þekking nemenda á hugtökunum sem notuð voru væri takmarkaður. Þar af leiðandi var rannsakandi vakandi yfir því hvort nemendur skildu spurningarnar. Í sumum tilfellum spurði rannsakandi beint út en í öðrum tilfellum var lesið úr svörum þátttakandans að ekki var nægilegur skilningur á spurningunni og var þá spurningin umorðuð til að fá tilteknar upplýsingar.

Spurningalisti nemendahópanna (sjá fylgiskjal 2) átti að afla vitneskju um þekkingu nemenda á hugmyndafræðinni um Skóla sem leiðtogasamfélag og þá þjálfun sem þau fá í forystuhæfni í skólanum. Farið var inn á líðan nemendanna og hvaða áhrif breytingarnar höfðu á þá. Reynt var að varpa ljósi á námslega stöðu þeirra og hvernig þeir nýttu nýju hugmyndafræðina inni í skólastarfinu. Hins vegar var önnur nálgun í spurningalista kennarahópsins (sjá fylgiskjal 3) þó þeir væru fengnir til að skilgreina hugmyndafræðina Skóli sem leiðtogasamfélag líkt og nemendur. Þar fyrir utan var farið yfir þá vinnu sem lá að baki innleiðingunni líkt og undirbúningsárið sem var skólaárið fyrir innleiðinguna sjálfa. Farið var yfir hlutverk þeirra í ferlinu, hver staða skólastjórans væri og hvort þeir teldu að kennarar innan skólans hefðu að einhverju áhrif á hugmyndafræðina sem

slíka. Einnig var komið inn á líðan og upplifun kennara af breyttu skólastarfi og hvort þeir hefðu trú á stefnunni eða hvort eitthvað væri vanhugsað varðandi hana. Að lokum var reynt að fá svörun um hvaða áhrif breytingarstarfið hefði á námslega stöðu nemenda og hvernig kennarar nýttu og kenndu forystuhæfni í kennslustundum sínum.

## Vettvangsathugun

Þegar rannsakandi fer í ákveðið umhverfi gagnert til að skoða atburði og samskipti rannsóknarefnisins er það kallað vettvangsathugun. Gögnum er aflað með því að skrá niður það sem rannsakandinn sér og heyrir um leið og það gerist. Athugun sem slík getur verið bæði formleg og óformleg þar sem rannsakandinn getur stuðst við gátlista eða annarskonar skemu til að merkja í eða með óformlegum hætti, að mæta á staðinn með óskrifað blað og skrá niður það sem hann verður vísar um. Í eigindlegum aðferðum er oftast notast við óformlegu aðferðina (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013, bls. 354) og var því valið að slíkt yrði gert í þeim vettvangsathugunum sem gerðar voru í þessari rannsókn.

Talið er að vettvangsathuganir kunni að skila markvissari niðurstöðum ef vitneskja þátttakanda um rannsóknina er í lágmarki þó er vandasamt að meta hversu langt megi ganga í þeim efnum (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 82). Af þeim sökum var ákveðið að hafa upplýsingarnar um rannsóknina í lágmarki. Í fyrstu vettvangsathuguninni var farið og fylgst með tíma þar sem stjórnandi tímans hafði fulla vitneskju um málefnið en nemendurnir höfðu ekki fengið formlega kynningu á rannsókninni enda var athugunin gerð áður en annarra gagna var aflað frá nemendum og kennurum. Hins vegar hafi foreldrunum verið tilkynnt um tilvist rannsakandans í skólanum og því var möguleiki á að umfjöllun um rannsóknina hafi farið fram. Í síðari athuguninni í sama tíma að viku liðinni höfðu nemendur fengið vitneskju um rannsóknina en hún var gerð eftir að viðtöl höfðu farið fram og ætlað að vera viðbót við fyrri athugun til að dýpka skilning á tímunum en einnig til að horfa eftir ákveðnum atriðum sem fram komu í viðtölum við nemendur.

Þegar komið var á vettvang bauðst rannsakanda að sitja starfsmannafund. Það boð var þegið og notað sem þriðja vettvangsathugunin vegna þess að þar gafst tækifæri til að sjá hvernig umræða innan starfsmannahópsins fór fram. Í þeim tíma var farið yfir hugmyndafræðina sem gaf einnig rannsakandanum

góða innsýn í hvernig skólastjórinn miðlar hugmyndum sínum til kennara og starfsfólks.

### 3.4 Úrvinnsla gagna

Gagnagreining fór þannig fram að öll viðtölin voru hljóðrituð, bæði einstaklingsviðtalið og öll fjögur rýnihópaviðtölin. Að viðtölunum loknum voru þau skráð orð fyrir orð eins nákvæmt og mögulegt var og byrjaði þá hin formlega gagnagreining þar sem viðtölin eru komin í ritaðan texta. Talið er mjög gott að fara nokkrum sinnum yfir viðtölin áður en farið er að merkja við það sem tengist efni rannsóknarinnar beint því þá nær rannsakandinn meiri tengingu við það sem þátttakendur eru að leggja til málanna. Í framhaldi af því er byrjað að rýna sérstaklega í þau atriði sem hafa mikla merkingu og gefa þeim nafn en það kallast að kóða (e. coding) og er mjög mikilvægt ferli í þemagreiningunni (Sigríður Halldórsdóttir, 2013a, bls. 287–288).

Þemagreiningin felst einkum í því að draga saman gögn (e. data reduction) og flokka þau eftir hverju þema fyrir sig. Slík greining þarf að vera nákvæm og vel ígrunduð áður en farið er af stað með niðurstöðurnar og er því nauðsynlegt að fara vel og ítrekað yfir öll þemun og jafnvel að hlusta á viðtölin á eftir til að fullvissa sig um að niðurstöður séu réttar (Sóley S. Bender, 2013, bls. 308). Í þessari rannsókn var ekki unnið með fyrir fram ákveðin þemu heldur var leitað að hvort einhverjir sameiginlegir þættir kæmu upp í þeim gögnum sem aflað var. Þemun sem upp komu voru: Hugmyndafræði stefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélag; tilurð hugmyndafræðinnar; innleiðing og undirbúningur; skipulag náms; og áhrif breytinganna í skólanum. Síðasta þemað var greint frekar niður í: Líðan kennara og nemenda; skilningur á hugmyndafræðinni; og áhrif á nám nemenda.

Þegar búið var að þemagreina úr rýnihópunum og niðurstöður höfðu verið skráðar var upplýsingum úr einstaklingsviðtalinu og vettvangsathugunum bætt inni, bæði til að styðja við eða draga úr niðurstöðunum sem fengust úr rýnihópunum. Einnig voru þær upplýsingar notaðar til að koma til skila hugmyndafræðinni Skóli sem leiðtogasamfélag sem og útfærslu á stjórnun og innleiðingarferlinu.

### 3.5 Réttmæti og ályktanir niðurstaðna

Það sem skiptir einna mestu máli til að tryggja réttmæti er áherslan á trúverðugleika og nákvæmni í ferli rannsóknarinnar og þá bæði í öflun gagna- og úrvinnsluferlinu. Þar sem unnið var mikið upp úr viðtölum í þessari rannsókn, þar sem fram fóru mannleg samskipti, var ekki eingöngu hægt að styðjast við tæknilegar aðgerðir til að tryggja réttmæti. Rannsakandi þarf að sýna trúnað, heiðarleika og nákvæmni í samskiptum við þátttakendur en einnig í þeirri úrvinnslu sem krafist er af honum í rannsókninni (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 149).

Til að tryggja réttmæti í rannsókn getur kynning á rannsakandanum stuðlað að réttmæti rannsóknarinnar þar sem farið er yfir bakgrunn rannsakandans og lögð áhersla á tengsl og hagsmuni hans við rannsóknarefnið (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 149). Rannsakandi í þessu tilfelli þekkir til skólans, hefur bæði verið nemandi og starfsmaður við hann. Þó hafa orðið miklar breytingar á skólanum frá starfslokum rannsakandans þar sem breytingar hafa orðið á starfsfólki og stjórnanda skólans. Má því ætla að rannsakandi beri einhverjar tilfinningar til hagsmuna stofnunarinnar og vonir um að þar fari fram faglegt starf. Hins vegar má ætla að vegna slíkrar tengingar sé auðveldara fyrir rannsakandann að meta og gera samanburð á þeim breytingum sem á skólastarfinu hafa orðið. Þar fyrir utan hefur rannsakandi öðlast menntun á sviði menntunarfræða sem hefur verið borin saman við fyrri reynslu af vettvangi þátttökuskólans þannig að ígrundun um starfshætti og fræði hefur átt sér stað áður en formleg rannsókn hóf göngu sína.

Valið var að fara þá leið að afla gagna frá ólíkum sjónarmiðum og var það gert til að fá skýrar niðurstöður. Fengnar voru upplýsingar frá hópi fólks innan stofnunarinnar úr ólíkum áttum og þannig fengin samsvörun til að draga fram niðurstöðurnar. Einnig var um margprófun að ræða þar sem rannsakandi fór tvisvar á vettvang til að staðfesta fengnar upplýsingum úr viðtölum eða gera frekari athugun á því sem framhjá honum fór í fyrri athuguninni. Þar sem niðurstöður voru dregnar út frá samsvörun á ólíkum gögnum og mörgum aðilum gætti rannsakandi hlutleysis við úrvinnslu þeirra sem mætti ætla að tryggi réttmæt niðurstaðna í rannsókninni.

### 3.6 Siðferðileg álitamál, trúnaður og leyfi

Við gerð rannsóknar er ekki einvörðungu nauðsynlegt að fara eftir ákveðinni aðferðafræði til að tryggja réttmæti heldur eru ákveðnar siðferðisreglur sem þarf að framfylgja. Kemur það skýrt fram að hagsmuni þeirra sem að rannsókninni koma verður að virða í hvívetna og má ekki valda óþarfa þjáningu, vanvirða og mismuna fólki á nokkurn hátt. Í eigindlegum rannsóknum er nauðsynlegt að fá upplýst samþykki þátttakenda og eiga þeir rétt á að vita í hvaða tilgangi þeir eru í viðtali sem og hvernig birtingu niðurstaðna verði háttáð. Upplýst samþykki er aðgerð til að lýsa yfir áformum sínum en einnig til að ná betri tengingu við þátttakendur og skapa meira traust (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 71 og 82).

Við þessa rannsókn var leitast við að fara eftir öllum þeim reglum sem krafist er af slíku verki. Í upphafi ferlisins var send tilkynning til persónuverndar þar sem farið var yfir umfang og innihald rannsóknarinnar sem og tilkynning um að fulls trúnaðar yrði gætt við úrvinnslu og öflun gagna. Að rannsókn lokinni verður öllum gögnum eytt, þá bæði upptökum og kóðun gagnanna. Að auki var sent bréf til skólanevndar og skólastjóra þátttökuskólans með ósk um leyfi til að gera rannsóknina (sjá fylgiskjölum 4 og 5). Voru skjót viðbrögð og fengið leyfi fyrir rannsókninni eftir fáeina daga.

Áður en farið var að safna gögnum var sent bréf til foreldra þátttakenda, þeir upplýstir um rannsóknina og fengið hjá þeim skriflegt leyfi fyrir þátttöku barna þeirra í rannsókninni (sjá fylgiskjal 6). Rannsakandi kom ekki nálægt því að koma bréfinu til foreldra heldur tók þátttökuskólinn að sér að ræða við foreldra um þátttöku barna þeirra í rannsókninni og í framhaldi að fá skriflegt leyfi þeirra. Þegar kom að rýnihópaviðtölunum við nemendur skólans var fengið hjá þeim munnlegt upplýst samþykki til þátttöku þar sem stutt kynning var á rannsóknarverkefningu, loforð um fullan trúnað og gáfu þeir allir fullt samþykki til þátttöku. Hins vegar fyrir rýnihópaviðtalið við kennara var upplýst samþykki þeirra skriflegt þar sem skólastjóri vottaði þátttöku þeirra með undirskrift (sjá fylgiskjal 7).





## 4. Niðurstöður

Í þessum kafla verður varpað ljósi á þær upplýsingar sem fengust úr gögnum rannsóknarinnar. Fyrst verður farið yfir tilurð hugmyndafræðinnar þar sem rýnt var í þau skjöl sem fengin voru ásamt viðtali við skólastjórann. Því næst verður varpað ljósi á skipulag nám en sá hluti kaflans var túlkun á skjölum sem fengin voru frá þátttökuskólanum. Dregin var upp mynd af þeim áhrifum sem hin nýja hugmyndafræði hafði á skólasterfið þar sem tilgreint verður sérstaklega líðan kennara og nemenda. Í þeim hluta kaflans verður einnig varpað ljósi á skilning nemenda á hugmyndafræðinni og hvaða áhrif skólastefnan hefur á nám þeirra. Þau gögn sem notuð voru í túlkun þeirra niðurstaðna voru rýnihópaviðtölin sem tekin voru við kennara og nemenda en til stuðnings voru höfð gögnin frá þátttökuskólanum ásamt því að viðtalið við skólastjórann var haft til hliðsjónar.

### 4.1 Tilurð hugmyndafræðinnar

Hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag er þróunarverkefni núverandi skólastjóra í fámennum skóla á landsbyggðinni sem hefur verið að gerjast í huga hans í þó nokkurn tíma. Eftir að hann hafði unnið eftir hugmyndafræði Olweusaráætlunarinnar í fyrri tíð komst hann að því að í þeirri áætlun leyndust tveir þættir sem féllu honum ekki í geð. Í fyrsta lagi benti hans reynsla til þess að framkvæmd áætlunarinnar byggði að mestu á vinnu og viðhorfum hinna fullorðnu og ef nemendur gátu ekki unnið samkvæmt því fannst honum ekki vera nægilegar bjargar til staðar til að vinna með vandamálið. Í öðru lagi varð hann þess áskynja að oft gengust nemendur upp í hlutverki hetjunnar sem hann taldi hafi verið til að sækja sér sterkari sjálfmynd, sterka stöðu gagnvart þeim fullorðnu eða hreinlega til að fá athygli frá hópnum. Það varð því skoðun skólastjórans að sú skólastefna sem tekin væri upp samhliða eineltisáætluninni yrði að hafa sterkari sýn á uppeldishlutverk en áætlunin hafði, þar sem hún virkaði á skólastjórann sem yfirborðskennnd. Taldi hann að sú skólastefna sem væri tekin upp samhliða

áætluninni yrði að vera til þess fallin að skapa sterka einstaklinga sem virka vel fyrir sjálfa sig og í samfélaginu. Nemendur þyrftu einnig að geta þróað með sér almenna réttssýni og kjark til að láta til sín taka. Taldi hann því að einungis væri hægt að nýta hluta úr hugmyndafræði Olweusaráætlunarinnar og að hann þyrfti að finna leið til að uppfylla þessar kröfur.

Þar sem skólastjórinn hafði unnið sem deildarstjóri í nokkur ár áður en hann gegndi embætti skólastjóra hafði hann fengið mikla reynslu í að vinna með agamál. Skólastjórinn gerði hlé á þeirri vinnu og tók sér námsleyfi þar sem hann lauk M.Ed. gráðu í stjórnunarfræði menntastofnana. Í því námi fékk skólastjórinn innsýn í forystu og hvað þurfi að liggja henni til grundvallar. Lokaritgerðin var því upphafið af hugmyndafræði hinnar ný skólafestnu en líkt og hann orðaði „þá er ég ekki að koma með allt þetta fræðilega og þann grunn allan inn í það sem við erum að gera hérna... ég reyni þá miklu frekar að einfalda hlutina og setja þá upp á markvissari hátt.“

Í skólanum sem skólastjórinn tók við fyrir tæpum tveimur árum var verið að klára innleiðingarferlið á Uppbyggingarstefnunni sem varð til þess að sú stefna var tekin til skoðunar og fannst skólastjóra um margt athyglisvert við hana og segir:

„Uppbyggingarstefnan vinnur gegn áherslu Olweusar á umbun og hrósi frá bekkjarkennara og snýr frekar að því að byggja upp innri aga hjá nemendum. Í Uppbyggingarstefnunni er unnið með agamál með því að tala við þá sem hlut eiga að máli og reyna að finna út þær þarfir sem nemendur eru að uppfylla með hegðun sinni. Mér fannst mjög gott að vinna með agamál á þennan hátt en mér fannst samt vanta að uppedisstefnan styddi við einstaklingseinkenni nemenda og hjálpaði þeim að styrkja sínar sterku hliðar þannig að þeir yrðu hæfari til framtíðar.“

Þessi orð skólastjórans lýsa því vel að hverju hann var að leita og virðist því bæði Olweusaráætlunin og Uppbygging ekki ná nægilega vel utan um hugmynd hans.

Skólastjórinn hafði ákveðnar hugmyndir um hvernig hann vildi að skólafestna virkaði en hafði ekki fundið neitt haldbært sem uppfyllti þann draum. Skólastjóri lýsti draumi sínum á þessa leið:

„Ég var búinn að leita talsvert að hugmyndum sem áttu að mæta þeirri bjargföstu trú minni að skólafestna yrði að gefa öllum nemendum tækifæri á að vaxa og þroskast eins mikið og hægt væri á þeim 10 árum

sem þeir eyða í grunnskóla. Ekki bara að læra að vinna og hlusta heldur líka að vinna markvisst að því að finna og nýta hæfileika sína. Margir skólar vinna að þessu en mig langaði að hafa þessa áherslu alltumlykjandi í skólastarfinu.“

Áður en hann tók formlega til starfa í hinum nýja skóla lagðist hann því í leit að kenningu eða stefnu sem gæfi öllum nemendum tækifæri til að vaxa og þroskast eins mikið og mögulegt væri á þeim tíma sem þeir væru í grunnskólanum. Skólastjórinn vildi að nemendur lærðu ekki einungis vissa þætti námsins heldur lærðu þeir að finna og nýta hæfileika sína í menntun sinni. Áður en undirbúningsárið hóf göngu sína datt hugmyndafræði Daniels Goleman í hendur skólastjórans og fór þá nýja stefnan að taka á sig raunverulega mynd. Þarna taldi hann að væri efniviður sem hann gæti nýtt sér til að koma á framfæri hugmyndafræði sinni á undirbúningsárinu. Í þeirri hugmyndafræði er hugað að því hvernig hægt er að styrkja einstaklinginn til þátttöku í samfélaginu, taka ábyrgð og skapa stuðning við aðra á eigin forsendum. Eins og skólastjóri sagði þá fann hann „þann grunn sem ég vildi gefa nemendum til að standa á og byggja sig upp, þar er líka hugað að því hvernig sterkir einstaklingar þroska sig í samfélagi, taka ábyrgð og skapa stuðning við aðra nemendur á sínum eigin forsendum.“ Þar er einnig fjallað um tengsl milli styrkleika einstaklings og tilfinningagreindar þar sem þroskun hennar er liður í að ná árangri í forystuhæfni. Grunnur hinnar nýju stefnu er því byggður á því að einstaklingar þekki sjálfa sig og læri að hafa stjórn á sér og þannig öðlist þeir leiðtogahæfni. Ofan á sjálfsþekkinguna er síðan byggður sá hæfileiki að hafa áhrif á aðra og fá hópinn til að stefna í jákvæða átt.

Í skólastefnu þáttökuskólans kemur fram að hin nýja stefna Skóli sem leiðtogasamfélag vinnur í að efla og styrkja sjálfsmynd einstaklinga. Til þess fá nemendur tækifæri til að bera meiri ábyrgð á skólastarfinu og námi sínu en að auki að meta framkomu sína með umræðum. Áhersla er lögð á að virkja nemendur þannig að þeir séu virkir allan skóladaginn. Unnið er að því að nemendur skilji að samfélag skólans samanstendur af öllum einstaklingum innan hans og er lagt upp með að umræða milli þeirra verði virkur þáttur í starfinu. Uppbygging einstaklinga snýr því að öllum í skólasamfélaginu sem þýðir að allir, nemendur, starfsfólk og umgjörð skólans, þarf að vera í stöðugri endurskoðun til að finna leiðir til að gera skólamenninguna alltaf betri og betri.

Þegar unnið er eftir nýju skólastefnunni liggja skýr mörk til grundvallar en þau eru sett fram í forvarnaráætlun skólans en það er gert til að nemendur geri sér grein fyrir hvað telst til óásættanlegrar hegðunar. Þar liggja að baki þrjár megin stoðir, að allir séu öruggir; að öllum líði vel; og að allir geti sinnt hlutverki sínu og nýtt hæfileika sína til góðs. Í forvarnaráætluninni eru tekin dæmi um hvað þessir þrír þættir þýða og má sjá í fylgiskjali 8. Lýðræðishugtakið kemur sterkt inn þar sem í viku hverri fá nemendur tækifæri til að leggja inn hugmyndir til umbóta á skólastarfinu. Þar að auki er lögð áhersla á aukna ígrundun hjá nemendum um nám og árangur skólans og er þeim tamið að huga að því að skólinn sé metinn sem ein heild, að árangur einstaklinga hefur áhrif á gæði skólans.

Skólastjórinn segist leggja mikla áherslu á opin samskipti og aðstoð við starfsfólk sitt. Það taldi hann að hefði náð fram jákvæðum anda í kringum hugmyndafræði sína, undirbúning og innleiðingu hennar en bætir þó við að álagið á starfsfólkið hafi verið mikið. Á undirbúningsárinu unnu skólastjórinn og kennarar í sameiningu, að því að aðlaga ýmis gögn sem snéru að hinni nýju stefnu. Samvinnan fólst í að skipta með sér verkum þar sem hver og einn sá um ákveðinn málaflokk. Til að taka dæmi þá var unnið að skjali um forvarnaráætlun skólans sem og skjali um innleiðingarferlið. Kennarar og skólastjóri unnu þetta í sameiningu þó einn af kennurunum hafi tekið að sér að halda utan um það og koma því í skjalaform. Má segja að sú vinna hafi lagst ofan á hefðbundin störf kennarans sem stuðlaði að auknu álagi á hann samkvæmt kennurum og skólastjóra.

## **Meira um innleiðingu og undirbúning**

Undirbúningur að innleiðingu byrjaði árið sem skólastjóri tók til starfa í nýja skólanum en innleiðingin sjálf hóf göngu sína ári síðar. Í nýja skólanum hafi verði hafið ferli á innleiðingu bæði Uppbyggingarstefnunni og Olweusaráætluninni en því ferli var ekki lokið. Skólastjóri mat það sem svo að slíkri vinnu yrði að ljúka þar sem hún var í anda hinnar nýju stefnu og partur af grunnstoðum hennar. „Því fór mikill tími í þá vinnu sem átti að vera tileinkaður meira leiðtogaþjálfuninni“ útskýrði skólastjórinn.

Skólastjóri hóf þó samhliða að undirbúa jarðveginn fyrir hina nýju stefnu og byrjaði á því að halda fyrirlestur fyrir kennara og kynna fyrir þeim grunn hugmyndafræði sinnar og í framhaldi taldi hann að best væri að kennarar

læsu bókina *Forysta og tilfinningagreind* eftir Goleman. Unnið var með efnivið bókinni í eins konar bókahring sem var einu sinni í mánuði þar sem hver kafli var tekinn fyrir í einu og fengu þá kennarar að viðra hugmyndir sínar um hvern kafla fyrir sig. Með því fékkst umræða innan hópsins sem skólastjóri taldi að það dýpkaði skilning kennara á efninu og að þeir öðluðust sameiginlegan skilning á hugmyndafræði Golemans.

Samkvæmt skólastjóra voru engir utanaðkomandi aðilar fengnir til að leggja grunn að hugmyndafræðinni og sá skólastjórinn að öllu leiti um kynninguna. Ástæða þess var líkt og hann sagði „aðallega er ég mjög vandlátur á utanaðkomandi aðstoð.“ Við þetta bætti hann að „stór hluti hugmyndafræðinnar er valdefling nemenda og flestir sem styrkja starfsfólk líta á nemendur sem óvirka gerendur.“ Skólastjórinn sagðist hins vegar hafa hug á að fá inn fyrirlesara á komandi hausti (í upphafi annars árs í innleiðingu) um hegðun, framkomu og uppbyggilegar leiðir gegn einelti sem væru til þess ætlað að fá kennara til frekari ígrundunar á nýju stefnunni. Á vordögum kynnti skólastjóri hugmyndafræðina fyrir foreldrum og nemendum með kynningarfundum þar sem notuð var hefðbundin glærusýning.

Mikil vinna og álag var á kennara á undirbúningsárinu eins og áður hefur komið fram en hann fólst ekki einungis í því að kynna sér hina nýju skólafestun og hugmyndafræðina sem henni fylgdi heldur var algjör viðsnúningur á kennslu og kennsluháttum. Því fólst vinnan einnig í að skipuleggja komandi innleiðingar frá grunni þar sem skólastjóri taldi að með því að stokka upp í kennslufræðilegri nálgun væri betur hægt að ná þeim viðmiðum sem hugmyndafræði skólafestunnar gæfi. Einnig kom fram, í viðtölum við skólastjóra og kennara, að vinna við innleiðingu nýrrar Aðalnámskrár grunnskóla (2013) væri ekki búin sem var þá gert í samræmi við nýju kennslufræðilegu nálgunina. Kennarar og skólafestjórarnendur töldu að með því að henda út því gamla væri hægt að hugsa kennsluna alveg upp á nýtt og þannig samhæfa til að ná báðum markmiðum, þau sem námskráin setti og kröfur skólafestunnar. Hefur þá nálgun á skipulag náms breyst til muna sem verður sérstaklega kynnt hér í framhaldi.

## 4.2 Skipulag náms

Hugmyndafræði hinnar nýju skólafestunnar kallaði á uppstokkun í öllu skipulagi skólans eins og áður hefur komið fram. Náminu er skipt í fimm flokka,

þemanám; íslenska og stærðfræði; leiðtogaþjálfun; umsjónartímar og þemavikur. Hægt er að skoða töflu 1 hér að neðan sem er stundatafla er sýnir hvernig kennsluvikan er uppbyggð. Þemanámið hefur að geyma markmið úr list-, verk-, náttúru- og samfélagsgreinum og hefur verið steypst saman í 12 þemaverkefni. Kennnd er íslenska og stærðfræði á hverjum degi þar sem grunnur menntunar er lagður til grundvallar sem nemendur geta síðan byggt ofan á með frekara námi. Í skólafestnu skólans má finna upplýsingar um uppbyggingu og útskýringar á kennslustundum við skólann. Þar kemur fram að umsjónartímar eru nýttir til að ná færni í jákvæðari hegðun nemenda þar sem unnið er með almennt mat, sjálfsmat, jafningjamat og kennaramat. Leiðtogaþjálfun er fyrst og fremst til að efla tilfinningagreind nemenda þar sem það er grundvöllur þess að hafa sjálfsstjórn og trú á eigin getu. Þemavikur eru fimm sinnum á skólaárinu og er þar lögð áhersla á útivist, sköpun og fræðslu um nærumhverfið (sjá í fylgiskjali 9). Til að útskýra betur verður hér útlístuð sú nálgun og reynt að varpa ljósi á uppbyggingu kennslunnar í hverjum þætti fyrir sig.

*Tafla 1 Sambærileg uppbygging stundartöflu nemenda við þátttökuskólans.*

Kl.	Mánud.	Þriðjud.	Miðvikud.	Fimmtud.	Föstud.
08:05 08:45	Þýska	Danska/ Enska	Stærðfræði	Danska/ Enska	Íslenska
08:50 09:30	Þýska	Stærðfræði	Stærðfræði	Íþróttir	Leiðtoga- þjálfun
09:40 10:20	Íþróttir	Stærðfræði	Íþróttir	Stærðfræði	Leiðtoga- þjálfun
10:40 11:20	Þemanám	Þemanám	Þemanám	Þemanám	Þemanám
11:30 12:10	Þemanám	Þemanám	Þemanám	Þemanám	Þemanám
12:40 13:20	Danska/ Enska	Íslenska	Danska/ Enska	Íslenska	Bekkjar- Fundur
13:25 14:05	Almenn kennsla	Íslenska	Íslenska	Almenn kennsla	
14:15 14:55			Almenn kennsla		

## **Þemanám**

Samkvæmt stefnu skólans nær þemanámið yfir tvær samliggjandi kennslustundir með frímínútum á milli og er á hverjum degi. Kennt er eftir markmiðum og stjórna kennslubækur því ekki ferðinni. Undirbúningur kennara fyrir kennslustundirnar er gerð kennsluáætlana og vinna við að búa til markmið fyrir nemendur til að vinna eftir. Markmiðakennsla er þess eðlis að nemendur fá ákveðin markmið sem þeir eiga að ná á tilteknum tíma sem kallaðar eru lotur. Nemendur eiga að finna leiðir til að uppfylla þau markmið sem þeim eru sett fyrir og hafa því fulla stjórn á því hvernig þeir öðlast þekkinguna. Kennslan í þemanáminu byggir á stýrðu uppgötvunarnámi sem á að stuðla að því að nemendur þrói með sér vitund um ólíkar úrlausnaraðferðir. Mat á þemanámi er í formi sjálfsmats og jafningjamats ásamt því að kennarar meta þekkingu nemenda út frá umræðum við þá í lok hverrar lotu. Umsögn frá kennara birtist nemendum og foreldrum þeirra inni á Mentor að lokinni lotu.

## **Íslenska og Stærðfræði**

Samkvæmt stefnu skólans eru kennsluhættir í þessum fögum byggðir á hugmyndafræði byrjendalæsis og byrjendastærðfræði en þar er lögð áhersla á að nemendur taki ábyrgð á eigin námi. Kennari skipuleggur kennsluna og er í nánú sambandi við sérkennara skólans auk þess sem gerð er krafa um að nemendur nái lágmarkseinkunn sem er 7. Ef ekki næst slíkur árangur fara nemendur í BootCamp sem er sérkennsla, þar sem farið er yfir þá þætti sem nemandinn hafði ekki náð að tileinka sér og ekki gefist upp fyrr en nemandinn hefur náð lágmarks einkunn.

## **Leiðtogaþjálfun**

Leiðtogaþjálfunin er þrjúþætt og tekur um 80 mínútur eða tvo samliggjandi 40 mínútna tíma með frímínútum á milli og er einu sinni í viku. Skólastjórinn er umsjónarmaður tímanna ef þannig má að orði komast en hann stýrir umræðum í tímum en er einnig í því hlutverki að fylgjast með, ganga á milli og athuga hvort nemendur „séu ekki að sinna sínum hlutverkum,“ eins og hann orðaði og var það sýnilegt í vettvangsathugunum. Skólastjóri sagði að

Þetta væri hans hlutverk á meðan hugmyndafræðin væri að ná fótfestu í skólanum. Í framtíðinni vonast hann til að aðrir kennarar muni taka við slíkri kennslu þegar þeir sjálfir hefðu náð betri tókum á hugmyndafræðinni. Uppbyggingunni er þannig háttað að allir nemendur koma saman í upphafi hvors tíma fyrir sig. Í fyrri tímanum er kennsla um leiðtogahæfileika, tilfinningar og hvernig hægt sé að bregðast við þeim. Í upphafi seinni tímans koma nemendur einnig saman en þá er svokallað skólalöng þar sem nemendum gefst tækifæri til að tjá sig um skólamenninguna og komið með lausnir á vandamálum, allt til að gera skólann betri.

Á þinginu er unnið með lýðræðið og ef upp koma hugmyndir fá nemendur að kjósa um það hvort sú tillaga fái að halda áfram í ferlinu, en þá er hugmyndin borin upp á kennarafundi og fundnar leiðir til að verða við óskum nemendanna. Þar sem þessir tveir leiðir í leiðtogahjálfuninni eru þess eðlis að ræða um tilfinningar og hvað okkur finnst og langar til að gera þá getur það reynst nemendum erfitt að aðgreina þá og töldu nokkrir viðmælendur að þar færi fram nákvæmlega það sama. Áætlaður tími sem fer í þessa þætti kennslunnar eru um 15 mínútur og er því um 25 mínútur sem eftir standa af hvorum tíma fyrir sig.

Þessar 25 mínútur eru tileinkaðar ákveðnum vinnutíma nemenda þar sem þeim gefst tækifæri til að þjálfa leiðtogahæfileika sína og láta ljós sitt skína. Nemendur hafa val um ákveðnar smiðjur þar sem samnemendur þeirra leiða starfið sem í þeim er. Nemendur fá hér lausan tauminn þar sem smiðjurnar eru sköpunarverk nemendanna sjálfra og fá þau tækifæri til að hrinda í framkvæmd þeim hugmyndum sem þau leggja til á skólalöngi og fær samþykki meirihlutans. Með þessu má finna, með tímanum, hvar styrkleikar þeirra liggja sem þá má styrkja enn frekar. Nemendur eru þó ekki skikkaðir í að leiða eða skipuleggja slíka vinnu ef þeir telja sig ekki vera tilbúna til þess en hins vegar eru allir nemendur hvattir til þátttöku. Í vettvangsathugun sást til dæmis hvernig skólastjóri hvatti nemendur í umræðutímanum í upphafi leiðtogahjálfunartímanum þar sem hann sagðist vonast „til þess að nemendur taki af skarið og alla vegna prufi að stýra og framkvæma hugmyndir sínar.“ Þegar nemendur velja sér vinnusmiðju fá þeir spjald með nafninu sínu og eiga að setja það á ákveðið veggspjald þannig að ekki fer á milli mála í hvaða smiðju nemendur eru hverju sinni. Ákveðinn fjöldi nemenda má vera í hverjum hópi fyrir sig og hafa nemendur búið til þá reglu að ekki megi velja sömu smiðjuna nema tvisvar sinnum í röð þannig að allir hafi tækifæri á að



komast í smiðjurnar. Þetta ferli kom skýrt fram bæði í viðtölum við nemendur og þegar athuganirnar voru gerðar.

## Umsjónartímar

Fram kom í stefnu skólans að umsjónartímar eru umræðutímar þar sem farið er yfir almenn málefni sem snerta skólann eins og skólasáttmáli, skólareglur, einelti, skýr mörk, ólík hlutverk einstaklinga, svo eitthvað sé nefnt. Umsjónartímarnir eru í höndum umsjónarkennara og nýta þeir einnig tímann í að vinna frekar með það sem unnið hefur verið að í fyrri tímum leiðtogaþjálfunarinnar en það er þá í samvinnu við skólastjórnann þar sem hann hefur umsjón með þeim tíma. Með því er verið að dýpka skilning nemenda á hugmyndafræðinni en gefst einnig tækifæri til að meta hvort skilningur á hugmyndafræðinni um Skóla sem leiðtogasamfélag sé til staðar.

## 4.3 Áhrif breytinganna í skólanum

Þegar skólastjórinn tók til starfa í þátttökuskólanum, við upphaf undirbúningsársins, var strax farið að vinna í agamálum í skólanum. Í kjölfarið minkaði órói í skólanum sem hafði myndast þar áður en skólastjórinn tók til starfa samkvæmt ummælum Nönnu og Stefaníu. Fram kom hjá skólastjóra að veturinn sem unnið var að undirbúningi innleiðingar var jafnframt tekið fast á agamálunum. Hann tók fram að hann hafi unnið með agamál í samræmi við Olweusaráætlunina og nýtt að auki samtaltækni líkt og í Uppbyggingarstefnunni. Áhrifin frá inngripi skólastjórans í agamálum komu strax í ljós en Stefanía lýsir því á þá leið: „Mér finnst bara óskaplega margt hafa breyst hérna, til hins betra.“ Nanna bætir við: „Mér finnst þetta bara nánast sko kraftaverki líkast ... þetta er bara ótrúlegt á stuttum tíma ... það er eiginlega bara búið að vinna þrekvirki hérna.“ Skólastjórinn telur að þessi áhrif hafi einmitt verið það sem fékk starfsfólkið til að leggjast á hans band þó að ekki hafi allir verið sannfærðir um stefnuna sjálfa.

Kennarar tala um þann viðsnúning sem varð á samfélaginu þegar nýi skólastjórinn kom og hvernig andrúmsloft skólans breyttist til muna til hins betra. Þannig að áhrifin sem skólastjórinn hafði á skólasamfélagið voru gríðarlega mikil sem kemur einnig fram í svörum nemenda þegar þeir voru

spurðir út í líðan sína í skólanum. Flestir voru á því að þeim liði betur í skólanum eftir að nýr skólastjóri tók til starfa. „Ég held að skólastjórinn sé búin að læra svona meira á skólann“ sagði Þorbjörg. „Skólastjórinn tekur þetta alvarlega“ sagði Sunna þegar hún lýsti því hvernig það væri þegar hún ræddi um agavandamál annarra nemenda og bætir síðan við að skólastjórinn segði „já það er mjög slæmt.“

Nemendur töluðu um mikilvægi þess að stjórnendur skóla næðu tökum á agamálum og sögðu samanburðarsögur af aðstæðum sem upp höfðu komið í skólanum þeirra. Kristín sagði:

„Eins og stundum að þegar það er skammað, þá eins og einu sinni var Halldór, hann var skammaður og Sigurður líka, svo var, og hérna, svo þegar þeir komu til baka þá var ég bara, hvað gerði gamli skólastjórinn? Og þá sögðu þeir bara, hann talaði bara við okkur í smá stund og svo fengum við bara að leika okkur.“

Undrunarsvipur skein úr andliti Kristínar og stuttu síðar bætir Þorbjörg inn í umræðuna til að sýna muninn á þeim stjórnunarháttum sem viðmælendur höfðu upplifað:

„Nýi skólastjórinn tekur þetta alvarlega, þú veist, hérna þegar gamli skólastjórinn var þá var hann, þá gerðu krakkarnir þetta bara aftur og aftur og þeim var alveg sama að fara til skólastjórans, en þeim er ekki alveg jafn sama að fara til nýja skólastjórans, þeir eru svona, þeir vilja ekki láta sækja sig.“

Í framhaldi orða Þorbjargar samsyntu hinar tvær. Af orðum nemendanna mátti ráða að þeir finndu til meira öryggis eftir komu nýja skólastjórans og að agavandamál hafi farið batnandi. Með breytingunum telja nemendur að skólastjórinn hafi meiri tilfinningu fyrir því sem er að gerast í skólanum og það í auknum mæli eftir sem líður á, hann sýni skilning á því sem er sagt við hann og bregst við ef upp koma vandamál.

Niðurstöður úr viðtölum við nemendur benda einnig til þess að andrúmsloftið í grunnskólanum hafi breyst með tilkomu leiðtogasamfélagsins að því leytinu til að nemendur eru orðnir opnari og tjái sig meira um hvað þeim finnst en Þorbjörg sagði: „Kannski bara ef einhverjir eru leiðinlegir þá get ég bara farið til skólastjórans og sagt og þá bara leysist það bara.“ Einnig hefur aukist þátttaka þeirra í skólapinginu þar sem þeir eru duglegri við að segja frá hverju þeir vilji breyta í sambandi við starfsemina í skólanum. Því

til stuðnings sagði Hrund: „Á skólapingi þá erum við að, sko, sjá hvað við getum gert til að bæta skólann“ og bætir síðan við „og segjum frá því sem við viljum breyta.“

Nemendur töluðu um að með breytingunum hafi vaknað leiði eða svekkelsi um að sumar greinarnar hafi fallið út eða fái ekki eins mikið vægi innan kennslunnar og þeir hefðu kosið. Nemendur sýndu þó áhuga á náminu og töldu það mikilvægt að námsárangur næðist, að markmiðum kennslunnar yrði náð. Grímur sagði: „Mér finnst það alveg flott hjá skólanum að segja bara þetta er bara svona eða bara að falla.“ Arna bætir síðan við: „En mér finnst mjög fínt hvernig það er mjög oft próf.“ Umræðan um líðan fór í misjafnar áttir eftir aldri þátttakenda. Unglingarnir ræddu um að þeir væru alltaf að glíma við þreytu í skólanum. Á mið stiginu fór umræðan meira út í það að það liði ekki alltaf öllum vel í skólanum sem sæist oft í formi slæmrar hegðunar. Yngstu nemendurnir fjölluðu meira um það hvað þeim þætti skemmtilegt og var athyglisvert að svör þeirra komu öll inn á leiðtogaþjálfunina að einhverju leyti, nefndar voru vinnusmiðjurnar, að læra að vera leiðtogi og það að í samfélaginu þeirra sé fólk fljótt að aðlagast og finnst þeim gaman að upplifa það.

Þó álag á kennara hafi verið mikið síðastliðin tvö ár hafa þeir mikla trú og væntingar til hugmyndafræðinnar á þeim tíma sem viðtölin voru tekin og segjast verða alltaf jákvæðari og jákvæðari varðandi stefnuna eftir því sem tíminn líður. Stefanía lýsir tilfinningum sínum í garð stefnunnar á þá leið:

„Ég er kannski búin að segja það að ég er bara ofboðslega spennt fyrir þessu, mér finnst þetta vera eitthvað, mér finnst þetta eitthvert svona, uuu, hvað á maður að segja, heilbrigðasta sem ég hef heyrt í svona stefnu.“

Ánægja og jákvæðni geislaði af kennurum þegar þeir ræddu um hina nýju stefnu sem sjá má í þessum samtalsbút:

Nanna: „Þær einhvern veginn passa svo vel, alla vega er búin að gera það þannig að þær passa svo vel saman, þær áherslur sem við erum að vinna eftir.“

Stefanía: „Mér finnst eins og það sé búin að aðlaga þær, taka það besta úr þeim og aðlaga það að okkar stefnu.“

Nanna: „Já, eiginlega finnst mér það.“

Stefanía: „Já svo að þær virki.“

Nanna: „Og þetta er svona heilsteypt stefna.“

Stefanía: „Þetta er í raun og veru bara þannig að þróa og menn geti orðið að betri manneskjum.“

Nanna: „Þetta er bara mannræktar samfélag.“

## Líðan kennara og nemenda

Á undirbúningsárinu fengu kennarar tækifæri til að prufukeyra tvær kennslustundir sem voru uppbyggðir líkt og þemanámið. Hins vegar töldu kennarar að þeir hefðu ekki fengið nægilega þjálfun með prufutímunum sem vakti með þeim óöryggi hvað varðar uppbyggingu og framkvæmd þemanámsins. Nanna lýsti því þannig: „Ég skildi ekkert hvað ég átti að gera, ég skildi ekkert um hvað þetta snérist eða hvernig ég átti að gera. Og ég fór út í sumarið með það að ég væri algjör hálfviti og vissi ekki neitt.“ Í kjölfarið bætti Stefanía við: „Ég held að við höfum öll farið þannig“ inn í sumarið. Þessi óvissa og óöryggi kraumaði í starfsmannahópnum yfir sumarið og þegar vinna hófst um haustið var óöryggið enn til staðar samkvæmt Nönnu og Stefaníu. Skólastjóri upplifði einnig það óöryggi sem kennarar tala um og er meðvitaður um að mögulega hafi kennarar ekki náð nægilegum skilningi á hugmyndafræðinni. „Ég held að kennararnir hafi ekki náð nógu vel utan um þá vinnu sem ég lét þá vinna þetta fyrsta ár. Allir gerðu þó sitt besta og ég held að sá dropi sé smátt og smátt að hola steininn“ sagði skólastjórinn. Þessi orð voru látin falla eftir að hafa rætt um þá vinnu sem fór fram á undirbúningsárinu. Af þessu má leiða að skólastjórinn sé meðvitaður um að hugmyndafræðin hafi ekki náð nægilegri fótfestu hjá kennurum. Stefanía sagði einnig í viðtalinu að kennarar væru að vinna eftir þessari hugmyndafræði „eins langt og þeirra þekking næði og svo bara eykst alltaf bara við hana.“

Hins vegar virðist stuðningur og vilji til að útskýra hlutina alltaf vera til staðar hjá skólastjóranum og dyr hans alltaf opnar samkvæmt viðtalinu við kennarana. Einnig kom þar fram að fræðslan frá skólastjóranum eykst með tímanum og verður markvissari þar sem skólastjórinn er farinn að koma inn í kennslustundir hjá umsjónarkennurum með kennslu í hugmyndafræðinni fyrir nemendur. Skólastjórinn taldi nauðsynlegt að byrja hægt á innleiðingunni en bæta síðan alltaf meira og meira ofan á þá þekkingu. Því var byrjað á kennslu í hugmyndafræði og leiðtogafærni einungis í leiðtogatímunum. Þegar vettvangsathuganirnar hófust aftur á móti var skólastjóri farinn að fara inn í hefðbundnar kennslustundir með kennslu í hugmyndafræðinni sem viðbót við

Þá kennslu sem leiðtogaþjálfunin gæfi. Kennarar sitja sjálfir í þeim tímum sem skólastjórinn kemur inn í og fylgjast með hvernig aðferðum skólastjórinn beitir en Stefanía og Nanna töldu það mjög gott því þá gátu þær séð hvernig kennslan fór fram, þær tekið það til sín og unnið með það í framhaldinu. Umræðan um það fór fram á þá leið:

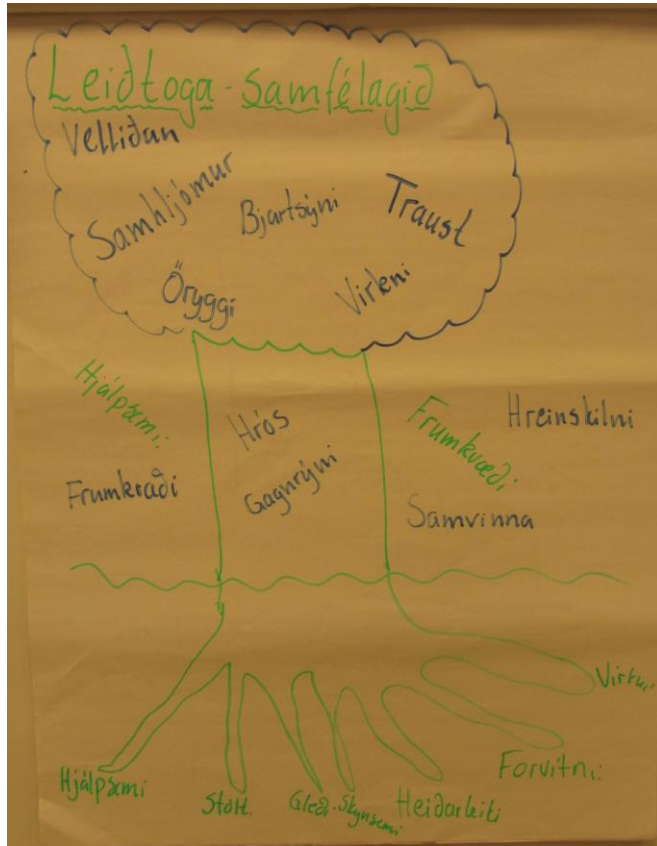
Stefanía: „Þetta er líka svo gott fyrir mann sjálfan líka, þetta tel ég líka mikilvægan þátt í innleiðingunni fyrir mig að fá hann hér inn og og.“

Nanna: „Og hlusta á þegar hann er að kenna krökkunum það.“

Stefanía: „Kenna krökkunum, þannig að maður er samstíga og við getum svo haldið áfram að vinna með þessi hugtök.“

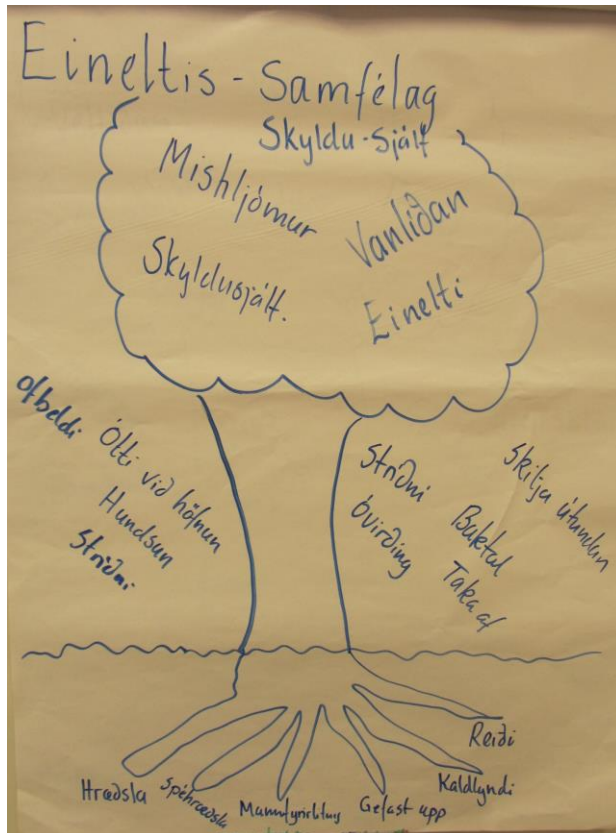
Nanna: „Hugtökin sem finna má t.d. í rótunum eins og hjálpssemi, stolt, gleði skynsemi, heiðarleiki, forvitni og virkni.“

Skólastjóri hefur teiknað upp útskýringarmynd af hugmyndafræðinni í allar skólastofurnar á flettistöflu sem var þá alltaf sýnileg nemendum. Til frekari útskýringar má sjá á mynd 1, tré leiðtogasamfélagsins og er kennslan í formi umræðu.



Mynd 1 Leiðtogasamfélag

Skólastjóri útskýrir að rætur trésins eru fólkið í skólasamfélaginu, stofninn eru samskiptin og krónan er menning skólans. Einnig hefur skólastjórinn teiknað upp það samfélag sem ekki er stefnt að sem sjá má á mynd 2 sem kallað er eineltis-samfélag og er þá tekin umræða um hvað geti gerist í slíku samfélagi. Báðar þessar myndir voru sýnilegar í skólastofum þegar vettvangsathuganirnar fóru fram en einnig var umræða um trén á starfsmannafundinum þar sem skólastjórinn fór vandlega yfir hvað fælist í rótum, stofni og krónu þeirra.



Mynd 2 Eineltissamfélag

Stuðningur virðist einkenna skólasamfélagið eftir að nýr skólastjóri tók til starfa. Fram kom í vettvangsathugun á kennarafundi að hvatningin kæmi ekki einungis innan stofnunarinnar heldur kemur hún einnig utanfrá. Á vettvangsathugun tóku hreppstjórinn og formaður skólanefndar til máls og vildu fá að sjá framan í það metnaðarsama fólk sem starfaði við skólann. Ástæða viðveru þeirra á fundinum var að koma áleiðis til starfsfólksins þeirri almennu ánægju og jákvæðu viðhorfum í garð skólans sem þeir höfðu upplifað í sveitarfélaginu.

Báðir kennararnir sögðu að andrúmsloftið væri þess eðlis að kennurum liði vel, þá hlakkar til að koma í vinnuna og eru ekki hræddir við að gera mistök. „Sko, ég er að upplifa svona öruggara umhverfi til að vinna í“ sagði Nanna og þá bætti Stefánía við „ég er að upplifa það að koma hérna í vinnuna og þú getur slakað á ... og ... það er ekkert mál ef þú gerir mistök ... þá er það bara leyst.“ Það er ein megin niðurstaða að mistök er eitthvað sem dregur þig

ekki niður heldur er það ein leið til að gera betur og á að nýtast í því að byggja einstaklingana upp, að það er alltaf svigrúm fyrir tækifæri til umbóta.

Stefanía og Nanna tala um að skilyrði fyrir vinnu hafi batnað til muna frá fyrri árum. Samþjöppun í starfsmannahópnum sé ein afleiðing breytinganna og mikill stuðningur er innan hópsins sem og frá skólastjóra. Nanna lýsir því þannig:

„Upplifunin er svolítið þannig að þú ert ekki einn. ... Þú getur alveg verið einn þó svo að þú sért að vinna með fjölda fólks, en mín upplifun er ekki þannig. Hún er, mér finnst við vera svona hópur, og það er náttúrulega liður í þessu, ég held að það sé einmitt eitt af því sem gerist þegar er verið að innleiða svona leiðtogasamfélag.“

Hvað varðar líðan nemendanna kom fram í öllum viðtölunum við þá að nemendahópurinn hafi þjappast saman og að þeir þekktust betur innbyrðis. Haukur sagði: „Skemmtilegt og þægilegt og maður þekkir meira krakkana.“ Mikil samstaða um hjálpsemi virðist ríkja sem á bæði við um nemendur og kennara þar sem komið er inn á að hjálpa þeim sem verða fyrir einhverskonar aðkasti eða líður illa af einhverjum völdum. Í einu viðtalinu við nemendur var rætt um tilvik þar sem samnemanda þeirra liði illa og væri jafnvel strítt. Samtalið var svohljóðandi:

Haukur: „Ég er þínu búinn að reyna að hjálpa honum.“

Hrund: „Ég reyni að hjálpa honum með því að reyna að stoppa krakka sem eru að pirra hann.“

Svanur: „Ég reyni að vera þolinmóður og leifa honum að rækta sín áhugamál með mér.“

Þetta gefur til kynna að nemendur séu meðvitaðir um hvernig hægt sé að aðstoða þá sem eiga erfitt og vita hvernig hægt sé að bregðast við þegar andfélagsleg málefni koma upp.

Mikil umfjöllun varð um það að dyr skólastjórans væru alltaf opnar sem skapar ákveðna öryggiskennd hjá einstaklingum innan skólans. Nemendur upplifa einnig að kennarar leggi sig meira fram við að hlúa að líðan þeirra og séu meira til staðar en áður fyrr. Því til stuðnings komu nemendur inn á endurmenntun eins kennara sem hafi sótt sér fræðslu við hugræna atferlismeðferð sem þau töldu hafa skilað sér beint inn í skólastarfið og hjálpað mörgum nemendum í gegnum erfiða tíma.



## Skilningur á hugmyndafræðinni

Þegar rýnt er í hugmyndir nemenda um hugmyndafræði Skóla sem leiðtogasamfélag virðist sem þar sé ekki nægilegur skilningur á því hvað felst í að vera leiðtogi. Skólastjóri og kennarar koma inn á að nemendur eru enn að tileinka sér ákveðinn orðaforða sem tengjast inn á hugmyndafræðina eins og leiðtogi, bæta eigin hegðun, hjálpssemi, bæta skólann og stuðningur við aðra. Þegar nemendur lýstu hugmyndinni um leiðtogann töluðu þeir um hjálpssemi og stöku sinnum um ábyrgð en leiðtogahlutverkið laut meira að því að gera hluti án þess að vera beðnir um þá. „Ég fer að ryksuga ganginn“ heima hjá mér án þess að mamma biðji mig um það sagði Svanur. Haukur bætti inn í þá umræðu að hann væri duglegur að „passa páfagaukinn [sinn], sem ég er ekki vanalega duglegur að passa.“ Hrund talaði um að passa systkini sín og eru þessar tillögur lýsandi fyrir hvernig nemendur hugsuðu um hvað fælist í leiðtogahlutverkinu. Í viðtölunum við nemendur virtist skilningur nemenda því felast einna helst í hjálpssemi, að aðstoða aðra við að gera einhverja hluti og mætti því skilja það sem svo að það sé ein af grunnstoðum leiðtogahæfninnar miðað við ummæli þeirra.

Hins vegar komu nemendur inn á að allir gætu orðið leiðtogar, ef þeir bara hefðu áhuga og vilja til þess en því fylgdi ekki hvort einstaklingarnir þyrftu að búa yfir einhverjum hæfileikum til að geta orðið leiðtogar. Í framhaldi má benda á að þegar nemendur fengu tækifæri til að ræða um hvenær þeir sýndu leiðtogahæfileika þá var yfirleitt komið inn á verkefni innan skólans sem segir okkur að meirihluti nemenda tengir hugmyndafræðina ekki út fyrir skólann. Þó gátu eldri nemendur frekar tengt leiðtogahæfileikana að einhverju leyti út fyrir skólann og nefndu þá leiðtogahæfni í íþróttum eins og Atli sagði: „Það eru náttúrulega flestir leiðtogar í öllum íþróttum.“

Fyrirkomulag þeirra tíma sem kallaðir eru leiðtogaþjálfun í skólanum virðist vera nokkuð skýrt fyrir nemendum og vissu þeir nokkurn veginn hvað ætti að gera í hverjum tíma fyrir sig. Hins vegar virtist tilgangur tímanna og hvernig ætti að þjálfa forystuhæfni þeirra ekki skila sér til nemenda nægilega vel. Neikvæð umræða um tilgang tímanna varð meiri eftir því sem nemendur urðu eldri. Arna sagði: „Sko ég ætla bara að vera hreinskilin og mér finnst þessi leiðtogaþjálfun, hérna alveg ömurlega leiðinleg“. Arna segir einnig: „Ég skil ekki alveg leiðtogaþjálfanginn ef við fáum bara að perla í 80 mínútur í skólanum.“ Í viðtölum við nemendur lýstu þeir yfir áhugaleysi varðandi þessa tvo þætti leiðtogaþjálfunarinnar. Í vettvangsathugunum sást að eldri

nemendur voru lítið virkir og voru það einungis tveir einstaklingar af unglíngastigi sem tóku til máls, annar í eitt skipti en hinn í tvö. Hins vegar voru þeir sem yngri voru töluvert virkari og nemendur á yngsta stigi tóku oftast til máls.

Í öllum viðtölum sögðu viðmælendur mínir að margir nemendur innan skólans hafi komið með tillögur að breytingum. Áherslan á breytingar liggur að mestu í því að breyta áhugaverðum tímum, þá bæði að koma þeim betur inn í kennsluskipulagið eða að lengja áhugaverða tíma. Svanur sagði: „Ég var ótrúlega pirraður þegar við vorum að koma í 5. bekk ... þá vorum við að fara í matreiðslu ... og þá bara hætti það.“ Svanur er þó ekki sá eini sem hefur þessa tilfinningu að vera svekktur að missa skemmtilega tíma út, Grímur kom inn á „það var allt tekið í burt og sett þemanám í staðinn“ Atli bætir við „það er ekki smíðar og ekki verkmennt.“

Eftir því sem neðar dregur í aldri nemenda verða hugmyndir þeirra draumkenndari hvað varðar þessar breytingar þar sem þeirra hugmyndir snúa að ýmiskonar dýrahaldi og má þar nefna svín og silkikanínu svo eitthvað sé nefnt. Það vantar þó ekki hjá nemendum hugmyndir að útfærslu við að láta slíkt ganga upp. Umræða hjá þeim var á þessa leið:

Þorbjörg: „Við viljum eða sumir vilja fá fleiri dýr í skólann.“

Kristín: „Ég vildi hafa svín.“

Sunna: „Þannig að við getum hugsað um þau sjálf en ef það er páskafri eða eitthvað þá tekur bara einhver dýrið að sér.“

Þorbjörg: „Síðan geta þau bara borðað afgangana bara.“

Sunna: „Já en kannski ekki að gefa svíninu svínakjöt.“

Hins vegar má velja því fyrir sér hvort framkvæmd af slíku tagi nái fram að ganga í skólasamfélaginu.

Efasemdir hafa kviknað hjá nemendum um að á raddir þeirra sé hlustað þar sem þá lengir eftir sumum breytingum og vilja að unnið sé hraðar að því breytingastarfi. Því til stuðnings má skoða samtal nemenda en það hljómar á þessa leið:

Arna: „Á skólaþinginu er yfirleitt bara alltaf verið að ræða hvað við getum gert til að bæta skólann, það koma alltaf sömu hugmyndirnar og það er aldrei gert neitt í því.“

Atli: „Það eru alltaf sömu hugmyndirnar eins og að lengja frímínúturnar og það er aldrei breytt neinu.“

Grímur: „Það er reyndar eitthvað að fara að breytast núna í næstu viku.“

Arna: „Já en það tók líka geðveikt langan tíma að byrja á því.“

Atli: „Já við byrjuðum að kvarta undan þessu strax í haust.“

Arna: „Og það er verið að redda því núna, í síðustu lotunni.“

Viðmælendur virðast samt sem áður vera nokkuð meðvitaðir um að sumar af tillögum þeirra eru þess eðlis að ekki sé hægt að bregðast við þeim á þessu skólaári. Þeir vita að þess háttar tillögur verða hins vegar teknar inn í ferlið þegar unnið er að skipulagi fyrir næsta skólaár eins og lengja íþróttatímanna úr 40 mínútnatímum í eina klukkustund.

### **Áhrif á nám nemenda**

Í öllum viðtölunum við nemendum kom fram að þeir töldu sig vera að læra meira í nýja fyrirkomulaginu þó að neikvæðni hafi verið um hluta þess. Þau voru jákvæð varðandi breytingarnar og sögðu að námið væri skemmtilegt. Einn nemandi orðaði það svo að námið væri „eiginlega bara léttara og við lærum meira“ og annar bætti inn í „skemmtilegra“. Nemendur tala um öðruvísi nálgun á námsefninu sem dýpkar skilning þeirra meira á viðfangsefninu en í hefðbundinni kennslu. Atli orðaði það á þessa leið:

„Mér finnst ég bara vera að læra miklu meira núna, út af því að nú erum við sko nú erum við með svona markmið og þá verðum við að ná því en fáum séns, við erum ekkert að fara bara út af því að við náum ekki einu markmiði í sérkennslu.“

Þorbjörg sagði einnig:

„Ég held að ég hafi lært örugglega meira til dæmis í himingeiminn þegar himingeimurinn var í þemanáminu í nýja skipulaginu.“

Við þetta bæta þau að fyrri kennsluhættir hafi verið einhæfari og var þá unnið mikið með hringekjuaðferð en lesa mátti úr svörunum að ekki hefði verið mikill áhugi á þeirri kennsluaðferð. Munur var hins vegar á þeim sem yngri eru og eldri nemendum þar sem meiri jákvæðni er í yngri nemendum en þeir eldri gagnrýna skipulagið á kennslunni og vilja fremur halda í hefðbundið kennsluumhverfi þar sem samfélagsgreinarnar eru kenndar sér en þar liggur áhugasvið þeirra. Orð Örnú lýsa því vel þegar hún segir:

„Sko, ég ætla bara að vera hreinskilin og mér finnst þessi leiðtoga hérna alveg ömurlega leiðinlegt af því að þúst, mig langar bara að eiga bara svona normal náttúrfræðitíma og normal landafræðitíma og alla þessa tíma.“

Eldri nemendur benda einnig á að auðveldara sé fyrir nemendur að fljóta með í þessu fyrirkomulagi og geta, ef þeir virkilega vilja, komist upp með að læra ekki neitt. Þessi umræða er góð birtingar mynd á því:

Hermann: „Kennararnir halda alltaf að maður er sé að gera eitthvað.“  
Þórhildur: „Ef þú situr með tölvuna fyrir framan þig og heldur höndunum á lykklaborðinu halda þeir að þú sért að læra.“  
Svanur: „Eða ef þú ert með penna í blað eða ert að tala við einhvern og svo bara eitthvað, hvað eru þið að tala um, uuu, við erum að tala um námsefnið... maður jafnvel verið að tala um skóreimar í Bandaríkjunum.“

Í framhaldi af þessari umræðu koma þau þó inn á nauðsyn þess að halda sig við efnið því þau þurfi að uppfylla markmiðin fyrir lotuna. „Það er samt ekki nógu gott að gera það því við þurfum að klára ákveðið mikið á ákveðnum tíma“ eins og Grímur orðaði það.

Í skólanum er gerð krafa um að nemendur nái lágmarkseinkunn eins og áður hefur komið fram. Aðspurðir um BootCampið þá töluðu nemendur jákvætt um þessa aðferðafræði og eins og einn orðaði svo vel „mér finnst það alveg flott hjá skólanum að segja bara þetta er bara að falla eða ekki.“ Í framhaldi tala nemendur um að nú sé meiri pressa á að þau standi sig í náminu og hafa jákvætt viðhorf til þess. Því til stuðnings mælti Arna svo:

„BootCampið, mér finnst nefnilega svo sniðugt sko með BootCampið að, þú veist, það voru allir svo neikvætt að fara í það, en eins og ég hef ég farið í BootCamp, mér finnst (kennarinn þar) sem er með það núna það er sko mér finnst það sko að því að hún hjálpar manni með svona og svo fer maður aftur í próf svo að við munum ná að læra, þú veist, svo að það er ekki, ohhh, þú ert nærð ekki, þá vinnur þú bara upp og heldur áfram, heldur þúst förum mjög jákvætt með þetta leiðtoga, þetta kom eftir að leiðtogadæmið kom.“

## 5. Umræður

Leitast verður við að svara rannsóknarspurningunum í þessum kafla en þær eru: Í hverju felst skólastefna sem byggð er á hugmyndafræði um Skóla sem leiðtogasamfélag? Hefur hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag haft áhrif á líf og starf nemenda? Þar að auki verður tekin umræða um þann undirbúning og innleiðingarferli sem starfsfólk skólans hefur tekist á við. Það er gert því það er mikilvægur liður í að skilja bæði hugmyndafræðina og hvernig hún er kynnt.

### 5.1 Forysta

Til að árangursrík forysta nái fram að ganga þarf leiðtogi að fá fylgjendur sína til liðs við sig af fúsum og frjálsum vilja. Því þarf leiðtogi að hafa viðeigandi áhrif á fylgjendur og hrífa þá með sér til gjörða (Sigurður Ragnarsson, 2007, bls. 129 og 135). Eitt af því sem hefur hjálpað skólastjóranum að fá kennara með sér í lið er það andrúmsloft sem hann hefur skapað eftir komu sína. Það sem liggur þar að baki er að agamál eru tekin föstum tókum og tilfinning um öryggi hefur aukist hjá einstaklingum innan veggja skólans. Skólastjórinn hefur því frá upphafi haft merkjanleg áhrif á andrúmsloftið í stofnuninni og fær sú umræða að hljóma í þeim viðtölum sem tekin voru. Má segja að það komi inn á umfjöllun Hernandes (2014, bls. 8–9) um mikilvægi þess að skólabragur stuðli að heilbrigðu líferni og að í stofnuninni sé stuðlað að andlegri vellíðan einstaklinga.

Þegar breytingastarf er umfangsmikið er afar mikilvægt að starfsfólk innan skólans fái þann stuðning sem það þarf til að axla þá ábyrgð og að framkvæma það verk sem að höndum ber. Miller (2005, bls. 254) kemur inn á mikilvægi stuðnings sem þarf að koma úr mörgum ólíkum áttum. Slíkt virðist vera til staðar í þátttökuskólanum hvað varðar skólastjóran því dyr hans eru alltaf opnar og hann reiðubúinn að ganga til verka. Engu að síður tóku kennarar fram að stuðningur innan kennarahópsins væri orðinn mun meiri og höfðu orð á því að umræða og samstaða til góðra verka væri

alsráðandi innan veggja skólans. Stuðningurinn er því mikill og upplifa kennarar gott og jákvætt andrúmsloft í skólanum.

Stuðningur skólustjóra við kennara má segja að komi úr ólíkum áttum, bæði sem beinn og óbeinn stuðningur. Óbeini stuðningurinn má segja að sé sú nálgun þegar skólustjórinn er að bæta við kennslu um hugmyndafræðina beint inn í hefðbundna kennslu. Þetta telja kennarar vera góða leið til að sjá hvernig skólustjórinn nálgast nemendur og þá gefst kennurum tækifæri til að tileinka sér slíka nálgun og halda áfram að vinna með það sem skólustjórinn lagði upp með. Má segja að þetta sé ein leið til að leiða hópinn en einnig er hægt að líta svo á að skólustjórinn sé kannski ekki alveg tilbúinn að láta útfærslu á hugmyndafræðinni í hendurnar á kennurum og er þá lykelpersóna í innleiðingarferlinu. Miðað við það má þá draga í efa hvort hér sé á ferðinni dreifð forysta þar sem markmið hennar er að virkja sem flesta og fela sem flestum ákveðin hlutverk (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 45–46). Hins vegar má ætla að innleiðingin fari hægt og bítandi af stað, hlutverk skólustjórans er mikið í upphafi og þegar allir verða búnir að átta sig á hugmyndafræðinni og hvernig hún virkar þá og einungis þá verði rétti tíminn til að dreifa valdi niður til kennara.

## 5.2 Innleiðing og undirbúningur

Það sem nú telst til hinnar nýju menningar byggir á hugmyndafræði Golemans um að virkja tilfinningagreind og leiðtoga í einstaklingnum. Þar sem innleiðing á bæði Olweusaráætluninni og Uppbyggingarstefnunni var komin vel á veg má draga þá ályktun að það hafi verið styrkur fyrir hina nýju stefnu að byggja á. Vegna þess að kennarar hafi þá þekkingu á hugmyndafræði Olweusar og Uppbyggingar og þarf því ekki að vinna eins mikið með þá hugmyndafræði sem gefur þá svigrúm til að vinna meira með hugmyndafræði Golemans um forystu og tilfinningagreind. Það undirstrika það sem Hopkins (2005, bls. 8-9) sagði um nauðsyn þess að nýta þá styrkleika sem fyrir eru í skólum þannig að breytingastarf verði gott.

Með því að stofna til bókahrings þar sem lesin var bókin Forysta og tilfinningagreind eftir Goleman og rætt um innihald hvers kafla mætti ætla að hafi verið til þess fallið að gera kennarahópin samstilltari. Einnig til að marka sameiginlega sýn á málefnið sem getur aðstoðað þá við að skilja og vinna að settu marki sem innleiðingin og vitneskjan um hugmyndafræðina er

(Rúnar Sigþórsson o.fl., 1997, bls. 41–42). Þetta er einnig ein leið til þess að sannfæra kennarana um að hugmyndafræðin sé vel til þess fallinn að ná árangri í skólasamfélaginu. En eins og áður hefur komið fram þá er það hlutverk forystumannsins að fá einstaklinga með sér í lið til að hrinda hugmyndinni í framkvæmd (Sigurður Ragnarsson, 2007, bls. 129 og 135). Miðað við niðurstöður rannsóknarinnar hefur skólastjóra tekist vel til við að fá starfsfólið til liðs við sig þar sem þeir virðast hafa mikla trú á hugmyndafræðinni og eru bjartsýnir um framhaldið.

Eftir að hafa verið á vettvangi, rýnt í gögn og niðurstöður rannsóknarinnar má draga þá ályktun að hér sé skólastarf í þróun í átt til faglegs lærdómssamfélags en það er þegar hópur kennara ræðir saman og rýnir djúpt í vinnubrögð sín (Stoll og Louis, 2007, bls. 2). Þetta má til að mynda sjá í því hvernig þau kynntu sér hugmyndir Golemans um forystu og tilfinningagreind. Má velta því fyrir sér hvort það sé kominn sá vettvangur að um faglegt námsamfélag sé að ræða þar sem kennarar eru enn að komast inn í og samsama sig hugmyndafræðinni. Það er hins vegar margt sameiginlegt með faglegu lærdómssamfélagi og þeirri vinnu sem fram fer í þátttökuskólanum. Má þar nefna að kennarar eru alltaf að ígrunda starf sitt og endurspeglast í samstarfi og þeim hvata til að einstaklingurinn geti vaxið og dafnað innan stofnunarinnar. Eins og komið hefur fram upplifa kennarar að mynd sé að koma á þá hugsun að allt skólastarfið sé ein heild og unnið sé í sameiningu að sömu markmiðum og stuðningur á milli einstaklinga aukist með tímanum. Út frá því má ætla að þátttökuskólinn hafi alla burði til að titla sig sem faglegt lærdómssamfélag í komandi framtíð ef haldið verður áfram á þessari braut.

### **5.3 Skilningur kennara á hugmyndafræðinni**

Niðurstöður benda til þess að farið hafi verið heldur bratt í innleiðingu alls þess sem fylgdi þróunarvinnunni um Skóla sem leiðtogasamfélag. Mögulega hefði þurft að huga meira að því að kennarar hefðu alla þá þekkingu í sínum fórum sem til þurfti til að framkvæma hugmyndafræðina svo hún kæmist fyllilega til skila til nemenda. Má efast um að kennarar hafi fengið þá fræðslu, stuðning og æfingu í að beita slíkum kennsluháttum og þar af leiðandi ekki fengið nægilegan tíma í starfsþróun áður en lagt var í innleiðingarferlið sjálft. En eins og fram hefur komið virtust kennarar

einungis hafa fengið örfáa þrúfúúma til að fá tilfinningu fyrir hvers konar kennsluhættir virkuðu í breytta skipulaginu. Óöryggi kennara sem varði hjá þeim yfir sumartímann er staðfesting á þeirri vöntun á þjálfun og skilningi á nýju nálguninni í kennslu. Samt sem áður kom fram að öryggi þeirra hafði aukist töluvert þegar rannsóknin var gerð. Hvað varðar slíka starfsþróun má ætla að kennarar hefðu þurft lengri tíma til undirbúnings en eðli máls samkvæmt þurfa þeir tíma til starfsþróunar þar sem þeir ígrunda starf sitt og afla sér meiri og betri þekkingar til að geta tekist á við flókin verkefni (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 46; Helterbran, 2010, bls. 368–369; Lambert, 2003, bls. 33; Muijs og Harris, 2007, bls. 112).

Önnur möguleg ástæða er að þeim gafst ekki tími til að rækta með sér forystuhæfni vegna þess álags sem myndast hefur út frá innleiðingunni en það hefur oft verið nefnt sem ástæða þess að kennarar rækti ekki með sér forystuhæfni (Lambert, 2003, bls. 39; Muijs og Harris, 2007, bls. 128–129). Í þriðja lagi vil má benda á það álag sem var á kennurum á undirbúningsárinu þar sem unnið var að því að klára innleiðingarferli á Olweusaráæluinni, Uppbyggingarstefnunni og innleiðingu nýrrar aðalnámskrár. Þessir þættir tóku sinn toll af vinnu og undirbúningi á innleiðingu Skóla sem leiðtogasamfélag og hefði mögulega þurft að vera búnir þannig að kennarar fengju þann tíma til undirbúnings hinnar nýju stefnu sem til þurfti miðað við umfang breytingastarfsins. Í niðurstöðunum kemur einnig fram að skólástjóri sé meðvitaður um að hugmyndafræðin hafi ekki skilað sér að öllu leiti til kennara en upplifir hann þó að skilningur þeirra sé að aukast. Út frá því má draga þá ályktun um að skólástjóri hafi tilfinningu fyrir því sem er að gerast í skólanum. Tilfinningar hans ber saman við ummæli bæði kennara og nemenda um að skólástjórinn sé vel vakandi og sé meðvitaður um það ástand sem ríkir í skólanum.

## **5.4 Skilningur nemenda á hugmyndafræðinni**

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að breytingarnar á uppbyggingu náms gætu verið óþarflega langt frá hefðbundinni uppbyggingu. Þar sem nemendur töluðu um að margar greinar fengju ekki nægilega mikið og jafnvel ekkert vægi eftir uppstokkun á skipulagi námsins. Ætla mátti að þetta sé orsök þess að nemendur hafi ekki nægilegan skilning á hvernig þeir geti haft áhrif á nám sitt eins og hugmyndafræðin gefur tækifæri til. Tækifærin



liggja víða og má þá nefna fyrst og fremst þá tíma sem skólaþinginu er ætlað. Nemendur hafa einungis komið með fáar tillögur þar inn sem snúa beint að námi þeirra. Sú umræða sem hefur aðallega hljómað þar snýr að frímínútum eða lengingu íþróttatíma svo eitthvað sé nefnt. Hins vegar væri þar góður grundvöllur fyrir nemendur að koma með tillögur að breytingum á námi og kennslu ef þeir einungis hefðu skilning á hvernig skólaþingið getur haft áhrif. Lambert (2003, bls. 22 og 57) vill meina að þegar nemendur fái tækifæri til að koma sínum sjónarmiðum á framfæri og að á þá sé hlustað hafi það reynst mjög nytsamlegt og haft jákvæð áhrif á umhverfi skólans.

Annað tækifæri sem nemendum býðst til að hafa áhrif á sitt nám er í þemanáminu. Nemendur fá þar ákveðin markmið sem þeir eiga að ná á vissum tíma og finna leiðir til að uppfylla þau. Í þeim tímum hafa þeir tækifæri til að nálgast markmiðin út frá sínu áhugasviði og þannig dregið áhugavert efni inn í þemanámið. Miðað við niðurstöður rannsóknarinnar má draga þá ályktun að nemendur hafi ekki fengið nægilega fræðslu í hvernig þeir geti haft áhrif á nám sitt. Eins og hefur komið fram þykir það nauðsynlegt að hlusta á raddir nemenda því það getur stuðlað að aukinni virkni hjá áhugalausum nemendum og þannig vakið hjá þeim áhuga á menntun sinni (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013, bls. 94–96). Í framhaldi má velta því fyrir sér hvort nemendur þurfi meiri aðstoð við að skilja þetta ferli. Nemendur virðast nefnilega ekki ná að nýta þau tækifæri sem hugmyndafræðin býður upp á. Velta má því fyrir sér hver ástæðan er og hvort það sé tenging á milli þess að kennarar skólans hafi sjálfir ekki náð að tileinka sér hugmyndafræðina að fullu.

Í niðurstöðum kemur glögglega í ljós að skilningur á hugmyndafræðinni hefur ekki skilað sér að fullu til nemenda í þátttökuskólanum. Skilningur á hugmyndafræðinni bendir, líkt og í kaflanum um skipulag náms, í þá átt að undirbúningi hafi verið ábótavant. Það hefur bein tengsl við þann takmarkaða undirbúning sem kennarar fengu í aðdraganda innleiðingarinnar og þarf því ekki að koma á óvart að hugmyndafræðin sé ekki að skila sér að fullu alla leið til nemenda. Kennarar eru í lykilhlutverki innan skóla þar sem þeir þurfa að hafa áhrif á staðbundna starfshætti við kennslu og nám. Kennarar þurfa nefnilega að hafa áhrif á starfshætti annarra með misjöfnum aðferðum (Stoll og Louis, 2007, bls. 94). Þegar nemendur áttu að lýsa því hvernig þeir nýttu forystuhæfni sína var mikið talað um hjálpssemi og umburðarlyndi gagnvart öðrum. Lýsing nemenda á forystu sinni benti til að um þjónandi forystu gæti

verið að ræða þar sem góður leiðtogi er sá sem sýnir samferðafólki sínu umhyggju þar sem frelsi, gildismat og hagsmunir þeirra eru í fyrirrúmi. Því ætti þjónusta og umhyggja að birtast í verki leiðtogans sem stöðug leit og von um bættu stöðu samfélagsins (Keith, 2008, bls. 15–16). Í framhaldi af því má velta því fyrir sér hvernig forysta liggur að baki hugmyndafræðinnar um Skóla sem leiðtogasamfélag en það kemur hvergi fram. Einungis er vitnað til hugmynda Golemans um forystu. Aftur á móti eru hugmyndir bæði Golemans og Greenleaf á svipuðum nótum þó ekki komi fram hjá Goleman að hugmyndir hans hafi tengingu til þjónandi forystu.

Hvað varðar raddir nemenda má segja að þar skortir einnig skilning á því hvernig þeir geti nýtt sér hugmyndafræðina til fulls. Nemendur virðast ekki hafa nægilegt vald eða skilning á því hvernig þeir geti haft áhrif á menningu og menntun í skólanum. Það er hægt að rekja til þeirra möguleika á að kennarar hafi takmarkaða þjálfun í að virkja nemendur í að hafa áhrif. Það verður þó að taka inn í þá umræðu að hér er innleiðingin að hefja göngu sína og skólinn einungis á fyrsta ári innleiðingar. Má því ekki ætla að afrakstur ferilsins sé til þess fallinn að nemendur hafi nú þegar tileinkað sér alla þá þætti sem stefnan segir til um. Sérstaklega í ljósi þess að hér er um annars stigs breytingastarf að ræða og bæði nemendur og starfsfólk er einungis að kynnast hugmyndafræðinni (Cuban, 1990, bls. 72–73; Evans, 2001, bls. 5; Fullan, 2007, bls. 25).

## 5.5 Áhrif á nám nemenda

Hvað kennsluna varðar er nálgunin nokkuð óhefðbundin og er hún sett upp á áhugaverðan hátt. Það er þó svo að hugmyndafræði og tilgangur með vissum tímum skilar sér ekki nægilega vel til nemenda líkt og áður hefur komið fram. Lítil virkni á meðal eldri nemenda var áberandi meðan á vettvangsathugun stóð en farið var í tíma þar sem leiðtogaþjálfunin fór fram. Þegar þeir voru spurðir út í tímana höfðu þeir orð á því að þeim fyndust tímarnir tilgangslausir og hefðu lítinn áhuga á að vera í þeim. Viðhorf af þessu tagi er áhyggjuefni því samkvæmt fjölgreindakenningu Gardners er nauðsynlegt að finna þá línu sem þarf að vera í námi einstaklinga til þess að ákveðið flæði myndist þannig að fram fari árangursríkt nám (Goleman, 2000, bls. 102). Má því ætla að hér sé ekki búíð að finna út það jafnvægi sem þarf að vera til að flæðið nái að vera alsráðandi, mögulega eru hugmyndir að breytingum í

skólafarfinu og hópavinnan ekki nægilega krefjandi fyrir þá sem elstir eru sem sýnir sig í leiða og áhugaleysi. Einnig má velja því fyrir sér hvort nemendur setji það fyrir sig að vera í tímum með yngri nemendum og þá öllum skólanum. Ætli umræðutímar í leiðtogaþjálfuninni nái betri árangri ef nemendum er skipt meira upp eftir aldri þeirra og þroska? Þessari spurningu verður þó ekki svarað hér en er gott innlegg inn í þá umræðu um hvernig framhald innleiðingarinnar verði.

Ekki er sjáanlegt hvort hugmyndafræðin sjálf styrki námslega stöðu nemenda en hins vegar má lesa úr svörum þeirra að viðhorf til námsins eru á þá leið að þeir geri kröfur til sjálfs sín og að skólaumhverfið hafi áhrif á að þau leggi sig fram við að ná góðum árangri í námi sínu. Því til stuðnings er umræðan um sérkennslu á jákvæðum nótum og að reglubundið eftirlit með stöðu nemenda sem mælt er með prófum og er eitthvað sem nemendur virðast kunna að meta. Þó ber að varast að ekki fara alltaf saman orð og gjörðir sem lýsir því að í umræðum við nemendur kom fyrir að greina mætti mótsagnir hjá þeim, þar sem þeir gagnrýndu útfærsluna en töluðu um leið um hversu frábær hún væri og hefði góð áhrif en samt var ekki áhugi fyrir því sem var verið að gera. Slíkar mótsagnir voru skýrari hjá þeim eldri en yngri sem má mögulega tengja við aldur þeirra og þroskaskeið.

## 5.6 Skóli sem leiðtogasamfélag

Eftir að hafa farið yfir hugmyndafræðina Skóli sem leiðtogasamfélag og hvaða megin þættir það eru sem liggja þar að baki má finna samsvörun við þá stefnuyfirlýsingu menntamála sem sett eru á Íslandi. Þar segir að skólar eigi að stuðla að alhliða þroska nemenda til að lifa í lýðræðislegu samfélagi. Einnig leggur Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 12–13) áherslu á að þarfir barna séu virtar og að sjónum sé beint að samskiptum á milli einstaklinga innan skólasamfélagsins þar sem það hefur mikil áhrif á menntun þeirra. Að flétta saman þessa þrens konar hugmyndafræði, Daniel Goleman, Uppbyggingastefnuna og Olweusaráætlunina, má segja að sé vel til þess fallin að koma inn á þarfir og tilfinningar allra innan stofnunarinnar og þannig finna leiðir til þess að þeir nái að blómstra. Þar að auki er ekki einvörðungu verið að reyna að koma á menningu sem varir innan veggja skólans eða í umhverfi skólans heldur þáttum sem nemendur taka með sér út í hinn stóra heim. Má því segja að hér sé skólastjórinn að svara þeim vankanti

sem hann taldi að væri á skólastefnum, að þær styddu við einstaklingseinkenni nemenda og styrkleika þeirra þannig að þeir yrðu hæfari til framtíðar eins og lögð er áhersla á í Aðalnámskrá grunnskóla (2013).

Töluverður samhljómur er á hugsunarhætti skólastjórans og báðum menntunarfræðingunum John Dewey (2000, bls. 27–29) og Guðmundi Finnbogasyni (2010, bls. 51) þar sem þeir veltu sams konar hugmyndafræði fyrir sér eða hvernig hægt væri að skipuleggja skólastarf þar sem öllum börnum er mætt á grundvelli þroska þeirra og getu. Einnig hvernig þeir gætu nýtt sér þekkingu í lífi og starfi en að námið yrði ekki einhverskonar menntaprjál. Samt sem áður benda niðurstöður rannsóknarinnar til þess að nemendur eigi í erfiðleikum með að yfirfæra hugmyndafræðina um leiðtoga út fyrir vegg skólans þó einhverjir hafi getað nefnt fáein dæmi. Má þá velja fyrir sér hvort hugmyndafræðin um Skóla sem leiðtogasamfélag nái þeim markmiðum að hafa svo víðtæk áhrif sem hugmyndin segir til um? Þessari spurningu verður ekki svarað hér en er til þess fallin að leiða hugann að því fyrir hvað stefnan stendur. Mögulega má ætla að með tímanum og þegar hugmyndafræðin hefur náð fótfestu í skólasamfélaginu verði breyting á þessum þætti en þá er þörf á frekari rannsókn á hugmyndafræðinni Skóla sem leiðtogasamfélag og áhrifum hennar. Miðað við þá miklu breytingu sem stefnan kallar á og lýst er í niðurstöðunum er nærtækast að álykta að hér sé á ferðinni meiriháttar menningarbreyting eða eins og Cuban (1990, bls. 72–73), Evans (2001, bls. 5) og Fullan (2007, bls. 25) koma inná að sé annars stigs breytingastarf. Þeir segja að slíkt breytingastarf feli í sér breytingu á öllu sem áður var viðurkennt sem skólamenning og eitthvað nýtt tekur við. Því muni það eflaust taka nokkur ár þar til áhrifa hinnar nýju stefnu gætir að fullu.

Með innleiðingu á hugmyndafræði Skóla sem leiðtogasamfélagi hefur verið gerð aukin krafa á lýðræði innan skólastofnunarinnar sem felur í sér að virkja nemendur til þátttöku og þannig lagður grunnur að því að raddir þeirra fái hljómgrunn. Raddir nemenda birtast nefnilega í lýðræðislegu umhverfi og það er einmitt það sem á að einkenna skólahald (Lambert, 2003, bls. 54–56). Það að veita nemendum slíkt tækifæri og að efla hjá þeim vitneskju um líðan og tilfinningar er sú leið sem valin hefur verið til að efla hjá þeim leiðtogahæfnina. Samkvæmt hugmyndafræði Goleman hefur tilfinningagreindin beina tengingu við forystuhugtakið þar sem einstaklingar þurfa að geta lesið úr tilfinningum sínum og annarra til þess að geta haft þau

áhrif á einstaklinginn að fá hann til að vinna ákveðið verk (Goleman o.fl., 2004, bls. 13–14).

Í framhaldi af því má álykta að allir vilji lifað í sátt og samlyndi í samfélagin og átt í eðlilegum samskiptum þannig að ekki komi til átaka. Út frá því má ætla að hér sé hugmyndafræði um skólastefnu sem er vel til þess fallin að byggja upp sterka leiðtoga fyrir komandi kynslóðir og að þeir verði betur til þess fallnir að taka þátt í lýðræðissamfélagi. Það er einmitt eitt af því sem kemur fram í menntastefnu íslenska ríkisins að í landinu verði virkir samfélagsþegnar. Þar sem niðurstöður rannsóknarinnar hafa sýnt fram á að stefnan hefur áhrif á líf og starf nemenda og það á jákvæðan hátt þó nemendur séu ekki fyllilega komnir með skilning á hugmyndafræðinni sem slíkri. Út frá því má draga þá ályktun að með áframhaldandi þróun á skólastefnunni munu áhrif henni verða sýnilegri í komandi framtíð.



## 6. Lokaorð

Haustið 2014, áður en formleg vinna að rannsókninni hófst horfði ég á viðtal við skólastjóra þátttökuskólans sem vakti athygli mína og varð til þess að ég sýndi þessari hugmyndafræði áhuga. Það var samt sem áður ekki fyrr en komið var að því að hefja vinnuna við ritgerðina sem tækifærið um að skrifa um hugmyndafræðina Skóla sem leiðtogasamfélag hoppaði í hendur mínar. Má því segja að kveikjan að verkinu hafi kviknað heima í stofu þegar ég horfði á sjónvarpið.

Fyrst var farið á fund með skólastjóra til að tryggja samþykki á skrifum mínum og leist skólastjóra vel á hugmyndina þar sem hann taldi að það væri allra hagur að slíkt verkefni væri unnið. Að loknum fundi leysti skólastjórinn mig út með bók til aflestrar til að fá betri innsýn inn í hugmyndafræðina. Þetta var sama bók og kennarar notuðu í bókahringnum á undirbúningsárinu, *Forysta og tilfinningagreind* eftir Daniel Goleman. Þegar lestur hófst heillaði mig eitthvað við hugmyndafræðina en meðan á vinnunni stóð las ég fleiri ritverk eftir þennan ágæta mann og hefur hann haft töluverð áhrif á sýn mína á skólamál og hvernig einstaklingar eigi að fá að njóta sín á eigin forsendum. Þó komi ekki fram neitt sem áður hefur ekki verið sagt og er nánast heilbrigð skynsemi, þá er eitthvað við framsetningu Golemans sem gerir hlutina eitthvað svo einfalda og sannfærandi.

Vinnan að rannsókninni sjálfri var bæði skemmtileg, fræðandi en einnig krafðist hún mikils skipulags og þrautseigju. Það var yndislega gaman að finna hvað tekið var vel á móti mér og hvað þátttakendur voru tilbúnir til að aðstoða mig, meira að segja komu nokkrir aðrir nemendur skólans til mín og spurðu hvort ég ætti ekki eftir að tala við þá. Slíkar móttökur ylja manni um hjartarætur og láta manni líða vel og eru einnig staðfesting á því að maður er ekki að valda neinum óþægindum með veru sinni á vettvangi. Ég er einnig fullviss um að slíkt hafi gefið ákveðinn tón í verkið sem og áhrif á að gagnaöflunin hafi tekist svo vel eins og raun bar vitni.

Niðurstöður rannsóknarinnar eru að öllu jöfnu jákvæðar og hér virðist vera á ferðinni áhugaverð hugmyndafræði sem fjallar um að styrkja nemendur og efla þá í sjálfsþekkingu, framkomu og að taka ábyrgð á sjálfum

sér. Miklar breytingar hafa orðið í skólasamfélaginu sem miða í jákvæða átt en þar sem innleiðingarferlið er einungis á fyrsta ári innleiðingar má ekki ætla að hugmyndafræðin sé búin að festa sig í sessi. Hér hafa þó verið dregnir fram nokkrir hnökrar á innleiðingarferlinu sem oft tíðkast í upphafi breytingastarfs. Það má því nýta sér þær niðurstöður sem liggja hér fyrir og nýta þær til frekari þróunarvinnu stefnunnar. Því tel ég að nauðsynlegt sé að í framtíðinni verði gerð sambærileg rannsókn til að meta hvort þróun í þáttökuskólanum hafi orðið og hvort hugmyndafræðin hafi náð að festa sig í sessi. Það er ekki síður nauðsynlegt til að geta séð hvort hugmyndafræðin virki í skólakerfinu. Það sem mér finnst skipta mestu máli er öryggi einstaklingsins í skólaumhverfinu og hefur það aukist til muna miðað við niðurstöður rannsóknarinnar. Það að líðan og öryggi nemenda hefur aukist hlýtur að vera stóri sigurinn við innleiðingu stefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélags inn í skólann.



## Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 35–53). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Barnalög nr. 76/2003.
- Björk Ólafsdóttir. (2010). *Skólastefna sveitarfélaga: handbók*. Reykjavík: Samband íslenskra sveitarfélaga.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), bls. 271–288.
- Börkur Hansen. (2013). Forysta og skólastarf. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir, Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 77–92). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson. (1998). *Skólastarf og gæðastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Boston: Pearson.
- Cuban, L. (1990). A fundamental puzzle of school reform. Í Ann Lieberman (ritstjóri), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (bls. 71–101). New York: The Falmer Press.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Dewey, J. (2010). Skóli og félagslegar framfarir (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 181–195). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Teachers College Press.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind* (Áslaug Ragnarsdóttir þýddi). Reykjavík: Iðunn.
- Goleman, D. (2013). The focused leader. *Harvard Business Review*, 91(12), bls. 51–60.
- Goleman, D., Boyatzis, R. og McKee, A. (2004). *Forysta og tilfinningagreind* (Anna María Hilmarsdóttir þýddi). Reykjavík: Sjónmál.
- Gossen, D. (2007). *Uppeldi til ábyrgðar* (Magni Hjálmarsson þýddi). Álftanes: Sunnuhvoll.
- Keith, K. M. (2008). *The case for servant leadership*. Westfield: Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2010). Dewey, lýðræði, menntun og skólar. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki* (bls. 107–129). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2013). Raddir nemenda og lýðræði í skólastarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til*

*heiðurs Trausta Þorsteinsdóttir* (bls. 93–110). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Gunnar E. Finnbogason. (2004). Með gildum skal land byggja: Gildagrunnur skólans. *Uppeldi og menntun*, 13(2), bls. 169–184.

Gunnar E. Finnbogason. (2010). Samfélag – skóli – einstaklingur: Helstu uppeldis- og menntahugmyndir Johns Dewey. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki* (bls. 43–55). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, bls. 27–38.

Hafþór Guðjónsson. (2015). Að vitsmunir barnanna þroskist á náminu... *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://skemman.is/stream/get/1946/13934/33475/1/A%C3%B0\\_vvitsmuni\\_barnanna\\_%C3%BEroskist\\_%C3%A1\\_n%C3%A1minm\\_....pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/13934/33475/1/A%C3%B0_vvitsmuni_barnanna_%C3%BEroskist_%C3%A1_n%C3%A1minm_....pdf).

Hallinger, P. og Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), bls. 654–678.

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

Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og meginndlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming 'I am just a teachers' syndrome'. *Education*, 131(2), bls. 363–371.

Hernandez, B. (2014). Healthy, physical activity, and academic achievement: The role of teachers, schools, and communities. *Journal of Chromatography* 85(3), bls. 8–10. Doi: 1513234242

- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and prospects for school improvement. Í David Hopkins (ritstjóri), *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change* (bls. 1–21). Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D., Ainscow, M. og West, M. (1994). *School improvement in an era of changes*. London: Cassell.
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. útgáfa). New York: McGraw-Hill.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson. (2013). Starfenda- og þáttökurannsókn. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 347–359). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 95(8), 37–40.
- 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 Form*, 70(3), bls. 238–254.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011 og greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Miller, L. (2005). Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. Í Andy Hargreaves (ritstjóri), *Extending*

*educational change: International handbook of educational change* (bls. 249–263). Dordrecht: Springer.

Muijs, D. og Harris, A. (2007). Teacher leadership in(in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), bls. 111–134.

Olsen, E. (2007). *Strategic planning for dummies*. Hoboken: Wiley.

Olweus, D. (2005). *Olweusaráætlunin gegn einelti og andfélagslegu atferli: handbók* (Þorlákur H. Helgason þýddi). Kópavogur: Námsgagnastofnun.

Orphanos, S. og Orr, M. T. (2013). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(5), bls. 680–700.

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Runólfur Smári Steinþórsson. (2006). Framlag Michaels E. Porters til viðskiptafræðanna og viðskiptalífsins á Íslandi. Í Ingjalður Hannibalsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII: Viðskipta- og hagfræðiskor* (bls. 293–305). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir. (2008). Skólaþróun og skólamenning. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (bls. 294–311). Reykjavík: Háskólaútgáfan

Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Jón Baldvin Hannesson. (1997). *Aukin gæði náms – AGN: Þróunarverkefni við Borgarhólssóla, Grenivíkurskóla, Hafnalækjarskóla og Hrafnagilsskóla*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). San Antonio: Trinity University.

- Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson. (2012). Forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla. *Uppeldi og menntun*, 21(1), bls. 9–28.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013a). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281–297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013b). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239–249). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Gunnarsdóttir og Birna Gerður Jónsdóttir. (2013). Þjónandi forysta og rannsóknir hér á landi. *Stjórnsmál og stjórnsýsla*, 9(2), bls. 415–438.
- Sigurður Kristinsson. (1991). Sjálfræði, löngun og skynsemi. Í Jón Á. Kalmansson (ritstjóri), *Hvers er siðfræðin megnuð? Safn ritgerða í tilefni tíu ára afmælis siðfræðistofnunar* (bls. 93–115). Reykjavík: Siðfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Ragnarsson. (2007). Völd og leiðtogamennska. *Tímarit um félagsvísindi*, 1, bls. 128–137.
- Sigurður Ragnarsson. (2011). *Forysta og samskipti: Leiðtogafræði*. Reykjavík: Forysta og samskipti hf.
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299–312). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), bls. 143–150.

Steinunn Helga Lárusdóttir. (2003). Sjálfsmat skóla. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun* (bls. 29–48). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Stoll, L. og Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw Hill.

UNESCO. (e.d.). Introducing UNESCO. Sótt af <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development*. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.





# Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 Spurningalisti lagður fyrir skólastjóra .....	78
Fylgiskjal 2 Spurningalisti lagður fyrir nemendur .....	79
Fylgiskjal 3 Spurningalisti lagður fyrir kennara.....	80
Fylgiskjal 4 Leyfisbréf sent til skólanefndar .....	81
Fylgiskjal 5 Leyfisbréf sent til skólastjóra .....	82
Fylgiskjal 6 Leyfisbréf til foreldra/forráðamanna .....	83
Fylgiskjal 7 Undirritað leyfi kennara .....	84
Fylgiskjal 8 Skýr mörk.....	85
Fylgiskjal 9 Þemavikur .....	86

*Fylgiskjal 1 Spurningalisti lagður fyrir skólustjóra*

1. Hvernig bar það að, að þú fórst að útfæra stefnuna Skóli sem leiðtogasamfélag?  
Hvað var það sem þér þótti einna helst vanta í skólastarf í grunnskólum landsins?  
Af hverju hugmyndafræði Daniels Golemans?  
Hvað varð til þess að hugmyndafræði Uppbyggingarstefnunnar var fléttuð inn í þína hugmyndafræði?  
Hvaða leyfi liggja að baki því að hægt sé að móta og innleiða skólastefnur inn í íslenskt skólastarf?  
Að hverju þarf að hyggja við slíka vinnu?
2. Í fyrra var undirbúningsár, hvernig var skipulagið á því ári?  
Hvernig var undirbúningi háttað og hvert var þitt hlutverk í því ferli?  
Getur þú sagt mér hvaða hlutverki kennarar gegndu í ferlinu?
3. Nú kemur fram að stefnan Skóli sem leiðtogasamfélag er byggð á hugmyndafræði uppbyggingastefnunnar og hugmyndafræði Daniel Goleman en hvernig fléttast þær hugmyndir inn í þína hugmyndafræði? Voru einhver önnur áhrif sem komu að mótun stefnunnar eins og hún birtist í skólastarfinu?  
Telur þú að hægt sé að sjá breytingar á skólastarfinu strax nú á fyrsta ári innleiðingarinnar?
4. Hvernig var stefnan Skóli sem leiðtogasamfélag kynnt nemendum og foreldrum þeirra? Var unnið með hugtök eins og leiðtogahæfni, forysta og þessháttar hugtök sem einkenna stefnuna?  
Hefur verið unnið með hugmyndafræðina sérstaklega þannig að nemendur og foreldrar þeirra skilji og viti út á hvað stefnan gengur?  
Hafa verið einhverskonar fyrirlestrar eða kynningar á efninu?
5. Þá langar mig að vita um þær 80 mínútna kennslustundir sem nemendur fá og sem tileinkaðar eru þjálfun í forystuhæfni. Hvernig eru slíkir tímar skipulagðir?  
Hverjir hafa umsjón með slíkri kennslustund? Af hverju voru þeir valdir fram yfir aðra?  
Telur þú að leiðtogahæfileikum nemenda hafi farið fram eftir að breytingin á skólastarfi varð? Hvernig metur maður leiðtogahæfni nemenda? Hafa verið gerð ákveðin viðmið um hvernig eigi að meta slíka hæfileika?

*Fylgiskjal 2 Spurningalisti lagður fyrir nemendur*

1. Fyrst langar mig að spyrja út í hvað þið eruð að gera á föstudögum?  
Hvað eru þið að læra þar? Hvernig verkefni eru þið með?  
Hvað með skólaþing? Hvað gerid þið þar? Hafið þið lagt eitthvað til málanna? Hvað er gert með það sem nemendur leggja til málanna? Af hverju eru þið með skólaþing?
2. Nú er skólinn ykkar að vinna eftir stefnunni Skóli sem leiðtogasamfélag, getið þið sagt mér hvað hefur breyst í skólanum?  
Getið þið líst lífi ykkar í skólanum?  
Getur þú nýtt annars staðar það sem þú ert að læra í skólanum?  
Hvar? Hvernig?  
Hvað eru þið að læra í skólanum núna?  
Teljið þið að námið í skólanum sé eitthvað öðruvísi en það hefur verið? Að hvaða leiti?  
Teljið þið að skilningur ykkar á námsefninu sé meiri eða minni ef þið miðið við síðasta ár og svo árið núna? Að hvaða leiti?
3. Finnst þér þú vera leiðtogi? Hvernig þá? Hvað gerir þú sem leiðtogi?  
Hvaða styrkleika hefur þú sem leiðtogi?  
Telur þú að ég gæti verið leiðtogi? Af hverju?  
Telur þú að allir gætu verið leiðtogar? Af hverju?
4. Hvernig líður þér í skólanum? Líður þér eitthvað öðruvísi í ár en í fyrra? Hvað heldur þú að geri það að verkum?  
Telur þú að einhverjum líði illa í skólanum? Ef já, af hverju heldur þú að svo sé? Telur þú að hægt væri að gera eitthvað til þess að honum líði betur? Ef nei, af hverju heldur þú að svo sé?
5. Er eitthvað sem þið viljið bæta við áður en við hættum?

### *Fylgiskjal 3 Spurningalisti lagður fyrir kennara*

1. Getið þið skilgreint fyrir mig hvað felst í hugmyndafræðinni Skóli sem leiðtogasamfélag er?
2. Hvernig var undirbúningsárið nýtt?  
Hvert var ykkar hlutverk/þátttaka af innleiðingarferlinu?  
Fengu þið eitthvert svigrúm til að hafa áhrif á stefnuna sem slíka?
3. Nú er farið að síga á seinnihluta fyrsta árs innleiðingarinnar, hvernig finnst ykkur hafa til tekist?  
Hvernig nýtið þið hugmyndafræðina um Skóla sem leiðtogasamfélag inn í kennsluna hjá ykkur?  
Hvernig teljið þið að hægt sé að efla forystuhæfni nemenda?  
Teljið þið að nemendur skilji út á hvað leiðtogahæfni gengur?
4. Eru aðrir kennarar sem koma að „ykkar“ nemendum einnig með leiðtogaþjálfun að einhverju leiti í kennslunni hjá sér?  
Teljið þið að samræmi sé á milli kennslu í leiðtogaþjálfun nemenda milli kennara?
5. Hvernig finnst þér að starfa í skóla sem hefur stefnuna Skóli sem leiðtogasamfélagi?  
Er margt ólíkt við fyrra skólahald? Hvað þá?  
Hvað telur þú að nemendur græði á því að vera í skóla með stefnunni Skóli sem leiðtogasamfélagi?  
Hvað telur þú að sé vanghugsað varðandi stefnuna?  
Ef þú mætti velja á milli hefðbundins skólastarfs eða Skóla sem leiðtogasamfélag, hvort mundir þú velja?

*Fylgiskjal 4 Leyfisbréf sent til skólanefndar*

Akureyri, 14. mars 2015

Efni: Beiðni um leyfi fyrir rannsókn á innleiðingarferli stefnunnar Skóla sem leiðtogasamfélags í grunnskóla.

Kæra skólanefnd.

Ég, undirrituð, er nemi í kennarafræðum við kennaradeild, hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Ég er að vinna að lokaverkefni mínu til M.Ed.-gráðu um innleiðingu skólastefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélags í grunnskóla þar sem ég ætla að reyna að skilgreina stefnu og ferli innleiðingar.

Markmið rannsóknar minnar er að skoða hvernig innleiðingunni hefur undið fram á fyrsta ári innleiðingar og hvort nemendur hafi skilning á bæði stefnunni sem slíkrri sem og hver þeirra hugmynd er um nytsemi stefnunnar. Einnig mun ég reyna að varpa ljósi á hvort Skóli sem leiðtogasamfélag gefi nemendum meira tækifæri til menntunar.

Rannsóknin er eigindleg og byggir á viðtölum við bæði kennara, nemendur og skólastjóra innan skólans sem og að gerðar verða tvær vettvangsathuganir í tímum sem er eyrnamerkir fyrir leiðtogaþjálfun nemenda. Leiðbeinendur mínir eru Guðmundur Heiðar Frímansson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Sigríður Margrét Sigurðardóttir lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Ég óska eftir leyfi frá skólanefnd til að framkvæma rannsóknina í grunnskóla sveitarfélagsins og nýta niðurstöður hennar í M.Ed.-ritgerð minni. Að verkefni loknu mun ég bjóða þátttökuskólanum kynningu á helstu niðurstöðum sem gagnast geta skólanum.

Rannsóknin verður tilkynnt til persónuverndar og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð og úrvinnslu gagna og nafnleynd verður virt í hvívetna. Viðtalsupptökum og vettvangsnótum verður eytt að rannsókn lokinni.

Virðingafyllst,

---

Ingibjörg Björnsdóttir

Akureyri, 14. mars 2015

Efni: Beiðni um leyfi fyrir rannsókn á innleiðingarferli stefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélags í grunnskóla.

Kæri Skólastjóri.

Ég, undirrituð, er nemi í kennarafræðum við kennaradeild, hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Ég er að vinna að lokaverkefni mínu til M.Ed.-gráðu um innleiðingu stefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélags í grunnskóla þar sem ég ætla að reyna að skilgreina stefnu og ferli innleiðingar.

Markmið rannsóknar minnar er að skoða hvernig innleiðingunni hefur hrundið fram á fyrsta ári innleiðingar og hvort nemendur hafi skilning á bæði stefnunni sem slíkri sem og hver þeirra hugmynd er af nytsemi stefnunnar. Einnig mun ég reyna að varpa ljósi á hvort Skóli sem leiðtogasamfélag gefi nemendum meira tækifæri til menntunar.

Rannsóknin er eigindleg og byggir á viðtölum við bæði kennara, nemendur og skólastjóra innan skólans sem og að gerðar verða tvær vettvangsathuganir í tímum sem er eyrnamerkir fyrir leiðtogaþjálfun nemenda. Leiðbeinendur mínir eru Guðmundur Heiðar Frímannsson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Sigríður Margrét Sigurðardóttir lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Ég óska eftir leyfi frá þér til að framkvæma rannsóknina í grunnskólanum og nýta niðurstöður hennar í M.Ed.-ritgerð minni. Að verkefni loknu mun ég bjóða þátttökuskólanum kynningu á helstu niðurstöðum sem gagnast geta skólanum.

Rannsóknin verður tilkynnt til persónuverndar og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð og úrvinnslu gagna og nafnleynd verður virt í hvívetna. Viðtalsupptökum og vettvangsnótum verður eytt að rannsókn lokinni.

Virðingafyllst,

---

Ingibjörg Björnsdóttir

*Fylgiskjal 6 Leyfisbréf til foreldra/forráðamanna*

Akureyri, 14. mars 2015

Efni: Upplýst samþykki vegna rannsóknar um framgang innleiðingar á stefnunni Skóli sem leiðtogasamfélagi í grunnskóla.

Kæri foreldri/forráðamaður

Ég, undirrituð, er í meistaranámi í kennarafræðum við kennaradeild, hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Í þessu bréfi kynni ég fyrir þér rannsókn sem er hluti af lokaverkefni mínu til M.Ed.-gráðu og óska jafnframt eftir samþykki til að barn þitt/ykkar verði þátttakandi í henni. Skólanefnd hefur gefið samþykki fyrir sitt leyti.

Markmið rannsóknar minnar er að skoða hvernig innleiðingu stefnunnar Skóli sem leiðtogasamfélags hefur undið fram á fyrsta ári og hvort nemendur hafi skilning á bæði stefnunni sem slíkri sem og hver þeirra hugmynd er af nytsemi stefnunnar. Einnig mun ég reyna að varpa ljósi á hvort Skóli sem leiðtogasamfélag gefi nemendum meira tækifæri til menntunar. Til að fá sem skýrustu niðurstöður hef ég valið að taka viðtöl við skólastjóra, kennara og nemendur innan skólans sem og að gera vettvangsathugun í tímum sem eru eyrnamerkir fyrir leiðtogaþjálfun nemenda. Með öllum þessum gögnum tel ég að hægt sé að varpa ljósi á innleiðingarferlið sem slíkt og þannig metið virði stefnunnar sem slíkrar, hvort hún skilar árangri í líðan og menntun barnanna í skólanum. Einnig tel ég að rannsóknarniðurstöður geti gefið glögga mynd af því starfi sem fram fer í skólanum sem hægt er að nýta til fræðslu og umbóta í skólastarfinu.

Leiðbeinendur mínir í þessu verkefni eru þau Guðmundur Heiðar Frímannsson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Sigríður Margrét Sigurðardóttir lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Ég óska hér með eftir leyfi þínu til að barn þitt taki þátt í rýnihópsviðtali um reynslu og upplifun þess varðandi skólastefnuna Skóli sem leiðtogasamfélag.

Rannsóknin verður tilkynnt til persónuverndar og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð og úrvinnslu gagna og nafnleynd verður virt í hvívetna. Viðtalsupptökum og vettvangsnótum verður eytt að rannsókn lokinni. Þér er frjálst að draga leyfi þitt fyrir þátttöku barnsins til baka hvenær sem er.

Virðingarfyllst,

Ingibjörg Björnsdóttir

Foreldri/Forráðamaður

Foreldri/Forráðamaður

*Fylgiskjal 7 Undirritað leyfi kennara*

Akureyri, 14. mars 2015

Efni: *Upplýst samþykki vegna rannsóknar á innleiðingu á stefnunni Skóli sem leiðtogasamfélagi í grunnskóla.*

Kæri umsjónarkennari/kennari

Ég, undirrituð, er í meistaranámi í kennarafræðum við kennaradeild, hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Í þessu bréfi kynni ég fyrir þér rannsókn sem er hluti af lokaverkefni mínu til M.Ed.-gráðu og óska jafnframt eftir samþykki þínu fyrir þátttöku í henni. Skólanefnd hefur gefið samþykki fyrir sitt leyti.

Markmið rannsóknar minnar er að skoða hvernig innleiðingu hefur undið fram á fyrsta ári og hvort nemendur hafi skilning á bæði stefnunni sem slíkri sem og hver þeirra hugmynd er af nytsemi hennar. Einnig mun ég reyna að varpa ljósi á hvort Skóli sem leiðtogasamfélag gefi nemendum meira tækifæri til menntunar. Þar sem kennarar eru í stóru hlutverki innleiðingarferilsins þá er nauðsynlegt að fá innsýn kennara á hvaða leiðir og aðferðir þeir nota til að efla forystuhæfni nemenda sinna sem og álit þeirra á hvernig stefnan komi til móts við námslegar þarfir nemenda.

Leiðbeinendur mínir að þessu verkefni eru þau Guðmundur Heiðar Frímannsson prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Sigríður Margrét Sigurðardóttir lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Ég óska hér með eftir þátttöku þinni í rýnihópsviðtali um reynslu þína af innleiðingu á skólastefnunni Skóli sem leiðtogasamfélagi.

Rannsóknin verður tilkynnt til persónuverndar og fyllsta öryggis verður gætt við meðferð og úrvinnslu gagna og nafnleynd verður virt í hvívetna. Viðtalsupptökum og vettvangsnótum verður eytt að rannsókn lokinni. Þér er frjálst að hætta þátttöku hvenær sem er.

Virðingarfyllst,

\_\_\_\_\_  
Ingibjörg Björnsdóttir

\_\_\_\_\_  
Samþykki kennara fyrir þátttöku

\_\_\_\_\_  
Samþykki skólastjórnanda  
fyrir þátttöku kennara



## Fylgiskjal 8 Skýr mörk

Að allir séu öryggir þýðir t.d.	Að öllum líði vel þýðir t.d.	Að allir geti sinnt hlutverki sínu og nýti hæfileika sína til góðs er t.d.:
Við höfum hendur og fætur hjá okkur svo þær þvælist ekki fyrir öðrum.	Við látum vita ef okkur sjálfum eða öðrum líður illa.	Við þurfum að fá tækifæri til að sinna hlutverkum okkar án truflun frá öðrum.
Við ferðumst hægt um skólann svo við rekumst ekki á aðra.	Við hugsum vel um líkama okkar, borðum holla fæðu og hreyfum okkur úti.	Við leitum alla leiða sem við kunnum til að skapa gott námsumhverfi.
Við notum öryggisbelti í skólabílnum og hjálm á hólum og hjólabrettum.	Við klæðum okkur eftir veðri svo okkur verði ekki kalt.	Við sýnum skoðunum annarra áhuga því við vitum að við lærum margt af öðrum sjónarhornum.
Við göngum niður stigann og hendum ekki hlutum frá okkur.	Við förum vel með okkar eigur, eigur skólans og eigur annarra nemenda.	Við komum á réttum tíma í skólann og þösum að missa ekki af kennslustund.
Við sköpum umhverfi þar sem enginn þarf að óttast stríðni eða pot.	Við hrósum öðrum ef þeir hafa gert eitthvað aðdánarvert og tökum við hrósi frá öðrum.	Við útskýrum hvort fyrir öðru ef við skiljum ekki.
Við köstum bara snjóboltum á snjóboltasvæði.	Við förum úr útiskóm og útifötum svo við berum ekki bleytu og óhreinindi inn.	Við förum alltaf eftir fyrirmælum starfsfólks.
Við keppumst að því að allir staðir í skólanum séu örugg svæði.	Við hlustum vel þegar aðrir eru að tala og spyrjum ef við skiljum ekki.	Við réttum upp hönd ef við viljum fá orðið í samræðum.
Við förum í biðröð þegar margir þurfa að komast á sama staðinn, t.d. inn í kennslustund eða í skólabílinn.	Við gætum þess að hafa vinnufrið í skólastofunni.	Við verndum hvort annað og reynum að snúa slæmum aðstæðum til góðs.
Við leikum okkur ekki með hluti sem geta skaðað.	Við hjálpum öðrum með gleði og erum óhrædd að biðja um hjálp annarra.	Við erum alltaf kurteis og sýnum hvort öðru virðingu.
Við klífrum ekki upp á þök eða aðra háa staði þar sem við getum dottið niður.	Við hjálpum öðrum þegar þeir valda ekki hlutverki sínu.	
Við leikum okkur ekki þar sem von er á bílum.	Við erum kurteis hvort við annað.	Við hjálpum alltaf að ef við sjáum að einhver veldur ekki hlutverki sínu.
Við gefum skýr skilaboð um hvernig við viljum láta koma fram við okkur.	Við líðum ekki ofbeldi, stríðni eða einelti í skólanum.	Við reynum að vera skemmtileg og skapandi með því að leita að nýjum hæfileikum hjá okkur.

## *Fylgiskjal 9 Þemavikur*

### **Þemavikur**

Fimm sinnum á ári eru þemadagar í skólanum þar sem sérstök áhersla er lögð á útivist, sköpun og fræðslu um nærumhverfið.

1. Haustdagar: Farið í gönguferðir í umhverfinu, unnið að endurbótum á útikennslusvæði, vettvangsferðir, utanaðkomandi aðilar koma og flytja fyrirlestra í 8. – 10. bekk.
2. Jólin koma: Fjölbreytt föndur og verkefni tengd jölunum. Nemendur velja sér viðfangsefni út frá eigin áhugasviði.
3. Árshátíð og skólablað: Æfingar fyrir árshátíð og unnið að útgáfu skólablaðs. Unnið bæði út frá áhugasviði og aldri.
4. Vordagar: Ferð í skóg (ratleikur og grill), þemaverkefni þar sem áhersla er á útiveru.