

Að undirbúa nám í nýjum skóla: Áherslupættir stjórnanda og mannráðningar

Birna María Svanbjörnsdóttir
Háskólanum á Akureyri, Miðstöð skólaþróunar,
Allyson Macdonald
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði
og
Guðmundur Heiðar Frímansson
Háskólanum á Akureyri

Þróun og mótun skóla er flókið ferli sem felst í því að byggja upp færni til að efla nám nemenda. Nám og kennsla er í brennidepli í allri skólaþróun en margir óskilgreindir þættir hafa áhrif þar á. Skólastjórnendur hafa þar mikið að segja. Það sem einkennir skilvirka skóla er meðal annars námsárangur, dreifð forysta og samvinna. Rannsóknin sem hér er um rætt er hluti af starfendarannsókn með starfsfólki í nýjum grunnskóla í þéttbýli. Skólastjóri var ráðinn til starfa til skólans tæpu ári áður en eiginlegt skólastarf hófst. Meginmarkmið rannsóknarinnar er að skilja og varpa ljósi á sýn skólastjóra á forystuhlutverkið í upphafi starfsins, hvaða viðfangsefni biðu hans og hvað hann hugsaði þegar hann réð fólk til starfa.

Gögnum um sýn og viðfangsefni var safnað með viðtölum og vettvangsathugunum. Mikið kapp var lagt á að undirbúa jarðveg hins nýja skóla þannig að þar gæti farið fram farsælt skólastarf. Skólastjóri vann að stefnumótun skólans í samvinnu við nýmyndað foreldraráð. Hann fékk einnig tíma til að lesa sér til um strauma og stefnur í skólamálum og kynna sér fyrirkomulag í öðrum skólum. Auk þess sinni hann mannráðningum og hagnýtum þáttum sem lutu að skipulags- og byggingarmálum.

Skólastjóri sagðist vilja vera sýnilegur, faglegur þátttakandi í skólastarfinu og leita lausna með samræðu að vopni. Skólanum bárust margar umsóknir um störf en sóst var eftir áhugasömu og fjölbreyttu fólki sem gæti samsað sig stefnu skólans og unnið í teymum í opnum rýmum með þarfir nemenda að leiðarljósi. Vandað var til verka við ráðningar og tekin fjölmörg viðtöl við hæfa umsækjendur en þeir sem sóttu um voru flestir fremur reynslulitlir. Skólastarf er farið af stað en ekki hefur allt gengið upp eins og áformað var. Byggingarframkvæmdum seinkaði og það olli ringulreið og töfum á áætlaðri faglegri samvinnu kennara. Vísendingar eru um að í skólanum séu aðstæður til að þróa námssamfélag og samvinnu.

Hagnýtt gildi: Rannsóknin færir fræðasamfélaginu nýja þekkingu á því hvaða þáttum þarf að sinna við upphaf og undirbúning skólastarfs í nýjum skóla og hvað þarf að hafa í huga þegar ráða á fólk til starfa. Hún varpar ljósi á ýmsa þætti sem huga mætti nánar að og veita stuðning í því sambandi. Má þar nefna mikilvægi þess að væntingar skólastjórnenda til skólastarfsins og forystuhlutverksins séu skýrar og ráðningarferli skipulagt og úthugað.

Haustið 2006 var myndað teymi til að undirbúa hönnun nýs grunnskóla í þéttbýli utan höfuðborgarsvæðisins. Áætlað var að skólinn tæki til starfa haustið 2008 en upphafi skólastarfs seinkaði um eitt ár í hluta skólahúsnæðisins. Teymið hafði hug á að fara þá leið í hönnun skólans sem notuð hafði verið við hönnun nokkurra skóla á Íslandi undanfarið, þ.e. „undirbúningsferli hönnunar, frá hinu almenna til hins sérstæða“¹ (e. The Design Down Process) (Gerður G. Óskarsdóttir, 2001). Til samstarfs við teymið voru fengnir fulltrúar hópa úr samfélaginu. Þessi hópur myndaði vinnuhóp sem undir stjórn fyrsta greinarhöfundar leitaðist við að móta sameiginlega sýn á það hvað æskilegt væri að einkenndi starf þessa nýja skóla.

Helstu niðurstöður vinnuhópsins voru þær að áhersla yrði lögð á að allir yxu, þroskuðust og lærðu í þessum skóla; bæði nemendur og starfsfólk. Einnig að starfshættir einkenndust af samvinnu, viðsýni, virðingu og hlýju þar sem komið væri til móts við ólíkar þarfir einstaklinga og að tekið yrði mið af því að skólinn væri hluti af stærri heild eða samfélagi. Enn fremur var lögð áhersla á að starfsfólk skólans yrði ráðið á forsendum skólans (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2006). Tíð notkun hugtaka eins og samvinna, ólíkar þarfir, sveigjanleiki, sjálfsvitund, tengsl við samfélag, virðing og hlýja gefur til kynna að leiðarstef skólans gæti verið námssamfélag (e. professional learning community) þar sem nýta mætti hugmyndafræði einstaklingsmiðaðrar kennslu. Skólastjóri var ráðinn til starfa til skólans tæpu ári áður en eiginlegt skólastarf hófst. Ári síðar réð hann 25 starfsmenn til skólans, þ.e. deildarstjóra, sem er staðgengill skólastjóra, og ellefu kennara auk tólf annarra starfsmanna, úr stórum hópi umsækjenda.

Að mörgu er að hyggja þegar farið er af stað með nýjan skóla og vert að huga að því hvaða viðfangsefni skuli hafa forgang við undirbúning og upphaf skólastarfs hjá skólastjóra sem tekur til starfa á undan öðru starfsfólki skólans og hverjar væntingar hans og sýn

eru á forystuhlutverkið og skólastarfið. Vænta má að mannaráðningar skipi þar stóran sess auk ýmissa hagnýtra og faglegra þátta. Í þeim tilgangi að öðlast skilning á þessum þáttum var leitað svara við rannsóknarspurningunum:

- Hver er sýn skólastjóra á stjórnunarhlutverk sitt og skólastarf við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hver eru helstu viðfangsefni?
- Hvað lá til grundvallar við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans?

Rannsóknin er tilviksrannsókn sem fram fór í einum skóla. Tekin voru einstaklingsviðtöl við skólastjóra, deildarstjóra og fimm kennara skólans. Auk þess átti sér stað óformleg samræða við skólastjóra og gerðar voru vettvangsathuganir í skólanum. Greint verður frá helstu þáttum sem rannsóknir sýna að einkenni ráðningamál, stjórnunarhætti og árangursrikt skólastarf og námssamfélag og dregnar ályktanir af niðurstöðunum.²

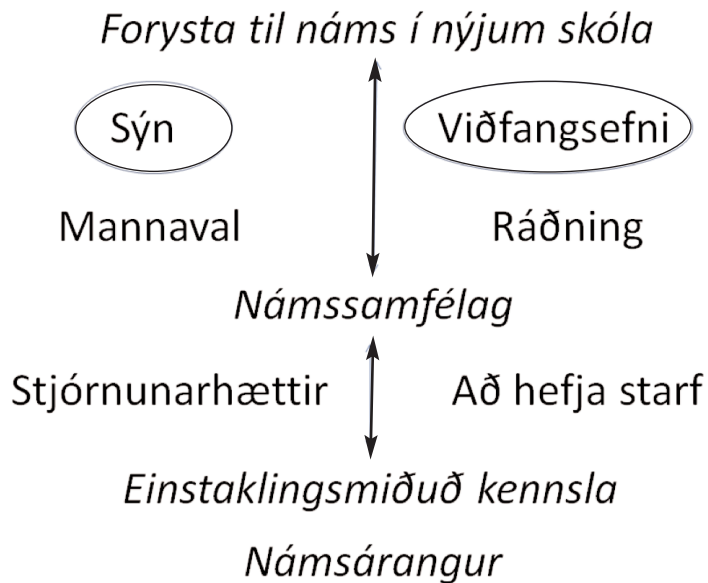
Fræðileg umfjöllun

Þróun skóla er flókið ferli sem felst í því að byggja upp færni innan skólans til að efla nám nemenda. Um miðjan sjöunda áratug síðustu aldar var álitid að árangur nemenda væri einkum háður félagslegum bakgrunni þeirra. Smám saman komust menn að því að skólarnir sjálfir höfðu mikið um árangurinn að segja og að skólastjórnendur eða forystan hefði óbein áhrif á námsárangur nemenda (Stoll, 2009). Það sem hefur mest áhrif á árangur nemenda að mati Reeves (2009) er kennsla, fagleg starfsþróun, samvinna og tími. Allar helstu rannsóknir á skilvirkni skóla sýna að skólastjórnandi hafi, með sýn sinni og forystuaðferðum, mikið um það að segja hvort breytingar og þróun gangi eftir eða ekki (Fullan, 2007). Það á ekki síður við um nýja skóla.

Það sem einkennir skilvirka skóla er t.d. að þar er námssamfélag, dreifð forysta, miklar væntingar til nemenda og kennara og samvinna starfsfólks (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006).

1 Þýðing Gerðar G. Óskarsdóttur, 2001.

2 Greinin er byggð á rannsókn sem er hluti doktorsverkefnis fyrsta höfundar. Doktorsrannsóknin hófst haustið 2009 og er rannsóknar- og þróunarvinna í formi starfendarannsóknar. Rannsóknin miðar að því að skoða hvort *forysta til náms* stuðli að námssamfélagi, í hverju hún felst og hvernig megi standa að henni. Leiðbeinendur eru: Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson.



1. mynd. *Forysta til náms í nýjum skóla.*

Nemendur geta náð góðum námsárangri án þess að hægt sé að rekja það beint til starfsins í skólanum, t.d. fyrir eigin burði eða með stuðningi frá fjölskyldu (MacGilchrist, Myers og Reed, 2004). Schein (2004) telur áhrif stjórnanda á störf og sérkenni stofnunar hvað mest á fyrstu árum hennar því sú stefna og sýn sem lagt er upp með í upphafi eigi gjarnan rætur að rekja til hans og hann geti valið fólk til að fylgja henni.

Mannaráðningar eru taldar lykilatriði fyrir faglega þróun skóla og því mikilvægt að skólastjóri sé virkur í ráðningarferlinu. Þaulhugsuð áætlun og skipulag ráðninga er grundvöllur þess að ráða skilvirka kennara til skóla (Schaefers og Terhart, 2006).

Í 1. mynd eru sett fram tengsl þátta í starfi skólans og sérstaklega þeirra sem þarf að huga að í nýjum skóla. Skólinn sem er til athugunar í þessari rannsókn stefnir að því að stofna náms-samfélag og tileinka sér einstaklingsmiðaða kennslu í viðleitni sinni til að auka og efla námsárangur innan skólans. Sumir þessara þátta eru teknir til umræðu hér á eftir.

Forysta til náms

Áherslur í skólastjórnunarfræðum snúast gjarnan um tvær leiðir í forystu. Annars vegar er það sú sem hefur verið kölluð *valdaforysta* (e. transactional) og leggur áherslu á sterka miðstýringu og stjórn á skólakerfinu og formgerð þess. Hins vegar er um að ræða svokallaða *áhrifaforystu* eða *framsækna forystu* (e. transformational) þar sem lögð er áhersla á að dreifa valdi og áhrifum meðal starfsfólks. Þeir sem beita framsækinni forystu leggja áherslu á sameiginlega ákvarðanatöku, hafa væntingar um góða frammistöðu nemenda og eru opnari fyrir menningarlegum breytingum en þeir sem aðhyllast þá fyrrnefndu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Sergiovanni, 2006).

Framsækin forysta virðist hafa bein áhrif á skuldbindingu kennara til umbóta í skólastarfi og þá vinnu sem þeir eru tilbúnir að leggja á sig til slíkra umbóta. Þetta leiðir svo af sér aukinn innri hvata hjá kennurum og hefur áhrif á kennsluna og framkomu við nemendur sem síðan skilar sér í auknum árangri nemenda (Geijsel, Slegers, Leithwood og Jantzi, 2003). Skólastjórmenndur sem vinna í anda framsækinna

forystu veita einstaklingsstuðning og vitsmunalega hvatningu, skapa andrúmsloft og menningu trausts og virðingar, dreifa forystu og hvetja kennara til virkrar þátttöku og ábyrgðar. Þeir vinna að sameiginlegri sýn og markmiðum allra innan skólans og vænta mikils af nemendum og starfsfólki (Mulford, 2006).

Hægt er að beita framsækinni forystu með mismunandi áhersluþáttum. Þó megináherslan sé á valddreifingu eru aðrir þættir einnig mikilvægir, s.s. að leggja áherslu á nám, kennslufræði og sjálfbærni. Dæmi um þetta er *dreifð forysta* (e. distributed leadership) (Harris, Leithwood, Day, Sammons og Hopkins, 2007), *forysta til náms* (e. leadership for learning) (DuFour og Marzano, 2009; MacBeath, 2006), *kennslufræðileg forysta* (e. instructional leadership) (Hopkins, 2003), *uppeldisfræðileg forysta* (e. pedagogical leadership) (Sergiovanni, 1998), *hugsmíðaforysta* (e. constructivist leadership) (Lambert, 2003) og *sjálfbær forysta* (e. sustainable leadership) (Hargreaves og Fink, 2006).

Forysta til náms leggur áherslu á að til að tryggja nám nemenda á háu stigi þurfi að íhuga hvaða nám hafi átti sér stað og hvernig nýta megi vitneskju um nám til að efla faglegt skólastarf og auka námsárangur nemenda. Mestur árangur er talinn nást ef skólastjórar vinna með kennurum að því að byggja upp sameiginlega þekkingu, bæta og efla starfshætti, ræða gildi og móta sýn og stefnu (DuFour og Marzano, 2009). MacBeath (2006) bendir á að forysta sé lítills megnug þegar ekkert nám á sér stað og að námið sé það sem nærri hana og eflir. Hann telur að saman geti nám og forysta stuðlað að því að skapa nýja þekkingu og gera nemendur að virkum neytendum þekkingar. Í sama streng tekur Lambert (1998, 2003). Hún segir forystu snúast fyrst og fremst um að læra saman og að byggja í sameiningu upp skuldbindingu, sameiginlega sýn, skilning og þekkingu með samræðum, ígrundun og rannsóknum með áherslu á nám. Hún leggur áherslu á að forysta þurfi að eiga sér stað á öllum stigum innan skólanna; ekki síður hjá kennurum og nemendum en hjá skólastjórnanda, og að byggja þurfi upp hæfi til forystu í skólum (Lambert, 1998).

Námssamfélag

Ýmsar vangaveltur hafa verið uppi um það hvernig stofnanir læra. Vænta má að stofnanir

læri í gegnum einstaklinga en það að einstaklingar læri þarf þó ekki að vera trygging þess að stofnanir læri. Senge o.fl. (2000) hafa lagt mikla áherslu á að í skólum sé lifandi námssamfélag og gera ráð fyrir fimm eftirfarandi þáttum eða lögmálum sem séu forsenda þess að skóli læri. Þau eru: persónuleg færni (e. personal mastery); að sameiginlega sýn (e. shared vision) sé að finna meðal allra innan stofnunarinnar; að mótað sé starfslíkan (e. mental models) sem felur í sér ígrundun á eigin viðhorfum og annarra; að fram fari teymisnám (e. team learning) sem feli í sér samskipti og samræður starfsmanna sín á milli og við aðra; og að til staðar sé kerfissýn (e. system thinking) sem er fólgin í því að skilja breytingar og átta sig á því hvernig hlutir tengjast innbyrðis (Senge o.fl., 2000).

Hugtakið námssamfélag (e. professional learning community) má skilgreina sem faglega starfsþróun í námsstofnun en til að geta komið til móts við mismunandi þarfir í kennslu og veitt leiðsejandi mat þarf stöðug þróun að eiga sér stað. Mikilvægt er að námið eigi sér stað bæði hjá hverjum og einum og í samfélagi og samvinnu við aðra (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Fullan, Hill og Crévola, 2006). Um er að ræða námssamfélag þegar samhugur er innan stofnunar eða skóla um það að byggja stöðugt upp nýja þekkingu og nýta hana á vettvangi. Þar vinnur fólk náið saman út frá mótaðri náms-sýn sem allir skilja á sama hátt. Allt starfsfólk hefur miklar væntingar til nemenda og ber sameiginlega ábyrgð á námi þeirra en einnig hvað á annars námi, það rannsakar starf sitt og ígrundar það í þeim tilgangi að efla það og stuðla að auknum námsárangri hjá nemendum (Lambert, 2003; Stoll o.fl., 2006).

Niðurstöður rannsóknar á samstarfi kennara í nokkrum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu sýndu að það sem kennarar kölluðu samstarf féll fremur undir skilgreininguna samráð og skilaði þeim ekki þeirri faglegu starfsþróun sem nauðsynleg er til að koma á námssamfélagi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006). Anna Kristín bendir þó á að fagmennska kennara sé að breytast með breyttu samfélagi, frá því að einskorðast við einstaklingshyggju kennarans yfir í samvinnu og samræðu kennara um skólastarfið með áherslu á nám nemenda.

Að undirbúa nám í nýjum skóla

Nám og einstaklingsmiðuð kennsla

Þar sem nám er meginatriði í öllu skólasterfi er mikilvægt að skilja hvernig nám fer fram. Í þeim skóla sem hér um ræðir skal einstaklingsmiðuð kennsla höfð að leiðarljósi og athygli því beint að hugmyndafræði hennar.

Skilgreina má einstaklingsmiðaða kennslu sem viðleitni kennara til að laga kennslu, námsaðferðir og námsumhverfi að mismunandi getu, áhuga og þörfum hvers einstaklings í námshópi, samhliða því sem leitast er við að styrkja nemendahópin sem heild. Ekki er um að ræða eina aðferð heldur hugarfar sem styðst við margvíslegar lausnir. Lögð er áhersla á að auka sjálfsvitund nemenda og ábyrgð þeirra á eigin námi (Tomlinson, 2004).

Algengast er að rökin fyrir þeim kennsluáttum sem falla undir einstaklingamiðaða kennslu séu sótt til hugsmíðahyggjunnar og fjölgreindarkenningar Gardner. Gengið er út frá því að auka megi hæfni barna í námi með því að sjá þeim fyrir auðugri námsreynslu (Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Rúnar Sigþórsson, 2004; Tomlinson, 1999).

Til að auka líkurnar á að nemendur læri á sem árangursríkastan hátt getur kennari haft áhrif á það sem kennt er, aðstoðað nemendur við að tengja námið fyrri reynslu og þekkingu til að það verði þeim merkingarþætt og lagað námsumhverfið að þörfum þeirra. Að auki geta kennarar sett sig inn í námshæfi (e. readiness) nemenda, áhuga þeirra og námssnið (e. learning profile) til að geta brugðist við mismunandi þörfum þeirra (Tomlinson, 2003).

Samkvæmt námskenningum hugsmíðahyggjunnar er litið á nám sem félagslega athöfn þar sem samskipti og samspil við aðra einstaklinga gegnir lykilhlutverki. Ekki er gert ráð fyrir að nám geti átt sér stað nema fyrir tilstuðlan og virkni nemandans sjálfs í þekkingaröflun (Falkenberg, 2007). Til að búa til þekkingu er mikilvægt að tala saman, rökræða um hlutina og setja þá í samhengi (Bruner, 1996). Hlutverk kennarans er, í samstarfi við nemanda, að átta sig á hæfileikum nemandans og fyrri reynslu til að þeir geti í sameiningu fundið leiðir til að byggja raunhæft ofan á þær (Dewey, 1938/2000).

Hugsmíðaforysta byggist á kenningum hugsmíðahyggjunnar. Þar er gert ráð fyrir því að fullorðnir og börn læri á sama hátt. Allir hafi fyrir

reynslu sem þeir tengja við það sem þeir læra hverju sinni og úr verður ný þekking og færni. Hugsmíðaforysta krefst samspils allra í samfélaginu og þá er hlutverk forystunnar að sinna gagnkvæmu námi í samfélagi (Lambert, 2003).

Mannaráðningar og nýr skóli

Mannauður, þ.e. rétt fólk á réttum stað, er talinn undirstöðuatriði í hröðum vexti og þróun fyrirtækja en mannráðningar krefjast mikils undirbúnings, skipulags og vinnu. Skilgreina þarf í hverju starfið felst, hver eru sérkenni þess, hvaða eiginleikum starfsmaður þarf að búa yfir og hvað umsækjandi þarf að vita áður en hann tekur starfið að sér. Mikilvægt er að sá sem sinnir ráðningunum sýni umsækjendum hollustu og taki á sig ábyrgð á því hvernig til tekst og dragi úr skekkju í ráðningum með því að gefa áreiðanlega og eftirsóknarverða mynd af starfinu sem á að ráða í (Delli, 2003; Torrington, Hall og Taylor, 2008). Í skrifum Schein (2004) kemur fram að áhrif stjórnanda á störf og sérkenni stofnunar eru talin hvað mest á fyrstu starfsárum hennar því sú stefna og sýn sem gengið er út frá í upphafi er gjarnan frá honum komin og hann er í aðstöðu til að velja fólk til að vinna eftir henni.

Mannaráðningar eru taldar lykilatriði fyrir faglega þróun skóla og því mikilvægt að skólastjóri og jafnvel kennarar séu virkir í ráðningarferlinu, en ekki eingöngu utanaðkomandi aðilar. Það er talið ýta undir ábyrgð skólustjóra og kennara á ráðningunni. Ef skólustjórar og kennarar sjá um ráðningarnar geta þeir með þekkingu sinni á sviðinu vakið áhuga umsækjenda á starfinu og ráðið fólk út frá persónulegum eiginleikum þess með tilliti til sérkenna skóla. Um leið eru þeir skuldbundnir til að bregðast við niðurstöðum ráðninganna, að styðja við bakið á nýráðnum kennurum og viðhalda og þróa áhuga og þekkingu þeirra á starfinu (Schaefer og Terhart, 2006).

Í rannsóknnum Crosby (2000) og Dipoye (1992) kemur fram að undirbúningur fyrir ráðningar kennara felist yfirleitt í viðtölum. Viðtölin eru hornsteinn ráðningarferlis því að þar eiga sér oft stað fyrstu kynni umsækjanda og þess sem stendur að ráðningunni. Þar hittast þeir augliti til auglitis og það á sér stað félagslegt samspil þeirra í milli (Delli, 2003). Þættir sem

hafa áhrif á það hvort umsækjandi kemst áfram í ráðningarferli eru t.d. það hvort sá sem tekur viðtalið og stendur að ráðningunni laðast að umsækjanda og líkar við hann á einhvern hátt, hvort umsækjandi hefur reynslu eða sérfræðikunnáttu sem hentar því starfi sem sótt er um og hvort hann líkist viðmælanda, svo sem hvað varðar kyn eða aldur. Kinicki o.fl. (1990) benda á að þessi hughrif í viðtölum virðast oft hafa meira að segja um framgang ráðninga en eiginlegir kostir (e. credentials) umsækjanda (Delli, 2003). Aðrir þættir sem einnig hafa áhrif á framgang viðtala og ráðningarferlis eru þjálfun og reynsla þess sem tekur viðtölin, form viðtalananna, stjórnunarlegir þættir og aðstæður í skólum og samfélagi hverju sinni. Sértekur kröfur umsækjanda, fötlun hans eða veikindi draga gjarnan úr líkum á því að hann sé ráðinn (Delli, 2003).

Coleman (1985) og Galbo o.fl. (1986) komust að því að við ráðningu kennara sé algengt að höfð séu að leiðarljósi fjögur meginviðmið (Broadley og Broadley, 2004). Það er að persónulegir eiginleikar séu við hæfi, að siðferði og háttarni samræmist stefnu eða menningu skólans, að viðkomandi fullnægi kröfum um nám og loks að hann hafi á valdi sínu þá þekkingu og færni sem til þarf. Rannsóknir Ralph o.fl. (1998) gefa þó til kynna að vægi viðmiðanna séu mismikil og virðast tvö fyrstu viðmiðin vega þyngst (Broadley og Broadley, 2004). Talið er mikilvægt að kennarar sem ráðnir eru til starfa hafi reynslu af því að vinna með nemendum, séu fjölhæfir og tilbúnir að kenna mismunandi námsgreinar og uppfylli kröfur sem felast í stefnu skólans. Einnig er talið mikilvægt að kennarar séu tilbúnir að stýra áhugasviðshópum, séu samfélagslega virkir, hafi reynslu af starfi með foreldrum og hafi jákvæða persónulega eiginleika (Broadley og Broadley, 2004; Schaefers og Terhart, 2006). Þegar ráðnir eru til starfa nýútskrifaðir kennarar virðist helst lítið til þess að þeir séu samstarfsmiðaðir og að þeir setji nemendur í brennidépil (Broadley og Broadley, 2004).

Það skiptir máli fyrir skilvirkni skóla hvaða hugmyndir og væntingar starfsfólk hefur um og til náms og hvort þær samræmist stefnu skólans og þeirra sem fyrir eru í skólanum. Ef ekki er samræmi milli starfsmannastefnu og

menntastefnu skóla er spurning hvornig gengur að ná þeim námsmarkmiðum sem skólinn setur sér. Því er mikilvægt að vanda til verka við ráðningar, ekki síst þegar ráðið er frá grunni í heila stofnun eins og hér um ræðir.

Aðferðir

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að skilja og varpa ljósi á sýn skólastjóra á forystuhlutverkið og skólastarfið í nýjum skóla, hvaða viðfangsefni biðu hans og hvað hann hugsaði þegar hann réð fólk til starfa. Rannsóknin er tilvaksrannsókn sem gerð var í einum skóla. Í rannsókninni var stuðst við viðtöl og vettvangsathuganir. Við val á úrtaki var notað *tilgangsúrtak* (e. purposive sampling). Í tilgangsúrtaki eru valdir viðmælendur sem hafa dæmigerða almenna og sértæka reynslu af viðfangsefninu, þ.e. ekki dæmigerða reynslu, og eru taldir henta vel markmiði rannsóknarinnar (Katrín Blöndal, 2004; Sigríður Halldórsdóttir, 2003).

Haustið 2009, þegar skólinn tók til starfa, voru nemendur 150 talsins í 1.–7. bekk. Hann er opinn skóli með opnum rýmum þar sem gert er ráð fyrir teymisvinnu kennara. Skólahúsnæðið var ekki tilbúið þegar skólastarf hófst. Í skólanum eru 25 starfsmenn. Það eru skólastjóri, deildarstjóri, ellefu kennarar og tólf starfsmenn sem hafa að aðalstarfi annað starf en kennslu, s.s. skólaliðar, iðjuþjálfari, forstöðumaður frístundaheimilis, umsjónarmaður húsnæðis og stuðningsfulltrúar. Í síðastnefnda hópnum eru ellefu konur og einn karlmaður. Kennararnir ellefu starfa í fjórum teymum, þ.e. 1. bekkjar teymi, teymi 2. og 3. bekkjar, teymi 4. og 5. bekkjar og teymi 6. og 7. bekkjar. Í hverju teymi starfa tveir til þrjú kennarar. Íþróttakennari starfar þvert á teymi. Sjö kennarar af ellefu í skólanum eru konur og algengast er að starfsreynsla kennara sé fimm til sjö ár. Einn kennari hefur áberandi lengstu starfsreynsluna, sautján ár, og einn kennari er nýútskrifaður. Í stefnu skólans er mikil áhersla lögð á smíðjur þar sem unnið er út frá áhugasviði nemenda og er sveigjanleiki hafður í fyrirrúmi til að mæta mismunandi þörfum nemenda. Í stefnunni kemur einnig fram að stuðla skuli að umhyggju og virðingu með jákvæðri agastefnu (e. positive discipline), samvinnu og teymiskennslu, að foreldrar og nemendur taki þátt í á-

Að undirbúa nám í nýjum skóla

kvörðunum og að foreldrar séu virkjaðir til þátttöku.³

Með tilliti til skipulagsins í skólanum, kynjaskiptingar starfsfólks og starfsreynslu var ákveðið að tala við að minnsta kosti einn kennara úr hverju teymi, tvo karlmenn og þrjár konur. Einnig var ákveðið að hafa með í úrtakinu reyndasta og óreyndasta kennarann. Fyrsti höfundur tók einstaklingsviðtal við skólástjóra, deildarstjóra og fimm kennara.

Skólástjóri var spurður spurninga eins og hvert hann teldi vera hlutverk sitt, hvaða væntingar hann hefði til samstarfsmanna sinna og hvernig hugmyndavinnunni frá vinnufundum 2006 hefði verið fylgt eftir við mótun sýnar skólans. Einnig var spurt í hverju starf hans hefði falist þetta tæpa ár áður en raunverulegt skólustarf hófst og hvaða hugsun og væntingar lægju að baki ráðningu kennara og deildarstjóra. Til að sjá hugmyndir skólástjóra í víðara samhengi og ganga úr skugga um hvort samræmi væri milli sýnar og væntinga skólástjórnanda og hugmynda deildarstjóra og kennara um sýn hans og væntingar til þeirra voru tekin einstaklingsviðtöl við deildarstjóra og fimm kennara.

Viðtölin voru öll tekin í september 2009 til janúar 2010 á vinnustað viðmælenda að þeirra ósk. Nokkur óformleg viðtöl voru auk þess tekin við skólástjóra. Viðtölin hófust með opinni og víðri rannsóknarspurningu með nokkrum undirspurningum. Viðtölin voru öll hljóðrituð og afrituð undir dulnefni. Kennararnir kallast hér, K1, K2, K3, K4 og K5 en skólástjórinn og deildarstjóri eru nefndir svo.

Til að kynnast aðstæðum, upplifa andrúmsloftið og fá mynd af starfinu voru einnig gerðar sex vettvangsathuganir á fyrstu tveimur mánuðunum eftir að skólinn tók til starfa. Ein heimsóknin stóð í eina og hálf klukkustund, þrjár voru rúmlega klukkustundar langar og tvær hálf tíma langar. Gengið var um skólann, setið, horft og spurt og spjallað við nemendur, kennara, skólástjórnendur og annað starfsfólk í skólanum.

Til að tryggja siðferðilegar kröfur rannsóknarinnar um virðingu, skaðleysi, velgjörðir og réttlæti voru viðmælendur upplýstir um tilgang

og markmið rannsóknarinnar áður en viðtölin áttu sér stað og þeim heitið algjörum trúnaði og nafnleynd (Sigurður Kristinsson, 2003). Skrifað var undir upplýst samþykki og rannsóknin tilkynnt til persónuverndar.

Nefndar hafa verið fjórar meginógnanir við réttmæti eða trúverðugleika eigindlegra rannsókna. Í fyrsta lagi að það vanti fyllri mynd af fyrirbærinu, í öðru lagi að það sé skekkja í úrtaki, í þriðja lagi að fagleg fjarlægð rannsakanda sé ónóg og í fjórða lagi að um sé að ræða ótímabær rannsóknarlok (Sigríður Halldórsdóttir, 2003). Hér er einungis um að ræða helming kennara og því hætta á að fyrsta ógnunin sé til staðar. Til að forðast ógnun tvö voru viðmælendur m.a. valdir með tilliti til kyns, reynslu og starfsvettvangs. Þeir hófu allir nýlega störf í nýjum skóla og er því mögulegt að fjarlægðin sé ekki næg og ógnun þrjú til staðar. Vegna seinkunar á framkvæmdum við byggingu skólahúsnæðis og annríkis kennara vegna ýmissa ófyrirséðra þátta í upphafi skólustarfs drógust viðtöl á langinn og þau áttu sér ekki öll stað alveg í upphafi skólans eins og fyrirhugað var í fyrstu. Því er ógnun fjögur til staðar, þ.e. að greiningarferlið hafi ekki verið fullþróað og meiri tíma hefði þurft til að lifa með gögnunum.

Niðurstöður

Skólástjórinn samsaði sig sýn vinnuhóps frá 2006 um skólustarfið og taldi skýrslu hans hafa legið til grundvallar stefnumótun skólans, þar sem lögð var áhersla á að skólinn væri athvarf þar sem allir væru með og komið væri til móts við mismunandi þarfir með samvinnu, umhyggju og gleði í skólustarfinu. Hann vill vera sýnilegur og virkur þátttakandi í hinu daglega skólustarfi og leggur áherslu á dreifða forystu, samræðu og lausnaleit. Áherslur í starfi og undirbúningur eiginlegs skólustarfs gefa mynd af viðfangsefnum, viðhorfum, sýn og væntingum í starfi hins nýja skólástjóra við upphaf skólustarfs í nýjum skóla. Ráðningamál skipa þar stóran sess.

Áherslur skólástjóra í starfi

Skólástjórinn taldi hugmyndir sínar um skóla-

3 Þessar upplýsingar fengust á heimasíðu skólans. Til að tryggja nafnleynd er hennar ekki getið hér.

starf lítaðar af hugsmíðahyggi og af uppbyggingarstefnunni. Uppbyggingarstefnan er aðferð sem þróuð hefur verið til að sporna gegn agavanda í samfélaginu. Hún felst í því að byggja upp sjálfsgaga og ábyrgð hjá einstaklingum með samræðum um lífsgildi og eigið sjálf. Hún varar við umbunum en hefur að leiðarljósi að setja skýr mörk um hegðun og þróa leiðir til að halda sig innan þeirra marka (Gossen, 2006, 2007). Einnig sagðist skólástjórinn aðhyllast *jákvæða agastefnu* (e. positive discipline) sem leggur áherslu á bekkjarfundi sem kennslutæki í samskiptum. Agastefnan leggur áherslu á að leita orsaka hegðunar og að horft sé á þörfina á að tilheyra, og varar við umbunum og refsingu (Nelsen, Lott og Glenn, 2000). Skólinn ætlar að hafa þessa stefnu að leiðarljósi í starfi sínu en að mati skólástjóra á hann enn langt í land með að innleiða hana.

Skólástjórinn taldi nám og kennslu vera samspil kennara og nemenda og snúast um „...að virkja nemendur þannig að þeir séu sjálfir að þæla í hlutunum.“ Honum finnst kennslustund hafa heppnast vel þegar nemendur ná „...að grafa sig niður í eitthvert viðfangsefni og maður er að ýta hinu og þessu að þeim og þau grípa. Þá er hægt að koma svo mörgu inn.“ Skólástjóri sagðist hafa lagt áherslu á það í gegnum tíðina að hafa gaman í vinnunni. Hann sagðist fá mikið út úr því að vinna og sagðist vilja að það væri ekki bara hann sem upplifði þetta. Hann sagðist langa mikið til að ná því fram í skólanum að öllum liði vel, að þar væri ríkjandi gleði, vingjarnlegt, opið og traust andrúmsloft, að komið væri til móts við mismunandi þarfir og að börnin lærðu; að hægt yrði að segja um skólann að hann væri „skóli sem lærir“. Líðan og nám er samfléttad í huga skólástjóra og hann sagði: „Maður hefur rekið sig of mikið í gegnum tíðina á leiða krakka. Þeir vantreysta fullorðnum. Ég legg mikla áherslu á að byggja upp traust.“ Þessu taldi hann vera hægt að koma á með hreinskilnum samræðum, samvinnu og uppbyggjandi samskiptum.

Deildarstjóra og flestum kennurum fannst stefna skólans vera skýr og stjórnun skólástjórans leiðbeinandi. Þannig sagði K2 að sér hefði fundist „verkstjórn skólástjórans svo markviss ... hún var svo skýr og ég vissi nákvæmlega að hverju ég væri að ganga. Það kom mér eiginlega

svolítið á óvart. Ég var búinn að fá uppskriftina.“ K3 sagði jafnframt að skólástjóri setti línu sem fylgt væri eftir og legði á sig ábyrgð sem umsjónarkennara. Þetta fannst K3 gott og hann vildi hafa þetta svona. Deildarstjóri sagði að skólástjórinn miðlaði vel hugsunum sínum, breytti í samræmi við það sem hann segðist standa fyrir, og að skólafélag væri skýr. Hann sagði um skólafélag: „Ég máta mig svo vel inn í hana því þetta er einmitt það sem ég hef verið að hugsa um svo lengi.“ K3 sagði hins vegar um stefnuna að hún væri „kannski ekki alveg skýr hér... Þetta er ekki alveg niðurnjörvað. Ég held hann sé ennþá að reyna að finna út úr hlutunum.“

Aðspurður hvernig hann teldi sig í stakk búinn að takast á við það verkefni að veita nýjum skóla forystu sagði skólástjóri það leggjast vel í sig. Hann sagðist þó vera að takast á við viðfangsefni sem hann hefði ekki prófað áður heldur bara lesið um, þ.e. að vinna í opnu rými þar sem áherslan væri á teymiskennslu og samvinnu. Hann sagði samvinnuna vera þau vinnubrögð sem lögð væru til grundvallar í skólanum, bæði hjá nemendum og kennurum, og hann sagðist treysta fólkinu í kringum sig.

Skólástjóri sagðist vilja vera stjórnandi sem starfaði með fólkinu „á gólfinu“ og vonaði að fólk upplifði hann þannig og sagði: „Ég er meðvitaður um að loka mig ekki inni, loka mig ekki inni í pappírslóðinu.“ Hann sagði enn fremur: „Ég sé stefnu mína algjörlega endurspeglast í hugmyndum vinnuhóps ... áður en ég réð mig skoðaði ég það. Ég hefði sennilega aldrei farið inn í þessa vinnu nema af því að mér hugnuðust þessar hugmyndir. Sá bolti var á lofti og ég greip hann.“

Í vettvangsathugunum mátti sjá að skólástjórinn gekk í tilfallandi verkefni, fór í forfallakennslu og vann með teymum að innleiðingu ákveðinna kennsluáferða. Hann var vel sýnilegur og þátttakandi í starfinu og var á sífelldu vappi um skólann. Kennarar staðfestu þennan sýnileika skólástjórans og sögðu hann mikinn þátttakanda í öllu skólafarfinu. Þeir töldu það nauðsynlegt og mikinn kost.

Skólástjórinn sagðist vilja nota samræðuna sem verkfæri, stuðla að því að fólk læsi saman og lærði saman og lagði upp með að kynna starfsfólki eigin sýn og kenningargrunn. Mikil-

Að undirbúa nám í nýjum skóla

vægt var þó að hans mati að fara varlega í sakirnar og gefa hlutunum tíma til að þróast. „Auðveldlega er hægt að slá fólk út af laginu ef maður fer of mikið á flug ... Það er auðvelt að setja kennara í vörn með hugtakinu einstaklingsmiðuð kennsla.“

Samhljómur var meðal starfsmanna um að auðvelt væri að leita til skólastjórans, hann ynni með fólki við að leita lausna og væri sýnilegur í skólastarfinu. Allir voru sammála um að skólastjórinn væri boðinn og búinn að styðja starfsfólk, væri hluti af hópnum, leitaði lausna með starfsfólki, ætti samræðu við það en sýndi því jafnframt traust og legði mikið í þess hendur. Þannig sagði K5: „Mér fannst skólastjórnendur sýna það strax að þeir voru boðnir og búnir að hjálpa okkur í þessu, ótrúlega þolinmóðir þó að aðstæður voru eins og þær voru. Við hjálpuðumst öll að en þau komu manni á réttu brautina.“

K4 sagði ennfremur: „Við höfum fengið mikið svigrúm til að þróa þetta og búa þetta til en alltaf innan faglegs ramma. Það er alltaf verið að ýta manni inn á einhverja braut en ekki verið að segja manni hvað á að gera. Mér finnst [skólastjóri] ýta þessu mjög vel af stað og ég hef fengið allan þann stuðning sem ég hef þurft, hvort sem það er persónulegur stuðningur eða einhver vandamál innan teymisins.“

K3 og deildarstjóri bentu hins vegar á að skólastjóri hefði haft mjög mikið að gera og væri upptekinn og að hann væri meðvitaður um að minni tími hefði farið í leiðbeinandi starfshætti en hann teldi æskilegt. K3 taldi að innra starfið hefði verið látið sitja á hakanum því svo mikill tími hefði farið í ytra starfið. Hann sagði skólastjórnendur meðvitaðan um að þess vegna hefði farið minni tími í leiðsögn hans fyrir starfsfólk, svo sem um teymisvinnu.

Undirbúningur eiginlegs skólastarfs

Skólastjórinn, sem tók til starfa í október 2008, er kennaramenntaður og með diplómapróf í stjórnun. Hann hefur 13 ára starfsreynslu sem kennari, deildarstjóri og aðstoðarskólastjóri í nokkrum skólum og rúmlega tveggja ára reynslu sem skólastjóri. Hann sagði tímann fram að setningu skólans hafa verið eins og námsleyfi á köflum, þó að ýmislegt hefði farið á annan veg en fyrirhugað var. Að mati skólastjórans

var það mikið metnaðarmál fyrir bæjarfélagið að búa vel að skólanum en aðstæður í þjóðfélaginu urðu til þess að um tíma var óljóst hvort fresta þyrfti framkvæmdum enn frekar. Í desember var tekin ákvörðun um að halda upphaflegri áætlun. Skólastjórinn sagði mikinn tíma hafa farið í umræður um skólann. Hann lýsti fyrstu mánuðum sínum í starfi með eftirfarandi orðum: „Fyrsti mánuðurinn fór eiginlega í að tala við foreldra í hverfinu. Þegar ég mætti á svæðið var byrjað að byggja skólann og fólk þyrsti í að fá svör. Jú, það var skýrslan frá vinnuhópnum, sem var gott, en það þurfti meira. Það var þrýst dálítið á mig. Kynningarfundir með foreldrum. Fólk þurfti að fá svör. Svo fór ég í skólaheimsóknir í ... í þrjár vikur, upplifði ég mig sem kennaranema. Fá þetta í blóðið, tala við fólk, svara tölvupósti, setja upp heimasíðuna.“

Kosið var í foreldraráð sem tók þátt í því með skólastjóranum að móta stefnu fyrir skólann og það tók einnig þátt í ráðningarferli deildarstjóra. Skólastjóranum fannst mikill stuðningur í þessu. Hann tók samtals um 80 starfsviðtöl, mörg við suma.

Þegar starfsfólk mætti til starfa í skólann í byrjun ágúst var skólinn eitt allsherjar byggingarsvæði þar sem iðnaðarmenn unnu baki brotnu við að koma öllu í stand. Ryk, hávaði og vinnuvélar réðu ríkjum. Kraftur kennara og annars starfsfólks fór því þessa fyrstu daga mikið í að færa til ýmiss konar byggingarefni, þrifa ryk og koma fyrir skólagögnum eftir því sem rými tæmdust, og hin faglega vinna þurfti að sitja á hakanum.

Mikið áreiti var á skólastjórnendur (skólastjóra og deildarstjóra) fyrstu vikurnar; það vantaði hitt og þetta, þeir þurftu að hitta iðnaðarmenn og meta aðstæður, kaupa bækur, athuga um sundrútuna og taka við uppþvottavélum og skjávörpum sem voru að koma, svo dæmi séu nefnd.

Fyrirhuguð hafði verið þriggja vikna fagleg vinna með kennurum áður en skólastarfið hæfist með nemendum um haustið en vegna seinkunar á frágangi skólahúsnæðis fór sú vinna fyrir lítið. Eins fór fyrir lestri fræðiefnis sem lýtur að stefnu og sýn skólans. Hins vegar höfðu náðst þrjár góðir vinnudagar um vorið með nýráðnum kennurum og deildarstjóra. Þar hafði skólastjór-

inn kynnt starf sitt fram að þeim tíma og mikil og góð umræða hafði átt sér stað um stefnu og sýn skólans, vinnubrögð, agastefnu og skipulags- og húsnæðismál. Þetta taldi skólastjórinn að hefði haft mikið að segja um það hversu vel gekk að hefja skólastarf þrátt fyrir erfiðar aðstæður um haustið. Kennarar minntust einnig á að þessir dagar hefðu verið ómetanlegir.

Mannaráðningar

Skólastjórinn sá um ráðningar kennara en fékk foreldraráð til liðs við sig þegar ráðinn var deildarstjóri til skólans. Umsóknir um kennarastöðurnar voru 68 talsins og sautján um deildarstjórastöðuna. Tekin voru viðtöl við umsækjendur og til að átta sig sem best á þeim, hugmyndum þeirra og sýn þurfti í sumum tilvikum að taka fleiri en eitt og jafnvel fleiri en tvö viðtöl. Í auglýsingu um kennarastöður var lögð áhersla á að umsækjendur byggju yfir ríkri samskiptahæfni og gætu komið til móts við alla nemendur í aldursblönduðum hópum og opnum rýmum. Einnig að þeir væru fjölhæfir og gætu unnið í teymisvinnu. Tekið var fram að deildarstjóri myndi starfa náð með skólastjóranum að stjórnun og stefnumótun skólans og vera staðgengill hans auk þess að sinna kennslu.

Til að undirbúa ráðningu kennara hafði skólastjórinn að auki nokkur viðmið í huga sem hann taldi nauðsynlega forsendu til að kenna við skólann. Hann hafði þau til hliðsjónar við gerð viðtalsramma sem hann studdist við í viðtölunum. Viðmiðin sem skólastjórinn hafði í huga, fyrir utan það að kynjaskipting væri jöfn, voru að umsækjandi:

- hefði sýn sem samræmdist sýn hans og vinnuhóps og þar af leiðandi stefnu skólans,
- væri barngóður,
- hefði getu og vilja til að vinna með öðrum,
- vildi vera umsjónarkennari,
- sýndi starfinu áhuga,
- væri fjölhæfur og gæti bæði kennt bóklegar greinar og verk- eða listgreinar (vegna smæðar skólans),
- hefði styrkleika sem gæti vegið upp veikleika annars,
- væri faglega sterkur og „kynni“ til verka á sínu sviði,
- hefði reynslu af kennslu.

Skólastjórinn sagðist hafa haft svipuð viðmið

við ráðningu deildarstjóra en þar hefði hann einnig lagt ríka áherslu á að viðkomandi hefði styrkleika sem myndu vega upp hans eigin veikleika þannig að þeir stæðu sterkir saman. Það sem réð úrslitum um ráðningu deildarstjóra var hvernig hugrenningartengsl þeirra voru og tilfinning hans um hvernig þeir gætu unnið saman.

Þó að umsóknir um stöðurnar væru margar dattu að sögn skólastjórans allnokkrar sjálfkrafa út þegar þær voru skoðaðar með tilliti til framangreindra viðmiða. „Maður er fljótur að skera niður með þetta í huga.“ Tekin voru viðtöl við 40 umsækjendur um kennarastöður. Margir þeirra sem sóttu um höfðu tiltölulega litla reynslu og góðar umsóknir frá karlkennurum voru mun færri en frá kvenkennurum. Niðurstaðan varð sú að í ellefu kennarastöður voru ráðnir fjórir karlar og sjö konur. Tveir kennarar voru reynslulitlir og einn var með um sautján ára reynslu. Flestir voru með fimm til sjö ára reynslu.

Skólastjórinn lagði sig fram um að ráða „rétt“ fólk til starfa við skólann. Hann sagði ómetanlegt að hafa haft foreldraráð með sér í viðtölum fyrir ráðningu deildarstjóra en vegna fjölda umsókna var það fyrirkomulag of tímafrekt og flókið í framkvæmd þegar kom að ráðningu kennara. Skólastjórinn sagðist hafa lagt áherslu á að gera fólki ljóst hvaða væntingar hann hefði til þess og starfshátta þess. Í ljósi reynslu sinnar við ráðningar í fyrri störfum var skólastjórinn meðvitaður um að oft kæmi ekki upp rétt mynd af einstaklingum í viðtali; ekki væri hægt að treysta því blint sem fólk segði um sjálft sig í viðtölum og eins gæti samspilið á vettvangi haft þau áhrif að það sem gengi upp við aðrar aðstæður gengi ekki upp þarna og öfugt. Hann sagðist nú þegar hafa rekið sig á þetta. Dæmi væru um að einhverjir þeirra sem sögðu í viðtölunum að þeir vildu og gætu unnið á ákveðinn hátt réðu ekki við það þegar á reyndi eða hefðu aðra sýn á verklag og leiðir en samstarfsfólk þeirra í þeim efnum. Við þetta sköpuðust verkefni til að vinna að í samningu og finna leiðir til lausna.

Hann sagðist einnig hafa óttast að efnahagsástandið í þjóðfélaginu gæti haft áhrif á hvernig fólk kæmi fyrir í viðtölum og velti fyrir sér hvort umsækjandi í brýnni atvinnuþörf myndi gripa til þess ráðs að segja ósatt til að auka líkunar á ráðningu. Hann sagðist hafa reynt að

Að undirbúa nám í nýjum skóla

ráða fólk sem hugsaði á svipaðan hátt og í samræmi við stefnu skólans, væri á svipaðri bylgjulengd. Það hefði svo komið í ljós þegar á reyndi að það var ekki alveg alltaf tilfellið.

Deildarstjóri og kennarar sögðu ljóst að skólastjórinn hefði stuðst við ákveðinn ramma og leitað eftir ákveðinni sýn og eiginleikum hjá starfsmönnum í ráðningarviðtölum, svo sem fjölhæfni þeirra og vilja til að vinna með öðrum. Viðmælendur vissu af hverju þeir höfðu verið ráðnir til starfa við skólann. Hjá þeim öllum kom fram að þeir væru sveigjanlegir í hugsun, vildu vinna með öðrum og gætu gengið í öll störf. Jafnframt að þeim þætti það spennandi verkefni að taka þátt í að skapa og þróa nýjan skóla frá grunni. Undantekningarlaust gáfu viðmælendur í skyn ánægju með starf sitt í skólanum og með störf skólastjórans.

K5 sagðist hafa fundið það greinilega í ráðningarviðtalinu að skólastjórinn var að leita að einhverju ákveðnu í fari hans, s.s. hvort hann gæti unnið með öðrum og hvort hann gæti tekið gagnrýni. Hann sagðist hafa getað mátað sig inn í þennan ramma og hefði þar að auki haft góð meðmæli annars staðar frá. K4 taldi ástæðuna fyrir ráðningu sinni vera meðal annars þá að hann hefði mikla og fjölbreytta lífsreynslu, og „... svo hef ég sjálfstraust. Ég á auðvelt með að tjá mig og koma fram og svona, vinna með hluti, búa til eitthvað úr þeim og koma þeim frá mér.“

Deildarstjóri taldi sig hafa verið ráðinn til starfa vegna þess að hann hefði mikla og góða reynslu sem nýttist í starfi hans. Einnig sagðist hann hafa sömu sýn á skólastarfið og skólastjórinn og taldi þá hafa mismunandi styrkleika svo að þeir gætu vegið hvor annan upp. K3 sagðist hafa þann hæfileika að geta samsamað sig öðrum, væri næmur fyrir tilfinningum annarra og gæti sett sig í spor annarra. K1 sagðist vera fjölhæfur og geta kennt meira en bekkjar-kennslu. Hann sagðist jafnframt vilja mikla samvinnu en hefði orðið fyrir vonbrigðum með þann þátt hingað til. Hann sagði: „Ég hélt við myndum vinna meira saman öll. Ég sá alltaf fyrir mér að við sem værum með ...krakkana... myndum vinna saman sem eitt teymi en þannig hefur það ekki orðið. Ég er svolítið vonsvikinn með það. Það hefur bara verið samvinna kennara tveggja árganga.“ Hann sagðist ekki vita af

hverju þetta hefði orðið svona en taldi húsnaðið eiga þar hlut að máli, það væri of stórt til að þau gætu ráðið við þetta.

Umræða

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að skilja og varpa ljósi á hvaða viðfangsefni hafa forgang við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hvaða viðhorf og sýn liggur þar að baki. Rannsóknarspurningarnar eru:

- Hver er sýn skólastjóra á stjórnunarhlutverk sitt og skólastarf við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hver eru helstu viðfangsefnin?
- Hvað lá til grundvallar við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans?

Niðurstöður gefa til kynna að skólastjórinn sé virkur þátttakandi í daglegu skólastarfi og vinni með starfsfólki innan skólans við að finna lausnir með samræðu og samvinnu að leiðarljósi. Hann leggur áherslu á nám, einstaklingsstuðning og virkni allra og leggur þannig drög að forystu til náms og námssamfélags eins og Lambert (1998), MacBeath (2006) og Anna Kristín Sigurðardóttir (2006) skilgreina þá þætti. Starfsfólki og nemendum líður vel í skólanum og má gera ráð fyrir að skólastjórinn hafi mikið um það að segja (Geijsel o. fl., 2003; Fullan, 2007; Warrican, 2006). Með því að veita einstaklingsstuðning og vitsmunalega hvatningu, skapa andrúmsloft trausts og virðingar og hvetja kennara til virkrar þátttöku og ábyrgðar sýnir skólastjórinn vilja til að beita framsækinni forystu (Mulford, 2006). Hann hefur skýrar væntingar og sýn og kallar eftir umræðu um hana við kennara og vinnur með kennurum. Til að skólinn megi vaxa og dafna er mikilvægt að leggja rækt við sýnina og þróa hana áfram í skólasamfélaginu (Tubin, 2008).

Skólastjórinn lítur á faglegt innra skólastarf sem mikilvægasta hlutverk sitt í starfi. Hann segist ekki vilja loka sig inni í „pappírslóðinu“ og vísar þannig til skrifræðishluta starfsins sem hann minnst að öðru leyti ekki á. Hann segist aðhyllast hugsmíðahyggju, vilja standa fyrir skýrri stefnu, vera á gólfinu með fólkinu, taka þátt í daglegu starfi og finna lausnir með kennurum með samræðu og stuðningi. Þessar hugmyndir hans eru í samræmi við hugmyndir skólastjóra um hlutverk sitt og starfshætti sem

fram koma í TALIS-rannsókninni (2009)⁴ (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Áhugavert væri að skoða hvort sú sé raunin á vettvangi, hvort skólastjórnendur taki virkan þátt í daglegum störfum með kennurum og eigi við þá samræðu og leiti lausna með þeim um kennslufræðileg málefni.

Samhljómur er í megindrættum í ummælum viðmælenda um störf og stefnu skólastjóra og viðmið hans við ráðningar. Kennarar og deildarstjóri vissu af hverju þeir höfðu verið ráðnir og nefndu gjarnan að það væri vegna þess að þeir væru fjölhæfir, gætu unnið með öðrum, hefðu þá sýn sem passaði og væru áhugasamir um að taka þátt í að byggja upp nýjan skóla. Kennarar lýstu skólastjóra og starfi hans að mestu á svipaðan hátt og hann sjálfur; að það væri gott að leita til hans, að hann gerði kröfur og sýndi traust, að hann væri vel sýnilegur, að hann gengi í öll störf og að hann kallaði eftir samræðu og sameiginlegri lausnaleit. Einum kennara fannst þó stefnan óljós og taldi skólastjóra hafa haft takmarkaðan tíma til að sinna innra starfinu með kennurum því áreiti vegna ytri þátta væri mikið. Annar kennari lýsti vonbrigðum sínum með minni samvinnu kennara en hann hafði gert sér vonir um. Það kom líka fram hjá deildarstjóra og skólastjóra að faglegt starf hefði þurft að sitja á hakanum vegna aðkallandi ytri þátta. Þeir höfðu áhyggjur af þessu. Þetta eru þættir sem lúta að því að byggja upp námssamfélag og þróa einstaklingsmiðaða kennslu og því brýnt að bregðast við þeim. Skólastjóri sagði að unnið væri að því að finna lausnir á þessu, til dæmis með auknum stuðningi í teymum og markvissri samræðu og ígrundun til að móta sameiginlegan skilning og þróa færni.

Það mátti skynja vonbrigði og áhyggjur í rödd og fasi stjórnanda varðandi ringulreiðina sem seinangangurinn í byggingarframkvæmdum olli. Miðað við allan þann undirbúning og þá fyrirhyggju sem viðhöfð var hefði þetta ekki þurft að vera svona að hans mati. Hann fann fyrir þörf á faglegri umræðu til að móta og slípa leiðir í skólastarfinu. Engu að síður var hann ánægður með hvernig til hafði tekist og var vongóður um framhaldið og þakkaði það áhugasömu og já-

kvæðu starfsfólki sem hann sagðist hafa trú á og einnig þeim ramma sem var utan um skólann. Það má þó velta fyrir sér hvernig stendur á því að hin faglega umræða, sem þó hlýtur að vera grundvöllur skólastarfsins, skuli lúta í lægra haldi fyrir hagnýtum þáttum.

Við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans voru tekin viðtöl, jafnvel fleiri en eitt við hvern umsækjanda. Skólastjórinn tók öll viðtölin við kennara en foreldraráð var með honum við ráðningu deildarstjóra. Af orðum skólastjórans að dæma, um að hann hafi trú á starfsfólki sínu, má ætla að vel hafi tekist til með ráðningarnar. Sá varnagli sem skólastjórinn hafði slegið, þ.e. að viðtölin gætu gefið ranga mynd af umsækjendum, reyndist þó á rökum reistur. Skólastjórinn skuldbindur sig þó til að styðja við þar sem þess þarf eins og Schaefers og Terhart (2006) telja nauðsynlegt. Kennarar og deildarstjóri voru einhuga um að svo væri.

Sjá má að skólastjórinn réð fólk sem hugnaðist sýn hans og vinnubrögð en það samræmist því sem einkennir mannráðningar samkvæmt Delli (2003). Fjölhæfni, áhugi, samvinnuhæfni og sveigjanleiki með þarfir barnsins að leiðarljósi réð úrslitum um ráðningu, fram yfir mikla reynslu og jafna kynjaskiptingu (Broadley og Broadley, 2004). Umsóknimar stýrðu því þó að einhverju leyti þar sem fáir reyndir einstaklingar sóttu um og góðar umsóknir frá karlmönnum voru fáar.

Skýr skilaboð í auglýsingu, viðmið og viðtalsrammi bera þess greinileg merki að ráðningarferlið var skýrt og rík áhersla var lögð á að ráða rétt fólk til starfa og styrkleikar umsækjenda ígrundaðir. Það er í samræmi við niðurstöður um mikilvægi þess að fá inn hæfileikaríkt fólk og byggja upp mannauð í skólanum (Torrington o.fl., 2008). Skólastjóri virðist þó ekki síður hafa horft til ýmissa persónulegra þátta í fari umsækjenda en hæfni þeirra eða reynslu (Delli, 2003). Velta má fyrir sér hvers vegna fólk með tiltölulega litla reynslu sótti í mun meiri mæli um störf í skólanum en reynt fólk. Hugsanlegt er að efnahagsástandið hafi átt þátt í því; að þeir óreyndari hafi misst vinnuna eða ekki verið komnir með vinnu og að þeir

4 TALIS-rannsóknin (e. Teaching and learning international survey) er meginleg, alþjóðleg rannsókn gerð á vegum OECD. Á Íslandi var rannsóknin framkvæmd í öllum skólum, meðal allra kennara og meðal skólastjórnenda á unglingsstigi skólaárið 2007-2008.

Að undirbúa nám í nýjum skóla

reyndari hafi ekki viljað segja starfi sínu lausu upp á von og óvon. Einnig gæti hugsast að þeir sem minni reynslu hafa séu óhræddari og áhugasamari um að prófa eitthvað nýtt. Þeir eru e.t.v. ekki heldur búnir að festa sig í ákveðnum vinnubrögðum og kennslu og því sveigjanlegri.

Tanner og Lackney (2006) og Weedall, (2002) hafa gert greinarmun á því við stofnun skóla hvort hann sé einungis nýr eða nýr og bryddar upp á nýbreytni (e. innovative) (Tubin, 2008). Með nýjum skóla er átt við skóla sem stofnað er til vegna þess að samfélagið þarf nýjar skólabyggingar og hefðir og væntingar miðast við það sem almennt hefur tíðkast í skólum sem fyrir eru í menntakerfinu. Nýr skóli sem sýnir nýbreytni einkennist meira af frumkvöðlahugsun þar sem venjur og væntingar skilja sig verulega frá því sem þekkest í þeim skólum sem fyrir eru. Í nýjum skólum er byrjað á því að huga að fjármagni og byggingum áður en ráðið er inn fólk og mótuð sýn. Sýnin er þá afsprengi menntakerfisins og þróast á nokkrum árum. Í skólunum sem kenndir eru við nýbreytni er sýnin grundvöllur alls og starfsfólk ráðið inn með hana í huga. Leiðbeinandi hlutverk skólástjóra um uppeldisfræðilega sýn er þó hið sama í báðum tilvikum. Illa mótuð sýn og lítt reyndir stjórnendur auka líkurnar á að skólinn verði ekki eins og væntingar stóðu til (Tubin, 2008).

Staðsetja mætti þann skóla sem hér um ræðir mitt á milli þessara skilgreininga. Samfélagið þurfti nýjan skóla og stofnað var til hans af skólayfirvöldum en til þess voru farnar óhefðbundnar leiðir. Ljóst er að mikið kapp var lagt á að undirbúa jarðveg hins nýja skóla til að þar gæti átt sér stað farsælt skólastarf í takt við ríkjandi þarfir og óskir, fyrst með því að koma á vinnuhópi og síðar með því að ráða skólástjóra til starfa við skólann tæpu ári fyrir formlega skólasetningu. Viðfangsefni skólástjóra voru margþætt fram að skólasetningu en mikill tími fór í umræður við foreldra, stefnumótun og mannráðningar.

Hargreaves fjallar um mikilvægi þess nú á 21. öldinni að efla samstarf og gagnvirkt nám skóla og samfélags. Hann telur nauðsynlegt að skólinn nýti sér þá auðlind sem foreldrarnir eru og leiti eftir raunverulegu samstarfi við þá um sjálft skólastarfið, nám barnanna og uppeldislega þætti þar sem báðir aðilar gefa og þiggja

(Hargreaves, 2000). Þennan þátt bar ekki mikið á góma í máli skólástjóra um stefnu hans og sýn og mætti huga nánar að honum.

Lokaorð

Þegar hér er komið sögu er lítil reynsla komin á starfið í skólanum. Fyrstu viðbrögð skólástjóra voru að áhugasamt og fjölhæft fólk á sömu bylgjulengd hefði ráðist til starfa við skólann og hann upplifði gott andrúmsloft í skólanum. Vettvangsathuganir staðfestu þetta; rólegt og þægilegt yfirbragð var komið á skólann svo stuttu eftir að hann tók til starfa. Ekki var annað að sjá en að nemendum og starfsfólki liði vel í skólanum og voru allir af vilja gerðir til að takast á við þau viðfangsefni sem biðu þeirra.

Fagleg vinna er þó komin styttra á veg í skólanum en væntingar skólástjóra voru um, meðal annars vegna seinagangs í verklegum framkvæmdum við byggingu. Hann sagðist einnig sjá að fáeinir beittu öðrum vinnubrögðum og virtust hafa aðra sýn en þeir gáfu í skyn í viðtölunum og sumir þyrftu meiri stuðning við starfið. Hann sagði að unnið væri að því að finna lausnir á þessu eftir ýmsum leiðum en þetta eru þættir sem lúta að uppbyggingu náms-samfélags og einstaklingsmiðaðri kennslu.

Forvitnilegt verður að fylgjast með hvernig skólanum reiðir af til lengri tíma lítið og hvort þar eigi eftir að mótast samfélag náms og samvinnu með framsækinni forystu, en vísbendingar eru um að forsendur séu til þess.

Abstract***Preparing for learning in a new school: The principal's priorities and selection of staff***

Developing a school is a complex process which involves building skills that will increase student learning. Teaching and learning are at the core of all school development but many undefined factors are influential. In schools which are thought to have achieved a measure of success in meeting the needs of students and confronting change, and thereby increasing student achievement, strong co-operation and shared responsibility are found as well as the active participation of all those in the school, learning at all levels and a united vision. Much is expected of the teachers and students. The vision and management style of school leaders

and the human resources in the schools play a large part in development.

Here research in a new compulsory school in an urban area is described. Three years before the school was established a working group of representatives from the community and the employment sector developed a proposal on the characteristics of the new school. It was stressed that the school would be an example of a learning community which would emphasise diversity, co-operation and consultation that would meet the varying needs of students. The principal was employed about a year before the opening of the new school in order to make preparations and employ staff. The main goal of this research was to understand and illuminate the attitude of the principal towards his leadership role and the issues which need to be addressed in building a learning community. This article on the first stage of the study presents an understanding of what was uppermost in the principal's mind when he set about employing teachers and a department head for the new school. In its first year of activity there were 150 students in the school, a principal, a head of department, 11 teachers and other staff, making a total of 25. Data was gathered through interviews and field visits. Interviews were taken with the principal himself, the department head and five teachers, constituting a purpose sample.

A lot of effort was put into preparing the groundwork of the school. The working group prepared goals and standards for success which the principal used in developing a school policy in co-operation with the newly formed parent committee. The principal also had the time to read up on developments and trends in schools and to acquaint himself with the work of other schools. In addition he saw to employing staff and practical matters in relation to organisat-

ional affairs and the building of the school. The principal said that he wanted to be visible, a professional participant in the work of the school and to use consultation as a weapon for achieving solutions. There were many applications for the positions of teachers and the department head. The principal said that he was looking for interested people with a broad range of competence who could identify with the school policy and could work with others in open spaces, with the needs of students as a guiding principle.

The importance of finding the right people to build up the school community with an emphasis on learning, teamwork and well-being was stressed. The choice of staff was carried out very carefully with many interviews with applicants, the majority of who did not have much experience.

The school principal considers professional internal school work to be the most important aspect of his job. He is an active participant in the life of the school and works with his staff within the school to find solutions with consultation and co-operation as guiding principles. He emphasises learning, the support of individuals and the engagement of all, thus showing leadership for learning and learning at all levels within the school. He has clear expectations and a vision and he invites discussion with teachers and works with them. The school year started well but at first not everything worked out as hoped.

Construction was delayed, causing chaos and delays in the beginning, and there have been some complications in achieving teacher teamwork. There are however indications that the conditions for developing a learning community and co-operation are present.

Heimildaskrá

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Obirt doktorsritgerð: The University of Exeter, UK.

Birna María Svanbjörnsdóttir. (2006). *Undirbúningur að hönnun Naustaskóla. Niður*

stöður vinnuhóps. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Broadley, G. og Broadley, K. M. (2004). The employment styles of school principals recruiting beginning teachers. *Educational Research*, 46(3), 259-268.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Delli, D. (2003). Psychological and contextual influences on the teacher selection interview: A model for future research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 137-155.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1938).
- DuFour, R. og Marzano, R. (2009). High-leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5), 62-68.
- Falkenberg, C. (2007). Learning theory: Substantiating the Storyline approach to teaching. Í S. Bell, S. Harkness og G. White (ritstjórar), *Storyline. Past, present & future* (bls. 43-53). Glasgow: University of Strathclyde.
- Fullan, M., Hill, P. og Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. og Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-252.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2001). *Lýsing á undirbúningsferli hönnunar frá hinu almenna til hins sérstæða*. *Design Down Process*. Óútgefið handrit.
- Gossen, D. (2006). *Sterk saman*. (Magni Hjálmarsson, Guðlaugur Valgarðsson og Fanny Kristín Tryggvadóttir þýddu). Álftanes: Útgáfufélagið Sunnuhvoll.
- Gossen, D. (2007). *Uppeldi til ábyrgðar*. (Magni Hjálmarsson þýddi). Álftanes: Útgáfufélagið Sunnuhvoll.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. og Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Re-viewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. Í A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves og C. Chapman (ritstjórar), *Effective Leadership for School Improvement* (bls. 55-71). London: Routledge Falmer.
- Ingvar Sigurgeirsson (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9-32.
- Katrín Blöndal. (2004). *Úrtök í eigindlegum rannsóknum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership Management*, 23(4), 421-430.
- MacBeath, J. (2006). A story of change: growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33-46.
- MacGilchrist, B., Myers, K. og Reed, J. (2004). *The intelligent school* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7, 47-58.
- Nelsen, J., Lott, L. og Glenn, H. (2000). *Positive discipline in the classroom* (3. útgáfa). New York: Three Rivers Press.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS Staða og viðhorf kennara og skólustjórnenda*. *Teaching and Learning International Study*. *Alþjóðleg samannburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík:

- Námsmatsstofnun. Sótt 02. 12.20 09. af: http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf
- Reeves, D. (2009). *Leading change in your school*. Alexandria VA: ASCD.
- Rúnar Sigþórsson. (2004). Hún er löng, leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 20.10.2008 af: <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/prent/index.htm>.
- Schaefers, C. og Terhart, E. (2006). The participation of schools in the recruitment of teachers: evaluating new procedures in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 505-517.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Timothy, L., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline field-book for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship. A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249–265). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161–179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. o.fl. (2006). *Professional learning communities: source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Sótt 05.06.2009 af: <http://www.innovation-unit.co.uk/about-us/publications/professional-learning-communities.html>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115–127.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom; responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: Caroline Cunningham Eidson.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189.
- Torrington, D., Hall, L. og Taylor, S. (2008). *Human resource management* (7. útgáfa). New York: Financial Times Prentice Hall.
- Tubin, D. (2008). Establishment of a new school and an innovation school: lessons from two Israeli case studies. *International Journal of Management*, 22(7), 651-663.
- Warrican, J. S. (2006). Action research: a viable option for effecting change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 1–14.

Um höfundana

Birna Svanbjörnsdóttir er menntunarfræðingur og doktorsnemi við menntavísindasvið HÍ og hefur um árabíl unnið við skólamál af ýmsum toga. Hún er forstöðumaður Miðstöðvar skólaþróunar við Háskólann á Akureyri og lektor við sama skóla. Netfang: birnas@unak.is

Allyson Macdonald er prófessor við Háskóla Íslands á menntavísindasviði. Hún hefur lokið námi í eðlisfræði og í náttúrufræðimenntun og unnið að þróunar- og matsverkefnum og rannsóknum á skólastarfi í sunnanverðri Afríku og á Íslandi. Netfang: allyson@hi.is

Guðmundur Heiðar Frímansson er prófessor í heimspeki við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur stundað rannsóknir í heimspeki menntunar, siðfræði og stjórn málaheimspeki. Helstu viðfangsefni hans hafa verið sjálfræði og forræði, þegnmenntun og lýðræði. Netfang: ghf@unak.is

About the authors

Birna Svanbjörnsdóttir is an education specialist and a doctoral student in the School of Education at the University of Iceland. She has for many years worked on a range of school issues and projects. She is a director of the Centre for School Development at the University of Akureyri and an assistant professor in the same school. E-mail: birnas@unak.is

Allyson Macdonald is a professor in the School of Education at the University of Iceland. She completed her undergraduate studies in physics and doctoral studies in science education and has a diploma in management. She has worked in development, evaluation and research in education in southern Africa and in Iceland. E-mail: allyson@hi.is

Guðmundur Heiðar Frímansson is Professor of Philosophy at the Department of Education, School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. His fields of research have been philosophy of education, ethics and political philosophy. He has written on autonomy and paternalism, civic education and democracy. E-mail: ghf@unak.is