



Hug- og félagsvísindasvið  
Kennaradeild - menntavísindabraut

**Viðhorf framhaldsskólakennara til samskipta og  
samvinnu við nemendur og starfsfólk**  
„Manneskja sem lætur sig aðra manneskju varða“

**Hrafnhildur Haraldsdóttir**

Akureyri

Desember 2013

**Háskólinn á Akureyri**

Hug- og félagsvísindasvið  
Kennaradeild-menntavísindabraut

**Viðhorf framhaldsskólakennara til samskipta og  
samvinnu við nemendur og starfsfólk**  
„Manneskja sem lætur sig aðra manneskju varða“

**Hrafnhildur Haraldsdóttir**

Meistaraprófsritgerð lögð fram sem hluti  
af námi til M.Ed.-prófs í menntunarfræðum  
með áherslu á stjórnun menntastofnana

Akureyri, desember 2013

## Ágrip

Menntastofnanir eru að færast í auknum mæli að aukinni samvinnu, gagnsæi og einstaklingsmiðuðu námi og starf kennarans er orðið meira krefjandi en áður var. Til þess að markmiðum kennslu verði náð er mikilvægt að samskipti og samvinna kennara og nemenda séu góð. Þjónandi forysta er hugmyndafræði sem gengur út á það að leiðtoginn sé þjónn samstarfsfólks síns, sé hvetjandi, styðjandi og efli það til þess að verða sjálft þjónandi leiðtogar. Hinn þjónandi leiðtogi spyr spurninga á borð við: „Hvers þarfnast fólk? Hvernig get ég og stofnun mín komið til móts við þarfir þess?“ Þannig leitast hann ætíð við að greina og mæta þörfum annarra til þess að stofnunin eða fyrirtækið nái sem bestum árangri.

Þessi ritgerð fjallar um áherslur framhaldsskólakennara í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk og tengsl við hugmyndafræði þjónandi forystu. Markmið rannsóknarinnar var tvíþætt. Annars vegar að kanna hverjar áherslur framhaldsskólakennaranna í Verkmenntaskólanum á Akureyri væru í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans og hins vegar hvort þær áherslur endurspegluðu hugmyndafræði þjónandi forystu. Fræðilegt og hagnýtt gildi rannsóknarinnar er að auka innsýn í þjónandi forystu í skólastarfi framhaldsskólakennara og meta birtingarmynd hennar. Ritgerðin byggir á niðurstöðum eigindlegar rannsóknar í formi viðtala við sex framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri vorið 2013.

Niðurstöður þessarar rannsóknar eru þær að áherslur framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri einkennast af velvild til nemenda og samstarfsfólks þeirra. Samvinna, agi, árangur og þjónusta voru orð sem voru viðmælendum töm. Niðurstöðurnar bera þess merki að samhengi sé á milli áherslna kennaranna og hugmyndafræði þjónandi forystu. Kennararnir lögðu áherslu á það að fá nemendurna með sér og koma þeim í skilning um það að mikilvægt sé að vinna saman að sameiginlegum markmiðum.

Í ljósi þessara niðurstaðna er mikilvægt að auka vægi þessara þátta í kennslu og rannsaka betur samskipti og samvinnu allra innan námssamfélagsins þannig að allir nái að blómstra á sínum vettvangi.

## Abstract

Educational institutions are increasingly moving to closer collaboration, transparency and individualization of learning, which makes the teacher's job more and more challenging. In order to achieve the teaching objectives it is important that the communication and collaboration between teachers and students are good. Servant leadership is a philosophy that is encouraging, supportive and feels responsible for serving the needs of the other. The servant leader asks questions like: "What people need? How can I and my organization respond to these needs?" He always strives to identify and meet the needs of others so the institution or company will achieve the best results.

This essay focuses on the secondary school level and looks into the communication and collaboration between students and staff and their relationships with the philosophy of servant leadership. The aim of this study was to explore the communication and collaboration between students and staff in the secondary school and whether the communication reflected the philosophy of servant leadership. Theoretical and practical value of the research is to increase insight into servant leadership in upper secondary education and assess its manifestation. The method which was used in the study was a qualitative research by interviewing six teachers at one secondary schools in Akureyri in the spring of 2013.

The results of this research are that secondary school teachers in Verkmenntaskólinn in Akureyri are characterise by good will towards their students and colleagues. Collaboration, discipline, performance and service were words that were most frequently used by the teacher. The results show that there is a correlation between the points teachers emphasize on and the philosophy of servant leadership. The teachers stressed the importance towards a common goal and make them realize the importance of working together for common goals.

In light of these findings it is important to increase the importance of the philosophy of servant leadership in teaching and do research into the communication and cooperation of everyone within the educational community so that everyone is able to develop in their field.

## Formáli

*„Enginn veit hvers hann er megnugur fyrr en hann hefur reynt“*

Publicus Cyrus

Þessi ritgerð er 30 ECTS eininga lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri þar sem skoðaðar verða áherslur framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri og hugmyndafræði þjónandi forystu. Um er að ræða eigindlega rannsókn byggða á viðtölum við sex framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri. Verkefnið var unnið árið 2013 undir leiðsögn Sigrúnar Gunnarsdóttur, dósentis við Háskóla Íslands. Fær hún mínar bestu þakkir fyrir einstaklega góða leiðsögn, ráðgjöf og hvatningu.

Einnig vil ég færa viðmælendum mínum þakkir fyrir þátttökuna en án þeirra hefði þessi rannsókn ekki getað orðið að veruleika. Þá vil ég þakka öllum þeim sem veittu mér aðstoð í formi yfirlesturs og hvöttu mig áfram.

Síðast en ekki síst vil ég þakka fjölskyldu minni fyrir hvatningu og stuðning og það að umbera mig í gegnum skemmtilega en oft erfiða tíma á undanförunum árum. Þessi rannsókn er tileinkuð henni.

Hrafnhildur Haraldsdóttir

*„Hið eina sanna markmið menntunar er að gera manninn hæfan til þess að halda endalaust áfram að spyrja spurninga“*

Mandell Creighton

# Efnisyfirlit

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÁGRIP</b> .....                                    | <b>2</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                 | <b>3</b>  |
| <b>FORMÁLI</b> .....                                  | <b>4</b>  |
| <b>MYNDA OG TÖFLUSKRÁ</b> .....                       | <b>7</b>  |
| MYNDASKRÁ .....                                       | 7         |
| TÖFLUSKRÁ .....                                       | 7         |
| <b>1. INNGANGUR</b> .....                             | <b>8</b>  |
| 1.2. MARKMIÐ OG TILGANGUR RANNSÓKNAR .....            | 9         |
| 1.3. RANNSÓKNIN .....                                 | 9         |
| 1.4. UPPBYGGING RITGERÐAR.....                        | 10        |
| <b>2. FRAMHALDSSKÓLAR</b> .....                       | <b>11</b> |
| 2.1.    STARFSUMHVERFI KENNARA .....                  | 11        |
| 2.2. <i>Lærdómssamfélag</i> .....                     | 12        |
| 2.2.1. <i>Heildarsýn</i> .....                        | 12        |
| 2.2.2. <i>Persónulegur þroski</i> .....               | 13        |
| 2.2.3. <i>Starfskenning</i> .....                     | 13        |
| 2.2.4. <i>Sameiginlegar hugsjónir</i> .....           | 15        |
| 2.2.5. <i>Liðsnám</i> .....                           | 16        |
| 2.3. <i>Fagmennska kennara</i> .....                  | 17        |
| 2.4.    SAMANTEKT.....                                | 21        |
| <b>3. UPPHAF ÞJÓNANDI FORYSTU</b> .....               | <b>22</b> |
| 3.1.    ÞJÓNANDI FORYSTA .....                        | 22        |
| 3.1.1.    HUGMYNDAFRÆÐIN OG HELSTU HUGTÖK .....       | 24        |
| 3.2.    GAGNRÝNI Á ÞJÓNANDI FORYSTU .....             | 30        |
| 3.3.    SAMANTEKT.....                                | 32        |
| <b>4. EFLING OG ÞJÓNANDI FORYSTA Í SKÓLUM</b> .....   | <b>33</b> |
| 4.1.    RANNSÓKNIR UM ÞJÓNANDI FORYSTU Í SKÓLUM ..... | 37        |
| 4.2.    SAMANTEKT.....                                | 40        |
| <b>5. AÐFERÐ</b> .....                                | <b>41</b> |
| 5.1.    RANNSÓKNARSNÍÐ .....                          | 41        |
| 5.2.    ÞÁTTTAKENDUR .....                            | 42        |
| 5.3.    FRAMKVÆMD.....                                | 43        |
| 5.4.    ÚRVINNSLA OG GREINING .....                   | 43        |
| 5.5.    RÉTTMÆTI OG ÁREIÐANLEIKI.....                 | 44        |
| 5.6.    SIÐFRÆÐI .....                                | 45        |
| <b>6. NIÐURSTÖÐUR</b> .....                           | <b>47</b> |
| 6.1.    BAKGRUNNUR VIÐMÆLENDNA .....                  | 47        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 6.2.      | SAMSKIPTI OG SAMVINNA KENNARA .....  | 48        |
| 6.3.      | HALDA AGA OG VERA LÍKA FÉLAGI .....  | 50        |
| 6.4.      | NÁ ÁRANGRI OG SJÁ ÁRANGUR.....   | 54        |
| 6.5.      | VEITA GÓÐA ÞJÓNUSTU TIL ÞESS AÐ NEMANDINN VINNI GOTT VERK .....  | 55        |
| 6.6.      | SAMANTEKT.....   | 56        |
| <b>7.</b> | <b>UMRÆÐUR.....</b>  | <b>57</b> |
| 7.1.      | HVERJAR ERU ÁHERSLUR FRAMHALDSSKÓLAKENNARA Í VERKMENNTASKÓLANUM Á AKUREYRI Í SAMVINNU VIÐ NEMENDUR OG STARFSFÓLK SKÓLANS?..... | 57        |
| 7.1.1.    | <i>Samvinna</i> .....  | 57        |
| 7.1.2.    | <i>Agi</i> .....   | 58        |
| 7.1.3.    | <i>Árangur</i> .....   | 59        |
| 7.1.4.    | <i>Þjónusta</i> .....  | 59        |
| 7.2.      | ENDURSPUGLA ÞESSAR ÁHERSLUR HUGMYNDAFRÆÐI ÞJÓNANDI FORYSTU? .....  | 60        |
| 7.2.1.    | <i>Einlægur áhugi á hugmyndum og högum annarra</i> .....   | 60        |
| 7.2.2.    | <i>Innri styrkur</i> .....   | 61        |
| 7.2.3.    | <i>Sjá til framtíðar</i> .....   | 62        |
| 7.3.      | SAMANTEKT.....   | 63        |
| 7.4.      | STYRKLEIKAR OG TAKMARKANI RANNSÓKNARINNAR.....   | 64        |
| <b>8.</b> | <b>LOKAORÐ .....</b>   | <b>65</b> |
|           | <b>HEIMILDASKRÁ.....</b>   | <b>66</b> |
|           | <b>VIÐAUKAR .....</b>  | <b>72</b> |
|           | FYLGISKJAL 1. VIÐTALSRAMMI VIÐ FRAMHALDSSKÓLAKENNARA VIÐ VERKMENNTASKÓLANN Á AKUREYRI.....                                     | 72        |
|           | FYLGISKJAL 2. KYNNINGARBRÉF OG SAMÞYKKISYFIRLÝSING RANNSÓKNAR .....  | 73        |
|           | FYLGISKJAL 3. LEYFISBRÉF PERSÓNUEVERNDAR .....   | 75        |

## Mynda og töfluskrá

### Myndaskrá

|   |    |
|---|----|
| MYND 1. STARFSKENNINGARLÍKAN HANDAL OG LAUVÁS. ÍSLENSK ÞÝÐING: RAGNHILDUR BJÖRNSDÓTTIR (1993, BLS. 37)..... | 14 |
|---|----|

### Töfluskrá

|  |    |
|--|----|
| TAFLA 1. TÍU EINKENNI ÞJÓNANDI LEIÐTOGA SAMKVÆMT SPEARS (2005, BLS. 3-4). .....  | 25 |
| TAFLA 2. ÁTTA ATRIÐI ÞJÓNANDI FORYSTU SKV. VAN DIERENDONCK OG NUIJTEN (2011, BLS. 151-252).....  | 28 |
| TAFLA 3. SAMANBURÐUR Á LYKILÞÁTTUM ÞJÓNANDI FORYSTU SAMKVÆMT LARRY SPEARS (2005), DIRK VAN DIERENDONCK OG INGU NUIJTEN (2011) OG SIGRÚNU GUNNARSDÓTTUR (2011)..... | 30 |



## 1. Inngangur

Það er skemmtilegt og þroskandi að vinna með börnum og unglingum. Ræktun barnsandans og mannshugans eru mikilvæg viðfangsefni sem við treystum ekki hverjum sem er til. Við krefjumst þess af stærðfræðingum að þeir kunni að reikna, af múrurum að þeir kunni að múra og af kennurum að þeir kunni að kenna. Ekkert af þessu er sjálfgefið en góð menntun er líklegri til þess að efla fagmennskuna, hvert sem starfssviðið er. Niðum ekki skóinn hvert niður af öðru. Styðjum frekar hvert annað við að gera gott samfélag enn betra (Bragi Guðmundsson, 28. maí 2013).

Starf kennara hefur breyst mjög hin síðari ár. Í starfi sínu þurfa þeir að vera tilbúnir til þess að takast á við síbreytilegt samfélag og krafa er gerð til þeirra um að þeir sinni nemendum á mun víðtækari hátt en áður var. Ætlast er til þess að kennarar finni leiðir til þess að laga námið að mismunandi þörfum nemenda. Tæknivæðing hefur einnig breytt starfsumhverfi kennara og gert það fjölþættara og flóknara en áður var (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011a, bls. 10, 39).

Mín hugmyndafræði er sú að skólinn sé miðstöð menntunar, þar sem nemendur fá tækifæri til þess að öðlast skilning og færni til þess að blómstra sem einstaklingar. Skólinn á að endurspeglar menningu umhverfisins en einnig að leggja áherslu á vísýni og kenna virðingu fyrir annarri menningu. Að mínum dómi ætti menntun að hafa það að markmiði að skapa samkennd og virðingu fyrir öllum mannverum í hugum nemenda. Umhyggja og samkennd í garð nemenda og skólasamfélagsins á að vera ein af grunnstoðum skólans. Þessi sjónarmið samræmast lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og stefnu Verkmenntaskólans á Akureyri (VMA, e.d.). Í ljósi þessa hef ég heillast af hugmyndafræði þjónandi forystu sem ég las fyrst um í ársbyrjun 2011 og réð það vali mínu á rannsóknarviðfangsefni. Frá mínum bæjardyrum séð er þjónandi forysta hugmyndafræði sem eflt getur skólstarfið, starfsfólkið og ekki hvað síst nemendurna sjálfa og áhugavert að varpa ljósi á hugmyndafræðina í tengslum við starfsumhverfi skóla. Rannsóknur um þjónandi forystu hefur farið fjölgandi síðustu ár. Nokkrar slíkar rannsóknir hafa verið gerðar í Bandaríkjunum og Evrópu (Taylor, Martin, Hutchinson, og Jinks, 2007, bls. 401–419; Metzgar, 2008, bls. 50, 66–67; Crippen, 2010, bls. 147–160; Cerit, 2009, bls. 600–623) og gefa þær vísbendingar um jákvæð tengsl milli þjónandi forystu í skólum og árangurs af starfi skólanna. Tvær rannsóknir um þjónandi forystu hafa verið gerðar í skólum hér á landi, annars vegar í grunnskólum (Þóra 2011) og hins vegar í háskóla (Guðjón

2012). Mikilvægt er að auka þekkingu á þessu sviði hérlendis og til dæmis á vettvangi framhaldsskóla.

## 1.2. Markmið og tilgangur rannsóknar

Markmið rannsóknarinnar er tvíþætt. Annars vegar að kanna hverjar áherslur framhaldsskólakennaranna eru í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans og hins vegar hvort þær áherslur endurspegli hugmyndafræði þjónandi forystu. Tilgangur þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á áherslur kennaranna í starfi og auka þekkingu um vægi þjónandi forystu í starfsumhverfi framhaldsskólakennara. Aðferðin felst í því að kanna hugmyndir og þá hugsmíð sem kennarar byggja á þegar þeir móta áherslur í vinnubrögðum sínum, einkum samskiptum og samvinnu.

## 1.3. Rannsóknin

Rannsóknir um þjónandi forystu innan skólastofnana, bæði erlendis og hérlendis, benda til þess að þeir stjórnendur sem aðhyllast hugmyndafræði þjónandi forystu séu í meiri metum hjá samstarfsfólki og nái betri árangri. Rannsóknir hafa leitt í ljós að jákvæð marktæk tengsl séu á milli þjónandi forystu skólastjóra á starfsánægju kennara (Taylor, Martin, Hutchinson og Jinks, 2007, bls. 401–419; Metzgar, 2008, bls. 50, 66–67; Crippen, 2010, bls. 147–160; Cerit, 2009, bls. 600–623; Þóra Hjörleifsdóttir, 2011; Guðjón Ingi Guðjónsson, 2012). Vægi hugmyndafræði þjónandi forystu hefur ekki verið rannsakað hjá framhaldsskólakennurum hér á landi. Því gæti rannsókn þessi verið mikilvægt framlag til þess að styrkja og efla þá þekkingu sem fyrir er á þessu sviði.

Hugmyndafræði þjónandi forysta var fyrst sett fram af Roberts K. Greenleaf (1970). Hugmyndir hans grundvallast á því að forystufólk séu þjónar, starfsfólkið sé í fyrsta sæti og forystan sýni fordæmi um þjónustu með trúverðugleika og vilja til þess að láta starfsfólk njóta sín. Þannig nái starfsfólkið að mæta þörfum viðskiptavina og skjólstæðinga sinna af skilningi, virðingu og trausti. Með stuðningi og hvatningu vaxi áhugi forystufólksins og starfsfólksins sem verði svo til þess að það öðlist lífsgleði og tilgang með daglegu starfi sínu. Greenleaf bendir á það að grunnur lærdómssamfélags hvíli á mannlegum samskiptum, þar sem kennarar, nemendur, foreldrar og annað starfsfólk séu virkir þátttakendur og vinni saman að

settum markmiðum. Lærdómssamfélagið sé samfélag sem byggir á gildum hins ytra samfélags (Greenleaf, 2002, bls. 203–206).

Fræðilegt og hagnýtt gildi rannsóknarinnar er að auka þekkingu á þjónandi forystu í skólastarfi framhaldsskólakennara og að meta birtingarmynd hennar. Rannsóknartilgáta mín er sú að kennarar starfi nú þegar að hluta til eftir hugmyndafræði þjónandi forystu, jafnvel ómeðvitað. Leitað er svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. *Hverjar eru áherslur framhaldsskólakennara í Verkmenntaskólanum á Akureyri í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans?*
2. *Endurspeglar þessar áherslur hugmyndafræði þjónandi forystu?*

#### **1.4. Uppbygging ritgerðar**

Ritgerðin skiptist í sjö aðalkafla. Eftir inngang er fræðilegur kafli sem fjallar um bakgrunn verkefnisins og stöðu þekkingar í þrem undirköflum. Fyrst er fjallað almennt um framhaldsskóla á Íslandi og hlutverk þeirra. Þá er fjallað um fagmennsku kennara og komið inn á lærdómssamfélagið út frá skilgreiningu Senge um það hvað einkenni slíkt samfélag og þar á meðal er fjallað um starfskenningu. Því næst er greint frá upphafi þjónandi forystu og hugmyndafræði Roberts Greenleafs um þjónandi forystu. Gagnrýni á þjónandi forystu eru gerð skil sem og helstu hugtökum. Þá er fjallað um þjónandi forystu í skólum og þær rannsóknir sem gerðar hafa verið héraðs og erlendis á þjónandi forystu. Í fimmta kafla eru rannsóknarspurningarnar settar fram og aðferð rannsóknarinnar kynnt. Í sjötta kafla er greint frá niðurstöðum sem byggja á orðum viðmælenda. Í sjöunda kafla eru niðurstöður ræddar í ljósi rannsóknarspurninganna og í tengslum við fræðilegan bakgrunn og umræða um helstu vankanta og styrk rannsóknarinnar. Í niðurlagi sjöunda kafla er stutt samantekt og ályktun og að lokum er fjallað um framlag rannsóknarinnar til fræðasviðsins, þörf fyrir frekari rannsóknir og um hagnýtt gildi rannsóknarinnar.

## 2. Framhaldsskólar

Framhaldsskólar á Íslandi starfa samkvæmt lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008. Lögin ná yfir allt framhaldsskólastigið ásamt fyrstu stigum starfsmenntunar. Lögin skilgreina tilgang náms á framhaldsskólastigi sem hér segir samkvæmt 2. gr.:

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi. Framhaldsskólar búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífinu og frekara nám. Þeir skulu leitast við að efla færni nemenda í íslensku máli, bæði töluðu og rituðu, efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfá þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, jafnrétti og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til þekkingarleitar. Framhaldsskólar sinna miðlun þekkingar og þjálfun nemenda þannig að þeir öðlist færni til að gegna sérhæfðum störfum og hafi forsendur til að sækja sér frekari menntun.

Allir þeir sem náð hafa 16 ára aldri, lokið skyldunámi eða hafa sambærilega menntun eiga rétt samkvæmt lögum til menntunar í framhaldsskóla. Mennta- og menningarmálaráðuneytið gefur út námskrá fyrir framhaldsskóla og mælir fyrir um markmið og skipulags skólstarfsins. Framhaldsskólar hafa annað hvort hefðbundið bekkjakerfi eða starfa samkvæmt einingakerfi. Einingakerfið er helsta skipulagsform skóla á þessu skólastigi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b, bls. 9, 72).

Framhaldsskólar á Íslandi eru í dag 34 talsins. Eftirfarandi framhaldsskólar eru starfandi á Norðurlandi eystra: Menntaskólinn á Húsavík, Menntaskólinn á Laugum, Menntaskólinn á Tröllaskaga, Menntaskólinn á Akureyri og Verkmenntaskólinn á Akureyri (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d.). Í þessari rannsókn verður sjónum beint að Verkmenntaskólanum á Akureyri.

### 2.1. Starfsumhverfi kennara

Engum dylst að þekking er grundvöllur í starfi kennara. Þekkingaröflun þeirra lýkur ekki við brautskráningu frá háskóla, heldur er sérhver kennari skuldbundinn til þess að viðhalda henni eftir að út í starf er komið og mikilvægt er fyrir þá að líta aldrei svo á að þeir séu fullnuma. Samfara aukinni þekkingu og breyttum kröfum í tímans rás, hafa breytingar orðið á starfi kennara sem fagstéttar (Kennarasamband Íslands, 2011; Ólafur J. Proppé, 1992, bls. 224).

## 2.2. Lærdómssamfélag

Hér verður fjallað um lærdómssamfélag og stuðst við skilgreiningu Senge (2006) á fimm námsþáttum sem einkenna slíkt samfélag. Senge lýsir hugtakinu „lærdómsstofnun“ eða „stofnun sem lærir“ (*e. learning organization*). Í þannig umhverfi er verið að reyna að skapa það umhverfi sem fólk telur að skili sem bestum árangri og miði þannig að sameiginlegri sýn. Mjög oft er stuðst við þá aðferð að efla samvinnunám starfsmanna og nemenda. Kjarninn í slíkri stofnun er nemandinn og möguleikar hans. Í bókinni *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Senge, 2006, bls. 3) kemur fram að það sé ekki fyrir en við hættum að halda í þá hugsun að við séum óháð öðrum og förum þá að líta á okkur sem hluta af heildinni í lærdómssamfélagi sem við störfum í að hægt sé að ræða um stofnun sem lærir. Senge (2006, bls. 6–11) bendir á það að fimm námsþættir (*e. the five learning disciplines*) þurfi að vera til staðar svo hægt sé að byggja upp samfélag sem lærir. Þetta eru þættirnir heildarsýn (*e. systems thinking*), persónulegur þroski (*e. personal mastery*), starfskenning (*e. mental models*), sameiginlegar hugsjónir (*e. building shared vision*) og að lokum liðsnám (*e. team learning*). Hér á eftir verður gerð grein fyrir þessum fimm þáttum.

Robert K. Greenleaf bendir á það að grunnur lærdómssamfélagsins hvíli á mannlegum samskiptum, þar sem kennarar, nemendur, foreldrar og annað starfsfólk séu virkir þátttakendur og vinni saman að settum markmiðum (Greenleaf, 2002, bls.203–206).

### 2.2.1. Heildarsýn

Fyrsti þátturinn samkvæmt Senge (2006) er heildarsýn. Breytt hugarfar allra viðkomandi aðila skiptir máli, því eingöngu með breyttum hugsunarhætti og því að vera móttækilegur fyrir nýjungum, erum við fær um að taka á móti nýjum upplýsingum. Þegar við höfum náð tökum á þeirri hugsun að allir þættir verki saman og sjáum heildarmyndina, þá fyrst getum við byggt upp lærdómssamfélag eða stofnun sem lærir. Þegar því takmarki hefur verið náð að allir starfsmenn hafa áttað sig á því að þeir hafi áhrif, þá eru þeir líklegri til þess að hætta að vera í hlutverki áhrifalausra áhorfenda. Þeir fari að líta á sig sem virka þátttakendur í ferlinu, hvort heldur sem það er í innleiðingu breytinga, starfi með nemendum eða samvinnu við aðra fagaðila. Þannig að ef starfsfólkið hættir að bregðast eingöngu

við (*e. react*) en finnur að með því að taka þátt hefur það áhrif á eigin framtíð og annarra og sýnir því frumkvæði (*e. proact*) (Senge, 2006, bls. 6–7, 47–51, 69).

Því má álykta að það sé hagur menntastofnana að hvetja starfsfólk sitt til náms og samvinnu og stuðla þannig að upplýsingaflæði á milli þess. Því eins og máltækið segir: „Svo lengi lærir sem lifir.“

### 2.2.2. Persónulegur þroski

Persónulegur þroski er annar þátturinn samkvæmt Senge (2006) og er talinn mikilvægur þáttur í uppbyggingu lærdómssamfélagsins, þar sem segja má að hann sé andi lærdómssstofnunar. Það fólk sem býr yfir persónulegum þroska býr frekar yfir þeim hæfileika að gera sér grein fyrir því hvað skiptir raunverulega máli. Því kemur Senge inn á það að lærdómssamfélagið læri í gegnum þá sem læra, þótt að nám einstaklinga tryggi ekki að samfélagið í heild læri. Drifkraftur stofnunarinnar er í raun fólkíð sjálft og því ber að huga sérstaklega að einstaklingunum innan stofnunarinnar. Þeir einstaklingar sem búa yfir persónulegum þroska skynja því þann tilgang sem sýnin og markmiðin hafa. Þeir vinna með breytingunum í stað þess að streitast á móti þeim og þeir eru einnig raunsærir. Þeir eru hluti af stærri heild og þeir hafa áhrif (Senge, 2006, bls. 7–8, 129–136).

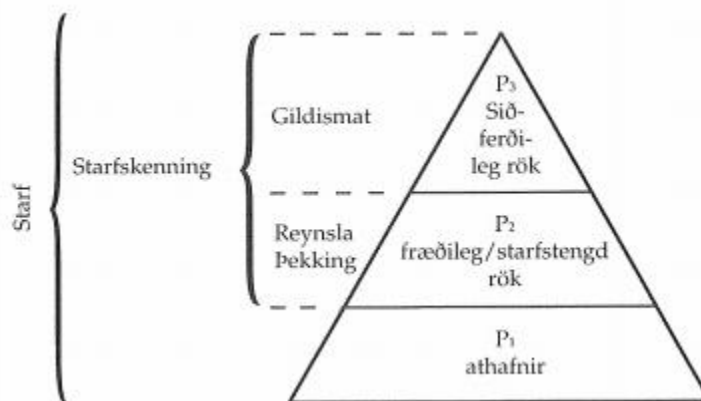
Kristín Aðalsteinsdóttir gerði rannsókn á samskiptum, kennsluháttum og viðmóti kennara. Rannsóknin fór fram á árunum 1995 og 1997. Spurningalisti var sendur til allra fámennra skóla á Norðurlandi eystra sem voru 17 talsins þegar rannsóknin fór fram í janúar 1995. Alls fengu 93 einstaklingar (skólastjórar/kennarar/leiðbeinendur) sem voru í 50% stöðu eða meira spurningalistann í hendur. Niðurstöður sýndu að það eru tengsl á milli persónulegra eiginleika kennara og starfsins með börnunum. Kennarar sem bjuggu yfir mikilli hæfni sýndu börnunum virðingu, þeir hlustuðu, sýndu tilfinningar og tóku tillit til námsþarfa einstaklinganna. Einnig kom í ljós að slíkir kennarar voru læsir á eigin hæfni, áttuðu sig á stöðu sinni sem fyrirmyndir, þekktu sjálfa sig og höfðu tilskilda þekkingu á þörfum nemenda (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002, bls. 114–115).

### 2.2.3. Starfskenning

Samkvæmt Senge (2006) eru samræður einnig mikilvægar. Þær ögra ríkjandi hugsunum, því að með þeim gefst tækifæri til þess að ræða mismunandi skoðanir. Þannig er hægt um leið að gera sér betur grein fyrir gildum sínum, reynslu og hugsunum. Með samræðum gefst einnig tækifæri til ígrundunar en ígrundun gerir

okkur kleift að efla starfskenningar, því með því að ígrunda, þá öðlast fólk þann hæfileika að rýna til gagns (Senge, 2006, bls. 8, 163–180).

Handal og Lauvås (1987) eru upphafsmenn starfskenningarlíkansins og hafa fræðimenn haft það til hliðsjónar við leiðsögn og ígrundun í kennaramenntun. Líkanið á að skýra hvað liggur að baki athöfnum kennara í starfi. Starfskenning kennarans er oft sterkasti þátturinn í starfi þeirra og drifkrafturinn í þróun fagmennsku. Þeir útskýra hugmyndir sínar um framkvæmd, fræði- og siðfræðilegan grunn með þríhyrningsformi (Handal og Lauvås, 1987, bls. 9–10). Mynd 1 sýnir á táknrænan hátt starfskenningarlíkan Handal og Lauvås (1993, bls. 37).



Mynd 1. Starfskenningarlíkan Handal og Lauvås. Íslensk þýðing: Ragnhildur Björnsdóttir (1993, bls. 37).

Starfskenningarlíkan þeirra Handals og Lauvås sýnir athafnir, þekkingu og siðferðileg rök, bæði gildismat kennarans og viðhorf. Neðsti hlutinn í líkaninu kallast P1. Hann táknar þær athafnir sem kennarinn sýnir í daglegu starfi. Miðhlutinn kallast P2 og táknar hann þekkingu kennarans, bæði fagþekkingu og almenna þekkingu, ásamt þeirri reynslu sem kennarinn býr yfir. Efsti hlutinn í líkaninu kallast P3. Hann tákanar þau siðferðilegu rök sem kennari leggur til grundvallar, gildismat hans og viðhorf (Handal og Lauvås, 1987, bls. 9–10).

Í bók sinni *Leiðsögn: liður í starfsmenntun kennara* fjallar Ragnhildur Bjarnadóttir (1993) um hugtakið starfskenningu út frá líkani Handal og Lauvås. Þar kemur fram að með starfskenningu sé átt við það að kennarar búi yfir eigin kenningu, eigin skoðun og viðhorfum sem þeir byggja svo starfið á. Þroski kennaranna og menntun þeirra hafi þannig áhrif á starf þeirra. Því er starfskenningin bæði fagleg og persónuleg. Fagleg, þar sem hún byggist á reynslu sem kennarinn öðlast úr bæði námi og starfi. Persónuleg, þar sem lífssýn kennarans og viðhorf

tengjast gildismati hans, tilfinningum og skoðunum sem hann hefur þróað með sér frá æsku (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993, bls. 41–42).

Rannsókn Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1999, bls. 248–249) á þróun fagvitundar kennara beindist meðal annars að því hvernig efla mætti samskiptahæfni og félagsþroska nemenda. Um 140 kennarar tóku þátt í námskeiðum, mislöngum, um þetta verkefni. Hlutverk þátttakenda var meðal annars að rökstyðja þá persónulegu og faglegu merkingu sem þeir legðu í störf sín. Sigrún talar um „uppeldissýn“ kennara, sem samanstendur af gildum og þekkingu sem speglast í starfi með nemendum. Hún telur að fagvitund kennara þróist vegna breytingar sem verði á „uppeldissýn“ hvers kennara og mögulegt sé að hafa áhrif á fagvitund þeirra og fagmennsku með því að sýn þeirra á starfið breytist og á þann hátt þróist fagvitund þeirra og fagmennska. Enn eru þó skiptar skoðanir í umræðunni um fagmennsku kennara. Starf þeirra er um margt frábrugðið öðrum störfum sem talin eru dæmigerð fagstörf, svo sem störfum lækna og lögfræðinga. Sigrún (1999) segir að augljóst sé að breytt starfsumhverfi krefji kennara um sífellda endurskoðun á starfi og starfsaðstæðum og kennaramenntunarstofnanir þurfi að taka mið af því að undirbúa kennara undir annað og breytt starf en var fyrir 20–25 árum.

Ljóst er að margir þættir hafa áhrif á starfskenningu kennara, svo sem lífsskoðanir þeirra sjálfra og persónuleiki. Sé tekið mið af félagslegri hugsmíðahyggju, þar sem því er haldið fram að félagsleg fyrirbæri, þar með talin þekking og skólar, verði til í samskiptum manna, má álykta sem svo að kennarar þurfi að máta viðhorf sín og starfskenningar við samstarfsfólk sitt og þau viðhorf sem eru ríkjandi í samfélaginu á hverjum tíma.

#### **2.2.4. Sameiginlegar hugsjónir**

Samkvæmt Senge (2006) er mikilvægt að fólk deili sömu hugsjónum, þessi sameiginlega sýn er hreyfiafl sem getur komið miklu af stað. Sýnin getur veitt svar við því sem hópurinn vill skapa. Sá hópur sem getur sameinast um að ná settu markmiði og hefur sömu gildi getur í sameiningu byggt samfélag sem lærir. Sýnin hjálpar þannig til við að setja stefnuna og orkuna á lærdóminn. Sýnin býr einnig til ákveðið sameiningartákn og þannig getur hún leitt alla að settu markmiði. Þeir sem hafa persónulega sýn eru líklegri til þess að skuldbinda sig. Samkvæmt Senge (2006) verður sá leiðtogi sem ætlar að byggja upp sterka stofnun að hafa það í huga



að til þess að sýnin geti orðið sameiginleg, þurfi hún að verða sprottin af innri hvata. Sá hópur sem hefur sameiginlega sýn og hefur einnig trú á hana er sterkt afl (Senge, 2006, bls. 192–215).

Í rannsókn Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood o.fl. (2006) á lærdómssamfélagi í skólum, allt frá leikskóla til framhaldsskóla, mátti greina átta þætti sem birtust í mismiklum mæli hjá skólunum. Á meðal þáttanna var sameiginleg framtíðarsýn og gildi, fagleg og gagnrýnin ígrundun og starfsfólk sem er opið fyrir nýjungum og samstarfi við grenndarsamfélagið og aðra skóla.

Shirley M. Hord (e.d. 1997) hefur einnig rannsakað lærdómssamfélagið og þar kemur fram að meginþættir faglegs lærdómssamfélags eru meðal annars sameiginleg sýn, dreifð og styðjandi stjórnun og gildi og styðjandi aðstæður.

### 2.2.5. Liðsnám

Fimmti þátturinn samkvæmt Senge (2006) er liðsnám. Liðsnám hefst með orðræðu, þar sem teymið í sameiningu skipuleggur og þróar getu sína til þess að nálgast þau markmið sem meðlimir teymisins óska eftir. Þessi þáttur skiptir máli, þar sem það er hópurinn en ekki einstaklingurinn sem er grunnurinn að samfélaginu eða stofnuninni sem lærir (Senge, 2006, bls. 9–11). Hópur sem einsetur sér að læra saman verður að vera heiðarlegur samkvæmt Senge, ekki aðeins gagnvart því sem gerist utan hópsins, heldur einnig því sem gerist innan hans. Með því að ná þessari færni verður hann öflugri sem hópur (Senge, 2006, bls. 240–242).

Einn mikilvægur þáttur í samræðum er að hlusta og kemur Senge inn á mikilvægi þess að kennarinn temji sé virka hlustun. Ef kennarar æfa sig í að hlusta, þá tengjast þeir betur við aðra. Senge segir að hlustun sé ekki auðveld, hún krefjist þess að fólk sé meðvitað um það sem gerist í kringum það (Senge, 2006, bls. 220–224). Hópur sem vinnur markvist saman að settum markmiðum er líklegri til þess að hver líti á annan sem féлага og sjái hlutina þannig í skýrara ljósi. Samkvæmt Senge (2006) er verið að byggja upp liðsheild á þennan hátt (Senge, 2006, bls. 226–228).

Í bókinni *Improving Schools From Within* eftir Roland Barth (1990), sem er orðin meira en 20 ára gömul, þá má ætla að margt hafi breyst en margt eigi enn við. Í bókinni kemur fram að það sé ríkjandi á meðal kennara að þeir starfi einir og séu ekki mikið fyrir að deila vitneskju sinni með öðrum. Hættan sem fylgir því að vinna einn sé sú að þannig séu litlar líkur á því að nokkur ögri manni eða aðstoði mann við að sjá hlutina í öðru ljósi. Því sé ákveðin hættan á stöðnun í starfi. Með þessum

hætti séu einnig meiri líkur á samkeppni og því viðhorfi að líta á samkennarana sem óvini. Því segir hann að fagleg einangrun komi í veg fyrir faglegan þroska. Einnig segir Barth að ef samskiptin einkennast af hjálpssemi, stuðningi, trausti og miðlun upplýsinga, þá muni samskiptin við aðra einnig verða á þennan hátt (Barth, 1990, bls. 16–18).

Í starfsendarannsókn Svövu Bjargar Markar og Rúnars Sigþórssonar (2011, bls. 38) var skoðuð uppbygging lærdómssamfélags í leikskólanum Bjarma á fyrsta starfsári hans. Þar var horft á uppbyggingu skólamenningar og innleiðingu starfshátta sem byggðust á þróunarlíkani sem miðar að uppbyggingu lærdómssamfélags. Niðurstöður starfseindarrannsóknarinnar leiddu í ljós að kennarar töldu sig hafa eflst sem fagmenn og það hefði tekist að byggja upp skólasamfélag sem væri byggt á samræðum, samvinnu, dreifðri forystu og ábyrgð, trausti, umhyggju og virðingu. Niðurstöður sýndi jafnframt að jöfn tækifæri til náms og starfsþróunar innan skólans væri grundvallarforsendur til þess að byggja upp samfélag sem lærir.

### 2.3. Fagmennska kennara

Með breyttum tímum, sem einkennast af auknum hraða, þá er mikilvægt að íhuga hvað felst í orðinu fagmennska og leita inn á við að merkingu þess. Þetta kemur meðal annars fram í grein Ólafs Proppé (1992, bls. 224) og í Aðalnámskrá framhaldsskóla (2011). Í þessum kafla verður leitast við að skýra hvað átt er við með hugtakinu fagmennska (*e. professionalism*).

Ólafur Proppé (1992, bls. 224) segir að fagmennska og fagvitund sé ekki síst fólgin í því að halda áfram að læra í starfi af eigin reynslu og annarra. Samkvæmt mennta og menningarmálaráðuneytinu (2011, bls. 11) byggist fagmennska kennara á sérfræðilegri starfsmenntun, þekkingu, viðhorfum og siðferði starfsins. Einnig kemur fram í skólastefnu KÍ fyrir árin 2011–2014 að kennarar séu faglegir forystumenn í sínu starfi. Þeir séu sérfræðingar á sviði menntamála þegar kemur að því að fræða, miðla og virkja nemendur í þekkingarleit. Auk þess er talað um að kennarar séu þeir sem skipuleggja og leiða starfið í skólanum og mikilvægi þess að þeir miðli þekkingu sinni bæði innan og utan skólans (Skólastefna KÍ, 2011–2014, bls. 2–3).

Starfsendarannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur (2004) fjallaði um faglega starfskenningu kennara. Stafsefnarannsóknin var unnin í samstarfi rannsakanda og

sex grunnskólakennara sem kenndu blönduðum nemendahópum. Notaðar voru eigindlegar rannsóknaraðferðir og byggt á viðtölum, samræðum, ígrundun, vettvangsathugunum og samkennslu. Niðurstöður benda til þess að líta þurfi til virkni kennarans við sköpun þekkingar og ígrundunar í starfi. Það megi ekki „einungis líta á kennara sem notendur og dreifendur þekkingar“ (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004, bls. 33).

Doktorsrannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2005), um samstarf kennara í þremur skólasvæðum á höfuðborgarsvæðinu er spannaði 38 skóla með 15.500 nemendum, sýndi að það sem kennarar kölluðu samstarf féll fremur undir skilgreininguna samráð og skilaði þeim ekki þeirri faglegu starfsþróun sem nauðsynleg er til þess að koma á lærdómssamfélagi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2005, bls. 178).

Niðurstöður sýna að það sem einkennir skilvirka skóla er t.d. það að þar er lærdómssamfélag, dreifð forysta, miklar væntingar til nemenda og kennara og samvinna starfsfólks. Anna Kristín bendir þó á það 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 (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2005, bls. 189–190).

Peter Ribbins (1990) hefur flokkað fagmennsku kennara niður í þrjá flokka sem eru ósjálfstæð fagmennska (*e. dependent professionals*), sjálfstæð fagmennska (*e. independent professionals*) og samvirk fagmennska (*e. interdependent professionals*) (Ribbins, 1990, bls. 77). Ef *Ósjálfstæð fagmennska* er skoðuð, þá er það sú fagmennska þar sem kennarinn telur sig vera skuldbundinn fyrir mælum námskrár sem hann sjálfur telur að geti innihaldið ýtarlegar skilgreiningar á markmiðum og inntaki skólastarfsins. Sá kennari telur að allir séu meðvitaðir um þessi tilteknu markmið og þær kröfur sem skólinn setur og því sé ófullnægjandi árangur nemenda á ábyrgð nemendanna sjálfra. Sá kennari telur jafnframt að það sé vandamál nemandans að standast kröfur skólans. *Sjálfstæð fagmennska* er sú fagmennska þegar kennari álitur að tilgangur og markmið kennslunnar séu skilgreindar út frá þeirri þekkingu sem hann býr yfir. Hér lítur hann á nemendur og foreldra sem skjólstæðinga sína og ákveður því sjálfur út frá sérfræðiþekkingu sinni hverjar þarfir nemandans séu. Kennarinn notar þannig meinta þekkingu sína á þessum þörfum nemenda sinna sem valdtæki og beitir því þvingunarvaldi ef þarf í samskiptum sínum við nemendur. *Samvirk fagmennska* er aftur á móti fagmennska

Þess kennara sem aðhyllist faglegt samráð við aðra og metur gagnrýna umræðu og leitar leiða til þess að virkja nemendur og foreldra í skólastarfinu. Hér er kennarinn leiðtogi og hann forðast að nota þvingunarvald (Ribbins, 1990, bls. 83–92).

Í mastersritgerð sinni *Fagmennska kennara* (2001) tilgreinir Trausti Þorsteinsson þessi þrjú fagsnið á fagmennsku kennara út frá flokkun Peter Ribbins (1990). Þar segir hann að hvert um sig lifi meira eða minna í nútíma skólastarfi. Samkvæmt rannsókn Trausta Þorsteinssonar (2003), þá er sá kennari sem aðhyllist „samvirka fagmennsku“ að horfa fyrst og fremst á sameiginlega hagsmuni skólans og þeirra sem þar starfa, jafnt nemenda sem annarra, og leggi fram til faglegrar umfjöllunar hugmyndir sínar um kennsluhætti, námsmat og fleira (Trausti Þorsteinsson, 2003, bls. 196–197).

Samkvæmt niðurstöðum Trausta Þorsteinssonar (2003), má álykta að „samvirk fagmennska“ sé að öllu jafna áhrifaríkust og mest í takt við nútíma kennsluhætti, þar sem áherslan er lögð á samvinnu og faglegt samráð. Ef skoðaðar eru hugmyndir Peter Ribbins (1990) um fagmennsku kennara, samkvæmt skilgreiningu Trausta Þorsteinssonar (2003) um „samvirka fagmennsku“, þá má álykta að það eigi margt sameiginlegt. Þeir kennarar sem aðhyllist „samvirka fagmennsku“ líti á sig sem hluta af heild. Gæði skólans og starfsins sem þar fer fram sé háð sameiginlegu framlagi þeirra og starfsþroski einstakra kennara sé liður í starfsþróun heildarinnar. Þeir líta á starf sitt út frá þeirri sýn að þeir beri skyldur við nemendur, samkennara og foreldra. Þeir líta einnig á það sem skyldu sína að hafa frumkvæði að starfsþróun með hagsmuni allra að leiðarljósi. Þeir hafa gert sér það ljóst að þeir verða að afsala sér ákveðnu sjálfræði til þess að geta orðið hluti af heildinni. Saman íhuga þeir starf sitt og rannsaka það með það fyrir augum að skapa nýja þekkingu sem getur leitt til umbóta. Eins og máltækið segir: „Sameinaðir stöndum við sundraðir föllum við“.

Michael Fullan setur fram í bók sinni *The New Meaning of Educational Change* (2001) það sem hann kallar 25%/75% reglu fyrir fagmennsku og skilvirku starfi kennara. Fullan heldur því fram að 25% af skilvirkni kennarahópsins verði til við það að laða hæft fólk til starfa í kennarastéttinni og sjá því fyrir góðri grunnmenntun. Hins vegar megi rekja hin 75% til þess að tryggja kennurum skóla þar sem þeir læra af starfinu. Fullan leggur áherslu á það að þetta séu lykilatriði sem ekki sé gefinn nægur gaumur. Hann segir jafnframt að engir tveir skólar séu eins og að skólaþróun feli það í sér að gera réttu hlutina við þær aðstæður sem ríki á

hverjum stað. Fullan telur að það þurfi að endurskilgreina og endurskapa fjölmarga þætti í fagmennsku og tilvistargrundvelli kennarastéttarinnar. Þar nefni hann val inn í stéttina, stöðu hennar og kjör, grunnmenntun, aðlögun að starfinu og innleiðslu í það, starfsþróun, kröfur um hæfni og fagmennsku í starfi og síðast en ekki síst starfsskilyrði kennara frá degi til dags. Þannig geri nútíðin og ekki hvað síst framtíðin margar nýjar kröfur til kennara. Með þessum kröfum sé verið að setja kennara í þau spor að þurfa að eiga náið samband við aðra kennara en einnig aðra aðila sem eru utan skólans. Þessi nýja sýn á fagmennsku sé því mjög samvinnumiðuð (Fullan, 2001, bls. 239–240).

Samkvæmt Reeves (2006, bls. 63) er ígrundun hluti af fagmennsku kennarans. Hann þurfi að íhuga hver hann sé í sínu starfi og hvað hann sem kennari standi fyrir. Það geti kennarinn meðal annars gert með því að máta nýja þekkingu við þá þekkingu sem hann býi þegar yfir. Reeves bendir einnig á það að kennarar þurfi stöðugt að endurmeta áætlanir sínar, þar sem margt geti haft áhrif á þær, meðal annars breytingar á stærð hópa, breytingar á samstarfshópi, breytt markmið og áherslur í starfi (Reeves, 2006, bls. 63).

Því má álykta að þessir þættir hafi áhrif á samstarf og samskipti fólks og einn þáttur getur haft áhrif á annan, bæði innan skólans sem utan hans.

Ef skoðaður er sá ávinningur sem á að hafast af lengri og jafnframt betri menntun kennara, þá segja Gareth, Porter, Desimone, Birman og Yoon (2001, bls. 971) að hann felist í aukinni fagmennsku þeirra og leiði jafnframt af sér sterkari fagvitund kennarastéttarinnar. Rannsóknir hafi sýnt að aukin fagmennska kennara hafi jákvæð áhrif á bæði árangur nemenda og skólaþróun (Garet o.fl. 2001, bls. 971; Sergiovanni, 2006, bls. 288).

Þann 26. mars árið 2008 skipaði Háskólaráð Kennaraháskóla Íslands starfshóp. Markmiðið með skipan hans var að koma með inntak og áherslur vegna tilkomu fimm ára samfellds kennaranáms fyrir leik- og grunnskóla og framhaldsskólakennara. Niðurstöður hópsins og almennrar umræðu um kröfur til kennara benda til endurskilgreiningar á hugtakinu um fagmennsku kennara. Með breyttum áherslum þarf kennaranámið því í auknum mæli að undirbúa kennaranemendur til þess að koma á mótis við fjölbreyttar þarfir nemenda. Það kom einnig fram að mikilvægt væri að kennarar gætu starfað með öðrum. Sjálfstæði kennarans mætti ekki vera þungamiðja í sjálfsímynd hans og því yrði að leggja aukna áherslu á samvinnu og ekki hvað síst samábyrgð. Í sambandi við faglega

umræðu var lögð áhersla á það að kennarar væru fagmenn og var þar meðal annars vísað í verk Trausta Þorsteinssonar um *Fagmennsku kennara* (2002) hvað þetta varðar (Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Elna Katrín Jónsdóttir, Guðrún Geirsdóttir, Hrönn Pálmadóttir, Ingvar Sigurgeirsson, Júlía Þorvaldsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Svandís Ingimundardóttir, 2009, bls. 16).

#### **2.4. Samantekt**

Starfsumhverfi kennara er í stöðugri þróun og hefur breyst töluvert með breyttu samfélagi. Rannsóknir benda til þess að aukin áhersla sé á samvinnu og samræður kennara (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2005, bls. 189–190; Fullan, 2001, bls. 239–240; Ribbins, 1990, bls. 77; Trausti Þorsteinsson, 2003, bls. 196–197). Einnig hafa rannsóknir sýnt að aukin fagmennska kennara hafi jákvæð áhrif á bæði árangur nemenda og skólaþróun (Garet o.fl. 2001, bls. 971; Sergiovanni, 2006, bls. 288). Tilkoma fimm ára samfellds kennaranáms fyrir leik- og grunnskóla og framhaldsskólakennara er talin auka fagmennsku kennara og muni jafnframt leiða af sér sterkari fagvitund kennarastéttarinnar (Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Elna Katrín Jónsdóttir, Guðrún Geirsdóttir, Hrönn Pálmadóttir, Ingvar Sigurgeirsson, Júlía Þorvaldsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Svandís Ingimundardóttir, 2009, bls. 16).

### 3. Upphaf þjónandi forystu

Bandaríkjamaðurinn Robert K. Greenleaf (1904–1990) er upphafsmaður hugmynda um þjónandi forystu. Greenleaf fæddist í Terre Haute í Indiana árið 1904. Lengst af vann hann á sviði stjórnunar, rannsókna, þróunar og menntunar hjá fyrirtækinu AT&T, ásamt því að vera gestakennari við ýmsa virta háskóla í Bandaríkjunum. Þegar Greenleaf fór á eftirlaun árið 1964, hóf hann nýjan feril sem fyrirlesari, rithöfundur og ráðgjafi. Upphaf umræðunnar um hugmyndir um þjónandi forystu varð í kjölfar útgáfu Robert K. Greenleaf á fyrsta riti sínu um þjónandi forystu, sem bar heitið *The Servant as Leader* (1970). Í kjölfarið gaf hann út fleiri rit um hugmyndir sínar, en fyrsta rit hans er álitid grundvallarrit sem lýsi þjónandi forystu á mjög áhrifaríkan hátt (Senge, 1995, bls. 218). Hugmyndir Greenleafs um þjónandi forystu voru í mótun allt frá unga aldri. Faðir hans hafði mikil áhrif á hugmyndir hans og einnig sú langa starfsreynsla sem Greenleaf bjó yfir. Þá hafði lestur fræðirita nokkurra höfunda ekki síður áhrif á hann. Þar má nefna Elwyn Brooks Whites, einkum það sem hann skrifar um gildi þess að sjá hlutina í heild sinni (*e. seeing things whole*) (Greenleaf, 1995, bls. 17–20). Bók Hermanns Hesse „*Journey to the East*“ hafði og mikil áhrif á hann. Þar var söguhetjan þjónn að nafni Leo og hlutverk hans var ekki aðeins það að vera þjónn, heldur uppörvaði hann hópinn og hélt hópnum saman með nærveru sinni og söng. Leo varð viðskila við hópinn og átti hópurinn erfitt með að fóta sig eftir það. Þegar Leo sameinaðist hópnum að nýju varð hlutverk hans ljóst. Fyrst og fremst var hann þjónn þeirra en jafnframt veitti hann hópnum forystu. Þessa sögu notaði Greenleaf til þess að sýna eðli góðra leiðtoga (Greenleaf, 1995, bls. 17–20; Greenleaf, 2008, bls. 9).

Greenleaf setti á fót miðstöð um þjónandi forystu árið 1964 í miðríkjum Bandaríkjanna. Fyrsta heiti miðstöðvarinnar var Center for Applied Ethics en árið 1985 fékk miðstöðin nafnið Robert K. Greenleaf Center. Markmið miðstöðvarinnar er að efla þekkingu og skilning á þjónandi forystu og stuðla einnig að hagnýtingu hugmyndarinnar (Greenleaf, 2011a, sjá [greenleaf.org](http://greenleaf.org)). Hér á landi starfar miðstöð í samstarfi við Greenleaf miðstöðuna í Bandaríkjunum (sjá [thjonandiforysta.is](http://thjonandiforysta.is)).

#### 3.1. Þjónandi forysta

„Þjónandi leiðtogi er í fyrsta lagi þjónn. Byrjunin er eðlislæg tilfinning um að vilja þjóna. Síðar leiðir meðvituð ákvörðun viðkomandi til forystu. Slíkur einstaklingur er ólíkur þeim sem er fyrst leiðtogi“ (Greenleaf, 1970/2008, bls. 15).

Árið 1970 útskýrir Robert Greenleaf þjónandi forystu í ritgerðinni „The Servant as Leader,“ eða þjóninn sem leiðtogi. Þar segir hann að verkefni leiðtogans sé að vera þjónn, hann leggur mikla áheyrslu á það að „til þess að þjónn geti orðið leiðtogi verður leiðtoginn að vera þjónn“. Þessi hugmynd er ólík öðrum hugmyndum um stjórnendur og leiðtoga, þar sem margar hugmyndir um forystu beinast að markmiðum fyrirtækisins og mæta þörfum viðskiptavina en í þjónandi forystu beinist athyglin fyrst að því að mæta þörfum starfsfólksins (Greenleaf, 2011b).

Greenleaf lýsir því svo í fyrsta riti sínu að góður leiðtogi hlusti af alúð á bæði hugmyndir og skoðanir starfsmanna. Leiðarljósið er að þykja vænt um starfsfólkið og lykilorðin eru einlægur áhugi, umhyggja og hlustun. Markmið stjórnanda sem tileinkar sér aðferðir þjónandi forystu er að hjálpa starfsmönnum að blómstra og njóta hæfileika sinna (Greenleaf, 2008, bls. 18). Stjórnandinn þjónar starfsfólkinu, starfsfólkið þjónar viðskiptavinum og leggur sitt af mörkum til þess að stjórnandinn geti stjórnað og þar af leiðandi veitt forystu.

Rannsókn Sendjaya og Sarros (2002, bls. 57–64) bendir á að það að vera þjónn sé hvorki merki um lélega sjálfsmynd né heldur sé það merki um veikleika. Það bendi oft á tíðum til mikils innri styrks og auðmýktar sem geti talist kostur fyrir stjórnendur að bera.

Þjónandi forysta er hugmyndafræði samskipta, stjórnunar og forystu, fremur en leiðtogastíll. Þjónandi forysta er á meðal þeirra hugmynda um forystu sem setja þarfir annarra ofar sínum eigin; hvað get ég gert fyrir aðra? Þannig laðar þjónandi forysta fram jákvæða hegðun sem hefur áhrif á frammistöðu starfsmanna og skjólstæðinga og t.d. nemenda, auk þess sem starfsánægja smitar svo út frá sér (Searle og Barbuto Jr, 2011, bls. 107–117).

Undirstöðu þjónandi forystu má rekja allt til tíma Jesú. Ef Biblían er skoðuð, þá rekst maður á margar tilvitnanir sem eiga mjög vel við boðskap þjónandi forystu. Jesús sagði meðal annars að þeir sem stjórna ættu að þjóna undirmönnum sínum og undimennirnir ættu að styðja þá sem veita þessa þjónustu. Jesús sagði einnig að þeir sem stjórna ættu að minnst þess þegar þeir voru sjálfir nýir á vinnustaðnum. Hann sagði jafnframt að vináttan ætti að umlykja alla vinnuna (Lúkasarguðspjall 22. 24–27; Markúsarguðspjalli 10. 42–45 og Matteusarguðspjall 20. 25–28).

Fleiri mikilmenni sögunnar hafa lifað lífi sínu samkvæmt þjónandi forystu. Má þar nefna Mahatma Gandhi. Eitt af því sem var leiðarljós hans í lífinu var að



þjóna öðrum. Það var einlæg þrá hans og tilgangur að aðstoða hina fátæku (Blanchard og Miller, e.d., 2007). Ef við lítum á söguna, þá er margt sem bendir til þess að þjónandi forysta sé tímalaus og eigi alltaf við. Barbuto og Wheeler (2006) álykta út frá rannsókn sinni að leiðtogar verði að átta sig á því að mikilvægt sé að orð og gjörðir fari saman, sem er eitt af þeim atriðum sem þjónandi forysta stendur fyrir. Mikilvægur munur á þjónandi forystu og öðrum leiðtogastílum samkvæmt hugmyndum þeirra er að leiðtogar lifa og starfa eftir samvisku sinni, vita muninn á réttu og röngu. Þjónandi forysta einkennist af þeirri hugmynd að leiðtogahæfni lærist og leiðtoginn sem aðhyllist þjónandi forystu helgi sig því að þróa með sér þá eiginleika sem einkenna þjónandi forystu alla ævi (Barbuto og Wheeler, 2006, bls. 319).

Samkvæmt ritum um ævi og hugmyndafræði Nelson Mandela, þá er margt sem bendir til þess að hann hafi aðhyllist hugmyndafræði þjónandi forystu, þar sem hann leggur sérstaka áherslu á auðmýkt og þjónustu og það að láta þarfir annarra ganga fyrir á undan sínum eigin. Í bók sinni sem kom út 2010 sem bar heitið *Conversation with Myself* segir: „Innri hvatar skipta jafnvel meira máli í þroska hvers manns. Að búa yfir heiðarleika, einlægni, einfaldleika, auðmýkt, hreinu örlæti, að vera laus við hégóma og hafa einlægan vilji til að þjóna öðrum – eru eiginleikar sem eru innan seilingar hvers manns og eru grundvöllur að andlegum þroska“ (Mandela, 2010, bls. x).

### **3.1.1. Hugmyndafræðin og helstu hugtök**

Greenleaf birti fjölda rita á árunum 1970-1987, þar sem hann greinir frá hugmyndum sínum um þjónandi forystu. Greenleaf taldi að best væri að nota sem fæst orð til þess að koma hugmyndum sínum til skila og því skrifaði hann hugmyndir sínar einkum í ritgerðaformi fremur en löngum bókum. Þrátt fyrir það teljast verk Greenleafs skrifuð af miklu innsæi og af djúpum skilningi. Fyrsta rit um þjónandi forystu gaf Greenleaf út, eins og áður sagði, árið 1970 og bar það heitið *The Servant as Leader*. Í kjölfarið gaf hann út fleiri rit um hugmyndir sínar, en þetta fyrsta rit hans er álitid tímamótarit sem lýsir þjónandi forystu á afar áhrifa ríkan hátt. Ritið hefur síðan verið gefið út í hundruðum þúsunda eintaka og verið þýtt á mörg tungumál (Spears 2005, bls. 2). Margir hafa varpað frekara ljósi á hugmyndir hans og sett þær fram þannig að mögulegt sé að rannsaka fyrirbærið.

Á meðal þeirra eru Larry Spears (2005), Dirk van Dierendonck og Inge Nuijten (2010). Framlag þeirra er talið mikilvægt til þess að skýra nánar hvað felst í þjónandi forystu og verður hér fjallað um nálgun þeirra í stuttu máli.

Larry Spears var áður samstarfsmaður Robert Greenleafs og síðar framkvæmdarstjóri „The Greenleaf Center of Servant Leadership“ í stuttan tíma. Spears (2005) er einn af forystumönnum þjónandi forystu og líklega sá fyrsti til þess að túlka hugmyndir Greenleafs. Honum fannst sem aðrir ættu erfitt með að túlka hugmyndir Greenleafs um þjónandi forystu. Með það að leiðarljósi greindi hann árið 1992 10 einkenni þjónandi leiðtoga út frá kenningu Greenleafs (Spears, 2005, bls. 3–4).

Tafla 1 sýnir hvað einkennir hinn þjónandi leiðtoga samkvæmt Spears. Þarna koma fram lykilþættir og lýsingar á hverjum lykilþætti.

Tafla 1. Tíu einkenni þjónandi leiðtoga samkvæmt Spears (2005, bls. 3-4).

| <b>Tíu einkenni hins þjónandi leiðtoga samkvæmt Spears</b> |  |
|--|--|
| 1. Virk hlustun (e. listening)                             | Þetta er mikilvægur eiginleiki hins þjónandi leiðtoga. Að geta hlustað með athygli og ekki hvað síst á það sem er ósagt. Hlusta á sína innri rödd og íhuga starf sitt. Virk hlustun nýtist best í ákvörðunartöku og við að greina óskir og þarfir annarra. |
| 2. Hluttekning (e. empathy)                                | Með ljúfu viðmóti reynir hinn þjónandi leiðtogi að sýna öðrum hluttekningu. Hann missir ekki sjónar á verðleikum annarra þrátt fyrir að hegðun þeirra sé ábótavant. Hann á auðvelt með að setja sig í spor annarra og þannig ávinna sér traust þeirra.     |
| 3. Græðari/lækning (e. healing)                            | Hinn þjónandi leiðtogi nær að skapa góðan starfsanda. Hann er til staðar fyrir aðra sem eiga við erfiðleika að stríða og aðstoðar þá við það að vinna í sínum málum. Aðalstyrkur hans er sá að hann er sáttur við sjálfan sig.                             |
| 4. Meðvitund (e. awareness)                                | Hinn þjónandi leiðtogi á auðvelt með að sjá heildarmyndina. Hann býr yfir skilningi og næmni fyrir sjálfum sér og öðrum. Það hjálpar honum við það að skilja siðferðileg gildi.  |

|   |   |
|---|---|
| 5. Sannfæring (e. persuasion)   | Þegar kemur að ákvörðunartöku, þá notar hinn þjónandi leiðtogi sannfæringarkraft en ekki valdbeitingu. Hann notar ekki þvingunarvald og byggir þannig upp samheldni á vinnustaðnum. Það er þessi eiginleiki sem aðgreinir stíl hans frá hefðbundnum stjórnunarstíl. |
| 6. Hugmyndaflug (e. conceptualization)  | Hinn þjónandi leiðtogi býr yfir hugmyndaflugi, hugsar stórt og sér heildarmyndina með langtímamarkmið í huga. Þetta krefst innri stjórnunar við að leitast stöðugt að jafnvægi á milli daglegrar stjórnunar og þeirrar framtíðarsýnar sem stefnt er að.             |
| 7. Framsýni (e. foresight)  | Þjónandi leiðtogi nýtir fyrri reynslu og greinir þannig núverandi stöðu. Hann sér fyrir niðurstöður ákveðinna aðferða eða atvika. Hann býr yfir miklu innsæi.   |
| 8. Ráðsmennska (e. stewardship)   | Hinn þjónandi leiðtogi axlar ábyrgð og hann helgar sig því að þjóna öðrum. Þannig nær hann að fullnægja þörfum alls samfélagsins í heild.   |
| 9. Ræktarsemi/Hvernig fylgjendur vaxa/þróast í starfi (e. commitment to the growth of others) | Þjónandi leiðtogi gerir sér grein fyrir þeirri ábyrgð að gefa öðrum tækifæri á persónulegum þroska og faglegum framförum. Hann hefur trú á verðleikum þeirra sem nær út fyrir framlag hans á vinnustaðnum.  |
| 10. Samfélagskennd (e. building communities)  | Hinn þjónandi leiðtogi gerir sér grein fyrir því að samfélagið í heild sinni hefur breyst úr því að vera bæjarsamfélag og reynir því að byggja upp samfélagsvitund á vinnustaðnum. Allir eru hluti af stærri heild.   |

Fræðileg nálgun Spears út frá ritum Greenleafs leiddi í ljós að enginn þessara þátta var talinn mikilvægari en annar að undanskildum þættinum „virk hlustun“ (Spears, 2005, bls. 3–4). Dittmar (2006, bls. 113) er þessu sammála. Greenleaf lýsir því svo í

fyrsta riti sínu (2008, bls. 18) að fyrstu viðbrögð hjá sönnum þjóni séu að hlusta, hlusta á viðhorf, skoðanir og hugmyndir. Þetta er jafnframt eitt aðaleinkenni þjónandi leiðtoga og oft það mikilvægasta sem þjónandi leiðtogi þjálfar til þess að ná góðum árangri í störfum sínum. Slík þjálfun felur ekki síst í sér aga, þ.e. að þjálfar sig í því að hlusta og meðtaka. Einbeitt hlustun eru fyrstu viðbrögð þjónandi leiðtoga þegar tekist er á við verkefni (Greenleaf, 2008, bls. 18).

Dirk van Dierendonck er fulltrúi þeirra sem kynnt hafa þjónandi forystu í Evrópu og auk þess stýrir hann rannsóknum um efnið í Erasmus háskólanum í Hollandi. hann og Inge Nuijten (2011, bls. 249) hafa í sameiningu lagt sitt af mörkum til þess að þróa áreiðanlegt og réttmætt mælitæki. Að þeirra mati var þörf fyrir nákvæmari mælikvarða til þess að kortleggja hugmyndafræði Greenleafs um eiginleika þjónandi forystu. Þeir mælikvarðar sem hingað til hefðu komið fram innihéldu ekki þau sjónarmið sem þyrfti til þess að ná að fullu utan um fyrirbærið að þeirra mati. Einkum til þess að meta bæði hlutverk þjónsins og hlutverk leiðtogans. Rannsókn Dierendonck og Nuijten (2011) var mjög yfirgripsmikil og byggð á sterkum grunni. Hún sótti til margra heimilda um þjónandi forystu en þó einkum rita Greenleafs. Rannsókn þeirra samanstóð af rannsóknargögnum frá bæði Hollandi og Bretlandi. Tveim eigindlegum og átta meginlegum rannsóknum og þátttakendur voru 1571 talsins, frá ýmsum starfshópum. Út frá þeirri vinnu varð „Servant-Leadership Survey“ eða SLS mælitækið til. SLS mælitækið hefur verið notað til þess að meta þjónandi forystu hlutlægt á kerfisbundinn hátt og byggir á átta þáttum. Það samanstendur af 30 fullyrðingum um næsta yfirmann og lúta greiningu þessara átta meginþátta. Mælitækið er mikilvæg viðbót við önnur líkön (Dierendonck og Nuijten, 2011, bls. 249–267).

Tafla 2 sýnir átta þætti SLS mælitækisins, sem notað er til þess að meta þjónandi forystu og þær fullyrðingar sem eru undir hverjum þætti, í þýðingu Öldu Margrétar Hauksdóttur (2009).

Tafla 2. Átta atriði þjónandi forystu skv. van Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 151-252).

| <b>Átta atriði þjónandi forystu skv. Dierendonck og Nuijten (2011)</b> |  |
|--|--|
| <b>Lykilþættir</b>   | <b>Fullyrðingar</b>  |
| <b>1) Efling</b>   | <p>Yfirmaður minn veitir mér þær upplýsingar sem ég þarf til þess að geta unnið starf mitt vel</p> <p>Yfirmaður minn hvetur mig til þess að nota hæfileika mína</p> <p>Yfirmaður minn hjálpar mér til að öðlast meiri þroska</p> <p>Yfirmaður minn hvetur stafsfolk sitt til að koma með nýjar hugmyndir</p> <p>Yfirmaður minn veitir mér heimild til að taka ákvarðanir sem auðvelda mér starf mitt</p> <p>Yfirmaður minn gerir mér kleift að leysa vandamál í stað þess að einungis segja mér hvað á að gera</p> <p>Yfirmaður minn býður mér upp á fjölmörg tækifæri til að auka við kunnáttu mína</p> |
| <b>2) Vera til staðar í bakgrunninum</b>                               | <p>Yfirmaður minn heldur sig til hlés og leyfir öðrum að njóta árangursins</p> <p>Yfirmaður minn sækist ekki eftir viðurkenningu fyrir það sem hún/hann gerir fyrir aðra</p> <p>Yfirmaður minn virðist njóta velgengni samstarfsmanna frekar en eigin velgengni</p>  |
| <b>3) Ábyrgð</b>   | <p>Yfirmaður minn gerir mig ábyrga/n fyrir þeim störfum sem ég vinn</p> <p>Ég er gerð/ur ábyrg/ur fyrir frammistöðu minni af yfirmanni mínum</p> <p>Yfirmaður minn gerir mig og starfsfélaga mína ábyrga fyrir því hvernig við tökum á verkefnum</p>   |
| <b>4) Fyrirgefning</b>   | <p>Yfirmaður minn gagnrýnir stöðugt fólk vegna mistaka sem það hefur gert í starfi sínu</p> <p>Yfirmaður minn viðheldur stífu viðmóti gagnvart því fólki sem hefur móðgað hana/hann í starfi</p> <p>Yfirmaður minn á erfitt með að gleyma því sem fór úrskaiðis í fortíðinni</p>   |
| <b>5) Hugrekki</b>   | <p>Yfirmaður minn tekur áhættu jafnvel þegar hún/hann er ekki viss um stuðning frá yfirmanni sínum</p> <p>Yfirmaður minn tekur áhættu og gerir það sem þarf að gera að hans mati</p>   |
| <b>6) Áreiðanleiki</b>   | <p>Yfirmaður minn þekkir eigin takmarkanir og eigin veikleika</p> <p>Yfirmaður minn er oft snortin/inn af því sem hún/hann sér gerast í kringum hana/hann</p> <p>Yfirmaður minn er tilbúinn að tjá tilfinningar sínar, jafnvel þó það gæti haft óæskilegar afleiðingar</p> <p>Yfirmaður minn sýnir sannar tilfinningar gagnvart starfsmönnum sínum</p>   |

**7) Auðmýkt**

Yfirmaður minn lærir af gagnrýni

Yfirmaður minn reynir að læra af þeirri gagnrýni sem hún/hann fær frá yfirmanni sínum

Yfirmaður minn viðurkennir mistök sín fyrir yfirmanni sínum

Yfirmaður minn lærir af ólíkum skoðunum annarra

Ef fólk lætur í ljós gagnrýni reynir yfirmaður minn að læra af því

**8) Ráðsmennska**

Yfirmaður minn leggur áherslu á mikilvægi þess að taka eftir því sem leiðir til góðs fyrir heildina

Yfirmaður minn hefur framtíðarsýn

Yfirmaður minn leggur áherslu á samfélagslega ábyrgð sem fylgir starfi okkar

Í rannsóknarvinnu sinni á verkum Greenleafs skoðaði Sigrún Gunnarsdóttir (2011) hugmyndir Greenleafs um þjónandi forystu og studdist við ýmis rit hans, þó einkum fyrstu ritin; *Servant as Leader* (1970) og *Institution as Servant* (1972). Hún greindi þrjá meginþætti hugmyndafræði Robert Greenleaf um þjónandi forystu og þeir eru einlægur áhugi á velferð og hugmyndum annarra, innri styrkur og að sjá til framtíðar.

1. Einlægur áhugi. Einlægur áhugi á hugmyndum og högum annarra er grunnur þjónandi forystu. Áhugi forystunnar beinist fyrst og fremst að velferð starfsfólks en ekki eigin valdi eða hagsmunum. Virk hlustun, að geta greint þarfir annarra, sjá hlutina í heild og hafa yfirsýn (Sigrún Gunnarsdóttir, 2011, bls. 248–249).

2. Innri styrkur. Sjálfsþekking er einn af grunnþáttum þjónandi forystu. Hún snýst um vitund um eigin styrkleika og veikleika, markmið og hugsjónir og áhrif eigin orða og athafna. Góður undirbúningur og ígrundun er því lykill að árangri þjónandi forystu (Sigrún Gunnarsdóttir, 2011, bls. 250).

3. Að sjá til framtíðar. Hugsjón og hugmyndir sameina fólk, gefa starfi þess merkingu, glæða von og móta framtíðarsýn. Leiðtoginn er þjónn sameiginlegra hugmynda starfsfólks og hann er líka þjónn hugsjónarinnar. Hlutverk leiðtogans er að hafa yfirsýn, skapa samtal um tilgang starfa og að sjá til framtíðar (Sigrún Gunnarsdóttir, 2011, bls. 250–251).

Tafla 3 sýnir samanburð á lykilþáttum þjónandi forystu samkvæmt Spears (2005, bls. 3–4), Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 151–252) og Sigrúnu Gunnarsdóttir, (2011, bls. 250–251).

Tafla 3. Samanburður á lykilþáttum þjónandi forystu samkvæmt Larry Spears (2005), Dirk van Dierendonck og Inga Nuijten (2011) og Sigrúnu Gunnarsdóttur (2011).

| Larry Spears (2005)                                | Dirk van Dierendonck og Inga Nuijten (2011) | Sigrún Gunnarsdóttir (2011)                          |
|--|---|--|
| Virk hlustun                                       | Efning / styrking starfsfólks               | Einlægur áhugi á högum annarra                       |
| Hluttekning  | Auðmýkt og hógværð                          | Innri styrkur, sjálfsþekking                         |
|  |   | Að sjá til framtíðar, hugsjón og samfélagsleg ábyrgð |
| Lækning  | Trúverðuleiki/ Falsleysi                    |  |
| Meðvitund  | Opnar viðtökur/fyrirgefning                 |  |
| Samfæring  | Hugrekki                                    |  |
| hugmyndaflug                                       | Ábyrgð                                      |  |
| Framsýni   | Ráðsmennska/ auðmýkt                        |  |
| Ráðsmennska  |   |  |
| Ræktarsemi/ hvernig fylgjendur vaxa/dafna í starfi |   |  |
| Samfélagskennd                                     |   |  |

### 3.2. Gagnrýni á þjónandi forystu

Fáar rannsóknir hafa birt gagnrýni á þjónandi forystu. Ein slík rannsókn sem J. Randall Wallace (2006) gerði var byggð á verkum Pearcey, Murphy, Ellis og MacIntyre sem vísa í heimspekilega sýn. Tildrögin að rannsókninni var ráðstefna, þar sem spurt var hvaða heimspeki lægi á bak við þjónandi forystu. Svörin voru allt frá trúarlegum skýringum til vísana í óljós gildi þjónandi forystu. Var meðal annars vísað í ritgerðir Greenleafs. Á eftir Greenleaf hafa svo komið aðrir sem byggt hafa líkön sín á ritum Greenleafs. Niðurstöður rannsókna Wallaces voru þær að ekki væri rétt að tengja þjónandi forystu við heimspekilega sýn, því ekki væru viðhöfð sömu gildi alls staðar í heiminum og því ætti það ekki við rök að styðjast. Grunnur þjónandi forystu væri sá að hún væri hugsjón en ekki aðeins tæki sem hægt væri að notast við. Því snérist þjónandi forysta í raun um það að vera þjónn annarra en það væri ekki það sem forysta snérist um (Wallace, 2006, bls. 1–16).

Keith (2008, bls. 19–20) hefur út frá rannsóknarvinnu sinni og þeirri þekkingu sem hann hefur aflað sér ekki fundið neina fræðilega gagnrýni á þjónandi forystu er byggir á vísindalegri nálgun eða áreiðanlegum gögnum. Hann telur því að þjónandi forysta sé raunhæf, hvort sem um er að ræða fyrirtæki, stofnanir eða innan akademíunnar.

McCrimmon (e.d., 2011) skoðaði áður útgefið efni um þjónandi forystu en aðallega rit Greenleafs. Rannsóknarvinna hans leiddi í ljós að það sem þjónandi forysta stendur fyrir ætti enga samleið með þeim stjórnendum sem þurfa að hugsa út í hagnað. Hann tekur það þó fram að þjónandi forysta eigi frekar við í opinberum

stofnunum, þar sem takmarkið er að veita framúrskarandi þjónustu, eins og í heilbrigðisgeiranum, með litlum tilkostnaði. Aðaláhættan við hugmyndina um þjónandi forystu er sú að hún getur komið í veg fyrir að stjórnendur sjái að hver sem er geti orðið leiðtogi og sá hinn sami þarf að vera samkeppnishæfur, vilja skara fram úr og aðgreina sig frá öðrum. Hann þarf jafnframt að tileinka sér ákveðna eiginleika þjónandi forystu, einfaldlega til þess að lynda við fólk, en þessir eiginleikar eru ekki það sem forysta snýst um samkvæmt McCrimmon (McCrimmon, e.d. 2011).

Ben Lichtenwalner er stofnandi MSL (Modern Servant Leadership) (e.d. 2013) og starfar einnig sem ráðgjafi. Hann hefur birt greiningar á árangri þjónandi forystu. Verk hans byggja á reynsluþekkingu en ekki á vísindalegum gögnum. Ben Lichtenwalner bendir á það að þjónandi forysta virki hvorki alltaf né í öllum aðstæðum. Í þessu samhengi má nefna eftirfarandi:

1. Þegar unnið er með skammtímamarkmið. Ef fyrirtækið/stofnunin er tilbúin að missa fjárfesta/fjárfestingu eða liðsmenn eftir að þessum skammtímamarkmiðum er náð, þá á þjónandi forysta ekki við.
2. Ef áherslan er á fjárfesta. Ef fyrirtækið/stofnun einblínir á hagnað og ávöxtun fjárfesta en ekki á starfsmenn, samfélagið eða umhverfið, þá á þjónandi forysta ekki við.
3. Starfsferill þinn skiptir mestu. Ef einstaklingur eða eigandi einblínir á sjálfan sig en ekki á heildina og velferð allra, þá á þjónandi forysta ekki við.

Þrátt fyrir sjónarmiðin sem nefnd eru hér fyrir ofan hafa rannsóknir sýnt að þjónandi forysta á við alls staðar, hvort sem fyrirtækin eru hagnaðardrifin eður ei. Má þar á meðal nefna rannsókn Jim Collins en hún náði yfir fimm ára tímabil frá árunum 1995–2000. Þar skoðaði Collins 28 fyrirtæki og hvað það væri sem aðgreindi afburðafyrirtæki frá öðrum fyrirtækjum. Niðurstöður hans sýndu fram á það að þau fyrirtæki sem skara fram úr eru fyrirtæki sem starfa samkvæmt hugmyndafræði þjónandi forystu hvað starfsmannamál varðar. Má þar meðal annars nefna Fedex, Starbucks, Gillette, Walgreens og Philip Morris (Collins, 2001, bls. 3–4).

CNNmoney hefur einnig birt lista yfir 100 bestu fyrirtækin í Bandaríkjunum til þess að starfa hjá fyrir árið 2013. Á meðal þeirra eru fyrirtæki sem starfa opinberlega eftir hugmyndafræði þjónandi forystu. Má þar á meðal nefna Fedex og Starbucks.



Fáar rannsóknir hafa verið birtar um gagnrýni á þjónandi forystu og þær sem taldar hafa verið upp hér að ofan gagnrýna þjónandi forystu á þann hátt að hún eigi ekki við í þeim fyrirtækjum sem séu hagnaðardrifin. Eins eru þær hvorki byggðar á vísindalegum rökum né áreiðanlegum gögnum, eins og Keith (2008) komst að í sinni rannsóknarvinnu. Enda virðist gagnrýnin ekki eiga við rök að styðjast ef marka má aðrar rannsóknir sem sýna fram á það að þau fyrirtæki sem starfa eftir hugmyndafræði þjónandi forystu gangi vel þrátt fyrir að huga að hagnaði.

### **3.3. Samantekt**

Upphaf hugmynda um þjónandi forystu má rekja allt aftur til áttunda áratugar síðustu aldar (Greenleaf, 1970). Margir fræðimenn hafa rýnt í verk Greenleafs og lagt sitt af mörkum til þess að þróa áreiðanlegt og réttmætt mælitæki til þess að meta birtingarmynd hugmyndafræði þjónandi forystu. Frekari þörf er á rannsóknnum á þessu sviði til þess að styrkja kenningarlegan grundvöll þjónandi forystu. Þjónandi forysta er hugmyndafræði og rannsóknir um hana eru enn í mótun. Undanfarin ár hefur rannsóknnum um þjónandi forystu farið fjölgandi og því hefur vísindalegur grundvöllur hugmyndafræðinnar styrkst töluvert en betur má ef duga skal. Þær rannsóknir sem liggja fyrir á þjónandi forystu benda til þess að þjónandi forysta sé leiðtogafærni sem skili árangri. Þessi árangur felst í starfsánægju starfsmanna, meiri skilvirkni og auknu trausti til þeirra sem eru þjónandi leiðtogar. Þessar rannsóknir undirstrika gildi þjónandi forystu fyrir hag fyrirtækja og velferð starfsfólks og móta mikilvægan grunn til frekari rannsókna.

#### 4. Efling og þjónandi forysta í skólum

Samkvæmt mennta og menningarmálaráðuneytinu, undir hlutverk framhaldsskóla (2011c, bls. 29), á hlutverk kennarans að vera það að hlúa að nemendunum, efla siðferðisvitund þeirra og ábyrgðarkennd, víðsýni og frumkvæði, sjálfstraust, hvetja þá og fræða, fá þá til þess að tjá sig og leyfa skoðunum þeirra að heyrast. Koma auga á styrkleika þeirra út frá áhuga þeirra og eigin forsendum. Að lokum að senda þá út í lífið sem heilsteypa einstaklinga. Auk þess kemur fram í Aðalnámskrá framhaldsskóla, undir heilbrigði og velferð (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011d, bls. 21), að mikilvægt sé að skólinn gefi áhugasviði nemenda rými í skólastarfinu, ef tækifæri gefst, til þess að vinna út frá styrkleikum og áhuga þeirra. Í margbreytileika nútímans, þegar menntastofnanir eru að færast í auknum mæli að aukinni samvinnu, gagnsæi og einstaklingsmiðuðu námi (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011), þá má leiða hugann að þeim stjórnunarstíl sem kennarar tileinka sér. Þar sem fyrri rannsóknir sýna að þjónandi forysta skili árangri og að þjónandi forysta sé ekki einungis fyrir hagnaðardrifið fyrirtæki, þá verður hér sjónum beint að því hvort hugmyndafræðin eigi erindi til kennara.

Rannsókn Sigurlínu Davíðsdóttur og Penelope Lis (2009) beindist að því hvað það væri sem aðgreindi þá skóla sem er lýðræðislega stjórnað frá þeim sem eru það ekki að mati kennara. Þátttakendur voru 250 framhaldsskólakennarar í 11 framhaldsskólum hér á landi. Rannsóknin leiddi í ljós að marktækur munur væri varðandi flesta þætti skólastarfsins eftir því hvort kennarar töldu stjórnun skólans lýðræðislega eða ekki. Lýðræðisleg stjórnun virtist þannig mesti áhrifavaldurinn á skólastarfið. Það skipti miklu máli fyrir kennara að þeir fengju stuðning stjórnenda til þess að sinna endurmenntun sinni. Þeir kennarar sem svöruðu að stjórnendur þeirra væru lýðræðislegir tóku jafnframt frekar þátt í sjálfsmati en í öðrum skólum og þeir höfðu meira samstarf um að koma á nýjungum í skólastarfinu en í öðrum skólum. Starfsmannaveltan var einnig minni. Lýðræðisleg stjórnun einkenndist samkvæmt kennurunum af því að á þá væri hlustað og að þeir fengju tækifæri til þess að taka þátt í stjórnun skólans að einhverju leyti.

General Teaching Council í Englandi (GTCE) og félagasamtök kennara (NUT) stóðu fyrir rannsókn í Englandi (2006) og tilgangur hennar var sá að skoða þá kennaraforystu sem var við lýði í þrem skólum þar í landi. Framkvæmd með rannsókninni var í höndum Háskóla í Warwick (Muijs og Harris, 2006, bls. 114).

Niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að kennaraforysta ætti sér oft stað bæði með óformlegum og formlegum hætti. Kennarar í skóla A fengu í auknum mæli umboð til þess að leysa vandamálin sjálfir og taka virkan þátt í skólaþróun innan skólans. Til þess að kennaraforysta blómstraði þyrfti skólinn að hafa sameiginleg markmið og sýn þannig að allir stefndu í sömu átt, en auk þess þyrfti allt samfélagið að styðja dreifstýrt vald. Niðurstöðurnar benda einnig til þess að kennaraforysta þrífist best þar sem traust er borið til starfsmanna. Það er einnig bent á það að kennaraforysta (*e. teacher leadership*) sé sú forysta sem kennarar veita, bæði nemendum eða öðrum kennurum. Kennarar deili þekkingu og reynslu hver með öðrum, hjálpast að við að leiðbeina og hvetja hvern annan til þátttöku í ýmsum verkefnum. Í stað þess að forystan verði á höndum eins aðila verði hún dreifistýrð. Með því hvetji það einstaklinginn til þess að þróa með sér hæfileika sína og þekkingu (Muijs og Harris, 2006, bls. 114, 129–132).

Kenning Rosabeth Moss Kanter (1977,1993) byggir á því að efla og laða fram frumkvæði starfsmanna í vinnu (*empowering strategies*) af yfirmönnum. Hún leggur einnig mikla áherslu á virka hlustun og að samskiptaleiðir séu opnar og á mikilvægi þess að starfsfólk hlusti hvert á annað af alúð og í einlægni. Með því að aðhyllast dreifstýrt vald aukast tækifæri starfsmanna til aukins sjálfstæðis í vinnu og þannig leiðir það af sér betri heildarárangur. Kanter leggur áherslu á lágreist og flatt stigveldi í skipuritinu. Það auðveldi yfirmönnum það verkefni að auka þátttöku starfsmanna við stjórnun og laði fram frumkvæði starfsmanna (*empowerment*). Áhrifa gæti þannig einnig í aukinni ábyrgð og að starfsmenn hafi umboð til valds. Kanter leggur mikla áherslu á traust í kenningu sinni, að viðhafa góð samskipti, veita starfsmönnum upplýsingar og hafa samskiptaleiðir opnar, en traust er ein af meginstöðum þjónandi forystu og mikilvæg forsenda starfsánægju, árangurs og gæða starfa okkar.

Í bók sinni *The moral imperative of school leadership*, sem er byggð á rannsóknum höfundar, sýnir Fullan (2007, bls. 47) fram á það að ekki sé hægt að betrubæta námsumhverfið ef öll ákvörðunartaka er frá toppnum og niður, eins og gamli stjórnunarstíllinn kveður á um. Yfirmenn geta sannarlega gefið línurnar og vissa sýn á hlutina, en til þess að þeirri sýn verði komið á og stefnt að sameiginlegum markmiðum, þá verða allir að hjálpast að. Með því að verða bæði þiggjendur og gefendur í senn, mun árangur sannarlega nást.

Fullan (2003) segir frá könnun í bók sinni *The new meaning of educational change*, sem gerð var á meðal 137 skólastjórnaenda í Toronto árið 1984. Þar kemur fram að þeim finnst kröfur til þeirra aukast og skilvirkni þeirra í starfi minnka með minnkandi stuðningi og aukinni ábyrgð. Fullan bendir á að það megi álykta að starf skólastjórnaenda sé ekki auðvelt og að stjórnunarstíll skólastjórnaenda hafi áhrif á stjórnun kennaranna sjálfra. Kröfurnar hafa aukist mikið undanfarin ár og Fullan bendir einnig á það að óhjákvæmilega spyrji fleiri og fleiri kennarar sem búa yfir leiðtogaþæfni sig nú þeirrar spurningar, hvort það sé þess virði að leggja starf stjórnandans fyrir sig. Enda séu skólastjórnaendur nú í auknum mæli að láta af störfum sínum fyrr en áður vegna álags (Fullan, 2003, bls. 157–159).

En hvernig sjá kennarar sig sem leiðtoga? Í bók Bennis and Goldsmith (1997, bls. 71) *Learning to lead* kemur eftirfarandi fram: „In order to transform ourselves as leaders, we must recognize and shift the paradigm through which we view leadership itself.“

Greenleaf (2002, bls. 5) talar beint til menntafólks og bendir á þetta og auk þess segir hann:

„Margir kennarar hafa gott svigrúm/frjálsræði til þess að fást við nemendur á eigin forsendum, geta hjálpað til við að næra þjónandi forystuhæfileika, sem ég trúi að séu faldir upp að vissu marki í hverri ungri manneskju. Kennarar eru í þeirri stöðu að geta sagt þau fáu orð sem geta skipt sköpum í lífi nemenda þeirra eða gefið lífi þeirra nýjan tilgang“ (2002, bls. 5).

Samkvæmt Greenleaf (2002) eru líkur á því að of föst mótun skólustarfsins og sú tilhneiging að steypa alla nemendur í sama form dugi ekki lengur og kennarar verði að þróa nýjar aðferðir til þess að kenna og hvetja nemendur sína áfram og móta einstaklingsmiðaða sýn til fulls (Greenleaf, 2002, bls. 183–184). Greenleaf (2002, bls. 176–214) fjallar um þann siðferðisvanda sem felist í stjórnun og forystu, að ein manneskja hafi yfirráð yfir annarri manneskju eða hafi vald til þess að segja henni fyrir verkum sé ekki af hinu góða. Vald hefur margar merkingar og þó Greenleaf hafi gagnrýnt allt vald, þá beindist gagnrýni hans aðallega að þvingunarvaldi (*coercive force*). Þar vitnar hann í orð drottins, þar sem hann segir: „Not by might, nor by power, but by my Spirit“ (Zechariah 4. 6). Greenleaf (1970/2010) taldi að þvingunarvald væri andstætt eðli mannsins og áhrif þess entust aðeins á meðan aflinu væri beitt og þótt að þvingunarvaldi væri beitt í göfugum tilgangi, þá gæti það leitt til eyðileggingar og jafnvel ofbeldis. Einnig varaði

Greenleaf við óheiðarlegu valdi (*manipulative power*) og er þar átt við að fylgjandinn sé látinn halda að hann hafi aðhafst eftir eigin sannfæringu. Greenleaf mælti því frekar með sannfæringarvaldi (*persuasion, persuasive power*). Það byggist á eigin innsæi og gagnkvæmri virðingu. Með þessu skapar leiðtoga traust og í því felst í raun áhrifamáttur leiðtoga (Greenleaf, 1970/2010; Greenleaf, 1978). Eins og áður sagði gagnrýndi Greenleaf allt vald og í bók sinni *Servant as Leader* segir Greenleaf (2002, bls. 55): „Hluti vandans er að forysta er alltaf að einhverju leyti óheiðarleg.“

Í fræðilegri nálgun Lindu Lamberts (2003), þar sem hún skoðar fyrri verk fræðimanna á stjórnunarháttum í grein sinni *Leadership Redefined: anevocative context for teacher leadership*, greinir hún að með því að forystan sé ekki á valdi eins aðila heldur sé dreifð, þá skapi það meiri samhljóm og starfsánægja aukist. Kennararnir geti óhikað komið skoðunum á framfæri og í kjölfarið finnist þeim þeir vera að leggja meira til málanna og sjálfsálitið aukist. Þetta hafi þau áhrif að kennararnir taki frekar forystu sem leiði þá til þess að skólaumhverfið verði jákvæðara fyrir kennara en ekki hvað síst fyrir nemendur. Samræður á milli kennara, hvort heldur um er að ræða óformlegt samtal á milli tveggja aðila eða fund sem er skipulagður, verði að koma til svo kennaraforysta eigi sér stað. Þar komi fram skoðanir, hugmyndir og jafnvel vandamál sem geti leitt af sér betri samvinnu (Lambert, 2003, bls. 426).

Carolyn Crippen (2010) segir í grein sinni *Serve, teach and Lead: It's all about relationships* að þó að skólastjórinn leiði skólustarfið, þá leiði kennarinn starfið í sinni kennslustofu og hlutverk hans eigi margt sameiginlegt með hugmyndafræði þjónandi forystu. Vísar hún meðal annars í 10 lykilþætti þjónandi forystu frá Senge og 11. lykilþáttinn frá Barbuto og Wheeler sem er köllun eða *calling*.

Samkvæmt Senge (1990, bls. 13) er eitt mikilvægasta hlutverk leiðtoga í menntakerfinu að vera þjónn (*e. servant*) þeirrar sýnar sem stofnunin hefur. Þannig verða starfsmenn skóla hluti af stærri heild og tilgangur starfs þeirra fær frekari merkingu.

Samkvæmt Sergiovanni (1999, bls. 61) ber hugmyndafræði þjónandi forystu með sér annars konar styrkleika byggðan á siðferðislegum grunni. Menntastofnanir verði að spyrja sig mikilvægra spurninga. Hvað er það sem skiptir máli? Fyrir hvað stöndum við? Veitum við nemendum okkar þjónustu? Er námssamfélaginu veitt

nægileg þjónusta? Hverjar eru skyldur okkar? Með þetta í huga er hægt að ná sameiginlegum markmiðum.

Í pistli sínum um *þjónandi forystu í félagasamtökum* segir Skúli Sigurður Ólafsson að sá sem starfi eftir hugmyndafræði þjónandi forystu starfi í krafti umhyggju og í sannfæringu um það að hann hafi þá frumskyldu að þjóna samfélaginu sem hann leiðir. Hlutverk leiðtogans sé því að styrkja, hvetja og efla aðra sem í kring um hann eru í eigin leiðtogahlutverki. Þjónandi leiðtogi hafi náð árangri þegar aðrir sem í kring um hann eru líti svo á að þeir eigi sjálfir heiðurinn af þeim árangri sem unnist hefur. Þeir sem séu leiðtogar eigi það sameiginlegt að vinna með fólki. Þjónandi forysta sé því í senn árangursrík aðferð og óaðskiljanleg þeim gildum sem eru við lýði í samskiptum manna á milli (Skúli Sigurður Ólafsson, 2010, Greenleaf, 1970/2010).

Greenleaf (1978) benti á mikilvægi þess að leiðtoginn og annað starfsfólk í þjónandi forystu væri opið fyrir tækifærum. Hlutverk hvers og eins væri að átta sig á því hvað hann gæti lagt til, svo sameiginleg markmið og sýn gætu ræst. Með slíku hugarfari efldist starfsfólkið og starf þeirra glæddist (Greenleaf 1978).

Það er í höndum stjórnendanna að aðstoða starfsmenn sína við það að koma auga á hæfileika sína og gefa þeim tækifæri á því að njóta þeirra og fá útrás fyrir hugmyndir sínar og skoðanir og ef náist að virkja þá þannig, þá blómstri þeir í starfi (Auður Eir Vilhjálmsdóttir og Sigrún Gunnarsdóttir, 2008, bls. 17).

Eins og kemur fram í Aðalnámskrá framhaldsskóla, undir heilbrigði og velferð (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011c, bls. 21), þá þurfa allir í skólanum að vinna í sameiningu að skýrum markmiðum sem styðja jákvæðan skólabrag, bættan námsárangur og vellíðan. Einmitt þannig næst árangur.

#### **4.1. Rannsóknir um þjónandi forystu í skólum**

Vísindalegur grunnur þjónandi forystu hefur styrkst töluvert undanfarin ár. Þá er um að ræða rannsóknir sem byggðar eru á líkönum ýmissa höfunda, svo sem Spears (1995), Laub (1999), Russel og Stone (2002) og Patterson (2003) sem hafa haft áhrif á skilgreiningu á fyrirbærinu og verið grunnur margra rannsókna sem gerðar hafa verið á því. Ekki má heldur gleyma Dierendonck og Nuijten (2011) en út frá þeirra vinnu varð Servant Leadership Survey, SLS mælitækið til.

Margar erlendar rannsóknir eru til um hinn þjónandi leiðtoga innan skólastofnana og tvær innlendar rannsóknir liggja fyrir eftir Þóru Hjörleifsdóttur

(2011) og Guðjón Inga Guðjónsson (2012) og voru báðar framkvæmdar með því að leggja fyrir spurningar út frá mælitækinu SLS.

Ef skoðaðar eru rannsóknir sem beinast sérstaklega að skólakerfinu, þá má fyrst nefna rannsókn Taylor, Martin, Hutchinson og Jinks (2007), sem náði til skólustjóra og þeirrar forystu sem þeir aðhyllast í almennum skólum í Bandaríkjunum. Stuðst var við mælitæki Kouzes og Posner. Fyrst voru skólustjórarnir beðnir um að meta sig sjálfa og út frá svörum þeirra voru þeir svo flokkaðir, annað hvort sem þjónandi leiðtogar eða ekki. Þátttakendur voru 342 talsins og svöruðu 112 könnuninni. Næst voru kennarar beðnir um að meta skólustjórana út frá því hvort þeim líkaði stjórnunarhættir þeirra. Alls svöruðu þrír til fimm kennarar sem voru undir hverjum skólustjóra könnunni. Niðurstöður þessarar rannsóknar voru á þá leið að skólustjórarnir sem lentu í flokknum sem þjónandi leiðtogar voru í meiri metum hjá kennurunum en hinir sem féllu ekki undir þá skilgreiningu. Þeir þættir sem skorðu hæst voru: Að vera góð fyrirmynd, stuðningur sem þeir sýndu starfinu og að þeir væru hvetjandi. Einnig kom í ljós að þörfin fyrir það að skólustjórinn væri hvetjandi var mikilvægur þáttur (Hutchinson og Jinks, 2007, bls. 401–419).

Þá má nefna rannsókn Metzcar (2008), þar sem könnuð voru tengsl þjónandi forystu og árangursríkrar kennslu. Notast var við Teacher Leadership Assessment (TLA) mælitækið. Þátttakendur voru 764 menntaðir kennarar frá leikskóla upp í 12. bekk. Þegar niðurstöður þeirrar rannsóknar eru skoðaðar, kemur í ljós að þeir kennarar sem sýndu árangur í starfi unnu út frá hugmyndafræði þjónandi forystu. Besta svörun fengu þættirnir „sýnir forystu“ og „áreiðanleiki“ en minnsta svörun fengu þættirnir „byggir upp samfélag“ og „metur aðra“ (Metzar, 2008, bls. 50, 66–67).

Crippen og Wallin (2008) hafa einnig rannsakað stjórnunarstíl skólustjórna í Manitobafylki í Kanada út frá hugmyndafræði þjónandi forystu. Notast var við eiginleg viðtöl. Þátttakendur voru sex talsins fjórir skólustjórar og tvær skólástýrur. Það sem þeir töldu mikilvægast í starfi var að sýna meðvitaða framsýni, að hafa hugmyndafl, að rækta sambandið, að styrkja og hvetja fylgjendurna og að lokum að byggja upp samfélag (Crippen og Wallin, 2008, bls. 147–160).

Yusuf Cerit (2009) kannaði áhrif þjónandi forystu á skólustjóra á starfsánægju kennara í 29 grunnskólum í Tyrklandi en alls svöruðu 595 kennarar

könnuninni. Stuðst var við OLA mælitækið sem þróað var af Laub (1999). Sú rannsókn leiddi í ljós að bæði jákvæð og marktæk tengsl voru á milli þjónandi forystu skólastjóra á starfsánægju kennara. Það sem kennarar mátu mest í fari skólastjórans voru áreiðanleiki þeirra, bygging samfélagsins og áhersla skólastjórans á eflingu kennara í starfi. Þó má nefna að dreifð forysta og sýnileiki forystu höfðu ekki marktæk áhrif á starfsánægju kennara (Cerit, 2009, bls. 600–623).

Þóra Hjörleifsdóttir (2011) hefur lokið rannsókn sinni til meistaraprófs og ber hún heitið „Þjónandi forysta í stjórnun grunnskóla á Norðurlandi eystra og tengsl hennar við starfsánægju“. Þátttakendur voru 862 starfsmenn en skólastjórar voru þeir einu sem ekki tóku þátt. Alls svöruðu 397 einstaklingar spurningalistakönnun sem byggði á SLS mælitækinu, alls 46% svarhlutfall (Þóra Hjörleifsdóttir, 2011, bls. 39). Þegar niðurstöður rannsóknarinnar eru kannaðar, kemur í ljós að þjónandi forysta er einkenni á stjórnun í þeim skólum sem rannsakaðir voru, þar sem heildarmeðaltalið úr öllum spurningunum er hátt eða 4,64 þar sem 6 var hæsta gildi. Niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að þjónandi forysta einkenndi almennt bæði stjórnun og forystu skólastjóra grunnskóla á Norðurlandi eystra að mati starfsfólksins. Jafnframt kom í ljós að sterk einkenni þjónandi forystu í framgöngu og samskiptum skólastjóra tengist starfsánægju á meðal starfsfólks í skólum þeirra (Þóra Hjörleifsdóttir, 2011, bls. 43–56).

Að lokum má nefna rannsókn Guðjóns Inga Guðjónssonar (2012) sem gerð var á meðal starfsfólks fræðasviða Háskóla Íslands, Alls svöruðu 269 starfsmenn á öllum fræðasviðum HÍ spurningalistakönnuninni (SLS) sem gerir 26,7% svarhlutfall. Markmiðið með þeirri rannsókn var að kanna vægi þjónandi forystu og starfsánægju á sviðunum og einnig hvort munur væri á hvoru tveggja á milli sviða. Auk þess var markmiðið að kanna hvort tengsl væru á milli þjónandi forystu og starfsánægju þátttakenda. Áreiðanleiki mælitækisins Servant Leadership Survey í heild var hár og hærri en í fyrri rannsóknum hér á landi. Niðurstöður sýndu að vægi þjónandi forystu var nokkuð hátt og sterkasti þátturinn var ráðsmennska. Þar á eftir komu fyrirgefning, styrking og ábyrgð. Lakasti þátturinn var hugrekki og var starfsánægja í heildina litið góð. Jákvætt marktækt samband var á milli þjónandi forystu þegar allir þættirnir voru lagðir saman. Því var ályktað að ástæða væri til þess að auka vægi þjónandi forystu inn Háskóla Íslands til þess að auka starfsánægju (Guðjón Ingi Guðjónsson, 2012, bls. 5, 9, 67–81).



## 4.2. Samantekt

Rannsóknir sem gerðar hafa verið benda til þess að þeir kennarar og skólastjórar sem móta starf sitt á hugmyndafræði þjónandi forystu séu í meiri metum hjá samstarfsfólki sínu, sýni betri árangur í starfi, samstarf verði betra og starfsánægja aukist (Taylor, Martin, Hutchinson og Jinks, 2007, bls. 401–419; Metzgar, 2008, bls. 50, 66–67; Crippen og Wallin, bls. 147–160; Cerit, 2009, bls. 600–623). Íslenskar rannsóknir styðja þessar niðurstöður samkvæmt tveimur könnunum í skólum hér á landi (Þóra Hjörleifsdóttir, 2011, Guðjón Ingi Guðjónsson, 2012) sem sýna að þjónandi forysta er að mörgu leyti nú þegar fyrir hendi að hálfu stjórnenda, bæði í grunnskólum á Norðurlandi eystra og einnig á meðal starfsfólks fræðasviða Háskóla Íslands. Fáar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi og sömuleiðis erlendis með eigindlegri aðferð til þess að varpa ljósi á áherslur kennara, en eigindleg aðferð gæti gefið dýpri innsýn og skilning á reynslu og viðhorf þeirra. Því gæti rannsóknin sem hér um ræðir verið mikilvægt framlag til þess að styrkja og efla þá þekkingu sem fyrir er á þessu sviði.

## 5. Aðferð

Tilgangur þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á það hvað það er sem mótar áherslur kennaranna í starfi og auka þekkingu um vægi þjónandi forystu í starfsumhverfi framhaldsskólakennara. Aðferðin felst í því að kanna hugmyndir og þá hugsmíð sem kennarar byggja á þegar þeir móta áherslur í vinnubrögðum sínum, einkum samskiptum og samvinnu

Leitað er svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

*Hverjar eru áherslur framhaldsskólakennara í Verkmenntaskólanum á Akureyri í samskiptum og samvinnu við nemendur og samstarfsfólk?*

*Endurspeglar þessar áherslur hugmyndafræði þjónandi forystu?*

Fræðilegt og hagnýtt gildi rannsóknarinnar er að auka innsýn í þjónandi forystu í skólastarfi framhaldsskólakennara og meta birtingarmynd hennar.

Rannsóknin styðst við eigindlega rannsóknaraðferð. Í þessum kafla verður gerð grein fyrir þeirri aðferðarfræði sem lögð er til grundvallar rannsókninni og rýnt í viðtalsaðferð sem er rannsóknaraðferð rannsóknarinnar. Þar á eftir verða þátttakendur kynntir, hvernig rannsóknin fór fram og að lokum fjallað um greiningu á rannsóknargögnum og siðfræði rannsóknar.

### 5.1. Rannsóknarsnið

Eigindlegar rannsóknaraðferðir henta vel þegar skilja þarf fyrirbæri eins og reynslu eða viðhorf og fá þannig fram persónulega túlkun á aðstæðum þátttakenda. Þær eru vel til þess fallnar að veita djúpa innsýn og skilning á viðfangsefninu. Aðferðirnar byggja á aðleiðslu, safnað er gögnum um félagsleg fyrirbæri og niðurstöður annað hvort styðja eldri kenningar eða smíðað eru nýjar (Creswell, 2012, bls. 16–18).

Eigindlegar rannsóknaraðferðir spanna vítt svið aðferða, eins og rýnihópaaðferð, vettvangsathugun og þátttökuaðferð, en viðtöl eru algengasta rannsóknaraðferðin. Því með viðtölum næst meiri dýft og rödd viðmælenda fær að heyrast (Esterberg, 2002, bls. 83).

Í þessari rannsókn verður notast við opin viðtöl. Aðferðin byggist á samræðum um fyrirfram ákveðið málefni á milli rannsakanda og viðmælenda (Esterberg, 2002, bls. 87–88). Gengið er út frá opnum spurningum sem skapa ákveðinn grunn og ákveðinn ramma fyrir umræðurnar en rannsakandinn verður að vera viðbúinn því að viðtalið taki óvæntar stefnur (Helga Jónsdóttir, 2001, bls. 73–74). Markmiðið er að reyna að fá innsýn í viðhorf viðmælenda til viðfangsefnisins,

skynja upplifun hans af reynslu sinni og að koma því á framfæri (Kvale og Brinkmann, 2009, bls. 1). Rannsakandi í eigindlegum rannsóknum þarf að vera opinn og tilbúinn að sjá hlutina í nýju ljósi. Höfuðáherslan er að kynnast heimi þeirra sem rannsóknin beinist að, upplifun þeirra og skilningi á aðstæðum. Þá er mikilvægt að rannsakandi sé meðvitaður um eigin viðhorf og áhrif þeirra viðhorfa á nálgun hans í rannsókninni

Styrkleiki eigindlegra rannsóknaraðferða felst m.a. í því að þær veita dýpri innsýn og skilning á viðfangsefnið en hægt er að ná fram með öðrum aðferðum. Á móti kemur að erfitt er að alhæfa út frá niðurstöðum yfir á stærri hóp, þar sem úrtök eru oftast fámenn og reynslan bundin persónu hvers og eins (Esterberg, 2002, bls. 2; Creswell, 2012, bls. 16–18).

## 5.2. Þátttakendur

Leitað var til framhaldsskólakennara sem gátu gefið góðar og fjölbreytilegar upplýsingar. Við val á viðmælendum var ákveðið að styðjast við markmiðsúrtak, en þá eru valdir þátttakendur sem taldir eru búa yfir mikilvægum upplýsingum um það sem rannsaka á og hæfa tilgangi rannsóknar (Creswell, 2012, bls. 206). Það var leitað að breytileika á meðal viðmælenda (konur, karlar, kennara með skamman starfsaldur og að þeim sem hefðu starfað í lengri tíma).

Leitað var sjálfboðaliða til þátttöku í rannsókninni og haft samráð við yfirmenn Verkmenntaskólans á Akureyri við gerð lista yfir hugsanlega þátttakendur sem uppfylltu skilyrði rannsóknarinnar. Í upphafi innihélt listinn 15 nöfn. Því næst var haft samband við hugsanlega þátttakendur með tölvupósti, þeim kynnt efni og tilgangur rannsóknarinnar og boðið að taka þátt í rannsókninni. Af þessum 15 höfðu tveir þátttöku, sjö svöruðu ekki. Að lokum urðu viðmælendur sex, þrjú karlar og þrjár konur, með mismunandi bakgrunn, kenndu á ólíkum sviðum, höfðu ólíka menntun og starfsreynslu.

Vegna þess hve trúnaðurinn er mikilvægur verður ekki greint frá einstaka atriðum sem gætu leitt til þess að viðkomandi kennari þekkist í þessari rannsókn. Öllum nöfnum var því breytt svo ekki væri hægt að rekja svörin til þeirra persónulega.

### 5.3. Framkvæmd

Safnað var gögnum með eigindlegri rannsókn og tekin viðtöl við sex viðmælendur í maí 2013. Viðtölin voru öll hálfstöðluð og miðað við opnar spurningar samkvæmt viðtalsramma sem var uppbyggður út frá lykilþáttum þjónandi forystu samkvæmt Spears (2005, bls. 3–4), Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 151–252) og Sigrúnu Gunnarsdóttur (2011, bls. 250–251) um þjónandi forystu. Um leið og lögð var áhersla á að viðtalsraminn gæti fangað viðhorf sem vörpuðu ljósi á áhersluþætti hugmyndafræði þjónandi forystu var leitast við að spurningar væru eins opnar og kostur var og þannig dregið úr möguleikum á að orðalag spurninga hefðu leiðandi áhrif á viðhorf og orð viðmælenda. Spurningarnar tengdust áherslum viðmælenda til eigin starfa, eigin hlutverks sem kennarar, stjórnendur og leiðtogar, sem og samskipta og samstarfs við nemendur og samstarfsfólk (sjá fylgiskjal 1). Þátttakendum var sent kynningarbréf með tölvupósti og boðin þátttaka (sjá fylgiskjal 2). Í kynningarbréfinu kom fram tilgangur rannsóknarinnar og auk þess var þátttakendum heitinn trúnaður og þagmælska. Þá varð þeim gerð grein fyrir því að þeim væri frjálst að hætta þátttöku hvenær sem væri án skýringa. Viðtölin fóru fram í fundarherbergi í Verkmenntaskólanum á Akureyri með leyfi aðstoðarskólameistara. Þar sem samskiptin og umræðuefnið var persónulegt, var reynt að skapa afslappað andrúmsloft og láta viðmælendum líða vel og spjallað var óformlega við viðmælandann áður en upptaka viðtala hófst og eins eftir viðtalið. Einnig leitaðist rannsakandi við að vera afslappaður og tala rólega, brosa þegar við átti og sýna áhuga á því sem sagt var (Esterberg, 2001, bls. 87–88; Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 73–74).

Hvert viðtal stóð að meðaltali í um 60 mínútur. Tekið var eitt viðtal við hvern þátttakenda. Viðtölin voru tekin upp og eftir á afrituð af rannsakanda orðrétt. Farið var með öll gögn sem trúnaðarmál og eftir að ritun gagna og gagnagreiningu var lokið var upptökunum eytt.

### 5.4. Úrvinnsla og greining

Að lokinni afritun hvers viðtals hófst gagnagreining og farið var eftir ferli „gundaðrar kenningar (e. grounded theory design). Í því felst kerfisbundin vinnsla í mótun kenningar, en það útskýrir á heildrænan hátt það ferli atburða, aðferða eða samskipta sem verið er að rannsaka og er hvert viðtal greint áður en næsta viðtal er tekið (Creswell, 2012, bls. 423). Kafað var í gögnin og stig af stigi settir inn kóðar

og gögnin flokkuð í þemu og undirþemu þar til munstur myndaðist. Kóðun á gögnum er ein leið til þess að flokka skrifuð gögn. Rannsakandi leitar fyrst í gögnunum að mynstrum, orðalagi, setningum eða efnisatriðum sem koma endurtekið fyrir eða standa upp úr og eru líkleg til þess að svara rannsóknarspurningunum. Þeim orðum sem eru lýsandi fyrir það sem segir í textanum er gefið nafn eða kóði. Kóðarnir eru síðan sameinaðir þegar tengsl hafa verið fundin á milli þeirra. Þá er textinn lesinn aftur, línu fyrir línu, og efnið brotið niður og flokkað eftir kóðunum. Þannig er leitað í textanum að vísbendingum um ákveðið hugtak sem verður sterkara þegar fleiri vísbendingar koma fram. Að lokum koma meginþættir rannsóknarinnar í ljós, sem þemu og undirþemu (Creswell, 2012, bls. 431–439). Reynt var eftir fremsta megni að láta raddir viðmælenda njóta sín og orðalag þeirra sjálfra halda sér í beinum tilvísunum.

### 5.5. Réttmæti og áreiðanleiki

Í rannsóknum verður að huga að réttmæti en ekki hvað síst siðfræði. Gæði rannsóknarinnar felast í færni, heiðarleika, næmni og nákvæmni sem rannsakandinn býr yfir. Hafa ber í huga að rannsakandinn getur aldrei verið alveg hlutlaus, þar sem hann kemur alltaf með sína eigin reynslu og hugmyndir sem geta smitað rannsóknina (Sigríður Halldórsdóttir, 2003, bls. 260).

Réttmæti byggir á því hversu vel það er mælt sem á að mæla. Hafa ber í huga að þegar skoða á viðfangsefni út frá eigindlegum aðferðum er ólíklegt að alhæfa megi út frá niðurstöðum yfir á stærri hóp eða aðrar aðstæður (Helga Jónsdóttir, 2001, bls. 80). Til þess að auka réttmæti í þessari rannsókn var leitast við að láta raddir viðmælenda heyrast eins vel og kostur er. Réttmæti hennar mótast líka af því hvernig farið var með rannsóknargögn og hvernig unnið var á vettvangi í viðtölunum. Ef rannsakandi var í minnsta vafa um að skilningur viðmælenda og rannsakanda væri ekki sá sami, þá var það ítrekað við viðmælendur með opnum spurningum. Einnig var viðmælendum gefinn kostur á því að bæta einhverju við í lok viðtalanna ef þeim þótti eitthvað ósagt sem þeir töldu mikilvægt fyrir viðfangsefnið eða viðkomandi sem einstakling. Þrátt fyrir það er vert að hafa í huga annmarka rannsóknarinnar. Aðeins voru tekin viðtöl við sex framhaldsskólakennara og niðurstöður eiga aðeins við um þann hóp og alhæfingarmöguleikar eru takmarkaðir. Ómögulegt er að endurtaka þessa rannsókn með nákvæmlega sama hætti (Taylor og Bogdan, 1998).

Hugsanlegt er að viðtalramminn hafi verið leiðandi. Rannsakandi gætti þess þó að orðalag spurninga og orð rannsakanda hafi sem minnst mótandi áhrif á viðhorf viðmælenda og ræddi til dæmis ekki um hugtakið þjónandi forystu sérstaklega í viðtölunum, þar sem það hefði getað haft áhrif á svör viðmælenda og umræðu þeirra um viðfangsefni rannsóknarinnar (Bryman og Bell, 2007; Taylor og Bogdan, 1998).

## 5.6. Siðfræði

Við öflun gagna og úrvinnslu er vert að hafa í huga nokkur siðferðileg atriði. Rannsakandinn verður að vera trúr viðmælendum sínum. Hann verður að vera heiðarlegur, nákvæmur og fylgja þeim forsendum sem lagt var upp með í upphafi (Helga Jónsdóttir, 2001, bls. 80). Þá ber rannsakanda að ígrunda eigin bakgrunn og viðhorf með það að markmiði að hafa ekki áhrif á þau samskipti sem í viðtalinu felast. Rannsakandinn þarf jafnframt að hafa í huga að það er munur á því sem hann vill heyra eða býst við að heyra og því sem viðmælandinn raunverulega segir. Enn fremur verður rannsakandinn að vera meðvitaður um eigin tjáningu óyrta, raddblæ og svipbrigði sem öll geta haft áhrif á það sem viðmælandi segir (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 74–75).

Viðmælendum var boðið að taka þátt af stjórnendum Verkmenntaskólans á Akureyri. Stjórnendur sendu viðmælendum kynningarbréf sem rannsakandi hafði þá sent þeim. Í viðkomandi rannsókn var þess gætt að sýna þátttakendum fulla tillitsemi og upplýsa þá um tilgang og eðli rannsóknarinnar, hvernig farið yrði með gögnin og hvernig niðurstöður yrðu nýttar. Í upphafi viðtals kynnti rannsakandi sjálfan sig og fór yfir kynningabréfið. Útskýrt var í hverju þátttakan væri fólgin, tilgangur rannsóknarinnar, ávinningur og áhætta, nafnleynd ítrekuð og trúnaður rannsakenda sem og þagmælska. Þá varð þeim gerð grein fyrir því að þeim væri frjálst að hætta þátttöku hvenær sem væri án skýringa. Leyfi var fengið fyrir því að taka viðtölin upp á stafrænt upptökutæki og útskýrt hvernig unnið yrði með upplýsingarnar og gögnum síðan eytt. Það var áréttað að nöfn þeirra kæmu hvergi fram við úrvinnslu gagna og yrði persónuupplýsingum breytt til þess að ekki væri hægt að rekja upplýsingar til einstakra persóna. Rannsakandi reyndi að skapa afslappað andrúmsloft og ná tengingu við hvern og einn svo viðtölin næðu tilætluðum árangri. Til þess að auka trúverðugleika niðurstaðna rannsóknarinnar hafa allar tilvitnanir viðmælenda í ritgerðinni verið bornar undir þá og eru birtar

með fullu samþykki þeirra. Rannsakandi var fús til þess að hitta viðkomandi ef þeim þótti eitthvað óljóst, til þess að ræða sameiginlegan skilning. Það samræmist siðfræði eigindlegrar aðferðarfræði um samþykki og vitund þátttakenda (Bryman og Bell, 2007; Taylor og Bogdan, 1998). Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar (S-6475) sjá fylgiskjal 3.

## 6. Niðurstöður

Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar og gerð grein fyrir viðhorfum viðmælanda um áherslur þeirra í starfi. Eins og kom fram í kaflanum um framkvæmd rannsóknarinnar, þá er markmið hennar tvíþætt. Annars vegar að kanna hverjar eru áherslur framhaldsskólakennaranna í kennslu, í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans, og hins vegar hvort þær áherslur endurspegli hugmyndafræði þjónandi forystu.

Niðurstöðurnar eru flokkaðar í þemu sem kom í ljós við greiningu gagna að virtust skipta hvað mestu máli þegar kom að viðhorfum kennara og áherslum þeirra varðandi samskipti og samvinnu við nemendur og aðra starfsmenn skólans. Þemun sem komu í ljós eru alls fimm, þ.e. samskipti og samvinna og samstarf kennara, að halda aga og vera líka félagi, taka sig ekki of hátíðlega, ná árangri og sjá árangur og veita þjónustu til þess að nemandi vinni gott verk. Áður en fjallað verður um hvert þema sérstaklega verður í stuttu máli sagt frá bakgrunni þátttakenda til að veita nánari innsýn í persónur þeirra

### 6.1. Bakgrunnur viðmælanda

Bakgrunnur viðmælanda var fjölbreyttur, en tekið var viðtal við þrjár konur og þrjá karla. Öll höfðu þau mismunandi bakgrunn, komu mismunandi fyrir sjónir, bæði í útliti og háttarni, aldursbilið var breytt, sem og starfsreynslan og kenndu þau á hinum ýmsu sviðum við skólann. Til þess að gæta persónuverndar er viðmælendum gefin ný nöfn.

Þegar talið barst að því hvað það hefði verið sem fékk viðkomandi til þess að fara út í kennslu kom á óvart að allir nema einn sögðust hafa leiðst út í kennsluna án þess að hafa ætlað sér það í upphafi. Það hafi ekki verið neitt ákveðið sem dreif þá áfram, heldur hafi þetta verið hrein og bein tilviljun hjá flestum þeirra. Jón mundi ekki alveg hver grunnhvatinn var í upphafi:

Í grunninn vantaði mig bara vinnu. Það er orðið svolítið langt síðan að ég kom í kennslu. Það eru sumir sem eiga lengri feril en ég, en ég man ekki nákvæmlega hver grunnhvatinn var. Líklegast langaði mig bara að prufa þetta. Ég var einn af þeim sem trúði því frá fyrstu tíð að þeir sem vildu framkvæma, þeir gera, en þeir sem hafa ekki áhuga á að framkvæma, þeir kenna. Þannig að kennsla var ekki inni í myndinni hér áður fyrr.

Ása var þessu sammála og sagðist aldrei hafa ætlað sér að verða kennari. Vinkona hennar hafði hins vegar áhrif á það að hún gerðist kennari:



Ég var nú bara í menntaskólanum og vinkona mín var hérna í húsmæðraskólanum og þegar það kom svo að því að velja sér eitthvað, þá var allt sem hún var að segja mér svo lokkandi, þess vegna fór ég í þetta. Alls ekki að ég hefði ætlað að fara að kenna, nei aldeilis ekki.

Halli var sá eini sem sagði að kennarastarfið hafi alltaf blundað í sér:

Ég man þegar ég talaði við mömmu mína um kennarastarfið að hún sagði að það að vera kennari sé krefjandi, því að kennari hljóti að þurfa að vita allt. Það hlyti að vera svo stórkostlegt að vera kennari, þetta rifjast aðeins upp núna. Þannig að það blundaði í mér.

Halli sagði að svo virðist vera að sumir einstaklingar ákveði á barnsaldri að verða kennarar á meðan aðrir uppgötva seinna á ævinni löngunina til þess að gera kennslu að ævistarfi.

## 6.2. Samskipti og samvinna kennara

Hér verður fjallað um þær niðurstöður rannsóknarinnar sem snúa að samskiptum og samvinnu kennara og hvaða áhrif þeir töldu að slík samvinna hefði á vinnubrögð þeirra. Í orðum viðmælenda kom fram mikilvægi þess að kennarar hefðu vettvang fyrir faglegar umræðu og mikilvægi hennar í samvinnu við aðra kennara. Athyglisvert var að í viðtölunum kom fram hversu mikla áherslu kennarar lögðu á samvinnu við aðra kennara og fram komu einnig þær væntingar sem þeir gera til samvinnunnar, eins og faglegur stuðningur og meiri fagleg umræða.

Í viðtölunum kom fram að þegar kennararnir mótuðu ný vinnubrögð með meiri samvinnu við aðra kennara eða þegar þeir nýttu sér nýja nálgun í sveigjanlegri kennsluháttum, þá sáu þeir fleiri sóknarfæri í kennslunni og meiri möguleika á því að halda áfram á sömu braut. Svava taldi helsta kost samvinnunnar vera þann að hún fékk öryggi og stuðning til þess að stíga úr viðjum vanans. Með samvinnu á faglegum nótum náði hún að yfirstíga þá hindrun að halda í það sem hún kunni og hafði alltaf notað. Þegar hún var spurð hvort erfitt væri fyrir hana sem kennara að fara óhefðbundna leiðir, þá svaraði hún og vísaði þá m.a. til samvinnunnar við samkennara sinn:

Nei, það held ég nú ekki. Ég held aðalega að það sé maður sjálfur, því að það er einn af aðalkostunum við þetta er þetta hugmyndaflæði sem er í gangi, og sjálftraust sem maður fær, þá hugsa ég að maður fari frekar að fara einhverjar óhefðbundnar leiðir. Það sem mestu máli skiptir er að festast ekki í sama farinu. Við erum þannig alltaf að læra hvort af öðru, t.d. ef einhver nær sér í þekkingu t.d. á námskeiðum og uppgötvar eitthvað nýtt, þá erum við alltaf til í að deila þekkingu okkar og allir eru til í það. Yfirmenn okkar eru einnig duglegir að fá einhvern sem hefur

aflað sér nýrrar þekkingar til að koma og miðla til okkar hinna. Maður upplifir það ekki þannig að sé einhver einn í sínu horni að uppgötva eitthvað nýtt og deili því ekki með öðrum, alls ekki.

Sigga fékk tækifæri til þess að vera í teymisvinnu og hvatinn var að hennar mati sá möguleiki að finna fjölbreyttari leiðir í kennslu:

Stundum fáum við bara svona beint í æð, við fáum bara hugmyndir um verkefnauppbyggingu og eða skipulag eða eitthvað þess háttar og þá tökum við þann hluta sem okkur fellur við eða teljum henta hverju sinni. Við erum að gera tilraunir, reyndar ekki ég sjálf, með vendikennslu. Einn kennari er á námskeiði í því og svo munum við skoða það hvar það á við. Við finnum enga töfralausn, enda er hún ekki til, en þetta gæti átt vel við sums staðar.

Viðmælendur ræddu um það að kennarar þyrftu að þekkja sín takmörk og því væri samvinnan svo mikilvæg, bæði á milli samstarfsmanna og á milli kennara og nemenda. Það að hlusta á nemendur og virða þá myndi leiða til trausts og virðingar sem væri grunnur að góðu samstarfi. Þetta kom meðal annars fram í orðum Svövu sem sagði að samstarfið væri mjög gott og að hún gæti leitað til sinna samstarfsmanna og hún mæti það mikils hversu gott þetta samstarf væri. Hún taldi ómetanlegt að allir hlustuðu á skoðanir hvers annars og virtu hver annan að verðleikum. Hún taldi það grunninn að góðu samstarfi. Jón tók í svipaðan streng þegar hann sagði:

Samstarfið hér er reyndar svolítið undir manni sjálfum komið og það er rosalega gott. Ég er reyndar komin í klípu, því ég er með kunnáttu og er búngóður sem þýðir það að það er leitað til mín og ég segi ekki nei og það veldur heilsuvanda hjá mér. Samskiptin hins vegar eru hér góð, hér er húmor sem skiptir máli, hér er samúð ef einhver er að berjast við eitthvað, þá bökkum við hvern annan upp. Hér er skilningur og velvild, þetta skiptir máli. Þetta þýðir það að það getur ekki annað en gengið vel.

Sigga kom einnig inn á mikilvægi þess að hugsa í nýjum leiðum, nýjum matsaðferðum, nýjum kennsluaðferðum og aðallega að sleppa tökunum:

Þetta er eins og með konur í jafnréttisbaráttunni, sko, að sleppa þvottavélinni, að treysta öðrum fyrir því, sjáðu til. Að yfirvinna „já en“ stigið; „já en“ við höfum alltaf kennt þetta svona hér, það virðist erfitt að sleppa þessu. Maður er fastur í rútinunni og það er erfitt að stilla sig inn á eitthvað svona alveg nýtt en það er mjög gott og algjörlega nauðsynlegt, algjörlega. Enda höfum við endurnýjast öll við þetta, sem er mjög gott.

Kennararnir sögðu að það væri mikilvægt að gleyma samt ekki sjálfum sér og að geta skilið að á milli vinnu og heimilis þannig að kulnun gerði síður vart við sig og starfsánægja yrði meiri.

### 6.3. Halda aga og vera líka félagi

Kennararnir komu sterkt inn á mikilvægi þess að halda uppi aga í bekknum til þess að skapa vinnufrið en ekki á þann hátt að drottna yfir nemendum og vera þannig einvaldur í kennslustofunni. Sigga sagði að sú bekkjarstjórnun sem eingöngu sé byggð á ytri stjórnun héldi kannski uppi röð og reglu en það styrkti ekki það markmið að kenna nemendum innri stjórnun og efla hjá þeim félags- og tilfinningaþroska sem gerir þeim kleift að horfa á umhverfið með jákvæðum augum. Það að hafa góða stjórn á sjálfum sér stuðlaði að jákvæðum samskiptum við aðra og þannig jákvæðu andrúmslofti. Í viðtölunum komu allir viðmælendur inn á mikilvægi þess að mynda góð tengsl við nemendur og verða einnig félagi þeirra. Það væri oft fín lína á milli þessara tveggja þátta sem erfitt væri að fara eftir og minnti einna helst á barnauppeldi, eins og Sigga kom inn á:

Þetta er eins og þegar maður elur upp börnin sín og sér að eitthvað hefur tekist vel. Sér það svo skila sér í barnabörnunum og svona, þetta er. Ég umgengist nemendur mína á nákvæmlega sama hátt og ég hef umgengist börnin mín. Mér finnst það skipta mestu máli.

Halli talaði einnig um að fara þennan milliveg en hann kom einnig inn á það að til þess að það væri hægt, þá yrði að sýna nemendum fram á tilgang með náminu og tengja það við þeirra eigin raunveruleika. Það yrði þá fyrst og fremst gert með því að vekja áhuga nemenda á námsefninu.

Það er dásamlegt að sjá þegar það kvikna einhver ljós og líka ef það skapast einhverjar umræður um það sem þú ert að kenna. Þetta snýst oft um mikið meira en það sem þú ert að kenna, þetta snýst oft bara um lífið sjálft.

Viðmælendur mínir tóku það skýrt fram að nemendur væru í skólanum til þess að læra og því mætti ekki gleyma. Páll taldi mikilvægt að geta tengt umræðuna og námsefnið við líf nemenda og til baka aftur. Þannig yrði til þekking sem skildi eitthvað eftir. „Það þarf að sýna nemendum fram á að þetta sé skemmtilegt. Ég reyni að forðast það að vera skemmtikraftur, að tímarnir séu eitthvað „show“ en reyni að forðast það að vera grútleiðinlegur, það þarf að fara þennan milliveg.“

Allir viðmælendur mínir sögðu að námsefnið væri misskemmtilegt en það væri þá í þeirra verkahring að gera efnið áhugavert. Það kom í ljós í viðtölunum að það að fá

að taka þátt í hugarheimi nemenda gæfi kennurunum mikið. Nemendur hafa því sterk áhrif á kennarana sjálfa og þeirra kennsluhætti, eins og kom fram í máli Ásu:

Það að fá að fylgjast með nemendunum og fá að taka þátt í þeirra hugarheimi, hvað þau eru að hugsa, hvað þau eru að gera og hvernig þau tjá sig, það gefur mér mikið. Það er svo gaman að fylgjast með þeim. Þau stara oft á mann og maður sér að þau hugsa þetta er grútleiðinlegt og þú ert bara gömul kelling sem veist ekki neitt og svo allt í einu sér maður þau lifna við, það er það sem heldur mér. Fyrir utan það að ég hef verið svo heppin í gegnum tíðina að 99% nemenda hafa orðið góðir vinir mínir sem sýna mér trúnað og hlýhug og það er mjög gefandi.

Páll og Svava voru þessu sammála og töluðu um að nemendurnir hefðu mikil áhrif á þau, bæði persónulega en einnig faglega. Kennsluhættir stjórnuðust oftast út frá nemendahópnum, samsetningu og gerð hópsins. Það sem virkaði á suma, virkaði ekki endilega á alla. Svava hafði þetta að segja:

Það verður að hafa í huga að nemendur eru lifandi verur sem hafa mikil áhrif á mann. Maður reynir að nálgast nemandann sem einstakling og reynir að finna leiðir með honum þannig að hann geti dregið fram það sem hann er bestur í, svo hann nái að blómstra.

Viðmælendur mínir voru sammála um mikilvægi þess að taka sig ekki of hátíðlega og setja sjálfan sig ekki á stall sem alvitran einstakling. Það væri leyfilegt að vita ekki allt og fá ráð hjá nemendunum sjálfum. Sigga talaði um að kennarar þyrftu að þekkja sjálfan sig, bæði veikleika og styrkleika sína. Þeir þyrftu að vera óhræddir við að viðurkenna að þeir vissu ekki allt og leita ráða, jafnvel hjá nemendunum sjálfum: „Við megum ekki vera of stolt til að viðurkenna veikleika okkar. Við verðum að geta sagt ég bara veit þetta ekki. Það skiptir máli að setja sig ekki á of háan stall og þykjast vera yfir nemendurna hafna.“

Sigga sagði jafnframt:

Talaðu opinskátt við nemendur og eins og ég segi svo oft: Ég er svo gömul, ég get ekkert munað þetta, þið verðið að aðstoða mig við það. Þau samþykkja það alveg. Þú ert þá komin á þeirra „level“ og þú ert ekkert heilög og ef þau spyrja að einhverju og maður svarar ég veit það ekki og þau segja nú veistu það ekki, þá svara ég, nei, hvernig á ég að vita allt? ég verð bara að flétta þessu upp fyrir næsta tíma. Ekki fara alveg á taugum þegar þessi staða kemur upp. Bregðast við eins og manneskja sem lætur sig aðra manneskju varða. Þetta hef ég alltaf bak við eyrað það er þetta, það sem þetta starf snýst um.

Svava tók í svipaðan streng og sagði: „Nú til dags er í lagi að vita ekki allt og jafnvel spyrja nemendurna. Það getur jafnvel verið mjög sterkur leikur, þannig nær maður jafnvel betur til nemenda og þetta traust myndast sem er svo mikilvægt.“

Svava sagði þetta ekki merki um veikleika, heldur frekar merki um innri styrk.

Sigga talaði um mikilvægi þess að taka sig ekki of hátíðlega og hengja sig ekki á það sem maður hefði lært: „Mikilvægast í þessu öllu saman er að hengja þig ekki á bókina. Í guðanna bænum ekki fletta upp í möppu ef það kemur upp staða, heldur hugsaðu sjálf, notaðu heilbrigða skynsemi, hvernig viltu bregðast við sem manneskja?“

Allir viðmælendur mínir voru sammála um það að það sem væri erfiðast við kennarastarfið væru mannlegu samskiptin. Starf kennarans hefði breyst í tímanna rás og væri því orðið meira krefjandi en það var hér áður fyrr.

Ása sagði meðal annars:

Nú til dags þá eru nemendur fyrir það fyrsta ekki bara þöglir nemendur. Þeir eru með og þeir eru opinskáir, stundum einum of. Þau eru einnig oft spori á undan okkur í tækninni og það er það sem gerir starfið erfiðara kannski núna vegna þess að þau búa sjálf yfir fleiri áreitum en nokkurn tíma áður.

Jón lagði einnig áherslu á það að samskiptin við nemendur einkenndust af gagnkvæmri virðingu. Þegar talið barst að því hvað hefði hvað mest áhrif á hann sem kennara, þá var hann ekki lengi að svara:

Samskiptin eru það sem öllu máli skiptir, fagið kemur svo síðar. Það er ofboðslega margt sem hefur áhrif á mig sem kennara en númer eitt, tvö og þrjú er það sko, þróunin hefur verið sú að það er nemandinn, því fagið skiptir engu máli ef ég hef ekki nemanda.

Ása kom inn á flest það sem rakið er hér að ofan, en hún kom einnig inn á ánægjuna sem einkenndi starfið. Það að vinna náið með öðrum, að bera saman bækurnar og að fá ráð, væri ómetnalegt. Einnig lagði Ása áherslu á að það væru forréttindi að fá að kenna nemendunum „Þessi sérstaka ánægja sem þú átt eftir að finna, það er þetta ég og þau.“

Þegar Jón var spurður út í kosti kennarastarfsins, þá stóð ekki á svari hjá honum:

Vá... þetta er svo lifandi maður, fyrir mér þá er allt hér. Hér get ég sótt allt og ég fæ allt upp í hendurnar ég kynnist frábæru fólki með frábærar hugmyndir, bæði nemendum og annað starfsfólk. Ég fæ að rökræða hluti af skynsemi ef mig vantar ráð, þá eru hér alltaf úrræði, hvað sem það er. VMA er ótrúlega magnað fyrirbæri á jafn litlum stað og hann er,

hér er heimurinn í rauninni að umhverfast, hér er öll „dínamikín“ sem á sér stað annars staðar í heiminum. Hér er allt.

Fram kom í viðtölunum hversu mikilvægt það væri að hlusta á sjálfan sig, þekkja takmörk sín og gefa sér tíma til íhugunar. Stundum kæmu upp aðstæður sem væru fyrir utan þeirrar þekkingu eða fagsvið og því þyrftu þau að leita annað, jafnvel til annarra fagmanna, sem þau sögðust öll gera. Páll sagði að við skólann væri starfandi skólasálfræðingur og eftir kreppu virtist sem andleg vanlíðan nemenda hefði aukist og væri því samstarfið við skólasálfræðinginn mjög mikilvægt.

Það sýnir sig að eftir að sálfræðingurinn kom í skólann, þá eru miklu fleiri krakkar sem eru með kvíðaröskun og þunglyndi. Kreppan hefur miklu meiri áhrif á þau en við höldum, svo er líka opnari umræða í þjóðfélaginu. Við verðum að finna lausn með nemendum, það er einnig mjög mikilvægt að þau séu með í lausninni.

Viðmælendur mínir sögðu að mikilvægt væri að hlusta á nemendurna og nota þá til þess virka hlustun. Hlusta á nemendur sína af alúð, bæði á það sem er sagt og ósagt, og nota til þess innsæið til þess að greina og mynda tengingar. Þá kom fram að þeir hlustuðu á sína innri rödd, hvað varðaði sínar eigin takmarkanir og viðurkenndu að geta notið góðs af sérfræðipekkingu annarra.

Ása talaði um hvað fælist í góðri kennslu og það væri í raun ekkert flókið, heldur fælist það í því að mæta nemendum eins og manneskjum. „Ef þú vilt mæta nemendum eins og manneskjum, algjörlega á jöfnum grunni við sjálfan þig, þá er það góð kennsla.“

Hlustun er mjög mikilvæg í kennarastarfinu samkvæmt viðmælendum mínum. Það verði að taka eftir því sem er sagt og ósagt en ekki hvað síst líkamstjáníngu nemenda. Þau sögðu að það væru hlutir sem erfitt væri að læra og þyrfti að mörgu leyti að vera meðfætt, eins og m.a. kom fram í máli Siggú: „Við verðum að hlusta á nemendurna og virða það sem þau hafa að segja, bæði það sem er sagt og ósagt. Lesa í líkamstjáníngu og svipbrigði, það er ekki auðvelt og það er ekki hægt að kenna.“

Öll sögðu þau að kennarastarfið væri flókið starf og ýmsir þættir spiluðu inn í til þess að dæmið gengi upp. Hlustunin og þessi gagnkvæma virðing þyrfti að vera til staðar. Einlægur áhugi á högum nemenda og vilji til þess að koma til móts við þá eins og hægt væri.

#### 6.4. Ná árangri og sjá árangur.

Allir þátttakendur töluðu um að þeir yrðu að standa sig í sinni vinnu og að þeir gerðu kröfur um árangur af hálfu nemenda en ekki síður kröfur á sjálfan sig sem kennara. Drifkrafturinn í þeirra vinnu væri ánægjan af því að sjá þau áhrif sem þeir geti haft á nemendur. Jón talaði um að markmiðin yrðu að vera skýr og að ekki mætti gleyma því að fá nemendur með sér í átt að sameiginlegum markmiðum: „Nemendur samþykkja alltaf markmiðin, það þarf að vera tilbúin að ganga til prófs með kunnáttu og labba út í lífið með kunnáttu. Þetta samþykkja nemendur eins og skot og þetta eru einföld sannindi.“

Siggi talaði einnig um hvað það væri sem gæfi honum tilgang með starfi sínu og þau áhrif sem hann getur haft á nemendur sína:

...að maður geti miðlað einhverri þekkingu og vakið áhuga þeirra á einhverju. Sko einn góður dagur af sex slæmum, sko það gefur eða er þess virði að vera í þessu starfi. Og að það komi einn þakklátur nemandi til manns jafnvel 10 árum seinna og segi ég lærði þetta hjá þér og það var svo gaman og þess vegna langaði mér að gera þetta, þá er þetta starf þess virði að vera í.

Þessu voru allir viðmælendur sammála og komu inn á með einum eða öðrum hætti. Þeir töluðu einnig um mikilvægi sameiginlegrar virðingar, trausts og jafnréttis, eins og hefur áður komið fram í fyrri ummælum þeirra hér að framan. Það væru þessir þættir sem mynduðu þau tengsl sem kennarar leitast við að mynda við nemendur sína, jafnt og við samstarfsfólk sitt.

Sigga talaði um hvernig hægt væri að ná árangri í starfi og leik. Það væri í raun ekki erfitt, heldur væri mikilvægt að koma fram við aðra eins og þú vilt að komið sé fram við þig. Að þykja vænt um hvert annað og vera ófeimin við að sýna það.

Ég get bara sagt þér það að ég vitna alltaf í orðin hennar Sigrúnar Sveinbjörnsdóttur kennara við HA. Ég var fundarstjóri á stóru kennaraþingi fyrir nokkrum árum síðan og á þessum fundi hélt hún fyrirlestur. Sem var svo dásamlegur við hlustuðum, hlógum og grétum til skiptis með henni. Hún dró það saman á svo einfaldan hátt og sagði að það sem skiptir mestu máli í þessu starfi, það er að vera manneskja sem lætur sig aðrar manneskjur varða, þetta er kjarni málsins.

Jón kom inn á þetta sama þegar hann talaði um mátt hróssins og að tala fallega til fólks:

Það eru tvö atriði sem vöktu athygli mína fyrir mörgum árum síðan sem ég hef beitt í kennslu. Ég var að vinna á stað fyrir mörgum árum síðan

og þar var stúlka að vinna líka sem þekkti bróður minn og ég spurði hana hvað henni fyndist um hann. Hún svaraði, hann er ágætur, hann segir fallega hluti við mig. Þetta opnaði augu mín.

Orð viðmælenda sýna að þeir leitast við að vera meðvitaðir um það að samskipti við nemendur skipta máli. Þeir leggja áherslu á það að framkoma, raddblær og orð hafi áhrif og afleiðingar og að þeir sem kennarar beri mikla ábyrgð í samskiptum sínum við nemendur.

### **6.5. Veita góða þjónustu til þess að nemandinn vinni gott verk**

Viðmælendur mínir voru allir sammála um það að kennsla fæli í sér þjónustu. Einn viðmælenda minna lagði mikla áherslu á það orð, þjónusta. Hann taldi mikilvægt að kennarar gerðu sér grein fyrir því og að nemendur ættu heimtingu á því að fá þjónustu og að kennarinn ætti að þjónusta nemendurna jafnt í kennslustund sem utan hennar. Þjónustan lægi samt ekki í því að þjóna nemendum hægri vinstri, heldur lægi það í því að gefa af sér, vera sveigjanlegur, hlusta og gefa sér tíma fyrir þau. Svona lýsti einn viðmælenda minna starfi sínu fyrir mér: „Þetta er þjónusta, tvímælalaust og mér er ekki illa við orðið þjónusta vegna þess að ef ég ætla að setja önnur gleraugu á þetta en að þetta sé þjónusta, þá fara bara aðrir hagsmunir að tikka inn.“

Fleiri tóku í sama streng og sögðu að kennarastarfið væri þjónustustarf og fyrst og fremst væri það þeirra hlutverk að veita góða kennslu og hvað væri það annað en þjónusta. Nemendurnir ættu rétt á góðri kennslu og góðu viðmóti. Mikilvægt væri að vinna með nemendum og fá þá til þess að samþykkja markmiðin og að markmiðin væru sameiginleg. Jón lagði mikla áherslu á það að í starfi hans lægi þjónusta við nemendur.

Um leið og ég skilgreini mig sem þjónustuveitanda með sameiginleg markmið og nemendurnir að endamarkinu, nemendur eiga nefnilega mjög auðvelt með að samþykkja það. Um leið og að aðrir hagsmunir eru komnir í spilið, þá samþykkja nemendur það ekki og þá fer allt á hliðina.

Jón sagði jafnframt að góð kennsla fæli í sér þjónustu. Þegar kennarinn gæti fengið nemandann til þess að skilja efnið og um hvað málið snérist. „Þetta andvarp og maður þarf ekkert endilega að heyra þetta, heldur sér maður að manneskjan er að pæla svo allt í einu lifnar yfir honum eða henni, það er kjarninn.“

Páll sagði hins vegar að nemendurnir væru ekki búnir að átta sig á því að þeir væru kúnnar. Þeir hefðu til dæmis ekki áttað sig á því að einingar væru laun og það væri í



hlutverki skólans að koma því að hjá nemendum sjálfum. Þannig myndi sameiginlegur árangur nást að hans mati. „Þetta er bara eins og atvinnulífið, t.d. ef þú ferð út í búð og kaupir vöru, þá viltu þjónustu og vilt fá að vita eitthvað um vöruna, ekki satt?“

Þegar Páll var spurður um það í hverju þjónustan lægi, þá kom skýrt fram að hún lægi í góðri kennslu og sveigjanleika.

Þjónusta felst t.d. í því að gefa lengri frest í að skila verkefnum, í stað þess að nemandinn hætti. Mér líður líka vel með að nemandinn nái að klára. Af því að ég veit að hann getur það, vantar bara smá, það er bara þjónusta eða sveigjanleiki já eða þjónusta.

Sigga var þessu sammála: „Maður veitir þjónustu, vissulega. En það má ekki gleyma að það er hluti af starfinu. Kennsla er ekkert annað en þjónusta.“

Viðmælendur mínir voru meðvitaðir um það að kennsla væri þjónustustarf. Starfið krefðist sveigjanleika og mikilvægt væri að nálgast nemendurna af virðingu, hlusta bæði á það sem væri sagt og ósagt, hafa sveigjanleika og viðurkenna veruleika nemendanna, eins og kom fram í máli eins viðmælenda minna.

## 6.6. Samantekt.

Niðurstöður þessarar rannsóknar eru í samræmi við tilgátu rannsakenda, þar sem segir að framhaldsskólakennarar séu að starfa eftir hugmyndafræði þjónandi forystu. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að viðmælendur telji mikilvægt að starf þeirra einkennist af eflandi umhverfi og stjórnun og samræmast áherslur og viðhorf þátttakenda hugmyndafræði þjónandi forystu að mörgu leyti. Kennurunum fannst mikilvægt að starfa með nemendum að sameiginlegum markmiðum með hag nemenda að leiðarljósi. Hluti af þessu er að mati viðmælenda að hlustað sé á nemendurna af heilum hug, bæði á það sem sagt er og ósagt. Samvinna og traust voru hugtök sem voru kennurunum töm. Samtímis vildu þeir styðja nemendur sína með öllum tiltækum ráðum, hvetja þá áfram og sýna þeim að velferð þeirra skipti þá máli. Samvinna við aðra starfsmenn var mikils metin, íhugun og það að deila þekkingu sinni með öðrum eru talin tækifæri sem gefast til starfsþróunar. Að láta gott af sér leiða fyrir starfið og þjónustuþegana var afar skýrt í hugum viðmælenda.

## 7. Umræður

Eins og komið hefur fram var markmið rannsóknarinnar tvíþætt. Annars vegar að kanna hverjar áherslur framhaldsskólakennaranna væru í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans og hins vegar hvort þær áherslur endurspegluðu hugmyndafræði þjónandi forystu.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að framhaldsskólakennarar leggja í störfum sínum áherslu á samvinnu, aga, árangur og þjónustu. Niðurstöðurnar gefa vísbendingar um það að áherslur í samskiptum við nemendur og samstarfsfólk endurspegli hugmyndafræði þjónandi forystu að mörgu leyti. Í þessum kafla verður leitast við að veita svör við rannsóknarspurningunum í ljósi niðurstaðna, þær ræddar miðað við stöðu þekkingar og fyrri rannsóknir og dregnar ályktanir af þeim. Fyrst verður fjallað um áherslur kennararanna í starfi og síðan verður fjallað um hvort og hvernig þær áherslur endurspegla hugmyndafræði þjónandi forystu.

### 7.1. Hverjar eru áherslur framhaldsskólakennara í Verkmenntaskólanum á Akureyri í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans?

Aðalniðurstöður rannsóknarinnar eru þær að áherslur framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri einkennast að velvild til nemenda og samstarfsfólks þeirra. Samvinna, agi, árangur og þjónusta voru orð sem voru viðmælendum töm. Virk hlustun er sterkur þáttur í starfi þeirra og einlægur áhugi á velferð og högum annarra, bæði nemenda og samstarfsfólks. Leiðrarljós kennaranna er hagur nemendanna og gott samstarf við annað starfsfólk og kemur þetta fram hjá öllum viðmælendum sem höfðu ólíkan bakgrunn, menntun og starfsaldur. Áherslur þátttakenda einkennast af einlægum áhuga fyrir námi og velferð nemendanna. Þeir vilja byggja upp námsumhverfi þar sem öllum líður vel og jafnrétti, velvild og gagnkvæm virðing ríkir og nemendur fá að blómstra. Hér verður fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar í ljósi fræðilegrar þekkingar og fyrri rannsókna.

#### 7.1.1. Samvinna

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni meta faglegt samráð við aðra kennara og fagmenn og telja að gagnrýnin umræða innan skólans skapi aukinn árangur og ábyrgð. Þetta er í takt við rannsókn Svövu Bjargar Markar og Rúnars Sigþórssonar (2011, bls. 38), kenningu Ribbins (1990, bls. 83–92) og rannsókn Trausta Þorsteinssonar (2003, bls. 196–197). Jafnframt samræmast niðurstöður

rannsóknarinnar niðurstöðum rannsóknar Handal og Lauvås (1987, bls. 9–10) en niðurstöður þeirra sýna einnig að reynsla, skoðanir og viðhorf kennara sé það sem mótar þá í starfi.

Kennararnir töldu sig hafa eflst sem fagmenn með dreifðri forystu, ábyrgð, trausti, umhyggju og virðingu. Þetta samræmist kenningu Lambert (2003, bls. 426) en hún lýsir því að með dreifðu valdi verði til meiri samhljómur og starfsánægja aukist.

Sem fagmenn sögðust kennararnir leita eftir samvinnu við nemendur og annað starfsfólk. Hér má sjá tengingu við niðurstöður fyrri rannsókna (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2005, bls. 189–190; Fullan, 2001, bls. 239–240; Garet o.fl. 2001, bls. 971; Ribbins, 1990, bls. 77 og Trausti Þorsteinsson, 2003, bls. 196–197). Þar kemur það fram að áhersla kennara sé á nám nemendanna og fagmennsku en það hafi jákvæð áhrif á bæði árangur nemenda og skólaþróun. Jafnframt benda þær rannsóknir til þess að samvinna og samræða við aðra kennara sé mikilvæg.

Kennararnir í þessari rannsókn sögðu að samstarfið við nemendur og annað starfsfólk, meðal annars kennara, einkennist af heiðarleika, umhyggju, gleði, réttlæti, trausti, áhuga og virðingu og þeir leggja áherslu á það að skólinn sé samfélag sem þjálfi nemendur í samskiptum og samvinnu. Hér má sjá samræmi við áherslur í stefnu Verkmenntaskólans á Akureyri (VMA, e.d.).

Þátttakendur líta á sig sem hluta af heild, gæði skólans og starfsins sem þar fer fram sé háð sameiginlegu framlagi þeirra og starfsþroski einstakra kennara sé liður í starfsþróun heildarinnar. Kennararnir í þessari rannsókn líta á starf sitt út frá þeirri sýn að þeir beri skyldur við nemendur, samkennara og annað starfsfólk. Þeir líta einnig á það sem skyldu sína að hafa frumkvæði að starfsþróun, með hagsmuni allra að leiðarljósi. Þeir hafa gert sér það ljóst að frumkvæði og virk þátttaka er nauðsynleg til þess að geta orðið hluti af heildinni. Hér er samræmi við lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.

### 7.1.2. Agi

Kennararnir í rannsókninni reyna að skapa góðan starfsanda og lögðu kennararnir mikla áherslu á það að halda aga og reyndu eftir fremsta megni að sjá heildarmyndina. Þessar niðurstöður eru í samræmi við skilgreiningu Senge (2006, bls. 6–11) á fimm námsþáttum sem þurfa að vera til staðar til þess að hægt sé að byggja upp lærdómssamfélag.

Kennararnir reyna sitt besta til þess að viðhalda aga og skiptir hann miklu máli að þeirra mati til þess að vinnufriður haldist og sögðu þeir að honum yrði ekki komið á með þvingun eða yfiringi. Tilgangur með náminu verður að vera skýr og því mikilvægt að nemendur finni tilgang með náminu. Hér má sjá tengingu við rannsókn Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood o.fl. (2006) og Shirley M. Hord (e.d. 1997), þar sem fram kom að sameiginleg framtíðarsýn væri mikilvæg.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að kennararnir eigi auðvelt með að setja sig í spor annarra og þannig að ávinna sér traust nemendanna. Samkvæmt niðurstöðunum telja kennararnir traust vera mjög mikilvægt til þess að ná sameiginlegum markmiðum á árangursríkan hátt.

### 7.1.3. Árangur

Niðurstöður þessarar rannsóknar bera þess merki að kennararnir leggi mikla áherslu á það að fá nemendurna með sér og koma þeim í skilning um að mikilvægt sé að vinna saman að sameiginlegum markmiðum en þeir segja að það verði ekki gert með þvingunarvaldi. Með samvinnu náist tilætlaður árangur.

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni leggja mikinn metnað í vinnu sína og gera kröfur til nemenda en ekki hvað síst til sín sjálfra. Lykillinn að árangrinum er að koma fram við aðra eins og maður vill að komið sé fram við sig. Þátttakendur í þessari rannsókn sögðu að mikilvægt væri að vera fagmaður á sínu sviði og það væri þeirra hlutverk að miðla og fræða nemendur en ekki hvað síst að virkja nemendurna sjálfa í þeirra eigin þekkingarleit, er þetta samræmi við skólastefnu KÍ fyrir árin 2011-2014 (bls. 2–3) og skilgreiningu Barth (1990, bls. 16–18) á því hvernig hægt sé að betrubæta skólastarfið.

### 7.1.4. Þjónusta

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni eru á einu máli um að starf þeirra feli í sér þjónustu. Nemendurnir séu viðskiptavinir sem eiga rétt á góðri þjónustu og það sé í þeirra verkahring að veita hana. Einnig kom fram að nemendurnir eiga rétt á góðu viðmóti og mikilvægt sé að vinna með nemendunum að sameiginlegu markmiði. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar Kristínar Aðalsteinsdóttir (2002, bls. 114–115) á samskiptum, kennsluháttum og viðmóti kennara. Þar kom í ljós að það eru tengsl á milli persónulegra eiginleika kennara og starfsins með nemendum.

Kennarar voru læsir á eigin hæfni áttuðu sig á stöðu sinni sem fyrirmyndir, þekktu sjálfan sig og höfðu tilskilda þekkingu á þörfum nemenda.

Kennararnir í rannsókninni lögðu áherslu á það að sýna nemendum virðingu. Mikilvægt væri að hlusta á nemendur og taka eftir bæði því sem er sagt og ósagt, sýna tilfinningar og taka tillit til námsþarfa einstaklinganna. Þetta er í takt við niðurstöðu rannsóknar Kristínar Aðalsteinsdóttur (2002, bls. 114–115) og Senge (2006, bls. 220–224), þar sem kom fram mikilvægi samræðna og þess að hlusta og sýna tilfinningar sínar í samstarfi við nemendur.

Þátttakendur sögðu að menntastofnanir yrðu að vera á verði gagnvart því hvað það væri sem skipti raunverulega máli innan skólans og fyrir hvað hann vildi standa. Íhugun skipti kennarana máli, að íhuga starf sitt og hvað það væri sem skipti raunverulega máli í skólastarfinu. Það er í takt við kenningu Sergiovanni (1999, bls. 61) en þar segir hann að starfsfólk verði að íhuga hvað það sé sem skipti raunverulega máli og fyrir hvað þau standi.

## **7.2. Endurspeglar þessar áherslur hugmyndafræði þjónandi forystu?**

Önnur meginniðurstaða rannsóknarinnar er að margt bendir til þess að áherslur framhaldsskólakennaranna endurspeglar hugmyndafræði þjónandi forystu. Áherslur þeirra einkenndust af samvinnu, aga, árangri og þjónustu við nemendur og samstarfsfólk.

Niðurstöður rannsóknarinnar samræmast að mörgu leyti lykilþáttum þjónandi forystu, eins og þeir hafa verið settir fram af nokkrum fræðimönnum (Greenleaf, 2008, bls. 18; Spears, 2005, bls. 3–4; Dierendonck og Nuijten, 2011, bls. 151–252 og Sigrúnu Gunnarsdóttur, 2011, bls. 248–251).

Sigrún Gunnarsdóttir (2011, bls. 248–251) greindi í rannsóknarvinnu sinni á verkum Robert K. Greenleaf hugmyndir Greenleaf í ljósi þriggja meginþátta. Þessir þrjú meginþættir eru einlægur áhugi á velferð og hugmyndum annarra, innri styrkur og að sjá til framtíðar. Verða þessir þættir notaðir til hliðsjónar við greiningu á áherslum viðmælenda og til þess að varpa ljósi á hvort þær endurspeglar hugmyndafræði þjónandi forystu.

### **7.2.1. Einlægur áhugi á hugmyndum og högum annarra**

Kennararnir í rannsókninni lögðu mikla áherslu á það að þeir bæru velferð nemenda fyrir brjósti og ynnu saman að settum markmiðum. Þetta samræmist

hugmyndafræði Greenleaf (2002, bls. 203–206) en hann segir að grunnur lærdómssamfélagsins hvíli á því að kennarar, nemendur, foreldrar og annað starfsfólk séu virkir þátttakendur og vinni saman að settum markmiðum og að hlutverk hins þjónandi leiðtoga væri að taka af skarið og prófa nýjar hugmyndir.

Kennararnir sögðu að það væri ekki á þeirra valdi að drottna yfir nemendum, heldur væru þeir til staðar til þess aðstoða þá við það að ná markmiðum sínum á árangursríkan hátt. Þetta er í takt við hugmyndafræði Robert K. Greenleaf (1970/2008) en hann taldi að þvingunarvald væri andstætt eðli mannsins og áhrif þess entust aðeins á meðan aflinu væri beitt.

Kennararnir lögðu einnig mikla áherslu á það að hlusta á nemendur sína, bæði það sem væri sagt með berum orðum en einnig á það sem væri ósagt. Þannig næðu kennararnir að hafa yfirsýn og sjá hlutina í heild sinni. Þetta samræmist hugmyndafræði Robert K. Greenleaf um þjónandi forystu og greiningu Spears (2005, bls. 3–4), Dittmar (2006, bls. 113), Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 249–267) og fleiri fræðimanna á hugmyndafræði þjónandi forystu.

Kennararnir í þessari rannsókn höfðu einlægan áhuga á nemendum sínum. Hvernig þeir næðu markmiðum sínum skipti kennarana máli en ekki síður líðan nemendanna sjálfra. Þetta er í beinu samhengi við það sem Sigrún Gunnarsdóttir, (2011, bls. 248–249) komst að í sinni rannsóknargrein um einlægan áhuga sem einn af þremur meginþáttum þjónandi forystu. Einnig samræmist þetta hugmyndum Greenleaf (2008, bls. 18) um góðan leiðtoga og annarra fræðimanna, svo sem Spears (1995), Laub (1999), Russel og Stone (2002), Keith (2008) og Dierendonck (2011), um mikilvæg einkenni þjónandi forystu. Einnig samræmist þetta fyrri rannsóknum um þjónandi forystu í skólum. Má þar nefna rannsókn Metzlar (2008, bls. 50, 66–67), þar sem könnuð voru tengsl þjónandi forystu og árangursríkrar kennslu. Þær niðurstöður leiddu í ljós að þeir kennarar sem sýndu árangur í starfi unnu út frá hugmyndafræði þjónandi forystu.

### **7.2.2. Innri styrkur**

Áhersla á innri styrk er einnig áberandi út frá svörum þátttakenda. Kennararnir leggja sig fram um að hafa vitund um eigin styrkleika og veikleika og kemur það best fram í því að þeir hika ekki við að leita sér aðstoðar annarra fagmanna í þeim málum sem þeir sjá að þeir ráða ekki við. Þetta er í samræmi við það sem Robert K.

Greenleaf (2008, bls. 18), Spears (2005, bls. 3–4) og Sigrún Gunnarsdóttir (2011, bls. 250) benda á sem einn af grunnþáttum þjónandi forystu.

Kennararnir sögðu að þeir yrðu að gera sér grein fyrir því að þeir vissu ekki allt og byggði það á innri styrk að geta viðurkennt það. Þeir sögðu jafnframt að orð þeirra hefðu áhrif og þeir þyrftu því að ígrunda starf sitt vel. Þetta samræmist því sem að Greenleaf (2008 bls. 28–30) sagði að væri lykill að árangri þjónandi forystu.

Raddblær og raddstyrkur skipti kennarana máli og því töldu þeir að undirbúningur væri mikilvægur. Þetta samræmist því sem Sigrún Gunnarsdóttir (2011, bls. 250) komst að í sinni rannsóknarvinnu að væri mikilvægur þáttur þjónandi forystu.

Kennararnir sögðu jafnframt að samvinna við aðra byggji mikið til á trausti sem hluta af innri styrk sem samræmist hugmyndafræði þjónandi forystu en traust er einn af grunnþáttum þjónandi forystu (Greenleaf, 2002, bls. 180–184; Ribbins, 1990, bls. 83–92 og Spears, 2005, bls. 3–4) og hefur gildi þess komið endurtekið fram í niðurstöðum nýrra rannsókna í skólum, t.d. rannsókn Þóru Hjörleifsdóttur í grunnskólum (2011, bls. 43–56) og rannsókn Guðjóns Inga Guðjónssonar í háskóla (2012, bls. 5, 9, 67–81).

Kennararnir sögðu það ekki merki um veikleika að leita til nemenda um svör, heldur frekar merki um innri styrk, þar sem samstarfið einkennist af trausti, heiðarleika, umhyggju, gleði, réttlæti, áhuga og virðingu. Þeir leggja áherslu á það að skólinn sé samfélag sem þjálfar nemendur í samskiptum og samvinnu. Samræmist það lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008. Jafnframt samræmist þetta hugmyndafræði Greenleafs (2008, bls. 17), þar sem hann bendir á það að um leið og ígrundun sé forsenda árangurs sé samtal leiðtogans við aðra jafnnauðsynlegt. Þannig skapi leiðtögin hugmyndir og hvetji aðra til hins sama. Hann taki við gagnrýni og öðrum sjónarmiðum og sé fær um og hafi styrk til þess að taka áhættuna sem fylgir nýjum hugmyndum.

### 7.2.3. Sjá til framtíðar

Kennararnir sögðu að nemendur ættu rétt á góðu viðmóti og mikilvægt væri að vinna með nemendunum að sameiginlegum markmiðum. Samræmist þetta þættinum eflingu samkvæmt Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 151–252), þar sem yfirmaðurinn eflir og hvetur starfsmanninn áfram til þess að ná markmiðum sínum.

Kennararnir lögðu áherslu á samvinnu við bæði nemendur og samstarfsfólk, því með samvinnunni væri verið að líta til framtíðar með sameiginlega hagsmuni. Þeir komu inn á það að hugsjónir og hugmyndir sameini fólk og því gefi það starfi þess merkingu. Er þetta í samræmi við það sem Sigrún Gunnarsdóttir (2011, bls. 250–251) komst að í sinni rannsóknargrein að framtíðarsýn væri mikilvægur þáttur þjónandi forystu. Einnig samræmist þetta áherslum Spears (2005, bls. 3–4) og hugmyndum Robert K. Greenleafs (2008, bls. 18) um hlutverk leiðtogans. Þeir segja meðal annars að hlutverk hvers og eins sé að sjá hvað viðkomandi geti gert til þess að láta hinn sameiginlega draum rætast. Slíkt hugarfar efli starfsfólkið og glæði tilfinningu þess fyrir gildi starfanna

Þátttakendur í rannsókninni lögðu áherslu á mikilvægi þess að halda uppi aga til þess að vinnufriður héldist. Kennararnir sögðu að aginn næðist ekki með þvingun eða yfirgangi. Er það í samræmi við hugmyndafræði Robert K. Greenleafs (2002, bls. 55) en hann mælti frekar með sannfæringarvaldi en öðrum tegundum valds, því að á þann hátt næðist að fá fylgjendurna með sér. Einnig má sjá tengsl við rannsóknir Dierendonck og Nuijten (2011, bls. 249–267), Cerit (2009, bls. 600–623), Þóru Hjörleifsdóttur (2011, bls. 43–56) og Guðjón Inga Guðjónssonar (2012, bls. 5, 9, 67–81) um mikilvægi ábyrgðar, hugrekkis og skýrrar stefnu fyrir starfsánægju og árangur starfsfólks.

### 7.3. Samantekt

Rannsóknarniðurstöður styðja þá tilgátu mína að það sé samhengi á milli þeirra áherslna sem kennararnir hafa og hugmyndafræði þjónandi forystu.

Ef skoðaðir eru þeir þrír meginþættir sem Sigrún Gunnarsdóttir (2011, bls. 248–251) greindi út frá verkum Robert K. Greenleafs um hugmyndafræði þjónandi forystu, þá má sjá að þátttakendur í þessari rannsókn lögðu áherslur á þá alla. Kennararnir lögðu mikla áherslu á velferð nemenda, virka hlustun, að markmið nemenda væru skýr og að líðan nemenda skipti þá máli. Kennararnir höfðu sterka vitund um sjálfsþekkingu og innri styrk og sést það best í viðurkenningunni á því að þeir viti ekki allt og leiti sér aðstoðar ef við á. Þeir lögðu einnig áherslu á samvinnu við nemendur og samstarfsfólk og sögðu að með samvinnunni væri verið að líta til framtíðar með sameiginlega hagsmuni.

Rannsóknin gefur vísbendingar um það að samhengi sé á milli hugmyndafræði þjónandi forystu og samskipta- og stjórnunarháttá



framhaldsskólakennara. Rannsóknarniðurstöður gefa einnig til kynna að mikilvægt sé að styrkja enn frekar þjónandi forystu á meðal framhaldsskólakennara með samvinnu og hag allra að leiðarljósi.

#### **7.4. Styrkleikar og takmarkanir rannsóknarinnar**

Styrkleiki rannsóknarinnar felst í eigindlegri aðferð hennar, þar sem raddir framhaldsskólakennaranna fá að heyrast og varpað var ljósi á áherslur þeirra í starfi. Einnig má telja að styrkleiki hennar sé hversu fjölbreyttur hópurinn hafi verið, bæði hvað snertir kyn, starfsreynslu, menntun og að þau kenndu á ólíkum sviðum. Með því móti hafi verið leitast við að veita innsýn í viðhorf sem byggja á mismunandi reynslu og bakgrunni.

Rannsóknin var ákveðnum takmörkunum háð. Meðal annars vegna þess að einungis er um eitt sjónarhorn að ræða, sem er viðhorf, hugmyndir og reynsla framhaldsskólakennaranna. Vissulega hefði verið gagnlegt að fá einnig fram sjónarhorn nemenda í skólanum og annarra framhaldsskólakennara í öðrum skólum á landinu. Þar sem um takmarkað úrtak er að ræða, er ekki hægt að draga neinar algildar ályktanir af niðurstöðunum (Esterberg, 2002, bls. 2; Creswell, 2012, bls. 16–18). Niðurstöðurnar gefa þó ákveðna hugmynd um áherslur framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri. Einnig gefur rannsóknin hugmyndir um hvaða þætti þarf að kanna nánar og um þær framtíðarrannsóknir sem vert væri að framkvæma. Til dæmis væri áhugavert að skoða nánar áherslur framhaldsskólakennara frá öðrum skólum og ná fram skýrari mynd með stærra úrtaki. Einnig væri fróðlegt að fá sjónarhorn nemenda, til þess að sjá hvort upplifun þeirra samræmist þeim áherslum sem kennararnir vilja koma til skila.

## 8. Lokaorð

Í þessari rannsókn var leitast við að svara spurningunum um það hverjar væru áherslur framhaldsskólakennara í Verkmenntaskólanum á Akureyri í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans og hvort þær endurspegluðu hugmyndafræði þjónandi forystu.

Niðurstöður voru í samræmi við tilgátu rannsóknarinnar um það að áherslur kennaranna endurspeglu hugmyndafræði þjónandi forystu að miklu leyti. Niðurstöður sýndu að kennararnir lögðu mikla áherslu á samskipti og samvinnu við nemendur sína og samstarfsmenn, á traust, velvild, hlýju, aga, virka hlustun og að sýna öðrum virðingu og ekki hvað síst á þjónustuhlutverkið í starfi sínu. Það eru meðal annars þessir eiginleikar sem hinn þjónandi leiðtogi býr yfir.

Þjónandi forysta hefur mikla sérstöðu á meðal kenninga um siðfræði í stjórnun og þar á meðal í skólum. Hugmyndafræði þjónandi forystu er ólíkari nálgun á forystuhlutverkið en áður. Það sem skiptir máli er grundvöllurinn. Áhersluþættir kennaranna í þessari rannsókn minna okkur á mikilvægi þess að koma fram við fólk af virðingu og umhyggju svo því líði vel. Menntastofnanir ættu að dreifa valdinu svo það verði ekki á hendi fárra, allir innan þess ættu að hafa sitt að segja. Þannig eru menntastofnanir sterkastar og allir sem að koma stefna í sömu átt sem ein heild. Það er von mín að niðurstöður rannsóknarinnar og frásagnir viðmælendanna verði gagnlegt innlegg í það að meta og varpa ljósi á vægi þjónandi forystu í menntastofnunum. Í ljósi þessara niðurstaðna vona ég að þær verði hægt að nota sem útgangspunkt fyrir frekari rannsóknir á þessu sviði.

## Heimildaskrá

- Alda Margrét Hauksdóttir. (2009). *Þjónandi forysta og forprófun mælitækis þjónandi forystu*. M.ed-ritgerð: Háskólinn á Bifröst. Sótt 18. júlí 2013 af [http://skemman.is/stream/get/1946/3655/11231/1/alda\\_margret\\_fixed.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/3655/11231/1/alda_margret_fixed.pdf)
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2005). *Studying and enhancing professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Sótt 5. apríl 2013 af [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1\\_e/Sigurardottir.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Sigurardottir.pdf)
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Elna Katrín Jónsdóttir, Guðrún Geirsdóttir, Hrönn Pálmadóttir, Ingvar Sigurgeirsson, Júlía Þorvaldsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Svandís Ingimundardóttir. (2009). *Fimm ára kennaranám, Tillögur starfshóps um inntak og áherslur*. Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Auður Eir Vilhjálmsson og Sigrún Gunnarsdóttir. (20. Júní 2008). Þjónandi forysta í hnotskurn. Þjónandi forysta – Servant leadership. *Ráðstefnurit*, bls. 12–26.
- Barbuto, J., E., og Wheeler, D., W. (2006). Scale Development and construct clarification of Servant Leadership. *Group Organization management*, 31(3), 300–326.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennis, W. and Goldsmith, J. (1997). *Learning to lead*. Reading, Massachusetts: Perseus Books, 71.
- Biblían*. (1981). Lúkasarguðspjall 22. 24 – 27. Reykjavík: Hið íslenska biblíufélag.
- Biblían*. (1981). Markúsarguðspjall 10. 42 – 45. Reykjavík: Hið íslenska biblíufélag.
- Biblían*. (1981). Matteusarguðspjall 20. 25 – 28. Reykjavík: Hið íslenska biblíufélag.
- Blanchard, K. og Miller, M. (e.d. 2007). The Higher Plane of Leadership. *Leader to Leader*, (46), 25–30.
- Bragi Guðmundsson. (28. maí 2013) Kennaranám er gott og kennsla er gefandi. *Vísir*. Sótt 30. maí 2013 af [http://www.visir.is/kennaranam-er-gott-og-kennsla-er-gefandi/article/2013705299999?fb\\_action\\_ids=10151571770833880&fb\\_action\\_types=og.likes&fb\\_ref=under&fb\\_source=other\\_multiline&action\\_object\\_map=%7B%2210151571770833880%22%3A124165627789812%7D&action\\_type\\_map=%7B%2210151571770833880%22%3A%22og.likes%22%7D&action\\_ref\\_map=%7B%2210151571770833880%22%3A%22under%22%7D](http://www.visir.is/kennaranam-er-gott-og-kennsla-er-gefandi/article/2013705299999?fb_action_ids=10151571770833880&fb_action_types=og.likes&fb_ref=under&fb_source=other_multiline&action_object_map=%7B%2210151571770833880%22%3A124165627789812%7D&action_type_map=%7B%2210151571770833880%22%3A%22og.likes%22%7D&action_ref_map=%7B%2210151571770833880%22%3A%22under%22%7D)

- Bryman, A. og Bell, E. (2007). *Business Research Methods* (2. útgáfa). New York: Oxford University Press.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600–623.
- CNN Money. (2013) *100 best companies to work for*. Sótt 5. ágúst 2013 af [http://money.cnn.com/magazines/fortune/best-companies/2013/list/?iid=bc\\_sp\\_full](http://money.cnn.com/magazines/fortune/best-companies/2013/list/?iid=bc_sp_full)
- Collin, J. (2001). *Good to Great*. Sótt 15. júlí 2013 af [http://www.jimcollins.com/article\\_topics/articles/good-to-great.html](http://www.jimcollins.com/article_topics/articles/good-to-great.html)
- Crippen, C. (2010). Serve, Teach, and Lead. It's all about Relationships. *InSight. A Journal of Scholarly Teaching*. Sótt 1. október 2013 af: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902861.pdf>
- Crippen, C. og Wallin, D. (2008). First Conversations With Manitoba Superintendents: Talking Their Walk. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 147–160.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Boston: Pearson.
- Dierendonck, V.D., og Nuijten, I. (2009). *The servant-leadership survey. (SLS): Development and validation of a multidimensional measure*. Óútgefið handrit. Rotterdam School of Management. Erasmus University.
- Dittmar, D. K. (2006). An Interview with Larry Spears. *Journal of Leadership & Organizational studies*, 13(1), 113.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3. útg.). London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Garet, M. S., Porter, A. G., Desimone, L., Birman, B. F. og Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Guðjón Ingi Guðjónsson. (2012). *Þjónandi forysta og starfsánægja á fræðasviðum Háskóla Íslands*. M.Ed.-ritgerð: Háskóli Íslands. Sótt 2. janúar 2013 af <http://thjonandiforysta.is/wp-content/uploads/2012/01/MS-2012-verkefni-Gudjon-Ingi.pdf>

- Greenleaf, R.K. 1978. *The Leadership Crisis. A Message for College and University Faculty*. Westfield: The Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Greenleaf, R. K. (1970 / 2010). *The Servant as Leader*. Westfield: The Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Greenleaf, R. K. (2002). Servant Leadership in Education. Í L. C. Spears (ritstj.), *Servant Leadership, A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness* (bls. 176–214). Mahwah: Paulist Press.
- Greenleaf. (e.d.). Center for Servant Leadership a. *History* sótt 5. janúar 2013 af <http://www.greenleaf.org/aboutus/history.html>
- Greenleaf. (e.d.). Center for servant Leadership b, *What is Servant Leadership* Sótt 5. janúar 2013 af: <https://www.greenleaf.org/what-is-servant-leadership/>
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, bls. 27–38.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the Corporation*. (2. útg.). New York: Basic Book.
- Kanter, R. M. (1993). *Men and Women of the Corporation*. (2. útg.). New York: Basic Books
- Keith, M. K. (2008). *The Case for Servant Leadership*. Westfield: The Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Kennarasamband Íslands (2011). *Siðareglur kennara*. Sótt 28. október 2013 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=14794>
- Kennarasamband Íslands (2011-2014). *Skólafélag KÍ*. Sótt 29. mars 2013 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=12429>
- Kristín Aðalsteinsdóttir (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11, bls. 101–120.

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Los Angeles, Calif., Sage.
- Lichtenwalner, B. (2013). *When Servant Leadership Will Not Work*. Sótt 4. apríl 2013 af <http://modernservantleader.com/servant-leadership/when-servant-leadership-will-not-work/>
- Lambert, L. (2003, nóvember). *Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership*. *School Leadership & Management*, 23, 421–430.
- Laub, J. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*, Dissertation. Florida: Atlantic University
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008 með áorðnum breytingum 50/2010.*
- Mandela. (2001). *Conversation with Myself*. PQ Blackwell Limited.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011a). Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011b). Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011c). Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011d). Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti. Reykjavík: Höfundur.
- Metzcar, A., M. (2008). *Servant leadership and effective classroom teaching*. Indiana: Wesleyan University.
- McCrimmen, (e.d. 2011). *Critique of Servant Leadership*. Sótt 17. ágúst 2013 af <http://www.leadersdirect.com/servant-leadership/critique-of-servant-leadership>
- Muijs, D. og Harris, A. (2006). Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting. *Educational Management Administration & Leadership* 2006 (35), 111-134. DOI: 10.1177/1741143207071387
- Ólafur Proppé. 1992. Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun – tímarit Kennaraháskóla Íslands, 1*, bls. 223–231.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (1993). *Leiðsögn, liður í starfsmenntun kennara*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ribbins, P. (1990). *Teachers as Professionals*. Í Morris, R. (ritstj.), Towards a Redefinition. Central and Local Control of Education after the ERA 1988 (bls. 77–94). Harlow: Longman.
- Russel, R. F. og Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model [rafræn útgáfa]. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145–157.
- Searle, T. S. og Barbuto, J. E. Jr. (2011). Servant Leadership, Hope, and Organizational Virtuousness: A Framework Exploring positive Micro and Macro Behaviors and Performance impact. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(1), 107-117
- Sendjaya, S. og Sarros, J. C. (2002). Servant Leadership: Its Origin Development, and Application in Organizations. *Journal of Leadership and Organizational studies*, 9, 57–64.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday. (Upphaflega gefin út 1990).
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship. A reflective practice perspective* (5. Útgáfa). Boston: Pearson.
- Sergiovanni, T. (1999). *Rethinking leadership*. Arlington Heights, Illinois: Skylight Professional Development.
- Sigurlína Davíðsdóttir og Penelope Lisi (2009). *Lýðræðisleg skólastjórnun – hvar skiptir hún máli?* Sótt 18. september <http://netla.hi.is/greinar/2009/007/07/index.htm>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249–266). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). *Þróun fagvitundar kennara. Að efla félagsþroska og samskipti nemenda*. Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði Kristjánsdóttur sjötugri (ritstj. Helgi Skúli Kjartansson o.fl.), bls. 247–270. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Gunnarsdóttir. (2011). *Þjónandi forysta, fyrri hluti*. Sótt 18. mars 2013 af <http://thjonandiforysta.is/wp-content/uploads/2013/03/Sigrun-Gunnarsdottir-Grein-Gliman-2011.pdf>
- Skúli Sigurður Ólafsson. (2010). *Þjónandi forysta í félagasamtökum*. Sótt 25. febrúar 2013 af: <http://tru.is/pistlar/2010/02/thjonandi-forysta-i-felagasamtokum/>

- Spears, L. C. (2005). „The Understanding and Practice of Servant-Leadership.“ *School of Leadership Studies, Regent University*, 1–8. Sótt 1. apríl 2013 af [http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl\\_proceedings/2005/spears\\_practice.pdf](http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/spears_practice.pdf)
- 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 15. nóvember 2013 af [www.ncsl.org.uk/nlc](http://www.ncsl.org.uk/nlc)
- Svava Björg Mörk og Rúnar Sigþórsson (2011). *Samfélag jafningja: Uppbygging lærdómssamfélags í leikskóla*. Sótt 5. apríl 2013 af <http://fum.is/wp-content/uploads/2013/01/Samf%C3%A9lag-jafningja.pdf>
- Taylor, T., Martin, B., Hutchinson, S. og Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401–419.
- Taylor, S.J og Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (3. útgáfa). New York: John Wiley & Sons.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Børkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn H. Lárusdóttir (ritstj.), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Trausti Þorsteinsson. (2001). *Fagmennska kennara: Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Verkmenntaskólinn á Akureyri (e.d). *Sýn, Stefna, Markmið*. Sótt 19. September 2013 af [http://www.vma.is/is/moya/page/skolanamskra\\_syn\\_stefna\\_markmid](http://www.vma.is/is/moya/page/skolanamskra_syn_stefna_markmid)
- Wallace R. (2006). *Servant Leadership: A worldview perspective. School leadership studies*: Regant University. Sótt 4. apríl 2013 [http://regent.edu/acad/global/publications/sl\\_proceedings/2006/wallace.pdf](http://regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2006/wallace.pdf)
- Þóra Hjörleifsdóttir. (2011). *Þjónandi forysta í stjórnun grunnskóla á Norðurlandi eystra og tengsl hennar við starfsánægju*. M.Ed.-ritgerð: Háskólinn á Akureyri. Sótt 25. janúar 2013 af [http://skemman.is/stream/get/1946/10267/25574/1/Þjónandi\\_forysta\\_í\\_stjór\\_nun\\_grunnskóla\\_á\\_Norðurlandi\\_eystra\\_og\\_tengsl\\_hennar\\_við\\_starfsánægju.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/10267/25574/1/Þjónandi_forysta_í_stjór_nun_grunnskóla_á_Norðurlandi_eystra_og_tengsl_hennar_við_starfsánægju.pdf)



## Viðaukar

### Fylgiskjal 1. Viðtalsrammi við framhaldsskólakennara við Verkmenntaskólann á Akureyri

Hver er menntun þín?

Hvað hefur þú starfað lengi við kennslu?

Á hvaða braut kennir þú?

### Spurningarrammi til viðmiðunar

1. Mig langar að biðja þig að segja mér frá hvað það var sem fékk þig til að fara út í kennslu?
  - Hver var drifkrafturinn?
2. Hvað hefur haft mest áhrif á þig sem kennara?
3. Getur þú sagt mér frá þeim áhrifum sem nemendur hafa á kennsluhætti þína?
  - Hvað er góð kennsla í þínum huga?
  - Hvað merkir það fyrir þér að kenna vel?
4. Hvað er mest krefjandi í kennarastarfinu þegar kemur að nemendum?
  - Hvernig tekur þú á „erfiðum“ nemendum?
  - Þekkir þú þín takmörk?
5. Á hvaða hátt færð þú tækifæri til að þróa þig í starfi?
  - Ertu að nýta þér þau tækifæri sem gefast til endurmenntunar?
6. Hvað telur þú að lærdómsríkasta leiðin sé til að þroskast í starfi?
7. Hvernig er samskiptum háttað við samstarfsfólk þitt?

#### Í lokin:

- Hvaða ráð getur þú gefið ný útskrifuðum kennara?
- Hvaða kosti hefur kennarastarfið?
- Mælir þú með kennarastarfinu?
- Er eitthvað sem þig langar að bæta við/koma að varðandi umræðuefnið sem við höfum ekki rætt um?

## Fylgiskjal 2. Kynningarbréf og samþykkisyfirlýsing rannsóknar

### 1. Til framhaldskólakennara Verkmenntaskólans á Akureyri



**Hug- og félagsvísindadeild**  
**Kennaradeild - menntavísindabraut**

Leiðbeinandi:

Sigrún Gunnarsdóttir

Dósent við Háskóla Íslands.

[sigrungu@hi.is](mailto:sigrungu@hi.is) S: 525- 4919

### *Kynningarbréf til þátttakanda*

Kæri viðtakandi

Rannsóknin er meistaraprófsritgerð mín í menntunarfræðum við Háskólann á Akureyri til M.Ed.-gráðu og er 30ECTS einingar. Rannsakandi er Hrafnhildur Haraldsdóttir og leiðbeinandi við verkefnið er Sigrún Gunnarsdóttir kennari við Háskóla Íslands.

Markmið rannsóknarinnar er tvíþætt. Annars vegar að kanna hverjar áherslur framhaldsskólakennaranna væru í samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans og hins vegar hvort þær áherslur endurspegli hugsanlega hugmyndafræði þjónandi forystu. Leitað er svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- 1. Hverjar eru áherslur framhaldsskólakennara í Verkmenntaskólanum á Akureyri í samskiptum og samvinnu við nemendur og starfsfólk skólans?*
- 2. Endurspeglar þessar áherslur hugmyndafræði þjónandi forystu?*

Þjónandi forysta á rætur sínar að rekja til Roberts K. Greenleaf. Hugmyndir hans grundvallast á því að forystufólk séu þjónar, starfsfólkið er í fyrsta sæti og forystan sýnir fordæmi um þjónustu með trúverðugleika og vilja til að láta starfsfólk njóta sín. Þannig nær starfsfólkið að mæta þörfum viðskiptavina sinna af skilningi, virðingu og trausti. Með stuðningi og hvatningu vex áhugi forystufólksins og starfsfólksins sem verður svo til þess að það öðlast lífsgleði og tilgang með daglegu starfi sínu. Gengið verður út frá þrem meginþáttum, en þeir eru einlægur áhugi á velferð og hugmyndum annarra, innri styrk og að sjá til framtíðar.

Fræðilegt og hagnýtt gildi rannsóknarinnar er að auka þekkingu á þjónandi forystu í skólastarfi framhaldsskólakennara og meta birtingarmynd hennar.

Um er að ræða eigindlega rannsókn og viðtal mun taka sirka 40 – 60 mínútur. Gögnin eru ekki persónugreinanleg og verður farið með allar upplýsingar sem trúnaðarmál. Gögnum verður eytt að rannsókn og gagnavinnslu lokinni. Þér er frjálst að neita að vera með í þessari rannsókn en einnig er þér frjálst að hætta þátttöku hvenær sem er án skýringa.

Ef einhverjar spurningar vakna er þér velkomið að hringja í rannsakanda í síma 699-2155 eða senda tölvupóst á [hilduret@hotmail.com](mailto:hilduret@hotmail.com).

Með fyrirfram þakklæti og bestu kveðjum  
Hrafnhildur Haraldsdóttir

### **Samþykkisyfirlýsing**

**Ég undirrituð/undirritaður hef lesið kynningu á ofangreindri rannsókn og samþykki að taka þátt í rannsókninni eins og henni er lýst.**

**Virðingarfullst**

### Fylgiskjal 3. Leyfisbréf Persónuverndar

Hrafnhildur Haraldsdóttir  
Brekatúni 19  
600 Akureyri



Persónuvernd

Rauðarárstíg 10 105 Reykjavík  
sími: 510 9600 hefásími: 510 9606  
netfang: postur@personuvernd.is  
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 5. nóvember 2013  
Tilvísun: S6475/2013/ HGK/-

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur mótttekið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S6475/2013 og fylgir afrit hennar hjálgt.

Vakin er athygli á því að tilkynningin hefur verið birt á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllst,

  
Helga Grethe Kjartansdóttir

Hjál: - Tilkynning nr. S6475/2013 um vinnslu persónuupplýsinga.