

Stjórnun og fagleg forysta í grunnskólum

Trausti Þorsteinsson, dósent við Hug- og félagsvísindasvið Háskólans á Akureyri

Amalía Björnsdóttir, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Útdráttur

Samfara aukinni valddreifingu í íslensku skólastarfi hefur umfang starfs skólastjóra grunnskóla aukist verulega. Í skólastjórn felst bæði stjórnun og fagleg forysta en skólastjóra er fengið það hlutverk samkvæmt lögum að móta stjórnskipan síns skóla og skipta verkum á milli kennara og stjórnenda. Sjónir fræðimanna hafa í vaxandi mæli beinst að hlut skólastjóra í að bæta námsárangur en sýnt hefur verið fram á að skýr tengsl eru á milli faglegrar forystu skólastjóra og árangurs nemenda.

Með kjarasamningum 2001 var samið um störf aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra í þeim tilgangi að efla kennslufræðilega forystu í grunnskólunum og fjölgaði stjórnendunum talsvert fram til ársins 2008. Markmið þessarar rannsóknar var að kanna hverjar væru starfsaðstæður og bakgrunnur skólastjóra og hvaða viðfangsefni hann kysi sjálfur að axla í stjórnkerfi skólans. Gagna var aflað með rafrænni spurningakönnun sem send var öllum stjórnendum í grunnskólum með meira en 100 nemendum. Niðurstöður sýna að skólastjórar grunnskóla hafa umtalsverða starfsreynslu og mikill meirihluti þeirra hefur lokið framhaldsnámi í stjórnun. Þrátt fyrir viðleitni til að binda skólana saman sem faglegar stofnanir virðast þeir enn vera talsvert laustengdir. Tilhögun stjórnkerfis skólanna er óljós og hefur í för með sér ákveðin einkenni óreiðu fremur en fagveldis. Hlutverk aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra eru óljóst skilgreind en algengast er að skólastjóri gegni sjálfur hlutverkum stjórnenda. Hinum mikilvægu faglegu forystuhlutverkum er skipt með óljósum hætti milli stjórnenda og oftar en ekki er vísað til ábyrgðar stjórnendateymis. Benda niðurstöður til



Icelandic Review of Politics and Administration Vol. 12, Issue 2 (487-510)

© 2016 Contact: Trausti Þorsteinsson, trausti@unak.is

Article first published online December 19th 2016 on <http://www.irpa.is>

Publisher: Institute of Public Administration and Politics, Gimli, Sæmundargötu 1, 101 Reykjavík, Iceland

Stjórnmál & stjórnsýsla 2. tbl. 12. árg. 2016 (487-510) Fræðigreinar

© 2016 Tengiliður: Trausti Þorsteinsson, trausti@unak.is

Vefbirting 19. desember 2016 - Birtist á vefnum <http://www.irpa.is>

Útgefandi: Stofnun stjórnsýslufræða og stjórnmála, Gimli, Sæmundargötu 1, 101 Reykjavík

DOI: <http://dx.doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.13>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Þess að áform kjarasamnings árið 2001 um að efla kennslufræðilega forystu í grunnskólum hafi ekki gengið eftir.

Efnisorð: Skólastjóri; stjórnun; fagleg forysta.

Management and professional leadership of compulsory schools

Abstract

In the last decades the Icelandic compulsory school system has become increasingly decentralized and the scope of the school principals' responsibilities has widened. Principals have the responsibility of organizing their schools' managerial structure and divide the workload between teachers and administrators. Their responsibilities include both management and professional leadership. Research points to a clear correlation between the professional leadership of principals and academic achievement.

The collective agreement from 2001 between the teachers union and local authorities contained clauses on the posts of vice principals and heads of departments and the number of people hired into those positions grew rapidly until 2008. The purpose of this study was to examine background and working conditions of principals and which tasks within management and professional leadership they choose to take on. Data was collected by questionnaire which was sent to principals of schools with more than 100 students. *Compulsory* school principals have considerable work experience and the vast majority of them have completed post-graduate education in management. The managerial structure of the schools seems quite vague and this has led to certain symptoms of chaos rather than professional bureaucracy. The role of assistant principals and head of departments are vaguely defined but the principals shoulder most of the management roles. The important professional leadership roles are often said to be the common responsibility of the administrative team. The results indicate that the intention of the collective agreement in 2001 to promote academic leadership in schools has not been realized.

Keywords: principal; management; professional leadership.

Inngangur

Á undanförunum tveimur áratugum eða svo hefur starf og hlutverk skólastjóra grunnskóla vaxið mjög að umfangi í ljósi breyttra viðhorfa til skóla, nýrrar sýnar á skóla-starfið og aukins sjálfstæðis skóla. Skólastjóri er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, og veitir faglega forystu. Hann gerir tillögur til sveitarstjórnar um fyrirkomulag stjórnunar í skólanum með tilliti til þarfa viðkomandi grunnskóla og ákveður verksvið annarra stjórnenda (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í núgildandi lögum eru ekki tilgreind starfsheiti annarra stjórnenda í grunnskólum, gagnstætt því sem áður var, en í

kjarasamningum Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Skólastjórafélags Íslands (2015) eru starfsheiti aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra tilgreind. Auk þess að bera ábyrgð á rekstri, starfsmannastjórnun og því að lögum um grunnskóla og aðalnámskrá sé framfylgt ber skólastjóri faglega ábyrgð á skipan kennslu og gæðum þess starfs sem fram fer í viðkomandi skóla. Þess er vænst að skólastjórar hafi frumkvæði um stefnumótun og markmiðssetningu skólans, hafi eftirlit með heilbrigðni nemenda, annist öryggismál þeirra og húsnæði skólans (Aðalnámskrá grunnskóla 2011; Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Þeim er ætlað að sinna nýbreytni í skólastarfi í sátt við skólasamfélagið, eiga samskipti við nemendur og kennara, foreldra og ytra samfélag skólans, bera ábyrgð gagnvart sveitarstjórn og, umfram allt, ná árangri fyrir nemendur (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson & Steinunn Helga Lárusdóttir 2002; Davies & Davies 2005; Fullan 2014).

Niðurstöður úr rannsóknum Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2008) benda til þess að skólastjórar vilji geta einbeitt sér í ríkari mæli að námskrártengdum þáttum og innra starfi. En hvaða stjórnunarfyrirkomulag velja þeir sínum skóla? Markmið þessarar rannsóknar er að afla upplýsinga um starfsaðstæður og bakgrunn stjórnenda í grunnskólum og kanna hvernig verkaskiptingu þeirra er háttað m.t.t. rekstrarlegrar og faglegrar ábyrgðar. Leitað er svara við eftirfarandi spurningum:

Hverjar eru starfsaðstæður og bakgrunnur stjórnenda í grunnskólum?

Hvernig skiptast stjórnunar- og forystublutverk milli stjórnenda í grunnskólum?

1. Bakgrunnur rannsóknarinnar og fræðilegt samhengi

Nánast allar nútímastofnanir, þar með taldir skólar, bera mörg einkenni hinnar klassísku greiningar Webers á regluveldi (e. bureaucracy). Hoy og Miskel (2005) greina fjögur einkenni skólastofnana. Í fyrsta lagi nefna þeir weberska mynstrið (e. Weberian pattern) sem einkennist af því að fagmennska og skriffræði mynda eina heild. Í öðru lagi er það valdbodsmynstrið (e. authoritarian pattern) þar sem áhersla er lögð á skrifræðisleg yfirráð á kostnað faglegrar ígrundunar, valdi er þjappað saman á fárra hendur og fyriræli fara frá toppi niður til undirmanna. Í þriðja lagi er það faglega mynstrið (e. professional pattern) þar sem grundvallarákvarðanir eru í höndum fagmanna stofnunarinnar. Starfsfólkið, kennarar í tilfelli skóla, er talið hafa sérþekkingu og færni til að taka mikilvægar stofnanalegar ákvarðanir. Í fjórða og síðasta lagi er svo óreiðumynstrið (e. chaotic pattern) þar sem hvorki má greina skrifræðislegt né faglegt stjórnskipulag svo heitið geti. Hoy og Miskel (2005) segja að flestar stofnanir séu uppteknar af því hver geri hvað og hversu vel tiltekin verk séu unnin en að þessu leyti séu skólar óvenjulegar stofnanir, þar sé fremur lítið til þess hver sinni verkefnum en síður hversu vel tiltekin verk séu unnin. Þetta er í samræmi við kenningu Weick (1976) sem sagði skóla laustengdar stofnanir, og það lýsti sér í losaralegri stjórnun á því hversu vel verk væru unnin, eftirlit með kennslu væri fátítt og jafnvel þegar mat á kennslu ætti sér stað væri það til málamynda.

Á liðnum tveimur áratugum hafa tilraunir verið gerðar til þess að binda innra starf skólanna þéttar saman með markmiðum og fyriræli í Aðalnámskrá, samræmdum

prófum og innra og ytra mati. Samhliða þessu hefur áhersla verið lögð á sjálfstæði skóla, valddreifingu og ábyrgð skólastjóra á að stýra því starfi sem þar fer fram. Karl Frímansson (2010) beindi sjónum sínum að ábyrgðarhlutverki skólastjóra og segir að hann eigi lokaorðið í öllum málum sem tengist fagmennsku vegna þess að ábyrgð kennara sé ekki tilgreind í grunnskólalögum. Sem forstöðumaður beri hann höfuðábyrgð á faglegu starfi skólans og deili ábyrgðarhlutverkum til kennara. Munur er á milli sveitarfélaga á því hvaða stuðning og aðstöðu skólastjórar fá við þetta starf. Hjá stærri sveitarfélögum eru starfræktar öflugar fræðslu-/skólaskrifstofur en í litlum sveitarfélögum lenda oft og tíðum á herðum skólastjóra viðfangsefni sem annars eru á borði yfirmanns mála-flokksins. Þá hafa alls konar mælingar og mat á skólastarfi beint sjónum að frammistöðu kennara og nemenda og aukið þrýsting á kennara og skólastjóra en ekki endilega leitt til skilvirkara skólastarfs.

Með flutningi reksturs grunnskóla til sveitarfélaga árið 1996 og nýjum lögum um grunnskóla nr. 66/1995 var skólastjórum skapað aukið svigrúm til að hafa áhrif á framkvæmd mála í sínum skóla. Fyrir setningu laganna hafði verið bent á hve óljóst forystuhlutverk skólastjóra var í raun. Á þeim tíma hafði skólastjórinn ekki skýra faglega ábyrgð samkvæmt lögum en ábyrgð hans á rekstrar- og skipulagslegum þáttum var skýr. Annar vandi sem skólastjórar voru sagðir standa frammi fyrir var að störf kennara voru nánast eingöngu skilgreind í kjarasamningum og máttu þeir einungis binda þrjár klukkustundir af vinnutíma kennara á viku. Þetta torveldaði skólastjórum að sinna ábyrgðarhlutverki sínu og að stýra starfsfólki skólanna sem þeir báru ábyrgð á (Jón Torfi Jónsson 1992).

Með Lögum um grunnskóla nr. 66/1995 var þess freistað að skerpa á hlutverki skólastjóra og þeim fengin aukin völd í hendur og frelsi til að móta skólastarfið með sínu fólki en um leið var þeim ætlað að þjóna mörgum hagsmunaaðilum (Börkur Hansen o.fl. 2002). Annað af meginmarkmiðum lagasetningarinnar var sagt vera það að auka valddreifingu í skólakerfinu með því að færa ákvarðanatöku nær þeim sem þjónustu skólanna þáðu, og benda rannsóknir Barkar Hansen og félaga (2002) til þess að því markmiði hafi verið náð.

Ákvæði laganna frá 1995 um skólastjóra héldust að mestu óbreytt í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 en þar segir í 7. gr.:

Við grunnskóla skal vera skólastjóri sem er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, veitir faglega forystu og ber ábyrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjórn. Skólastjóri stuðlar að samstarfi allra aðila skólasamfélagsins. Skólastjóri boðar til kennarafunda svo oft sem þurfa þykir á starfstíma grunnskóla. Kennarafundi skulu sækja kennarar og aðrir sérfræðingar skólans. Skólastjóri boðar til starfsmannafunda svo oft sem þurfa þykir.

Löggjafinn ætlast til faglegrar forystu af hálfu skólastjóra en í meginatriðum er gerð sama menntunarkrafa til hans og grunnskólakennara, þ.e. að hann hafi öðlast leyfisbréf sem grunnskólakennari (Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnaenda við leik-

skóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008) auk viðbótarmenntunar í stjórnun eða kennslureynslu á grunnskólastigi (sjá gr. 12). Í sömu lögum er ákvæði þess efnis að til að öðlast leyfisbréf sem grunnskólakennari þurfi viðkomandi að hafa lokið meistaraþrófi frá háskóla og í Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009 er tilgreint hvert inntak og vægi menntunarinnar skuli vera. Þar segir að í meistaraþrófinu skuli uppeldis- og kennslufræði eigi vera minna en 120 námseiningar og faggrein eigi vera minna en 120 námseiningar. Löngum hefur verið tekist á um þetta vægi, hvort eigi að veða þyngra, og því jafnvel haldið fram að uppeldis- og kennslufræði sé heldur léttvæg sem fræðigrein, meginþungi menntunar kennara ætti að liggja á faggreinum sem kenndar eru í grunnskólum (Eysteinn Þorvaldsson 1998; Þröstur Helgason 1998). Í reglugerðinni er farið bil beggja og hvor þáttur látinn veða jafn þungt í náminu. Engin tilraun er gerð til að skilgreina viðbótarmenntunina í stjórnun fyrir skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra, hver lengd þess náms skuli vera eða inntak. Hvorki er minnst á rekstrarlega þekkingu né kennarafræði eins og Ólafur Proppé (1992) kys að nefna þekkingargrundvöll kennara.

Í 7. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 eru áberandi lykilhugtökin stjórnun og forysta sem gefa til kynna tvö ólík hlutverk. Hugtakið stjórnun á rætur í samsömun skóla við iðnfyrirtæki þar sem einn einstaklingur ber meginábyrgð á heildarstarfsemi fyrirtækisins. Forysta er víðara hugtak þar sem vald til að leiða er ekki falið aðeins einum manni, heldur getur það dreifst meðal ýmissa manna innan skólans og umhverfis hann (Pont, Nusche og Moorman 2008). Í fræðilegri umræðu um skólastjórnun er á sama hátt gerður greinarmunur á stjórnun (e. management) og forystu (e. leadership). Erfitt getur þó reynst að greina á milli þessara tveggja þátta í starfi stjórnenda því þeir tvinnast oft saman í framkvæmd. Stjórnun er þó sögð snúast um að viðhalda sem mest óbreyttu fyrirkomulagi stofnunar svo að hún starfi hnökralaust (Southworth 2009; Spillane 2009). Hún lýtur að því að nýta sem best aðföng í öllum aðstæðum og að gerð áætlananna til skamms tíma fyrir skólann (Davies 2009; Spillane, Halverson & Diamond 2004). Forysta vísar hins vegar í stórum dráttum til þess að leiða breytingar á hefðbundnum vinnubrögðum og ná nýjum markmiðum (Spillane 2009). Hún snýst þannig um stefnumótun, þátttöku og hvatningu til annarra. Hún verður ekki rakin til eins einstaklings heldur hóps fólks sem veitir skóla forystu og lætur öðrum í té aðstoð og innblástur til að tryggja sem best farsæld barnanna í skólanum. Hún á sér ekki stað í einangrun heldur verður að skoðast í stofnanasamhengi og hinu víðara samfélagi skólans því forystumaður á sér fylgjendur. Sem slíkur vekur hann áhuga fylgjenda sinna á því að móta sér sameiginleg gildi og vinna ásamt honum að þeim markmiðum sem þeir hafa sett sér.

Börkur Hansen og félagar (2008) fylgdu eftir rannsóknum sínum á valddreifingu frá 1991 með því að kanna á árabílinu 2001 til 2006 hver væri raunveruleg forgangsöröðun viðfangsefna skólastjóra grunnskóla og hverja skólastjórar teldu vera ákjósanlega forgangsöröðun. Niðurstöður þeirra sýna að mestur tími skólastjóranna fer í stjórnun, það er þætti sem tengjast rekstri skólans, skrifstofuhaldi, fjármálum, bréfaskriftum, skýrslugerð o.s.frv. Þetta gerist þó að skólastjórar segjast vilja verja sem minnstum tíma í þetta. Öll árin var námskrárvinna efst á lista yfir það sem þeir helst vildu verja tíma sínum

í, þ.e. verkefni tengd þróun námskrár, kennsluháttum, kennsluskipulagi námsefni o.fl. viðlíka. Af þessu ráða Börkur Hansen og félagar (2008) að fagleg málefni séu ekki í forgrunni í hlutverki skólastjóra í jafnmiklum mæli og þeir helst kysu. Rannsóknir þeirra bentu jafnframt til þess að umfang stjórnunar í grunnskólum hefði aukist verulega. Sambærilegar niðurstöður koma fram í öðrum rannsóknum á viðfangsefnum skólastjóra (Börkur Hansen & Steinunn Helga Lárusdóttir 2014; Birna Svanbjörnsdóttir & Trausti Þorsteinsson 2011) og í TALIS, alþjóðlegri samburðarrannsókn á starfsaðstæðum viðhorfum og kennsluháttum í skólum (Ragnar F. Ólafsson 2014). Þótt þessi mikla aukning á umfangi skólastjórastarfsins hér á landi hafi verið rakin til kerfisbreytinga þá upplifa skólastjórar í öðrum löndum hið sama (Fullan 2014).

Umfangsmikið og oft flókið starf sem skólastjórastarfið er kallar á verkaskiptingu og forgangsröðun. Guðlaug Sturlaugsdóttir (2014) bendir á að fátt segi um það í lögnum hvernig skólastjóri skuli haga störfum sínum. Hún segir að stefnumörkun í skólastjórnun sé ekki að finna með beinum hætti í lögum um grunnskóla eða aðalnámskrá en meira sé fjallað um skyldur skólastjóra og væntingar til þeirra. Aðalnámskrá beinir skólastjórnun í ákveðna átt, þ.e. stöðuga þróun skólastarfs. Skólastjóri ræður starfi sínu að verulegu leyti sjálfur, hvernig hann ræktar forystuhlutverkið og hvernig hann virkjar millistjórnendur, kennara og aðra aðila skólasamfélagsins til samstarfs og forystu (Aðalnámskrá grunnskóla 2011).

Með kjarasamningum kennara og stjórnenda 2001 var viðurkennd aukin stjórnunarþörf í grunnskólum. Við gerð samningsins var talið nauðsynlegt að rýna í starf og hlutverk skólastjóra þar sem rannsóknir sýndu að með auknu sjálfstæði skóla hefði hlutverk þeirra orðið veigameira og viðfangsefnum fjölgað mjög (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson & Steinunn Helga Lárusdóttir 2002). Til að efla faglega forystu í skólum var samið um störf deildarstjóra sem hefðu mannaforráð og stjórnðu tiltekinni þjónustu, deild eða skólastigi eftir nánari ákvörðun skólastjóra. Sameiginlegt markmið samningsaðila var að auka áhrif skólastjóra og kennara á framkvæmd skólastarfs. Í kjarasamningnum sagði m.a. að breytt skipulag skólastarfs kallaði á skýra og skilvirka stjórnun sem tæki til allra þátta í rekstri skóla. Ennfremur að breytt viðhorf og ný sýn á skólastarfið fæli m.a. í sér sveigjanlegt vinnuskipulag sem krefðist aukinnar starfsmannastjórnunar en hlutverk skólastjóra væri að verkstýra öðrum stjórnendum og starfsmönnum skólans (Kjarasamningur launaneftdar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla 2001). Í samningnum var kveðið á um aukinn verkstjórnartíma skólastjóra þar sem skólastjóri getur ráðstafað vinnu kennara til sameiginlegra viðfangsefna í þágu skólastarfsins (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson & Steinunn Helga Lárusdóttir 2004). Um þetta verkstjórnarvald skólastjóra urðu talsverðar deilur og töldu margir kennarar miðstýringu hafa aukist en ekki minnkað með þessum kjarasamningi. Meðal skólastjórnenda og foreldra mæltist þetta hins vegar vel fyrir (Árni Einarsson 2015; Börkur Hansen o.fl. 2008).

Frá gerð þessa samnings hefur stjórnunarstöðum í grunnskólum (skólastjóri, aðstoðarskólastjóri og deildarstjórar) fjölgað um þriðjung. Árið 2001 voru stöður stjórnenda í grunnskólum 388 en voru orðnar 514 árið 2014. Flestar voru stöður stjórnenda í

grunnskólum árið 2009 eða 605 (Hagstofa Íslands 2015). Ekki þarf mikla skarpskyggni til að geta sér þess til að þrengingar í kjölfar efnahagshruns hafi leitt til minni fjárveitinga til skóla og það m.a. bitnað á stjórnunarumfangi. Í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 segir að skólastjóri skuli gera tillögur til sveitarstjórnar um fyrirkomulag stjórnunar í grunnskólanum með tilliti til þarfa viðkomandi skóla. Hann ákveður verkefni annarra stjórnenda skólans og skal einn þeirra vera staðgengill skólastjóra. Ætla mætti að ákvæði sem þetta gæfi skólastjórum tilefni til að endurhugsa fyrirkomulag stjórnunar á skóla sínum og staðsetja sig í því faglega forystuhlutverki sem rannsóknir Barkar og félaga (2008) sýna að þeir helst vildu sinna.

Í nýlegri rannsókn Birnu Sigurjónsdóttur og Barkar Hansen (2014) þar sem rætt var við 22 skólastjóra í Reykjavík kemur í ljós að forgangsöröðun skólastjóra virðist ekki vera í takt við þennan meinta vilja þeirra. Niðurstöður bentu til þess að um helmingur skólastjóra líti á það sem sitt meginhlutverk að beita sér sem faglegir leiðtogar og rúmlega þriðjungur legði mesta áherslu á nám og árangur. Að mati Birnu og Barkar er helsti veikleikinn í störfum skólastjóranna sá að sumir þeirra sinna lítið eða ekki faglegri forystu og hafa lítil fagleg tengsl við kennara auk þess að millistjórnendur undir þeirra stjórn hafa óljóst faglegt hlutverk. Aðeins tveir skólastjóranna kváðust tengjast námi og kennslu með heimsóknum í kennslustofur og endurgjöf til kennara. Þessi sama niðurstaða birtist í öðrum rannsóknum á störfum skólastjóra sem benda til þess að fremur fátítt sé að skólastjórar leggi mat á störf kennara eða hafi bein afskipti af kennslunni á vettvangi (Börkur Hansen & Steinunn Helga Lárusdóttir 2014; Ragnar F. Ólafsson 2014).

Á liðnum áratugum hafa fræðimenn í auknum mæli beint sjónum sínum að hlut skólastjóra í að bæta námsárangur nemenda og hafa sýnt fram á að skýr tengsl eru á milli faglegrar forystu skólastjóra og árangurs nemenda (Day o.fl. 2009; Guðlaug Sturlaugsdóttir 2014; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins 2006; Southworth 2009). Hoy og Miskel (2005) segja að það sé staðreynd að stofnanalegt skipulag skóla geti haft áhrif á árangur nemenda. Þeir segja rannsóknir benda til þess að mjög skrifræðislegt skipulag (e. bureaucratic structures) geti haft neikvæð áhrif á árangur og nýbreytni (e. innovation). Þá benda þeir einnig á að viss neikvæð tengsl séu milli sérhæfingar og miðstýringar. Börkur Hansen (2013) segir mikilvægt að skólastjórar verji mestum tíma í fagleg viðfangsefni er tengist meginstarfi skólans, námi og kennslu. Árangur og líðan eru grundvallarþættir faglegrar skólastarfs og eru skólastjórar lykilaðilar í þróun þess, svo og mótun starfsanda og skólamenningar. Í viðamikilli samantekt sem Marzano, Waters og McNulty (2005) gerðu á niðurstöðum rannsókna á þáttum sem hafa áhrif á námsárangur nemenda skilgreina þeir 21 „ábyrgðarþátt“ (e. responsibilities) í starfi skólastjóra sem hafi tölfræðilega marktæk tengsl við árangur nemenda en þar má m.a. nefna breytingaforystu, mat, boðskipti, sýn, aga, sveigjanleika, stefnufestu, hvatningu, námskrárvinnu og kennsluforystu. Þetta er í samræmi við skýrslu sem gefin var út af OECD en þar er því haldið fram að rannsóknarniðurstöður sýni að tiltekin forystulíkön hafi meiri áhrif á nám og kennslu en önnur. Grundvallaratriði þeirra er að skólastjórar hafi nógu mikið sjálfstæði og stuðning til að taka mikilvægar ákvarðanir og að meginábyrgðarsvið þeirra séu vel skilgreind og miðuð að námi og kennslu (Pont o.fl. 2008). Árangursríkt skólastarf

er m.a. talið einkennast af stjórnun þar sem markmiðum skóla er fylgt fast eftir. Skólastjórar þurfa að finna leiðir sem stuðla að samábyrgð og samstarfi allra starfsmanna og leitt geta til varanlegra umbóta (Sergiovanni 2009) og vilji þeir hámarka áhrif sín á nám nemenda þurfi að endurskilgreina hlutverk þeirra (Fullan 2014).

Eitthvert vinsælasta líkanið í fræðilegri umræðu um „faglega forystu“ (e. educational leadership) er það sem nefnt hefur verið „kennslufræðileg forysta“ (e. instructional leadership) (Marzano o.fl. 2005; Leithwood & Louis 2012). Kennslufræðileg forysta einkennist af því að starfið í skólastofunni er í brennidepli. Meginhugmyndin sem liggur til grundvallar er sú að þróun verði í kennsluháttum ef forystumaðurinn lætur kennurum í té nákvæma endurgjöf og kemur með tillögur um breytingar. Þessu fylgir að forystumenn verða að hafa tíma, þekkingu og nauðsynlega ráðgjafarfærni til að veita öllum kennurum réttmæta og nytsamlega leiðsögn (Louis & Wahlstrom 2012; Leithwood & Louis 2012). Heimsóknir skólastjóra í kennslustofur eða óformlegt mat eru sérstaklega algeng einkenni á kennslufræðilegri forystu. Heimsóknirnar eru sagðar tæki til gagnaöflunar þar sem skólastjórinn safnar upplýsingum um kennslu eða framkvæmd tiltekinna skólaviðfangsefna til að afla skilnings á því hvers kennarar þarfnist en ekki til að meta þá. Þegar slíkar heimsóknir eru tíðar álíta talsmenn þeirra að stutt óformleg heimsókn geti hjálpað skólastjóra við að byggja upp jákvæða stofnanamenningu og gefa til kynna á hvað hann vilji leggja áherslu í kennslu (Grissom, Loeb & Master 2013).

Í fjölmönnum skólum er varla hægt að ætlast til að skólastjóri geti leiðbeint öllum kennurum hvenær sem er. Áhrif skólastjóra á nám og kennslu hljóta því jafnan að verða óbein. Þeir eiga tæplega í miklum samskiptum við nemendur er lúta beint að námi en þeir geta ýtt undir áhuga kennara, skapað hvetjandi vinnuskilyrði og verið þannig forsenda þess að virkja megi fyrirbyggjandi getu og hæfileika í skólanum (Börkur Hansen 2013; Leithwood & Jantzi 2012). Fullan (2014) er gagnrýninn á ofurtrú á kennslufræðilega forystu og bendir á að skólastjórar geti ekki verið sérfræðingar á öllum sviðum kennslu og þessi krafa til þeirra leiði til þess að þeir vanræki aðra þætti í starfi sínu sem geti skipt miklu máli. Hann segir jafnframt að stigskipt forysta veiti stórum hópum aldrei marktæka hvatningu en stefnufastir jafningjar geti haft slík áhrif. Það sé því hlutverk skólastjórans að leiða kennara skólans í lærdómsferli sem bæti kennslu þeirra um leið og hann læri af þeim hvað virkar og hvað gerir það ekki.

Ogawa og Bossert (1995) sjá forystu fyrir sér sem stofnanaleg gæði. Þau halda því fram að allir aðilar stofnunar geti haft forystu. Það snúist um að deila viðfangsefnum meðal einstaklinga innan hennar. Ýmis hugtök eru notuð um þessa tegund stjórnunar, svo sem samvinnuforysta (e. collaborative leadership), lýðræðisleg forysta (e. democratic leadership), þátttökustjórnun (e. participative leadership) og dreifð forysta (e. distributed leadership) sem öll skarast með einum eða öðrum hætti. Almenn samstaða er um það að sú menning sem við þurfum á að halda í skólum nútímans einkennist af samstarfi, sameiginlegri ábyrgð á námi og starfsþróun, áhuga á því sem fram fer í öðrum kennslustofum, deildum og skólum og dreifðri forystu. Samstarf þarf að vera opið og móttækilegt fyrir ýmsum nálgunum, hugmyndum og nýjungum, og geta brugðist við þeim (Southworth 2009).

Kenningar um dreifða forystu hafa átt vinsældum að fagna meðal kenningasmiða síðasta áratug eða svo. Í megindráttum snýst hugmyndafræðin um það að margir aðilar innan stofnunar axli forystuhlutverk eða leggi forystunni lið (Gronn 2002; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom 2004; Spillane 2005). Í vinnuskjali sem gert var samhliða gerð kjarasamninga skólastjóra 2015 segir að meginhlutverk skólastjóra sé að tryggja menntun og velferð nemenda og stuðla að framförum og árangri í námi. Þeim beri að „sinna faglegri kennslufræðilegri forystu og leiðsögn til kennara og starfsmanna“ (Skólastjórafélag Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga 2015). Forysta skólastjóra er fólgin í því að fylkja saman einstaklingum með ýmsum aðferðum og skipulagi. Starf hans snýst ekki aðeins um það hvað fólk gerir og hvernig heldur ekki síður hvers vegna (Spillane 2005). Markmið dreifðrar forystu eru umbætur sem leiðtogi og fylgjendur hafa komið sér saman um. Þeir vita að hverju er stefnt og hvernig unnið skuli að því að ná settum markmiðum. Leiðin einkennist síðan af gagnvirkum tengslum þar sem allir geta haft áhrif en markmiðið er samt alltaf í forgrunni (Guðlaug Sturlaugsdóttir 2014; Spillane, Diamond, Sherer & Coldren 2005).

Dreifð forysta endurspeglar betur venjubundna verkaskiptingu innan stofnunarinnar en stigskipt forysta og dregur úr líkum á því að mistök eigi sér stað vegna ákvarðana sem teknar eru á grunni þeirra takmörkuðu upplýsinga sem einn leiðtogi hefur aðgang að. Dreifð forysta eykur jafnframt möguleika stofnunarinnar á því að njóta góðs af getu sem flestra starfsmanna sinna, gerir starfsmönnum kleift að nýta sér ýmsa einstaklingsbundna styrkleika sína og eflir skilning þeirra á því hvernig þeir eru háðir hver öðrum og hvernig framganga hvers einstaklings hefur áhrif á stofnunina í heild (Leithwood o.fl. 2004).

Ætli skólastjóri að undirgangast faglegt forystuhlutverk verður hann að gefa starfi kennara mikinn gaum og skipuleggja stjórnkerfi skólans út frá því. Kröfur um námsárangur fara vaxandi (Börkur Hansen & Steinunn Helga Lárusdóttir 2013) og því er mikilvægt að skólastjóri búi við þær starfsaðstæður að hann geti sinnt kennslufræðilegri forystu og virkjað aðra stjórnendur og kennara með sér til þess. Í þessari rannsókn er kastljósi beint að þessu hlutverki skólastjóra og þess freistað að draga fram hverjar áherslur skólastjóri leggur í stjórnun og forystu skólastarfs og hverjar starfsaðstæður hans eru, þ.e. hvernig hann er búinn undir starfið og hvaða umgjörð honum er sett af hálfu sveitarfélaga.

2. Aðferð

Gagna rannsóknarinnar var aflað með rafrænni spurningalistakönnun sem send var öllum skólastjórum, aðstoðarskólastjórum og deildarstjórum í grunnskólum á Íslandi sem hafa fleiri en 100 nemendur og reknir voru af sveitarfélögum samkvæmt upplýsingum sem aflað var af vefsíðu mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Haft var samband með tölvupósti við alla skólastjóra þessara skóla og leitað heimildar þeirra til að nota netföng af starfsmannalista á heimasíðu viðkomandi skóla til að koma spurningalistanum á framfæri við þátttakendur. Af skólunum 108 samþykktu 103 afnot af netföngum starfsmanna. Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Háskólans á Akureyri og sá Rannsóknamiðstöð Háskólans á Akureyri um fyrirlögn spurningalistans.

Spurningalistinn var byggður á eldri spurningalista sem lagður var fyrir skólastjórnendur grunnskóla árið 2006 þar sem 21 ábyrgðarsvið Marzanos o.fl. var haft til hliðsjónar (Marzano o.fl. 2005). Ekki hafa verið birtar niðurstöður úr þeirri rannsókn. Sérfræðingur í gerð spurningalista veitti ráðgjöf við endurgerð listans og fylgt var leiðbeiningum Þorláks Karlssonar (2003) um gerð spurninga. Þá voru tveir fyrrverandi skólastjórar fengnir til að lesa yfir og forprófa listann. Hann samanstóð af 34 spurningum, tíu spurningar vörðuðu bakgrunn svaranda og starfsaðstæður og 23 lutu að stjórnun og forystu skólastjóra og verkaskiptingu stjórnenda. Í lok spurningalistans var þátttakendum boðið að koma athugasemdum á framfæri við rannsakanda.

Spurningalistinn var settur upp í SurveyMonkey og þátttakendum sendur tölvupóstur þann 26. apríl þar sem rannsóknin var kynnt og þeim gefin krækja í hann um leið og óskað var eftir svörum. Ítrekanir voru sendar á þátttakendur 2. maí og 9. maí. Alls fengu 398 stjórnendur sendan lista og bárust svör frá 228 einstaklingum eða 57% þátttakenda. Konur voru 180 (78,9%), karlar 47 (20,6) og einn þátttakandi (0,4%) svaraði ekki spurningu um kyn. Af þátttakendum voru skólastjórar 72 (31,6%), aðstoðarskólastjórar 61 (26,8%) og deildarstjórar 95 (41,7%). Unnið var úr svörum í SPSS, reiknuð lýsandi tölfræði og kí-kvaðratpróf til að skoða m.a. hvort marktækur munur væri á svörum eftir starfsheitum og stærð skóla. Valið var að nota kí-kvaðrat á öllum tilfellum þar sem sumar breytur eru mældar á nafnkvarða og aðrar á raðkvarða.

3. Niðurstöður

3.1 Starfsaðstæður og bakgrunnur stjórnenda í grunnskólum

Flestir þátttakenda (62%) störfuðu í skólum þar sem starfsmenn, það er kennarar eða annað starfsfólk, voru 61 eða fleiri, um fjórðungur (26%) starfaði í skólum með 41–60 starfsmönnum og 12% í skólum með 40 eða færri starfsmönnum. Sé stærð skóla metin út frá fjölda nemenda þá starfaði um fjórðungur þátttakenda (26%) í skólum með 300 nemendum eða færri, 44% störfuðu í skólum með 301–500 nemendum og 30% í skólum með 500 nemendum eða fleiri. Fleiri nemendur eru því ekki endilega ávísun á fleiri starfsmenn heldur ræður samsetning nemendahópsins meiru um fjölda starfsmanna. Í frekari greiningum verður fjöldi nemenda notaður sem mælikvarði á stærð skóla.

Í töflu 1 má sjá starfsreynslu og starfshlutfall þátttakenda eftir starfsheiti. Starfsreynsla var mest meðal skólastjóra en um helmingur þeirra hafði verið í starfi í 11 ár eða lengur, tæplega helmingur deildarstjóra hafði þetta langa starfsreynslu og ríflega þriðjungur aðstoðarskólastjóra. Skólastjórar voru allir í fullu starfi (76% starfshlutfalli eða herra) og sama átti við um alla nema einn af aðstoðarskólastjórunum og 88% deildarstjóra.

Tafla 1. Starfsreynsla og starfshlutfall stjórnenda í grunnskólum

	Skólastjóri		Aðstoðarskólastjóri		Deildarstjóri	
	Hlutfall	Fjöldi	Hlutfall	Fjöldi	Hlutfall	Fjöldi
Starfsreynsla í núverandi starfi:						
5 ár eða skemur	35,2	25	31,1	19	28,4	27
6–10 ár	14,1	10	34,4	21	23,2	22
11–15 ár	21,1	15	24,6	15	31,6	30
16 ár eða lengur	29,6	21	9,8	6	16,8	16
Starfshlutfall:						
25–50%	0	0	0	0	7,4	7
51–75%	0	0	1,6	1	4,3	4
76–100%	100	71	98,4	60	88,3	83

Yfirlit um menntun þátttakenda má sjá í töflu 2. Flestir þeirra höfðu lokið B.Ed.-prófi í kennslufræði til kennsluréttinda eða 73% skólastjóra, 64% aðstoðarskólastjóra og 63% deildarstjóra. Hlutfallslega fleiri aðstoðarskólastjórar en skólastjórar höfðu lokið M.Ed.-prófi til kennsluréttinda sem kann að skýrast af því að þeir hafa styttri starfsreynslu en skólastjórar og ný lög um menntun og ráðningu kennara hafi því fremur náð til þeirra.

Tafla 2. Menntun stjórnenda í grunnskólum eftir starfsheimum

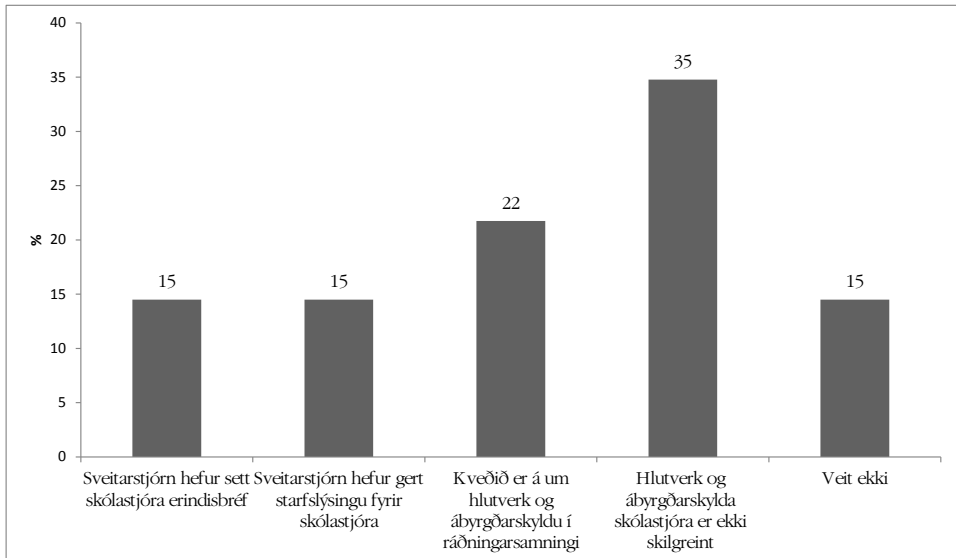
Nám til kennsluréttinda	Skólastjóri		Aðstoðarskólastjóri		Deildarstjóri	
	Hlutfall	Fjöldi	Hlutfall	Fjöldi	Hlutfall	Fjöldi
B.Ed.-próf í kennslufræði	73,2	52	63,9	39	62,8	59
M.Ed.-próf í kennslufræði	7,0	5	16,4	10	9,6	9
BS/B.Ed.-próf í íþróttufræði	1,4	1	0	0	1,1	1
Kennsluréttindanám eftir BA/BS-próf/ iðn- eða listnám	9,9	7	13,1	8	8,5	8
Gamla kennaraprófið	1,4	1	0	0	2,1	2
Íþróttakennarapróf	5,6	4	3,3	2	4,3	4
Annað	1,4	1	3,3	2	11,7	11
Framhaldsnám						
Stjórnun	80,6	58	57,4	35	24,2	23
Sérkennsla	1,4	1	6,6	4	18,9	18
Annað nám	11,1	8	13,1	8	18,9	18
Ekki lokið framhaldsnámi	6,9	5	23,0	14	37,9	36

Meirihluti þátttakenda hafði lokið einhvers konar framhaldsnámi (sjá töflu 2). Mismunandi var eftir starfsheitum hvort og hvaða námi hafði verið lokið ($\chi^2(6, N = 228) = 57,98, p < 0,001$). Þannig höfðu 93% skólastjóra lokið framhaldsnámi en 62% deildarstjóra. Af skólastjórum hafði 81% lokið námi í stjórnun, annaðhvort meistaranámi eða diplómanámi, og hið sama átti við um 57% aðstoðarskólastjóra. Menntun deildarstjóra var fjölbreyttari, þar höfðu til að mynda 19% lokið námi í sérkennslu enda nokkuð um það að sérkennsla sé skilgreind sem sérstakt viðfang eða deild innan skóla.

3.2 Stjórnskipulag og verkaskipting

Í 93% tilfella var næsti yfirmaður skólastjóra fræðslustjóri eða skólafulltrúi en 7% skólastjóra sögðu það vera bæjar- eða sveitarstjóra. Munur var á svörum eftir stærð skóla ($\chi^2(2, N = 71) = 6,24, p = 0,044$). Bæjar- eða sveitarstjóri var næsti yfirmaður 18% skólastjóra í skólum með 300 nemendum eða færri, í 3% skóla þar sem voru 301–500 nemendur en engum skóla þar sem nemendur voru yfir 500. Hjá 22% skólastjóra var hlutverk þeirra og ábyrgð skilgreind í ráðningarsamningi en um helmingur skólastjóra sagði að annaðhvort væru starfskyldur þeirra ekki skilgreindar sérstaklega (35%) eða þeir vissu ekki hvort það hefði verið gert (15%), sjá nánar mynd 1. Ekki voru tölfræðilega marktæk tengsl á milli skólastærðar og þess hvernig kveðið var á um ábyrgðarskyldur skólastjóra.

Mynd 1. Svör skólastjóra um leiðir sem notaðar eru við að skilgreina hlutverk þeirra og ábyrgðarskyldu.

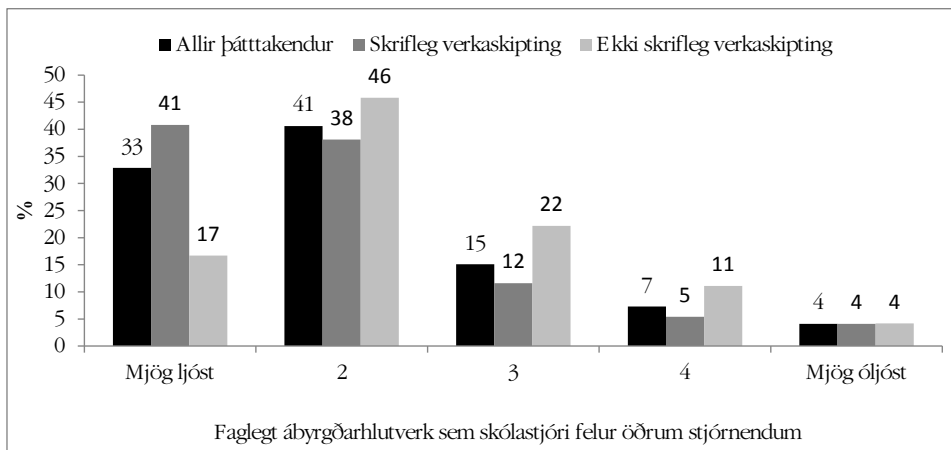


Spurt var hvort formleg skrifleg verkaskipting lægi fyrir milli stjórnenda og töldu um tveir þriðju þátttakenda að svo væri. Munur var á svörum eftir starfsheitum ($\chi^2(2, N$

= 220) = 6,3, $p = 0,044$), töldu fleiri skólastjórar (73%) og deildarstjórar (72%) að svo væri en aðstoðarskólastjórar, en 54% þeirra töldu að slík verkaskipting lægi fyrir. Ekki var munur á svörum eftir nemendafjölda, til að mynda var ekki líklegra að skrifleg verkaskipting væri til staðar í stærri skólum.

Í lögum um grunnskóla kemur fram að skólastjóri ákveður verk svið annarra stjórnenda skólans. Þátttakendur voru beðnir að meta á fimm punkta kvarða hversu ljóst væri það faglega ábyrgðarhlutverk sem skólastjórar fælu öðrum stjórnendum og taldi um þriðjungur að það væri mjög ljóst. Hvorki var munur á svörum eftir starfsheiti þátttakenda né nemendafjölda í skólunum. Í þeim skólum þar sem þátttakendur sögðu að skrifleg verkaskipting milli stjórnenda lægi fyrir var það faglega ábyrgðarhlutverk sem skólastjórar fólu öðrum stjórnendum skýrara ($\chi^2(4, N = 219) = 15,06, p = 0,005$), sjá nánar mynd 2. Þar taldi 41% þátttakenda að faglegt ábyrgðarhlutverk sem skólastjóri fæli öðrum stjórnendum væri mjög skýrt en 17% þátttakenda í skólum þar sem ekki lá fyrir skrifleg verkaskipting stjórnenda.

Mynd 2. Svör þátttakenda um hversu ljóst það faglega ábyrgðarhlutverk er sem skólastjóri felur öðrum stjórnendum.



3.3 Stjórnun

Samkvæmt lögum ber skólastjóra að stjórna skóla sínum og veita honum faglega forystu (Lög um grunnskóla nr. 91/2008 gr. 7). Í spurningalista var leitað svara við því hvernig verkaskiptingu stjórnenda væri háttað á þessum tveim starfssviðum skólastjórnenda.

Í töflu 3 má sjá yfirlit yfir svör þátttakenda við því hver hafi helst forystu um ákveðin viðfangsefni tengd stjórnun skólans. Hafa skal í huga við túlkun að ekki voru alltaf nákvæmlega sömu svarkostir í boði og ef svarkostur var ekki í boði er hann sýndur með tveimur bandstrikum (--) í töflunni. Næstum allir skólastjórar annast fjárhagslega umsýslu og gerð rekstrar- og kostnaðaráætlana en innan við fjórðungur hefur yfirumsjón með nemendaskrá og tekur ákvarðanir um innkaup á kennslugögnum.

Tafla 3. Svör þátttakenda um það hvaða stjórnandi hafi helst forystu um ákveðin atriði tengd stjórnun skólans.

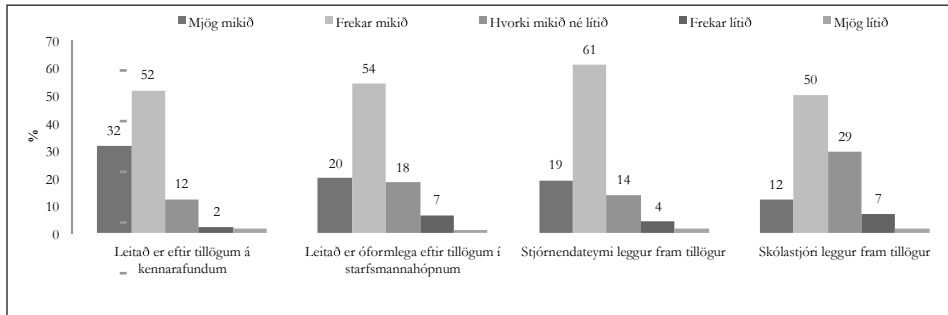
Hlutverk	Skólastjóri	Aðstoðar- skólastjóri	Deildar- stjórar	Stjórn- enda- teymi	Annar aðili	Enginn
Annast rekstur og fjárhagslega umsýslu skólans	92,6	1,4	--	--	6,0	--
Annast gerð rekstrar- og kostnaðaráætlana	91,2	0	--	--	8,8	--
Starfar mest með foreldraráði	84,6	12,1	2,3	--	--	0,9
Ber ábyrgð á varðveislu trúnaðargagna	46,9	10,8	19,7	--	22,5	--
Umsjón með samskiptum kennara og foreldra	34,0	25,8	28,9	--	--	11,3
Yfirumsjón með nemendaskrá	23,7	28,0	18,0	--	30,3	--
Tekur ákvarðanir um innkaup á kennslugögnum	21,5	30,4	11,2	36,9	--	--

Ekki var munur á svörum við staðhæfingum í töflu 3 eftir stærð skóla. Það er, þátttakendur voru, óháð stærð skóla, sammála um hvar ábyrgðin lægi. Munur var á svörum eftir starfsheimum á einni staðhæfingu þegar spurt var um yfirumsjón með samskiptum kennara og foreldra ($\chi^2(8, N = 207) = 19,01, p = 0,015$). Af skólastjórum taldi 41% sig gegna þessu hlutverki en 22% aðstoðarskólastjóra töldu skólastjóra gegna því og 31% deildarstjóra. Aðstoðarskólastjórar töldu sig í 42% tilfella hafa yfirumsjón með samstarfi foreldra og kennara en 20% skólastjóra og 16% deildarstjóra sögðu aðstoðarskólastjóra vera í þessu hlutverki.

3.4 Fagleg forysta

Lítið er svo á að mótun framtíðarsýnar fyrir skólann sé þáttur í faglegri forystu skólastjóra. Á mynd 3 sést að þátttakendur töldu algengast að framtíðarsýn skólans væri mót- uð með því að leitað væri eftir tillögum á kennarafundum en það segja 32% að tíðkist mjög mikið og 52% frekar mikið. Þar á eftir kom að leitað væri óformlega eftir tillögum í starfsmannahópnum og að stjórnendateymi legði fram tillögur. Það sem fæstir töldu að væri notað mikið og frekar mikið til að móta framtíðarsýn var að skólastjóri legði fram tillögur. Enginn munur var á svörum við þessum staðhæfingum eftir nemendafjölda í skólunum. Aðeins var munur á einni staðhæfingu eftir starfsheiti þátttakenda; staðhæfingu um að skólastjóri legði fram tillögur ($\chi^2(8, N = 215) = 17,2, p = 0,030$). Þetta töldu 10% skólastjóra, 5% aðstoðarskólastjóra og 18% deildarstjóra að tíðkaðist mjög mikið og 52% skólastjóra, 66% aðstoðarskólastjóra og 39% deildarstjóra að tíðkaðist frekar mikið.

Mynd 3. Svör þátttakenda um leiðir sem notaðar eru við að móta framtíðarsýn í skólanum.



Svör þátttakenda um það hver stjórnenda hefði helst faglega forystu um önnur tilgreind atriði má sjá í töflu 4. Skólastjórar bera helst ábyrgð á endur- og símenntun starfsmanna að mati þátttakenda en innan við 6% segja þá helst bera ábyrgð á að fylgjast með starfinu í skólastofunni.

Tafla 4. Svör þátttakenda um það hvaða stjórnandi hafi helst forystu um fagleg atriði.

Hlutverk	Skóla- stjóri	Aðstoðar- skóla- stjóri	Deildar- stjórar	Stjórn- enda- teymi	Enginn	Annar aðili
Ber ábyrgð á að fylgjast með endur- og símenntun starfsmanna	53,6	13,6	3,6	27,7	1,4	--
Hefur forystu um gerð sjálfsmats	37,8	20,7	4,6	33,2	1,4	2,3
Hefur forystu um breytingar og þróun á skólastarfi	36,5	5,9	4,1	50,7	--	2,7
Hefur forystu um agamál innan skólans	28	16,8	24,8	--	--	30,4
Annast formlegt kerfisbundið mat á vinnu kennara*	19,4	2,3	5,1	36,6	36,6	--
Annast framkvæmd við gerð skóla-námskrár	11,9	24,7	12,3	47,9	--	3,2
Hefur forgöngu um mótun skóla-brags og reglna	9,2	4,1	2,3	83,5	0,9	--
Hefur helst það hlutverk að fylgjast með því starfi sem fer fram í kennslustofum	5,5	12,3	26,8	50,0	3,2	2,3

* Boðið var upp á svarmöguleikann *Ekkert formlegt mat fer fram á vinnu kennara* og 36,6% völdu hann.

Skoðað var hvort mismunandi væri eftir nemendafjölda í skólunum hver hefði forystu um þá þætti sem nefndir eru í töflu 4. Munur kom fram á þremur staðhæfingum, aðallega í þá átt að verkefni færðust til deildarstjóra frá skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra í skólum með fleiri en 500 nemendum. Sú fyrsta var staðhæfing um það hver annaðist framkvæmd við gerð skólanámskrár ($\chi^2(8, N = 218) = 15,98, p < 0,043$), önnur staðhæfing sneri að því hver fylgdist helst með kennslu ($\chi^2(10, N = 219) = 19,25, p < 0,037$) og þriðja staðhæfingin þar sem var munur laut að agamálum ($\chi^2(6, N = 213) = 16,21, p = 0,013$) (sjá nánar töflu 5).

Tafla 5. Svör þátttakenda um það hvaða stjórnandi hafi helst forystu um fagleg atriði, eftir stærð skóla.

Fagleg atriði	Stærð skóla	Skóla- stjóri	Aðst. skólastj.	Deildar- stjórar	Stjórn- enda- teymi	Enginn	Annar aðili
Forystu um agamál innan skólans	300 eða færri	39,3	12,5	12,5	--	--	35,7
	301–500	27,5	17,6	22,0	--	--	33,0
	501 eða fl.	19,7	18,2	39,4	--	--	22,7
Annast framkvæmd við gerð skólanám- skrár	300 eða færri	14,0	21,1	7,0	50,9	--	7,0
	301–500	14,9	25,5	8,5	47,9	--	3,2
	501 eða fl.	6,0	25,4	22,4	46,3		0,0
Að fylgjast með því starfi sem fer fram í kennslustofum	300 eða færri	5,3	15,8	12,3	57,9	7,0	1,8
	301–500	5,3	14,7	25,3	50,5	1,1	3,2
	501 eða fl.	4,5	6,0	41,8	43,3	3,0	1,5

Enginn munur var á svörum skólastjóra, aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra nema á þremur staðhæfingum (sjá töflu 6). Þær þrjár staðhæfingar þar sem munur kom fram voru um það hver fylgdist með því starfi sem fram fer í kennslustofum, hver hefði forystu um agamál innan skólans og hver hefði aðallega forystu um breytingar og þróun. 44% deildarstjóra sögðu að þeir hefðu það hlutverk að fylgjast með því sem fram fer í kennslustofum en 16% skólastjóra og 14% aðstoðarskólastjóra töldu að deildarstjórar sæju um þetta ($\chi^2(10, N = 220) = 31,84, p < 0,001$). Þegar spurt var um forystu um agamál töldu 38% deildarstjóra að þeir væru í forystuhlutverki en 16% skóla- og aðstoðarskólastjóra voru á sama máli um forystuhlutverk deildarstjóra ($\chi^2(6, N = 214) = 26,36, p < 0,001$). Þegar síðan var spurt hver hefði aðallega forystu um breytingar á skólastarfi og þróun þess töldu 56% skólastjóra sig vera þar í forystuhlutverki í samanburði við 24% aðstoðarskólastjóra og 33% deildarstjóra ($\chi^2(6, N = 213) = 32,01, p < 0,001$). Sjá einnig nánar töflu 6.

Tafla 6. Svör þátttakenda við því hvaða stjórnandi hafi helst forystu um fagleg atriði eftir starfsheiti.

Hlutverk	Starf þess sem svarar	Skólastjóri	Aðst. skólastj.	Deildarstjórar	Stjórnendateymi	Enginn	Annar aðili
Forystu um breytingar og þróun skólastarfsins	Skólastjórar	56,1	0	0	43,9	--	--
	Aðstoðarskólastj.	24,1	15,5	1,7	58,6	--	--
	Deildarstjórar	32,6	4,5	9,0	53,9	--	--
Forystu um agamál innan skólans	Skólastjórar	33,3	11,6	15,9	--	--	39,1
	Aðstoðarskólastj.	22,8	33,3	15,8	--	--	28,1
	Deildarstjórar	27,3	10,2	37,5	--	--	25,0
Að fylgjast með því starfi sem fer fram í kennslustofum	Skólastjórar	7,1	7,1	15,7	61,4	4,3	4,3
	Aðstoðarskólastj.	5,1	22,0	13,6	55,9	1,7	1,7
	Deildarstjórar	4,4	9,9	44,0	37,4	3,3	1,1

Í töflu 7 sést að algengast var að stjórnendur hefðu samskipti við nemendur með þátttöku í samkomum og skemmtunum í skólanum en fátíðast var að þeir ættu samskipti með því að vera reglubundið meðal nemenda í frímínútum og með aðild að félagsstarfi. Enginn munur var á svörum eftir stærð skóla. Þegar samskiptin eru skoðuð eftir starfsheitum reynist vera munur á þremur staðhæfingum. Fyrsta staðhæfingin var um samskipti við nemendur með reglubundnum heimsóknnum í skólastofur ($\chi^2(8, N = 210) = 15,8, p = 0,045$). 5% skólastjóra segjast gera mjög mikið af því, 14% aðstoðarskólastjóra og 19% deildarstjóra. Önnur staðhæfing var um aðild að félagsstarfi nemenda ($\chi^2(8, N = 210) = 16,3, p = 0,038$). Af því segiast 2% skólastjóra gera mjög mikið, 7% aðstoðarskólastjóra og 9% deildarstjóra. Sú síðasta var um einstaklingssamtöl við nemendur um framkomu eða hegðun ($\chi^2(8, N = 211) = 30,82, p < 0,001$). Þar völdu 6% skólastjóra, 39% aðstoðarskólastjóra og 31% deildarstjóra valmöguleikann „mjög mikil“.

Tafla 7. Samskipti stjórnenda við nemendur og kennara.

	Mjög mikil	Mikil	Hvorki mikil né lítil	Lítill	Mjög lítill
Samskipti við nemendur:					
Með þátttöku í samkomum/skemmtunum í skólanum	25,2	43,8	23,3	5,7	1,9
Með einstaklingssamtölum um framkomu og hegðun	25,1	39,8	26,1	7,6	1,4
Með samverustundum á sal	14,8	33,0	36,4	12,4	3,3
Með reglubundnum heimsóknum í kennslustofur	12,9	38,6	38,1	10,0	0,5
Með því að vera reglubundið meðal nemenda í frímínútum	11,4	35,7	35,7	14,8	2,4
Með aðild að félagsstarfi nemenda	6,2	17,6	43,3	21,9	11,0
Samskipti við kennara:					
Með þátttöku í samkomum/skemmtunum starfsmanna	33,0	51,2	12,0	2,9	1,0
Með samveru á kennarastofu í frímínútum	29,2	50,7	18,7	1,4	0,0
Með faglegum stuðningi við kennara	22,0	61,7	14,8	1,4	0,0
Með einstaklingssamtölum um kennslu viðkomandi	11,5	47,1	35,1	5,8	0,5
Með reglubundnum heimsóknum í kennslustofur	9,1	35,6	38,0	16,3	1,0

Athygli vekur að minnst virðast samskiptin milli stjórnenda og kennara vera með reglubundnum heimsóknum í skólastofur og einstaklingssamtölum um kennslu viðkomandi (sjá töflu 7). Í einni staðhæfingu var munur eftir starfsheitum, en það var þegar spurt var um faglegan stuðning við kennara ($\chi^2(6, N = 209) = 20,10, p < 0,003$). Af því segjast 13,2% skólastjóra gera mjög mikið, 19,6% aðstoðarskólastjóra og 30,6% deildarstjóra. Enginn munur var á svörum eftir stærð skóla þegar skoðaðar voru staðhæfingar um samskipti stjórnenda og kennara.

4. Umræða

Markmið þessarar rannsóknar er að afla upplýsinga um starfsaðstæður og bakgrunn stjórnenda í grunnskólum með 100 nemendur eða fleiri og kanna hvernig verkaskiptingu þeirra er háttað m.t.t. rekstrarlegrar og faglegrar ábyrgðar. Leitað er svara við eftirfarandi spurningum:

Hverjar eru starfsaðstæður og bakgrunnur stjórnenda í grunnskólum?

Hvernig skiptast stjórnunar- og forystublutverk milli stjórnenda í grunnskólum?

4.1 Bakgrunnur og starfsaðstæður skólastjóra

Meirihluti þátttakenda í rannsókninni starfar í fjölmönnum skólum með yfir 300 nemendur og yfir 60 starfsmenn. Það er flókið verkefni að stýra fjölmönnum vinnustöðum eins og skólum en flestir skólastjórnanna hafa töluverða reynslu því um helmingur þeirra hefur starfað við skólastjórnun í meira en áratug. Fyrri rannsóknir gefa einnig til kynna að starfsreynsla skólastjóra grunnskóla sé umtalsverð (Börkur Hansen & Steinunn Helga Lárusdóttir 2014; Ragnar F. Ólafsson 2014) og því þarf þessi niðurstaða ekki að koma á óvart. Starfsreynsla aðstoðarskólastjóra er talsvert minni en athygli vekur að deildarstjórar hafa lengri reynslu í starfi en aðstoðarskólastjórar.

Þegar litið er til menntunar skólastjórnenda verður að hafa það í huga hversu skammt er síðan kveðið var á um meistaraþróf í stað B.Ed.-þrófs til að öðlast löggildingu sem grunnskólakennari. Það var fyrst gert með lögum nr. 87/2008, og í reglugerð nr. 872/2009 er kveðið á um það hvernig námið skuli vera saman sett. Þar sem aðstoðarskólastjórar eru með skemmstan starfsaldur er ekki óeðlilegt að hærri hlutfall þeirra en bæði skólastjóra og deildarstjóra hafi lokið meistaraþrófi til kennsluréttinda. Skólastjórar virðast hins vegar hafa verið ötulir við að afla sér viðbótarmenntunar; yfir 80% þeirra höfðu sótt framhaldsnám í stjórnun og lokið ýmist diploma-námi eða fullgildu meistaranámi, og liðlega 12% hafa lokið öðru framhaldsnámi. Aðstoðarskólastjórar og deildarstjórar hafa síður lokið framhaldsnámi og framhaldsmenntun þeirra er fjölbreyttari. Þannig vekur athygli að nærri fimmti hver deildarstjóri hefur lokið framhaldsnámi í sérkennslu en það skýrist af því að nokkuð er um að skólastjórar hafa skipað deildarstjóra yfir sérkennslumál í skólum sínum.

Niðurstöður sýna að í flestum tilvikum eru skólarnir settir undir skólaskrifstofu sveitarfélagsins og næsti yfirmaður skólastjóra er því forstöðumaður hennar. Í minni skólunum er nokkuð um það að skólastjóri heyri beint undir bæjar- eða sveitarstjóra. Skólastjórar eru starfsmenn sveitarfélaga og í ljósi ábyrgðarhlutverks sveitarfélaga skv. 5. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 verður að telja eðlilegt að sveitarstjórn skilgreini hlutverk og ábyrgðarskylda skólastjóra með formlegum hætti umfram það sem kveðið er á um í lögum um grunnskóla. Þannig má m.a. tryggja að ekki skarist verksvið og ábyrgðarhlutverk skólastjóra og annarra starfsmanna sveitarfélaga er fjalla með einum eða öðrum hætti um skólamál. Nokkra athygli vekur að um helmingur skólastjóra sem þátt tóku segja að hlutverk og ábyrgðarskylda skólastjóra hafi ekki verið skilgreind af hálfu sveitarfélagsins (35%) eða að þeir viti ekki til þess að slík skilgreining sé til (15%). Þar sem hún liggur fyrir er hún ýmist sett fram í erindisbréfi, starfslýsingu eða í ráðningarsamningi. Það bendir til þess að stjórnendum skóla og þeim sem bera ábyrgð á málefnum skólans af hálfu sveitarfélaga þyki starf og ábyrgðarskylda skólastjóra svo sjálfgefin að ekki sé þörf á formlegri lýsingu, jafnvel þó litla stefnumörkun um störf skólastjóra sé að finna í lögum og aðalnámskrá, eins og Guðlaug Sturlaugsdóttir (2014) hefur bent á.

Með kjarasamningum 2001 fengu skólastjórar vald til að stjórna innri málefnum skólans og dreifa verkefnum sem lúta að stjórnun og forystu (Börkur Hansen o.fl. 2004). Niðurstöður gefa til kynna að þar sem formleg, skrifleg skilgreining á verkaskiptingu liggja fyrir sé fagleg ábyrgð stjórnenda ljósari. Það verður því að teljast veikleiki í stjórnun

skólanna hversu hátt hlutfall skólustjóra lætur hjá líða að skipta verkum milli stjórnenda með formlegum hætti og að skrifleg lýsing skuli ekki frekar vera til í fjölmennari skólum en hinum fámennari. Aðstoðarskólustjórar svara síður þannig en skólustjórar og deildarstjórar að fyrir liggji formleg verkaskipting milli stjórnenda. Vera kann að skólustjórar líti svo á að í stórum dráttum lúti aðstoðarskólustjóri sömu eða svipaðri starfslýsingu og skólustjóri og hafi því ekki gert sérstaka starfslýsingu fyrir hann.

4.2 Stjórnun og forysta

Lög um grunnskóla mæla fyrir um að skólustjóri skuli gera tillögur til sveitarstjórnar um fyrirkomulag stjórnunar með tilliti til þarfa viðkomandi skóla. Honum ber einnig að ákveða verksvið annarra stjórnenda skólans (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) en slíkt stofnanalegt skipulag ber einkenni góðrar skólustjórnunar (Southworth 2009).

Ekki þarf að koma á óvart að munur getur verið á fyrirkomulagi stjórnunar og faglegrar forystu milli skóla. Verkefnum er misjafnlega skipt niður og það getur ráðist af persónulegum ástæðum og aðstæðum enda hvergi í lögum mörkuð stefna um verka-skiptingu skólustjórnenda. Skólustjórar/aðstoðarskólustjórar og deildarstjórar virðast hins vegar nokkuð sammála um það hvar stjórnunarhlutverkin liggji. Niðurstöður benda til þess að þættir sem flokkast undir stjórnun hvíli að mestu leyti á herðum skólustjóra, hvort sem skólinn er stór eða lítill, en mun síður verkefni sem lúta að faglegrri forystu. Til að mynda er það skólustjóri sem einn annast rekstur og fjárhagslega umsýslu skólans og gerð rekstrar- og kostnaðaráætlana. Það virðist einnig vera á borði skólustjórans að nýta aðföng sem best og halda í horfinu en það er þáttur í stjórnun, eins og Davies (2009) og Spillane og félagar (2004) lýsa. Þessi niðurstaða er í fullu samræmi við aðrar rannsóknir (Börkur Hansen o.fl. 2002); og m.a. kemur fram í TALIS 2013, að skólustjórar verja langmestum tíma í stjórnunarþætti en mun síður þætti er falla undir faglega forystu (Ragnar F. Ólafsson 2014). Ef til vill er skólustjórum nokkur vorkunn því oftar en ekki eru skólar metnir út frá rekstrarniðurstöðum fremur en faglegu starfi. Algengara virðist vera að sveitarfélög geri úttektir á rekstri skóla en árangri af faglegu starfi þeirra. Þessi niðurstaða er jafnframt umhugsunarverð í ljósi menntunarkrafna sem gerðar eru til skólustjóra þar sem meginkraftan er að skólustjóri hafi lokið löggiltu kennaranámi og öðlast reynslu sem kennari eða lokið viðbótarnámi í stjórnun (Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009). Af hálfu löggjafans virðist ljóst hvar hann vill staðsetja skólustjóran innan skólans, þ.e. í hinu faglega forystuhlutverki, þótt reyndin sé sú að meginviðfangsefni hans lúti að rekstrarlegri stjórnun skólans fremur en faglegrri forystu.

Almennt eru fræðimenn sammála um mikilvægi faglegrar forystu í skólastarfi og á síðari árum hafa þeir í auknum mæli beint sjónum sínum að áhrifum skólustjóra á námsárangur nemenda. Í því sambandi hefur athygli beinst að þátttöku skólustjórans í innra starfi, þ.e. námi nemenda og kennslu kennara (Davies & Davies 2005; Day o.fl. 2009; Fullan 2014; Leithwood o.fl. 2006). Hin faglega forysta þarf hins vegar ekki að hvíla á herðum eins eða fárra stjórnenda en getur dreifst milli kennara og jafnvel annarra aðila skólasamfélagsins (Pont o.fl. 2008; Spillane 2005). Mikilvægt er þó að skólustjóri

hafi fingurinn á púlsinum og stýri mannaflanum og gæti að skýrri faglegrí forystu fyrir hverju viðfangsefni. Hann þarf að vera uppbyggjandi og hvetjandi og vera í stöðu til að ræða um inntak starfsins og sýn við kennara. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að fremur fátútt sé að skólastjórar annast framkvæmd við gerð skólanámskrár, formlegt kerfisbundið mat á vinnu kennara eða fylgist með því starfi sem fram fer í skólastofum. Þetta þarf ekki að koma á óvart því aðrar rannsóknir benda til hins sama (Börkur Hansen & Steinunn H. Lárusdóttir 2014; Ragnar F. Ólafsson 2014). Niðurstöður rannsóknar Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2013) benda til þess að heimsóknir stjórnenda í kennslustundir séu fremur til að sýna áhuga, hvetja og styðja kennara sem eru óöruggir og eiga í erfiðleikum af einhverju tagi en til þess að afla gagna af vettvangi um það sem þar fer fram.

Fullan (2014) segir að bestu skólastjórararnir eyði ekki fjölda daga á viku hverri í skólastofum en gangi samt sem áður reglulega í þær til að viðhalda þekkingu sinni á kennslu og þróa hana. Börkur Hansen (2013) bendir á að þýðingarmikill liður í forystu á sviði náms og kennslu sé að veita kennurum endurgjöf á störf sín. Það sé jafnan gert með ráðgjöf af einhverju tagi á vettvangi í þeim tilgangi að styðja kennarann og hjálpa honum að skilja betur og bæta eigin kennsluáðferðir. Undir það er tekið hér með Berki að mikilvægt er að skólastjórar láti meira til sín taka á þessu sviði því aðstæður í kennslustofunni ráða miklu um námsárangur nemenda. Það auðveldar skólastjóra að ræða við kennara um nám og kennslu komi hann í heimsókn í skólastofurnar og það gefur honum möguleika á þátttöku í lærdómssamfélagi (e. professional community) skólans þar sem hver og einn leggur sitt af mörkum til þróunar og nýbreytni skólastarfsins (Fullan 2014; Spillane 2005). Með því móti byggist upp sterkari ábyrgðarkennd meðal kennara gagnvart starfinu í skólanum og það hefur áhrif á námsframvindu nemenda. Skólastjórinn þarf því að beina sjónum að kennslunni og kennsluháttum, stuðla að samstarfi kennara og huga að nauðsynlegri starfsþróun þeirra.

Niðurstöður þessarar rannsóknar vekja áleitnar spurningar um það hvers vegna skólastjórar, í ljósi viðtækrar menntunar þeirra og reynslu, sinni frekar stjórnun en faglegrí forystu. Ein af grunnhugmyndum skrifræðis er sú að undirmenn hafi minni þekkingu og færni en yfirmenn þeirra. Þetta á ekki við um skóla frekar en margar aðrar stofnanir þar sem fagfólk starfar því fagfólkið hefur oft miklu meiri þekkingu og færni en stjórnendur. Hoy og Miskel (2005) segja að því þurfi ekki að koma á óvart að oft sé álag og spennan í samskiptum kennara og stjórnenda í skólum en benda einnig á að skilvirkni aukist ef verkaskipting er skýr; þannig verði til sérþekking hjá ákveðnu starfsfólki sem komi skólastarfinu til góða. Ætli skólastjóri sjálfum sér faglegt forystuhlutverk í skóla sínum þarf hann í auknum mæli að losa sig við íþyngjandi stjórnunarstörf og fela þau störf öðrum starfsmönnum, hvort sem þeir yrðu skilgreindir þannig að þeir tilheyrðu stjórnunarteymi skólans eða ekki.

Engin hefð er fyrir rekstrar- eða fjármálastjóra í grunnskólum en niðurstöður sýna þó að í fáeinum tilvikum hafa skólastjórar falið öðrum aðila, svo sem fjármálastjóra eða skrifstofustjóra, að annast rekstur og fjárhagslega umsýslu og gerð rekstrar- og kostnaðaráætlana auk ýmissa annarra stjórnunarstarfa. Hefð er orðin fyrir fjármálastjórum

í stjórnun framhaldsskólanna hér á landi og það gæti vel orðið fyrirmynd fyrir stærri grunnskóla en þannig getur skólastjórinn betur einbeitt sér að faglegri forystu í sínum skóla. Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir (2013) benda á það að þótt fjármál og rekstrarþættir séu mikilvæg viðfangsefni sem þurfi að sinna af kostgæfni verði eigi að síður að líta á leiðsögn og stuðning skólastjóra við kennara sem grundvallaratriði í hlutverki þeirra sem kennslufræðilegra leiðtoga.

Þegar stjórnendur eru spurðir hver hafi helst faglega forystu í tilteknum starfsþáttum kemur í ljós að marktækur munur er á því eftir starfsheiti hvernig þeir svara um fjóra tiltekna og mikilvæga þætti í faglegri forystu. Þeir eru til að mynda ekki sammála um það hver hafi helst forystu um að fylgjast með því starfi sem fer fram í kennslustofum, þeim geysilega mikilvæga þætti. Deildarstjórar telja sig í 44% tilfella vera þar í forystu en skólastjórar og aðstoðarskólastjórar líta það öðrum augum og kannast ekki í sama mæli við hlut deildarstjóra að þessu leyti.

Niðurstöður benda til þess að þrátt fyrir viðleitni til að binda skólana þéttar sem faglegar stofnanir séu þeir í raun enn laustengdir (Weick 1976). Að mörgu leyti falla þeir allvel að skilgreiningum fræðimanna á fagveldi (e. professional bureaucracy) þar sem kerfisleg uppbygging er fljótandi og óformleg. Hinn ráðandi valdakjarni skólans virðist, samkvæmt niðurstöðum, helst vera hið óljósa stjórnendateymi því þegar spurt er út í þætti er varða faglega forystu innan skólans vísa stjórnendur gjarnan til stjórnendateymisins. Óljóst skipulag á stjórnkerfi skóla virðist þannig hafa í för með sér viss einkenni óreiðu þar sem óljóst er hvar ákvörðunarvaldið liggur, þ.e. hjá skólastjóra, aðstoðarskólastjóra eða deildarstjóra. Meðal óreiðueinkenna er lítið regluveldi og fagmennska, hver og einn togar til sín og hætta er á að árekstrar og ruglingur geti einkennt daglega starfsemi (Hoy & Miskel 2005). Deildarstjórar virðast hafa óljósa stöðu og hlutverk í stjórnkerfi skólans. Þrátt fyrir miklar annir skólastjóra við stjórnunarstörf er ekki að sjá að þeir hafi falið deildarstjórum eða aðstoðarskólastjórum að annast fagleg forystuviðfangsefni innan skólans. Miklu fremur virðast þeir líta á þá sem samráðsaðila í stjórnunarteyminu með óskýr hlutverk og viðfangsefni. Jafnvel má halda því fram að það sem að var stefnt með auknum tíma til stjórnunar í grunnskólum í kjarasamningum kennara 2001 (Kjarasamningur launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla 2001) hafi ekki gengið eftir, þessi aukni tími hafi a.m.k. ekki nýst til að efla faglega forystu innan skólanna og þar með þau stofnanalegu einkenni sem líkleg þykja til að til að stuðla að bættum árangri nemenda. Skólastjórar virðast oft afskiptalítir um störf kennara og sams konar mynstur virðist birtast í störfum aðstoðarskólastjóra. Vissulega er gott að dreifa ábyrgð en það hlýtur samt sem áður að vera æskilegt að ábyrgðarsvið séu vel skilgreind. Af svörum þátttakenda í þessari rannsókn að dæma virðist stjórnendateymið sjálft ekki gera það. Mikilvægt er að skólastjórar séu meðvitaðir um mikilvægi síns eigin starfs fyrir námsárangur nemenda og hversu mikilvægt það er að ígrunda vel stjórnskipan síns skóla með það að markmiði að efla kennslufræðilega forystu innan skólans. Undir það skal tekið með Berki Hansen og Steinunni Helgu Lárusdóttur (2013) að kröfur um góðan námsárangur fara vaxandi og mikilvægt er að efla beina kennslufræðilega leiðsögn og ráðgjöf á vettvangi. Leiðsögn og stuðningur skólastjóra við kennara er grundvallaratriði í hlutverki þeirra sem kennslufræðilegra leiðtoga.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011.
- Árni Einarsson (2015). Það sem hentar skólanum best. Útfærsla á vinnutíma grunnskólakennara samkvæmt bókun 5 og ákvæði 2.1.6.3. Óbirt lokaverkefni til MS-gráðu í viðskiptafræði frá Félagsvísindasviði Háskóla Íslands.
- Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen (2014). „Gildi og áherslur skólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur“, *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 20. september 2016 af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/001.pdf>
- Birna María Svanbjörnsdóttir og Trausti Þorsteinsson (2011). *Stjórnkerfi skóla á Akureyri*. Sótt af <http://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/Skyrsla%20mai.pdf>
- Börkur Hansen (2013). „Forysta og skólastarfi“, í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir, Guðmundur Heiðar Frimannsson (ritstj.), *Fagmennska í skólastarfi* (bls.77-92). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2002). „Hlutverk skólastjóra og mat þeirra á yfirfærslu grunnskólans til sveitarfélaga“, *Uppeldi og menntun* 11(1), 191-206.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2004). „Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga - Valddreifing eða miðstýring?“, *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 18. september 2016 af <http://netla.hi.is/greinar/2004/007/index.htm>
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2008). „Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum: kröfur, mótsagnir og togstreita“, *Uppeldi og menntun* 17(2), 87-104.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir (2013). „„Þetta er á langtímaplaninu hjá okkur“ Kennslufræðileg forysta skólastjóra við íslenska grunnskóla“, *Tímarit um menntarannsóknir* 10, 29-43.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir (2014). „Stjórnun og skipulag“, í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstj.), *Starfsbættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 87-112). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Davies, B. og Davies, B. J. (2005). „Strategic leadership“ í B. Davies (ritstj.), *The essentials of school leadership* (bls. 10–30). London: Paul Chapman.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. og Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Research report*. University of Nottingham.
- Eysteinn Þorvaldsson (1998, 30. júlí). Endurskipuleggja þarf kennaramenntunina. Morgunblaðið.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Grissom, J.A., Loeb, S. og Master, B. (2013). „Effective Instructional Time Use for School Leaders. Longitudinal Evidence From Observations of Principals“, *Educational Researcher* 42(8), 433-444.
- Gronn, P. (2002). „Distributed leadership as a unit of analysis“, *The Leadership Quarterly* 13, 423-451.
- Guðlaug Sturlaugsdóttir (2014). Stefnuörkun í skólastjórnun og áhrif skólastjóra á námsárangur. Óbirt lokaverkefni til M.Ed-prófs frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands.
- Hagstofa Íslands (2015). Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998–2014. Sótt 20. ágúst 2016 af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolastig_1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=083b0162-ad58-4cb5-9d37-503a6133063d
- Hoy, W., K. og Miskel, C., G. (2005). *Educational administration. Theory, research and practice*. New-York: McGraw-Hill.
- Jón Torfi Jónsson (1992). „Ábyrgð og stjórn í íslenskum skólum“, *Samfélagstíðindi* 12, 131-148.
- Karl Frimannsson (2010). Ábyrgð skólastjóra grunnskóla. Óbirt lokaverkefni til M.Ed-prófs frá hug- og félagsvísindasviði Háskólans á Akureyri.
- Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla 1. janúar 2001 til og með 31. mars 2004 (2001).
- Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Skólastjórafélags Íslands (2015). Gildistími 1. júní 2015 til 31. mars 2019.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A. og Hopkins D. (2006). *Successful school leadership, what it is and how it influences pupil learning. Research report*. University of Nottingham.

- Leithwood, K. og Jantzi, D. (2012). „The reality of leadership distribution within the school community“, í K. Leithwood, og K.S. Louis (ritstj.), *Linking leadership to student learning* (bls. 11-24). San Fransisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K. og Louis, K.S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K., Louis, K.S. Anderson, S. og Wahlstrom K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement University of Minnesota.
- Louis, K.S. og Wahlstrom, K. (2012). „When principals and teachers successfully lead together“, í K. Leithwood, og K.S. Louis (ritstj.), *Linking leadership to student learning* (bls. 25-41). San Fransisco: Jossey Bass.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólástjórna við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Marzano, R.J., Waters, T. og McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works*. Alexandria: ASCD.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood-Cliff: Prentice-Hall.
- Ogawa, R.T. og Bossert, S.T. (1995). „Leadership as an organizational quality“, *Educational Administration Quarterly* 31(2), 224-243.
- Ólafur Proppé (1992). „Kennarafræði, fagmennska og skólafær“, *Uppeldi og menntun* 1, 221-231.
- Pont, B., Nusche, D. og Moorman, H. (2008). *Improving school leadership volume 1: Policy and practice*. Sótt 1. september 2016 af <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Ragnar F. Ólafsson (2014). *TALIS 2013: Starfsaðstæður, viðhorf og kennsluhættir kennara og skólástjóra á Íslandi í alþjóðlegum samanburði. Alþjóðleg samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið*. Sótt 10. september 2016 af http://namsmat.is/vefur/rannsoknir/talis/talis_skyrsla_2014.pdf
- Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.
- Skólástjórafélag Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga (2015). Hlutverk skólástjórna grunnskóla. Sótt 30. september 2016 af <http://ki.is/kjaramal/kaup-kjor/kjarasamningar/skolastjora-felag-islands>
- Southworth, G. (2009). „Learning-centered leadership“, í B. Davies (ritstj.), *The essentials of school leadership* (bls. 91-111). London: Sage Publications Ltd.
- Spillane, J.P. (2005). „Distributed leadership“, *The Educational Forum* 69(2), 143-150.
- Spillane, J.P. (2009). „Engaging practice: School leadership and management from a distributed perspective“, í A. Hargreaves og M. Fullan (ritstj.) *Change Wars* (bls. 201-219). Bloomington; Solution Tree.
- Spillane, J.P., Diamond, J.P., Sherer, J.Z. og Coldren, A.F. (2005). „Distributing leadership“, í M.J. Coles og G. Southworth (ritstj.), *Developing leadership. Creating the schools tomorrow* (bls. 37-49). New York: Open University Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. og Diamond, J.B. (2004). „Towards a theory of school leadership practice: a distributed perspective“, *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34. Sótt 15. júlí 2016 af <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bdd40718-92cd-4ff4-a130-f7a6f8f3c1c4%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4206>
- Trausti Þorsteinsson (2003). „Fagmennska kennara“, í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstj.), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólástjórnun* (bls. 187-200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Weick, K.E. (1976). „Educational organizations as loosely coupled systems“, *Administrative Science Quarterly* 21, 1-19.
- Þorlákur Karlsson (2003). „Spurningakannanir: Uppbygging, orðalag og hættur“, í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknunum í heilbrigðisvísindum* (bls. 331-350). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Þröstur Helgason (1998). „Um faggreinabölið“, *Morgunblaðið* 14. júlí.