



# Hlutverk aðstoðarskólastjóra sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum

Rafn Markús Vilbergsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
Uppeldis- og menntunarfræðideild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**Hlutverk aðstoðarskólastjóra sem  
kennslufræðilegir leiðtogar í  
grunnskólum**

Rafn Markús Vilbergsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í stjórnunarfræði  
menntastofnana

Leiðbeinandi: Börkur Hansen

Uppeldis- og menntunarfræðideild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2014

Hlutverk aðstoðarskólalastjóra sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við Uppeldis- og menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2014 Rafn Markús Vilbergsson

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, Ísland 2014

## Formáli

Ritgerðin er lokaverkefni til M.Ed. – prófs í stjórnunarfræði menntastofnana við Uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er 30 einingar (ECTS). Vinna við ritgerðina hófst haustið 2013 og var verkið unnið jafnt og þétt frá þeim tímapunkti.

Kveikjan að verkefninu kom í gegnum námið mitt á Menntavísindaviði Háskóla Íslands þar sem ég hef fengið aukinn áhuga á stjórnun skóla og hvernig skólastjórnendur geta haft áhrif á námsárangur nemenda. Hlutverk og skyldur skólastjórnenda eru margþætt. Margar rannsóknir hafa verið gerðar á hlutverki skólastjóra á meðan hlutverk aðstoðarskólastjóra hefur lítið verið rannsakað. Ég hafði því mikinn áhuga á að skoða störf aðstoðarskólastjóra og hvernig hægt sé að nýta sem best hlutverk þeirra til framdráttar fyrir nemendur og skólastarfið í heild.

Leiðbeinandi við verkið var dr. Friðgeir Börkur Hansen, prófessor í stjórnunarfræðum menntastofnana og eru honum færðar bestur þakkir fyrir faglegar leiðbeiningar, hvatningu og trausta leiðsögn. Sérfræðingur var dr. Amalía Björnsdóttir, dósent í aðferðafræði. Ég vil þakka henni fyrir góðar ábendingar varðandi verkefnið.

Þá vil ég þakka þeim aðstoðarskólastjórunum sem tóku þátt í rannsókninni að fórna tíma sínum í mína þágu og veita mér innsýn inn í starf sitt.

Helenu Rafnsdóttur og Kristni Hilmarssyni þakka ég sérstaklega fyrir yfirlestur og ábendingar um málfar sem og faglegar ráðleggingar.

Að lokum fær fjölskyldan mín, sérstaklega konan mín Hildigunnur Kristinsdóttir, þakkir fyrir yfirlestur og ómetanlegan stuðning í náminu. Verk þetta er tileinkað henni og stelpunum mínum tveimur, þeim Helenu og Berglindi Elvu.



## Ágrip

Markmið rannsóknarinnar var að skoða starf aðstoðarskólustjóra í grunnskólum á Íslandi og öðlast skilning á hlutverki og skyldum þeirra sem kennslufræðilegir leiðtogar. Rannsóknir á starfi aðstoðarskólustjóra eru almennt af skorum skammti og á það einnig við á Íslandi. Því er ljóst að þörf er fyrir slíka rannsókn. Rannsóknarspurningin sem lá til grundvallar rannsókninni var: Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólustjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi?

Stuðst var við blandaða rannsóknaraðferð (e. mixed method research). Rannsóknin byggir annars vegar á greiningu á fyrirliggjandi megindegum gögnum og hins vegar á eiginlegri viðtalsrannsókn þar sem tekin voru átta viðtöl við aðstoðarskólustjóra í heildstæðum grunnskólum í sex sveitarfélögum á suðvesturhluta landsins.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um almennt hlutverk aðstoðarskólustjóra í grunnskólum á Íslandi auk þess sem þær varpa ljósi á hversu mikið aðstoðarskólustjórar sinna kennslufræðilegri forystu. Niðurstöðurnar virðast benda til þess að almenn ánægja sé með starfshætti aðstoðarskólustjóra og einnig upplifa þeir sjálfir jákvætt viðhorf gagnvart sjálfum sér. Hlutverk aðstoðarskólustjóra er mjög fjölbreytt. Flestir aðstoðarskólustjóranna sjá um forföll og mikill tími fer í fundarhöld og að sinna agamálum. Aðstoðarskólustjórnir fylgjast lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi en almennt finnst þeim þeir hafa jákvæð áhrif á kennsluhætti og námsárangur nemenda. Aðstoðarskólustjórnir leggja áherslu á traust og góð samskipti. Þau málefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólustjóra eru af fjölbreyttum toga en aðallega ræða þeir um agamál, námslega getu nemenda og samskipti við foreldra.

Helstu niðurstöður eru í takt við fyrri rannsóknir þar sem kemur fram að fjölbreytileiki starfsins er mjög mikill og að í núverandi skipulagi er lítil tími eftir fyrir kennslufræðilega forystu. Stjórnunarleg verkefni virðast halda aðstoðarskólustjórunum frá kennslustofunni og námsefninu. Flestir aðstoðarskólustjóranna segjast hafa mikinn áhuga á að sinna kennslufræðilegri forystu frekar en að að vinna að verkefnum sem innihalda stjórnun eða agamál.

## **Abstract**

### **Instructional leadership role of compulsory school assistant principals in Iceland**

The purpose of this study was to investigate the worklives of compulsory school assistant principals in Iceland and gain an understanding of their instructional leadership role. More research is needed in this area, especially in Iceland. The research question was: What instructional leadership roles are performed by compulsory school assistant principals in Iceland?

The data was collected with both quantitative and qualitative methods. The quantitative data was collected as a part of another study, but further analyzed in this study. Individual interviews were conducted with eight assistant principals in compulsory schools with grades 1-10 in six municipalities in the south western part of Iceland.

The results provide information about the roles of assistant principals in Iceland and how involved they are in instructional leadership. There seems to be general satisfaction with the work of assistant principals and they also sense this positive attitude towards their work. The roles of assistant principals are very diverse; most of their time is spent on attendance, meetings and student discipline. They spend minimum time observing teaching in the classroom but generally believe they have a positive impact on teaching and student achievement. The assistant principals emphasize trust and good communication as positive organizational qualities. Teachers discuss a variety of matters with the assistant principals, but their biggest issues of concern are student discipline, student learning and parent communications.

These findings are consistent with existing research on the role of assistant principals. Their duties are variable but they don't have much time for instructional leadership. Administrative tasks seem to consume much of the assistant principals' time, resulting in less time for classroom and curriculum work. Most of the assistant principals said that they preferred to exercise more instructional leadership at the expense of administrative duties or student discipline tasks.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Efnisyfirlit .....	7
Myndaskrá.....	9
Töfluskrá.....	9
1 Inngangur .....	11
1.1 Tilgangur og markmið.....	12
1.2 Rannsóknarspurning.....	12
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	13
2.1 Eðli forystu.....	13
2.1.1 Stjórnun og forysta.....	15
2.1.2 Dreifð forysta.....	17
2.2 Hlutverk skólastjóra.....	20
2.3 Hlutverk aðstoðarskólastjóra .....	22
2.3.1 Erlendar rannsóknir á störfum aðstoðarskólastjóra .....	23
2.3.2 Aðstoðarskólastjórar á Íslandi.....	27
2.4 Kennslufræðileg forysta .....	29
2.5 Samantekt .....	33
3 Aðferð.....	35
3.1 Þátttakendur .....	35
3.2 Mælitæki og framkvæmd.....	36
3.3 Gagnaöflun, skráning og greining gagna .....	37
3.4 Leyfi og siðfræðileg atriði.....	38
4 Niðurstöður .....	41
4.1 Niðurstöður spurningakannana .....	41
4.2 Niðurstöður viðtala .....	44
4.2.1 Hlutverk og skyldur.....	45

4.2.1.1	Hlutverk og skyldur aðstoðarskólalastjóra.....	45
4.2.1.2	Ánægja með starfshætti aðstoðarskólalastjóra.....	49
4.2.1.3	Mikilvægir eiginleikar í starfi aðstoðarskólalastjóra .....	50
4.2.1.4	Hlutverk skólalastjóra .....	50
4.2.1.5	Dreifir skólalastjórinn valdi? .....	51
4.2.1.6	Samstarf og samskipti aðstoðarskólalastjóra og skólalastjóra .....	52
4.2.1.7	Áhrif skólalastjóra á starf aðstoðarskólalastjóra .....	53
4.2.2	Kennslufræðileg forysta .....	54
4.2.2.1	Breytingar á kennsluháttum kennara .....	54
4.2.2.2	Áhrif aðstoðarskólalastjóra á bættu kennsluhætti og námsárangur nemenda .....	55
4.2.2.3	Áhrif aðstoðarskólalastjóra á störf kennara .....	57
4.2.2.4	Eftirfylgd aðstoðarskólalastjóra með kennslu á vettvangi.. .....	57
4.2.2.5	Leiðsögn aðstoðarskólalastjóra til kennara .....	58
4.2.2.6	Hindranir í að sinna kennslufræðilegri forystu.....	59
4.2.3	Samskipti aðstoðarskólalastjóra við kennara.....	60
4.2.3.1	Samskipti kennara við aðstoðarskólalastjóra í tengslum við kennslu.....	60
4.2.3.2	Traust og virðing.....	61
4.2.3.3	Samskipti aðstoðarskólalastjóra eftir skólalastigi og aldri kennara.....	62
4.2.3.4	Aðgangur kennara að aðstoðarskólalastjóra .....	63
4.2.3.5	Málefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólalastjórann .. .....	64
5	Umræða.....	65
5.1	Hlutverk aðstoðarskólalastjóra .....	66
5.2	Kennslufræðileg forysta .....	69
5.3	Samskipti .....	71
6	Lokaorð.....	73
	Heimildaskrá.....	75
	Viðauki A – Kynning á rannsókn .....	83
	Viðauki B – Upplýst samþykki .....	84
	Viðauki C – Viðtalsspurningar .....	85

## Myndaskrá

Mynd 1. Líkan Hollander yfir þrjá þætti forystu.....	15
Mynd 2. Ánægja starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólastjóra .....	41
Mynd 3. Aðstoðarskólastjórar í kennslustundir að fylgjast með kennslu.....	42
Mynd 4. Samræður starfsfólks um kennslu við aðstoðarskólastjóra .....	43
Mynd 5. Samræður starfsfólks við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda .....	43

## Töfluskrá

Tafla 1. Mismunandi hlutverk stjórnenda og leiðtoga .....	17
Tafla 2. Lýsing á skólunum sem valdir voru vegna rannsóknar .....	45



## 1 Inngangur

Samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimili, að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Í lögunum kemur fram að skólastjóra er ætlað að gera tillögu um fyrirkomulag stjórnunar og ákveða verksvið annarra stjórnenda. Skólastjórnendur eiga að fara með faglega forystu í starfi skóla sem felst í því að styðja við kennslufræðilega stefnumörkun skólans og móta menningu hans að þeim áherslum. Ekki er til ein ákveðin leið til að auka árangur nemenda í námi og er það í höndum skólastjórnenda að ákvarða hvernig þeir stýra skólum og móta þannig starf þeirra og menningu sem hefur áhrif á alla aðila innan skólasamfélagsins. Rannsóknir sýna að framsækin skólaforysta hefur jákvæð tengsl við námsárangur nemenda (Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010). Af öllum innri þáttum í skólastarfi hafa rannsóknir sýnt að kennarar hafa mest áhrif á nemendur en skólastjórnendur hafa svo aftur á móti áhrif á kennara (Sergiovanni, 2009). Skólastjórnendur eru því mjög mikilvægir fyrir árangur í skólastarfi.

Stjórnun og rekstur grunnskóla færðist frá ríki til sveitarfélaga árið 1995. Sú ákvörðun var hluti af víðtækri stefnumörkun um dreifstýringu sem finna má í grunnskólalögum nr. 66/1995. Ákvarðanatöku var færð sem næst vettvangi og ábyrgðarskylda sveitarfélaga og skóla aukin. Þetta má líta á sem skýran vilja yfirvalda til valddreifingar innan skólakerfisins. Lögin höfðu meðal annars í för með sér að stjórn skólanna fluttist heim í hérað, fjárhagsleg ábyrgð skólastjóra á rekstri grunnskólans jókst, mat á skólastarfi var innleitt og skólastjórum var veitt aukið umboð og vald til ákvarðanatöku um innri mál skólans (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2002).

Skólastjórnendur þurfa að vera meðvitaðir um hvaða aðferðum þeir beita og hvaða leiðir þeir fara til að skólastarfið verði sem árangursríkast. Stjórnun og forysta gegnir lykilhlutverki í að viðhalda góðu og árangursríku skólastarfi (Spillane, 2005). Skólastjórinn gegnir umfangsmiklu og fjölbreyttu hlutverki og þarf oft að taka á erfiðum og flóknum málum hjá nemendum og starfsfólki og þarf að eiga góð samskipti við samstarfsfólk sitt til þess að skólastarf þróist í rétta átt (Sergiovanni, 2009). Þrátt fyrir að starf aðstoðarskólastjóra sé samkvæmt Simpson (2000) næst áhrifamesta í

árangri skóla, á eftir skólastjóranum, hefur hlutverk hans og starf fengið litla athygli meðal rannsakenda (Marshall og Hooley, 2006).

Erfitt er að skilgreina almennt hlutverk aðstoðarskólastjóra vegna fjölbreytileika starfsins frá einum skóla til annars. Sumir fræðimenn lýsa hlutverki aðstoðarskólastjóra sem: óafmörkuðu, mótsagnakenndu og samhengislausu (Marshall og Hooley, 2006). Mertz og McNeely (1999) benda á að verksvið aðstoðarskólastjóra fer oft eftir því hvað hver og einn skólastjóri vill að þeir geri. Það er kominn tími til að skilgreina betur hlutverk aðstoðarskólastjóra og auka þannig samræmi í starfinu.

Frá því á níunda áratug 20. aldar hefur kennslufræðileg forysta hjá skólastjórum verið mikið rannsókuð. Rannsóknirnar hafa sýnt að hún er mikilvægur þáttur í árangursríku skólastarfi (Howard-Schwind, 2010; Louis o.fl., 2010). Á meðan hlutverk skólastjóra hafa verið mikið rannsókuð hafa fáar rannsóknir verið gerðar á kennslufræðilegu leiðtogahlutverki aðstoðarskólastjóra.

## 1.1 Tilgangur og markmið

Markmið og tilgangur rannsóknarinnar er að skoða starf aðstoðarskólastjóra í grunnskólum á Íslandi og öðlast skilning á hlutverki og skyldum þeirra sem kennslufræðilegir leiðtogar. Rannsóknir á starfi aðstoðarskólastjóra eru almennt af skorum skammti og á það einnig við á Íslandi. Því er ljóst að þörf er fyrir slíka rannsókn. Nýlegar rannsóknir hafa sýnt fram á að skyldur aðstoðarskólastjóra mótast einkum af áherslum skólastjóra og virðast þeir hafa fáar fastar skyldur (Gaston, 2005). Þetta gerir það að verkum að hlutverk aðstoðarskólastjóra er margrætt og mjög mismunandi eftir skólum. Tækifæri aðstoðarskólastjóra til að veita kennslufræðilega forystu eru að sama skapi mismunandi. Nýlegar rannsóknir sýna að virkjun aðstoðarskólastjóra til kennslufræðilegrar forystu hefur jákvæð áhrif á skilvirkni skóla (Glanz, 2004).

## 1.2 Rannsóknarspurning

Eftirfarandi rannsóknarspurning liggur til grundvallar rannsókninni:

Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólastjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi?

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Tilgangur þessa kafla er að fara yfir efni sem tengist rannsóknar-spurningunni. Þessi kafla skiptist í fjóra aðalkafla. Í fyrsta kaflanum er umfjöllun um eðli hugtaksins forysta og muninn á hugtökunum stjórnun og forysta. Í öðrum kaflanum er farið yfir hlutverk og skyldur skólalastjóra í grunnskólum. Í þriðja kaflanum er gert grein fyrir hlutverki og skyldum aðstoðarskólalastjóra. Fjallað er um kennslufræðilega forystu í fjórða kaflanum þar sem lögð er áhersla á að horfa á aðstoðarskólalastjóra sem kennslufræðilega leiðtoga.

### 2.1 Eðli forystu

Forysta (e. leadership) er viðfangsefni sem hefur lengi vakið áhuga fólks en ekki fór að bera mikið á rannsóknum og skrifum um hugtakið fyrr en á fyrri hluta 20. aldar (Yukl, 2006). Á síðustu árum hefur fát verið meira rannsakað innan stjórnunarfræða en hugtakið forysta (Hughes, Ginnett og Curphy, 2009). Þrátt fyrir fjölmargar rannsóknir og fræðileg skrif er ekki einhugur um hvernig eigi að skilgreina hugtakið (Hughes o.fl., 2009).

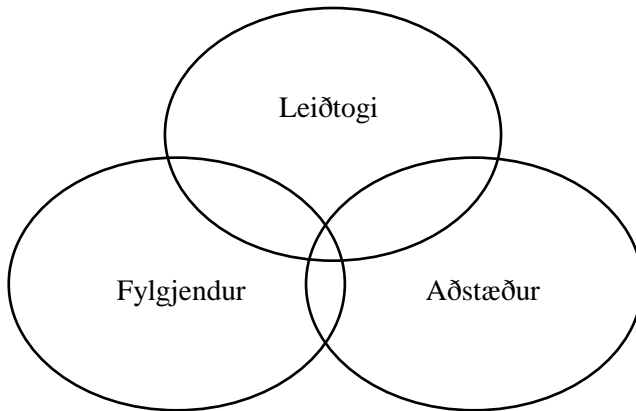
Hægt er að horfa á hugtakið frá mörgum sjónarhornum og til eru margar ólíkar skilgreiningar á forystu, enda er sjónarhornið ólíkt eftir kennismiðum og tímabilum í forystu- og leiðtogafræðum. Glickman, Gordon og Ross-Gordon (2010) segja að hugtakið forysta sé ráðgáta. Yukl (2006) telur að ein af ástæðum þess hversu erfitt er að skilgreina hugtakið er að í upphafi var það tekið úr almennri umræðu og stungið inn í fræðilega umræðu án nákvæmrar skilgreiningar. Árið 1974 gekk Stogdill svo langt að segja að skilgreiningarnar væru næstum jafnmargar þeim sem hafa reynt að skilgreina hugtakið (sjá Yukl 1989). Bennis (1989) segir það að skilgreina forystu sé eins og að skilgreina hugtökin ást, lýðræði og frið sem gerir það að verkum að ekki er hægt að velja hina einu sönnu skilgreiningu. Andersen (2006) bendir á að þrátt fyrir að skilgreiningarnar séu fjölmargar þá eiga þær flestar sameiginlegt að fela í sér hugtök eins og ferli, áhrif, samskipti fólks og sameiginleg markmið þess. Í dag eru fræðimenn nokkuð sammála um að skilgreina megi forystu sem ferli þar sem einstaklingur hefur áhrif á hóp og leiðir hann í átt að sameiginlegu markmiði (Hughes og Avey, 2009; Northouse, 2010).

Stjórnendur fara með formlega forystu í skólum en það er síðan mismunandi hvernig þeir sinna því hlutverki. Useem (2000) segir að forysta í skólum snúist um að hafa áhrif á aðra í skólasamfélaginu. Mullins (2007) bendir á að til þess að ná einhverju fram þarf sá sem fer með forystu að vera sannfærandi, virkja samstarfsaðila og láta aðra fylgja sér í átt að settu marki. Hann segir einnig að forysta sé gagnvirkt ferli þar sem leiðtogi og fylgjendur séu hluti af forystuferli og er því mikilvægt að taka samspil þeirra með í reikninginn. Samkvæmt Northouse (2010) er áhrifamáttur eitt einkenni forystu þar sem einstaklingur hefur áhrif á hóp einstaklinga til að ná fram sameiginlegu markmiði. Áhrifamáttur er lykiltríði í forystu en án hans væri ekki um forystu að ræða.

Í skólasamfélögum er samvinna og samstarf einstaklinga mikilvægt til að ná árangri. Andersen (2006) segir að enginn aðili í hlutverki stjórnanda geti náð markmiðum skipulagsheildar, heldur þurfi fylgjendur og aðstæður einnig að koma við sögu. Það er þar af leiðandi ekki nægilegt að skilgreina forystu eingöngu á grundvelli leiðtogans þar sem forysta virðist vera samspil leiðtoga, fylgjenda og aðstæðna (Hughes o.fl., 2009). Samspil þessara þátta er breytilegt á milli markmiða, tíma, hæfni fylgjenda, leiðtogganna sjálfra og fleiri atriða. Hughes o.fl. (2009) segja að forysta sé ferli en ekki staða þar sem árangur byggist á því að leiðtoginn hafi áhrif á aðra og hrífi þá með sér að sameiginlegu markmiði við ákveðnar aðstæður. Hollander þróaði líkan (mynd 1) árið 1978 til að lýsa eða skýra forystu á myndrænan hátt (sjá Hughes o.fl. 2009). Líkanið samanstendur af þremur hringjum sem skarast og innihalda þrjá þætti:

- Leiðtogi (e. leader): Persónuleiki leiðtogans, sérfræðiþekking, hæfni, völd og fleira.
- Fylgjendur (e. follower): Viðmið, gildi, væntingar, hæfni fylgjenda og fleira.
- Aðstæður (e. situation): Verkefni, álag, umhverfisþættir, gildi og fleira.





**Mynd 1. Líkan Hollander yfir þrjá þætti forystu**

Hollander segir að forysta sé þar sem hringirnir skarast og hugtakið sé í raun samspil þessara þriggja þátta (sjá Hughes o.fl. 2009). Líkanið sýnir hversu flókið og margbreytilegt hugtakið getur verið. Clawson (2010) segir að áhersla í forystu- og leiðtogafræðum hafi lengi verið á einstaklinginn sjálfan, leiðtogann, en í dag sé farið að horfa meira á forystu sem samspil þessara þriggja þátta sem nefndir voru hér að ofan.

Þegar fjallað er um forystu ber hugtakið stjórnun oft á góma. Sumir telja hugtökin aðskilin á meðan aðrir telja þau skarast. Hughes o.fl. (2009) segja að fræðimenn hafi mikið skoðað muninn á stjórnanda og leiðtoga í forystuhlutverki. Hugtökin hafa verið aðgreind þannig að stjórnendur viðhaldi og einblíni á kerfi og skipulag og sætti sig við núverandi ástand á meðan leiðtogar einblíni á fólkið, þróunarvinnu og vilji gera breytingar.

### **2.1.1 Stjórnun og forysta**

Fræðimenn hafa tekist á um hvernig eigi að gera greinarmun á hugtökunum forysta og stjórnun en Sergiovanni (2009) segir að bæði hugtökin séu hluti af skólastarfi sem og starfi skólastjórnenda. Dunning (2009) segir að ekki sé um að ræða eitt og sama hugtakið þótt oft sé talað um bæði hugtökin sem stjórnun. Yukl (2006) bendir á að einstaklingur geti farið með forystu og verið leiðtogi án þess að vera stjórnandi og einstaklingur getur verið stjórnandi án þess að vera í forystu. Í nútíma skólasamfélagi þarf stjórnandi bæði að hafa hæfileika til að stjórna og vera leiðtogi að mati Dunning (2009). Burns (1979) gerir greinarmun á hugtökunum eftir því hvernig stjórnendur nýta valdið:

- Stjórnandi (e. manager) er sá sem kemur hlutum í verk í gegnum aðra starfsmenn. Hann tekur ákvarðanir, úthlutar auðlindum og leiðbeinir öðrum til að ná ákveðnum markmiðum. Stjórnandi stjórnar, viðheldur starfsemi, leysir úr vandamálum og treystir á völd. Hann mælir árangur og ber hann saman við áætlanir. Margir stjórnendur einblína á yfirborðsleg viðfangsefni og horfa ekki til langtímamarkmiða.
- Leiðtogi (e. leader) er sá sem á sér áhugasama og viljuga fylgismenn. Hann er meira hvetjandi og með persónulegra viðhorf gagnvart markmiðum en stjórnandi. Forysta á sér ekki endilega stað á grundvelli valdapýramídans. Margir starfa sem leiðtogar án þess að hlutverk þeirra séu vel skilgreind. Leiðtogi hefur markmið til lengri tíma og er upptekinn af því að taka mikilvægar ákvarðanir sem hugsanlega geta haft neikvæð áhrif til skamms tíma. Leiðtogi er fyrirmynd, hann þróar, kemur með nýjar hugmyndir og hvetur til trausts. Leiðtogi leggur áherslu á að hann sjálfur og fylgismenn setji sér sameiginleg markmið og gildi. Þannig skapist gagnkvæmt traust milli starfsmanna og þeirra sem fara með forystu. Samstaða og vilji myndast til að bæta og efla starfsemina og góðar aðstæður skapast fyrir forystu sem byggir á framsækni og umbreytingu (e. transformational leadership).

Northouse (2010) segir að sterk forysta án stjórnunar kalli á ringulreið og sterk stjórnun án forystu hefur tilhneigingu til að festa í sessi skrifræðisvald. Weller og Weller (2002) segja að í skólum sé skólustjóri oft í hlutverki leiðtogans en aftur á móti sé oft horft á aðstoðarskólustjórnann sem stjórnanda.

Dunning (2009) segir að í nútíma skólasamfélagi þurfi stjórnandi bæði að hafa hæfileika til að stjórna og vera leiðtogi. Í töflu 1 má sjá 15 dæmi um hvernig MacLeod (2012) gerir greinarmun á hlutverkum stjórnenda og leiðtoga.

**Tafla 1. Mismunandi hlutverk stjórnenda og leiðtoga**

<b>Stjórnun – stjórnandi</b>	<b>Forysta - leiðtogi</b>
Stjórnandi gerir hlutinn á réttan hátt	Leiðtogi gerir það sem rétt er að gera
Stjórnandi hefur skammtíma sjónarmið	Leiðtogi hefur langtíma sjónarmið
Stjórnandi skipuleggur	Leiðtogi setur stefnuna
Stjórnandi horfir á kerfið	Leiðtogi einbeitir sér að fólki
Stjórnandi horfir á niðurstöðuna	Leiðtogi horfir vítt á hlutina
Stjórnandi greiðir úr hlutunum	Leiðtogi örvar umhverfið
Stjórnandi höndlar margbreytileika	Leiðtogi höndlar breytingar
Stjórnandi horfir á hvernig á að gera eitthvað	Leiðtogi horfir á hvað á að gera
Stjórnandi veit rétta svarið	Leiðtogi spyr réttra spurninga
Stjórnandi heldur utan um mikið af upplýsingum	Leiðtogi þróast
Stjórnandi byggir upp lið	Leiðtogi byggir upp aðra leiðtoga
Stjórnandi reynir að vera rökrænn	Leiðtogi reynir að vera tilfinningaríkur
Stjórnandi vinnur fyrir peninga og stöðuhækkun	Leiðtogi vinnur fyrir afrek
Stjórnandi svarar yfirmanninum	Leiðtogi svarar fylgismönnum
Stjórnandi ætlast til að fá virðingu	Leiðtogi vinnur sér inn virðingu

Ef listinn er skoðaður vandlega er hægt að sjá að hugtökin skarast. MacLeod (2012) segir að árangursríkir stjórnendur og leiðtogar þurfi að nýta sér hluta úr báðum þáttum. Hann segir jafnframt að til þess að skipulagsheildin virki í skólum hverju sinni þurfi skólasamfélagið bæði á stjórnendum og leiðtogum að halda.

Það eru til margar ólíkar leiðir innan forystu og stjórnunar en Fullan (2007) bendir á að ein þeirra sé dreifð forysta sem snýst um að nálgast sérfræðiþekkingu hvar sem er innan stofnunar en leita ekki eingöngu að henni í formlegum forystuhlutverkum.

### **2.1.2 Dreifð forysta**

Með aukinni ábyrgð skólastjórnenda hefur skapast þörf fyrir dreifða forystu, bæði innan og milli skóla. Hoy og Miskel (2008) segja að skóli sem stofnun sé blanda af formlegu og óformlegu kerfi. Skipulag og formgerð er að vissu leyti formlegt þar sem allskonar skrifinnnska og reglugerðir eru í umhverfi

skólans. Skóli er líka „lifandi“ stofnun þar sem þeir sem ekki eru ofarlega í valdapíramídanum geta haft áhrif bæði á starfið og aðstæður og upplifa að þeir beri persónulega ábyrgð á vinnunni og útkomu hennar.

Rannsóknir fræðimanna á dreifðri forystu (e. distributed leadership) hafa aukist á síðustu árum. Dreifð forysta snýst um að nýta sérþekkingu og reynslu innan skóla óháð formlegu stígveldi. Þannig dreifast völd og ábyrgð til kennara (Harris og Muijs, 2005). Fræðimenn hafa sýnt fram á með rannsóknum að dreifð forysta stuðlar að framþróun í starfi skóla og bættum námsárangri nemenda. Þegar skólastjórar gefa öðrum stjórnendum eða kennurum tækifæri til að vera í forystu hefur það jákvæð áhrif á gæði samskipta og góð áhrif á kennslu (Harris og Muijs, 2005). Muijs og Harris (2003) segja að dreifð forysta leggi áherslu á forystuhlutverkið sem sameiginlegt viðfangsefni og sameign einstaklinga sem tengjast innbyrðis þar sem forysta er stöðugt til staðar í því flæði daglegra viðfangsefna sem meðlimir stofnunarinnar hrærast í.

Eitt af hlutverkum þeirra sem eru í forystu er að veita öðrum hlutdeild í ákvörðunum sem getur verið áhrifarík leið til að láta hlutina gerast. Moos (2011) bendir á að stjórnun skóla er ekki eins manns verk, til þess að árangur náist þurfi fleiri að koma að stjórnuninni. Harris og Muijs (2005) segja að dreifð forysta horfi ekki bara á stjórnandann heldur þurfa aðrir að taka að sér forystu um ákveðin verk. Stjórnandi sem aðhyllist dreifða forystu nær oft að virkja samstarfsfólk betur með sér og fleiri einstaklingum finnst þeir eiga meiri þátt í skólastarfinu.

Dreifð forysta auðveldar breytingar í þeim skólum þar sem til dæmis aðstoðarskólastjórum gefst tækifæri til að stjórna og bera ábyrgð á þáttum sem skipta skólann máli. Harris og Muijs (2005) benda á að skólaþróun, forysta og breytingar tengist sterkum böndum. Ekki er allur sigurinn unninn með því einu að dreifa forystunni þar sem það skiptir miklu meira máli hvernig forystu er dreift en hvort henni er dreift.

Margir þættir spila saman þegar ákveðið er hvernig og hvenær á að dreifa forystu, til dæmis aðstæður og einkenni fylgismanna (Harris og Muijs, 2005). Þar sem fylgjendur, líkt og leiðtogar, eru ólíkir hafa þeir mismunandi skoðanir á hvaða einkenni leiðtogi þarf að hafa. Í rannsókn Goffee og Jones (2006) sem byggir á viðtölum við yfir 1000 starfsmenn í mismunandi störfum í ólíkum fyrirtækjum koma fram fjögur atriði sem einkenna óskir fylgismanna til sinna leiðtoga. Fylgismenn vilja að leiðtogar séu áreiðanlegir, að þeir sýni þeim athygli, að þeir haldi uppi einhverri spennu eða eftirvæntingu og að þeir hafi sterka tilfinningu fyrir því að vera hluti af stærri heild og leggi sig fram um að skapa liðsheild.

Flestir fræðimenn eru sammála um að leggja skuli mikla áherslu á valddreifingu og hlutdeild starfsfólks (Spillane, 2005). Skólastjórar þurfa því að hafa ákveðna sýn, markmið og sinna forystuhlutverki í sínum skóla líkt og grunnskólalög segja til um (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Spillane (2005) segir einnig að stjórnunin verði skilvirkari þegar valdinu er dreift, aðstoðarskólastjórinn, deildarstjórinn, kennarar og annað starfsfólk finna til ábyrgðar og þróun skólastarfsins verður jákvæð.

Breytingarforysta (e. transformational leadership) er ein tegund forystu þar sem valdi og ábyrgð er dreift ásamt því að hvatt er til þróunar og frumkvæði eftl (Burns, 1979; Sergiovanni, 2009). Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (1999) segja að skólastjóri sem aðhyllist breytingarforystu horfi ekki á sjálfan sig sem ómissandi þátt í forystu skólans heldur þann sem getur dreift valdinu þannig að afl starfshópsins fari út til fólksins. Hoy og Miskel (2008) segja að samstarfshópur sem vinnur í valdreifðu umhverfi skapi með sér jákvætt viðhorf og væntingar meðal þeirra aukist. Þeir segja einnig að þessi áhersla virki sem hvati til nýrra verka og stuðli að auknum gæðum og skilvirkni í skólastarfinu. Harris og Muijs (2005) segja að skólastjórnendur þurfi að gæta þess að sameiginleg stefna og gildi séu í heiðri höfð þegar forysta dreifist á margar herðar. Dreifð forysta breytir starfsháttum hins hefðbundna skólastjóra en dregur ekki endilega úr vinnuálagi stjórnandans. Skólastjórnendur þurfa að hafa yfirsýn yfir verkefni, efla forystuhæfni samtarfsfólks og veita endurgjöf (Harris og Muijs, 2005).

Groon (2002) segir að í skólasamfélagi þar sem stuðst er við dreifða forystu séu einstaklingar háðir hver öðrum og eigi mikil og góð samskipti. Þannig getur skapast virk og kraftmikil forysta sem nær til margra þátta. Gunter, Hall og Bragg (2013) segja að með dreifðri forystu, þar sem samskipti milli einstaklinga er gott, skapist aðstæður fyrir alla sem koma að stofnuninni til að læra eitthvað nýtt og hver af öðrum. Þannig verði til ný þekking og leikni sem nýtist einstaklingum og skólasamfélaginu í heild. Hargreaves (2007) segir að faglegt lærdómssamfélag byggist á dreifðri forystu og því að treysta fólki fyrir að sýna forystuhæfileika sína. Stoll og Louis (2007) eru sammála Hargreaves um þessa áherslu en minna á að lokatakmark dreifðar forystu sé að tengja saman faglegt lærdómssamfélag og framfarir í kennslu og námi.

## 2.2 Hlutverk skólastjóra

Hlutverk skólastjóra hefur verið rannsóknarefni margra fræðimanna. Á síðustu 100 árum hefur hlutverk skólastjóra á Íslandi breyst mikið en áður fyrr var skólastjóri í grunnskóla stjórnandi í fámennum kennarahópi þar sem hefðbundin kennsla var stærsta hlutverk stjórnandans (Börkur Hansen og Smári Sigurðsson, 1998). Fullan (2007) segir að með iðnvæðingu og tæknibyltingu hafi skólastofnanir þróast eins og aðrar stofnanir yfir í stærri og flóknari einingar sem gerir það að verkum að hlutverk stjórnandans er orðið mun flóknara. Starf skólastjórnenda hefur tekið miklum stakkaskiptum á síðustu árum þar sem kröfur um nýjar stjórnunaraðferðir, betri tengsl við starfsmenn, hagkvæmni í rekstri og árangur í starfi hafa aukist (Fullan, 2007).

Með auknum kröfum á skólastjóra hafa einnig orðið breytingar við ráðningu á nýjum skólastjórum. Møller (2011) segir að áður fyrr fengu eldri kennarar skólastjórastöðu sem verðlaun eða viðurkenningu fyrir vel unnin störf. Í dag þurfa skólastjórar að vera hæfir leiðtogar sem hafa skilning á menntaþróun og góða stjórnunarhæfni til að fara fyrir skóla.

Skólastjóri sinnir mörgum hlutverkum en samkvæmt Sergiovanni (2009) er hann meðal annars ábyrgur fyrir faglegri forystu, markmiðasetningu og leiðum, starfsmannahaldi og rekstri. Í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 kemur fram að skólastjóri er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, veitir faglega forystu og ber ábyrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjórn. Skólastjóri stuðlar að samstarfi allra aðila skólasamfélagsins.

Starf skólastjóra er bæði fjölbreytt og viðamikil. Stronge, Ward og Grant (2011) benda á að skólastjóri þarf að huga að mörgum þáttum eins og kennslumálum, að skapa góðan starfsanda, samskiptum, mannauðs-stjórnun, mati á starfsháttum kennara, daglegri stjórnun og skipulagi, fagmennsku í skólastjórnun og huga að árangri og framförum nemenda. Í rannsókn sem Annikki Mäkelä gerði árið 2007 á finnskum skólastjórum kom fram að þeir verja 33% af vinnutímanum sínum í forystu tengdri fjármálum og stjórnun skóla, 31% í samskipti, 22% í starfsfólk og 14% í kennslufræðilega forystu (sjá Risku og Kanervio 2011). Rannsókn Anne Karikoski frá árinu 2009, sem einnig var gerð á finnskum skólastjórum, sýndi fram á að skólastjórar eyða um helming af vinnutímanum sínum á eigin skrifstofu (sjá Risku og Kanervio, 2011).

Mikilvægt er að virðing ríki í samskiptum skólastjóra og starfsmanna. Í rannsókn Gold, Evans, Early, Halpin og Collarbone (2003) kemur fram að skólastjóri þarf að bera virðingu fyrir viðhorfum annarra, til dæmis með því að hvetja til málefnalegra skoðanaskipta. Sergiovanni (2009) segir að

skólastjórar þurfi að hafa þetta í huga þegar leysa þarf ágreiningsmál, móta á sameiginlega sýn eða skerpa á markmiðum og skapa sterka liðsheild. Hann leggur áherslu á mikilvægi þess að vinna markvisst að því að efla liðsheild þar sem ávinningurinn getur oft verið meiri virkni hjá starfsfólki. Liðsheild skapar samstöðu sem auðveldar skólastjórnendum að koma sínum hugmyndum til annarra og eykur þannig líkur á árangurríkri stjórnun.

Samkvæmt Beckerman (2005) er það í höndum skólastjórnenda að skapa andrúmsloft þar sem samvinna, sameiginlegar ákvarðanir og framfarir eru mikilvægir þættir í skólastarfi. Skólastjórnandinn er lykileinstaklingur í samskiptum starfsfólks, góð mannleg samskipti skipta máli þar sem hann þarf að skapa jákvætt andrúmsloft. Sergiovanni (2009) bendir á að í skólum koma saman margir ólíkir einstaklingar af öllum aldri. Það er því mikilvægt fyrir stjórnendur að vera í tengslum við nemendur, foreldra, kennara og annað starfsfólk. Til að byggja upp farsælt breytingarstarf þurfa leiðtogar að huga að því að styrkja innviði stofnunarinnar og dreifa valdi.

Það er á ábyrgð fagmanna að vinna sitt fag af trúmennsku við fræðin, fylgja almennum siðferðisgildum sem og siðareglum eigin starfsstéttar (Sigurður Kristinsson, 1993). Skólastjóra ber að tryggja ákveðna starfshætti í grunnskólanum sem markast af lögum og reglugerðum, almennu siðferði og fagmennsku. Honum ber að vinna með öllum hagsmunaaðilum sem hafa skyldum að gegna eða hafa réttindi samkvæmt lögum og sjá til þess að eftir þeim sé farið. Til þess hefur hann ákvörðunarvald og stjórnvaldsumboð (Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2006).

Á síðustu árum hefur verið meiri áhersla en áður á árangur í skólasamfélaginu. Í skýrslu OECD frá árinu 2008 er til að mynda minnt á að árangur nemenda sé lykilþáttur í starfi grunnskólans og hlutverk skólastjóra að tryggja að starfshættir kennara skapi þann árangur sem stefnt er að. Stjórnendum ber jafnframt að fylgjast með, taka afleiðingum og svara fyrir starfshætti og hegðun undirmanna sinna. Fræðimenn hafa sýnt fram á að skólastjórnendur geti skipt sköpum í árangri skóla og nemenda ef þeir taka réttar ákvarðanir. Einnig er mikilvægt að ákvarðanir fái stuðning innan skólasamfélagsins til þess að þær komist í framkvæmd (Pont, Nusche og Moorman, 2008).

Fullan (2007) segir að stærsti áhrifaþátturinn á nám nemenda séu starfshættir kennara og skólastjórnenda þar sem skólastjórnendur gegna lykilhutverki í að koma á og viðhalda stofnanamenningu sem skilar árangri í námi nemenda. Hoy og Miskel (2008) skilgreina menningu sem samansafn gilda, hefða og væntinga sem skapar viðmið fyrir stafsmenn viðkomandi stofnunar. Traust, sameiginleg virkni og námslegur metnaður hefur áhrif á

hvort annað og spilar stórt hlutverk í menningu skóla. Þetta á ekki aðeins við um kennara og stjórnendur heldur einnig nemendur og foreldra.

Það tekur tíma fyrir stjórnanda að verða farsæll árangursríkur stjórnandi en samkvæmt Muijs og Harris (2003) ræðst það af því hvort skólastjórinn hafi skýra sýn, háar væntingar, nái að skapa sér traust annarra í skólasamfélaginu og hvort hann horfi á forystuhlutverkið sem sameiginlegt viðfangsefni og sameign einstaklinga sem tengjast innbyrðis. Walker, Kutsyuruba og Noonan (2011) segja að traust sé mikilvægur og viðkvæmur þáttur í starfi skólastjórnandans þar sem það getur verið erfitt fyrir skólastjórnanda sem hefur glatað traustinu að vinna það upp aftur. Fullan (2007) bendir á að samskipti innan skóla þar sem traust er ekki til staðar séu erfið og þvinguð. Rannsóknir sýna að skólastjórnendur geta öðlast aukið traust meðal samstarfsmanna ef unnið er að því með markvissum hætti. Það tekur tíma að vinna sér inn traust og auka það. Hægt er að víkka traustið, dýpka og auka það með tímanum. Það er á ábyrgð allra skólastjórnenda að búa til og viðhalda aðstæðum þar sem traust er staðfast og sterkt (Day, 2009). Hoy og Miskel (2008) segja að stjórnandinn þurfi að vera fyrirmynd allra í skólasamfélaginu þar sem hann leggi áherslu á traust og hreinskilni. Traust einstaklinga í skólasamfélagi hefur mikil áhrif, bæði bein og óbein, á árangur skóla. Skólastjórar eru ábyrgir fyrir því að byggja upp og viðhalda trausti innan skólasamfélagsins. Fullan (2007) talar um að traust og öryggi séu grundvöllur fyrir framförum í skólum.

Samkvæmt Day (2009) og Imsen (2004) gegna skólastjórar lykilhlutverki í að viðhalda góðu og árangursríku skólustarfi. Rannsókn sem Korkmaz (2007) gerði sýndi að skólastjórar hafa mest áhrif á skólustarf af öllu starfsfólki skóla. Samkvæmt Simpson (2000) er aðstoðarskólastjórinn næst áhrifamesti einstaklingurinn í skólustarfi. Þrátt fyrir það hefur hlutverk og starf aðstoðarskólastjóra fengið litla athygli meðal rannsakenda (Marshall og Hooley, 2006).

Valddreifing er ein af forsendum þess að umbætur í skólustarfi nái fram að ganga. Þeir sem eru næstir skólastjóra að völdum, oft aðstoðarskólastjórar, eru oft og tíðum mikilvægustu hlekkirnir þegar kemur að því að bæta nám og kennslu vegna nálægðar sinnar við nemendur og kennara. Með því að skólastjóri gefi aðstoðarskólastjóra vald og ábyrgð getur gæði skólustarfsins, ánægja starfsfólks og virkni aukist.

### **2.3 Hlutverk aðstoðarskólastjóra**

Þar sem störf aðstoðarskólastjóra í grunnskólum hafa lítið verið rannsökuð á Íslandi verður í þessum kafla aðallega stuðst við erlendar heimildir og þá



sérstaklega bandarískar. Í kaflanum verður fyrst farið yfir erlendar rannsóknir á hlutverki aðstoðarskólalastjóra og síðan verður stuttlega fjallað um aðstoðarskólalastjóra á Íslandi.

### **2.3.1 Erlendar rannsóknir á störfum aðstoðarskólalastjóra**

Í Bandaríkjunum varð staða aðstoðarmanns skólalastjóra til um miðjan níunda áratug 19. aldar en staðan var upphaflega skipuð starfsmanni sem var staðgengill skólalastjóra í hans fjarvist (Rogers, 2009). Glanz (2004) segir að um miðbik 20. aldarinnar hafi titillinn aðstoðarskólalastjóri orðið til innan menntastjórnunar í Bandaríkjunum. Titillinn varð til sem afsprengja af tveimur stöðum sem til voru innan skóla í landinu, sérstakur umsjónarmaður (e. special supervisor) og almennur umsjónarmaður (e. general supervisor). Hlutverk sérstaks umsjónarmanns var að hjálpa kennurum án reynslu. Konur voru að jafnaði í þessari stöðu en engrar menntunar eða reynslu var krafist. Karlar sinntu aftur á móti frekar stöðu almenns umsjónarmanns sem snérist meira um aðstoð við stjórnunarlegar skyldur eins og mætingaskráningu, gagnasöfnun fyrir mat og sjá um atburði innan skóla. Starf sérstaks umsjónarmanns entist ekki lengi og skyldur þeirra voru teknar yfir af almennum umsjónarmönnum. Glanz (2004) telur að niðurfelling á starfi sérstaks umsjónarmanns megi rekja til kynjamismunar. Hann sagði: „Almennur umsjónarmaður öðlaðist meiri viðurkenningu einfaldlega vegna þess að karlar sinntu þeim hlutverkum“ (bls. 6).

Mertz og McNeely (1999) segja að hlutverk aðstoðarskólalastjóra hafi orðið til vegna aukins fjölda nemenda í skólum á 20. öldinni og það hafi orðið til vegna nauðsynjar frekar en vegna faglegs sjónarmiðs í skólum. Garduno (2009) segir að í upphafi hafi ekki verið neinar rannsóknir til sem studdu þörf fyrir starfið. Marshall og Hooley (2006) segja: „Til dagsins í dag, hefur margræðni og mismunandi eðli skóla og mismunandi skynjun þeirra á hlutverki starfsins frekar stýrt þróun þess en rannsóknir á starfinu“ (bls. 2). Samkvæmt Glanz (1994) hafa hlutverk og skyldur aðstoðarskólalastjóra þróast hægt frá því að staðan varð til og fram undir lok 20. aldarinnar. Robinson (2004) hefur eftir Panyako og Rorie (1987) að á síðustu árum hefur staða aðstoðarskólalastjóra fengið meira vægi meðal rannsakenda en rannsóknir þeirra gáfu til kynna að staða aðstoðarskólalastjóra væri það starf innan skóla sem væri í mestum breytingum og þróun.

Hlutverk, ábyrgð og skyldur skólalastjóra eru viðamikil og vel skilgreind en hlutverk og skyldur aðstoðarskólalastjóra eru aftur á móti óljósari. Marshall og Holley (2006) og Lopez (2003) benda á að hlutverk aðstoðarskólalastjóra sé eitt minnst rannsakaða og rædda hlutverk innan skólakerfisins. Howard-

Schwind (2010) segir að það sé engin algild eða nákvæm skilgreining eða starfslýsing til á starfi aðstoðarskólustjóra og er það oft í höndum skólustjóra og fræðslufirvalda hvert hlutverk þeirra er.

Fyrsta stóra rannsóknin sem gerð var í Bandaríkjunum, á hlutverki aðstoðarskólustjóra, var gerð árið 1970 af Austin og Brown (1970) fyrir Landsamband skólustjóra í grunnskólum í Bandaríkjunum (NAESP). Þeir rannsökuðu 1270 aðstoðarskólustjóra þar sem markmiðið var að gera yfirlit yfir hlutverk og skyldur aðstoðarskólustjóra. Niðurstöðurnar sýndu að flestir aðstoðarskólustjórar verja mestum tíma í agamál og mætingar frekar en að sinna kennslufræðilegri forystu.

Stoner og Voorhies (1981) rannsökuðu tengsl skólustjóra, aðstoðarskólustjóra og kennara. Markmið rannsóknarinnar var líkt og hjá Austin og Brown (1970) að skilgreina hlutverk og tilgang aðstoðarskólustjóra. Þeir fengu upplýsingar um hvaða verkefni voru framkvæmd af aðstoðarskólustjórum og hvaða skyldur ættu ekki að vera á herðum þeirra. Hóparnir þeir, skólustjórar, aðstoðarskólustjórar og kennarar, voru sammála um að átta mismunandi verkefni lýstu best hlutverkum aðstoðarskólustjóra:

- Sjá um agamál á skrifstofu skólans.
- Hjálpa kennurum með agamál.
- Stýra foreldrafundum í tengslum við agamál.
- Sjá um vandamál tengd mætingu.
- Fylgja eftir nemendum sem hafa langvarandi eða óútskýrða fjarvistir.
- Ráðgast við kennara í sambandi við kvartanir frá þeim.
- Aðstoða nýja kennara.
- Ráðgast við foreldra í sambandi við kvartanir frá þeim.

Til viðbótar voru 16 hlutverk sem hópunum þremur fannst að aðstoðarskólustjórar ættu að sinna. Listinn innihélt aga- og mætingarvandamál og einnig hlutverk eins og að aðstoða nýja kennara, starfsmannamat, vinna að nýsköpun og þróunarvinnu.

Glanz (1994) rannsakaði skyldur 200 aðstoðarskólustjóra í New York. Meira en 90% svarenda gáfu til kynna að aðalskyldur þeirra innihéldu agamál, foreldrakvartanir, hádegismatsvakt, forfallakennslu, bókapantanir og stjórnunartengda pappírsvinnu. Rannsóknin sýndi jafnframt að aðstoðarskólustjórar koma lítið nálægt starfsþróun starfsmanna, aðstoð við kennara og þróun námsefnis.

Samkvæmt Ogden og Germinario (1995) er skólum þar sem árangursríkt starf fer fram stjórnað af skólastjórum og aðstoðarskólastjórum sem hafa trú á því að allir nemendur geti og vilji læra. Rannsókn sem þeir gerðu sýndi að skólar sem stjórnað er af skólastjórnendum sem vilja bæta árangur, leita nýrra og betri leiða til bæta skólastarfið og hvetja kennara til að bjóða upp á sem besta kennslu ná meiri árangri og hæfni hvers nemanda eykst.

Í rannsóknum sem Greenfield (1985), Spady (1985) og Smith (1987) gerðu á níunda áratugnum kom fram að aðstoðarskólastjórar þyrftu að koma meira að kennslufræðilegri forystu þar sem þeir sinntu því hlutverki ekki nægilega vel. O'Prey (1999) stjórnaði rannsókn sem snérist um að bera saman skynjun eða skilning kennara, aðstoðarskólastjóra og skólastjóra í miðskólum í Bandaríkjunum á aðstoðarskólastjórum sem kennslufræðilegum leiðtogum. Niðurstöðurnar gáfu til kynna að aðstoðarskólastjórar eyddu meirihluta af vinnutímanum í verkefni sem voru ekki kennslufræðileg þar sem mestur tími hjá þeim fór í að vinna með agamál. Niðurstöður rannsóknarinnar voru í samræmi við fjölmargar rannsóknir sem gerðar voru á sama efni á síðustu áratugum 20. aldar (Auclair, 1991; Austin og Brown, 1970; Black, 1980; Brown og Rentschler, 1973; Calabrese 1991; Celikten, 1998; Domel, 2001; Emswiler, 1931; Hallenger og Murphy, 1987; Kaplan og Owings, 1999; Koru; 1987; Marshall, 1992; NASSP, 1980; Panyako og Rorie, 1987; Smith, 1987).

Samkvæmt Bartholomew og Fusarelli (2003) er mikilvægi aðstoðarskólastjóra í að skapa, þróa og halda uppi framtíðarsýn skóla ekki nógu vel metið. Aðstoðarskólastjórar sem ná árangri í starfi þurfa að búa yfir góðri samskiptahæfni til að ná markmiðum, ná fólki saman, lágmarka árekstra, leysa vandamál og hlúa að félagsanda og samkennd. Samskipti, bæði yrt og óyrt geta laðað að sér eða fælt frá og skipt sköpum í hvort árangur náist í skólasamfélaginu. Góð samskiptahæfni aðstoðarskólastjóra leiðir til árangursríkra samskipta milli þeirra, kennara, nemenda og foreldra (Weller og Weller, 2002; Weller, 1999). Weller og Weller (2002) segja að árangursríkir aðstoðarskólastjórar noti samskiptahæfni til að leiða aðra áfram í gegnum sannfæringu og samkomulag frekar en í gegnum vald eða reglur.

Í rannsókn sem Cranston, Reugebrink og Tromans (2004) gerðu kom í ljós að staðgengill skólastjóra í Ástralíu, jafngildi aðstoðarskólastjóra, gegndi svipuðu hlutverki og aðstoðarskólastjóri í Bandaríkjunum. Á meðal mikilvægustu niðurstöðanna var mismunur á milli hvaða hlutverk þeir vildu sinna og þeirra hlutverka sem þeir áttu í raun að sinna. Ef allt væri eins og

best yrði kosið myndu þeir verja meiri tíma í kennslufræðilega forystu en í raunveruleikanum fór mesti tíminn í rekstarstjórnun.

Gaston (2005) rannsakaði hlutverk og ábyrgð aðstoðarskólalastjóra í Bandaríkjunum. Hann fann út að fimm ábyrgðarmestu hlutverk aðstoðarskólalastjóra voru: agamál, stjórnun og mat á kennurum, að bregðast við þörfum kennara, samskipti við foreldra og að vinna í kringum nemendur með sérþarfir. Rannsókn Gaston leiddi ekki í ljós marktækan mun á skyldum aðstoðarskólalastjóra þegar borin voru saman kyn og trúarbrögð. Áhugavert var að um 95% þátttakenda í rannsókninni sögðu að skólalastjórar stýrðu hvaða hlutverki og skyldum þeir hefðu að gegna og sæju um að útteila verkefnum til þeirra.

Hlutverk aðstoðarskólalastjóra hafa verið ágætlega rannsökuð í grunnskólum í Bandaríkjunum af Grate (2005). Niðurstöður hennar gáfu til kynna að aðstoðarskólalastjórar vörðu mjög litlum tíma í kennslufræðilega forystu á meðan mesti tíminn fór í stjórnun sem tengdist nemendum. Einnig komst hún að því að það vantaði skilgreiningu fyrir hlutverk aðstoðarskólalastjóra og hvers væri ætlast til af þeim. Ennfremur kom fram í rannsókninni að um helmingur svarenda fannst starfið ekki undirbúa þá til að verða skólalastjórar. Rannsókn Madden (2008) sýndi sömu niðurstöðu og rannsókn Grate, aðstoðarskólalastjórar hafa ekki trú á því að hlutverk þeirra undirbúi þá nægilega mikið til að verða skólalastjórar.

Væntingar til forystu næstu kynslóðar skólaleiðtoga muni aukast að mati Madden (2008). Skólalastjórar morgundagsins verða að vera kennslufræðilegir leiðtogar sem búa yfir hæfni og ábyrgð til að vinna með og styðja nemendur og starfsfólk. Í hnotskurn verða þeir að vera færir um að bæta þekkingu og hæfni nemenda. Ein leið til að ná þessu fram er að skuldbinda aðstoðarskólalastjóra til að sinna öðrum hlutum en stjórnunarlegum skyldum. Þegar skólalastjóri deilir sameiginlegri sýn og ábyrgð með aðstoðarskólalastjóra, þá eykur hann möguleika aðstoðarskólalastjórans til að verða bæði kennslufræðilegur leiðtogi og stjórnandi. Sergiovanni (2009) telur valddreifingu vera eina af forsendum þess að umbætur í skólalastarfi nái fram að ganga. Skólalastjóri þarf að fela starfsmönnum sínum, og þá sérstaklega aðstoðarskólalastjóra, vald og ábyrgð svo að gæði skólalastarfsins, ánægja starfsfólks og virkni aukist. Þeir sem eru næstir skólalastjóra að völdum, millistjórnendur eins og aðstoðarskólalastjórar og deildarstjórar, eru oft mikilvægustu hlekkirnir þegar kemur að bættum kennslu- og námsþáttum vegna nálægðar þeirra við nemendur, kennara og skólalastarfið í heild.

Busher (2005) fjallar einnig um þennan þátt og segir sýn millistjórnenda á menntamál vera mjög mikilvæga. Þeir leiði gjarnan þróunarstarf innan

skóla, stuðli að samvinnu starfsfólks og séu leiðandi í samskiptum kennara við nemendur. Af þessu má ráða að hlutverk millistjórnenda er á margan hátt vandasamt. Ef vel á að takast þurfa millistjórnendur að hafa góða þekkingu og innsýn í allt skólastarf og hafa góðan skilning á skólamenningu síns skóla. Einnig þurfa þeir að hafa mjög góða þekkingu til að geta sinnt þeim viðfangsefnum sem þeir hafa umsjón með. Þeir þurfa að búa yfir góðri færni í mannlegum samskiptum en það er mjög mikilvægur þáttur hjá öllum sem taka að sér stjórnun eða forystu í skólum. Mikilvægt er að millistjórnendur hafi stuðning innan skóla bæði frá skólastjórnendum og kennurum. Þess vegna er mikilvægt að skólastjórnendur gefi millistjórnendum kost á samvinnu, bæði til samstarfs innbyrðis og við aðra kennara.

Árið 2004 skilgreindu Marshall og Holley (2006) hlutverk aðstoðarskólastjóra. Þeir bentu á að aðalhlutverk aðstoðarskólastjóra væri að aðstoða skólastjóra. Aðstoðarskólastjórar geta stutt við starfsfólkið sitt með því að sinna kennslufræðilegri forystu og mati. Þeir geta aðstoðað við vettvangsferðir, próf, gagnasöfnun, þróunaráætlanir, fjárhagsstjórnun, mætingasókn nemenda, agamál og forfallakennslu. Weller og Weller (2002) segja að aðstoðarskólastjórar eigi að verja sem mestum tíma með kennurum og á skrifstofunni í þáttum sem tengjast kennslufræðilegri forystu og efni sem lýtur að námsefni; vera í daglegum samskiptum við kennara og nemendur um sýn skólans og mikilvægi þess að nemendur læri; aðstoða kennara í kennslu og leiðbeina þeim, og kanna sífellt nýjar og betri leiðir til að bæta kennslu kennara.

Howard-Schwind (2010) bendir á að rannsóknir síðustu 30 ára hafi sýnt að meirihluti aðstoðarskólastjóra hafa varið mestum tíma í agamál nemenda og yfirumsjón skóla. Almenn hlutverk aðstoðarskólastjóra hafa ekki breyst svo um munar og ekki hefur verið lögð nægilega mikil áhersla á kennslufræðilega forystu. En eftir því sem ábyrgð skjólastjórnenda hefur aukist hefur þörfin aukist fyrir rannsóknir á kennslufræðilegri forystu og mikilvægi þess að skólastjórar og aðstoðarskólastjórar sinni henni með árangur nemenda í huga.

### **2.3.2 Aðstoðarskólastjórar á Íslandi**

Í kringum 1970 tóku ríkjandi hugmyndir um menntamál og skólastarf skjótari stakkaskiptum en nokkru sinni fyrr þar sem kennsluhættir, námsefni og skólakerfið sjálft var litið gagnrýnisaugum og reyndist þá vera í ósamræmi við kröfur breyttra tíma (Helgi Skúli Kjartansson, 2008). Jón Torfi Jónsson (2008) segir að líta megi á þróun skólastarfs á Íslandi sem

samfellda vegferð þar sem staldrað er við stöku sinnum, varða hlaðin til að staðfesta hve langt er komið og taka stefnu á næsta áfangastað. Hann bendir á að það megi skoða fræðslulög sem slíka áfanga, ekki síst lögin 1974 sem eru ein merkilegasta varðan á allri leiðinni frá 1907 þegar lög um barnafræðslu voru sett en lög um fræðslu barna nr. 59/1907 voru fyrsta íslenska skólalöggjöfin.

Í janúar árið 1971 var lagt fyrir Alþingi frumvarp um nýjar og víðtækar breytingar í skólakerfinu (Birgir Thorlacius, 1971). Eftir miklar umræður var frumvarpið samþykkt í maí árið 1974 (Lög um grunnskóla nr. 63/1974). Að taka upp starfsheitið aðstoðarskólustjóri í stað orðsins yfirkennari var eitt af því sem kom fram í frumvarpinu, sem oft er fjallað um sem grunnskólafrumvarpið en starfsheitið yfirkennari hafði verið til innan skólakerfisins á Íslandi í fjölda ára. Árið 1973 komu fram í blaðinu Menntamál fjölmargar umsagnir og breytingatillögur frá félagasamtökum á grunnskólafrumvarpinu. Samband íslenskra barnakennara (S.Í.B.) lagði meðal annars til að starfsheitið yfirkennari yrði notað áfram í stað orðsins aðstoðarskólustjóri. Í umsögninni segir: „Orðið aðstoðarskólustjóri er langt og óþjálmt í notkun og á engan hátt fegurri eða gleggri orðmyndun en orðið yfirkennari, sem er orðið fast í sessi í íslensku máli og auðskilið og samt öllum þorra manna“ (Andrés Davíðsson o.fl., 1973, bls. 11). Landssamband framhaldsskólakennara var sammála S.Í.B. að það væri óþarfi að breyta um starfsheiti enda hið eldra gamalgróið og þjálma í notkun. Í kjölfarið var ákveðið með lögum um grunnskóla nr. 63/1974 að starfsheiti yfirkennara yrði áfram notað í stað þess að taka upp orðið aðstoðarskólustjóri. Í lögnum kom fram að yfirkennari væri starfsmaður ríkis og sveitarfélaga. Þeir voru starfsmenn ríkis sem kennarar en sveitarfélags sem staðgenglar skólustjóra. Yfirkennari átti að vinna sem staðgengill skólustjóra og undirstjórn hans og átti þar af leiðandi að vinna í umboði menntamálaráðuneytisins eins og skólustjóri. Í lögnum var lögð áhersla á að samvinna skólustjóra og yfirkennara ætti að vera góð og nán. Einnig kom fram að mikilvægt væri að yfirkennari sinni áfram einhverri kennslu til þess að vera í tengslum við kennarastarfið.

Á Íslandi var starfsheitið aðstoðarskólustjóri í grunnskólum tekið upp árið 1990 en það var staðfest með lögum um grunnskóla nr. 49/1991. Með lögnum var starfsheitinu yfirkennari breytt í starfsheitið aðstoðarskólustjóri. Þetta var gert til að undirstrika að þessi starfsmaður væri fyrst og fremst aðstoðarmaður skólustjóra. Í lögnum frá árinu 1991 kemur fram að í grunnskóla þar sem tíu kennarar eða fleiri eru í fullu starfi, auk skólustjóra, ræður menntamálaráðuneytið aðstoðarskólustjóra, að fengnum rökstuddum tillögum og umsögnum skólustjóra, skólanefndar og

kennararáðs. Árið 1995 færðist stjórnun og rekstur grunnskóla á Íslandi frá ríki til sveitarfélaga. Sú ákvörðun var hluti af víðtækari stefnumörkun um dreifstýringu sem finna má í lögum um grunnskóla nr. 66/1995. Í grunnskólaölgunum frá árinu 1995 kemur fram að í grunnskóla þar sem starfa 12 starfsmenn eða fleiri í fullu starfi, auk skólastjóra, skal sveitarstjórn ráða aðstoðarskólastjóra, sem er staðgengill skólastjóra, að fenginni tillögu skólastjóra. Í lögnum kemur hins vegar ekki nánar fram hvert hlutverk aðstoðarskólastjóra er. Í lögum nr. 87/2008 um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla segir að til þess að verða ráðinn aðstoðarskólastjóri við grunnskóla skal umsækjandi hafa starfsheitið grunnskólakennari og viðbótarmenntun í stjórnun eða kennslureynslu á grunnskólastigi.

Í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er ekki lengur fjallað um millistjórnendur í skólastarfinu. Þar kemur fram að skólastjóra er ætlað að gera tillögu um fyrirkomulag stjórnunar og ákveða verksvið annarra stjórnenda. Hlutverk aðstoðarskólastjóra tekur því mið af aðstæðum í hverjum skóla en byggir ekki á miðlægu erindisbréfi.

Árið 2013 voru á Íslandi 120 aðstoðarskólastjórar í 71% af grunnskólum landsins. Frá því að staða aðstoðarskólastjóra var tekin upp hafa konur alltaf verið í meirihluta í starfinu. Frá árinu 1998 hefur hlutfall kvenna í stöðu aðstoðarskólastjóra farið stigvaxandi en þá gegndu um 55% kvenna stöðu aðstoðarskólastjóra en árið 2013 var hlutfall komið í rúmlega 70% (Hagstofa Íslands, e.d.).

## 2.4 Kennslufræðileg forysta

Fagleg forysta skólastjórnenda er mikilvæg til að viðhalda góðu og árangursríku skólastarfi en skólastjórnandi sem veitir faglega forystu er naskur á sóknarfæri og skapar tækifæri (Sergiovanni, 2009). Harris og Lambert (2003) segja að í ljósi nýlegra rannsókna á skólastjórnun og forystu sé hlutverk skólastjórnenda talið jafnvel enn mikilvægara en áður var talið. Skólastjórnendur sem þurfa bæði að vera leiðtogar og stjórnendur gegna umfangsmiklu og fjölbreyttu hlutverki og þurfa oft að taka á erfiðum og flóknum málum hjá nemendum og starfsfólki. Einnig þurfa skólastjórnendur að eiga góð samskipti við samstarfsfólk sitt til þess að skólastarfið þróist í rétta átt.

Hlutverk þeirra sem fara með forystu felst meðal annars í góðum vinnubrögðum, skipulagningu, tímastjórnun og áætlanagerð (Fullan, 2007; Leithwood, Harris og Hopkins, 2008). Fullan (2007) segir að það sé mikilvægt að stjórnendur útvegi þær þjargir sem þurfa að vera til staðar til

að skólaþróun gangi vel. Hann segir jafnframt að það sé mikilvægt fyrir skólastjórnendur að veita faglega forystu og þurfa þeir því að hafa góða þekkingu á menntamálum, námi og kennslu. Rannsóknir benda almennt til þess að virk þátttaka skólastjórnenda á kennslufræðilegum vettvangi sé grundvallaratriði í skólaþróun (Lambert, 2006; Leithwood o.fl., 2008).

Einn mikilvægasti þátturinn í forystu skólastjórnenda er að afla sér sérfræðiþekkingar á sviði menntunar og skólamála. Þannig verða þeir sterkari leiðtogar sem geta meðal annars haft áhrif á skólamál sem varða nám og kennslu og jafnframt ráðlagt kennurum um ýmis mál (Sergiovanni, 2009). Sergiovanni (2009) segir að hæfni skólastjórnenda til að leiða faglegt starf innan skóla sé lykilþáttur í skólastarfi. Christie (2000) er sammála Sergiovanni en hún bendir á að rannsóknir sýna að til þess að skóli nái árangri þurfa skólastjórnendur að sinna kennslufræðilegri forystu. Hún segir jafnframt að skólastjórar sem ná góðum árangri skilji heim skólans og hve mikilvægt það sé að sýna leiðtogahæfni í samskiptum við kennara og aðra starfsmenn skólans. Sergiovanni (2009) segir að skólastjórnendur þurfi að getað skapað og miðlað framtíðarsýn til starfsmanna sinna og komið af stað breytingum til að bæta skólaumhverfið í þágu kennara og nemenda. Að hans mati á framtíðarsýn innan skólasamfélags að vera eins og áttaviti sem bendi fólki í rétta átt, gefi fólki tækifæri til að taka þátt í uppbyggingu og móta skólann. Það sé það sem skólastjórnendur og aðrir komi með sér í skólann.

Sheppard (1996) segir skólastjórnendur um allan heim dreyma um að finna formúluna sem myndi auka virkni nemenda í námi og leiða til betri árangurs. Flestar rannsóknir hafa sýnt að áhrifamikil kennslufræðileg forysta hefur jákvæð áhrif á árangur nemenda í námi (Glickman, Gordon og Ross-Gordon, 2010).

Því miður er ekki til ein ákveðin formúla fyrir kennslufræðilega forystu. Margir fræðimenn hafa gert tilraun til að skilgreina hugtakið kennslufræðileg forysta, þær skilgreiningar sem komið hafa fram eru flestar almennar og yfirgripsmiklar. Hoy og Miskel (2008) segja kennslufræðilega forystu vera ákveðna tegund af forystu sem leggur áherslu á kjarnaþætti skólastarfs, eins og kennslu og nám. Sergiovanni (2009) segir áherslu skólastarfs og stjórnenda liggja fyrst og fremst í kennslu og framþróun. Hoy og Miskel (2008) segja jafnframt að þeir sem sinna kennslufræðilegri forystu eigi að leggja áherslu á kennsluaðferðir, matsaðgerðir, innihald námskrár og námsárangur. Hoy og Miskel (2008) benda á að árangursrík kennslufræðileg forysta skipti miklu máli til að bæta skilvirkni og auka jafnvægi innan skóla. Glickman, Gordon og Ross-Gordon (2010) segja að það sé almennt



viðurkennt að skólastjórnendur eigi að beina athygli sinni að kennslufræðilegri forystu þar sem leiðsögn við kennara er lykilþáttur en starfsþróun kennara er mjög mikilvægur þáttur fyrir umbætur í skólum. Sergiovanni (2009) er sammála Glickman og félögum en hann segir að rannsóknir hafi sýnt að nemendur nái meiri og betri árangri í skólum þar sem stjórnendur eru virkir kennslufræðilegir leiðtogar.

Hoy og Miskel (2008) benda á að skólastjórnendur sem ætla sér að bera ábyrgð á viðkomandi skóla og starfsmönnum hans ber skylda til að styðja starfsmenn sína í starfsþróun. Skilvirkni leiðtoga ræðst af þeirri áherslu á nám og kennslu sem er ríkjandi í viðkomandi skóla. Hoy og Miskel (2008) segja að skilvirkir kennslufræðilegir leiðtogar leggi einkum áherslu á þrjá þætti: að skilgreina og fjalla um markmið, fylgjast með og veita endurgjöf á kennslu og ýta undir þróun í starfi. Fullan (2007) segir að kennslufræðileg forysta leiði ekki til aukins námsárangurs nema við aðstæður þar sem starfsfólk leggur áherslu á nám og námsárangur.

Gentilucci og Muto (2007) segja að þó skólastjórnendur eigi að sinna kennslufræðilegri forystu falli hún oft í skuggann af verkefnum sem koma upp frá degi til dags innan skóla. Tími stjórnenda fari til dæmis að stórum hluta í að huga að líðan nemenda og starfsfólks, sinna agamálum og huga að ytra umhverfi skólans. Tími skólastjórnenda sem tengja má kennslufræðilegri forystu snúist oft um óbeina þætti eins og að sjá til þess að kennslufræðilegar þjargir séu til staðar, endurmenntun starfsmanna sé virk, skapa skólamenningu og að stjórnendur séu sjáanlegir á viðburðum skóla. Sergiovanni (2009) segir að það ýti undir faglega þróun starfsmanna skóla þegar skólastjórnendur einbeita sér að því að byggja upp skólasamfélag þar sem umhyggja fyrir kennurum og áhersla á nám sé ríkjandi þáttur í skólastarfinu. Með því að ýta undir faglega þróun starfsmanna og skapa skólasamfélag sem er sífellt að læra og þróa sig þá bætir það árangur nemenda.

DuFour og Berkey (1995) segja að skólastjórnendur séu lykileinstaklingar í skólasamfélaginu þegar kemur að því að ýta undir og auka faglega þróun starfsmanna skóla með því að byggja upp skólasamfélag þar sem umhyggja fyrir kennurum er ríkjandi og áhersla á nám. Skólasamfélag sem sífellt er að læra og þróa sig er talið bæta árangur nemenda (Sergiovanni, 2009). Í rannsókn Ruebling, Stow, Kayona og Clarke (2004) á áhrifum kennslufræðilegrar forystu á bættan námsárangur nemenda kemur fram að eftirfylgni stjórnenda við framkvæmd námskrár hafi afgerandi áhrif á árangur nemenda.

Oleszewski, Shoho og Barnett (2012) segja að kennslufræðileg forysta skipti sköpum í skólasamfélögum nútímans og að krafa er á marga skólastjórnendur að auka hlutverk sitt sem kennslufræðilegir leiðtogar. Samkvæmt Kaplan og Owings (1999) eru algeng hlutverk þeirra sem fara með kennslufræðilega forystu að vinna með framtíðarsýn, setja markmið, þjálfra og meta kennara, nota gögn til að taka ákvarðanir, bjóða upp á faglega þróunaráætlun fyrir kennara og styðja starfsfólk. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) segja að allir þessir þættir hafi áhrif á kennslu og nám nemenda.

Samkvæmt Glickman, Gordon og Ross-Gordon (2010) er markmiðið með kennslufræðilegri forystu að bæta kennslu og kennsluhætti. Þau segja jafnframt að hægt sé að skilgreina kennslufræðilega forystu sem aðferð við að hjálpa kennurum að tileinka sér kennsluaðferðir sem tengjast kennslufræðilegum markmiðum og samræma við þeirra kennsluaðferðir. Þannig er hægt að auka getu og hæfni nemenda til að taka skynsamlegar ákvarðanir í breytilegum aðstæðum. Árangursrík kennsla samanstendur af þeim kennslufræðilegum ákvörðunum sem teknar eru um hvernig hlutirnir eru gerðir, rútinum og aðferðum sem auka getu og hæfni nemenda til að taka ákvarðanir.

Fjölmargir aðstoðarskólastjórar vilja sinna kennslufræðilegri forystu (Oleszewski, Shoho og Barnett, 2012). Samkvæmt rannsókn sem Glanz (1994) gerði á störfum aðstoðarskólastjóra í New York vildu 90% aðstoðarskólastjóra frekar sinna kennslufræðilegri forystu en að vinna að verkefnum sem innihalda stjórnun eða agamál. Þrátt fyrir það sýna rannsóknir að aðeins lítil hluti aðstoðarskólastjóra sinna kennslufræðilegri forystu. Til dæmis sýna niðurstöður úr rannsókn í Hong Kong í Kína að aðstoðarskólastjórar verja litlum tíma í kennslu, nám, námsskrá eða vöxt og þróun kennara (Kwan og Walker, 2008).

Celikten (2001) segir að þegar almennt hlutverk eða starfslýsing aðstoðarskólastjóra sé skilgreind, þá eigi hún að innihalda hlutverk kennslufræðilegs leiðtoga. Marshall og Hooley (2006) rannsökuðu starf aðstoðarskólastjóra til að átta sig á hvernig þeir nýta vinnutímann. Mestur hluti dagsins fer í skólastjórnun og framferði og hegðun nemenda. Þó að kennslufræðileg forysta sé talin vera mikilvægur þáttur í starfinu þá er í núverandi skipulagi lítil tími eftir fyrir kennslufræðilega forystu. Stjórnunarleg verkefni halda þeim frá kennslustofunni og námsefninu. Calabrese (1991) skilgreinir í rannsókn sinni nokkra þætti sem kennslufræðilegur leiðtogi ætti að hafa. Þar kemur fram að hann eigi að vera sýnilegur, hafa skilning á skólasamfélaginu, vera lausnamiðaður, styðja

við starfsfólk, hafa góða samskiptahæfni, nota styrkleika skólans, þjónusta nemendur, sjá um stundaskrár og efla jákvæðan skólaanda.

Eldri rannsóknir benda til þess að hlutverk og skyldur aðstoðarskólastjóra hafi verið stjórnunarlegs eðlis og að þeir hafi verið fylgisveinar skólastjóra. Það er lítið minnst á aðstoðarskólastjóra sem kennslufræðilega leiðtoga. Það er ekki fyrr en nýlega sem farið er að horfa á mikilvægi þess að þeir sinni kennslufræðilegri forystu. Hversu mikil þátttaka þeirra eigi að vera sem kennslufræðilegir leiðtogar er enn óljóst en rannsakendur eru farnir að átta sig á mikilvægi þess að aðstoðarskólastjórar sinni aukinni kennslufræðilegri forystu (Marshall, 1992). Celikten (1998) og Koru (1989) hafa trú á því að aukið hlutverk aðstoðarskólastjóra í kennslufræðilegri forystu sé bæði nauðsynlegt og mögulegt. Greenfield (1985) leggur áherslu á nauðsyn þess að aðstoðarskólastjórar sinni kennslufræðilegri forystu og að það sé mikilvægt að hlutverk þeirra sé aðallega tengt tilsögn og fræðslu.

## 2.5 Samantekt

Í fræðilegum skrifum kemur fram að skyldur aðstoðarskólastjóra mótist einkum af áherslum skólastjóra og virðast þeir hafa fáar fastar skyldur. Þetta gerir það að verkum að hlutverk aðstoðarskólastjóra er margrætt og mjög mismunandi eftir skólum. Þrátt fyrir að rannsóknir hafi sýnt að virkjun aðstoðarskólastjóra til kennslufræðilegrar forystu hafi jákvæð áhrif á skilvirkni skóla hefur ekki verið lögð nægilega mikil áhersla á kennslufræðilega forystu aðstoðarskólastjóra og tækifæri þeirra til að veita hana verið mjög mismunandi. Niðurstöður rannsókna sýna að fjölbreytileiki starfs aðstoðarskólastjóra er mjög mikill og í núverandi skipulagi er lítil tími fyrir kennslufræðilega forystu. Stjórnunarleg verkefni virðast halda aðstoðarskólastjórum frá kennslustofunni og námsefninu.

Markmið rannsóknarinnar er að skoða starf aðstoðarskólastjóra í grunnskólum á Íslandi og öðlast skilning á hlutverki og skyldum þeirra sem kennslufræðilegir leiðtogar. Eftirfarandi rannsóknarspurning liggur til grundvallar: Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólastjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi?



### 3 Aðferð

Í þessari rannsókn er stuðst við blandaða rannsóknaraðferð (e. mixed method research) þar sem gögnum er safnað með meginlegum aðferðum (e. quantitative research methods) og eigindlegum aðferðum (e. qualitative research methods). Rannsóknin byggir annars vegar á greiningu á fyrirbyggjandi meginlegum gögnum og hins vegar á eigindlegri viðtalsrannsókn þar sem átta viðtöl voru tekin. Sigurlína Davíðsdóttir (2003) segir að meginmunurinn á þessum aðferðum sé að meginleg aðferðafræði byggir á mælingum og tölum, á meðan eigindleg aðferðafræði byggir á upplifun þeirra sem taka þátt í rannsókninni. Bent hefur verið á kosti þess að nota bæði meginlegar og eigindlegar aðferðir en saman geta þær varpað skýrara ljósi á það sem verið er að rannsaka, gefið fjölbreyttari og trúverðugri niðurstöður og verið líklegri til að hafa áhrif (McMillan, 2008).

#### 3.1 Þátttakendur

Í meginlega hluta rannsóknarinnar eru greind gögn úr fyrirbyggjandi rannsókn sem fengin eru úr rannsóknarverkefni á vegum Rannsóknarstofu um þróun skólastarfs á Menntavísindasviði Háskóla Íslands sem ber heitið Starfshættir í grunnskólum (Rannsóknarstofa um þróun skólastarfs, e.d.). Rannsóknin hófst árið 2009 og var stjórnað af Gerði G. Óskarsdóttur. Í rannsókninni er leitast við að varpa ljósi á námsumhverfi, nám nemenda, hlutverk kennara, skipulag innan skólans og viðhorf þeirra sem hagsmuna eiga að gæta, það er að segja nemenda, starfsmanna og foreldra. Starfsháttarannsóknin, sem svo er stundum nefnd, var samstarfsverkefni einstaklinga úr tveimur háskólum, fjórum sveitarfélögum auk tveggja fyrirtækja og 20 grunnskóla. Matstæki um einstaklingsmiðað nám úr smiðju Menntasviðs Reykjavíkurborgar (2005) var notað sem líkan í rannsókninni og byggt var á stoðum sem það hvílir á.

Í rannsókninni eru greindar meginlegar niðurstöður, úr spurningakönnunum, sem tengjast almennri sýn starfsfólks á ákveðna þætti í hlutverki aðstoðarskólustjóra í grunnskólum. Starfsmenn úr 20 grunnskólum í fjórum sveitarfélögum, að undanskildum námsráðgjöfum og hjúkrunarfræðingum, svöruðu spurningakönnuninni veturinn 2009–2010 en stór hluti svarenda voru kennarar. Alls fengu 823 einstaklingar senda spurningalista í fjórum spurningakönnunum sem voru sendar út á nokkurra

mánaða tímabili. Svarhlutfallið var 80-93% (Rannsóknarstofa um þróun skólastarfs, e.d.).

Í eigindlega hluta rannsóknarinnar voru tekin viðtöl við átta aðstoðarskólustjóra í heildstæðum grunnskólum í sex sveitarfélögum á suðvesturhluta landsins. Tekinn var saman listi yfir nöfn allra aðstoðarskólustjóra á því svæði sem tilgreint hefur verið. Í framhaldi voru viðmælendur valdir út frá hentugleika. Úrtakið er því hentugleikaúrtak (e. convenience sampling) og var valið með það í huga, að það endurspegli markmið, gildi og tilgang rannsóknarinnar (Silverman, 2013). Byrjað var á því að hafa samband símleiðis við væntanlega viðmælendur og óskað eftir þátttöku þeirra í rannsókninni. Að fengnu samþykki var þeim sendur tölvupóstur þar sem gert var grein fyrir viðfangsefninu og rannsókninni í stuttu máli (sjá viðauka A).

### **3.2 Mælitæki og framkvæmd**

Spurningakannanirnar voru lagðar fyrir rafrænt fjórum sinnum skólaárið 2009–2010. Listi með tölvupóstföngum og starfsheitum starfsmanna var fenginn frá skólunum 20. Krækja á spurningakannanirnar var síðan send á tölvupóstföngin úr hugbúnaðinum QuestionPro (QuestionPro, 2010) sem er sérhannað forrit fyrir rafrænar spurningakannanir. Ítrekanir voru sendar nokkrum sinnum til þeirra sem ekki höfðu svarað. Í fyrstu tveimur spurningakönnunum svöruðu starfsmenn á þeim tíma sem þeim hentaði en í seinni tveimur könnunum svöruðu starfsmenn í flestum tilvikum á tíma sem tekinn hafði verið frá til þess í skólanum. Kannanirnar voru framkvæmdar þannig að unnt væri að tengja saman svör þátttakenda í mismunandi spurningakönnunum. Þátttakendum var gerð grein fyrir að upplýsingum yrði safnað á tölvupóstföng sem síðan yrðu fjarlægð áður en úrvinnsla hæfist. Þátttakendum var jafnframt gerð grein fyrir því að þeir gætu sleppt að svara listanum í heild eða einstökum spurningum (Rannsóknarstofa um þróun skólastarfs, e.d.).

Viðtöl voru tekin í janúar og febrúar árið 2014. Gagnaöflunin fólst í því að taka átta viðtöl á vettvangi við aðstoðarskólustjóra. Viðtölin voru hálfopin (e. semi-structured) sem þýðir að þau voru einhvers staðar á milli þess að vera mjög stýrð og skipulögð (e. structured) og að vera mjög opin eða óskipulögð (e. casual or unplanned) (Lichtman, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) segja að með hálfopnum viðtölum sé stuðst við fyrirframgerðan viðtalslista en viðmælandinn er ekki hindraður í svörum sínum heldur leyfist honum að tjá sig frjálst í þeim svörum sem hann gefur við spurningunum sem fyrir hann eru lagðar. Í viðtölunum var rannsóknarspurningin til

hliðsjónar og henni til stuðnings voru fyrirfram mótaðar spurningar. Viðtölin voru frá 32 til 45 mínútur að lengd. Viðtölin voru hljóðrituð og skráð nákvæmlega. Viðtalsramminn (sjá viðauka C) sem stuðst var við í viðtölunum byggði á fræðilega hluta ritgerðarinnar og niðurstöðum spurningakannana og er honum skipt upp í þrjú þemu. Þemu viðtalanna beindust að eftirfarandi þáttum:

1) Hlutverk og skyldur

Rannsóknir sýna að erfitt er að skilgreina hlutverk aðstoðarskólastjóra vegna margræðni og breytileika starfsins frá einum skóla til annars. Hlutverki aðstoðarskólastjóra er oft lýst sem óafmörkuðu, mótsagnakenndu og samhengislausu og að verksvið þeirra fari oft eftir því hvað hver og einn skólastjóri vill að þeir geri (Marshall og Hooley, 2006; Mertz og McNeely, 1999).

2) Kennslufræðileg forysta

Rannsóknirnar hafa sýnt að kennslufræðileg forysta skólastjórna er mikilvægur þáttur í árangursríku skólastarfi. Markmiðið með kennslufræðilegri forystu að bæta kennslu og kennsluhætti (Glickman, Gordon og Ross-Gordon, 2010).

3) Samskipti og samræður við kennara og nemendur

Árangursríkir aðstoðarskólastjórar þurfa að búa yfir góðri samskiptahæfni til að framkalla markmið sín, ná fólki saman, lágmarka árekstra, auðvelda fyrir lausn vandamála og hlúa að félagsanda og samkennd. Góð samskiptahæfni aðstoðarskólastjóra leiðir til árangursríkra samskipta milli þeirra, kennara, nemenda og foreldra (Weller og Weller, 2002; Weller, 1999).

Viðtalsramminn byggði á ofangreindum atriðum og var nokkuð nákvæmur þótt að það hafi verið mikilvægt að leyfa viðtölunum að þróast eftir aðstæðum (sjá viðauka C).

### 3.3 Gagnaöflun, skráning og greining gagna

Í spurningalistunum fjórum voru spurningar frá öllum stöðum rannsóknarinnar, það er að segja spurt var um viðhorf, stjórnunarhætti, námsumhverfi, kennsluhætti, nám nemenda og samstarf við foreldra og grenndarsamfélagið. Spurningarnar voru samdar af rannsakendum og lesnar yfir af sérfræðingi í gerð spurningalista. Listarnir voru forþrifaðir í einum grunnskóla utan rannsóknarinnar og farið yfir athugasemdir og gerðar viðeigandi breytingar í kjölfarið (Rannsóknarstofa um þróun skólastarfs, e.d.). Úrvinnsla á upplýsingum úr spurningalistum byggir á

lýsandi tölfraði. Tölfraðileg úrvinnsla fór fram í SPSS úrvinnsluforritinu og síðan var töflureiknirinn Microsoft Excel notaður til að setja niðurstöður upp á myndrænan hátt. Til fylgniútreikninga var notað kí-kvaðrat til að bera saman svör þátttakenda eftir frumbreytunum stærð skóla (fámennir <299, miðlungs 300-450, stórir 451<), menntun starfsfólks (sérskólapróf, háskólapróf, framhaldsnám), stig sem kennt er á (yngsta stig, miðstig, unglingastig, ýmis stig), starfsreynsla (5 ár eða minna, 6-11 ár, 11-20 ár, 21 ár eða lengur) og ríkjandi fyrirkomulagi kennslu í skólunum (bekkjarkennsluskólar, teymis- eða samkennsluskólar, skólar með blandaða kennsluhætti). Kí-kvaðrat er viðeigandi þegar reiknuð eru tengsl milli breyta á nafnkvaðra.

Í eigindlega hluta rannsóknarinnar fólst gagnagreining í því að lykla gögn og leita eftir þeim og hugtökum. Öllum gögnum var safnað í því markmiði að svara rannsóknarspurningunni. Gögnin voru lesin vandlega og þau lykluð. Lyklarnir voru síðan skipulagðir og sumir lyklarnir urðu síðan að undirflokkum stærri flokka. Þetta var gert með því að leita að lykllum sem sköruðust.

### **3.4 Leyfi og siðfræðileg atriði**

Taka þarf tillit til siðferðilegra atriða þegar unnið er að rannsóknum með fólki. Samþykki þátttakenda þarf að vera upplýst og þeim í sjálfvald sett hvort þeir vilji taka þátt. Þátttakan er engum skilyrðum háð og valfrjál. Samkvæmt Sigurði Kristinssyni (2003) eru fjórar höfuðreglur sem liggja til grundvallar öllum sérhæfðari siðaboðum en þessar reglur eru kenndar við sjálfræði, velgjörðarsjónarmið, skaðleysi og réttlæti. Samkvæmt Lichtman (2013) og Flick (2006) eru reglunar um skaðleysi og sjálfræði megin siðareglunar í rannsóknum.

Í nóvember 2013 var beðið um leyfi hjá stjórn rannsóknarverkefnisins til að nota upplýsingar úr Starfsháttarannsókninni (Starfshættir í grunn-skólum). Í sama mánuði fékkst leyfi til að notast við gögn sem tengjast fjórum spurningum í rannsókninni sem tengjast almennri sýn starfsfólks á þætti í hlutverki aðstoðarskólastjóra. Rannsakandi fékk gögnin sem unnið var með í meginhluta rannsóknarinnar tilbúin til úrvinnslu og þurfti rannsakandi ekki að tilkynna notkunina til Persónuverndar þar sem það var gert á sínum tíma þegar Starfsháttarannsóknin var gerð. Öllum gögnum sem rannsakandi hafði undir höndum var eytt eftir að ritgerðin var birt.

Þátttakendur í eigindlega hluta rannsóknarinnar voru upplýstir bæði símleiðis og bréfleiðis um tilgang og markmið rannsóknarinnar. Upplýst samþykki liggur fyrir hjá öllum þátttakendum og var rannsóknin tilkynnt til



Persónuverndar. Mikilvægt var að gæta trúnaðar og nafnleyndar og var nöfnum og persónugreinandi upplýsingum því breytt á þann hátt að ekki var hægt að þekkja viðkomandi en þó án þess að hafa áhrif á frásögn viðkomandi (Denzin og Lincoln, 2000). Gögn voru dulkóðuð, varðveitt í læstum tölvuskráum og þeim eytt eftir að ritgerðin var metin.



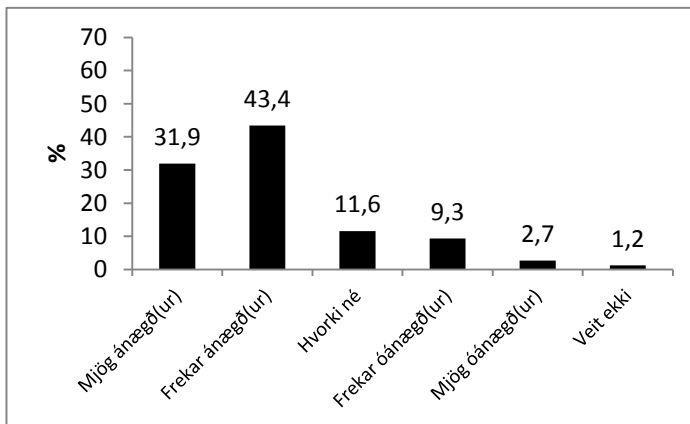
## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður niðurstöðum rannsóknarinnar gerð skil. Viðfangsefni hennar er að leita svara við því hvaða hlutverk og skyldur aðstoðarskólastjórur er falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi? Niðurstöður rannsóknarinnar skiptast í tvennt. Annars vegar eru niðurstöður spurningakannana og hins vegar niðurstöður viðtala.

### 4.1 Niðurstöður spurningakannana

Í rannsókninni voru kannaðir fjórir þættir sem tengjast sýn starfsfólks á ákveðna þætti í hlutverki aðstoðarskólastjóra í grunnskólum. Könnuð var ánægja starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólastjóra, hversu mikið aðstoðarskólastjórur fylgjast með kennslustundum starfsfólks, samræður starfsfólks um kennslu við aðstoðarskólastjóra og samræður starfsfólks við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda.

Á mynd 2 má sjá ánægju starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólastjóra. Þar kemur meðal annars fram að um þrjú fjórðu starfsfólks var ánægt með starfshætti aðstoðarskólastjóra.

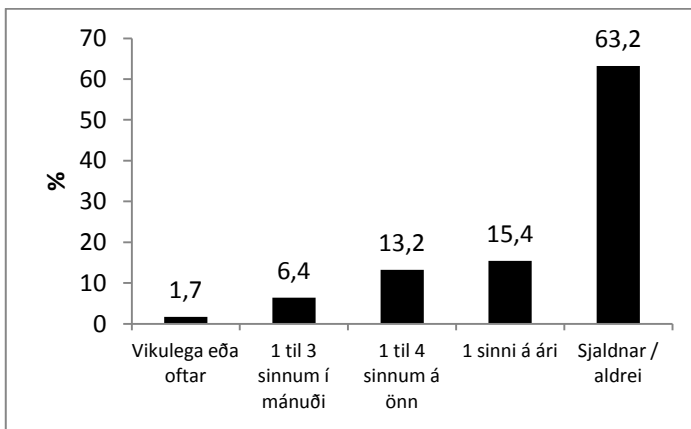


#### Mynd 2. Ánægja starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólastjóra

Ekki reyndust vera marktæk tengsl milli ánægju starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólastjóra og skólastærðar, menntunar starfsfólks eða starfsreynslu.

Hins vegar voru marktæk tengsl milli ánægju starfsfólks með stjórnunarhætti aðstoðarskólustjóra og stigs sem kennt var á ( $\chi^2(6, N = 460) = 12,71, p = 0,048$ ) og kennslufyrirkomulags ( $\chi^2(4, N = 512) = 30,69, p = 0,000$ ). Mest ánægja var hjá þeim sem kenndu á ýmsum stigum (81%) en minnst á unglíngastigi (71%). Í teymiskennsluskólum var mest ánægja (87%) með starfshætti aðstoðarskólustjóra en minnst hjá starfsfólki í skólum með blandaða kennsluhætti (63%).

Á mynd 3 má sjá hversu mikið aðstoðarskólustjórar komu í kennslustundir og fylgdust með kennslu að mati starfsfólks. Þar kemur fram að tæp 80% aðstoðarskólustjóra fylgdust með kennslu einu sinni á ári eða sjaldnar.

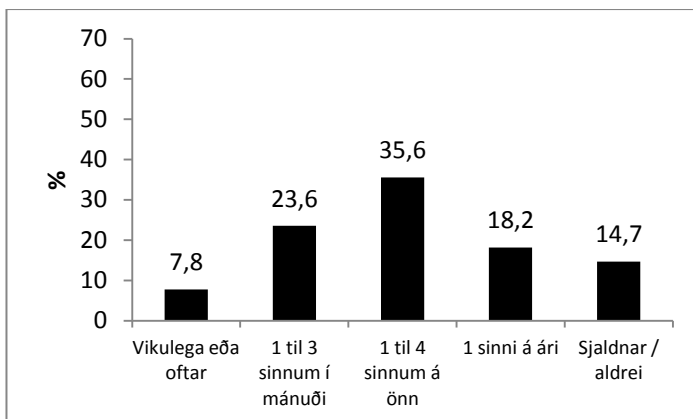


**Mynd 3. Aðstoðarskólustjórar í kennslustundir að fylgjast með kennslu**

Ekki reyndust vera marktæk tengsl milli þess hversu oft aðstoðarskólustjórar komu í kennslustundir til að fylgjast með kennslu og skólastærðar, menntunar starfsfólks, starfsreynslu eða kennslufyrirkomulags.

Marktæk tengsl voru á milli hversu vel aðstoðarskólustjórar fylgdust með kennslu og stigs sem kennt var á ( $\chi^2(6, N = 493) = 28,14, p = 0,000$ ). Aðstoðarskólustjórar fylgdust minnst með kennslustundum á unglíngastigi en 92% þeirra komu einu sinni á ári eða sjaldnar inn í kennslustundir og fylgdust með kennslustundum. Aðstoðarskólustjórar komu mest í kennslustundir á yngsta stigi en 14% þeirra komu tvisvar til þrisvar sinnum í mánuði.

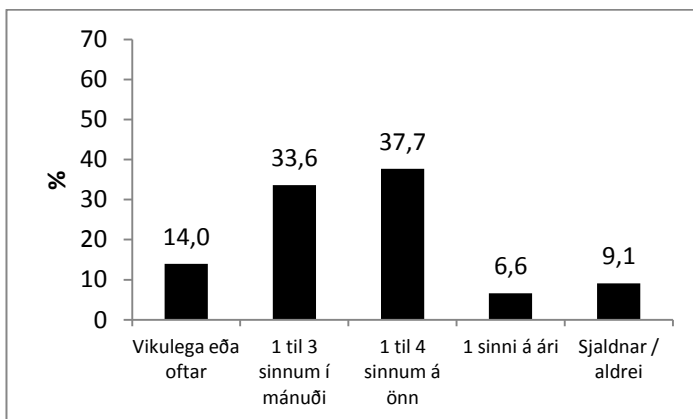
Á mynd 4 má sjá hversu oft starfsfólk ræddi við aðstoðarskólustjóra um kennsluna sína. Það kemur meðal annars fram að tæpur þriðjungur starfsfólks ræddi einu sinni eða sjaldnar á ári við aðstoðarskólustjóra um kennsluna sína.



**Mynd 4. Samræður starfsfólks um kennslu við aðstoðarskólustjóra**

Ekki reyndust vera marktæk tengsl milli hversu oft starfsfólk ræddi við aðstoðarskólustjóra um kennsluna og skólustærðar, menntunar starfsfólks, stigs sem kennt var á, starfsreynslu eða kennslufyrirkomulags.

Á mynd 5 má sjá hversu oft starfsfólk ræddi málefni einstakra nemenda við aðstoðarskólustjóra. Tæpur helmingur starfsfólks ræddi tvisvar til þrisvar sinnum á mánuði eða oftari við aðstoðarskólustjóra um málefni einstakra nemenda.



**Mynd 5. Samræður starfsfólks við aðstoðarskólustjóra um málefni einstakra nemenda**

Ekki reyndust vera marktæk tengsl milli hversu oft starfsfólk ræddi við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda og menntunar starfsfólks eða starfsreynslu.

Hins vegar voru marktæk tengsl milli samræðna starfsfólks við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda og skólastærðar ( $\chi^2(4, N = 529) = 9,56, p = 0,049$ ), stigs sem kennt var á ( $\chi^2(6, N = 482) = 16,79, p = 0,010$ ) og kennslufyrirkomulags ( $\chi^2(4, N = 529) = 13,295, p = 0,01$ ). Í fámönnum skólum ræddu starfsmenn mest við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda en 59% starfsmanna ræddu við þá þrisvar sinnum eða oftár á mánuði. Í fjölmönnum skólum voru aftur á móti minnstar samræður en 20% starfsmanna ræddu við aðstoðarskólastjóra einu sinni á ári eða sjaldnar um málefni einstakra nemenda. Mestar voru samræðurnar á miðstigi (53%) og minnstar hjá þeim sem kenndu á ýmsum stigum (37%). Mestar samræður um einstaka nemendur voru í teymiskennsluskólum en 52% ræddu saman þrisvar sinnum í mánuði eða oftár. Minnstar voru samræðurnar í skólum með blandaða kennsluhætti þar sem 24% ræddu saman einu sinni á ári eða sjaldnar.

## 4.2 Niðurstöður viðtala

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir þeim atriðum sem fram koma í svörum þeirra átta aðstoðarskólastjóra sem tekin voru viðtöl við. Aðstoðarskólastjórarnir eru með mismunandi langa stjórnunarreynslu, allt frá einu að tuttugu árum. Kynjahlutföll skólastjórnenda voru jöfn, fjórar konur og fjórir karlar. Tekið skal fram að öllum nöfnum hefur verið breytt. Í töflu 2 eru nöfn aðstoðarskólastjóranna og lýsing á skólunum sem þeir starfa í.

**Tafla 2. Lýsing á skólunum sem valdir voru vegna rannsóknar**

<b>Aðstoðarskólastjórar</b>	<b>Stærð skóla</b>
Atli	<i>Fámennur</i> - Fjöldi nemenda <299
Berglind	<i>Meðalstór</i> - Fjöldi nemenda um 300-450
Brynja	<i>Fjölmennur</i> - Fjöldi nemenda 451<
Helga	<i>Fámennur</i> - Fjöldi nemenda <299
Ólafur	<i>Fámennur</i> - Fjöldi nemenda <299
Páll	<i>Fámennur</i> - Fjöldi nemenda <299
Ragnar	<i>Meðalstór</i> - Fjöldi nemenda um 300-450
Sigrún	<i>Fjölmennur</i> - Fjöldi nemenda 451<

Hér verður fjallað um helstu niðurstöður viðtalanna. Niðurstöðurnar eru flokkaðar í þemu sem fram komu í viðtölunum við aðstoðarskólastjórana. Þemun eru hlutverk og skyldur, kennslufræðileg forysta og samskipti aðstoðarskólastjóra við kennara. Hvert þema hefur svo undirþemu.

#### **4.2.1 Hlutverk og skyldur**

Í þessum kafla er greint frá þeim þemum sem komu fram í viðtölunum um hlutverk og skyldur aðstoðarskólastjóra, ánægju með þeirra starfshætti og mikilvæga eiginleika í starfi aðstoðarskólastjóra. Greint er frá hlutverki skólastjóra og skoðað er hvort þeir dreifi valdi. Einnig er fjallað um samstarf og samskipti aðstoðarskólastjóra og skólastjóra og hvort skólastjórar hafi áhrif á starf aðstoðarskólastjóra.

##### *4.2.1.1 Hlutverk og skyldur aðstoðarskólastjóra*

Þegar aðstoðarskólastjórnir átta voru beðnir um að lýsa hlutverki sínu þá töluðu þeir um að enginn dagur væri eins, að fjölbreytni starfsins væri mikil og erfitt væri að segja til um hvert raunverulegt hlutverk þeirra væri. Þeir voru allir sammála um að þeir væru staðgenglar skólastjóra og að of mikill tími fari í fundarhöld og að sinna agamálum.

Berglind sagði að hennar hlutverk væri á reiki og að hlutverkaskipting milli stjórnenda færi eftir styrkleikum hvers og eins. Stjórnendateymið væri búið að leggja fram drög að starfslýsingu fyrir störf allra stjórnenda sem væru vel

á veg komin. Berglind sagðist sjá um öll námsgögn, allar skýrslur, um heimasíðuna, kæmi að stundarskrárgerð og væri í miklum tengslum við kennara og foreldra. Hún sagði að það færi mikill tími í að sitja við tölvuna á skrifstofunni og svara tölvupóstum. Þegar Berglind var beðin um að lýsa venjulegum degi í sínu starfi þá spurði hún á móti: „Venjulegum degi? Degi eins og ég óska að hann væri eða eins og hann er?“ Hún sagði að enginn dagur væri eins en flestir morgnar byrjuðu á því að svara tölvupóstum og fara yfir verkefnalistann. Enginn dagur væri fyrirsjáanlegur þar sem það kæmi alltaf eitthvað upp á og einhverjir eldar sem þyrfti að slökkva. Fundarhöld taka sinn tíma í starfinu og sagði hún að það færi mikill tími í bæði jákvæða og neikvæða fundi með foreldrum.

Ragnar sagði að það kæmi margt inn á borð til hans. Hann sagði verkaskiptinguna ekki skýra innan stjórnendateymisins og ekki væri til starfslýsing á hans starfi. Hans helsta hlutverk væri að styðja við kennarana og skapa umhverfi þannig að þeir gætu sinnt nemendum sem best. Hann er með yfirumsjón með námsmati í skólanum og benti á að mikill tími færi í fundarhöld. Ragnar talaði um að dagur í lífi aðstoðarskólalastjóra væri mikil fundarseta, mikið af óvæntum verkefnum og að engin verkefni innan skólans væru honum óviðkomandi.

Páll sagði að verkaskipting meðal stjórnenda væri skýr og starfslýsing væri til. Hann sér um forföll, daglegan rekstur, kemur að fjármálum og starfsmannaviðtölum, sér um valgreinar, býr til stundarskrár, skipuleggur ferðir, sér um samskipti við framhaldsskóla, tónlistarskóla, íþróttafélög og kennaranema, tengingu við mötuneyti, fer í sendiferðir og er hálfpartinn deildarstjóri á elsta stigi. Mikill tími fer hjá Páli í að sinna agamálum, svara tölvupóstum og hringingum en stærsti hluti starfsins fer í að sjá um forföll. Páll sagðist byrja alla daga á því að redda forföllum, fyrsti klukkutíminn færi oft í að koma starfi skólans af stað og þegar það væru mikil forföll þá tæki hann sjálfur að sér kennslu. Þrátt fyrir að oftast væri mikið að gera þá sagðist hann vera mikið á ferðinni. Hann talaði um að sumir dagar væru rólegir og þá sagðist hann finna sér eitthvað að gera, til dæmis halda utan um bækur og bókaherbergið.

Atli benti á að það væri ekkert sem héti venjulegur dagur í hans starfi og að hver dagur væri ævintýri. Hann sagðist vera mikið á gólfinu og vera þátttakandi í daglegu starfi. Hann sagðist sjá um forföll og að mikill tími færi í agamál og að vinna með þá nemendur sem þurfa sérúrræði og stuðning. Hann sagði að það væri stefna hjá stjórnendateyminu að vera til staðar fyrir kennarana þegar skólinn væri í gangi sem væri oft á kostnað skriffinnsku. Hann sagðist vilja starfa á þann veg að skrifstofan væri opin og fólk gæti



leitað til hans hvenær sem væri. Innan skólans er til skilgreind starfslýsing á öllum störfum stjórnenda. Á skipulagsdögum í upphafi vetrar fara stjórnendur yfir starfslýsingarnar, skoða hvað hefur gengið vel og hvað þarf að bæta. Þrátt fyrir að starfslýsingin sé skýr sagði hann mikilvægt fyrir stjórnendur í minni skólum eins og hans að vera meðvitaðir um öll mál. Hann benti á að hann þyrfti að vera meðvitaður um fleiri þætti en í stærri skólum þar sem hann sagði að hver stjórnandi þyrfti að vera meira afmarkaður. Samhliða stjórnunarstöðunni hefur hann kennsluskyldu sem hann sagði hafa neikvæð áhrif á starfið. Hann taldi að aðstoðarskólastjórar ættu ekki að vera með kennsluskyldu þar sem það er mjög erfitt að vera faglegur kennari, metnaðargjarn og fylgja öllum þeim kröfum sem gerðar eru og vera um leið stjórnandi. Hann sagði það vera of mikið álag og áreiti.

Helstu verkefni Helgu eru að hennar mati óteljandi og talaði hún um að starfið snérist aðallega um að láta allt ganga vel. Hún sér um öll forföll innan skólans, innra mat, stundaskrárgerð, ýmsar pantanir, heimasíðuna, matarumsjón og er meðvituð um ákveðna þætti í fjármálunum. Hún sagði að vinnutíminn færi oft í að slökkva alla þá elda sem kæmu upp á hverjum degi og finna lausnir við því sem væri að gerast þá stundina. Þá kemur hún að agamálum, þroskaröskunum, móttöku á nýjum nemendum og hvaða þjónustu á að bjóða hinum og þessum. Hún sagði að stundum fyndist henni að þegar það væri mest að gera þá gerði hún minnst af því sem hún ætlaði sér að gera. Dagurinn einkennist oft af mörgum, fjölbreyttum verkefnum þar sem hún er á þeytingi á milli staða. Hún sagði að þrátt fyrir að starfslýsing væri til, þar sem búið væri að skipta hlutverkum milli stjórnenda, þá skarist hlutverkin oft.

Ólafur sér um forföll ásamt ritara, stundarskrágerð og hefur yfirumsjón með skilum á yfirvinnu. Hann kemur að agamálum, hefur umsjón með vali og endurskoðun skólanámskrár og fylgist með hvort kennarar eru að kenna eftir kennsluáætlunum. Ólafur er með starfslýsingu, sem skólastjórinn samdi í stórum dráttum, sem hann sagðist vera að vinna eftir að mestu leyti. Ólafur sagði að gamlir skóla byggðu á ákveðnum hefðum og að hefðirnar hjálpi til við að hlutirnir gangi sinn vanagang þó að þær megi ekki yfirtaka allt því þá gerist ekkert nýtt. Ólafur talaði um að hann vissi aldrei hvernig dagurinn yrði og það væri sjaldan dauður tími í starfinu.

Brynja talaði um að starfið sitt væri mjög fjölbreytt, krefjandi og að enginn dagur væri eins. Þar sem Brynja er aðstoðarskólastjóri í starfsstöð, sem er útibú frá stærri skóla, þá sinnir hún fjölbreyttu hlutverki og hefur umboð frá skólastjóra til að taka sjálf flestar ákvarðanir. Brynja sér ekki um fjármál þótt hún hafi umboð til að kaupa ýmsa hluti án sérstaks leyfis. Hún

sagðist svara öllum utanaðkomandi erindum, póstum, heimsóknum og sjá um stimpilklukkuna. Brynja sér um forföll, hleypur stundum í störf sem húsvörðurinn á að sinna, fer með skólaliðum í frímínútur og með nemendum í hádegismat. Hún sagði að það færi mikill tími í fundarhöld vegna ýmissa mála. Hún lagði áherslu að hún gerði allt innan byggingarinnar og sagði:

Ég sé um allt hérna, skólastjórinn viðurkennir að hann nái ekki utan um þetta. Hann er með rúmlega 500 nemendur hinum megin og svo þetta útibú með um 100 nemendum, þetta er ekki hægt, það er svo ótrúlega flókið að vera á tveimur stöðum. Hann er samt sem áður skólastjórinn hérna og sér um ákveðin hlutverk og ber ábyrgð á þessu öllu.

Þetta er fyrsta árið sem Brynja er ekki lengur með kennsluskyldu með stjórnunarstöðunni. Hún sagði að það skipti miklu máli fyrir hennar starf, það gerði allt miklu auðveldara en það væri samt mikið að gera.

Ég er ekkert að drepast, mér líður vel í starfinu, í fyrsta skipti í þessi þrjú ár, ég var bara að drepast, hugsaði mörgum sinnum, núna hætti ég. Það skiptir miklu máli að sleppa við kennsluna, kennarar kvörtuðu yfir því að ég væri aldrei við. Við erum mjög mikið á fundum. Brynja bendir á að það hafi ekki verið til starfslýsingar innan skólans fyrr en í haust þegar nýr skólastjóri var ráðinn. Hann gerði verklýsingar fyrir alla innan stjórnunarteymisins.

Sigrún sagði að starfið væri mjög fjölbreytt og það væri enginn dagur eins. Hún sagðist reyna að gera það sem þyrfti til að skólastarfið gengi sem best. Það fælist meðal annars í stuðningi við kennara, að hjálpa til við erfiða nemendur, taka foreldraviðtöl, taka þátt í teyimum og sjá um skipulagið á yngra stigi. Hún sér um Skólapúlsinn, allar bókapantanir en kemur ekkert að fjármálum. Stór hluti af starfinu er að sjá um forföll en Sigrún og deildarstjóri eldra stigs skiptast á að manna forföll.

Það er ótrúlegt batterí að manna það, við skiptum þeirri vinnu á milli okkar, ég og deildarstjóri á eldra stigi. Það er sími sem við skiptumst á að hafa og það er hringt í okkur að morgni, þannig að maður er mættur í vinnuna um kl. 7:10. Ef ég er með símann þá byrja ég á því að redda deginum.

Þegar Sigrún er búin að manna forföll skoðar hún á tölvupóstinn sinn og svarar erindum ef eitthvað er. Þar fyrir utan sagði hún að það sem hún gerði væri tilfallandi og lagði áherslu á að enginn dagur væri eins. Sigrún sagðist alltaf vera að læra eitthvað nýtt og sagði að það væri heilmikið álag að vita ekki allt. Sigrún gengur stundum í störf annarra þar sem hún svarar til dæmis stundum í símann eða skammtar mat í eldhúsinu. Þetta sagðist hún gera án þess að það stæði í starfslýsingunni. Aðspurð um hvað fælist í starfslýsingu hennar kom í ljós að ekki er til starfslýsing innan skólans um hlutverk og skyldur aðstoðarskólastjóra en hún sagðist telja mikilvægt að útbúa skýra lýsingu.

#### 4.2.1.2 *Ánægja með starfshætti aðstoðarskólastjóra*

Allir aðstoðarskólastjórarnir upplifa almenna ánægju með starfshætti sína en leggja áherslu á að það sé ekki hægt að vera allra. Ragnar sagði að þrátt fyrir að hann upplifði ánægju með sína starfshætti þá væri eitt af því sem hann hefði lært í starfinu það að hann getur ekki þóknast öllum. Hann sagðist vilja gera allt fyrir alla en það væri ekki gerlegt á stórum vinnustað. Páll benti á að það kæmi fyrir að einhverjir væru óánægðir en það kæmi stundum til vegna misskilnings.

Það geta komið tímabil þar sem einhverjir eru óánægðir og ég kannski óánægður með starfsmanninn. Ég veit um engan sem er í slæmu ástandi núna, það hefur komið og það gerist út af einhverju, stundum hreinlega vegna misskilnings.

Brynja taldi líkt og aðrir aðstoðarskólastjórar að það væri ánægja með hennar starfshætti en sagðist hafa það bak við eyrað að hún yrði líklega síðust til að vita af óánægju í tengslum við hennar störf. Hún sagði:

Það er auðvitað margt umdeilt varðandi starfið, en varðandi mig held ég að þau séu mjög sátt, ég heyri alla vega ekki annað. Skólastjórinn segir að kennarar hafi komið til hennar og hrósað því sem ég er að gera, ég heyri ekki annað en ég væri örugglega síðust til að heyra það.

Almennt finna aðstoðarskólastjórnir fyrir þakklæti fyrir þann stuðning og aðstoð sem þeir veita starfsmönnum. Þeir tala um að lykillinn að jákvæðu viðhorfi kennara til stjórnenda sé að þeir séu til staðar fyrir starfsmenn á skólatíma.

#### 4.2.1.3 Mikilvægir eiginleikar í starfi aðstoðarskólustjóra

Aðstoðarskólustjórnarnir sögðu jákvæðni, einlægni, kurteisi, heiðarleiki og ákveðni vera mikilvæga eiginleika í starfi aðstoðarskólustjóra. Þeir voru sammála og lögðu mikla áherslu á mikilvægi mannlegra samskipta í tengslum við starfsfólk, nemendur og foreldra. Ragnar gekk svo langt að segja að sá sem væri lélegur í mannlegum samskiptum hefði ekkert að gera í stjórnendastöðu í skólum. Hann sagði mikilvægt að geta hlustað, tekið við en vera óhræddur við að leiðbeina og benda á. Hann talaði um að heiðarleiki væri lykilatriði og að standa við orð sín.

Helga er eini stjórnandinn sem leggur áherslu á að aðstoðarskólustjórar séu faglegir og hafi þekkingu á námi og kennslu. Hún sagðist þurfa að vera mannleg og sveigjanleg, með passlega mikla festu. Hún sagði að starfsfólkið þyrfti að geta leitað til hennar án þess að gera það af kæruleysi og gagnkvæm virðing þyrfti að vera til staðar. Hún sagði að það gæti verið erfitt að vera mannlegur og vingjarnlegur en á sama tíma sýna passlega mikla festu og sinna faglegu hlutverki.

Sigrún sagði að sér fyndist mikilvægt að vera sveigjanleg og tilbúin að rjúka af stað ef eitthvað kæmi upp á. Sigrún lagði áherslu á að halda kímni áfunni og sagði:

Maður þarf að taka við, hlusta og vinna svo með það áfram. Ég þarf að passa mig á því að taka ekki of mikið inn á mig þar sem ég þarf að læra að ég get ekki breytt öllu þó ég vilji það. Svo þarf að passa upp á sveigjanleikann og að halda í húmorinn þar sem mér finnst það skipta máli fyrir mórallinn að geta brosað með fólki.

Helga sagði að grunnskólar væru sérstakar stofnanir en hún talaði um að þeir væru kvennavinnustaðir. Hún talaði um að hún þyrfti að vera kunningi allra en ekki vinur neins. Hún sagði að aðstoðarskólustjórar þyrftu að búa yfir þeim eiginleika að hugsa allar breytingar þannig að fólki fyndist það eiga hlut í breytingunni, ekki að breytingin væri einhliða ákvörðun stjórnenda.

#### 4.2.1.4 Hlutverk skólustjóra

Allir aðstoðarskólustjórnarnir töluðu um mikilvægi skólustjóra í skólum og ábyrgð þeirra á skólastofnunum og stefnu þeirra. Allir nefndu að of mikill tími færi hjá skólustjórum í fjármál og bókhald og voru flestir sammála um að það væri oft á kostnað faglegra starfa.

Ragnar og Helga voru á því að mikill tími skólastjóra færi í fjármál en samt sem áður horfðu þau á skólastjórana sína sem faglega leiðtoga sem væru virkir í starfinu, vildu ná árangri og væru tilbúnir að þróa sig og skólann áfram. Helga tók það fram að skólastjórinn hugar einnig að mannlega þættinum og hugsar vel um starfsmannahópinn þannig að hættan á að starfsfólk brenni út minnki.

Páll sagði að skólastjórinn bæri ábyrgð á að framfylgja þeim fjölmörgu reglugerðum og lögum sem væru í skólastarfinu.

Skólastjórinn stýrir öllum boðleiðum, er leiðandi í stefnumótun í tengslum við nýja aðalnámsskrá en því miður taka fjárhagsmálin of mikinn tíma frá öðrum þáttum í hans starfi.

Þegar Atli var spurður um hlutverk skólastjóra þá byrjaði hann strax að bera saman sitt hlutverk og hlutverk skólastjóra. Hann sagði að störf þeirra væru mjög svipuð en að skólastjórinn sæi um allt bókhald. Hann sagði að skólastjórinn gengi í sín mál ef hann væri sjálfur upptekinn.

Skólastjórinn sér um starfsmannamálin og um samskiptin við sveitarstjórn, sveitarstjóra og fræðslunefnd, annars tvinnast störfin okkar saman.

#### *4.2.1.5 Dreifir skólastjórinn valdi?*

Aðstoðarskólastjórnarnir nefndu allir nema einn að skólastjórinn þeirra legði áherslu á að dreifa valdi. Ólafur sagði að skólastjórinn hefði tilhneigingu til að taka óþarflega mikið að sér sem væri bæði kostur og galli. Hann sagðist vilja gera hitt og þetta og væri svo allt í einu kominn með of mikið á sína könnu. Hann sagði að skólastjórinn bæri alltaf lokaábyrgð og allar stærri ákvarðanir færu í gegnum hann.

Aðrir töluðu um að skólastjórnarnir gætu ekki gert allt sjálfir og að þeir væru meðvitaðir um það. Aðstoðarskólastjórnarnir lögðu mikið upp úr því að vera þátttakendur í öllum ákvörðunum og að það væru engin leyndarmál þeirra á milli. Páll sagði:

Ég er inn í öllu sem skólastjórinn gerir og skólastjórinn er ekki að fela neitt fyrir okkur.

Atli lagði áherslu á að skólastjórinn sýndi aðilum innan stjórnendateymisins fullt traust til að taka sjálfstæðar ákvarðanir.

Við fáum fullt traust til að taka sjálfstæðar ákvarðanir og skólastjórinn bakkar okkur upp.

Berglind nefndi að skólastjórinn hennar hefði fljótlega áttað sig á því að hann gæti ekki gert allt einn sem varð til þess að hann hefur lagt mikla áherslu á að dreifa valdi og ábyrgð. Helga benti á að það hefði aldrei komið til átaka á milli þeirra og sagði að hún og skólastjórinn ræddu mikið allt sem væri gert. Hún sagðist telja að verkefnið væru sjaldan eða aldrei þannig að það væri eins manns að taka ákvarðanir um þau.

#### 4.2.1.6 Samstarf og samskipti aðstoðarskólastjóra og skólastjóra

Almennt upplifa aðstoðarskólastjórar að samstarf þeirra við skólastjóra sé mjög gott og leggja þeir mikla áherslu á góð samskipti með hag skólanna að leiðarljósi. Samskiptin fara fram með ýmsum hætti, augliti til auglitis, í síma, gegnum tölvupóst og jafnvel kemur það fyrir að stjórnendurnir séu í samskiptum um helgar til að ræða skólastarfið. Í stjórnendateymum allra aðstoðarskólastjóranna eru vikulegir fundir og er markmið þeirra að ýta undir góð samskipti, tryggja að allir séu meðvitaðir um það sem verið er að gera og gefa tækifæri til að skiptast á skoðunum. Berglind sagði reglulega fundi mikilvæga og sagði að innan síns skóla snúist fundirnir um skipulagningu og ekki síður að geta „pústað“.

Helga sagðist ekki skilja hvernig skólastarf gengi þegar aðstoðarskólastjórinn og skólastjórinn væru ekki samstíga og að vinna saman. Atli sagðist hafa reynslu af umhverfi þar sem stjórnendateymið var ekki samstíga. Í þeim skóla sem hann starfar við í dag er samstarfið til fyrirmyndar sem hann sagði hafa mikla þýðingu fyrir starfsánægju sína. Hann sagði:

Ég segi að það sem skiptir máli í starfsánægju minni er að vinna í góðu teymi, ég er í því hér, ég er að vinna með fólki sem ég á samleið með og við bökkum svolítið hvort annað upp og styrkjum hvort annað í ákveðnum veikleikum og styrkleikum hjá hvoru öðru.

Atli sagði að það væri lyklatríði að stjórnendateymið ynni í takt en ekki á móti hvoru öðru. Hann ítrekaði að stjórnendateymið hans gengi í takt og væri mjög samstillt.

Við höfum þurft að taka á erfiðum málum saman en við höfum gert það í sameiningu og stutt hvort annað í því, það munar rosalega að geta klárað málin í vinnunni og þurfa ekki að fara með þau heim.

Þrátt fyrir að Ólafur leggi áherslu á góð samskipti þá er hann með aðra nálgun á samskiptin en aðrir aðstoðarskólastjórar. Hann sagði:

Við erum ekki mikið að þvælast hver fyrir öðrum en grípum inn í ef þarf og tölum okkur þá saman um það. Það má segja að gamlir skólar byggja á ákveðnum hefðum og slíku, þá eru hefðirnar að hjálpa til við það að hlutirnir gangi sinn vanagang þó að það megi ekki yfirtaka allt og ekkert gerist nýtt, þá hjálpar það allt til.

#### *4.2.1.7 Áhrif skólastjóra á starf aðstoðarskólastjóra*

Aðstoðarskólastjórnir voru inntir eftir því hvort skólastjórinn þeirra hefði mikil áhrif á þeirra störf. Flestir voru sammála um að hann hefði mikil áhrif á þeirra störf. Brynja og Sigrún töluðu um að hann hefði lítil áhrif á dagleg störf en kæmi að stórum breytingum og ákvörðunum.

Aðrir töluðu um að skólastjórinn hefði jákvæð áhrif á þeirra störf, væri stuðningur og fyrirmynd þeirra í starfi. Páll benti á að sá mikli metnaður sem skólastjórinn hefði smitaði út frá sér til hans og annarra starfsmanna. Páll sagði:

Hann hefur ótrúlegan metnað, hann gerir kröfur á sjálfan sig og einnig á mig og allt í kringum sig. Ég hef ekki fundið fyrir neinni pressu en ég veit að það er ýmislegt sem ég geri sem ég hefði ekki farið sjálfur af stað með nema að hann hefði sett það af stað. Hann leggur ákveðnar línur í sambandi við ýmsa stóra og mikla ferla. Ef ég hefði verið sjálfur skólastjóri þá hefði ég ekki nennt þessu. Hann hefur bein og jákvæð áhrif. Ég hef hugsanlega verið orðinn eitthvað staðnaður. Maður var kominn í vellíðunarpakka, þótt það eru kannski erfiðir skóladagar þá kemur eitthvað, gerum þetta seinna, nú er þetta bara gert, sem betur fer.

## 4.2.2 Kennslufræðileg forysta

Í þessum kafla er greint frá þeim þemum sem fram komu í viðtölunum um breytingar á kennsluháttum kennara, áhrif aðstoðarskólustjóra á bættu kennsluhætti og námsárangur nemenda, áhrif aðstoðarskólustjóra á störf kennara, eftirfylgd aðstoðarskólustjóra með kennslu á vettvangi, leiðsögn aðstoðarskólustjóra til kennara og hindranir í að sinna kennslufræðilegri forystu.

### 4.2.2.1 Breytingar á kennsluháttum kennara

Það hafa orðið misjafnlega miklar breytingar á kennsluháttum kennara í þeim skólum sem aðstoðarskólustjórarnir starfa. Í sumum skólunum hafa orðið miklar breytingar en í öðrum litlar. Ólafur og Brynja sögðu að það hefðu orðið litlar breytingar í þeirra skólum og töluðu um að þróunin þyrfti að vera meiri til að skólastarfið næði framförum. Brynja benti á að starfsaldurinn í hennar skóla væri hár sem hefði mögulega neikvæð áhrif á framfarir í skólanum. Hún sagði:

Við erum með mjög reynda kennara, flestir eru búnir að vera í 20-30 ár, svoltið fastir á sínu, maður er alltaf að reyna að leggja borðunum, fara í hópa, kennararnir eru alveg duglegir að breyta að einhverju leyti en það mætti vera meira af því. Það er til dæmis einn kennari sem er fastur í glærुकennslunni en hinir eru allir búnir að leggja henni, þetta kemur allt en tekur allt tíma.

Aðstoðarskólustjórarnir sem tala um að breytingar hafi orðið á kennsluháttum skólanna nefna ólík atriði en allt atriði sem þeir telja skipta miklu máli fyrir framfarir í skólastarfinu. Þeir nefna breytingar á kennslu-skipulagi, breytta verkferla í stærðfræði og íslensku, aukna teymisvinnu, nýja nálgun á skimanir og mat, nýja eineltisáætlun, aukna áherslu á útinám og innleiðingu á spjaldtölvum.

Ragnar lagði áherslu á að skólinn væri alltaf í þróun en í hans skóla hafa til dæmis stærðfræðikennarar á unglíngastigi tekið upp speglaða kennslu og í yngri deildum er verið að innleiða útinám. Hann sagði:

Það eru breytingar á kennsluháttum, en þær mættu vera mikið meiri af því að skólinn er ekki eitthvað allt annað umhverfi en daglegt líf. Manni hefur stundum fundist við það að labba inn í skóla taki einhver annar heimur við, það eru oftast en ekki



gamaldags kennsluhættir, kennararnir segjast ekki vilja hafa beina kennslu, töflukennslu en gera það samt, það er svona misræmi þarna á milli. Þannig að það mætti vera mikið örari þróun í þessu en það tekur tíma. Byggingin, húsgögnin og skólastofurnar eru líka hindranir en ég hef fulla trú á að við leitum á önnur mið.

Helga sagði að stjórnendurnir stýrðu breytingum innan skólans en það væri síðan krefjandi að fá fólk með sér í þær. Vinna stjórnenda fælist í að koma einhverju af stað og halda því gangandi. Helga sagði:

Skólastjórnun snýst um að hafa yfirsýnina og fá svo rétta fólkið með sér í verkefnin, einn maður getur ekki gert allt.

Berglind benti á að það hefðu orðið miklar breytingar á kennsluháttum innan hennar skóla. Breytingar voru gerðar á kennsluskipulagi þar sem farið var úr teymiskennslu og samkennslu í almenna kennslu. Hún sagði að með svona stórum breytingum þyrftu allir aðilar innan skólasamfélagsins að fara úr þægilegu hjólförnum og fara í sjálfsskoðun, sem hún sagðist telja hollt fyrir alla.

#### *4.2.2.2 Áhrif aðstoðarskólastjóra á bætta kennsluhætti og námsárangur nemenda*

Aðstoðarskólastjórunum finnst þeir almennt hafa jákvæð áhrif á kennsluhætti og námsárangur nemenda. Þeir þættir sem þeir segja vera mikilvægasta tengjast samskiptum, jákvæðni, hrósi og skipulagi. Berglind benti á að gott skipulag og utanumhald stjórnenda og tengsl þeirra við nemendur hefði mikil áhrif á árangur þeirra. Hún taldi að það skilaði sér til nemenda þegar hún hefði bein samskipti við nemendur og nemendahópa í stað þess að öll skilaboð færu í gegnum kennara eða samskiptamiðla. Berglind nefndi dæmi um hvernig hún teldi sig hafa haft áhrif:

Til dæmis fyrir samræmdu prófin, þá fórum við og töluðum við nemendur. Við sögðum ekki bara við kennarann, viltu segja þeim að þetta sé svona og svona, heldur fórum við skólastjórinn og reyndum að koma upp þínu keppni inn sem mér fannst hafa áhrif. Kannski þannig áhrif að þau sem stóðu sig vel komu til mín og sögðu: „Sástu hvað ég fékk?“ Að þetta hafði einhver tengsl við okkur en ekki bara kennarann, mér fannst það hafa áhrif.

Með góðu skipulagi og með því að halda jákvæðum neista á lofti sagðist Helga hafa áhrif á nemendur í gegnum kennarana. Hún leggur áherslu á að ná sem mestu út úr öllum nemendum og miðar allt skólastarfið út frá nemendum en ekki nemendurna eftir skólanum. Hún sagði:

Ég er ekki að segja kennurum hvernig þeir eigi að gera hlutina, heldur skapa þessar aðstæður þannig að það sé hægt, að kennarinn geti keyrt á 90 í kennslustofunni, sinna allri breiddinni. Ég get skipulagt starfið þannig að allir nemendur fái tíma og athygli kennara, þannig get ég stuðlað að því að það nái allir toppárangri.

Atli sagðist telja að viðhorf hans til lausnaleitar, sem væri að finna lausnir í stað vandamála, skilaði sér til nemenda og hefði áhrif á kennsluhætti kennara. Hann sagði að vandamálin væru ekki látin viðgangast heldur væri brugðist við svo kennarar og nemendur fengju að njóta sín.

Páll sagði að reynslan hefði kennt honum að það lærir enginn neitt á því að einhverju sé þröngvað upp á hann. Að mikilvægt væri að láta nemendur finna það hjá sjálfum sér hvers vegna mikilvægt væri að læra.

Ragnar, Sigrún og Ólafur sögðust vona að þeirra starf skilaði sér í bættum kennsluháttum og námsárangri nemenda en voru ekki viss hversu mikil áhrif þau hefðu. Ólafur lagði áherslu á að til þess að nemendur næðu árangri þyrfti að vera friður og ró í skólastarfinu á meðan Ragnar sagðist leggja mikið upp úr mannlegum þáttum og nálgast allt á góðlegan hátt. Hann sagðist ekki vilja hækka röddina og tala yfir einhverjum. Hann sagðist reyna að nálgast allt á jafningjagrundvelli og ekki vilja vera notaður sem einhver grýla.

Ég hef engan áhuga á að vera í samfélagi með nemendum og kennurum þar sem ég er notaður sem einhver grýla, ég vil frekar vera leiðbeinandi. Ég hef oft nálgast þetta á þennan hátt, ég vil meina það að ég hafi jákvæð áhrif með þessari nálgun að leyfa fólki að tjá sig, taka mark á því sem það segir og rökræða hlutina, í stað þess að segja að svona á þetta að vera, rökræður og slíkt hjálpa til við hlutina.

Brynja er dugleg að hvetja börn og kennara og það telur hún lykilatriði í bættum árangri. Sigrún sagðist ekki hafa áhrif á bættu kennsluhætti eða námsárangur nemenda. Hún sagði það skipta miklu máli að hrósa

starfsfólkinu fyrir það sem það er að gera vel en sagðist ekki vita hvort það skilaði sér til nemenda.

#### *4.2.2.3 Áhrif aðstoðarskólalastjóra á störf kennara*

Almennt finnst aðstoðarskólalastjórnum þeir hafa áhrif á störf kennara en segjast vilja gefa sér meiri tíma til að fylgjast með þeim og leiðbeina. Þeir ræða einslega við kennara reglulega, gefa þeim leiðbeiningar, skipta sér af þeim þáttum sem þeim finnst ekki vera í lagi og finna leiðir til að bæta þá. Þeir telja að þeir hafi áhrif með því að hvetja kennara, bæta við nýjungum og hvetja til faglegra verka. Sigrún er sú eina sem telur sig ekki hafa mikil áhrif á störf kennara. Helga sagði að hennar helsta hlutverk væri að vera hvetjandi og benti á að það að vera letjandi, fúll eða leiðinlegur gæti haft neikvæð áhrif á skólalastarfið og leitt til þess að kennarar legðu sig síður fram.

Aðstoðarskólalastjórarnir hafa misjafnleg mikil áhrif á kennara. Aldur, starfsreynsla og menntun kennara skiptir máli þegar litið er til þess hversu mikil áhrif þeir hafa. Berglind sagði að það væru ekki allir sem tækju leiðsögn og það væru örfáir sem færu ekki eftir fyrirætlum. Ólafur lagði áherslu á að gefa kennurum sem hann er búinn að starfa lengi með ákveðið svigrúm en sagði að þeim nýju þyrfti að sinna betur.

þegar maður er búinn að vinna með sumum lengi þá veit maður alveg hvað klukkan slær, en þetta er sérstaklega þegar nýir kennarar koma, þá finnst manni að maður þurfi að fylgjast betur með á meðan kennarar eru að átta sig á aðstæðum og öðru. En með þessa gömlu hunda sem eru farnir að kunna sitt fag þá lætur maður þá vera, allavega að mestu leyti, það er bara svoleiðis, maður veit líka hvað er í lagi.

Páll var á sama máli og Ólafur en hann sagðist aðallega fylgjast með nýjum kennurum og leiðbeinendum. Hann lagði áherslu á að gefa af sér.

#### *4.2.2.4 Eftirfylgd aðstoðarskólalastjóra með kennslu á vettvangi*

Þegar aðstoðarskólalastjórarnir voru spurðir hvort þeir fylgdust með kennslu á vettvangi voru svör þeirra frekar einsleit. Þrátt fyrir að margir þeirra segðust vera sýnilegir í skólunum þá fylgjast þeir lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi. Margir aðstoðarskólalastjóranna sögðust hafa mikinn áhuga á að sinna þessum þætti en ekki hafa tíma í það. Þeir töldu að það væri mikilvægt, bæði fyrir þá sem stjórnendur og kennarana, að geta gefið sér tíma til að sinna þessu.

Ragnar taldi að mikil fundarseta og tölvuvinna á skrifstofunni hamlaði því að hann fylgdist með kennslu á vettvangi. Hann benti á að hann og skólustjórinn hefðu rætt að þeir vildu fylgjast meira með kennurum í kennslu. Ragnar talaði um að fræðslustjórinn, sem hann heyrir undir, geri kröfu um að hann sé á gólfinu í um 30-40% af starfstímanum sem honum finnst hann alls ekki ná að fylgja eftir.

Ragnar og Berglind sögðust lítið fylgjast með kennurum á vettvangi en væru til í að gera meira af því. Þau sögðust upplifa að þegar þau kæmu inn í kennslustofur að bæði kennarar og nemendur verði hissa og þau hafi í raun truflandi áhrif á kennsluna. Ragnar sagði:

Margir kennarar spennast upp, athygli nemenda fer af kennslunni og að mér. Þetta finnst mér vera staðfesting á því hversu lítið ég sinni þessum þætti.

Sigrún sagði að það þyrfti stundum að leiðbeina kennurum þar sem þeir væru ekki fullkomnir frekar en aðrar stéttir. Stjórnendur innan hennar skóla hafa aðallega fylgst með kennurum ef það koma kvartanir og þá hafa þau farið inn og skoðað samspil kennara og nemenda og reynt í framhaldi að koma með endurgjöf til kennarans.

#### *4.2.2.5 Leiðsögn aðstoðarskólustjóra til kennara*

Þegar aðstoðarskólustjórnir voru spurðir hvort þeir hafi veitt kennurum leiðsögn á síðastliðnum vikum voru svör þeirra mjög mismunandi. Flestir voru sammála um að hafa ekki komið mikið að leiðsögn til kennara og þá sérstaklega að leiðsögn sem tengist kennsluráðgjöf. Þeirra leiðsögn snýst almennt meira um kennsluhætti frekar en námsefni.

Helga sagði að hennar leiðsögn snérist aðallega um aga- eða samskiptamál. Sigrún og Brynja voru á sama máli en þær sögðu kennara aðallega leita eftir aðstoð í tengslum við foreldrasamstarf. Sigrún sagði:

Ég leiðbeini kennurum aðallega í samskiptum við foreldra. Ég ræð yfir flottum og sjálfstæðum kennurum sem þarf ekki mikið að leiðbeina.

Ragnar og Páll telja að þeir komi ekki beint að leiðsögn nema með spjalli og samræðum við kennara. Páll sagði:

Við erum ekki að koma og segja að þú eigir að gera þetta svona og svona en við vinnum mjög mikið saman, vinnum saman að lausnum, finna lausn þannig að krakkarnir skilji viðfangsefnið.

Berglind veitir kennurum leiðsögn í tengslum við námsmat og innleiðingu á nýrri aðalnámsskrá.

#### 4.2.2.6 Hindranir í að sinna kennslufræðilegri forystu

Aðstoðarskólustjórnarnir voru sammála um að tímaleysi hafi áhrif á starfið og segjast vilja fylgjast betur með, veita öllum betri leiðsögn og vera oftari til staðar. Fyrir utan tímaleysi sem allir eru sammála um nefna nokkrir stjórnendur að lítil stjórnunarreynsla þeirra hafi áhrif á hversu lítið þeir sinna kennslufræðilegri forystu. Berglind sagði:

Með aukinni reynslu í starfi get ég vonandi sinnt kennslufræðilegri forystu betur þar sem þá mun ég eiga auðveldara með að skipuleggja mig og verða flinkari í starfi.

Berglind benti einnig á að hún segði of oft já, sem gerði það að verkum að hún væri oft að hlaupa á milli verkefna og næði ekki að sinna þeim verkefnum sem hún vildi sinna.

Ef einhver kemur rýk ég bara alltaf strax í það og ég læt alltaf það sem kemur upp á ganga fyrir því sem er planað. Ef það kemur eitthvað upp á, einhver slagsmál, eða einhvern kennara vantar aðstoð núna þá fer ég strax, ef það vantar aðstoð fram í sal í hádeginu þá geri það þó ég viti að ég eigi eftir að gera eitthvað hérna. Stundum þarf maður kannski að segja að núna er ég að fara að gera þetta.

Ragnar sagðist hafa mikinn áhuga á að sinna kennslufræðilegri forystu en ekki hafa tíma í það þar sem mikill tími færi í tölvuvinnu og ýmis konar umsýslumál. Ragnar sagðist telja að ekki væri til sá skólustjórnandi sem væri sáttur við hversu litlum tíma hann ver í kennslufræðilega forystu. Hann sagði að stjórnendur hefðu lítið val í starfinu þar sem fjölmörg mál yrðu að hafa forgang eins og umsýsla og rekstur. Hann sagði að þó einstaklingar vildu vera faglegir stjórnendur þá þyrfti viðkomandi að stíga yfir margar hindranir áður en hann gæti varið tíma í það.

### 4.2.3 Samskipti aðstoðarskólalastjóra við kennara

Í þessum kafla er greint frá þeim þemum sem fram komu í viðtölunum um samskipti kennara við aðstoðarskólalastjóra í tengslum við kennslu, traust og virðingu, samskipti aðstoðarskólalastjóra eftir skólastigi og aldri kennara, aðgang kennara að aðstoðarskólalastjóra og málefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólalastjórann.

#### 4.2.3.1 Samskipti kennara við aðstoðarskólalastjóra í tengslum við kennslu

Hjá öllum átta aðstoðarskólalastjórurum fór ekki á milli mála að þeir leggja mikið upp úr góðum samskiptum við kennara og telja að þeir séu að sinna því hlutverki vel. Þeir lýstu á ólíkan hátt hvað væri mikilvægast í samskiptum. Atli lagði áherslu á festu og heiðarleika í samskiptum. Hann benti á að það væri lykilatíði að menn væru trúir sjálfum sér og heiðarlegir í samskiptum. Berglind var að mörgu leyti sammála en hún lagði áherslu á að leiðbeina, hrósa og vera stuðningur fyrir kennara. Að hennar mati eru jákvæðni og stuðningur mikilvægustu þættirnir í samskiptum.

Helga lagði áherslu á að gagnkvæm virðing þyrfti að vera til staðar og að boð og skipanir gangi ekki upp með fullorðnu fólki heldur þurfi að ræða hlutina og ná sameiginlegri niðurstöðu. Helga sagði:

Samskiptin hafa verið góð, þetta er stundum eins og að reka heimili. Það liggur við að það sé verið að klaga, þetta er stundum hálfgerðt uppeldi, það þarf oft að eyða miklum tíma, þannig að það sé gagnkvæmur skilningur. Ekki er nóg að henda einhverju fram og halda svo að það virki, það virkar ekki neitt. Maður verður að passa sig á því að það sé gagnkvæmur skilningur og að viðkomandi sé sáttur við það sem maður er að biðja um eða fara fram á. Helst þarf hinn að halda að breytingin sé vegna þess að hann fattaði upp á því.

Í samskiptum við kennara um kennslu sagðist Ragnar leggja áherslu á nálgun við nemendur. Hann sagði:

Mér finnst nálgunin við nemandann skipta mestu máli þegar verið er að ræða saman um kennsluhætti, að tala um þessa bók eða hina bókina skiptir engu máli, það er nálgunin við nemandann sem skiptir máli. Ef þú sýnir nemandanum ekki

áhuga þá verður ekki árangur, það verður að sýna honum áhuga.

Páll sagði að kennarar leituðu ekki mikið til hans í tengslum við kennslu eða kennsluhætti. Hann benti á að samskiptin væru margvísleg. Stundum væri talað um daginn og veginn en samskiptin snérust mest um hvernig ætti að leysa agamál meðal nemenda.

Samskipti aðstoðarskólustjóra við kennara fara fram víðs vegar um skólabygginguna. Aðstoðarskólustjórnir voru almennt sammála um að samskiptin færu aðallega fram á skrifstofu þeirra þar sem talað væri um nemendur, hvernig þeim gengi og þau úrræði sem skólinn hefði til að styðja við þá.

#### 4.2.3.2 *Traust og virðing*

Allir aðstoðarskólustjórnir töluðu um mikilvægi trausts og flestir upplifðu að starfsfólkið treysti þeim mjög vel. Aðstoðarskólustjórnir fjölluðu um traust á mismunandi hátt. Helga lagði áherslu á mikilvægi trausts í starfi stjórnenda innan skóla og sagði:

Að maður standi við það sem maður segir, lofar og sé með raunhæfar væntingar og sýni skilning og stuðning.

Atli sagði að það væri lykilatriði að menn væru trúir sjálfum sér og heiðarlegir í samskiptum. Hann sagðist bera virðingu fyrir starfsmönnum skólans og finna fyrir gagnkvæmri virðingu. Berglind upplifir líkt og Atli að samskipti hennar við starfsfólk byggist á trausti. Hún sagði:

Ég bara finn það, fólk kemur til mín með alls konar mál, með foreldratengsl og persónuleg mál, ég held það, mér finnst það, ég upplifi að samskiptin byggist á trausti.

Ragnar er sá eini sem er í vafa um hvort hann hafi traust allra starfsmanna. Hann sagðist vera í misjöfnum tengslum við starfsfólkið og benti á að starfsfólkið gæfi misjafnlega mikið færi á sér. Ragnar sem er ungur stjórnandi finnur fyrir meiri tengingu við yngra starfsfólkið sem hann telur að sé virðingateggt. Hann sagðist finna fyrir því að virðingin hafi aukist eftir því sem hann hefur verið lengur í starfi og telur það vera afrakstur gjörða sinna og þess sem hann stendur fyrir. Ragnar sagðist hafa átt farsælan kennaraferil innan skólans en hröð breyting úr því að vera

almennur kennari í að gegna stöðu aðstoðarskólustjóra hefði valdið nokkrum árekstrum.

Það tekur smá tíma á að átta sig á að ég er ekki lengur almennur kennari og maður hefur alveg fundið fyrir því að það er verið að koma með mál inn á borð til manns sem er hlutverk kennara. Ég held að sumir af þessum kennurum myndu ekki segja þetta við fyrrum aðstoðarskólustjóra eða skólustjóra eða það er öðruvísi talað við mig þar sem ég er ungur í starfi og aldri. Maður þarf stundum að segja, þetta er þitt hlutverk.

Aðstoðarskólustjórarnir leggja almennt áherslu á að starfsfólkið finni að það sé hlustað á það og það geti trúað þeim fyrir því sem þarf.

#### *4.2.3.3 Samskipti aðstoðarskólustjóra eftir skólastigi og aldri kennara*

Það er misjafnt eftir aðstoðarskólustjórum hvaða málefni starfsmenn leita helst til þeirra með. Í flestum skólunum leita starfsmenn til aðstoðarskólustjóra vegna styrkleika þeirra í starfi frekar en stöðu þeirra sem aðstoðarskólustjórar. Það tengist því oft reynslu og þekkingu aðstoðarskólustjóranna hvaða málefni lenda á þeirra borði. Helga sagði að kennarar leituðu frekar til hennar vegna þekkingar hennar á viðfangsefnum frekar en stöðu hennar sem aðstoðarskólustjóra.

Það er komið til mín verkefna minna vegna, sama hvort sem ég væri skólustjóri eða húsvörður, fólk er duglegt að leita til þeirra sem það heldur að hafi eitthvað vit á hlutunum.

Ólafur, Sigrún og Brynja voru þau einu sem nefndu að aldur kennara skipti máli og hafi áhrif á hvort og með hvaða málefni þeir leita til þeirra. Ólafur sagði að ungir kennarar leituðu frekar til hans en eldri og taldi hann að reynslumeiri kennara hefðu minna að sækja til hans. Sigrún fannst aldur aftur á móti ekki hafa áhrif. Brynja benti á að það leituðu allir til hennar en með ólík málefni. Eldri kennarar leituðu til hennar með mál tengd foreldrum en yngri frekar með mál tengd námi nemenda. Hún sagði eldri kennara óruggari með nemenda- og foreldramál.

Nokkrir aðstoðarskólustjórar telja að kennarar finni einn stjórnenda sem þeir leiti helst til. Berglind nefndi til dæmis að ákveðinn hópur kennara leitaði frekar til hennar á meðan aðrir leituðu til skólustjóra eða deildarstjóra. Ragnar var sammála Berglindi en hann taldi að reynsla,



á hugasvið og aldur aðstoðarskólalastjóra spilaði inn í hvort og hvaða kennarar leituðu til hans. Ragnar sagði:

Þú átt þér hóp sem leitar alltaf til þín, það eru líka eldri kennarar, það er jákvætt að fólk finni sér stað þar sem það getur létt á sér og annað slíkt.

#### 4.2.3.4 Aðgangur kennara að aðstoðarskólalastjóra

Spurt var um aðgengi að aðstoðarskólalastjórnum. Allir aðstoðarskólalastjórarnir töluðu um að aðgengi að þeim væri mjög gott og að þeir teldu mjög mikilvægt að hafa opið inn á skrifstofuna dags daglega og taka á móti þeim sem þangað leituðu. Þeir hafa hins vegar allir þá hefð að ef þeir eru vant við látnir loka þeir inn til sín og setja jafnvel miða á hurðina. Þetta virða allir starfsmenn skólanna.

Páll sagði aðgang kennara og foreldra að skólalastjórnum mjög góðan:

Foreldrar tala um að þeir hafi aldrei fengið eins greiðan aðgang að stjórnum eins og til dæmis hafa nemendur sem koma úr öðrum sveitarfélögum talað um gott aðgengi við stjórnum, þeir komast beint inn en þurfa ekki að bíða. Það er bara opið, það hefur verið kostur.

Berglind nefndi að það væri hægt að panta tíma hjá henni og talaði um að það væri mjög breytilegt hvers vegna kennarar kæmu til hennar:

Suma kennara vantar aldrei aðstoð við agamál, það eru kennarar hérna sem leysa sín agamál á meðan aðra vantar aðstoð í því. Suma vantar aldrei aðstoð við áætlanagerð eða innleiðingu við nýja aðalnámsskrá á meðan aðrir þurfa á því að halda. Mismunandi hvað fólk þarf.

Helga sagðist hafa velt því fyrir sér hvort aðgangur kennara að henni væri of mikill:

Það er alltaf opið, stundum held ég að það sé of mikið, stundum fer ég á fund og þá kemur, þið eruð aldrei við, fólk er orðið svo góðu vant að það telur að maður eigi bara að sitja og bíða eftir að fólk vanti eitthvað. Stundum er það svolítið ósanngjarnt.

#### 4.2.3.5 Mállefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólalastjórann

Þau mállefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólalastjóra eru af fjölbreyttum toga en aðallega ræða þeir um agamál, námslega getu nemenda og samskipti við foreldra. Berglind sagði að í dag væri innleiðing á Aðalnámsskránni það helsta sem kennarar leituðu til hennar með. En almennt sagði hún að leitað væri til hennar með mál sem vörðuðu námsefni og samskipti við foreldra.

Kennarar leita helst til Sigrúnar vegna agamála og foreldra. Hún telur að kennarar leyti til hvors annars, frekar en til hennar, vegna námsefnis og kennsluhátta.

Kennarar leita helst til Helgu vegna agamála og tölvuaðstoðar frekar en kennslufræðilegra mállefna.

Það er verið að senda einhvern út, eitthvað er ekki í lagi, slökkva elda, það sem kemur í dyrnar. Svo koma þeir einnig vegna tölvutæknimála.

Ragnar sagði að mikið væri leitað til hans með nemendamál, þar sem agamál og námsleg geta væru algengustu áhyggjuefni kennara. Þegar þess konar mál koma upp vilja kennarar vita hver næstu skref eru og í hvaða farveg málið mun fara.

Atli sagði mállefnið vera af fjölbreyttum toga, allt milli himins og jarðar. En líkt og hjá flestum aðstoðarskólalastjórum þá fer mikill tími í nemendamál eins og agamál og líðan nemenda.

## 5 Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að skoða starf aðstoðarskólustjóra í grunnskólum á Íslandi og öðlast skilning á hlutverki þeirra og skyldum sem kennslufræðilegir leiðtogar. Rannsóknarspurningin var: Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólustjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi?

Til þess að svara spurningunni voru kannaðir fjórir þættir sem tengjast sýn starfsfólks á ánægju þeirra með stjórnunarhætti aðstoðarskólustjóra, hversu mikið aðstoðarskólustjórar fylgjast með kennslustundum starfsfólks, samræður starfsfólks um kennslu við aðstoðarskólustjóra og samræður starfsfólks við aðstoðarskólustjóra um málefni einstakra nemenda. Einnig var reynt að fá viðmælendur, sem allir voru aðstoðarskólustjórar, til að skýra frá hlutverki sínu og skyldum, hvert viðhorf þeirra væri til kennslufræðilegrar forystu og hversu mikið þeir sinntu henni. Þá voru skoðuð samskipti aðstoðarskólustjóra við kennara.

Helstu niðurstöður virðast benda til þess að almenn ánægja sé með starfshætti aðstoðarskólustjóra og einnig upplifa þeir sjálfir jákvætt viðhorf gagnvart sér. Aðstoðarskólustjórarirnir töluðu um að góð samskipti og mannlegir þættir eins og jákvæðni, einlægni, kurteisi, heiðarleiki og ákveðni væru mikilvægir eiginleika í starfi aðstoðarskólustjóra.

Það kom fram að hlutverk aðstoðarskólustjóra er mjög fjölbreytt. Þeir töluðu um að enginn dagur væri eins og erfitt væri að segja til um hvert raunverulegt hlutverk þeirra væri. Flestir aðstoðarskólustjóraranna eru með starfslýsingu en misjafnt er hvort unnið sé eftir henni. Þá kom fram að í flestum skólum leita starfsmenn til aðstoðarskólustjóra vegna styrkleika þeirra í starfi frekar en stöðu þeirra sem aðstoðarskólustjóra. Flestir aðstoðarskólustjóraranna sjá um forföll og mikill tími hjá þeim fer í fundarhöld og að sinna agamálum.

Þrátt fyrir að margir aðstoðarskólustjórar séu sýnilegir í skólunum þá fylgjast þeir lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi. Niðurstöður spurningakannana gefa til kynna að tæp 80% aðstoðarskólustjóra fylgist með kennslu einu sinni á ári eða sjaldnar. Margir aðstoðarskólustjóraranna segjast hafa mikinn áhuga á að sinna þessum þætti en segjast ekki hafa tíma í það. Þeir telja að það sé mikilvægt fyrir alla aðila innan skólasamfélagsins að þeir geti gefið sér tíma til að sinna kennslufræðilegri forystu.

Aðstoðarskólastjórnarnir voru sammála um að tímaleysi hefði áhrif á starfið og sögðust vilja fylgjast betur með, veita öllum betri leiðsögn og vera oftari til staðar. Fyrir utan tímaleysi, sem allir voru sammála um, nefndu nokkrir stjórnendur að lítil stjórnunarreynsla þeirra hefði áhrif á hversu lítið þeir sinntu kennslufræðilegri forystu. Þrátt fyrir að þeir fylgdist lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi þá finnst aðstoðarskólastjórunum þeir almennt hafa jákvæð áhrif á kennsluhætti og námsárangur nemenda. Þeir þættir sem þeir segja vera mikilvægasta tengjast samskiptum, jákvæðni, hrósi og skipulagi.

Allir aðstoðarskólastjórnarnir töluðu um mikilvægi skólastjóranna í skólunum og ábyrgð þeirra á skólastofnunum og stefnu þeirra. Flestir voru sammála um að skólastjórinn hefði mikil áhrif á þeirra störf. Allir nefna að of mikill tími fari hjá skólastjórum í fjármál og bókhald og eru flestir sammála um að það sé oft á kostnað faglegra starfa. Það kom fram að almennt kjósa skólastjórnarnir að dreifa valdi til annarra stjórnenda sem aðstoðarskólastjórunum finnst mjög mikilvægt.

Hjá öllum átta aðstoðarskólastjórunum fór það ekki á milli mála að þeir leggja mikið upp úr góðum samskiptum við kennara og telja að þeir séu að sinna því hlutverki vel. Einnig kom fram hjá öllum aðstoðarskólastjórunum að aðgengi að þeim væri mjög gott og töluðu þeir um að það væri mjög mikilvægt að hafa opið inn á skrifstofuna dags daglega og taka á móti þeim sem þangað leituðu. Þrátt fyrir að stjórnendurnir leggi áherslu á gott aðgengi og góð samskipti þá sýndu niðurstöður spurningakannana meðal annars að tæpur þriðjungur starfsfólks ræðir árlega eða sjaldnar við aðstoðarskólastjóra um kennslu sína. Einnig sýndu niðurstöðurnar að rúmlega helmingur starfsfólks ræðir fjórum sinnum á önn eða sjaldnar við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda. Aðstoðarskólastjórnarnir töluðu um mikilvægi trausts og flestir upplifa að starfsfólkið treysti þeim mjög vel. Þau málefni sem kennarar ræða við aðstoðarskólastjóra eru af fjölbreyttum toga en aðallega ræða þeir um agamál, námslega getu nemenda og samskipti við foreldra.

Til að skýra þessar niðurstöður enn frekar verða þær skoðaðar í ljósi fræðilegs samhengis en í eftirfarandi undirköflum verður fjallað um hlutverk aðstoðarskólastjóra, kennslufræðilega forystu og samskipti aðstoðarskólastjóra í skólasamfélaginu.

## **5.1 Hlutverk aðstoðarskólastjóra**

Stronge, Ward og Grant (2011) benda á að hlutverk, ábyrgð og skyldur skólastjóra séu viðamikil og vel skilgreind en hlutverk og skyldur

aðstoðarskólastjóra aftur á móti óljósari. Howard-Schwind (2010) segir að það sé engin algild eða nákvæm skilgreining eða starfslýsing til á starfi aðstoðarskólastjóra og er það oft í höndum skólastjóra og fræðslufyrirvalda hvaða hlutverkum þeir eiga að gegna innan skólans. Í niðurstöðum þessarar rannsóknar töluðu aðstoðarskólastjórnir um mikilvægi skólastjóranna í skólunum og ábyrgð þeirra á skólastofnunum og stefnu þeirra. Flestir voru sammála um að skólastjórinn hefði mikil áhrif á þeirra störf og að skólastjórar stýrðu hvaða hlutverki og skyldum aðstoðarskólastjórar hefðu að gegna og sæju um að útdeila verkefnum til þeirra. Það er í samræmi við rannsókn sem Gaston (2005) gerði á hlutverki og ábyrgð aðstoðarskólastjóra þar sem kom fram að 95% þátttakenda í rannsókninni sögðu að skólastjórar stýrðu hlutverki þeirra og skyldum.

Fullan (2007) bendir á að með iðnvæðingu og tæknibyltingu hafi skólastofnanir þróast eins og aðrar stofnanir yfir í stærri og flóknari einingar sem gerir það að verkum að hlutverk stjórnandans er orðið mun flóknara. Skólastjóri sinnir mörgum hlutverkum en samkvæmt Sergiovanni (2009) er hann meðal annars ábyrgur fyrir faglegri forystu, markmiðasetningu og leiðum, starfsmannahaldi og rekstri. Allir aðstoðarskólastjórnir töluðu um að mikill tími fari hjá skólastjórum í fjármál og bókhald, oft á kostnað faglegra starfa.

Almennt kjósa skólastjórnir að dreifa valdi til annarra stjórnenda sem aðstoðarskólastjórunum finnst mjög mikilvægt. Einn aðstoðarskólastjórinn nefndi til dæmis að skólastjórinn hans sá fljótlega í sínu starfi að hann gæti ekki gert allt sem varð til þess að hann hefur lagt áherslu á að dreifa valdi og ábyrgð. Moos (2011) bendir á að stjórnun skóla sé ekki eins manns verk, til þess að árangur náist þurfi fleiri að koma að stjórnuninni og eitt af hlutverkum þeirra sem eru í forystu er að veita öðrum hlutdeild í ákvörðunum sem getur verið áhrifarík leið til að láta hlutina gerast. Valddreifing er ein af forsendum þess að umbætur í skólastarfi nái fram að ganga. Þeir sem eru næstir skólastjóra að völdum, oft aðstoðarskólastjórar, eru oft og tíðum mikilvægustu hlekkirnir þegar kemur að því að bæta nám og kennslu vegna nálægðar sinnar við nemendur og kennara. Ég tel að með því að skólastjóri gefi aðstoðarskólastjóra vald og ábyrgð geti gæði skólastarfsins, ánægja starfsfólks og virkni aukist.

Samkvæmt Harris og Muijs (2005) snýst dreifð forysta um að nýta sérþekkingu og reynslu innan skóla óháð formlegri stöðu. Flestir aðstoðarskólastjóranna eru með starfslýsingu, sem skólastjórinn hefur mikil áhrif á, en misjafnt er hvort unnið sé eftir henni. Í viðtölum kom fram að í

flestum skólunum leita starfsmenn til stjórnenda vegna styrkleika þeirra í starfi frekar en stöðu þeirra.

Í niðurstöðunum kemur það skýrt fram að hlutverk aðstoðarskólalastjóra er langt frá því að vera einsleitt. Það kemur fram að enginn dagur í lífi aðstoðarskólalastjóra sé eins og einn þeirra segir til dæmis að hver dagur sé ævintýri. Þegar aðstoðarskólalastjórarnir voru spurðir um hlutverk sitt voru svörin mjög fjölbreytt þar sem kemur meðal annars fram að enginn dagur er fyrirsjáanlegur, mikið er af óvæntum verkefnum, verkefni séu óteljandi og starfið sé fjölbreytt og krefjandi. Það má sjá ákveðið samræmi við niðurstöður rannsóknar Marshall og Hooley (2006) sem segja að til dagsins í dag, hafi margræðni og mismunandi eðli skóla og mismunandi skynjun þeirra á hlutverki starfsins frekar stýrt þróun þess en rannsóknir á starfinu.

Í viðtölunum kom fram að nokkrir aðstoðarskólalastjórarnir vildu vera að sinna öðrum þáttum í sínu starfi en þeir eru að gera í dag. Það er í samræmi við rannsókn Cranston, Reugebrink og Tromans (2004) en þar kom í ljós mismunur á milli hvaða hlutverk aðstoðarskólalastjórar vildu sinna og þeirra hlutverka sem þeir áttu í raun að sinna.

Í niðurstöðunum kemur fram að flestir aðstoðarskólalastjóranna sjá um forföll og mikill tími hjá þeim fer í fundarhöld og að sinna agamálum. Niðurstöður rannsóknarinnar eru í samræmi við fjölmargar rannsóknir á síðustu áratugum sem gefa til kynna að aðstoðarskólalastjórar verja meirihluta af vinnutímanum í verkefni sem tengjast agamálum frekar en að sinna kennslufræðilegri forystu (Auclair, 1991; Austin og Brown, 1970; Black, 1980; Brown og Rentschler, 1973; Calabrese 1991; Celikten, 1998; Domel, 2001; Emswiler, 1931; Hallenger og Murphy, 1987; Kaplan og Owings, 1999; Koru, 1987; Marshall, 1992; NASSP, 1980; Panyako og Rorie, 1987; Smith, 1987).

Howard-Schwind (2010) bendir á að erlendar rannsóknir síðustu 30 ára hafi sýnt, líkt og hjá íslensku aðstoðarskólalastjórunum, að meirihluti aðstoðarskólalastjóra hafa varið mestum tíma í agamál nemenda og yfirumsjón skóla. Almenn hlutverk aðstoðarskólalastjóra hafa ekki breyst svo um munar og ekki hefur verið lögð nægilega mikil áhersla á kennslufræðilega forystu. En eftir því sem ábyrgð skjólalastjórnenda hefur aukist hefur þörfin aukist fyrir rannsóknir á kennslufræðilegri forystu og mikilvægi þess að skólalastjórar og aðstoðarskólalastjórar sinni henni með árangur nemenda í huga.

## 5.2 Kennslufræðileg forysta

Rannsóknir hafa sýnt að kennslufræðileg forysta skólastjórnenda er mikilvægur þáttur í árangursríku skólastarfi. Glickman, Gordon og Ross-Gordon (2010) segja að markmiðið með kennslufræðilegri forystu sé að bæta kennslu og kennsluhætti. Sergiovanni (2009) segir að hæfni skólastjórnenda til að leiða faglegt starf innan skóla sé lykilþáttur í skólastarfi og til að skóli nái árangri þurfa skólastjórnendur að sinna kennslufræðilegri forystu.

Gentilucci og Muto (2007) segja að þó skólastjórnendur eigi að sinna kennslufræðilegri forystu falli hún oft í skuggann af verkefnum sem koma upp frá degi til dags innan skóla. Tími stjórnenda fari til dæmis að stórum hluta í að huga að líðan nemenda og starfsfólks, sinna agamálum og huga að ytra umhverfi skólans. Tími skólastjórnenda sem tengja má kennslufræðilegri forystu snúist oft um óbeina þætti eins og að sjá til þess að kennslufræðilegar bjargir séu til staðar, skapa skólamenningu og að stjórnendur séu sjáanlegir á viðburðum skóla. Niðurstöður rannsóknarinnar eru í samræmi við fyrri rannsóknir og kemur meðal annars fram að aðstoðarskólastjórnarnir fylgjast lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi. Niðurstöður spurningakönnunarinnar gefa til kynna að tæp 80% aðstoðarskólastjóra fylgjast með kennslu einu sinni á ári eða sjaldnar. Þrátt fyrir að vera ekki að sinna þessum þætti hafa aðstoðarskólastjórnarnir mikinn áhuga á því að fylgjast betur með, veita öllum betri leiðsögn og vera oftari til staðar en segjast ekki hafa tíma í það. Þrátt fyrir að þeir fylgist lítið sem ekkert með kennslu á vettvangi þá finnst þeim þeir sinna óbeint kennslufræðilegri forystu en aðstoðarskólastjórnunum finnst þeir almennt hafa jákvæð áhrif á kennsluhætti og námsárangur nemenda. Þeir þættir sem þeir segja vera mikilvægasta tengjast samskiptum, jákvæðni, hrósi og skipulagi.

Stjórnendur eru mikilvægir einstaklingar í þróun og breytingum í skólastofnunum (Burns, 1979; Sergiovanni, 2009). Það hafa orðið misjafnlega miklar breytingar á kennsluháttum kennara í þeim skólum sem aðstoðarskólastjórnarnir starfa. Í sumum skólunum hafa orðið miklar breytingar en í öðrum litlar. Aðstoðarskólastjórnarnir benda á hlutverk sín í þróun og hafa frumkvæði til að koma einhverjum breytingum af stað og halda þeim gangandi. Almennt leggja aðstoðarskólastjórnarnir áherslu á mikilvægi þróunarstarfs innan skólanna til að ná framförum.

Á síðustu árum hefur verið meiri áhersla en áður á árangur í skólasamfélaginu. Í skýrslu OECD frá árinu 2008 kemur meðal annars fram að árangur nemenda sé lykilþáttur í starfi grunnskólans og hlutverk skólastjórnenda sé að tryggja að starfshættir kennara skapi þann árangur

sem stefnt er að. Þrátt fyrir að aðstoðarskólastjórnir fylgist lítið með kennslu á vettvangi þá segjast þeir almennt fylgjast vel með undirmönnum sínum og svara fyrir starfshætti og hegðun þeirra ef þess þarf. Skólastjórnendur geta skipt sköpum í árangri skóla og nemenda ef þeir taka réttar ákvarðanir. Með góðu skipulagi, sem aðstoðarskólastjórnir telja allir mikilvægt, hafa þeir mikil óbein áhrif á störf kennaranna. Þessi óbeinu áhrif gera það að verkum að nokkrir aðstoðarskólastjórnanna eru ekki vissir og eru í raun óöruggir með hversu mikil áhrif þeir hafa í skólasamfélaginu á bætta kennsluhætti og námsárangur nemenda.

Oleszewski, Shoho og Barnett (2012) segja að kennslufræðileg forysta skipti sköpum í skólasamfélögum nútímans og að margir skólastjórnendur hafi verið krafðir um að auka hlutverk sitt sem kennslufræðilegir leiðtogar. Flestir aðstoðarskólastjórnanna sem rætt var við nefna að tímaleysi hindri þá í að sinna kennslufræðilegri forystu og þá aðallega að fylgjast með kennurum á vettvangi. Almennt gefa niðurstöðurnar til kynna að stór hluti vinnutíma aðstoðarskólastjórnanna fari í skólastjórnun og framferði og hegðun nemenda. Í þessari rannsókn voru flestir sammála um að hafa ekki komið mikið að leiðsögn til kennara og þá sérstaklega að leiðsögn sem tengist kennsluráðgjöf. Leiðsögn aðstoðarskólastjórnanna snýst almennt meira um kennsluhætti frekar en námsefni.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að aðstoðarskólastjórnir hafa misjafnlega mikil áhrif á störf kennara. Aldur, starfsreynsla og menntun kennara tengist því hversu mikil áhrif þeir hafa. Hluti aðstoðarskólastjórnanna segist leggja áherslu á að gefa kennurum sem þeir hafa starfað lengi með ákveðið svigrúm en þeim nýju þurfi að sinna betur. Í núverandi skipulagi er að mati aðstoðarskólastjórnanna lítil tími fyrir kennslufræðilega forystu. Stjórnunarleg verkefni halda aðstoðarskólastjórnunum frá kennslustofunni og námsefninu. Flestir aðstoðarskólastjórnanna vilja frekar sinna kennslufræðilegri forystu en vinna að verkefnum sem innihalda stjórnun eða agamál. Þarna má sjá ákveðið samræmi við niðurstöður Kwan og Walker (2008) sem benda á að aðstoðarskólastjórnir verji litlum tíma í kennslu, nám, námsskrá eða vöxt og þróun kennara.

Þrátt fyrir að aðstoðarskólastjórnir séu ekki sýnilegir í skólastofunum og komi lítið að leiðsögn til kennara um málefni tengt kennsluefni þá sinna þeir mörgum þáttum sem kennslufræðilegir leiðtogar samanber niðurstöðum Calabrese (1991). Í rannsókn Calabrese kemur fram líkt og í niðurstöðum rannsóknarinnar að aðstoðarskólastjórnir eiga að vera sýnilegir, hafa skilning á skólasamfélaginu, vera lausnamiðaðir, styðja við starfsfólk, hafa góða



samskiptahæfni, nota styrkleika skólans, þjónusta nemendur, sjá um stundaskrár og efla jákvæðan skólaanda.

### 5.3 Samskipti

Weller og Weller (2002) segja að árangursríkir aðstoðarskólustjórar þurfi að búa yfir góðri samskiptahæfni til að ná markmiðum, ná fólki saman, lágmarka árekstra, auðvelda lausn vandamála og hlúa að félagsanda og samkennd. Hjá öllum átta aðstoðarskólustjórunum fór ekki á milli mála að þeir leggja mikið upp úr góðum samskiptum við kennara og telja að þeir séu að sinna því hlutverki vel. Samskipti geta bæði laðað að sér eða fælt frá og skipt sköpum í hvort árangur náist í skólasamfélaginu. Góð samskiptahæfni aðstoðarskólustjóra leiðir til árangursríkra samskipta milli þeirra og kennara, nemenda og foreldra. Almenn upplifa aðstoðarskólustjórar að samstarf þeirra við skólustjóra sé mjög gott og leggja þeir mikla áherslu á góð samskipti með hag skólanna að leiðarljósi.

Virðing og traust eru mikilvæg í samskiptum skólustjórnenda og starfsmanna. Í rannsókn Gold, Evans, Early, Halpin og Collarbone (2003) kemur fram að skólustjórnendur þurfi að bera virðingu fyrir viðhorfum annarra. Fullan (2007) bendir á að samskipti innan skóla þar sem traust er ekki til staðar séu erfið og þvinguð. Aðstoðarskólustjórnarnir töluðu um mikilvægi trausts og flestir upplifa að starfsfólkið treysti þeim mjög vel. Þeir tala um að skólustjórnandinn sé lykileinstaklingur í samskiptum starfsfólks og að góð mannleg samskipti skipti máli þar sem hann þarf að skapa jákvætt andrúmsloft. Sergiovanni (2009) bendir á að í skólum koma saman margir ólíkir einstaklingar af öllum aldri. Það er því mikilvægt fyrir stjórnendur að vera góðum í tengslum við nemendur, foreldra, kennara og annað starfsfólk.

Aðstoðarskólustjórnarnir telja að það sé almenn ánægja með þeirra starfshætti og einnig upplifa þeir jákvætt viðhorf gagnvart sjálfum sér. Aðstoðarskólustjórnarnir bentu á mikilvægi þess að vera til staðar fyrir starfsfólk á vinnutíma og töluðu um að góð samskipti og mannlegir þættir eins og jákvæðni, einlægni, kurteisi, heiðarleiki og ákveðni væru mikilvægir eiginleikar í starfi aðstoðarskólustjóra. Þetta er í samræmi við rannsókn Busher (2005) en hann segir að skólustjórnendur þurfi að búa yfir góðri færni í mannlegum samskiptum og að það sé mjög mikilvægur þáttur hjá öllum sem taka að sér stjórnun eða forystu í skólum.

Þrátt fyrir að stjórnendurnir leggi áherslu á gott aðgengi og góð samskipti við starfsfólk þá sýndu niðurstöður spurningakannana meðal annars að tæpur þriðjungur starfsfólks ræðir aðeins einu sinni eða sjaldnar á ári við

aðstoðarskólastjóra um sína kennslu. Einnig sýndu niðurstöðurnar að rúmlega helmingur starfsfólks ræðir fjórum sinnum á önn eða sjaldnar við aðstoðarskólastjóra um málefni einstakra nemenda. Með frekari rannsóknum væri áhugavert að skoða ástæðuna fyrir þessum mun á vilja aðstoðarskólastjóranna og þess sem þeir eru í raun að sinna. Hvort tímaleysi aðstoðarskólastjóranna hafi áhrif eða hvort kennarar hafi ekki áhuga á að leita eftir leiðsögn hjá þeim.

## 6 Lokaorð

Í þessari rannsókn hefur verið leitast við að fá svör við rannsóknarspurningunni: Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólástjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi? Rannsóknin byggir annars vegar á greiningu á fyrirbyggjandi meginlegum gögnum og hins vegar á eigindlegri viðtalsrannsókn þar sem tekin voru átta viðtöl við aðstoðarskólástjóra í heildstæðum grunnskólum í sex sveitarfélögum á suðvesturhluta landsins.

Rannsóknir á starfi aðstoðarskólástjóra eru almennt af skörnum skammti og á það einnig við á Íslandi. Rannsóknir benda til þess að skyldur aðstoðarskólástjóra mótist einkum af áherslum skólástjóra og virðast þeir hafa fáar fastar skyldur. Þetta gerir það að verkum að hlutverk aðstoðarskólástjóra er margrætt og mjög mismunandi eftir skólum. Þrátt fyrir að rannsóknir hafi sýnt að virkjun aðstoðarskólástjóra til kennslufræðilegrar forystu hafi jákvæð áhrif á skilvirkni skóla hefur ekki verið lögð nægilega mikil áhersla á kennslufræðilega forystu aðstoðarskólástjóra og tækifæri þeirra til að veita hana verið mjög mismunandi.

Helstu niðurstöður staðfesta fyrri rannsóknir þar sem kemur fram að fjölbreytileiki starfsins er mjög mikill og að í núverandi skipulagi er lítill tími fyrir kennslufræðilega forystu. Stjórnunarleg verkefni virðast halda aðstoðarskólástjórum frá kennslustofunni og námsefninu. Flestir aðstoðarskólástjórunna segjast hafa mikinn áhuga á að sinna kennslufræðilegri forystu frekar en að vinna að verkefnum sem innihalda stjórnun eða agamál.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um almennt hlutverk aðstoðarskólástjóra í grunnskólum á Íslandi auk þess sem þær varpa ljósi á hversu mikið aðstoðarskólástjórar sinna kennslufræðilegri forystu. Ég tel að væntingar til forystu muni halda áfram að aukast fyrir næstu kynslóð af skólaleiðtogum þar sem skólástjórnendur morgundagsins verði að vera kennslufræðilegir leiðtogar sem búa yfir hæfni og ábyrgð til að vinna með og styðja nemendur og starfsfólk. Þegar horft er til aðstoðarskólástjórunna tel ég að það sé mikilvægt að skuldbinda aðstoðarskólástjóra til að sinna öðrum verkefnum en stjórnunarlegum skyldum. Með því að skólástjóri deili sameiginlegri sýn og ábyrgð með aðstoðarskólástjóranum, þá aukast

möguleikar aðstoðarskólastjóra til að verða bæði kennslufræðilegur leiðtogi og stjórnandi.

Það er von mín að þessi rannsókn hafi varpað ljósi á hvaða þættir skipta máli fyrir aðstoðarskólastjóra, almennt hlutverk þeirra, hlutverk þeirra sem kennslufræðilegir leiðtogar og samskipti þeirra innan skólasamfélagsins.

## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti /2006.
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, personality and effectiveness. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 1078-1091.
- Andrés Davíðsson, Andri Ísaksson, Árni Böðvarsson, Gyða Ragnarsdóttir, Haukur Sigurðsson, Helga Kress o.fl. (1973). Umsagnir um grunnskólafrumvarpið. *Menntamál: Tímarit um uppeldis- og skólamál*, 46, 2-22.
- Auclair, J. (1991). *The Position of the middle level assistant principal as training for the instructional leadership role of principal* (óútgefin doktorsritgerð). The University of Connecticut, Storrs.
- Austin, D. B. og Brown, Jr., H. L. (1970). *Report of the assistant principalship. Volume 3: Study of the secondary school principalship*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.
- Bartholomew, S. K. og Fusarelli, L. D. (2003). Reconnecting preparation and practice through the work lives of assistant principals. Í F. C. Lunenburg og C. S. Carr (ritstjórar), *Shaping the future: Policy, partnerships and emerging perspectives* (bls. 291–300). Lanham, MD: Scarecrow.
- Beckerman, L. (2005). Building blocks for the new principal. *Principal Leadership*, 5, 43-46.
- Bennis, W. G. (1989). *A becoming a leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Birgir Thorlacius. (1971). Endurskoðun fræðslulöggjafarinnar: Grunnskólinn. *Menntamál*, 44, 3-12.
- Black, A. (1980). Clarifying the role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 64, 33-39.
- Brown, L. og Rentschler, J. (1973). Why don't assistant principals get the principalship? *NASSP Bulletin*, 57, 36-47.
- Burns, J. M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership*, 36, 380-383.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader. Exploring professional identities. *School Leadership and Management*, 25(2), 137-153.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson (1998). *Skólastarf og gæðastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson. (2010). *Allt í öllu: Hlutverk fræðslustjóra 1975-1996*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Börkur Hansen, Ólafur Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2002). Hlutverk skólustjóra og mat þeirra á yfirfærslu grunnskólans til sveitarfélaga. *Uppeldi og menntun*, 11, 191-193.
- Calabrese, R. (1991). Effective assistant principals: What do they do? *NASSP Bulletin*, 75, 68-74.
- Celikten, M. (1998). *The instructional leadership tasks of high school assistant principals and factors that enhance or inhibit the enactment of these tasks* (óútgefin doktorsritgerð). University of Wisconsin-Madison, Madison.
- Celikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76.
- Christie, K. (2000). Leadership comes around again. *Phi Delta Kappan*, 82, 105-109.
- Clawson, J. G. (2010). *Level three leadership. Getting below the surface*. New Jersey: Pearson Education.
- Cranston, N, Reugebrink, M. og Tromans, C. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(3), 225-242.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 719-730.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *Handbook of qualitative reserach* (bls. 1-28). London: Sage Publications.
- Domel, R. E. (2001). *The assistant principal: Role and socialization* (óútgefin doktorsritgerð). University of Texas at Austin, Austin.
- DuFour, R. og Berkey, T. H. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(4), 2-6.
- Dunning, G. (2009). Exploring the landscape of primary school leadership and management problems: Drafting conceptual maps of a professional minefield. *European Education*, 41(3), 74-103.
- Emswiler, H. W. (1931). The vice principal in the junior high school. *Educational Research Bulletin*, 10(9), 235-242.

- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Garduno, M. E. (2009). *Assistant principal professional growth needs: A mixed method analysis of perceived skill importance* (óútgefin doktorsritgerð). George Mason University, Fairfax.
- Gaston, D. W. (2005). *Defining the roles and responsibilities of public school assistant principals in Virginia* (óútgefin doktorsritgerð). College of William and Mary, Williamsburg.
- Gentilucci, J. L. og Muto, C.C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin* 91(3), 219–235.
- Glanz, J. (1994). *Redefining the roles and responsibilities of assistant principals*. *Clearing House*, 67(5), 283-287.
- Glanz, J. (2004). *The assistant principal's handbook: Strategies for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. og Ross-Gordon, J .M. (2010). *Supervision and instructional leadership* (8. útgáfa). Boston: Pearson.
- Goffee, R. og Jones, G. (2006). *Why should anyone be led by you? What it takes to be an authentic leader*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gold, A., Evans, J., Early, P., Halpin, D. og Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management & Administration*, 31, 127-138.
- Grate, S. L. (2005). *A descriptive study of the role of the high school assistant principal in the state of Indiana* (óútgefin doktorsritgerð). Ball State University, Muncie.
- Greenfield, W. (1985). Developing an instructional role for the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 85-92.
- Gronn, P. (2002). Designer leadership: The emerging global adoption of preparation standards. *Journal of School leadership*, 12(5), 552-578.
- Gunter, H., Hall, D. og Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 555-580.
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998-2013*. Sótt af <http://hagstofa.is/Hagtalur/Skolamal/Grunnskolar>

- Hallenger, P. og Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instruction leadership. *Educational Leadership*, 45, 54-61.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og S. K. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181-195). New York: Open University Press.
- Harris, A. og Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.
- Harris, A. og Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. England: Open University Press.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008). Bókvitið í askana. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007 - Síðara bindi: Skóli fyrir alla 1946-2007* (bls. 85-98). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Howard-Schwind, M. (2010). *Instructional leadership responsibilities of assistant principal in large Texas high schools* (óútgefin doktorsritgerð). University of North Texas, Denton.
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8. útgáfa). Boston: McGraw-Hill.
- Hughes, L. W. og Avey, J. B. (2009). Transforming with levity: Humor, leadership, and follower attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(6), 540-562.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C. og Curphy, G. J. (2009). *Leadership: Enhancing the lessons of experience* (6. útgáfa). New York: McGraw Hill.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? Í G. Imsen (ritstjóri), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø* (bls. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Grunnskóli verður til. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007 - Síðara bindi: Skóli fyrir alla 1946-2007* (bls. 157-173). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kaplan, L. og Owings, W. (1999). Assistant Principals: The case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(610), 80-94.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-54.
- Koru, J. M. (1989). *The socialization of the assistant principal* (óútgefin doktorsritgerð). University of Houston, Houston.



- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Kwan, P. og Walker, A. (2008). Vice-principalship in Hong Kong: Aspirations, competencies and satisfaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 73-97.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3), 238-254.
- Leithwood, K., Harris, A. og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage Publications.
- Lopez, N. (2003). *The role of the assistant principal in a hierarchical setting versus the role of the assistant principal as a manager and its impact on student achievement* (óútgefin doktorsritgerð). Sam Houston State University, Huntsville.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom K. L. og Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Sótt af <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-fromLeadershipInvestigating-Links-Final-Report.pdf>
- Lög um fræðslu barna nr. 59/1907.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- MacLeod, L. (2012). A broader view of nursing leadership: Rethinking manager-leader functions. *Nurse Leader*, 10(3), 57-61.
- Madden, A. C. (2008). *Preparation of the assistant principal for the role of the principal: An examination of real tasks as compared to the perceived ideal tasks* (óútgefin doktorsritgerð). Georgia State University, Georgia.
- Marshall, C. (1992). The assistant principalship: A career position or a stepping stone to the Principalship? *NASSP Bulletin*, 76(540), 80-88.

- Marshall, C. og Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (5. útgáfa). London: Pearson.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar. (2005). *Matstæki um einstaklingsmiðað nám*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar.
- Mertz, N. T. og McNeely, S. R. (1999). *Through the looking glass: An upfront and personal look at the world of the assistant principal*. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435124.pdf>
- Moos, L. (2011). Research on principals in Denmark. Í O. Johansson (ritstjóri), *Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010* (bls. 134-160). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Muijs, D. og Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Mullins, J. L. (2007). *Management and organisational behaviour* (7. útgáfa). London: Pearson Education Limited.
- Møller, J. (2011). Research on principals in Norway. Í O. Johansson (ritstjóri), *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010* (bls. 112-133). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- National Association of Secondary School Principals. (1980). Job description for the assistant principal. *NASSP*, 64(436), 51-55.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership. Theory and practice* (5. útgáfa). Thousand Oaks: Sage Publications.
- O'Prey, S. J. (1999). *A study of selected middle school assistant principals as instructional leaders* (óútfengin doktorsritgerð). University of Houston, Houston.
- Oleszewski, A, Shoho, A. og Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.
- Ogden, E. H. og Germinario, V. (1995). *The nation's best schools: Blueprints for excellence*. Lanham, Maryland: R&L Education.
- Panyako, D. og Rorie, L. (1987). The changing role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 75(501), 59-65.
- Pont, B., Nusche, D. og Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.

- QuestionPro. (2010). QuestionPro: Online research made easy. Sótt af <http://questionpro.com/>
- Risku, M. og Kanervio, P. (2011). Research on principals in Finland. Í O. Johansson (ritstjóri), *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010* (bls. 161-186). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Robinson, C. J. (2004). Mentoring of assistant principals for the principalship: A study of two Georgia school districts (óútgefin doktorsritgerð). University of Southern Mississippi, Hattiesburg.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. og Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-637.
- Rogers, K. D. (2009). *Instructional leadership role and responsibilities of middle school assistant principals in Virginia* (óútgefin doktorsritgerð). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Ruebling, C. E., Stow, S. B., Kayona, F. A. og Clarke, N. A. (2004). Instructional leadership: An essential ingredient for improving student learning. *Educational forum* 68(3), 243–253.
- Rúnar Sigbórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). London: Allyn og Bacon.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Education Research*, 42(4), 325-344.
- Sigurður Kristinsson. (1993). Skyldur og ábyrgð fagstétta. Í Róbert H. Haraldsson (ritstjóri), *Erindi siðfræðinnar* (bls. 131-150). Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Sigurlína Davísdóttir. (2003). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði rannsókna í heilbrigðisvísindum* (bls. 219–235). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simpson, P. R. (2000). *Assistant principal's survival guide: Practical guidelines & materials for managing all areas of your work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Smith, J. (1987). Assistant Principals: New demands, new realities and new perspectives. *NASSP Bulletin*, 71, 9-13.
- Spady, W. (1985) The vice-principal as an agent of instructional reform. *Education and Urban Society*, 18, 107-120.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Rannsóknarstofa um þróun skólustarfs. (e.d.). *Starfshættir í grunnskólum*. Sótt af [http://rannskolathroun.hi.is/is/starfshaettir\\_i\\_grunnskolum](http://rannskolathroun.hi.is/is/starfshaettir_i_grunnskolum)
- Stoll, L. og Louis, K. S. (ritstjórar). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. London: Open University Press.
- Stoner, L. H., og Voorhies, W. T. (1981). The high school assistant principalship in NCA schools in Indiana. *North Central Association Quarterly*, 55(4), 408-413.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., og Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Useem, M. (2000). Mastering management; How to groom the leaders of the future. *Financial Times*, 112, 8-10.
- Walker, K., Kutsyruba, B. og Noonan, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471-494.
- Weller, L. D. (1999). Unlocking the culture for quality schools: Reengineering. *International Journal of Educational Management*, 12(6), 250-259.
- Weller, D. L. og Weller, S. J. (2002). The assistant principal: Essentials for effective school leadership. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Yukl, G. A. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6. útgáfa). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## Viðauki A – Kynning á rannsókn

### Kynning á rannsókn

Ritgerð til lokaverkefnis í M.Ed. prófi  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Kæri samstarfsaðili

Ég undritaður er í meistaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er núna að vinna að lokaritgerðinni minni.

Ritgerðin fjallar um hlutverk og skyldur aðstoðarskólustjóra í grunnskólum sem kennslufræðilegra leiðtoga. Hluti ritgerðarinnar er rannsókn þar sem ég leita til aðstoðarskólustjóra. Rannsóknarspurningin sem ég legg upp með er: **Hvaða hlutverk og skyldur er aðstoðarskólustjórum falið sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum á Íslandi?**

Tekin verða viðtöl við um átta aðstoðarskólustjóra í heildstæðum grunnskólum á suðvesturhluta landsins í fjórum til fimm sveitarfélögum.

Rannsóknin er eigindleg og felst í viðtölum sem geta tekið frá 30 – 45 mínútum. Viðmælenda er heimilt að hætta hvenær sem er í viðtalinu ef hann kys svo af einhverjum ástæðum og er ekki skylt að svara öllum spurningunum. Áhersla er lögð á að viðmælendi ígrundi svör sín og lýsi persónulegni upplifun af einlægni.

Viðtalið verður hljóðritað og síðan unnið orðrétt. Að því loknu verður hljóðupptökunni eytt. Rannsakandi leggur áherslu á trúnað við viðmælendur sína og hvergi koma fram nöfn á fólki, stofnunum eða öðrum staðháttum að öðru leyti en því sem fyrir hefur verið sagt um staðsetningu þátttökuskólanna.

Með bestu kveðju  
Rafn Markús Vilbergsson  
694-7292  
mv1@hi.is



## Viðauki B – Upplýst samþykki

### Upplýst samþykki

Ég hef lesið kynningu á rannsókninni og þar með alla þá skilmála sem settir eru fyrir þátttöku og treysti því að öll gögn verði meðhöndluð sem trúnaðarmál. Ég undirrituð/áður samþykki hér með að taka þátt í rannsókninni og staðfesti það með undirskrift minni.

---

*Staður og dagsetning*

---

*Samstarfsaðili (má setja merki í stað nafns)*

## Viðauki C – Viðtalsspurningar

### Viðtalsspurningar

Spurningar	Minnisatriði
<p><b>Hlutverk og skyldur aðstoðarskólástjóra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segðu stuttlega frá hlutverki þínu sem aðstoðarskólástjóri</li> <li>• Lýstu venjulegum degi í þínu starfi. <i>Veistu einn dag rjúkga og þínu homun.</i></li> <li>• Hver eru helstu hlutverk skólástjóra í þínum skóla?</li> </ul> <p><b>Kennslufræðileg forysta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hafa orðið einhverjar breytingar á kennsluháttum kennara í skólanum þínum sl. tvö ár?</li> <li>• Hvers konar leiðsögn hefur þú veitt kennurum í þínum skóla á síðustu vikum?</li> <li>• Hvað af því sem þú gerir finnst þér hafa áhrif á bæta kennsluhætti eða námsárangur nemenda?</li> <li>• Eru einhverjar hindranir sem hindra þig og er eitthvað einhver sem auðveldar þér að sinna kennslufræðilegri forystu?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Er hlutverkið/verksviðið þitt skilgreint? <i>Er til starfshúsing?</i></li> <li>✓ Telur þú að kennarar séu ánægðir með þína starfshætti (stjórnunarhætti)?</li> <li>✓ Finnst þér þú hafa áhrif á starf kennara?</li> <li>✓ Hvaða eiginleikar finnst þér mikilvægastir í starfi aðstoðarskólástjóra?</li> <li>✓ Hversu mikinn tíma á dag eyðir þú í námsefni og leiðsögn?</li> <li>✓ Er hann duglegur að dreifa valdi?</li> <li>✓ Hvernig er samstarfið hjá ykkur?</li> <li>✓ Hvernig eru samskiptin á milli ykkar?</li> <li>✓ Er skýr verkefning milli ykkar og annarra stjórnenda í skólanum?</li> <li>✓ Hefur skólástjórinn mikil áhrif á starfið þitt?</li> <li>✓ Hver er þín skilgreining á hugtakiinu forysta?</li> <li>✓ Hvaða þýðingu hefur kennslufræðileg forysta fyrir þig? (skilgreining)</li> <li>✓ Lýstu því sem hefur kennara áfram.</li> <li>✓ Finnst þér þú sinna K.F. nægilega mikið? <i>Eins mikið og þú vildir?</i></li> </ul>
<p><b>Samskipti/samræður við kennara og nemendur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvernig myndir þú lýsa samskiptum/samræðum þínum við kennarana í skólanum í tengslum við kennslu?             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvað telur þú vera mikilvægast í þessum samskiptum?</li> <li>• Hvernig hátar þessum samskiptum, þ.e. hvar og hvernig fara þau fram?</li> <li>• Hafa kennarar greiðan aðgang að þér dagsdaglega eða á ákveðnum tímum?</li> <li>• Fylgist þú með kennslu kennara á vettvangi?</li> </ul> </li> <li>• Hvaða málefni eru það sem kennarar leita helst til þín með?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Byggjast samskiptin á trausti? <i>Hvernig þá?</i></li> <li>✓ Ertu í góðum tengslum við starfsfólkið? <i>Hvernig þá?</i></li> <li>✓ Eru samskipti mismunandi eftir skólastigi sem kennt er á og aldri og starfseynslu kennara?</li> <li>✓ Agamál</li> <li>✓ Mætingar</li> <li>✓ Tengd foreldrum (Foreldrasamtarf)</li> <li>✓ Nemendur með sérparfir</li> <li>✓ Þróunarstarf</li> <li>✓ Persónuleg mál</li> <li>✓ Bókakaup</li> <li>✓ Námsleg</li> </ul>