



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Skipta forystuhættir stjórnenda máli í mótun hlutverks leiðsagnarkennara?

María Jóhanna Hrafnisdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Júní 2023

DEILD KENNSLU- OG MENNTUNARFRÆÐI

Skipta forystuhættir stjórnenda máli í mótun hlutverks leiðsagnarkennara?

María Jóhanna Hrafnisdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf

Leiðbeinandi: Edda Óskarsdóttir, dósent

Deild kennslu- og menntunarfræða

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2023

Skipta forystuhættir stjórnenda máli í mótun hlutverks
leiðsagnarkennara?

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf við Deild kennslu- og
menntunarfræða á Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2023 María Jóhanna Hrafnadóttir
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Formáli

Vegferð mín hófst fyrir átta árum þegar Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri buðu upp á diplómanám í Sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn á meistarastigi sem var sameiginlegt tilraunaverkefni háskólana. Ég lauk þeirri diplómu og var staðráðin í að mennta mig meira í fræðunum. Þetta sameiginlega tilraunaverkefni háskólanna varð síðan að meistaranáminu Starfstengd leiðsögn og kennsluráðgjöf. Skólaárið 2021–2022 fékk ég loksins tækifæri til halda áfram þegar ég fékk námsleyfi frá Sambandi íslenskra sveitarfélaga. Ég hafði þá þegar ákveðið að skrifa um upplifun leiðsagnarkennara í grunnskólastarfi og hvaða máli forystuhættir stjórnenda skipta fyrir leiðsagnarhlutverk þeirra. Heimsfaraldur setti þó strik í reikninginn og í stað þess að setjast á skólabekk og upplifa háskólalífið á ný varð námið að fjarnámi og borðstofuborðið heima vinnuaðstaðan. Námsleyfið var til eins árs en seinna árinu í meistaranáminu lauk ég með fullu starfi sem umsjónarkennari.

Það var ómetanlegur stuðningur að vera hluti af hópi nema í meistaranámi sem hittist reglulega með leiðbeinendum og geta speglað sig í öðrum í sömu sporum. Sérstaklega vil ég þakka Eddu Óskarsdóttur leiðbeinanda mínum fyrir góða leiðsögn, hvatningu og stuðning og Berki Hansen, sem var sérfræðingur við verkið, fyrir góðar ábendingar. Fjölskylda mín fær einnig þakkir fyrir þolinmæðina en sérstakar þakkir fær móðir mín, Guðrún M. Jónsdóttir, fyrir alla aðstoðina og yfirlestur en ekki síst fyrir að vera ávallt tilbúin að ljá mér eyra.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér [Vísindasiðareglur Háskóla Íslands](http://www.hi.is/haskolinn/log_og_reglur) (sjá www.hi.is/haskolinn/log_og_reglur, undir Sameiginlegar reglur). Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendi í öflun og miðlun upplýsinga og túlkun niðurstaðna. Notkun mín á heimildum er í samræmi við 4. mgr. 54. gr. reglna fyrir Háskóla Íslands nr. 569/2009. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 3. maí 2023

María Jóhanna Hrafnadóttir

Ágrip

Árið 2019 fór í gang áttak á vegum stjórnvalda til að fjölga starfandi kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn til að sporna við brottfalli kennara fyrstu þrjú árin í starfi. Sama ár var starfsheitið leiðsagnarkennari samþykkt og lögfest. Tilgangur rannsóknar var að varpa ljósi á upplifun leiðsagnarkennara í grunnskólastarfi með það að markmiði að draga fram reynslu þeirra af forystuháttum og tengslum stjórnenda við leiðsagnarhlutverkið. Þetta er eigindleg rannsókn sem byggir á einstaklingsviðtölum við fimm starfandi leiðsagnarkennara. Þrír af þeim voru deildarstjórar sem höfðu lokið sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn og tveir þeirra voru umsjónarkennarar sem höfðu ekki farið í formlegt nám í starfstengdri leiðsögn. Niðurstöður rannsóknar benda til að stjórnunarhættir og forysta hafi áhrif á leiðsagnarhlutverkið. Vísbendingar eru um að stjórnendur þurfi að taka meiri þátt í að móta ramma utan um leiðsagnarhlutverkið í samvinnu við leiðsagnarkennara. Leiðsagnarkennarar sem eiga í nánú samstarfi við stjórnendur hafa skýrari sýn á hvert leiðsagnarhlutverk þeirra er og fá tækifæri til að ígrunda starfið með stjórnendum.

Til að þróa hlutverk leiðsagnarkennara áfram er mikilvægt að stjórnendur úthluti leiðsagnarhlutverkum til þeirra sem eru með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn svo þeir hafi sterkari forsendur til að vera faglegir leiðtogar þeirra sem þeir sinna. Leiðsagnarkennarar þurfa til þess svigrúm, sveigjanleika og skilgreindan tíma í stundatöflu.

Abstract

Do leadership styles of school administrators matter in shaping the role of mentor teachers?

In 2019, an effort was launched by the government to increase the number of working teachers with a specialization in mentoring and educational consultancy in order to prevent teacher turnover during the first three years of teaching. The same year a new profession of mentor teachers was approved and legalized. The purpose of this research was to shed light on the experiences of mentor teachers in primary schools with the objective to get the essence of their experience of leadership styles and the relationship between administrators and the mentor role. This is a qualitative study based on individual interviews with five currently employed mentor teachers. Three of them were heads of departments within school who had completed specialization in mentoring and two of them were classroom teachers who had not completed specialization in mentoring. Research results indicate that management practices and leadership have an impact on the mentor role. There is evidence that administrators need to be more involved in shaping the framework around the mentor role in collaboration with mentor teachers. Mentor teachers who work closely with administrators have a clearer view of their mentor role and get opportunities to reflect on their work with the administrators.

In order to further develop the role of mentor teachers it is important that administrators assign mentor roles to those who specialize in mentoring as they have stronger prerequisites to be professional leaders of those they mentor. Mentor teachers need scope, flexibility and defined time in their worktable for this role.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract.....	5
Efnisyfirlit	6
Myndaskrá	8
Töfluskrá	9
1 Inngangur	10
1.1 Bakgrunnur höfundar og reynsla.....	10
1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar	11
1.3 Uppbygging ritgerðar	12
2 Fræðilegur bakgrunnur.....	13
2.1 Einkenni og hlutverk starfstengdrar leiðsagnar	13
2.1.1 Seigla.....	14
2.1.2 Fagleg starfskenning.....	15
2.2 Forystuhlutverk leiðsagnarkennara.....	16
2.2.1 Ígrundun	17
2.2.2 Jafningjaleiðsögn og samvinnuleiðsögn	18
2.2.3 Námssamfélag og lærdómssamfélag	18
2.3 Stjórnun og forysta	19
2.3.1 Faglegt forystuhlutverk skólastjóra	20
2.3.2 Kennslufræðileg forysta	21
2.3.3 Breytingaforysta	21
2.3.4 Dreifð forysta.....	23
2.4 Stjórnendateymi	24
2.4.1 Millistjórnendur.....	25
2.4.2 Samskipti	26
2.5 Samantekt.....	28
3 Aðferðafræði	29
3.1 Rannsóknarsnið	29
3.2 Þátttakendur.....	30
3.3 Öflun gagna	30

3.4	Gagnagreining.....	31
3.5	Siðferðileg atriði	32
3.6	Gæðaviðmið, vald og hindranir	32
4	Niðurstöður	33
4.1	Leiðin að leiðsagnarhlutverkinu	33
4.1.1	Anna deildarstjóri	34
4.1.2	Birna umsjónarkennari	34
4.1.3	Dóra deildarstjóri.....	35
4.1.4	Edda umsjónarkennari	36
4.1.5	Fjóla deildarstjóri.....	36
4.1.6	Samantekt.....	37
4.2	Hlutverk í leiðsagnarstarfi og skipulag	38
4.2.1	Leiðsögn með kennaranemum og nýliðum.....	38
4.2.2	Leiðsögn til handa reyndum kennurum	41
4.2.3	Áskoranir og ávinningur í leiðsagnarstarfi.....	43
4.2.4	Samantekt.....	46
4.3	Forystuhættir.....	47
4.3.1	Anna deildarstjóri	47
4.3.2	Birna umsjónarkennari	49
4.3.3	Dóra deildarstjóri.....	50
4.3.4	Edda umsjónarkennari	51
4.3.5	Fjóla deildarstjóri.....	53
4.3.6	Samantekt.....	54
5	Umræður	56
5.1	Áhrif stjórnenda á mótun hlutverks leiðsagnarkennara	56
5.2	Leiðsagnarkennarinn í starfi	60
6	Lokaorð.....	63
	Heimildaskrá	65
	Viðauki A: Samþykkisyfirlýsing	74
	Viðauki Á: Upplýsingablað	75
	Viðauki B: Viðtalsrammi.....	76

Myndaskrá

Mynd 1: Mótun starfskenningar samkvæmt hugmyndum Handal og Lauvås (1983,
bls. 37)15

Töfluskrá

- Tafla 1: Viðmælendur. Taflan sýnir dulnefni viðmælenda, starfsheiti, starfsaldur frá útskrift sem grunnskólakennari og starfsaldur í núverandi grunnskóla. ...30
- Tafla 2: Viðmælendur. Taflan sýnir dulnefni viðmælenda, starfsheiti, starfsaldur frá útskrift sem grunnskólakennari og stærð skóla sem þeir starfa við.....34
- Tafla 3: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælenda, sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn, kennaranema í leiðsögn og formlega leiðsögn nýliða í starfi.....38
- Tafla 4: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælenda, ramma frá háskólunum utan um starfsnám kennaranema, sýn á hlutverk leiðsagnarkennara í starfi og tækifæri til að spegla sig í jafningja í leiðsagnarhlutverki.....47
- Tafla 5: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælenda, skýra sýn á forystuhætti, aðgengi að stjórnendum og sýnileika stjórnenda.....55

1 Inngangur

Árangursrík lagasetning er nánast alltaf til þess að staðfesta það sem fyrir er og því gerist allt hægt og sígandi (Jón Torfi Jónasson, 2021). Árið 2019 fór af stað átaksverkefni á vegum stjórnvalda sem hefur það meðal annars að markmiði að fjölga starfandi kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn og styðja markvisst við nýútskrifaða kennara á fyrstu árum þeirra í kennslu með það fyrir augum að sporna við brottfalli þeirra úr starfi. Sama ár er starfsheitið *leiðsagnarkennari* lögfest og mikilvæg skref tekin í átt að því að festa í sessi faglega leiðsögn í grunnskólum. Leiðsagnarkennari sem sinnir leiðsagnarhlutverki í grunnskóla hefur til þess menntun og þekkir hlutverk sitt vel. Hann hefur fræðilegan og faglegan grunn til að stuðla að menntun og persónulegu öryggi þeirra sem hann er með í leiðsögn og veitir þeim stuðning við að dýpka skilning þeirra á starfinu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Hlutverk leiðsagnarkennara er því að vera faglegur leiðtogi þeirra sem hann er með í leiðsögn. Leiðsögn felur meðal annars í sér að halda utan um og hlúa að fimmta árs kennaranemum í launuðu starfsnámi, kennaranemum í vettvangsnámi, nýliðum í starfi sem og að vera starfandi kennurum til ráðgjafar. Skólastjórar eru í forystuhlutverki sem stjórnendur og eiga að hafa frumkvæði að útfærslu viðfangsefna sem leiðsagnarkennarar taka að sér í samráði við þá og taka mið af umfangi starfs þeirra (Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara, 2019). Rannsóknir hafa verið gerðar á hlutverki leiðsagnarkennara en lítið hefur verið fjallað um þátt stjórnenda í því samhengi. Hér á eftir geri ég grein fyrir bakgrunni mínum og reynslu, kynni tilgang og markmið rannsókna og að lokum er sagt frá uppbyggingu ritgerðar.

1.1 Bakgrunnur höfundar og reynsla

Ég lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1993 og hef síðan þá sinnt mörgum hlutverkum í grunnskóla. Auk þess að hafa verið með umsjónarkennslu í fjöldamörg ár hef ég meðal annars verið með verkefnastjórn á yngsta stigi og tekið að mér leiðsögn með kennaranemum og nýliðum í starfi. Ég lauk diplómu í sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn árið 2016 og fékk námsleyfi frá Sambandi íslenskra sveitarfélaga skólaárið 2021–2022 til þess að fara í meistaranám í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf.

Í starfi sem verkefnastjóri vann ég náið með stjórnendum í skólanum og hafði mikil samskipti við þá. Vegna tíðra skólastjóraskipta upplifði ég ólíka forystuhætti stjórnenda sem höfðu áhrif á mig. Þegar ég fékk síðan námsleyfið hafði ég þegar ákveðið að meistararitgerðin yrði um forystuhætti stjórnenda og áhrif þeirra á hlutverk leiðsagnarkennara.

Í meistaranáminu gerði ég tvær rannsóknir. Önnur þeirra var viðtalsrannsókn um hlutverk deildarstjóra í grunnskólastarfi og hin var starfendarannsókn á eigin upplifun í starfi af

forystuháttum stjórnenda. Í viðtalsrannsókninni fékk ég góða innsýn í starf deildarstjórans. Hann starfaði í þriggja stjórnenda teymi og var deildarstjóri stoðþjónustu. Deildarstjórinn sinnti leiðsagnarhlutverki sem var margþætt og þverfaglegt og var hlutverk hans vel skilgreint. Í starfendarannsókninni fór ég á dýptina í eigin reynslu og upplifun af ólíkum forystuháttum sem höfðu áhrif á mig í starfi sem verkefnastjóri í stjórnendateymi í grunnskóla.

Upplifun mín og upplifun deildarstjórans af áhrifum forystuhátta á okkur í starfi var að mörgu leyti mjög ólík. Deildarstjórinn hafði ekki reynslu af öðru verklagi en að vera hluti af stjórnendateymi þar sem jafnræði ríkti. Annað var upp á teningnum hjá mér þar sem ég upplifði ólíka forystuhætti þriggja skólastjórnenda. Upplifun mín var að ólíkir forystuhættir höfðu afgerandi áhrif á það hvernig mér leið í mínu leiðsagnarstarfi og ekki síst hvernig mismunandi forysta stjórnenda hafði áhrif á starfshætti mína. Niðurstöður úr þessum tveimur rannsóknum vöktu mig til umhugsunar um forystuhlutverk stjórnenda og þátt þeirra í upplifun leiðsagnarkennara sem taka að sér starfstengda leiðsögn í grunnskólum.

1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar

Með átaki stjórnvalda í að fjölga starfandi kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn er stórt og mikilvægt skref tekið til að stuðla að faglegri leiðsögn leiðsagnarkennara í grunnskólum. Ljóst er að skólastjóri er í forystuhlutverki sem stjórnandi í grunnskólastarfi og ber hann ábyrgð á því faglega starfi sem fram fer innan veggja stofnunar. Skólastjóra ber að tryggja að sá sem sinnir starfstengdri leiðsögn í skólanum hafi þá sérþekkingu sem til þarf. Hann þarf einnig að hafa skýra sýn á hvert hlutverk leiðsagnarkennara er. Skólastjóri á að útfæra leiðsagnarhlutverkið og viðfangsefnið með leiðsagnarkennara.

Í ljósi þess er rannsóknin eigindleg viðtalsrannsókn þar sem tilgangur hennar er að varpa ljósi á upplifun leiðsagnarkennara í grunnskólastarfi með það að markmiði að öðlast skilning á reynslu þeirra af forystuháttum og tengslum stjórnenda við leiðsagnarhlutverkið. Rannsóknarspurningin sem gengið var út frá í upphafi þróaðist með verkefninu. Síðasta útgáfan varð þessi:

- Hvaða áhrif hefur forysta stjórnenda á mótun leiðsagnarhlutverks leiðsagnarkennara?
Undirspurningar urðu tvær:
- Hvers vegna taka kennarar að sér hlutverk leiðsagnarkennara?
- Hver eru þeirra helstu verkefni?

Gögn þessarar rannsóknar byggja á einstaklingsviðtölum við fimm leiðsagnarkennara sem eru vanir kennarar með langa kennslureynslu sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Viðmælendur gegna auk þess öðrum hlutverkum í skólunum sínum og hafa mislanga reynslu af því að vera í hlutverki leiðsagnarkennara.

1.3 Uppbygging ritgerðar

Á eftir þessum inngangi kemur fræðilegur hluti þar sem fjallað er um einkenni og hlutverk starfstengdrar leiðsagnar og forystuhlutverk leiðsagnarkennara í grunnskólum. Síðan er tekin fyrir stjórnun og forysta og faglegt forystuhlutverk sem skólastjórar gegna. Í framhaldinu er fjallað um stjórnendateymi og í lokin er efni kaflans dregið saman. Því næst er aðferðafræðikafli þar sem rannsóknarferlið er útskýrt. Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn þar sem stuðst er við frásagnarrýni (e. narrative research) við vinnslu og úrlausn gagna. Sagt er frá þátttakendum, öflun gagna og áherslum í greiningaferlinu. Í niðurstöðukaflanum eru niðurstöður kynntar, saga hvers viðmælenda sögð og í lok hvers undirkafla er samantekt. Fyrst er sagt frá viðmælendum og leið hvers og eins að leiðsagnarhlutverkinu. Því næst er fjallað um hlutverk viðmælenda í leiðsagnarstarfinu og skipulag þeirrar leiðsagnar sem þeir sinna í dag. Sagt er frá áskorunum þeirra og ávinningi við að veita leiðsögn í hlutverki leiðsagnarkennara. Að lokum er sagt frá upplifun viðmælenda af forystuháttum stjórnenda og hvernig samskiptum og samvinnu á milli þeirra er háttað. Efni niðurstöðukaflans er svo dregið saman í lokin. Umræðukaflinn er næstur þar sem niðurstöður eru ræddar og settar í fræðilegt samhengi. Í lokaorðum eru aðalatriði rannsóknarinnar dregin fram og rædd með tilliti til þess lærdóms sem má draga af niðurstöðunum. Í lok ritgerðarinnar er síðan heimildaskrá og viðaukar.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Leiðsögn og stuðningur til handa nýliðum í starfi, til reyndra kennara og teyma, hefur áhrif á menninguna sem er til staðar og menninguna sem skapast í skólum. Skólastjórar sinna þar forystuhlutverki sem æðstu stjórnendur stofnunar. Hér á eftir verður fjallað um einkenni og hlutverk starfstengdrar leiðsagnar, seiglu og faglegrar starfskenningar. Hlutverki leiðsagnarkennara sem faglegra leiðtoga er gerð skil og hugtökin ígrundun, jafningjaleiðsögn og samvinnuleiðsögn sem og lærdómssamfélag og námssamfélag skilgreind. Því næst verða tekin fyrir hugtökin stjórnun og forysta og faglegt forystuhlutverk skólastjóra. Farið verður yfir leiðtogahlutverk hans, birtingamyndir faglegrar forystu sem og hugtökin kennslufræðileg forysta, breytingaforysta og dreifð forysta. Því næst verður fjallað um stjórnendateymi, hlutverk millistjórnenda og samskiptaform sem eru yrt og óyrt, félagslegan stuðning og samskipti og starfstengda leiðsögn. Að lokum er efni kaflans tekið saman.

2.1 Einkenni og hlutverk starfstengdrar leiðsagnar

Starfstengd leiðsögn hefur þróast í gegnum árin og má skilgreina á marga vegu og eru áherslur og verklag í stöðugri þróun. Undirbúningur fyrir starf kennara hefur breyst úr því að vera aðlögun og þjálfun að starfinu yfir í áherslur á vitrænar, siðrænar og tilfinningalegar hliðar til eflingar fagmennsku í starfi. Upp úr aldamótunum 2000 er áhersla lögð á að kennaranemar í vettvangsnámi kynnist starfsaðstæðum kennara og öðlist skilning á þeirri menningu sem ríkir innan skóla. Jafnframt er jafningjaleiðsögn gert hærra undir höfði þegar kemur að menntun kennaranema (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Vettvangsnám kennaranema snýr að því að þeir öðlist skilning á daglegu starfi kennara og þekkingu á skólastarfinu í heild sem og skilningi á þeirri skólamenningu sem ríkir.

Hlutverk starfstengdrar leiðsagnar er að efla starfshæfni kennara og fagmennsku þeirra í starfi. Í leiðsögninni felst einnig stuðningur við kennara svo þeir geti eflt félagslega hæfni og persónulegan styrk. Starfstengd leiðsögn er ákveðið samskiptaferli sem fer fram yfir afmarkað tímabil. Á tímabilinu hljóta nýir kennarar leiðsögn þar sem samskiptin tengjast ytri aðstæðum og menningu innan skóla. Samskiptin í starfstengdri leiðsögn miða meðal annars að því að nýliðar í starfi verði sjálfir smám saman færari um að axla ábyrgð á eigin ákvörðunum og athöfnum. Starfstengd leiðsögn er byggð á samskiptum milli tveggja eða fleiri aðila og getur falið í sér jafningjaleiðsögn (e. peer mentoring) og samvinnuleiðsögn (e. co-mentoring) sem felur í sér bæði stuðning og ögrun (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Starfstengd leiðsögn felur því ekki í sér fyrirmæli eða beina kennslu heldur er samræðan kjarni samskipta. Þessi samskipti fara fram á milli fullorðinna einstaklinga sem bera ábyrgð á gjörðum sínum. Þau geta verið persónuleg sem getur haft áhrif á það sem gert er. Þau geta birst í óyrtri tjáningu ekki síður en

í orðum. Líkamstjáning, svipbrigði og framkoma eru einnig hluti samskipta. Því er lögð áhersla á góð tengsl á milli einstaklinga til að skapa traust, trúnað og gagnkvæma virðingu. Góð samvinna er forsenda þess að árangur náist (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Hargreaves og Fullan (2000) benda á mikilvægi samvinnuleiðsagnar og samstarfs innan skóla. Til að þróa starf sitt þurfa kennarar á stuðningi að halda til að bæta sig og telja þeir að stuðningur eigi að vera þáttur í námsmenningu skóla. Samvinnuleiðsögnin getur þá til dæmis farið fram í umsjónarkennarateymi þar sem reyndur kennari veitir óreyndum kennara í teyminu jafningjaleiðsögn. Óreyndur kennari fær þannig stuðning frá reyndari kennara sem er með honum í teymi.

Aðrir fræðimenn taka í sama streng og segja að starfstengd leiðsögn feli í sér starfsmenntun og þróun fyrir kennaranema sem hljóta leiðsögn, fyrir nýliða á fyrstu starfsárum í kennslu, fyrir starfandi kennara sem og skólasamfélagið í heild (Edwards og Mutton, 2007; Le Cornu og Ewing, 2008; Sundli, 2007). María Steingrímsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir (2009) fundu út að kennarar sem sinntu leiðsagnarhlutverki töldu ávinning af því hlutverki og að það hefði áhrif á eigin starfsþroska og faglegt sjálfstraust. Þannig er gagnkvæmur ávinningur af samstarfinu sem eflir starfsþróun kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

2.1.1 Seigla

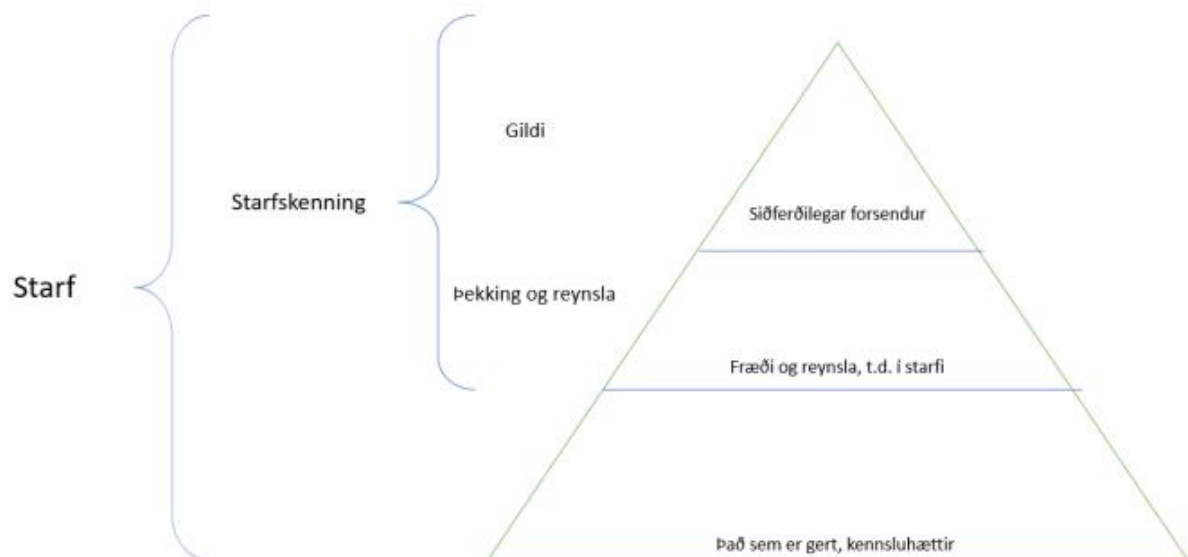
Til að vinna úr samstarfi þurfa kennarar tækifæri til að framkvæma og skoða hvernig það heppnast. Samvinna, félagastuðningur og traust milli kennara eru því talin mikilvæg fyrir starfsþroskaferil þeirra. Kennarar prófa sig áfram í starfi og læra af mistökum sínum. Þannig styrkist kjarkur þeirra og þor. Kennarar þurfa því að hafa persónulegan styrk eða seiglu (e. resilience) og gefast ekki upp (Le Cornu, 2005; Tait, 2008). Eldri skilgreiningar á hugtakinu seiglu vísuðu til jákvæðra eiginleika í persónuleika einstaklinga sem auðvelduðu þeim að takast á við áskoranir og aðlagast. Persónueiginleika eins og sjálfstraust (e. self-esteem) og sjálfstæði (e. autonomy) (Anthony, 1974; Jacelon, 1997). Collins (2007) og Rutter (1999) taka í sama streng en segja að skilgreining á seiglu sé sterkt samspil milli persónulegra eiginleika og aðstoðar úr umhverfinu. Þannig sé áherslan lögð á einstaklinginn og tengslagetu hans (Ungar og Lienbenberg, 2011). Aðrir segja að seigla þýði að vera úrræðagóður (Pooley og Cohen, 2010).

Það er staðreynd að hátt hlutfall nýrra kennara hættir eða brennur út á fyrstu fimm árunum í starfi (Le Cornu, 2009) en nýliðar sem aðlagast starfinu vel búa yfir seiglu þar sem þeir mynda stuðningsnet í kringum sig og fá aðstoð til að ráða við aðstæður fyrstu árin. Seiglan gagnast nýliðum en ekki síður reyndum kennurum. Steinunn Hrafnadóttir (2020) bendir á að hægt sé að þjálfra seiglu. Þannig geti hún gagnast einstaklingum á vinnustað til að mæta þeim kröfum

sem til þeirra eru gerðar. Félagslegur stuðningur og kerfislægir þættir þurfa því að vera til staðar til að gera einstaklingum kleift að beita raunverulegum fagstyrk sínum.

2.1.2 Fagleg starfskenning

Starfskenning er grundvallarhugtak þegar kemur að leiðsögn kennaranema og nýliða í starfi og kemur fram í öllum athöfnum og hugmyndum kennara um starfið og mótast á þeim persónulega og faglega grunni sem kennarar byggja starf sitt á (Handal og Lauvås, 1983). Persónulegi grunnurinn mótast af gildum, skoðunum og siðferðiskennd einstaklings og faglegi grunnurinn af námi, reynslu og ígrundun með öðrum. Í leiðsögn verður starfskenning að verkfæri og markmið leiðsagnar er að þróa hana svo starfskenningin verði einstaklingnum meðvituð. Að kennari þekki sína eigin starfskenningu og geti rætt við aðra kennara hjálpar þeim að vaxa í starfi (Handal og Lauvås, 1983). Hafdís Guðjónsdóttir (2004) tekur undir þetta og segir að kennarar þurfi að tala um starf sitt til að þróa faglega starfskenningu sína og með þessari faglegu ígrundun sem fer fram þegar talað er um starfið vex sjálfsmynd kennara sem fagmanneskja. Handal og Lauvås (1983) líta svo á að starfskenning hvers og eins sé sveigjanleg og hægt sé að hafa áhrif á hana með starfstengdri leiðsögn. Meginviðfangsefni leiðsagnar kennaranema í vettvangsnámi er því að fá þá til að ígrunda; ígrunda sín eigin viðhorf og þekkingu og með því verða þeir meðvitaðri um starfskenningu sína og geta þróað hana áfram.



Mynd 1: Mótun starfskenningar samkvæmt hugmyndum Handal og Lauvås (1983, bls. 37)

Til að útskýra hvað átt er við með starfskenningu nota Handal og Lauvås (1983) þríhyrningslaga líkan þar sem stærsti hlutinn, sem er neðstur, eru athafnir í starfi og hin eiginlega kennsla. Í miðju þríhyrningsins eru þau fræðilegu starfstengdu rök sem vísa til huglægra hluta starfsins, reynslu þeirra og þekkingar. Í efsta og minnsta hluta þríhyrningsins eru þau siðrænu rök og gildismat sem liggja á bak við undirbúning kennslunnar. Hafdís Guðjónsdóttir (2004) skiptir faglegri starfskenningu aftur á móti í þrjú amboð sem eru jafnstór og gild en þau eru framkvæmd, fræðin og siðfræðin og hafa stöðugt áhrif hvert á annað. Hún segir að helsta áskorunin sé þjálfunin að tengja þessi þrjú amboð saman. Það er að tengja fræðin við framkvæmdina og þau siðferðilegu gildi sem hafa áhrif á hvað gert er (Dalmau og Hafdís Guðjónsdóttir, 2017).

2.2 Forystuhlutverk leiðsagnarkennara

Nýtt starfsheiti leiðsagnarkennara var samþykkt og lögfest á 89. samstarfsfundi Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara í maí 2019. Á samstarfsfundinum var einnig samþykkt launaröðun fyrir starfsheitið. Samkvæmt starfsheitinu leiðsagnarkennari er það sá sem tekur að sér leiðsögn starfsnámsnema sem getur meðal annars verið í launuðu starfsnámi, kennaranema sem eru í vettvangsnámi í skemmri tíma og nýliða í starfi. Leiðsagnarkennari er jafnframt faglegur leiðtogi í lærdómssamfélagi grunnskóla og er/getur verið starfandi kennurum til ráðgjafar þegar kemur að starfsþróun og endurmenntun. Hann getur einnig verið í forsvari fyrir ýmis teymi. Skólastjóri ber ábyrgð á að viðfangsefni leiðsagnarkennara séu útfærð að frumkvæði hans í samráði við leiðsagnarkennara og tekið er mið af umfangi starfsins sem leiðsagnarkennari sinnir sem leiðtogi í lærdómssamfélagi grunnskólans (Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara, 2019). Þrátt fyrir þessa samþykkt hefur starfsheitið, leiðsagnarkennari, ekki ratað inn í kjarasamning grunnskólakennara 2022-2023 (Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara, 2022).

Hlutverk leiðsagnarkennara er því fólgið í því að vera fagleg fyrirmynd kennaranema og nýliða í starfi og vera fær um að mynda traust milli hans og þeirra. Leiðsagnarkennari hefur þann fræðilega og faglega grunn sem til þarf og ber að stuðla að menntun og persónulegu öryggi nýliða í starfi og veita þeim stuðning við að dýpka skilning sinn á starfinu og breikka sjónarhorn þeirra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Í kennarastarfinu felst meira en að kenna námsgreinar og því er hlutverk leiðsagnarkennara einnig að hlúa að nýliðum í starfi og veita þeim leiðsögn í gegnum þann frumskóg sem skólamenningin felur í sér, þær óskráðu reglur sem ríkja, hefðirnar og venjurnar sem lita starfsumhverfið sem mætir nýútskrifuðum kennara fyrsta starfsárið. Þannig getur leiðsagnarkennari einnig leitt starf tiltekinna hópa fagfólks innan

skóla. Hann er þá faglegur leiðtogi í lærdómssamfélaginu sem veitir starfandi kennurum ráðgjöf og faglega forystu. Leiðsagnarkennarar eru þannig áhrifavaldar og fyrirmyndir nýliða sem og allra þeirra sem þeir veita faglega leiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) kemur fram nauðsyn þess að tími til leiðsagnar sé tilgreindur og mikilvægt sé að tillit sé tekið til ólíkra einstaklinga og leiða sem farnar eru í leiðsögninni. Í skýrslunni er lögð áhersla á að þeir sem sinna leiðsögn hafi til þess menntun og þekki hlutverk sitt vel. Í Aðgerðaáætlun Menntastefnu til 2030 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021) kemur einnig fram mikilvægi þess að fjölga kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn til að sporna við brottfalli kennara fyrstu þrjú árin í starfi. Þetta styður við það sem kemur fram í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) um að þeir sem sinna leiðsögn hafi til þess menntun og þekki hlutverk sitt vel. Nauðsynlegt er að tilgreina tímann sem á að nýta til leiðsagnar því mikilvægur hluti þess að þroskast og læra í starfi er rýni í eigin starfshætti með það í huga að bæta sig (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007). Ígrundun er því lykilhugtak í leiðsögn og vísar til þess að velta til dæmis fyrir sér einhverju viðfangsefni eða atburði og þeirrar innri vinnu sem getur leitt til nýs skilnings.

2.2.1 Ígrundun

Tvenns konar ígrundun á hér við. Annars vegar gagnrýnin ígrundun (e. reflection) og hins vegar félagsleg ígrundun (e. collective/collaborative reflection). Gagnrýnin ígrundun vísar til þess að ígrundunin feli í sér gagnrýni á eigin sjónarmið og ríkjandi viðmið. Ígrundunin felur einnig í sér viðhorf og rökstuðning (Korthagen, 2014; Sundli, 2007). Fagfólk nýtir þekkingu sína og reynslu til að móta eigin viðhorf með því að hugleiða starf sitt, í einrúmi eða með öðrum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Félagleg ígrundun felur í sér aðferð til að efla hæfni fagfólks til að ná markmiðum sínum og takast á við krefjandi verkefni í samvinnu við aðra. Lögð er áhersla á að ræða saman og skiptast á hugmyndum og skoðunum til að öðlast nýtt sjónarhorn, skilning á vandamáli sem þarf að leysa eða auka þekkingu á viðfangsefnum til að þróa eigin fagvitund (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ígrundun og samræður kennara á milli hefur einnig áhrif á mótun starfskenningar þeirra (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004).

Handal (2007) telur því að meginhlutverk leiðsagnarkennara sé að vera gagnrýninn félagi sem hjálpar einstaklingum að ígrunda sem og ígrunda með teymum innan stofnunar til að efla starfshæfni, fagmennsku og persónulegan styrk. Ígrundun er þannig virkt ferli sem veitir nýjan skilning á starfsháttum og stuðlar að stöðugri endurskoðun á eigin fagmennsku (Ainscow, 1994; Darling-Hammond og Richardson, 2009; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000).

2.2.2 Jafningjaleiðsögn og samvinnuleiðsögn

Einfölduð skilgreining á starfstengdri leiðsögn er að reyndur einstaklingur styðji reynsluminni einstaklinga til að ígrunda eigin starfshætti til framfara og skilnings (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). En í samskiptum leiðsagnarkennara og einstaklings eða einstaklinga í teyrum felst gagnvirkt nám þar sem leiðsagnarkennarar ígrunda meðal annars sín eigin störf og aðferðir (Gjems, 2007; Le Cornu og Ewing, 2008). Leiðsögnina sem felst í samskiptunum nefnir Le Cornu (2005) jafningjaleiðsögn (e. peer-mentoring) en aðrir fræðimenn nota orðið samvinnuleiðsögn (e. co-mentoring) fyrir stuðninginn sem er gagnkvæmur og markmið er að allir læri í samskiptunum (Hargreaves og Fullan, 2000). Samræður og ígrundun í teymi verða markvissari og þessi félagslegu samskipti eru nauðsynleg til þess að teymi geti velt fyrir sér ýmsum hugmyndum, viðhorfum og túlkunum og noti til þess faglegt tungumál (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Hópigrundun getur því eflt vitsmunalegan, félagslegan og tilfinningalegan þroska einstaklinga sem vinna saman í teymi. Hópigrundun getur falið í sér nýjan skilning og þekkingu í hópnum og falið í sér nýja hæfni til að nýta sér félagslegar leiðir og um leið tilfinningalegt öryggi fyrir einstaklinga eða hópa. Á þann hátt eflir leiðsögn faglegt sjálfstraust kennara (e. self efficiency) og persónulegan styrk (Bandura, 1997). María Steingrímisdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir (2009) benda einnig á að með samskiptum leiðsagnarkennara við meðal annars kennaranema styrki þeir sjálfstraust sitt sem kennara ekki síður en sjálfstraust kennaranemans. Ígrundun ýtir þannig undir fagvitund og getur verið þróun í sjálfu sér sem leiðir af sér virkari þátttakendur í faglegu námssamfélagi eða lærdómssamfélagi.

2.2.3 Námssamfélag og lærdómssamfélag

Í lögum um grunnskóla (lög um grunnskóla nr. 91/2008) er talað um skólasamfélagið í heild þar sem skólinn er samfélag fólks sem hefur sameiginlegra hagsmuna að gæta. Hugtökin námssamfélag (e. learning community) og lærdómssamfélag (e. professional learning community) eru notuð jöfnum höndum í fræðunum til glöggvunar á þeirri menningu sem styður við faglega starfshætti í skólastarfi og eflir innviði skólakerfisins (Birna María Svabjörnsdóttir, 2019). Sammælt er um að vinna saman að þróun þekkingar, færni og skilnings í þágu einstaklinganna sem og hópsins innan skóla í samræmi við þau markmið og gildi sem hópurinn hefur sameinast um. Markmið með samvinnu og þátttöku allra í skólanum er að allir njóti góðs af, einstaklingar og skólasamfélagið í heild (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Skólamenning sem er rík af samstarfi, leiðsögn og skuldbindingu er nátengd hugmyndum um fagmennsku og starfsþróun (Fullan og Hargreaves, 2016). DuFour og félagar (2008) benda á að slíkt starfsumhverfi dragi líklega úr brottfalli kennara úr starfi. Mikilvægt er fyrir kennara og fagfólk innan skóla að upplifa sig sem hluta af lærdómssamfélaginu, að kynnast sínu samstarfsfólki vel og geta átt óþvingaðar samræður um málefni og skipst á skoðunum (Pithouse o.fl., 2009). Einnig er mikilvægt að sá sem stýrir umræðunni hafi stjórn á aðstæðum

og hafi skýra stefnu um hvernig eigi að ræða málefni og kunna að bregðast við ef ósætti kemur upp eða ef þátttakendur eru ósammála svo samræðan verði sem gagnlegust fyrir alla (Miller, 2020).

Anna Kristín Sigurðardóttir (2013) lýsir lærdómssamfélagi sem tvöföldu hringferli sem byggt er á sameiginlegri ígrundun starfsfólks í daglegu starfi. Fyrst er skoðað hvað er gert, gagna er aflað og markmið sett. Einstaklingar læra hver af öðrum með ígrundun og gagnrýninni umræðu og dýpka þekkingu sína. Út frá því eru sett ný markmið, nýjar aðferðir prófaðar og þeir afla sér nýrrar þekkingar. Í seinni hringnum er starfið ígrundað og breytingarnar metnar. Hlutverk skólustjóra í þróunarferli skólustarfs er því mikilvægt (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013) þar sem þetta sameiginlega framtak tryggir gæði skólustarfsins (Trausti Þorsteinsson, 2001). Sterk og styðjandi forysta er nauðsynleg til að viðhalda faglegu lærdómssamfélagi (Harris og Jones, 2010). Í skólasamfélagi þar sem ríkir traust er unnið saman að sameiginlegum markmiðum. Einstaklingar sem og hópar innan skólans fá tækifæri til ígrundunar og kennarar sem þess þurfa fá leiðsögn. Kennarar og fagfólk innan stofnunar fær endurgjöf og er ábyrgt fyrir árangri (Hargreaves, 2007; Prytula, 2012; Seashore o.fl., 2010). Í virku og sterku lærdómssamfélagi eykst sameiginleg ábyrgð sem hefur jákvæð áhrif á fagmennsku, eykur gæði starfsins og styrkir alla sem að því koma (Fullan og Hargreaves, 2016).

2.3 Stjórnun og forysta

Hugtökin stjórnun (e. management) og forysta (e. leadership) eru notuð þegar fjallað er um stjórnun menntastofnana. Stjórnandi (e. manager) er sá sem leiðir skólann og hefur til þess formlegt vald (e. authority) og er formlega ráðinn í stjórnendastarfið. Leiðtogi (e. leader) er einstaklingur sem veitir forystu og leiðir hóp og fær fólk til að fylgja sér. Hann þarf ekki að hafa verið formlega ráðinn til að vera í forystuhlutverki. Þannig getur sá sem veitir forystu haft formlegt eða óformlegt vald (Gold og Evans, 1998). Gardner (2000) bendir á greinarmun á því að veita forystu og að vera í formlegri stöðu sem á að fela í sér forystuhlutverk. Einstaklingur í æðstu stöðu innan skipulagsheildar hefur ekki endilega forystuhæfileika og leiðtogi þarf ekki alltaf að vera í formlegri stjórnunarstöðu til þess að hafa áhrif á aðra. Einstaklingur getur þess vegna veitt forystu án þess að vera í formlegu stjórnunarhlutverki en hann getur einnig gegnt formlegri stjórnunarstöðu án þess að veita forystu (Sergiovanni, 2006). Burns (1979) gerir greinarmun á hugtökunum stjórnandi (e. manager) og leiðtogi (e. leader) og segir að skólustjóra, sem stjórnanda, sé ætlað að taka ákvarðanir, stýra starfsemi og fá aðra til að fylgja áherslum eftir í framkvæmd. Skólustjóri þarf einnig að vera meðvitaður um vald sitt og vera leiðtogi sem nýtur trausts og leiðir aðra með sér að sameiginlegum markmiðum og gildum og er það ekki bundið við formlegt stöðugildi. Dunning (2009) tekur í sama streng og segir að stjórnandi í nútímaskólasamfélagi þurfi að hafa hæfileika til að stjórna og vera leiðtogi. Fullan

og félagar benda á að það að vera í forystu og vera leiðtogi er vandasamt verk og að mörgu að huga og ekki síst að það ríki traust meðal samstarfsfólks og til stjórnenda. Þeir segja að traust sé einn af lykilþáttum í árangursríku skólastarfi og grundvöllur framfara í skólum (Fullan, 2007; Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003).

Thomson (2020) bendir hins vegar á að ef aðgerðir innan skóla eða útkoma aðgerða þjóni ekki meirihluta þeirra sem starfa innan skólans geti það haft stórvægileg áhrif á skólastarfið, starfsandann og líðan starfsmanna og talar um ófyrirséð neikvæð áhrif aðgerða (e. perverse outcome) og spillingu í starfi (e. corrupted practices). Spilling getur birst í því hvernig skólastjóri kemur fram við starfsfólk með hegðun, orðum og athöfnum. Stjórnandi sem hefur formlegt vald þarf því að sýna í orðum, verki og gjörðum að hann sé traustsins verður sem og að sýna fagmennsku í starfi. Því þarf að horfa á hvað skólastjóri gerir sem ber árangur sem faglegur forystumaður (Fullan, 2014; Robinson, 2011; Leithwood, 2017).

2.3.1 Faglegt forystuhlutverk skólastjóra

Lögum samkvæmt ber skólastjóra að veita faglega forystu (e. educational leadership) (lög um grunnskóla nr. 91/2008) en hlutverk hans hefur breyst mikið í gegnum tíðina. Hlutverkið var fyrst í stað stjórnunarlegs eðlis en hefur færst yfir í kröfu um að veita faglega forystu sem og að vera ábyrgur fyrir rekstri stofnunar (Börkur Hansen o.fl., 2013). Hann er lykilmanneskja í öllu skóla- og þróunarstarfi, faglegur leiðtogi, forystumaður sinnar stofnunar og ber hag starfsmanna sinna fyrir brjósti (Börkur Hansen, 2004; lög um grunnskóla nr. 91/2008; Matthews og Crow, 2010). Sergiovanni (2006) bendir á að hægt er að líta á forystu sem afl sem skólastjóri nýtir skólanum til hagsbóta og leggi þannig áherslu á að starfsmenn geti þróast faglega. Rannsóknir sýna að forystuhlutverk skólastjóra getur birst á ólíkan hátt og vísað til tengsla á milli fólks á starfsvettvangi þar sem markmiðið er umbætur innan stofnunar. Þannig hefur skilgreining á forystu færst frá því að horfa á persónulega þætti forystu yfir í grundun um samband leiðtoga og fylgjenda (Börkur Hansen, 2013; Yukl, 2013). Forystan felst í því að hópur eða einstaklingur hefur áhrif á aðra að nokkru leyti (Hoy og Miskel, 2013; Yukl, 2013) og ef vel heppnast fær leiðtoginn aðra með sér í lið. Forystan snýst því um samskipti (Yukl, 2013) þar sem til verða fylgjendur við áherslur og hugmyndir þess sem leiðir (Sergiovanni, 2009).

Yfirheitið fagleg forysta er oft notað yfir tegundir forystu sem tengjast kjarna þeirrar starfsemi sem um ræðir, sem í skólastarfi er nám og kennsla. Undir þeim hatti er talað um kennslufræðilega forystu (e. instructional leadership) og breytingaforystu (e. transformational leadership) (Hallinger, 2003; Robinson, 2011; Fullan, 2014). Í umfjöllun margra fræðimanna um þessi hugtök er lögð áhersla á að skólastjóri eigi að vera námsleiðtogi (e. lead learner) og að fagleg forysta eigi að beinast að kennslufræði og námi (Fullan, 2014; 2016).

2.3.2 Kennslufræðileg forysta

Skólastjóri sem leggur áherslu á að skapa umhverfi sem stuðlar að þróun kennsluhátta beitir kennslufræðilegri forystu (e. instructional leadership) (Honig, 2012; Fullan, 2003). Skólastjóri er þá faglegur leiðtogi þar sem starfshættir byggja á faglegum vinnubrögðum og fræðilegri þekkingu (Darling-Hammond, 1990; Trausti Þorsteinsson, 2003). Forystan snýr að námi nemenda og kennslu sem er kjarnastarfsemi skóla. Mikilvægt er að skólastjóri skapi góðan starfsanda sem grundvallast á metnaði fyrir faglegu starfi og leiðin að árangri sé í gegnum kennarana. Markmið þurfa að vera skýr og fylgja þarf þeim eftir.

Skólastjóri þarf einnig að hafa eftirlit með kennslu og veita kennurum ráðgjöf um kennsluna sem og að leggja áherslu á starfsþróun (Alig-Mielcarek og Hoy, 2005; Hoy og Miskel, 2013). Robinson (2011) tekur að mörgu leyti í sama streng en gengur lengra og segir að forystan eigi að beinast að skýrum markmiðum og að skapa væntingar. Skýr markmið hjálpa stjórnendum og kennurum til að halda fókus á þeirri vegferð sem þeir eru feta saman (Fullan, 2014; Robinson, 2011). Mikilvægt er að allir séu samtaka. Til að það gangi eftir verður skólastjóri að útvega þær þjargir sem til þarf hvort sem það er fjármagn eða svigrúm í skipulagi skóladags. Það þarf að tryggja gæði kennslunnar og hann þarf að geta leitt starfsþróun og endurmenntun kennara og geta tryggt þeim öruggt starfsumhverfi.

Til að framfylgja þessu segir Robinson (2011) að skólastjóri þurfi að hafa leiðtogahæfni með góða þekkingu á námi, kennslu og skólaumhverfinu. Hann þarf einnig að vera fær um að leita lausna á þeim vandamálum sem geta komið upp. Skólastjóri þarf jafnframt að hafa getu til að byggja upp traust milli starfsfólks í skólasamfélaginu. Hún bendir jafnframt á að skólastjóri þurfi að taka virkan þátt í starfsþróuninni sem og skólastarfi til að viðhalda þessari þekkingu.

Skólastjóri þarf því að eiga í góðu sambandi við kennara sem byggir á trausti og geta átt samræður við þá um ýmis málefni sem og kennsluna. Hann þarf einnig að útdeila ábyrgð á fleiri hendur svo skólamenning einkennist af samstarfi kennara sem vinna saman. Þeir geti metið störf sín og þróað góðar kennsluaðferðir í sameiningu (Robinson, 2011; Fullan, 2014; Fullan og Quinn, 2016; Leithwood, 2017). Skólastjóri sem beitir kennslufræðilegri forystu þarf að virkja aðra með sér og dreifa forystunni. Traust er því lykilatriði til að vel takist til (Fullan, 2014; Robinson, 2011; Leithwood og Louis, 2012). Í rannsókn Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2013) kemur fram að skólastjórnendur vilja sinna kennslufræðilegri forystu í meira mæli en þeir gera.

2.3.3 Breytingaforysta

Skólastjóri sem veitir breytingaforystu (e. transformational leadership) leggur áherslu á að vera leiðtogi með skýra sýn, styðja sitt starfsfólk, hvetja það til dáða og vera gagnrýnn á uppbyggilegan hátt (Börkur Hansen, 2013). Markmiðið er að byggja upp skólamenningu þar

sem kennarar taka sjálfviljugir þátt í starfsþróun, símenntun og deila þekkingu sín á milli. Áherslan er á samvinnu og valddreifingu. Skólastjóri er þannig tilbúinn að stuðla að breytingum sem er langtímaverkefni sem á hinn bóginn krefst þolinmæði og umburðarlyndis af hans hálfu (Börkur Hansen, 2013).

Fullan (2016) og Kotter (2012) hafa sett fram verklag og leiðir til að innleiða breytingar í stofnunum en segja má að þeir átta liðir sem Kotter dregur fram geti verið undirþættir þeirra þriggja stiga sem Fullan kallar íhaldsama líkanið. Stigin sem Fullan (2016) setur fram eru kveikja (e. initiation), innleiðing (e. implementation) og festing (e. institutionalisation). Kotter (2012) skiptir verklaginu og áherslum niður í átta liði eins og fyrr segir og eru þeir að sýna fram á þörf fyrir breytingar, setja saman hóp til að leiða breytingarnar, skapa framtíðarsýn og setja fram áætlun, segja frá framtíðarsýninni, virkja starfsfólk til víðtækra aðgerða, búa til áfangasigra, nýta ávinning til áframhaldandi breytinga og að festa nýbreytnina í sessi. Báðir eru sammála um að skólastjóri sé sá sem þarf að móta sýn á breytingarnar, greina þörfina fyrir breytingarnar og hvernig eigi að framkvæma þær (Fullan, 2016; Kotter, 2012). Hugmyndir að breytingum innan skóla geta komið að ofan eða orðið til innan stofnunar en aðalatriðið er að ákvörðunin að baki breytingum sé vönduð. Þær verða að vera skýrar, áætlun þarf að fylgja og framtíðarsýn þarf að vera unnin með starfsfólki sem innan stofnunar starfar (Fullan, 2016; Kotter, 2012). Þannig leggur Kotter (2012) áherslu á að stýrihópur sé stofnaður í upphafi sem drífur breytingarnar áfram og sem heldur utan um vinnu með starfsfólki í innleiðingarferlinu. Stýrihópurinn þarf að vera vandlega valinn og traust þarf að ríkja innan hópsins sem og til hans.

Fullan (2016) segir skilin á milli kveikju og innleiðingar ekki skýr en vel unnin kveikja er mikilvæg og að starfsfólk upplifi að breytingar séu í vændum. Því skiptir miklu máli að kennarar séu með í ferlinu frá byrjun, að þeir fái tækifæri til að axla ábyrgð og traust sé borið til fagmennsku þeirra (Fullan o.fl., 2015; Fullan, 2016). Kotter (2012) tekur í sama streng og leggur áherslu á að í boði sé starfsþróun í tengslum við málefnið sem innleiðingin snýst um til að virkja og valdefla starfsfólk í starfi. Aðrir fræðimenn segja enn fremur að skólastjóri þurfi að taka virkan þátt í framvindunni og vera þátttakandi í starfsþróuninni. Vegferðin þurfi að vera skýr og ljóst hvernig á að fylgja ferlinu eftir. Það skiptir máli að unnið sé með starfsfólk sem heild þar sem fundin er þörf fyrir nýja þekkingu svo fagþekking innan stofnunar eflist (Fullan, 2016; Fullan o.fl. 2015; Robinson, 2011).

Þar sem innleiðingaferlið getur tekið dágóðan tíma er nauðsynlegt að hafa vörður á leiðinni til þess að starfsfólki finnist vinnan skila árangri. Vörðurnar geta að sama skapi veitt tækifæri til að endurskoða aðferðir sem unnið er með og eftir og skerpt sýn á starfsþróunina (Kotter, 2012). Það er hlutverk skólastjóra að tryggja að starfsfólk fái þann stuðning sem það þarf og hafi möguleika á að efla þekkingu sína og færni til að takast á við þessar nýju áskoranir (Fullan og Quinn, 2016; DuFour o.fl., 2016; Yukl, 2013). Fullan (2016) og Kotter (2012) benda síðan

báðir á að nýta þurfi breytingarnar til að styðja við áframhaldandi starfsþróun innan skóla og að nýtt starfsfólk fái þjálfun. En til þess að breytingarnar hafi áhrif þarf starfsfólk að hafa starfað eftir þeim og þessir nýju starfshættir orðið þeim eðlislægir (Kotter, 2012) og þannig náð inn í skólamenninguna (Fullan, 2016; Kotter, 2012). Festing nýrra starfshátta innan skóla og uppbygging lærdómssamfélags hefur áhrif á menninguna í skólanum og metnað fyrir faglegu starfi til að viðhalda umbreytingunum (Fullan, 2014; Dufour og Fullan, 2013; Leithwood, 2017). Skólastjóri dreifir þannig ábyrgðinni og forystunni á herðar fleiri innan stofnunar og er það mikilvægur hluti breytingastjórnunar (Fullan o.fl., 2015).

2.3.4 Dreifð forysta

Fræðimönnum ber saman um mikilvægi góðrar forystu, að skólastjóri sem leiðtogi fái kennurum forystuhlutverk í hendur og byggir þannig upp sterkan forystukjarna með ólíkum einstaklingum sem bæta hvern annan upp. Þeir vinna saman innan skóla sem ein liðsheild og taka sameiginlegar ákvarðanir og traust ríkir á milli starfsmanna. Þessi samvinna leiðir til samábyrgðar og sameiginlegrar sýnar á viðfangsefnum (Fullan og Stigelbauer, 1991; Børkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Harris, 2008, 2013; Spillane o.fl., 2004; Spillane, 2005). Sergiovanni (2006) tekur í sama streng og segir að skólastjóri dreifi valdi þannig að starfsfólk sem myndar forystukjarna verði bæði leiðtogar og fylgjendur í stjórnun stofnunar en það þurfi að sama skapi ekki að bera jafnmikla ábyrgð. Þannig deila þeir sem eru í forystu ábyrgðinni sín á milli.

Samkvæmt Robinson (2011) og Leithwood og Louis (2012) verður skólastjóri að fá aðra með sér því hann getur ekki veitt forystu einn og óstuddur. Dreifð forysta (e. distributed leadership) er þá í höndum margra en ekki eins einstaklings. Það er að segja að skólastjóri fær einstaklinga með sér í lið innan skólans til að deila ábyrgðinni og hefur það jákvæð áhrif á skipulagsbreytingar innan stofnunar og þróun í starfi. Stjórnendur hafi formlegt vald og með því geti þeir skapað menningu og betri aðstæður. Mikilvægt er því að þeir noti stjórnunarhæfileika sína þannig að þeir nýtist skólasamfélaginu.

Hoy og Miskel (2013) og Spillane (2006) benda á að um tvenns konar skilgreiningar er að ræða þegar talað er um dreifða forystu. Annars vegar er áherslan á einstaklinga, að þeir taki við forystu vegna hæfni og stöðu sinnar innan skóla. Forystan dreifist þá á nokkra einstaklinga þar sem þeir geta meðal annars verið hluti af stjórnendateymi skóla sem skipta á milli sín forystuhlutverkum eða einstaklingar í teyllum eins og til að mynda umsjónarkennarar. Hin skilgreiningin snýr að því að forystu er úthlutað út frá verkefnum óháð stöðu einstaklings innan skólasamfélagsins. Áherslan er þá á verkefni sem einstaklingar taka að sér. Forystan er dreifð og byggir á áhrifum vegna aðstæðna og þeirra samskipta sem eru á milli leiðtoga og fylgjenda (Spillane, 2006; Harris, 2014). Harris (2014) tekur einnig undir skilgreiningu Spillane (2005) að

dreifð forysta sé verkefnamiðuð og að allir innan stofnunar sem hafi til þess hæfni og reynslu, hafi tækifæri til þess að taka að sér forystu á einhverjum tímapunkti en hún bendir á, líkt og Gardner (2000), að sá sem fer með forystuhlutverk er ekki endilega leiðtogi eða hafi til þess forystuhæfileika. En forystan er þá sú orka eða styrkur sem verður til þegar einstaklingar vinna saman að verkefnum. Þannig aukast möguleikarnir fyrir umbreytingar í skólastarfi (Börkur Hansen, 2013; Spillane, 2005). Harris (2014) gengur lengra og segir að öll forysta sé í raun dreifð. Forysta feli í sér að vera félagslegt ferli þar sem einstaklingar og hópar hafa áhrif hver á annan og áhersla er á gagnkvæm samskipti og aðferðir.

Skólastjóri og leiðtogar í formlegum stjórnunarstöðum þurfa því að vera meðvitaðir um hvernig forystu er dreift til að hún beri árangur. Það er gert með því að hvetja starfsfólk, sem hefur til að mynda sérþekkingu á tilteknum verkefnum, til að taka á sig ábyrgð og að fara með forystu sem og að átta sig á að virkja forystuhæfileika á öllum stigum skólans og styrkja þannig þann faglega mannauð sem er til staðar (Harris, 2014). Skólastjóri þarf því að bera traust til þeirra sem með honum starfa og þeir til hans og samræmi þarf að vera á milli þess sem hann segir og gerir því skýr sýn og markmið innan skóla hefur góð áhrif á traust milli starfsmanna (Fullan, 2010; Yukl, 2013). Dreifð forysta getur þá tekið til athafna leiðtogans og samspils við aðra um verkefnin frekar en hlutverka, viðfangsefna eða starfsvenja (Spillane, 2005; Harris, 2014).

Aftur á móti er niðurstaða Steinunnar Helgu Lárusdóttur og Eileen O'Connor (2017) að það sé tengingarleysi eða gjá á milli kenninga dreifðrar forystu í fræðunum og starfa millistjórnenda. Það er að segja að skólastjóri útdeildi millistjórnendastöðu frekar eftir geðþótta heldur en eftir leiðtogahugmyndinni eins og fræðin segja til um.

2.4 Stjórnendateymi

Skólastjóri leiðir skólastarf og deilir ábyrgðinni með fagfólki í stjórnendateymi skóla. Einstaklingarnir í teyminu deila fagþekkingu sinni með hver öðrum. Algengt er að með skólastjóra í stjórnendateymi sitji aðstoðarskólastjóri og þeir deildarstjórar sem starfa við skólann. Stjórnendateymi geta því verið misstór. Þennan vettvang þar sem einstaklingar læra hver af öðrum nefnir Edwards (2011) landamæri (e. boundaries) og segir að þekking dreifist þvert á og yfir landamærin. Má segja að þessi landamæri séu það sem aðrir fræðimenn eins og til dæmis Le Cornu (2005) kallar jafningjaleiðsögn þar sem einstaklingar styðja hver annan í teyminu og gagnvirk nám á sér stað (Gjems, 2007; Le Cornu og Ewing, 2008). Til að skapa þetta rými þurfa þeir sem koma að landamærunum að hafa svipaðan skilning á viðfangsefni og skilgreiningu á þeim orðum sem notuð eru. Akkerman og Bakker (2011) kalla einstaklinga sem þvera þessi landamæri *boundary crossers* og nefna þá hluti, fyrirbæri eða viðfangsefni sem þvera landamærin *boundary objects* sem geta verið bæði ápreifanlegir eins og t.d.

skýrslur, skipulag og kannanir eða óáþreifanlegir eins og líðan einstaklings. Einstaklingarnir í teyminu eru þannig brúarsmiðir (e. brokers) þar sem þeir brúa bilið og vinna saman að sameiginlegum markmiðum (Akkerman og Bakker, 2011). Því er mikilvægt að samskiptin séu góð innan stjórnendateymis. Akkerman og Bakker (2011) segja að við og yfir landamærin fari fram rýni í starfshætti og þeir endurskoðaðir þar í ljósi annarra starfshátta. Samþætting leiðir til auðveldari eða einfaldari breytinga, einstaklingar spegla sig í starfsháttum annarra og sjá hluti frá öðru sjónarhorni og ný þekking og breyttar áherslur geta orðið til. Skólastjóri og þeir sem sitja með honum í stjórnendateymi þurfa því að vera færir brúarsmiðir. Tvöfalda hringferlið sem lýsir lærdómssamfélagi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013) byggir á sömu hugmyndum þar sem einstaklingar læra hver af öðrum með ígrundun og gagnrýninni umræðu og dýpka þannig þekkingu sína. Akkerman og Bakker (2011) taka í sama streng og Fullan (2007), Hargreaves (2007) og Harris og Lambert (2003) um að fagfólki innan skóla beri að vinna saman sem ein liðsheild þar sem teknar eru sameiginlegar ákvarðanir og traust ríki á milli þeirra og til þeirra.

2.4.1 Millistjórnendur

Hlutverk fagfólks er situr í stjórnendateymi með skólastjóra er að vera millistjórnendur og leiða starf tiltekinnna hópa innan skólans. Hlutverk þeirra er einnig að vera tengiliðir milli kennara og skólastjórna. Aðstoðarskólastjóri og deildarstjórar flokkast sem millistjórnendur þótt aðstoðarskólastjóri sé oftast talinn hluti af skólastjórn. Störf millistjórnenda eru fjölbreytt og sinna þeir stjórnáslu sem og faglegum þáttum sem skólastjórnendur útdeila til þeirra (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016). Þeir eru leiðtogar sem gæta þess að allir séu meðvitaðir um þær stefnur og ákvarðanir sem teknar eru og unnið sé samkvæmt sameiginlegum skilningi og markmiðum (Óskarsdóttir o.fl., 2020). Blandford (1997) bendir þó á að með tilkomu millistjórnenda hafi verið bætt í valdapýramídan milli skólastjórnenda og kennara. Að ábyrgðin hafi færst frá skólastjórnendum sem úthluti verkefnum til millistjórnenda til að létta á störfum þeirra. Boðleiðir hafi með því lengst milli kennara og skólastjórnenda. Gunter og Rayner (2007) vilja hins vegar meina að kennurum séu boðin stjórnunarstörf til að draga úr álagi á skólastjóra og þar sem meirihluti kennara eru konur séu þær fyrst og fremst ódýrt vinnuafli sem taki á sig auka ábyrgð án greiðslu.

Millistjórnendum getur þó reynst erfitt að fylgjast með og gagnrýna störf jafningja sinna í eftirlitshlutverki sínu um kröfur í skólastarfi þar sem það gæti haft neikvæð áhrif á samstarfsanda þeirra á milli (Bennett o.fl., 2007; Fitzgerald, 2009). Í niðurstöðum rannsóknar þeirra Trausta Þorsteinssonar og Amalíu Björnsdóttur (2016) um starfsaðstæður og bakgrunn íslenskra skólastjóra kemur meðal annars fram að afmörkun hlutverka aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra eru óskýr. Auk þess er óljóst hvernig faglegum forystuhlutverkum er skipt á milli stjórnenda og oftast en ekki ber stjórnendateymið í heild ábyrgðina. Skólastjórar verði því að

hafa skýra sýn á hvert hlutverk og tilgangur millistjórnenda sé innan sérhverrar stofnunar (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016).

2.4.2 Samskipti

Skólastjóri sem stjórnandi þarf að vera meðvitaður um að mynda góðan starfsanda og styrkja vellíðan starfsfólks. Vellíðan í starfi eykur meðal annars afköst, veikindadögum fækkar og streita minnkar (Landy og Conte, 2013). Starfsfólk þarf að finna fyrir stuðningi stjórnenda (Miller o.fl., 1990) og að þeir fái viðurkenningu fyrir störf sín (Väänänen o.fl., 2003). Starfsfólk þarf einnig að vera í góðum samskiptum við stjórnendur (Tse og Troth, 2013). Því er mikilvægt að samskiptin á milli starfsfólks, ekki síst milli stjórnenda og starfsfólks, séu jákvæð og styðjandi (Nohe o.fl., 2013; Yukl, 2002). Samskiptaleyfi og samskiptavandi hefur neikvæð áhrif á upplifun starfsfólks og getur leitt til kulnunar og brottfalls úr starfi (Decker og Borgen, 1993).

2.4.2.1 Óyrt samskipti

Samskipti eru órjúfanlegur þáttur þess að vera mannlegur (Moss, 2008) og manneskjur senda stöðugt frá sér bein og óbein skilaboð, meðvitað og ómeðvitað, til annars fólks. Óbein skilaboð eða óyrt samskipti eru þau skilaboð sem manneskjur senda frá sér án þess að nota tungumálið og eru meðal annars tónhæðin sem notuð er, raddblærinn, hegðun eða svipbrigði (Burgoon o.fl., 2011). Óyrt samskipti geta því haft bæði jákvæð og neikvæð áhrif á tilfinningar og líðan einstaklings ekki síður en þau beinu samskipti sem fara fram í orðum. Johlke og Duhan (2000) fundu að ef samskiptamynstur og menning á vinnustöðum er skoðuð sé hliðstæða í hegðun og samskiptum stjórnanda. Miceli (2009) leggur áherslu á að yfirmaður sýni tilfinningalegan stuðning sem felur í sér að hann sé aðgengilegur, hlusti og gefi ráð um málefni sem eru beint eða jafnvel óbeint tengd vinnunni.

2.4.2.2 Félagslegur stuðningur

Félagslegur stuðningur er ekki síður mikilvægur þegar kemur að samskiptum og líðan. Félagslegur stuðningur upplýsir og hvetur einstaklinga í gegnum formleg eða óformleg samskipti við einstakling eða hóp. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) bendir á að hópigrundun stuðli að nýrri færni til að nýta sér félagslegar leiðir og um leið veiti hún tilfinningalegt öryggi. Auk þess vex faglegt sjálfstraust og persónulegur styrkur með starfstengdri leiðsögn (Bandura, 1997). Að kynnast samstarfsfólki sínu vel og upplifa sig sem hluta af lærdómssamfélaginu er því mjög mikilvægt og ekki síður að geta átt óþvingaðar samræður um málefni og skipst á skoðunum (Pithouse o.fl., 2009). Félagslegur stuðningur frá yfirmanni og samstarfsmönnum er því mikilvægur til að minnka líkur á streitu (Jia o.fl., 2017). Slíkt starfsumhverfi þar sem félagslegur stuðningur ríkir minnkar líklega brottfall kennara úr starfi (DuFour o.fl., 2008).

2.4.2.3 Samskipti og starfstengd leiðsögn

Í starfstengdri leiðsögn fara samskipti yfirleitt fram í fámennum hópi. Litlir hópar eru settir saman til að vinna ákveðin verkefni og kallast þá teymi. Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason (2012) segja að miklu skipti að stjórnendur og þátttakendur í teyimum hafi góða samskiptahæfni og séu færir um að lesa hópinn til að árangur náist. Samskipti í starfstengdri leiðsögn eru tvenns konar og huga þarf að báðum til að markmiði sé náð. Annars vegar eru það tengsl milli þátttakenda í teyminu og hins vegar samræðurnar og samspilið þeirra á milli (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Tengsl milli þátttakenda tekur til samvinnu í þeim verkefnum eða markmiðum sem teymið tekur sér fyrir hendur. Þessi félagslegu tengsl eru í stöðugri þróun og aðalatriði er að þau séu góð og það ríki traust. Í góðri samvinnu einkennast tengslin af jákvæðum tilfinningum eins og öryggi, virðingu og áhuga sem síðan ýta undir árangur (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012; Hermansen o.fl., 2004). Tengslin geta verið lóðrétt eða lárétt og er þá verið að vísa í það valdajafnvægi sem ríkir í teyminu. Lóðrétt tengsl er þegar einn eða fleiri eru ráðandi og aðrir undirgefni. Leiðsagnarkennari er þá í hlutverki meistara sem miðlar af reynslu sinni og þekkingu og vill að kennaranemar eða nýliðar fari að hans dæmi en þessi gerð af tengslum hefur vikið fyrir áherslum á lárétt tengsl á undanförunum áratugum (Hargreaves og Fullan, 2000; Le Cornu og Ewing, 2008). Lárétt tengsl vísa til þeirra gagnvirku samskipta sem eiga sér stað í teymi og allir hafa eitthvað fram að færa. Hlutverk þeirra einstaklinga sem í teyminu eru geta þó verið mismunandi og þeim er stundum ætlað að vera í ólíkum hlutverkum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Le Cornu (2005) segir enn fremur að ef það sé jafnrétti í samskiptum þrátt fyrir ólík hlutverk innan teymis, auki það líkurnar á að markmið menntunar náist og gert er ráð fyrir því að allir læri í samskiptunum. Þannig læra þeir reyndari af þeim óreyndari og öfugt. Í teyminum fer þá fram jafningjaleiðsögn þar sem gagnkvæmur stuðningur fer fram (Hargreaves og Fullan, 2000).

Samræður í starfstengdri leiðsögn eru þá eins konar verkfæri sem stuðla að menntun í teyminu, hvað er rætt og hvernig. Samræðurnar eru mikilvægar í þróun þekkingar og skilnings, bæði innra með einstaklingnum og í hópum en einnig í skólasamfélaginu (Brekke, 2009; Løw, 2009; Korthagen og Vasalos, 2005; Rogoff, 2003). Þannig leggja allir eitthvað til málanna og orða eigin skoðanir og þekkingu og við það þróast samræður og sameiginleg lausn er fundin. Með samræðum breytist hugsun og skilningur og nám fer fram sem er meginmarkmið leiðsagnarinnar. Hugsunin fer ekki eingöngu fram hjá einstaklingi heldur er hugsunin einnig félagslegt ferli þar sem hópur hugsar eða hugleiðir í sameiningu. Þessi félagslega ígrundun eflir hæfni einstaklinga til að ná markmiðum og takast á við verkefni í samvinnu við aðra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015) og er einkennandi fyrir lærdómssamfélög þar sem einstaklingar læra hver af öðrum með ígrundun og gagnrýninni umræðu og dýpka þannig

þekkingu sína (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013). Til þess að vel takist til þarf að skapa svigrúm til samræðna og ígrundunar.

2.5 Samantekt

Margt hefur verið rannsakað og skrifað um hlutverk starfstengdrar leiðsagnar og hlutverk leiðsagnarkennara í tengslum við leiðsögn við kennaranema og nýliða í kennarastarfinu sem og forystuhætti skólastjóra. Áherslur í starfstengdri leiðsögn hafa þróast í gegnum árin þar sem hlutverk leiðsagnarkennara hefur færst frá því að þjálfra nýja kennara og aðlaga þá að kennarastarfinu yfir í meðal annars að veita nýjum kennurum jafningjastuðning. Hlutverk leiðsagnarkennara í starfstengdri leiðsögn er að vera nýjum kennurum innan handar svo þeir geti eflt fagmennsku sína í starfi og starfshæfni.

Lítið er til um rannsóknir um áhrif forystu stjórnenda á mótun hlutverks leiðsagnarkennara og upplifun þeirra sem sinna leiðsagnarhlutverki í grunnskólum. Ljóst er að hlutverk skólastjóra hefur breyst í gegnum tíðina og skilgreiningar á forystu færst frá persónueinkennum stjórnenda yfir í tengsl á milli leiðtoga og þeirra sem þeir starfa með. Stjórnunarhættir skólastjóra og leiðtogahæfni skipa stærri sess en áður. Hann þarf að fá fagfólk sem innan skólans starfar með sér í lið og bera til þess traust. Einnig þarf starfsfólk að bera traust til hans sem leiðtoga. Með því að deila ábyrgð og dreifa forystu á hendur margra virkjar skólastjórinn aðra með sér sem hefur jafnan jákvæð áhrif á skólamenninguna. Hann þarf að vanda til verka og fela þeim verkefni sem hafa hæfni og þekkingu til. Ef illa tekst til getur það meðal annars haft neikvæð áhrif á líðan starfsmanna og starfsanda. Skólastjóri þarf því að vera mjög meðvitaður um þann mannauð sem hann starfar með.

Í skólum starfar fagfólk sem hefur sérþekkingu sem það deilir með öðrum og mikilvægt er að þeir sem starfa saman hafi svipaðan skilning á þeim viðfangsefnum sem tekin eru fyrir og að hlutverk þeirra í skólanum séu skýr. Samskiptahæfni og samtöl fagmanna á milli eru því enn mikilvægari en áður en ekki síður að tóm sé til ígrundunar sem eflir starfshæfni og fagmennsku. Skólastjóri ber einnig ábyrgð á því að sá sem sinnir starfstengdri leiðsögn í skólanum hafi þá sérþekkingu sem til þarf en leiðsagnarkennari getur verið millistjórnandi og setið í stjórnendateymi eða verið starfandi kennari sem er falið að taka að sér leiðsagnarhlutverkið. Hvort sem leiðsagnarkennari er í stjórnendateymi eða reyndur kennari þarf skólastjóri að hafa skýra sýn á hvert hlutverk hans er og útfæra það og viðfangsefnin með leiðsagnarkennara sem sinnir starfstengdri leiðsögn.

3 Aðferðafræði

Tilgangur rannsóknarinnar er að varpa ljósi á áhrif forystuhátta stjórnenda á þá sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólastarfi með því markmiði að rýna í reynslu og upplifun þeirra. Til þess að geta svarað rannsóknarspurningunni sem best þurfti að vanda val á rannsóknaraðferð. Hér á eftir verður gerð grein fyrir rannsóknarsniði rannsóknarinnar, því næst er lýsing á framkvæmd og aðferðum við vinnslu hennar. Þar á eftir verður fjallað um öflun og úrvinnslu gagna. Því næst hvernig vali á þátttakendum var háttað og þau siðferðilegu álitamál sem hafa þurfti í huga. Að lokum er fjallað um gæðaviðmið, vald og hindranir í eigindlegum rannsóknum.

3.1 Rannsóknarsnið

Til eru ýmsar nálganir til að kanna upplifun og reynsluheim einstaklinga og í þessari rannsókn var notuð eigindleg aðferðafræði sem meðal annars byggist á heimspekilegum forsendum fyrirbærafræði (e. phenomenology). Fyrirbærafræði er bæði rannsóknaraðferð og heimspeki runnin undan rifjum heimspekingsins Edmund Husserl (1859-1938) sem hafði meiri áhuga á að rannsaka reynslu einstaklinga frekar en fyrirbæri. Hugmyndir hans hafa verið þróaðar áfram og áhersla lögð á túlkun rannsakandans (Padgett, 2008; Creswell, 2007; Zahavi, 2008; Sigríður Halldórsdóttir, 2013b).

Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn þar sem stuðst er við frásagnarrýni (e. narrative research) við vinnslu og úrlausn rannsóknar og áhersla er lögð á innihaldið í frásögn viðmælenda í rannsókninni. Rannsóknaraðferðin hentar rannsóknarefninu þar sem leitast var við að lýsa áherslum, skipulagi og vinnubrögðum viðmælenda sem og að túlka reynslu þeirra í starfi (Helga Jónsdóttir, 2013; Sigríður Halldórsdóttir, 2013a). Farið var á dýptina og þátttakendur beðnir um að skoða sig í sínu umhverfi. Lögð var áhersla á að túlka og útskýra merkingu eða upplifun þátttakenda á viðfangsefni rannsóknar. Niðurstöður hafa því ekki yfirfærslugildi á aðrar aðstæður né manneskjur vegna þess að upplifunin er persónuleg fyrir hvern og einn viðmælenda (Lichtman, 2013).

Eigindlegar rannsóknir hafa verið gagnrýndar vegna þess að erfitt getur verið að gæta hlutleysis við gerð rannsóknar. Rannsakandinn er rannsóknartækið í eigindlegum rannsóknum og verður sjálfkrafa virkur í ferlinu og getur ekki verið hlutlaus (Lichtman, 2013). Þannig tók ég með mér mína eigin þekkingu, bakgrunn og gildi sem ég hef um viðfangsefni rannsóknar. Líkt og kemur fram í inngangi hér að ofan gerði ég meðal annars starfendarannsókn á eigin upplifun af ólíkri forystu skólastjórnenda. Upplifunin hafði mikil áhrif á mig sem leiðsagnarkennara og þurfti ég því að gera grein fyrir stöðu minni í rannsókninni og rökstyðja það sem ég gerði sem gæti haft áhrif á hana.

3.2 Þátttakendur

Í rannsókninni var leitað til þátttakenda í eigin tengslaneti sem og utan þess. Tekin voru viðtöl við fimm leiðsagnarkennara sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskóla. Þátttakendur voru valdir eftir hentugleika sem hæfði markmiði rannsóknar, gátu veitt bestu upplýsingarnar um rannsóknarefni og voru tilbúnir að taka þátt (Braun og Clark, 2013). Slík hentugleikaúrtök (e. convenience sampling) eru ódýr, einföld og fljótleg en á móti kemur að niðurstöður verða ekki auðveldlega yfirfærðar á aðrar aðstæður því þær eru túlkun á upplifun ákveðinna einstaklinga við ákveðnar aðstæður (Lichtman, 2013; Neuman, 2011). Ég nýtti mér einnig snjóboltaaðferð (e. snowball effect) til að finna viðmælendur (Noy, 2008). Ég fékk viðmælendur sem ég hef samband við til að aðstoða mig við að finna fleiri þátttakendur sem hæfðu markmiði rannsóknar og gátu gefið góðar upplýsingar og svo koll af kolli eins og heitið gefur til kynna.

Viðmælendur mínir sem tóku þátt í rannsókninni voru konur á aldrinum milli fertugs og sextugs og allar reyndir kennarar til margra ára sem hafa tekið að sér ýmis leiðsagnarhlutverk í gegnum tíðina. Þrjár starfa sem deildarstjórar og sitja í stjórnendateymi síns skóla en hinar tvær eru starfandi kennarar og sinna leiðsögn með kennslu. Haft var samband við viðmælendur með góðum fyrirvara og þeir upplýstir um rannsóknarefni og að þeir og rannsóknaraðili myndu undirrita upplýst samþykki þess efnis að allar persónuleglegar upplýsingar yrðu meðhöndlaðar sem trúnaðarmál og rannsakandi tryggi nafnleynd. Í niðurstöðum fengu viðmælendur einnig dulnefni. Deildarstjórnarnir fengu dulnöfnin Anna, Dóra og Fjóla en umsjónarkennararnir fengu dulnöfnin Birna og Edda. Starfsheiti deildarstjóri og umsjónarkennari voru jafnframt notuð til aðgreiningar í niðurstöðum.

Tafla 1: Viðmælendur. Taflan sýnir dulnefni viðmælenda, starfsheiti, starfsaldur frá útskrift sem grunnskólakennari og starfsaldur í núverandi grunnskóla.

Dulnefni	Starfsheiti	Starfsaldur	Starfsaldur í núverandi skóla
Anna	Deildarstjóri fagstarfs	18 ár	16 ár
Birna	Umsjónarkennari á yngsta stigi	20 ár	15 ár
Dóra	Deildarstjóri á yngsta og miðstigi	22 ár	15 ár
Edda	Umsjónarkennari á yngsta stigi	33 ár	10 ár
Fjóla	Deildarstjóri á yngsta stigi	17 ár	3 ár

3.3 Öflun gagna

Gögnin sem unnið var með í rannsókninni voru viðtölin við leiðsagnarkennarana (Lichtman, 2013). Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma (Viðauki B) með hálfopnum (e. semi-structured) eða opnum spurningum, allt eftir flæði viðtals og viðmælendur leiddu viðtölin að mestu leyti (Kvale, 1996). Með hálfopnum spurningum stýrir rannsakandi samræðum með

fyrirfram ákveðnum spurningalista með opnum spurningum sem gerir viðmælanda kleift að svara út frá sinni eigin reynslu og því sem hann vill koma á framfæri eða leggja áherslu á. Með því fæst meiri dýpt og flæði í viðtölunum. Til að fá nánari útskýringar voru notaðar aukaspurningar (e. probing) til að fara á dýptina. Viðtalsramminn var að hluta byggður á öðrum viðtalsramma sem ég hafði notað í viðtalsrannsókn um hlutverk deildarstjóra á námskeiðinu *Hlutverk millistjórnenda* í Háskóla Íslands vorið 2022 og má segja að viðtalsramminn hafi með því verið að einhverju leyti forprófaður.

Þrjú viðtöl fóru fram í lok skóladags í skólum viðmælanda en hin tvö að kvöldi. Annað þeirra fór fram heima hjá viðmælanda en hitt heima hjá rannsakanda. Í öllum viðtölunum var andrúmsloftið þægilegt og óþvingað. Eftir smá spjall fengu viðmælendur í hendur upplýsingablað (Viðauki Á) þar sem komu fram upplýsingar um rannsóknina og bakgrunnur rannsakanda og upplýst samþykki (Viðauki A) um þátttöku í rannsókninni til að lesa og undirrita. Að því loknu var kveikt á upptöku og viðtal hófst. Viðtölin voru öll um og yfir klukkustundar löng og byrjuðu á almennri spurningu eða „grandtour“ spurningu (Lichtman, 2013), þar sem viðmælendur voru beðnir að segja aðeins frá sér, sínu starfi og sínum skóla. Þemu og inntak spurninga í viðtalsramma beindust að því að fá svör við hvert bakland viðmælanda væri og tengslin við stjórnendur, hvert væri hlutverk þeirra sem leiðsagnarkennarar, hvernig þeir upplifðu forystuhætti stjórnenda og hvernig samskiptum og samvinnu við þá væri háttað. Viðtölin voru síðan skrifuð orðrétt upp og ítarlega lesin í gegn eftir afritunina.

3.4 Gagnagreining

Til að koma skipulagi á viðtalsgögnin varð frásagnagreining fyrir valinu þar sem aðferðir Creswell (2015) og Murrey (2015) voru hafðar að leiðarljósi. Þar sem frásögnin (narratífan) er persónubundin og litast af þeim félagslega veruleika sem einstaklingurinn lifir í átti þessi greiningaaðferð vel við því rannsóknin beindist að upplifun viðmælanda. Þeir eru við stjórnvölinn, þeir segja söguna og ákveða hverjir eru í aðalhlutverki í frásögninni og hvaða atriðum þeir vilja koma á framfæri. Viðtöl voru skoðuð út frá því hvernig viðmælendur staðsettu sig í frásögninni, í hvaða samhengi hún var sögð og þannig borin kennsl á aðstæður og söguþráð með upphafi, miðju og endi. Leitast var við að finna aðalatriðin í frásögn viðmælanda og rýnt í áherslur þeirra með það að markmiði að finna þemu eða eitthvert markmið sem viðmælendur væru að koma til skila. Gögnin voru lúslesin aftur og aftur til að greina upplifunina og frásagnir viðmælanda bornar saman til að greina hvort einhver hliðstæða var í upplifun þeirra og áherslur mótaðar út frá þeim. Að því loknu voru niðurstöður túlkaðar, ályktanir dregnar út frá frásögnunum og leitast við að svara rannsóknarspurningunum (Lichtman, 2013).

3.5 Siðferðileg atriði

Sem rannsakandi þurfti ég að hafa í huga nokkur siðferðileg atriði. Siðalögmál Beauchamp og Childress (2001), sem koma upphaflega úr læknisfræði, kveða meðal annars á um virðingu fyrir sjálfræði fólks til að taka óþvingaða ákvörðun um þátttöku í rannsókn, að þátttaka í rannsókninni skaði ekki þá eða aðra einstaklinga og að rannsakandi geti réttlætt val á rannsóknarefni. Viðmælendur voru því upplýstir um rannsóknarefnið og þeir, og ég sem rannsakandi, undirrituðum upplýst samþykki (Viðauki A) þess efnis að allar persónurekjanlegar upplýsingar verði meðhöndlaðar sem trúnaðarmál. Viðmælendur fengu að vita að ég tryggi nafnleynd og nöfn vinnustaða og staðsetning þeirra komi ekki fram í rannsókninni. Viðmælendur voru einnig upplýstir um að þeir fái gervinöfn í rannsókninni en þau eru, eins og kemur fram hér að ofan, Anna, Birna, Dóra, Edda og Fjóla. Viðmælendur fengu líka upplýsingar um að viðtöl verði tekin upp en rannsóknargögnum verði síðan eytt í lok rannsóknar. Ekki var því þörf á að tilkynna rannsóknina eða fá samþykki Persónuverndar samkvæmt lögum um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018. Þátttakendur gátu einnig hætt við þátttöku hvenær sem var og fengu afhent upplýsingablað um rannsóknarefni og upplýsingar um rannsakanda (Viðauki Á) (Lichtman, 2013).

3.6 Gæðaviðmið, vald og hindranir

Í eiginlegum rannsóknum er rannsakandi í veigamiklu hlutverki og gæði rannsókna snúast um hversu dæmigerðar niðurstöðurnar eru, hversu réttmætar, hversu trúverðugar og hvert hagnýtt gildi þeirra er (Kvale 1989; Silverman, 2010). Í inngangi hér að ofan kemur fram að ég gerði starfendarannsókn vorið 2022 um eigin upplifun í starfi, af ólíkri forystu skólastjórnenda og sterkum áhrifum hennar á mig. Vegna þessa þurfti ég í þessu ferli, sem rannsakandi og aðalrannsóknartæki við söfnum gagna, að hafa í huga vald mitt við greiningu og túlkun. Ég þurfti að vera mjög meðvituð um að yfirfæra ekki mína eigin upplifun og viðhorf yfir á svör og upplifun viðmælenda.

Sem rannsakandi leitaðist ég við að tryggja gæði rannsóknar með því að sýna dýpt og setja fram sannfærandi túlkun gagna í gagnagreiningunni og að það væri samhengi á milli rannsóknarspurninga og fræðilegrar nálgunar. Þátttakendur voru einnig valdir eftir hentugleika og eftir snjóboltaaðferð og höfðu val um að hætta við þátttöku ef þeim sýndist svo eins og kemur fram hér að ofan. Við greiningu gagna þurfti ég að hafa næmi fyrir sjónarhorni viðmælenda og því félagslega og menningarlega samhengi sem frásögnin tengdist (Braun og Clarke, 2013). Þessir þættir stuðla allir að gæði rannsóknar. Ábyrgð mín sem rannsakanda er að niðurstöður leiði til eða búi yfir ákveðnum sennileika (e. verisimilitude) og upplýsingarnar sem niðurstöðurnar veita séu líklegar til að eiga við aðra í svipuðum aðstæðum (e. transferability) (Schwandt, 2007).

4 Niðurstöður

Tilgangur rannsóknar var að varpa ljósi á upplifun leiðsagnarkennara í grunnskólastarfi með það að markmiði að draga fram reynslu þeirra af forystuháttum og tengslum stjórnenda við leiðsagnarhlutverkið.

Í þessum kafla er farið yfir niðurstöður sem fram komu við úrvinnslu viðtala við fimm leiðsagnarkennara sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólum á Stór-Reykjavíkursvæðinu. Í frásögum viðmælanda má greina ólíka upplifun sem og sameiginlega þræði sem settir eru fram í þremur köflum sem eru:

- Leiðin að leiðsagnarhlutverkinu
- Hlutverk í leiðsagnarstarfi og skipulag
- Forystuhættir

Hver kafli hefur undirkafla og samantekt í lokin. Innan hvers undirkafla er saga hvers viðmælanda sögð varðandi það viðfangsefni sem er til umfjöllunar hverju sinni. Í kaflanum um leiðina að leiðsagnarhlutverkinu fjalla undirkaflarnir um leið viðmælanda að því leiðsagnarhlutverki sem þeir sinna í dag. Í kaflanum um hlutverk í leiðsagnarstarfi og skipulag snúast undirkaflarnir um leiðsögn með kennaranemum og nýliðum, leiðsögn til handa reyndum kennurum, áskoranir sem þeir mæta og ávinninginn af því að sinna leiðsögn. Þriðji kafli snýr svo að sýn viðmælanda á forystuhætti stjórnenda og samskipti og samvinnu þeirra við yfirmenn í skólunum.

4.1 Leiðin að leiðsagnarhlutverkinu

Í þessum kafla verður greint frá viðmælendum í rannsókninni og leið þeirra að því leiðsagnarhlutverki sem þeir sinna í dag. Viðmælendur voru konur sem höfðu mikla starfsreynslu sem grunnskólakennarar. Tvær voru umsjónarkennarar og þrjár voru deildarstjórar og sátu í stjórnendateymi síns skóla. Skólarnir sem þær störfuðu við voru einnig misstórir. Tveir þeirra voru með nemendur í 1.-7. bekk og hinir þrír með nemendur í 1.-10. bekk. Viðmælendur fengu dulnefni í rannsókninni og eru þau Anna, Birna, Dóra, Edda og Fjóla. Til frekari aðgreiningar er greint frá starfsheiti fyrir aftan dulnefni, annað hvort umsjónarkennari eða deildarstjóri. Í töflu 2 má sjá samantekt.

Tafla 2: Viðmælendur. Taflan sýnir dulnefni viðmælenda, starfsheiti, starfsaldur frá útskrift sem grunnskólakennari og stærð skóla sem þeir starfa við.

Dulnefni	Starfsheiti	Starfsaldur	Stærð skóla
Anna	Deildarstjóri fagstarfs	18 ár	1. - 7. bekkur
Birna	Umsjónarkennari á yngsta stigi	20 ár	1. - 7. bekkur
Dóra	Deildarstjóri á yngsta og miðstigi	22 ár	1. - 10. bekkur
Edda	Umsjónarkennari á yngsta stigi	33 ár	1. - 10. bekkur
Fjóla	Deildarstjóri á yngsta stigi	17 ár	1. - 10. bekkur

4.1.1 Anna deildarstjóri

Anna hefur starfað í rótgrónum hverfaskóla í 16 ár þar sem stjórnendaskipti hafa verið tíð síðustu árin en fyrstu 12 árin hennar í starfi var sami skólastjóri og aðstoðarskólastjóri í brúnni. Hún er með B.A í þjóðfræði, kennsluréttindi frá Háskóla Íslands, diplómu í starfstengdri leiðsögn og á lokametrum í meistaranámi í stjórnun menntastofnanna. Í skólanum hafði hún starfað sem umsjónarkennari á yngsta og miðstigi, tekið að sér verkefnastjórn og haldið utan um ýmis þróunarverkefni.

Þetta er annað ár skólastjórans sem núna er við stjórnvölinn en húsnæðisvandi og tíð skólastjóranskipti síðustu sex árin höfðu leitt til mikils brottfalls reyndra kennara og fagfólks innan skólans og Anna beðin um að taka að sér deildarstjórn fagstarfs því auk þess að hafa mikinn faglegan grunn þekkti hún innviði skólans mjög vel. Auk deildarstjórnar var hún í forsvari í þróunarteymi leiðsagnarnáms, hélt utan um nýliða í starfi og var leiðsagnarkennari fyrir tvo fimmta árs kennaranema í launuðu starfsnámi. Anna sat jafnframt í fjögurra manna stjórnendateymi með skólastjóra, aðstoðarskólastjóra og deildarstjóra stoðþjónustunnar. Anna sagði leiðsögnina áður fyrr hafa verið í höndum kennara sem stjórnendur völdu og að reyndari kennarar í kennsluteymum héldu utan um þá reynsluminni. Henni fannst að val á leiðsagnarkennara áður fyrr hafi verið eftir hentisemi stjórnenda og að þeir hafi ekki haft í huga faglegan grunn viðkomandi kennara við valið. „Faglegt starf innan skólans var misjafnt og fór eiginlega eftir stjórnendum hvernig og hverjir fengu að vera í leiðsagnarhlutverki“. Nýir kennarar hafi þó oftast fengið einhvers konar leiðsögn en enginn í raun sinnt þessu hlutverki sérstaklega.

4.1.2 Birna umsjónarkennari

Birna hefur starfað undir sama skólastjóra í 14 ár en í styttri tíma með núverandi aðstoðarskólastjóra. Hún útskrifaðist frá Háskóla Íslands árið 2008 og er í grunninn leikskólakennari. Birna hafði að mestu unnið sem umsjónarkennari á yngsta stigi og hin síðari ár tekið að sér ýmis verkefni meðfram kennslu sem hún hafði verið beðin fyrir. Skólastjórinn réð Birnu sem

umsjónarkennara á sínum tíma og þekktust þau nokkuð vel vegna hinna ýmissa verkefna sem þau hafa unnið saman að. Birna hafði verið í forsvari fyrir yngsta stigið í þróunarteymi leiðsagnarnáms í nokkur ár og í haust var hún beðin um að taka að sér leiðsögn kennaranema í réttindanámi sem var í launuðu starfsnámi.

Birna hafði reynslu af því að vera með nýliða með sér í teymi en aldrei komið að leiðsögn kennaranema. Þar að auki var kennaraneminn í öðru árgangateymi og var leiðsögnin sett inn sem uppfylling upp í 26 tíma kennsluskyldu hjá Birnu. Birna taldi það aðallega hafa verið reyndari kennarar í teyimum hérna áður fyrr sem héldu utan um nýliða í starfi en að hún hafi einu sinni fengið nýútskrifaðan kennara til sín í teymi sem fékk leiðsögn og stuðning, einu sinni í viku, frá leiðsagnarkennara utan teymisins. Þegar Birna samþykkti að taka að sér leiðsögn fimmta árs kennaranemans í haust hélt hún að hún væri að fara að sinna honum eins og leiðsagnarkennarinn sinnti nýliðanum sem hafði einu sinni verið með henni í árgangateymi. En raunin varð önnur, „ég hélt að ég myndi vera meira í samskiptum við nemann skilurðu, heldur en það hefur verið“. Birna var því óviss hvernig hún ætti að takast á við hlutverkið.

4.1.3 Dóra deildarstjóri

Dóra hefur starfað í gömlum rótgrónum hverfaskóla í 15 ár undir stjórn tveggja skólastjóra og aðstoðarskólastjóra. Hún útskrifaðist frá Kennaraháskóla Íslands árið 2000 og hafði áður starfað á leikskólum, meðal annars sem deildarstjóri. Hún er með diplómu í yngri barna kennslu og lestrarfræði og diplómu í starfstengdri leiðsögn. Vegna reynslu sinnar sem umsjónarkennari á yngsta stigi var Dóra beðin um að taka að sér kennaranema í vettvangsnámi og vera nýjum kennurum innan handar. Hún tók svo við deildarstjórastöðu yngsta stigs árið 2014 og leysti aðstoðarskólastjóra af í einn vetur eftir það og svo á þessu skólaári bætti hún við sig deildarstjórn á miðstigi.

Sem deildarstjóri kom hún áfram að nýliðum í starfi og í vetur hélt hún utan um þrjá fimmta árs kennaranema í launuðu starfsnámi sem leiðsagnarkennari og var það 20% staða sem bætist ofan á deildarstjórn á yngsta og miðstigi en aðrir sjá um kennaranema sem koma í styttri tíma í vettvangsnám. Auk þess að halda utan um stigin og fimmta árs kennaranemana sat Dóra í sex manna stjórnendateymi með skólastjóra, aðstoðarskólastjóra, deildarstjóra sérkennslu, deildarstjóra unglिंगadeildar og deildarstjóra upplýsinga- og tæknimála (UT), sat í nemenda-verndarráði og í sérstöku lausnateymi á vegum bæjarfélagsins.

Dóra hafði góða reynslu af því hvernig staðið hafði verið að leiðsögn nýliða áður en hún tók sjálf við hlutverkinu og vel hafi verið haldið utan um þá. Hún hafi sjálf á sínum tíma fengið gott start og leiðsögn frá samkennurum í teymi þegar hún byrjaði að kenna í skólanum. „Þegar að byrjar nýr starfsmaður að þá er einhver í teyminu sem fær greitt fyrir að vera honum innan handar“. Henni finnst hún einnig sinna leiðsagnarhlutverkinu markvissar en áður var gert.

4.1.4 Edda umsjónarkennari

Edda hóf störf við skólann fyrir tæpum 10 árum og hefur haft tvo skólastjóra á þeim tíma en aðstoðarskólastjórar yngri deildar og unglíngadeildar höfðu verið þeir sömu. Skólinn var annar grunnskólinn sem hún starfar við hér á landi en hún hóf kennsluferilinn erlendis eftir útskrift frá Kennaraháskóla Íslands árið 1989. Hún starfaði einnig í fimm ár í þjónustumiðstöð hverfis og hélt utan um ákveðið úrræði fyrir Reykjavíkurborg. Vegna mikillar kennslureynslu sem umsjónarkennari á yngsta stigi hefur hún verið beðin um að taka að sér kennaranema í vettvangsnámi í gegnum árin. Á síðasta skólaári hóf Edda samstarf með leiðsagnarkennara sem hafði sinnt leiðsögn með kennaranemum og nýliðum í starfi í lengri tíma. Þau skiptu með sér verkefnum eftir stigum og sinnti Edda leiðsögninni auk þess að vera umsjónarkennari. Í haust fékk Edda það hlutverk að sinna leiðsagnarhlutverki ein því hinn leiðsagnarkennarinn fór í önnur störf innan skólans. Hún hafði nú á annað ár sinnt formlegri leiðsögn ásamt því að vera umsjónarkennari á yngsta stigi.

Í ár hefur Edda sinnt leiðsögn með nýliðum í starfi en enginn fimmta árs kennaranemi var við skólann þetta skólaár. Hún var meðal annars beðin um að halda utan um nýjan kennara á unglíngastigi sem kom úr öðru skólaumhverfi og vera kennurum innan handar sem hafa stutta kennslureynslu. Hún taldi að nokkrir hafi áður sinnt leiðsögn og fengið greitt sérstaklega fyrir það en sagði jafnframt að þegar hún hóf störf við skólann hafi hann ekki skorað hátt í könnun Reykjavíkurborgar í að taka á móti nýju starfsfólki og talað var um að það vantaði handbækur og þessa handleiðslu.

Þeir hafa alltaf valið þá sem hafa góða starfsreynslu [...] það voru tveir minnir mig fyrst og þá var reynt að hafa eins og við vorum með í fyrra, ein á eldra stigi og ein á yngra. Sem er ofboðslega gott af því að það er aðeins munur á.

Edda taldi að leiðsögn væri betri og markvissari þegar hún er í höndum einhverra ákveðinna aðila en greina mátti að hún saknaði þess að vera í samstarfi með jafningja og geta speglað sig í hvort öðru í leiðsagnarstarfinu.

4.1.5 Fjóla deildarstjóri

Fjóla hóf störf í nýjum hverfaskóla fyrir þremur árum og hefur sami skólastjóri og aðstoðarskólastjóri leitt skólastarf þessi ár. Hún útskrifaðist frá Kennaraháskóla Íslands árið 2005, er með sérhæfingu í Olweus og diplómu í starfstengdri leiðsögn. Fjóla kenndi áður í rötgrónum hverfaskóla í 15 ár og var umsjónarkennari á yngsta stigi. Smátt og smátt var henni boðið að taka að sér verkefni meðfram kennslu og hélt hún utan um ýmis verkefni í verkefnastjórn sem var 20% staða á móti umsjónarkennslunni. Fjóla tók svo við

deildarstjórastöðu yngsta stigs í eitt ár vegna námsleyfis skólastjóra og tilfærslu í stjórnendastöðum innan skólans.

Fjóla skipti um starfsvettvang þegar staðan í nýja hverfaskólanum bauðst og tók við deildarstjórn í 1.-7. bekk fyrstu tvö árin sín þar og var sú fyrsta sem sinnti þeirri stöðu. Skólinn stækkaði og í ár var hún deildarstjóri 1.-4. bekkjar, hélt utan um innleiðingu á Universal design of learning (UTL) eða altæk hönnun náms. Auk þess sinnti hún leiðsögn með fimmta árs kennaranemum í launuðu starfsnámi og nýliðum í starfi. Fjóla sat í sex manna stjórnendateymi skólans ásamt skólastjóra, aðstoðarskólastjóra, deildarstjóra stoðþjónustu, deildarstjóra 5.-10. bekkjar og deildarstjóra Tómsbundamiðstöðvar. Hún kom inn sem deildarstjóri og tók við leiðsögn vegna sérhæfingar í starfstengdri leiðsögn en hún taldi að skólastjórnendur hefðu eflaust skipt leiðsögninni á milli sín áður. Í gamla rótgróna skólanum hafi það verið í höndum samkennara í teymi sem „fékk greiddan einn extra tíma fyrir það á viku“. Fjóla talar af öryggi þegar hún talar um hlutverk sitt sem leiðsagnarkennari. Henni finnst leiðsögnin vera markvissari þar sem hún hefur faglegan grunn í starfstengdri leiðsögn.

4.1.6 Samantekt

Viðmælendur í rannsókninni eru allir með mikla starfsreynslu sem grunnskólakennarar. Birna, Dóra, Edda og Fjóla höfðu kennt lengi á yngsta stigi og Anna á yngsta og miðstigi. Deildarstjórnir Anna, Dóra og Fjóla höfðu lokið sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn og sátu í stjórnendateymi síns skóla en umsjónarkennararnir tveir, þær Birna og Edda, höfðu ekki farið í formlegt nám í leiðsögn. Anna, Birna, Dóra og Fjóla sinntu leiðsögn með kennaranemum í launuðu starfsnámi en enginn kennaranemi var við skólann í ár hjá Eddu. Allar komu þær að leiðsögn nýliða í starfi en Birna á óformlegan hátt þar sem nýliðinn var samkennari hennar í árgangateymi og hún ekki beðin um að sinna honum. Auk starfa sem tilheyra deildarstjórn, setu í stjórnendateymi eða umsjónarkennslu í skólunum voru Anna deildarstjóri og Birna umsjónarkennari í þróunarteymi leiðsagnarnáms og Fjóla deildarstjóri í forsvari fyrir innleiðingu UTL. Í töflu 3 má sjá samantekt á niðurstöðum.

Aðspurðar um hvernig staðið var að starfstengdri leiðsögn áður en þær tóku við leiðsagnarhlutverki í skólunum sínum sögðu þær að það hefði yfirleitt verið í höndum reynslumeiri samkennara í árgangateymum að halda utan um nýliða. Birna umsjónarkennari sagði að í einu tilfelli hafi nýútskrifaður kennari, sem var með henni í árgangateymi, fengið leiðsagnarkennara utan teymisins. Fjóla deildarstjóri nefndi að í gamla skólanum hennar hafi leiðsagnarkennari utan teymis einu sinni stigið inn og leiðbeint tveimur nýliðum í öðru árgangateymi en taldi að leiðsögnin hafi verið í höndum skólastjórnenda áður en hún tók til starfa í nýja skólanum. Það var aðeins Edda umsjónarkennari sem nefndi að það hafi verið formlegur leiðsagnarkennari við skólann og hún hafi byrjað með honum í samstarfi áður en hún tók sjálf við leiðsögninni.

Tafla 3: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælenda, sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn, kennaranema í leiðsögn og formlega leiðsögn nýliða í starfi.

Viðmælendur	Diplóma í starfstengdri leiðsögn	Kennaranemi í leiðsögn	Formleg leiðsögn nýliða
Anna deildarstj.	✓	✓	✓
Birna umsjónark.		✓	
Dóra deildarstj.	✓	✓	✓
Edda umsjónark.			✓
Fjóla deildarstj.	✓	✓	✓

4.2 Hlutverk í leiðsagnarstarfi og skipulag

Í þessum kafla verður fjallað um hlutverk viðmælenda í leiðsagnarstarfinu og skipulag leiðsagnar sem þeir sinna í dag. Einnig þær áskoranir sem þeir mæta í leiðsögn kennaranema í launuðu starfsnámi, nýliða í starfi og reyndum samkennurum í þróunarteymum sem og þann ávinning sem viðmælendur telja sig fá við að sinna leiðsagnarstarfi. Niðurstöður kaflans eru síðan dregnar saman í lokin.

4.2.1 Leiðsögn með kennaranemum og nýliðum

Deildarstjórnarnir Anna, Dóra og Fjóla sinntu leiðsögn með fimmta árs kennaranemum í launuðu starfsnámi og Birna umsjónarkennari sinnti leiðsögn með kennaranema í kennsluréttindanámi en Edda umsjónarkennari kom ekki að leiðsögn kennaranema þetta skólaár en hafði reynt af því. Allar komu þær formlega eða óformlega að leiðsögn nýliða í starfi á einn eða annan hátt. Vegna aðstæðna í skólanum hjá Önnu deildarstjóra var mjög hátt hlutfall kennaranema og nýliða í starfi. Margir reyndir kennarar höfðu hætt störfum vegna aldurs eða vandamála sem tengdust húsnæði og stjórnun. Vegna þessa var margt nýtt starfsfólk og álag mikið. Þrátt fyrir viðleitni við að para saman nýja og reynda kennara gekk það ekki alveg eftir í vetur og sinnti Anna meðal annars tveimur nýliðum sem voru í árgangateymi með reyndum kennara í hálfri kennarastöðu. Hún var með fasta fundartíma vikulega þar sem hún ígrundaði með nýliðunum og kennaranemunum um starfið og kennsluna. Fundartímar fóru í praktísk mál og Anna aðstoðaði eins og hún gat, auk þess hafði hún mikil samskipti við þá dags daglega í skólanum sem og á netmiðlum því þeir leituðu mikið til hennar með alls konar mál. Anna var á þeirri skoðun að nýir kennarar þurfi lengri leiðsögn til að haldast í kennarastarfinu og greina mátti að aðstæður höfðu mikil áhrif á hlutverk Önnu sem leiðsagnarkennara. Hún þurfti að vera til taks öllum stundum og álag mikið og það var greinilegt að hún hafði áhyggjur af stöðu mála innan skólans.

Við reyndum að setja nýliða með vönum kennara en það tókst því miður ekki alveg. Það er til dæmis alveg ferlegt að það eru tveir nýir kennarar í x bekk, jafnvel þótt þriðji kennarinn sé reyndur því hún er bara í 50% starfi. Ég lét stjórnendur vita af því að mér þætti þetta alveg galið en já svona er þetta því miður [...] það er alveg ljóst að nýir kennarar eða nýliðar þurfa sko miklu meira en eitt ár með svona leiðsögn [...] það er mín skoðun að það þyrfti að vera alla vega leiðsögn í þrjú ár eða bara fimm ár. Bara svo fólk gefist ekki upp.

Kennaraneminn sem Birna umsjónarkennari sinnti var í árgangateymi með nýliða sem hafði aldrei kennt á yngsta stigi. Stjórnendur báðu hana ekki um að sinna nýliðanum og henni fannst það heldur ekki vera í sínum verkahring að skipta sér af samskiptum eða samvinnu kennaranemans og nýliðans. Birna hafði enga starfslýsingu í höndunum um hlutverk sitt sem leiðsagnarkennari fyrir utan upplýsingar frá háskólanum um verkefni kennaranema. En henni fannst upplýsingarnar og ramminn samt sem áður af skorum skammti og hana vantaði sjálfa faglegan grunn í leiðsögninni. Hún sagði að leiðsagnarhlutverkið þyrfti að vera betur skilgreint og sýnilegra í skólanum. Birna var ekki klár á því til hvers var ætlast til af henni en hún var kennaranemanum innan handa eins og kostur var og reyndi að hitta hann einu sinni í viku en aðstæður voru búnar að vera erfiðar vegna fjarveru kennaranemans og erfiðra samskipta á milli kennaranema og nýliðans í teyminu. Birna var því bara búin að funda með kennaranemanum nokkrum sinnum þar sem tíminn fór aðallega í að fara yfir skólaverkefni kennaranema en minna um kennslufræðileg málefni. Fyrir utan þessa fáu fundi voru lítil sem engin samskipti.

Og ég hef aldrei gert þetta áður, ekki svona formlega [...] maður hélt að það myndi vera öðruvísi [...] aðstæðurnar eru einhvern veginn þannig að ég er kannski ekki með rétta mynd af þess háttar starfi [...] Bíddu, er það mitt hlutverk að halda utan um starf kennara? [...] kannski verið öðruvísi ef hún hefði bara verið á gólfinu með mér skilurðu þá hefði maður getað ausið úr öllu, þannig lagað sko ... viskubrunninum.

Það mátti greina að hún hafi haft aðrar væntingar til leiðsagnarinnar en raun bar vitni því hún hélt að hún yrði nemanum meiri stuðningur og lærimeistari. Henni fannst það vera meiri leiðsögn að leiðbeina samkennara sínum, sem er reyndur leikskólakennari en nýliði í grunnskólaumhverfinu, en að vera með kennaranema í leiðsögn. Þó hún hafi ekki verið beðin um að leiðbeina samkennara sínum gerði hún það óformlega í því samstarfi sem fylgir því að vinna saman í árgangateymi.

Deildarstjórnir Dóra og Fjóla voru með kennaranema og nýliða í leiðsögn. Þeir voru í árgangateymum með reyndum kennurum sem voru þeim einnig innan handar. Dóra og Fjóla voru ekki að kenna og því minna á gólfinu en þær vildu en fastir fundartímar voru í stundatöflu þeirra til að hitta kennaranema og nýliða til ígrundunar. Þær litu báðar á sig sem kennslufræðilega og faglega leiðtoga en einnig að hlutverk þeirra væri að koma kennaranemum og nýliðum inn í þær hefðir og venjur sem ríktu í skólunum. Dóra var með skráðan fundartíma í stundatöflu eftir kennslu á föstudögum þar sem kennaranemarnir gátu hitt hana en fannst að sú tímasetning væri kannski ekki frábær til ígrundunar. Þess á milli kallaði hún stundum í kennaranemana til að fara yfir málefni og skólaverkefni þeirra ef þeir kysu svo.

Þær hafa verið að senda mér kennsluáætlanir og svona. Og svo eru öll þessi verkefni með öllum þessum spurningum frá háskólanum. Um barnavernd, um teymiskennslu, um já, bara starfsemi skólans og svona þannig að hérna að þegar maður er kominn með þínu svona í reynslubankann að þá á maður þessi svör til.

Dóra taldi að styrkleiki hennar væri gott skipulag og agastjórnun í kennslu og að hlutverk hennar væri meðal annars að aðstoða kennaranema og nýliða með skipulagningu kennsluhátta og bekkjarstjórnun. Fjóla var með fastan fundartíma í hálf tíma í viku hverri og fór auk þess í skipulagt og óskipulagt áhorf inn í kennslustundir hjá kennaranemunum og nýliðunum. Á fundum var síðan farið yfir ýmis mál og línur lagðar um málefni næsta fundar til þess að allir gætu undirbúið sig fyrir komandi fund að viku liðinni auk þess að fara yfir skólaverkefni kennaranema.

Man það bara sjálfur þegar maður fór í vettvangsnámið, maður var kannski búinn að sitja í ákveðnum fyrirlestrum og svo þegar maður fór á vettvang að þá lærði maður, auðvitað tengdi maður við það sem maður hafði verið að lesa og hlusta á en þar lærði maður mest [...] ég áttaði mig kannski ekki á því fyrr en að ég fer að starfa við þetta [...] ég hélt að leiðsögn væri bara leiðsögn en það er ekki þannig. Og svo er náttúrulega misjafn hvað fólk þarf ...við hvaða hluti þeir þurfa leiðsögn.

Fjóla taldi að leiðsögn til handa kennaranemum og nýliðum væri mjög ólík. Hún lagði sig fram við að koma til móts við þarfir þeirra í leiðsögninni. Hún lagði einnig áherslu á að virkja reynda samkennara sem væru að starfa með nýliðum eða kennaranemum í teymi þar sem hún gat ekki verið með þeim sjálf í kennslunni og leiðbeint þeim á gólfinu en með því fengu þeir tækifæri til að fylgjast með reyndum kennara í kennslu.

Edda umsjónarkennari var ekki með kennaranema eins og fram hefur komið en sinnti nýliðum í skólanum. Nýliðarnir voru kennarar á sínu fyrsta starfsári en einnig var hún beðin um að halda utan um kennara sem var nýr við skólann en hafði kennslureynslu úr öðrum skóla.

Hún hafði enga starfslýsingu um hlutverk sitt sem leiðsagnarkennari aðra en samstarf með reyndum leiðsagnarkennara frá árinu á undan og eigin reynslu sem nýliða sem var hent í djúpu laugina án leiðsagnar. Hún var með fastan fundartíma á hálfmánaðar fresti þar sem hún hitti nýliðana í klukkutíma í senn en var jafnframt til staðar á öðrum tímum ef þurfti. Á fundunum ígrundaði hún með nýliðunum um starfið og menninguna sem ríkir í skólanum ásamt því að fara í praktísk atriði sem fylgir því að vera umsjónarkennari. Fundartímarnir fóru oftast en ekki í að nýliðarnir fengu að létta á líðan sinni eða áhyggjum og spegla sig í hver öðrum.

Það er ekki fyrir hvern sem er að fara inn í það nema hann hafi reynslu. En ég miða þetta svolítið eiginlega út frá því sem við gerðum í fyrra og þá fundum við svo vel hvað er mikil þörf á því að bara fá að létta á sér. Þetta er hálfgerð bara sálfræðiviðtöl stundum og líka stuðningur við að hitta aðra sem eru óruggir.

Edda lagði sig fram við vera faglegur leiðtogi nýliðanna, veita þeim aðhald og hvetja þá í starfi. Hún lagði áherslu á að vera til staðar fyrir nýliðana, að þeim liði vel í starfi, þeir fyndu fyrir öryggi og að á þá væri hlustað.

4.2.2 Leiðsögn til handa reyndum kennurum

Anna, Dóra og Fjóla voru með mannaforráð sem deildarstjórar og leiddu faglegt samstarf en Anna og Fjóla, auk Birnu umsjónarkennara, voru einnig í innleiðingar- og þróunarteymum í skólunum sínum. Edda umsjónarkennari kom ekki að leiðsögn til handa reyndum kennurum með formlegum hætti en allar voru þær samkennurum innan handar ef leitað var til þeirra.

Anna deildarstjóri benti á að það væri heilmikil kúnt að leiða samstarfsfólk í faglegri vinnu. Kennarar sem væru ekki sterkir kennslufræðilega gætu haft góða kosti eins og að skapa góðan bekkjaranda og öryggi hjá nemendum. Þeir þyrftu annars konar leiðsögn en þeir sem til dæmis væru sterkir í skipulagningu kennslustunda. Hún saknaði einnig þess tíma sem fólk átti að vinna ákveðinn hluta vinnunnar staðbundið og auðveldara var að bera sig eftir björginni og ræða málin því gott væri að geta talað faglega saman um málefni og máta sig við samstarfsfélaga. Anna hafði á tilfinningunni að sveigjanlegur vinnutími og minnkuð viðveruskylda væri ástæða þess að henni fyndist erfitt að fá samstarfsfólk á þróunarfundi eftir kennslu því margir færu snemma heim úr vinnu.

Sumir eru tregir í taumi og maður þarf hálfvegis að lauma að þeim hugmyndum en samt að vera strangur með skilafresti og slíkt [...] Svo eru aðrir óruggir og maður þarf að finna aðrar leiðir að þeim. Svo er það líka tímaleysið. Með aukinni kröfu um sveigjanleika í starfi vandast málin líka í sambandi við allt þróunarstarf og leiðsögn. Fólk er svolítið farið og nýliðar sitja dálítið einir eftir í teymunum.

Birna umsjónarkennari var hálfgerður sérfræðingur í Mentor og því mikið leitað til hennar varðandi aðstoð við skráningu í kerfið en hún sinnti formlegu hlutverki í þróunarteymi leiðsagnarnáms í skólanum sem fulltrúi yngsta stigs. Ramminn í þróunarteyminu var formfastur og vel skipulagður og það gætti meira öryggis hjá henni þegar hún talaði um hlutverk sitt í teyminu heldur en þegar hún talaði um leiðsagnarhlutverkið með kennara-nemanum og samkennara. Leiðsagnarteymið hélt utan um innleiðinguna og kom Birna að námskeiðum fyrir kennarahópinn í skólanum og var til staðar fyrir þá ef leitað var til hennar en hún fór þó ekki reglulega inn í kennslustofur því hún treysti samstarfsfólki sínu til að gera það sem ætlast væri til af þeim.

Það eru bara reglulegir fundir og það er bara rammi og það er bara ákveðið sem við erum að gera og þurfum að fara eftir ákveðnu. Þurfum að skila af okkur og við þurfum að deila til allra, annarra kennara og alls konar [...] þær vita að ég er í þróunarteyminu, leita til mín svo sem.

Dóra var með deildarstjórn á tveimur stigum frá 1.-7. bekk en sat ekki í innleiðingar- og þróunarteymi í sínum skóla. Deildarfundir voru tvisvar í mánuði á hvoru stigi og þeir vel skilgreindir. Annar fundurinn var svokallaður stór fundur þar sem list- og verkgreinakennarar sátu fundina með umsjónarkennurum og voru þeir upplýsinga- og tilkynningafundir. Á hinum deildarfundinum með umsjónarkennurum og sérkennurum var farið dýpra í málin og ígrundað. Málefni gátu verið kennslufræðileg eða praktísk skólamál þar sem leitað var lausna og kennarar miðluðu sín á milli. Hún reyndi einnig að vera nemendum í skólanum sýnileg með því að vera mikið á göngum skólans, inni í stofum og taka á móti þeim og greina mátti að hún hafði meiri ánægju af því en að sinna pappírsvinnu.

Ákveðið tengingarleysi var búið að vera á milli stiga þar sem kennarar kenndu eingöngu sínum aldurshópi og kynntust lítið sem ekkert kennsluháttum á öðrum stigum. Dóra vann markvisst að því að tengja stigin saman og lýsti hún fyrirkomulagi starfsdags sem tekinn var undir kynningar á starfsháttum stiga og upplifuninni af þeim degi með stolti og hrifningu.

Kennararnir í miðdeild komu inn í 1. bekk og fengu kynningu á því hvernig þeir leggja inn lesturinn, stafina og hljóðin og þetta og svo fara þau í 2. bekk og fengu kynningu [...] eftir kaffi þá snerist þetta við [...] yngri deildin inn í miðdeild [...] þetta var svo ógeðslega vel heppnað [...] Þetta var frábært. Bara allt í einu bara fattaði miðdeildarkennari bara [...] það er svo mikill mannauður [...] hvernig þær eru að leggja inn og [...] vinnubrögð og eitthvað.

Fjóla deildarstjóri var með deildarstjórn á yngsta stigi og í brúnni í innleiðingu á UTL í skólanum en sagðist þó meira vera með í teyminu en að leiða þróunarstarfið. Að hennar mati

færu deildarfundirnir meira í upplýsingamiðlun en hún hefði viljað og minni tími færi í að ígrunda um starfið og fara á dýptina. Hún var ekki sjálf að kenna og þar af leiðandi ekki að prófa þessar aðferðir þannig að það var hennar hlutverk að fá upplýsingar hjá kennurum hvað þeir voru að prófa og reyndist vel og koma svo með það inn á deildarfundina og fá þá til að segja frá því þar.

Fjóla taldi að með því að skipuleggja kennsluna betur myndi nemendavandamálum fækka. En líkt og Dóra deildarstjóri hér á undan vildi hún vera sýnilegri og aðgengilegri nemendum og starfsfólki. Hún tók þátt í stöðvavinnu inni í árgöngum með nemendum og lagði sig fram við að vanda sig í orðavali í samskiptum sínum við kennara ef það væri til dæmis eitthvað sem hún þyrfti að benda á eða koma með gagnrýni á. Hún reyndi þannig að valdefla starfsfólkið í skólanum og taldi það vera hluta af hlutverki sínu í starfi. Með því að valdefla starfsfólkið trúði hún því að nemendur myndu hlusta betur og bera meiri virðingu fyrir því. Hún gagnrýndi einnig að verkefnum væri bætt inn í skólana ofan á allt sem fyrir væri og það gleymist að taka önnur út á móti.

Mig langar að vera miklu meira á gólfinu, inni í kennslustofunum [...] að fylgjast með kennslu, að ígrunda, að spekúlera [...] þetta er svona ákveðið tímaleyfi [...] í því að vera að hugsa um gæði kennslunnar [...] við getum gert miklu, miklu betur. Við erum með rosalega flotta kennara og ef að við náum að skipuleggja kennsluna okkar betur og hafa hana betri þá erum við líka með nemendur sem eru, hegðunarvandamálum eða samskiptavandamálum [...] þeim fækkar [...] þetta er svona vítahringur sem er svolítið erfitt að komast út úr held ég.

Teymisfundir varðandi erfið nemendamál skipuðu stærri sess í dagskránni hjá Fjólu en hún vildi og hún var á þeirri skoðun að þeir væru tímaskekkja því ekkert gerðist í raun á fundunum og oftast lítið á milli þeirra.

4.2.3 Áskoranir og ávinningur í leiðsagnarstarfi

Áskoranir í leiðsagnarstarfi Önnu, Dóru og Fjólu deildarstjóra og Birnu og Eddu umsjónarkennara voru af ýmsum toga og lituðust af þeim einstaklingum og verkefnum sem þær sinntu. Allar töldu þær þó að leiðsagnarhlutverk þeirra mætti vera betur skilgreint og betur rammað inn. Stærsta áskorunin var tímaleyfið til að sinna leiðsögninni. Þrátt fyrir að þær höfðu allar einhvern frátekinn tíma í stundatöflu fyrir kennaranemana og nýliðana var það ekki nóg að þeirra mati. Vegna aðstæðna í skólanum hjá Önnu deildarstjóra fór mikill tími í óhefðbundin störf önnur en leiðsögn og sveigjanlegur vinnutími dró úr tækifærum til að tengja nýliða og kennaranema betur við teymin innan skólans.

Ég var til dæmis gangavörður í tvær vikur um daginn af því að það voru engar hurðir á stofunum og nemendur voru endalaust að stinga af eða fara út úr stofunum og einhver þurfti að taka þetta að sér [...] við vorum ekki með neinn til að gera þetta og maður hoppar bara í alls konar störf en auðvitað myndi ég vilja geta einbeitt mér meira að öðru. En svona er þetta oft og ástandið er búið að vera svo mjög erfitt í langan tíma.

Þetta var í fyrsta skiptið sem Birna umsjónarkennari tók að sér leiðsögn kennaranema í launuðu starfsnámi og hennar mesta áskorun var fjarvera hans í skólanum. Hún hafði ekki hitt hann eins oft og hún hélt að hún myndi gera. Kennaraneminn hafði heldur ekki leitað til hennar með kennslufræðilegar spurningar eða til að fá ráð. Kennaraneminn var einnig lítið til staðar utan kennslutíma og vildi Birna sjá meiri og betri ramma utan um leiðsagnarstarfið með nemanum því hún vissi ekki hvernig hún átti að bregðast við en sagðist þó vera til í að prófa leiðsögn aftur einhvern tímann, „[...] vonandi fær maður svona öðruvísi aðstæður og þess háttar“.

Edda umsjónarkennari nefndi að erfitt væri fyrir hana að fara í áhorf til nýliða í kennslu þar sem hún væri yfirleitt að kenna á sama tíma og ekki gert ráð fyrir því í töflunni hjá henni og nýliðunum en mesta áskorunin væri að vera með nýliða með kennsluréttindi sem hafa jafnvel starfað annars staðar en hafa ekki kennslufræðilegan grunn eins og kennaranemar með B.Ed.

Maður veit að það fer ekkert inn og það gerist ekkert. Það er alveg sama hvað þú setur í púkkið sko það er ekkert að fara að breytast [...] Oftar en ekki [...] tók kennsluréttindin en búin að starfa í einhverju allt öðru [...] vill leiðsögnina en bara hún nær ekki inn. Leiðsögnin er bara inn um annað og út um hitt.

Edda taldi að þeir sem höfðu ekki farið í kennaranám né höfðu kennslufræðilegan grunn illa í stakk búnir til að takast á við þau verkefni sem kennarar sinna. Henni fannst erfitt að vera með einstaklinga í leiðsögn sem höfðu ekki grunnþekkingu í kennslufræðum.

Dóra deildarstjóri áleit að kennaranemum á fimmta ári, sem koma í launað starfsnám, væri vandi búinn þar sem kennaranámið og kennsluáætlanir eru mjög umsjónarkennaramiðaðar. Kennaranemarnir sem Dóra sinnti voru allir með mismunandi stundatöflur og erfitt fyrir þá að styðja hvern annan í starfsnáminu. Þetta væri áskorun fyrir kennaranemana sem hún sem leiðsagnarkennari hafði ekki áttað sig á. Fjóla deildarstjóri tekur í sama streng og taldi jafnframt að það væri galli og áskorun fyrir kennaranema, sem koma inn í skólustarf í fimmta árs starfsnám, að hafa ekki kennslufræðilegan grunn líkt og kennaranemar sem hafa farið í gegnum B.Ed. nám en bætti við að leggja eigi áherslu á að fara á dýptina og fimmta árið ætti að vera kandiðatsár.

[..] langflestir í fjarnámi og langflestir að vinna eitthvað annað með sem þýðir að þú ert með samviskubit út af lærdómnum þegar þú ert í vinnunni og öfugt [..] mér fannst það að vera [..] í náminu [..] með fólki sem var brennandi af áhuga og í tengslum við kennarana í háskólanum [..] Þetta var bara hluti af því ... að maður varð farsæll kennari.

Fjólu fannst það áskorun hversu margir eru í fjarnámi í kennaranáminu. Þeir eigi minni möguleika á að spegla sig í samnemendum og tengsl við kennara í háskólanum minni. Hún var á því að fjarnámsnemar hafi ekki jafn góðan grunn og þeir sem eru í staðbundnu kennaranámi. Hún taldi að með fjarnámi væri ekki verið að útskrifa jafn góða kennara.

Dóra taldi það einnig vera áskorun að fara úr umsjónarkennarastarfi í deildarstjórastöðu því hún fann sterkt fyrir því frá sumum sem hún átti ekki von á. Það flosnaði meðal annars upp vinskapur milli hennar og vinkonu sem Dóra var orðin yfir sem leiddi til þess að vinkonan flutti sig yfir í annan skóla. Það kom henni á óvart þar sem hún leit ekki á sig sem yfirmann samstarfsmanna sinna heldur jafningja þó svo hún tæki lokaákvörðun í ákveðnum málum. „Hún gat ekki hugsað sér að ég væri yfirmaður hennar [..] Yfirmenn undirmenn ... ég bara var aldrei búin að átta mig á því“.

Anna deildarstjóri og Birna og Edda umsjónarkennarar töldu áskorun að geta ekki speglað sig í jafningja í sömu stöðu. Edda var ánægð með að nýliðum og kennaranemum bjóðist að fá leiðsögn og geti hallað sér að einhverjum en henni fannst vanta stuðning og leiðsögn fyrir sig í starfi. Edda taldi að það þyrfti að bjóða upp á fundi fyrir leiðsagnarkennara til að hittast reglulega „þó það væri ekki nema einu sinni á önn“ og bera saman bækur sínar. Á slíkum fundum gætu leiðsagnarkennarar rætt sameiginleg mál og fengið stuðning frá hver öðrum varðandi málefni „sem að hefur áhrif á þig í svona starfi“. Hún vildi gjarnan geta ráðfært sig við aðra leiðsagnarkennara „hvort að ég sé að gera þetta eins og á að gera þetta ... er ég á réttri leið?“ .

Deildarstjórnir Dóra og Fjóla voru aftur á móti í samstarfi og komu báðar að þróunarverkefni sem þriðji aðili var að vinna að um samræmingu í móttöku og leiðsögn fyrir nýja kennara. Slíkur vinnurammi hafði fram að þessu ekki verið til og ákváðu þær að vera með opið Google skjal þar sem þær settu inn minnispunkta og umræðupunkta fyrir leiðsögnina í skólunum. Þær voru sammála um mikilvægi þess að geta átt samtali við aðra leiðsagnarkennara og borið saman starfið og væntingar til þess. Þær töldu mjög mikilvægt að geta speglað sig í hvor annarri og mikill ávinningur fyrir starf þeirra sem leiðsagnarkennara.

Dóra taldi það ávinningur fyrir kennaranema í starfsnámi að leiðsagnarkennari væri með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn og mikla kennslureynslu því hann tengdi fræðin við það sem væri gert í skólustarfinu og kennaranemar græddu á því. Allar fimm sögðu þó að mesti

ávinningur þess að sinna leiðsögn við kennaranema, nýliða eða reynda samkennara, væri að þær lærðu svo mikið sjálfar og þetta væri gefandi starf. Þær fengu nýjar og ferskar hugmyndir frá nemunum sínum og þær lærðu af nemunum eins og þeir lærðu af þeim. Reyndir kennarar hugsuðu mögulega ekki lengur um atriði sem voru orðin ósjálfráð í kennslunni og Anna deildarstjóri benti á að í leiðsögninni þyrfti hún að staldra við og ígrunda af hverju hún gerði hlutina eins og hún gerði og hvort það væri besta leiðin eða ekki. Birna umsjónarkennari taldi sig hafa grætt mest á að vera í forsvari í leiðsagnarnáminu því hún þurfti að dýfa sér ofan í það. Það hjálpaði henni sjálfri að tileinka sér leiðsagnarnám í starfi og með leiðsögninni væri hún „[...] að deila svolítið af hverju maður er búinn að læra í gegnum tíðina og styðja kennara í þeirra vegferð í starfinu ... þykir mjög vænt um það“. Þrátt fyrir að Birna hafi ekki getað séð fyrir sér að taka að sér leiðsagnarhlutverk fannst henni það skemmtilegt og var tilbúin að takast á við það aftur ef henni byðist það.

4.2.4 Samantekt

Deildarstjórnir Anna, Dóra og Fjóla höfðu nokkuð skýra sýn á leiðsagnarhlutverk sitt innan skólanna þar sem það hafði að mestu verið skilgreint í upphafi vetrar og leiðsögnin hluti af starfslýsingu þeirra. Edda umsjónarkennari hafði einnig skýra sýn á sitt hlutverk þó að það hefði ekki verið skilgreint í skólabyrjun. Hún nýtti sér reynslu frá árinu á undan þar sem hún var í tveggja manna teymi sem sinnti leiðsögn í skólanum og eigin reynslu frá því hún var nýliði í starfi. Aftur á móti vissi Birna umsjónarkennari ekki til hvers ætlast væri af henni sem leiðsagnarkennara. Dóra og Fjóla höfðu tækifæri til að ræða og ígrunda reglulega leiðsagnarstarfið og voru sammála um að það styrkti þær í starfi en hinar höfðu það ekki. Allar voru þó sammála um nauðsyn þess að geta speglað sig í jafningja um starfið, átt samtöl um málefni líðandi stundar og fengið ráðleggingar frá öðrum leiðsagnarkennurum í sömu stöðu.

Þær höfðu allar mikla kennslureynslu sem þær nýttu í leiðsögninni en töldu að vöntun væri á skýrari ramma eða starfslýsingu á hvers konar verkefni væru í höndum leiðsagnarkennara innan skóla. Þær voru einnig sammála um að upplýsingar frá háskólunum um hlutverk leiðsagnarkennara, í verkefnum kennaranema, væri ágætlega skilgreint. Aftur á móti töldu þær að ramminn utan um starfsnám kennaranemana og hlutverk þeirra sem leiðsagnarkennara mætti vera skýrari. Í töflu 4 má sjá samantekt á niðurstöðum.

Tafla 4: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælanda, ramma frá háskólunum utan um starfsnám kennaranema, sýn á hlutverk leiðsagnarkennara í starfi og tækifæri til að spegla sig í jafningja í leiðsagnarhlutverki.

Viðmælendur	Óskýr rammi utan um starfsnám	Skýrt hlutverk leiðsagnarkennara innan skóla	Tækifæri til að spegla sig í jafningja
Anna deildarstj.	✓	✓	
Birna umsjónark.	✓		
Dóra deildarstj.	✓	✓	✓
Edda umsjónark.	✓	✓	
Fjóla deildarstj.	✓	✓	✓

4.3 Forystuhættir

Í þessum kafla verður greint frá upplifun viðmælanda af forystuháttum stjórnenda og hvernig samskiptum og samvinnu á milli þeirra var háttað. Í hverjum undirkafla er saga hvers viðmælanda sögð. Niðurstöður kaflans eru svo dregnar saman í lokin.

4.3.1 Anna deildarstjóri

Anna deildarstjóri sat í fjögurra manna stjórnendateymi og var þetta annað starfsár skólastjórans við skólann. Hann hafði ekki fyrri reynslu af skólastjórnun en var stjórnendamenntaður og hafði mikla kennslureynslu. Skólastjórinn stýrði mjög í anda flatrar stjórnunar þar sem í upphafi skólaárs var rætt saman í stjórnendateyminu hvernig stjórnendateymið myndi skipta verkum á milli sín út frá styrk- og veikleikum þeirra og hvað hentaði best fyrir skólann og samstarfið. Starfslýsingar stjórnenda og stoðþjónustu voru hálf niðurnjörvaðar að hausti. Anna tók meðal annars að sér einstaka forföll og litla nemendahópa sem þurftu á sérstakri aðstoð að halda, ýmis skipulagsmál og viðburði eins og að skipuleggja desember dagskrána og leysti stjórnendur af ef þurfti. Aðstoðarskólastjóri sá meira um önnur skipulagsmál innan skólans og skólastjórinn, sem var flinkur í mannlegum samskiptum, sá um að tala við nemendur eða taka á málum þeirra. Anna var ánægð með núverandi skólastjóra og hans áherslur í skólastarfi. „Mér finnst hann mjög flottur bæði hvað varðar kennslufræðilegar áherslur en líka á mannlega sviðinu ... hann er faglegur og sýnilegur og leggur áherslu á faglegt starf“. Henni fannst hann vera mjög faglegur stjórnandi en það hafði verið vöntun á því oft áður.

Síðustu sex ár höfðu fjórir mismunandi skólastjórar og tveir aðstoðarskólastjórar verið við stjórnvölinn og hver haft sinn háttinn á. Stjórnunarhættir skólastjórans sem var lengst við

stjórnvöllinn í skólanum var afslappaður í þeim skilningi að frjálsræði var mikið innan skólans og minna fylgst með faglegu starfi. Hann var áhugasamur um ákveðin verkefni sem einkenndu skólann og menninguna í skólanum sem og hvers kyns þróunarstarf sem hann hvatti alla til að taka þátt í. Hann dreifði einnig verkefnum og ábyrgð en hann var ekki nógu sýnilegur að því leyti að hann kom ekki inn í kennslustofur til að sjá og spjalla við kennara og nemendur. Anna taldi hann ekki vera nógu faglegan sem stjórnanda en „hann var rosalega jákvæður og góður maður [...] en hann vissi voða lítið um fagmennsku kennara sem slíka“.

Anna var ósátt við afskiptaleyfi skólastjórans af störfum kennara í skólanum og henni fannst það slæmt og óþolandi að sumir „komust upp með að vinna ekki vinnuna sína“. Þrátt fyrir afskiptaleyfið var samstarfið milli hennar og skólastjóra gott og henni fannst gott að tala við hann.

Næsti skólastjóri tók faglegt starf föstum tökum og dreif hluti áfram. Hann lagði áherslu á fagleg vinnubrögð og þekkingu sem og áherslu á að skapa umhverfi sem stuðlaði að þróun kennsluhátta. Hann hafði skýra sýn, studdi og hvatti starfsfólkið í skólanum og lagði mikla áherslu á samvinnu og valddreifingu. „Það skiptir bara máli að búa til þetta lærdómssamfélag þannig að fólk læri saman og finni hjá sér þörfina til að eflast í starfi“. Skólastjórinn sýndi starfi kennara og nemenda meiri áhuga en sá fyrri og gerði meiri kröfur um samvinnu og samskipti og þótti sumum hann frekar beinskeyttur, of stífur á reglum og fíluðu hann ekki en Önnu fannst hann frábær. Hún velti því samt fyrir sér hvort hann hefði farið aðeins of skart í að reyna að bæta kennsluhætti. Sumir kennarar urðu óöruggir undir stjórn skólastjórans og voru dauðfegnir þegar hann fór. Þessi skólastjóri stoppaði stutt en eftir tæp tvö og hálf ár við stjórnvöllinn tók hann boði um stöðu í öðrum grunnskóla.

Anna var mjög ánægð með þennan skólastjóra. Hún taldi hann hafa verið mjög fræðilega þenkjandi sem og sýnilegri en skólastjórinn á undan. Henni fannst einnig að upplýsingaflæði hefði verið meira og allt samstarf gott. Önnu þótti mikill missir af honum fyrir skólann, „rétt stjórnun er því svo gríðarlega mikilvæg“.

Þriðji skólastjórinn var innanbúðarmaður sem hafði áður sinnt deildarstjórn í skólanum. Hann var engan veginn í stakk búinn til að sinna skólastjórahlutverkinu og ábyrgðinni sem því fylgdi. Faglegt starf í skólanum var í höndum þeirra kennara sem sinntu því af innri þörf eða samvisku en aðrir gerðu lítið. Skólastjórinn setti starfsmann í stjórnendastöðu sem hvorki vildi né hafði burði til þess og starfsfólk í skólanum vantroysti honum. Skólastjórinn veitti ekki faglega forystu og misnotaði traust starfsfólks. Hann tók ófaglegar ákvarðanir, var ekki í tengslum við daglegt skólastarf og upplýsingaflæði og samstarf var lítið. Vegna starfshátta tókst skólastjóranum að hrekja burtu reynda kennara og að fá foreldrasamfélagið upp á mótí sér. Hann lét af störfum eftir eitt og hálf ár og núverandi skólastjóri tók við.

Það var ekkert samstarf og maður fékk ekkert að vita. Þetta var erfiður tími, bæði húsnæðisvesen en líka stjórnendavesen [...] margir starfsmenn fóru á þessu erfiðleikatímabili [...] vegna aldurs en við misstum fullt af flottum faglegum kennurum sem fóru annað bara eða aðallega vegna skólastjórans og ástandsins í skólanum.

Anna var mjög ósátt við hvernig skólastjórinn kom fram. Henni fannst hann bregðast skyldum sínum, skólasamfélaginu og draga niður faglegt starf. Hún var fegin að hann var látinn fara og það gætti léttis hjá Önnu þegar hún talaði um forystuhætti skólastjórans sem tók við.

Aðstoðarskólastjórinn sem hafði verið lengi við skólann hætti vegna þess sem á undan var gengið og núverandi aðstoðarskólastjóri tók við keflinu. Hann hafði verið deildarstjóri og kennari í skólanum en frekar nýr starfsmaður og það voru ekki allir sáttir. Hann var frekar stífur og ekki góður í mannlegum samskiptum en drífandi, ákveðinn og góður í skipulagmálum. Ástandið í skólanum hafði verið erfitt, mjög mikið af nýjum kennurum og ný forysta tók á. Mikill tími fór í að „slökkva alls konar elda“ bæði hjá nemendum og starfsmönnum sem voru að bugast. Í ljósi þess ákváðu Anna og stjórnendateymi skólans að leggja minni áherslu á þróunarstarf að sinni og þunginn settur í að aðstoða og leiðbeina þeim sem þess þurftu í vetur. Á vikulegum fundum ígrundaði hún með teyminu um leiðsagnarstarfið og var hún ánægð með samstarfið og fannst þau vinna vel saman. Henni var treyst fyrir því að leiða þróunarstarfið og sinna leiðsögninni og fékk fullan stuðning til þess. Að öðru leyti skiptu stjórnendur sér ekki af því hvernig hún sinnti hlutverkinu en Anna gat alltaf leitað til þeirra og rætt um mál sem þurfti að leysa og stjórnendateymið vann saman að lausnum.

4.3.2 Birna umsjónarkennari

Birna umsjónarkennari hafði alla tíð starfað með sama skólastjóra en aðstoðarskólastjórnarnir höfðu verið tveir. Stjórnendur höfðu ávallt sýnt þróunarverkefnum áhuga en stundum höfðu verkefnin verið of mörg sem átti að prófa á sama tíma. Því var ákveðið að leggja áherslu á leiðsagnarnámið og þróa það vel til að festa það í sessi í skólanum. Birna vann með stjórnendum í teyminu, þau ígrunduðu um leiðsagnarnámið og skipulag og verkefnaskipting var mjög góð. Í gegnum samstarfið hafði Birna kynnst stjórnendum ágætlega og samskiptin höfðu breyst til hins betra.

Áður en Birna byrjaði að vinna með stjórnendum í þróunarteymi leiðsagnarnáms hafði hún ekki haft mikil samskipti við þá nema vegna nemendamála eða funda. Náið samstarf var á milli hennar og stjórnenda í þróunarteyminu og kynntist hún þeim því betur. Í framhaldi af því hafði hún verið beðin um að taka að sér ýmis önnur verkefni. Hún var meðal annars beðin um að taka að sér að vera staðgengill deildarstjóra í fjarveru starfandi deildarstjóra en fékk ekkert í hendurnar hvernig hún átti að sinna því. Hún steig inn á fundi og gerði sitt besta til að vera til

staðar fyrir kennara en átti alveg nóg með að vera umsjónarkennari. Síðastliðið haust var Birna beðin um að taka að sér leiðsögn kennaranema í launuðu starfsnámi. Þrátt fyrir að hún hafi fundið fyrir stuðningi við verkefnið fóru stjórnendur ekki yfir með henni hvert hlutverk hennar væri. Hún upplifði afskiptaleysi af þeirra hálfu vegna leiðsagnar við kennaranemann.

Birna hafði starfað með skólastjóranum frá því að hún hóf störf sem grunnskólakennari. Hann hafði ekki verið sveigjanlegur í samskiptum áður fyrr og frekar hvass á manninn en eftir að stjórnendur fengu slæmt skor í starfsmannakönnun breyttist framkoma skólastjórans og samskiptamáti. Hann varð aðgengilegri, fylgdist betur með og var meira inni í öllu.

Sko, fyrst var þetta bara svolítið bara harkan, hvasst og svona [...] í samskiptum og á fundum og annað ... og það var bara talað svolítið um það og alls konar spurningarkannanir meðal starfsfólks, það kom alveg mjög greinilega fram og þá breyttist það svolítið.

Eftir að Birna byrjaði að vinna náið með stjórnendum í þróunarteyminu urðu samskiptin mun betri og fannst henni skólastjórinn vera meira með sér í liði en það hafði ekki verið tilfinning hennar áður. Hún gat leitað meira til hans en velti því fyrir sér hvort það væri vegna samstarfsins í þróunarteyminu. Hún tók einnig eftir því að forystuhættir hans höfðu breyst til hins betra. Stjórnendur voru duglegri að dreifa álagi og báðu hina og þessa um að sjá um mál eða verkefni og dreifðu þannig verkefnum á fleiri hendur í stað þess að sitja uppi með þau sjálfir. Birnu fannst hún einnig geta leitað til þeirra ef eitthvað bjátaði á og sér þætti gott að tala við þá alla í einu því þá voru þeir allir meðvitaðir um hvað væri í gangi. Hún fengi tækifæri til „að tala og vera bara pirruð og áhyggjufull ... og farið alveg út OK, þetta var gott“. Henni fannst stjórnendur alltaf tilbúnir að styðja við bakið á henni og henni fannst vera hlustað á sig.

4.3.3 Dóra deildarstjóri

Dóra deildarstjóri sat í sex manna stjórnendateymi í skóla sem var gamall og rótgróinn. Hlutverk deildarstjóra og stjórnenda voru vel skilgreind og hefð var fyrir ákveðinni verkaskiptingu. Þau voru mjög nán og þekktu hvert annað mjög vel enda höfðu þau starfað lengi saman. Skólastjórinn var í forystu og útdeildi verkefnum til samstarfsfólks í stjórnendateyminu og bar hann fullt traust til þeirra til að halda utan um þau.

Rosalega svona líbó með margt og það sem að mér finnst gott við þetta teymi er að ég fæ verkefni ... þá treystir hann mér til að vinna það verkefni og svo bara segi ég „ég er búin með þetta“. „Ok, fínt, gekk þetta vel?“ „Já“. Og málið búið ... Það er ekki verið að fylgjast með manni stöðugt eða ekki treysta manni.

Dóru fannst skólustjórinn mjög sveigjanlegur og fann að hann treysti henni til að klára verkefni sem hann bað hana fyrir. Henni fannst gott að vinna í stjórnendateyminu og andinn var góður.

Skólustjórinn stýrði starfsmannafundum en þau skiptust á að stýra stjórnendafundum. Fastir klukkustunda langir fundir voru vikulega og allir starfsmenn í skólanum meðvitaðir um hann og að þeir gætu ekki náð í stjórnendateymi á þeim tíma. Auk fasts fundartíma voru stjórnendur meðal annars með spjallþráð sem þeir nýttu til að ná í hver annan þess á milli. Ákveðið verklag var á stjórnendafundum sem hófust á jákvæðum hring þar sem þau hrósuðu einhverju sem hafði verið vel gert í skólanum. Það gat verið hrós handa starfsmanni eða vegna verkefnis og síðan tóku málefni fundar við. Málefni voru af ýmsu tagi; praktísk mál, skipulag skólastarfs, agamál og starfsmannamál. Áður fyrr hafði verið venja að stjórnendateymið tók sér vinnudag tvisvar til þrisvar á skólaárinu og fór út úr skólanum til að ígrunda aðferðir teymiskennslu eða rýna í starfsmannahandbækur en aðstæður í þjóðfélaginu setti strik í reikninginn og síðustu tvö ár hefur tíminn farið meira í að moka ofan af málum og minni tími gafst til ígrundunar. Dóra taldi einnig að allt of mikill tími í hennar starfi sem deildarstjóri færi í skráningar og útfyllingu eyðublaða. Stjórnskipunarröðin var samt skýr og markvisst hafði verið unnið eftir henni á annað ár í skólanum. Kennarar leituðu alltaf fyrst til deildarstjóra vegna ýmissa mála eða vandamála áður en þau lentu inni á borði hjá skólustjóra nema þeir þyrftu að kvarta undan deildarstjóranum. Ef kennarar komu með mál til Dóru sem var ekki á hennar könnu hlustaði hún á viðkomandi en benti honum jafnframt á að ræða við rétta aðila eða að hún myndi gera það „því að ég tek ekki að mér aukaverkefni. Ég hef alveg nóg með mín verkefni“.

Dóra taldi að skólustjórinn útteildi hlutverkum og verkefnum innan skólans til þeirra kennara sem voru forystukennarar. Til kennara sem vildu vinna í teyimum og sem höfðu mikinn áhuga á verkefnunum en fyrrverandi skólustjóri hafði annan hátt á. Dóra taldi hann hafa verið meira einráðan og um leið mjög umdeildan stjórnanda. Henni fannst einnig núverandi skólustjóri vera fjarlægari starfsfólkinu heldur en deildarstjórnarnir en samt var hann mjög sýnilegur nemendum og starfsfólki. Hann þreifst á samskiptum og gerði sér far um að fara markvisst í heimsóknir í kennslustofur og borðaði oft morgunmat með nemendum fyrir kennslu á morgnana.

4.3.4 Edda umsjónarkennari

Edda umsjónarkennari hafði haft tvo skólustjóra og tvo aðstoðarskólustjóra frá því að hún hóf störf við skólann. Hún sat ekki í stjórnendateymi sjálf en hafði góðan aðgang að stjórnendum sem leiðsagnarkennari og kom ekki að lokuðum dyrum ef hún þurfti að ná tali af þeim á fundartíma. Hún taldi þó að stjórnendur funduðu of mikið og oft á tíðum var erfitt að ná sambandi við þá. Sér í lagi þegar þeir voru allir farnir úr skólanum en hún taldi það mikilvægt í

stofnun eins og skóla að hafa alltaf gott aðgengi að stjórnendum. Edda var ekki viss hvað færi fram á stjórnendafundum en nefndi að stjórnendur nýttu hann í að gera vikulegan upplýsingapóst til starfsmanna. Henni þótti ágætt upplýsingaflæði vera í skólanum en að margir kennarar kvörtuðu undan því að það væri ekki nóg. Aukið álag, á milli ára, í skólanum olli því að oft væru ákvarðanir teknar sem gleymdist síðan að láta vita af. Hún taldi að hún fengi meiri upplýsingar vegna þess að hún var meira í tengslum við stjórnendur sem leiðsagnarkennari en ekki bara sem umsjónarkennari. Hún fann að þeir báru traust til hennar og hverjum þeir treystu í skólanum. Að öðru leyti vissi Edda ekki hvað stjórnendur gerðu á fundunum en bjóst við að þeir sinntu einhverjum málefnum en það væri frekar óljóst.

Það hafa komið upp stórmál hérna líka sem þær eru kannski í bara [...] það er allt svo leynilegt í kringum stjórnendur í skólum [...] Og það er líka að maður finnur hérna innan húss, við vitum ekki ef það eru eineltismál í þessum árgangi eða skilurðu ... Ég hef oft spurt mig að þessu.

Ákveðin verkaskipting var hjá stjórnendum og átti starfsfólk að leita til síns yfirmanns, þess sem var til dæmis inni í málefnum árgangsins, með lausn mála. Edda leitaði einnig til stjórnenda með málefni nýliða sem hún sinnti og lét hún alltaf málefni stýra því við hvern hún talaði og ef einhver þeirra var ekki við þá leitaði hún til annarra í stjórnendateyminu. Það væri gott fyrir nýliðana að hafa hana sem millilið sem tæki fyrsta „hitann“ af málefni. Hún færi síðan til stjórnenda til að fá leiðbeiningar og miðlaði þeim síðan til baka til nýliðanna. Edda leitaði þó mest til síns yfirmanns sem var aðstoðarskólustjóri fyrir yngsta stig og miðstig. Þótt hann setti henni mörk átti hún í ágætis trúnaðarsambandi við hann. Henni þótti gott að leita með málefni til hans því þá vissi hún hvernig það fór til hans og hvernig yrði tekið á því. Skólustjórnendur gerðu einnig sitt besta til að halda í gott starfsfólk en Edda var ósátt hvernig skólustjórinn tilkynnti henni um tímabundna ráðningu fyrrverandi starfsmanns aftur til starfa. Hún taldi að með því væri hann að gera lítið úr hennar upplifun af óviðunandi samskiptum starfsmannsins við hana.

Á undanförunum árum hafði verið mikið um alls konar verkefni sem átti að vinna með og innleiða og mörg teymi stofnuð í kringum þau sem skiluðu ekki árangri. Ákveðið var að einbeita sér að innleiðingu leiðsagnarnáms og leggja hin verkefni á hilluna í bili. Edda gagnrýnir að hún fékk ekki upplýsingar um að teymið, sem hún hafði verið í, hefði verið lagt niður en var sammála að það þyrfti að vinna að verkefnum markvisst og fylgja þeim vel eftir. Stjórnendur héldu utan um innleiðinguna ásamt kennurum sem höfðu mestu reynsluna af leiðsagnarnámi en að visst tengingarleysi væri innan skólans því ekki væri verið að vinna með leiðsagnarnámið á öllum aldurstigum.

Ég held að það sé ótrúlega mikilvægt og ég myndi persónulega vilja fá stjórnanda inn sem sæti kennslustundina og segði „þetta var lélegt“ þú veist „gerðu þetta svona“. Nú erum við að þjálfva okkur í þessu leiðsagnarnámi, það er enginn okkar góður í þessu svo erum við mislangt á veg komin. Það er bara þannig og þar væri gott að einhverjir sem eru komnir lengra gætu sagt, „prófaðu þetta og gerðu svona og“ en við getum svo lítið speglað okkur.

Edda taldi stjórnendur ekki hafa verið mjög sýnilega í daglegu skólastarfi fyrir innleiðingu leiðsagnarnámsins en væru markvisst að vinna í því að bæta það. Hún taldi að stjórnendur ættu að vera faglegir leiðtogar og vildi sjá þá koma meira inn í kennslustofur til kennara til að veita leiðsögn.

4.3.5 Fjóra deildarstjóri

Fjóra deildarstjóri sat í sex manna stjórnendateymi í ört stækkandi skóla. Sami skólastjóri og aðstoðarskólastjóri höfðu leitt skólastarf frá því að hún hóf störf við skólann og samband náði í stjórnendateyminu. Það fundaði fast einu sinni í viku og lokaði alveg að sér og fundirnir gátu staðið yfir í allt að tvo tíma. Á fundum var mikið ígrundað og þau spegluðu mál ásamt því að fara yfir ýmis skóla- og nemendatengd mál. Fjóra taldi það vera kost hversu mikil hlýja, traust og hreinskilni ríkti á milli þeirra í stjórnendateyminu því þó að þau væru ekki sammála um málefni og úrlausn þeirra gátu þau fundið flöt í sameiningu. Það hafði líka reynt á að stjórnendur stæðu saman í erfiðu máli nýlega og að takast á við það í sameiningu hafði þjappað þeim meira saman.

Ég er mjög átakafælin en einhvern veginn í þessum hópi þá er ég ekki í neinum vandræðum með það. Við getum alveg gleymt okkur í sumum málefnum og stundum gætum við örugglega rabbað þetta á skemmri tíma en við erum að gera en samt á sama tíma förum við á dýptina.

Verkaskipting hvers og eins í stjórnendateyminu hafði ekki verið mjög skýr þar sem skólinn var lítill og nýr og Fjóra var meðal annars inni í alls konar málum sem deildarstjórar væru annars ekki inn í. En skólinn hafði stækkað hratt og verkefnaskipting orðin skýrari. Fjóra upplifði að hún ætti leiðsagnarhlutverkið alveg ein því henni var treyst fyrir því og enginn annar væri í raun að velta fyrir sér hvað það innihélt. Hún var ekki mikið að spegla leiðsögnina með stjórnendateyminu nema það kæmu upp einhver vandamál sem þyrfti að leysa. „[...] ef ég myndi detta út þá væri kannski vitneskjan ekkert endilega til staðar af því að það vantar svolítið að þetta sé svona niðurnjörvað [...]“ Í stækkandi skóla bættust verkefni við hratt og fannst Fjólu hún vera meira fyrir aftan verkefni, í „slökkvistarfi“ en í fyrirbyggjandi aðgerðum og svolítið að elta á sér skottið. Tímaleysið gerði það að verkum að verkefni voru ekki tekin inn

nema að stjórnendur væru alveg inni í málum og ekki nóg að biðja einhverja kennara um að taka þau að sér. Henni fannst heldur ekki ganga nógu vel að vera í brúnni í innleiðingu UTL þar sem það var eitt af þeim verkefnum sem dattu út af borðinu í „slökkvistarfinu“ hjá henni og hún gagnrýndi styttingu vinnuvikunnar þar sem það rímaði ekki við þá vinnu sem unnin var í skólanum. Ekki mátti taka af nemendum kennslustundir og vinna kennara minnkaði ekki í samræmi við styttingu vinnudags heldur færðist bara á aðra daga. Fjóra vildi meina að kennarar ættu að sinna leiðsagnarhlutverkinu en ekki stjórnendur, það er ef að stjórnendur hafi ekki kennt í lengri tíma, því kennslu- og nemendahópar breyttust svo ótrúlega hratt.

Af hverju ættu sumir kennarar að treysta okkur þegar að við höfum ekki verið að kenna í einhvern x langan tíma? Við upplifum kannski í einhverjum tilfellum að þeir hugsi bara: „Hvernig á hún að geta hjálpað mér? Hún gæti ekki gert þetta betur en ég“.

Fjóra upplifir ekki að hún sé komin of langt frá kennslunni þar sem þetta er einungis fjórða árið hennar sem stjórnandi. Þar á undan kenndi hún í 15 ár en margir stjórnendur hafa ekki kennt í mörg ár. Henni finnst að stjórnendur ættu jafnvel að fara í 50% kennslu á fimm ára fresti til að tengjast kennarastarfinu og þeir þurfi að minna sig á að þótt þeir væru stjórnendur þá væru þeir ekki með kennsluna á hreinu. Fjóra var þess vegna viss um að hún myndi eflaust aldrei taka að sér aðra stjórnunarstöðu en deildarstjórahlutverkið því hún hafði alltaf möguleikann á því að vera aðeins á gólfinu.

4.3.6 Samantekt

Deildarstjórar eru millistjórnendur og sem slíkir sátu Anna, Dóra og Fjóra með stjórnendum í stjórnendateymi og tóku þátt í ákvörðunum er vörðuðu málefni skólanna. Þær höfðu skýrari sýn á forystuhætti í gegnum samstarfið en þær Birna og Edda sem umsjónarkennarar. En allar höfðu þær aðgang að stjórnendum og yfirmönnum og höfðu tækifæri til að eiga við þá trúnaðarsamtöl eða til að leita lausn sinna mála.

Þrátt fyrir ólíka reynslu af stjórnendum í gegnum árin töldu viðmælendur núverandi stjórnendur veita faglega forystu og það ríkti traust meðal samstarfsfólks og til stjórnenda. Viðmælendur álitu skólastjóra bera hag starfsfólks fyrir brjósti sem kom meðal annars fram í fækkun verkefna í skólastarfi vegna aðstæðna í samfélaginu undanfarin ár. Hjá Dóru deildarstjóra var minni tími til ígrundunar í stjórnendateyminu en áður. Hjá Birnu og Eddu umsjónarkennurum fækkuðu stjórnendur verkefnum og lögðu áherslu á leiðsagnarnámið til að festa það vel í sessi í skólunum og í skólanum hjá Önnu deildarstjóra var þunginn settur í að aðstoða og leiðbeina þeim sem þess þurftu.

Núverandi skólustjórar, yfirmenn viðmælanda, lögðu áherslu á bæði kennslufræðilega forystu þar sem þróun kennsluhátta og fagleg vinnubrögð voru í fyrirrúmi og breytingaforystu þar sem þeir útteildu verkefnum og ábyrgð til kennara í skólunum. Viðmælendur töldu skólustjórana dreifa forystu og ábyrgð til ólíkra einstaklinga til að byggja upp sterkari forystukjarna innan skóla og í öllum skólunum voru stjórnendur sýnilegri en áður og tóku meiri þátt í daglegu skólastarfi. Í töflu fimm má sjá samantekt á niðurstöðum.

Tafla 5: Samantekt. Taflan sýnir dulnefni og starfsheiti viðmælanda, skýra sýn á forystuhætti, aðgengi að stjórnendum og sýnileika stjórnenda.

Viðmælendur	Skýr sýn á forystuhætti	Stjórnendur aðgengilegir	Stjórnendur sýnilegir í skólastarfi
Anna deildarstj.	✓	✓	✓
Birna umsjónark.		✓	✓
Dóra deildarstj.	✓	✓	✓
Edda umsjónark.		✓	✓
Fjóla deildarstj.	✓	✓	✓

5 Umræður

Tilgangur rannsóknar var að varpa ljósi á upplifun leiðsagnarkennara í grunnskólastarfi með það að markmiði að draga fram reynslu þeirra af forystuháttum og tengslum stjórnenda við leiðsagnarhlutverkið. Rannsóknarspurningarnar sem gengið var út frá voru:

- Hvaða áhrif hefur forysta stjórnenda á mótun leiðsagnarhlutverks leiðsagnarkennara?
- Hvers vegna taka kennarar að sér hlutverk leiðsagnarkennara?
- Hver eru þeirra helstu verkefni?

Til að leita svara verða niðurstöður ræddar og settar í fræðilegt samhengi í þessum kafla. Kaflanum er skipti í tvo hluta. Fyrri hlutinn snýr að áhrifum forystu stjórnenda á mótun leiðsagnarhlutverks leiðsagnarkennara og seinni hlutinn að leiðsagnarkennaranum í leiðsagnarhlutverkinu.

5.1 Áhrif stjórnenda á mótun hlutverks leiðsagnarkennara

Ljóst er að hlutverk skólustjóra hefur breyst í gegnum tíðina og skilgreining forystu færst yfir í tengsl á milli leiðtoga og þeirra sem starfa með og undir þeim (Börkur Hansen, 2013; Yukl, 2013). Forystuhættir skólustjóra og leiðtogahæfni skipar stærri sess en áður. Hann þarf að fá fagfólk sem innan skólans starfar með sér í lið og bera til þeirra traust en ekki síður þurfa þeir að bera traust til hans sem leiðtoga. Með því að deila ábyrgðinni og dreifa forystu á hendur margra virkjar hann aðra með sér sem hefur jákvæð áhrif á skólamenninguna. Viðmælendur gerðu þó engan greinarmun á ýmsum hugtökum um forystu í rannsókninni heldur notuðu þeir fagleg forysta eða forysta jöfnum höndum en hugtakið fagleg forysta er oft notað sem yfirheiti yfir bæði kennslufræðilega forystu og breytingaforystu (Fullan, 2014; Hallinger, 2003; Robinson, 2011). Skólustjóri þarf að vanda til verka og fela stöðu eða verkefni til fagfólks innan skólans sem hefur hæfni og þekkingu til og vera viss um að ákvörðunin hafi verið fagleg en ekki tekin eftir geðþótta (Steinunn Helga Lárusdóttir og Eileen O'Connor 2017). Ef illa tekst til getur það meðal annars haft neikvæð áhrif á líðan starfsmanna og starfsanda. Skólustjóri þarf því að vera mjög meðvitaður um þann mannauð sem starfar með og undir honum.

Í niðurstöðum kemur fram að viðmælendur höfðu misjafna reynslu af forystuháttum skólustjóranna sem þeir höfðu starfað með og undir. Þeir litu vissulega svo á að skólustjórar væru stjórnendur og þeir væru forystumenn sinnar stofnunar. Viðmælendur töldu þó ekki alla skólustjórana vera leiðtoga sem hefðu hæfileika til að stjórna og leiða starfsfólk í skólunum (Dunning, 2009). Þeir lögðu aftur á móti áherslu á að góð samskipti á milli skólustjóra og starfsfólks væru einkennandi fyrir góða forystu (Yukl, 2013). Líkt og Dunning (2009) tel ég að skólustjóri sem stjórnandi í nútímaskólasamfélagi þurfi að hafa hæfileika til að stjórna og vera leiðtogi. Þeir verða því að vera meðvitaðir um vald sitt og vera leiðtogi sem nýtur trausts

(Burns, 1979). Eins er ég sammála því sem Fullan (2014), Robinson (2011) og Leithwood (2017) hafa bent á að það þurfi að horfa á hvað skólastjóri gerir sem ber árangur sem faglegur forystumaður en ekki eingöngu á hvers kyns forystu hann beitir.

Viðmælandi í rannsókninni hafði reynslu af skólastjóra sem hann taldi ekki hafa haft burði til að takast á við starfið. Fannst honum skólastjórinn bregðast skyldum sínum, skólasamfélaginu og draga niður faglegt starf því hann hafi ekki veitt faglega forystu. Skólastjórinn tók ákvarðanir sem voru ekki skólanum til hagsbóta sem er í takt við það sem fræðimaðurinn Thomson (2020) kallar spillingu sem birtist í því hvernig skólastjóri kemur fram við starfsfólk með hegðun, orðum og athöfnum. Aðgerðir innan skóla eða útkoma aðgerða þjónar ekki meirihluta þeirra sem starfa innan skólans og hefur það stórvægileg áhrif á skólastarfið, starfsandann og líðan starfsmanna. Skólastjórinn hafi því með framkomu sinni og athöfnum misst traust starfsmanna til sín en stjórnandi sem hefur formlegt vald verður að sýna í orðum, verki og gjörðum að hann sé traustsins verður sem og að sýna fagmennsku í starfi (Fullan, 2014; Robinson, 2011; Leithwood, 2017). En ekki síst að huga að því að traust ríki meðal samstarfsfólks og til stjórnenda því traust er einn af lykilþáttum í árangursríku skólastarfi og grundvöllur framfara í skólum (Fullan, 2007; Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003). Sami viðmælandi sagði frá forystuháttum annars skólastjóra sem hann taldi hafa verið of afslappaðan og eftirfylgni við faglegt starf lítið en hann hafi engu að síður verið góður stjórnandi, samvinna hafi verið góð og traust ríkt innan skólans.

Viðmælendur voru þó sammála um að skólastjóri væri lykilmanneskja í öllu skóla- og þróunarstarfi (Börkur Hansen, 2004; lög um grunnskóla nr. 91/2008; Matthews og Crow, 2010). Þeir sögðust hafa reynslu af skólastjórum sem lögðu áherslu á fagleg vinnubrögð og faglega þekkingu (Darling-Hammond, 1990; Trausti Þorsteinsson, 2003) og allir töldu að flestir skólastjórnanna legðu áherslu á að skapa umhverfi sem stuðlaði að þróun kennsluhátta (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2013; Honig, 2012; Fullan, 2003). Nokkrir viðmælendur töldu að skólastjóri legði mikla áherslu á samvinnu og valddreifingu og sýndi starfsfólki stuðning og hvetti það áfram (Börkur Hansen 2013). Þrátt fyrir það kom fram hjá öllum viðmælendum að skólastjórar hefðu ekki alltaf verið jafn sýnilegir í daglegu starfi og þeir voru í dag. Skólastjórar voru markvisst að leggja sig fram við að vera meira á gólfinu en áður og tóku meira þátt í daglegum athöfnum með starfsfólki og nemendum. Viðmælandi hafði á orði að hann vildi að skólastjóri kæmi inn í kennslustundir hjá sér og veitti sér ráðgjöf líkt og Alig-Mielcarek og Hoy (2005) og Hoy og Miskel (2013) benda á að sé nauðsynlegt fyrir starfsþróun og góðan starfsanda sem byggir á metnaði fyrir faglegu starfi. Annar viðmælandi taldi skólastjóra vera fjarlægari kennurum heldur en deildarstjórnarnir en samt var hann mjög sýnilegur í daglegu skólastarfi. Það styður við það sem Blandford (1997) bendir á að með

tilkomu millistjórnenda hafi verið bætt í valdapýramíðann milli skólastjórnenda og kennara og boðleiðir hafi lengst þeirra á milli.

Í niðurstöðum rannsóknar kemur fram að aðstæður í þjóðfélaginu síðustu ár hefðu kallað á breyttar áherslur í skólastarfi og verkefnum fækkað sem tekin voru fyrir. Áhersla var lögð á innleiðingu færri verkefna og skólastjórar tóku virkan þátt í starfsþróuninni. Viðmælendur töldu að færri verkefni og skýr markmið hefðu hjálpað stjórnendum og kennurum til að halda fókus á þeirri vegferð sem þeir voru saman á (Fullan, 2014; Robinson, 2011). Fækkun sameiginlegra verkefna innan skólanna og dýpkun á inntaki þróunarverkefna sem unnið var með gaf skólastjórum andrými til að koma meira að námi og kennslu en áður sem rímar við niðurstöður rannsóknar þeirra Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2013) þar sem kom fram að skólastjórnendur vildu sinna kennslufræðilegri forystu í meira mæli en þeir gera.

Viðmælendur í rannsókninni töldu að flestir skólastjórnarnir, sem þeir höfðu reynt af, væru leiðtogar sem úthlutuðu forystuhlutverkum til kennara sem hafa burði og vilja til þess. Þeir gerðu það til að byggja upp sterkan forystukjarna (Fullan og Stigelbauer, 1991; Børkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Harris, 2008, 2013; Spillane o.fl., 2004; Spillane, 2005). Skólastjórnarnir virkjuðu aðra með sér og dreifðu forystu líkt og Robinson (2011) og Leithwood og Louis (2012) hafa komist að.

Skólastjóri ber ábyrgð á því að sá sem sinnir starfstengdri leiðsögn í skólanum hafi þá sérþekkingu sem til þarf. Hann þarf því að hafa skýra sýn á hvert hlutverk leiðsagnarkennara er og útfæra það og viðfangsefnin með leiðsagnarkennara (Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara, 2019). Mikilvægt er að þeir sem starfa saman hafi svipaðan skilning á þeim viðfangsefnum sem tekin eru fyrir sem og að hlutverk þeirra í skólanum séu skýr. Viðmælendur sem voru deildarstjórar og sátu í stjórnendateymi skóla voru með leiðsögn í sinni starfslýsingu enda voru þeir með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn, mikla kennslureyngslu og hæfileika til að leiða starfsfólk með sér sem er í anda skilgreiningar Hoy og Miskel (2013) og Spillane (2006) þar sem áherslan er á að dreifa forystu til einstaklinga, að þeir taki við forystu vegna hæfni og stöðu sinnar innan skóla. Viðmælendurnir höfðu átt samtál um inntak leiðsagnarhlutverksins í upphafi vetrar og voru þar af leiðandi með mjög skýra sýn á hvað fælist í því. Þeir höfðu tækifæri til að ræða reglulega um leiðsagnarhlutverk sitt við stjórnendur og móta hlutverkið í sameiningu. Aðrir viðmælendurnir voru umsjónarkennarar sem höfðu ekki sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn. Stjórnendur höfðu ekki átt samtál við þá um til hvers væri ætlast af þeim í leiðsagnarhlutverkinu. Stjórnendur skiptu sér ekki af því hvernig viðmælendurnir sinntu leiðsögninni. Viðmælendur höfðu þó gott aðgengi að stjórnendum. Viðmælandi sem hafði enga reyngslu af því að vera með kennaranema í leiðsögn var mjög óöruggur og vissi í raun ekki

til hvers væri ætlast af honum í leiðsagnarhlutverkinu og má segja að ekki hafi verið tekið tillit til reynsluleysis hans.

Einn viðmælenda taldi að hann hafi fengið hlutverkið í hendur vegna þess að hann hafði reynslu af því að vera í forystuhlutverki og væri vel í stakk búinn til að takast á við verkefnið. Það rímar við Spillane (2005) og Harris (2014) sem segja að dreifð forysta sé verkefnamiðuð og að allir innan stofnunar sem hafi til þess hæfni og reynslu, hafi tækifæri til þess að taka að sér forystu á einhverjum tímapunkti. Annar viðmælendi taldi að honum hefði verið falið forystuhlutverk vegna tengsla við stjórnendur og mikillar kennslureynslu því hann hafði ekki sérþekkingu á sviðinu né óskað eftir ábyrgðinni. Má álíta að skólastjóri hafði í tilfelli þess viðmælenda útdeilt forystuhlutverki eftir geðþótta frekar en eftir leiðtogahugmyndinni. Það getur því verið tengingarleysi á milli kenninga um dreifða forystu í fræðunum og forystuhlutverksins líkt og Steinunn Helga Lárusdóttir og Eileen O'Connor (2017) komust að. Viðmælendur töldu þó að öðrum forystuhlutverkum væri úthlutað til þeirra sem sýndu áhuga en einnig í einhverjum tilfellum réðu verkefnið því hverjir fengju að taka að sér forystuhlutverk.

Viðmælendur höfðu á orði að þeim fyndist vera meira upplýsingaflæði og samskipti betri nú en áður en þeir tóku við leiðsagnarhlutverki. Einn viðmælenda taldi það vera vegna þess að hann var í meiri tengslum við stjórnendur. Annar viðmælendi taldi að skólastjóri hafi ekki verið sveigjanlegur í samskiptum áður fyrr og frekar hvass á manninn sem hefði haft neikvæð áhrif á vinnuandann. Skólastjórinn sendi frá sér skilaboð með óyrstum samskiptum án þess að nota tungumálið (Burgoon o.fl., 2011). Hann gerði það með tónhæð, raddblæ og svipbrigðum sem höfðu neikvæð áhrif á starfsfólk. Óyrst samskipti geta því haft bæði jákvæð og neikvæð áhrif á tilfinningar og líðan einstaklings ekki síður en þau beinu samskipti sem fara fram í orðum. En staðan væri önnur í dag.

Einn viðmælendi taldi að samskiptaleyfi og samskiptavandi eins skólastjóra við starfsfólk hefði haft þau áhrif að reyndir kennarar hættu störfum en það rímar við það sem Decker og Borgen (1993) nefndu að skortur á samskiptum og vandi honum tengdum hefði neikvæð áhrif á upplifun starfsfólks sem gæti leitt til kulnunar og brottfalls úr starfi. En sem leiðsagnar-kennarar töldu viðmælendur sig vera í mjög góðum samskiptum við skólastjóra og stjórnendur. Þeir höfðu greiðan aðgang að þeim og höfðu tækifæri til að ræða hvers kyns málefni. Þeir treystu stjórnendum og þeim fannst stjórnendur bera fullt traust til sín í sínum leiðsagnarhlutverkum (Fullan, 2007; Hargreaves, 2007; Harris og Lambert, 2003). Samskiptin þurfa að vera jákvæð og styðja við dagleg tengsl þeirra á milli (Nohe o.fl., 2013; Yukl, 2002). Skólastjóri þarf því að vera meðvitaður um að skapa góðan vinnuanda og ýta undir vellíðan starfsfólks (Landy og Conte, 2013).

Viðmælendur í rannsókninni voru allir nema einn í samstarfi við stjórnendur að einhverju leyti. Þeir viðmælendur sem unnu með stjórnendum í þétu teymi töldu samskiptin vera mjög

góð. Einn viðmælandi taldi samskipti við skólustjóra hafa batnað eftir að hann byrjaði að vinna náið með stjórnendum og honum fannst skólustjórinn vera meira með sér í liði en það hafði ekki verið tilfinning hans áður. Hann gat einnig leitað meira til stjórnenda ef eitthvað bjátaði á, þeir hlustuðu og voru tilbúnir að styðja við bakið á honum. Þetta styður við það sem Miceli (2009) leggur áherslu á að yfirmaður þurfi að sýna tilfinningalegan stuðning og vera aðgengilegur til að hlusta eða gefa ráð hvort sem málefni tengist vinnunni beint eða ekki. Viðmælandinn sem var ekki í samstarfi við stjórnendur taldi að hann kæmi aldrei að luktum dyrum hjá þeim en að hann leitaði þó til ákveðins yfirmanns sem honum þótti gott að leita til. Félagslegur stuðningur frá yfirmanni sem og samstarfsmanni er því mikilvægur til að minnka líkur á streitu (Jia o.fl., 2017).

5.2 Leiðsagnarkennarinn í starfi

Hlutverk starfstengdrar leiðsagnar hefur þróast í gegnum árin. Líkt og kom fram hjá viðmælendum í rannsókninni var áherslan áður fyrr lögð á aðlögun og þjálfun að kennarastarfinu sem var oftast en ekki eingöngu í höndum samkennara í teyllum þar sem reyndari kennari tók óreyndari kennara undir sinn verndarvæng. Þessi nálgun tíðkast enn og er góð og gild en nú síðari ár hefur áherslan í leiðsögn færst yfir í að efla starfshæfni og fagmennsku nýliða og kennaranema í starfi. Auknar kröfur eru því gerðar til leiðsagnarkennara að þeir hafi til þess menntun og þekki hlutverk sitt vel eins og kemur fram í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016). Menntunin ein og sér er þó ekki nóg því nauðsynlegt er að leiðsagnarkennarar hafi góða kennslureynslu og þekki ágætlega til innan skólans sem þeir starfa við.

Með átaki stjórnvalda til að fjölga kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn var lagður grunnur að því að gera leiðsögn til handa kennaranemum, nýliðum í starfi sem og leiðsögn reyndra kennara faglegri. Í niðurstöðum rannsóknar kemur fram að hluti viðmælenda höfðu lokið þessu diplómanámi. Þeir töldu sig veita markvissari leiðsögn vegna þess faglega og fræðilega grunns sem þeir höfðu úr sérhæfingunni og væru þar af leiðandi betur í stakk búnir að sinna leiðsagnarhlutverkinu. Þeir töldu af öryggi um leiðsagnarhlutverk sitt og töldu að þeirra hlutverk væri að styðja við nýliðana og kennaranemana í starfinu en einnig að stuðla að menntun þeirra og aðstoða þá við að dýpka þekkingu sína og skilning á starfinu og starfsumhverfinu. Þetta er í takt við það sem Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) telur að hlutverk leiðsagnarkennara sé. Hún segir að þeim beri að stuðla að menntun og persónulegu öryggi nýliða og kennaranema í starfi og veita þeim stuðning við að dýpka skilning sinn á starfinu og breikka sjónarhorn þeirra sem þeir leiðbeina. Þessir viðmælendur voru deildarstjórar og sem slíkir störfuðu þeir með stjórnendum í stjórnendateymi. Aðrir viðmælendur voru umsjónarkennarar sem voru ekki með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn. Annar þeirra hafði

eingöngu reynslu af því að veita nýliða í sínu eigin teymi jafningjaleiðsögn og hinn hafði fengið hálfgerða þjálfun í að veita leiðsögn þar sem hann hafði verið í samstarfi með öðrum leiðsagnarkennara árið á undan. Viðmælandinn lærði af honum og var nokkuð viss um hvert hlutverk sitt væri. Hann tók mið að því sem honum fannst vera mikilvægt og því sem hann hefði sjálfur viljað sjá þegar hann hóf störf í leiðsögninni sem hann veitti.

Viðmælandur voru reyndir kennarar sem höfðu langan starfsferil í grunnskólastarfi. Þrátt fyrir misjafnan grunn fyrir leiðsagnarhlutverkið sem þeir sinntu töldu þeir sig vera áhrifavalda og faglegar fyrirmyndir þeirra sem þeir voru með í leiðsögn líkt og Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) hefur lagt áherslu á. Viðmælandur í rannsókninni notuðu ekki hugtakið starfskenning þegar þeir töluðu um hlutverk sín sem leiðsagnarkennarar en það er grundvallarhugtak þegar kemur að leiðsögn kennaranema og nýliða í starfi. En það var ljóst að þeir lögðu sig fram við að efla starfskenningu sinna skjólstæðinga þar sem meginviðfangsefni leiðsagnar er að fá kennaranema og nýliða til að ígrunda; ígrunda sín eigin viðhorf og þekkingu svo þeir verði meðvitaðri um starfskenningu sína og geti þróað hana áfram (Handal og Lauvås, 1983). Þeir benda jafnframt á að starfskenning komi fram í öllum athöfnum og hugmyndum kennara um starfið og mótist af þeim persónulega og faglega grunni sem kennarar byggja starf sitt á.

Í niðurstöðum kemur fram að viðmælandur töldu mikilvægt að ígrunda og vera til staðar fyrir kennaranemana og nýliðana og að þeir fengju góða leiðsögn svo þeir efldust í starfi en ekki síður til að þeir gætu eflst persónulega og þar með ráðið betur við aðstæður í kennarastarfinu. Þeir voru einnig sammála um mikilvægi þess að eiga reglulega fundi með skjólstæðingum sínum í leiðsögninni og að þeir kynntust samstarfsfólki sínu vel svo þeir upplifi sig sem hluta af lærdómssamfélaginu (Pithouse o.fl., 2009). Þó svo að fundartímarnir hafi nýst ágætlega hjá flestum viðmælenda þá töldu þeir að svigrúm í stundatöflu mætti vera meira. Gera þurfi ráð fyrir tíma til ígrundunar í stundatöflu þeirra sem að leiðsögninni koma. Þeir þurfa svigrúm til að hittast, eiga óþvingaðar samræður um málefni og til að skiptast á skoðunum sem er í takt við það sem Hafdís Guðjónsdóttir (2004) segir; að kennarar þurfi að tala um starf sitt til að þróa faglega starfskenningu sína og ígrunda starfið. Með því vex sjálfsmynd kennara sem fagmanneskju.

Einn viðmælandi hafði á orði að hann hefði enga leiðsögn fengið þegar hann hóf störf og það hafi verið erfitt en Le Cornu (2009) hefur einmitt bent á að nýliðar sem aðlagast starfinu vel búi yfir þessum persónulega styrk eða seiglu þar sem þeir mynda stuðningsnet í kringum sig og fá aðstoð til að ráða við aðstæður fyrstu árin. Vegna eigin reynslu viðmælanda taldi hann mikilvægt að fá stuðning frá jafningja í upphafi ferils til að gefast ekki upp. Þeir viðmælandur sem voru með reynda kennara í leiðsögn töldu að seigla gagnist ekki síður reyndum kennurum til að mæta þeim kröfum sem til þeirra eru gerðar í skólastarfi og hefur Steinunn Hrafnadóttir (2020) bent á að hægt sé að þjálfra seiglu þannig að hún gagnist einstaklingum á vinnustað.

Viðmælendur voru sammála um að þeir lærðu mikið sjálfir af því að sinna starfstengdri leiðsögn og efldust í starfi ekki síður en nýliðar og kennaranemar sem rímar við niðurstöður Maríu Steingrímsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2009) um að þeir sem sinntu leiðsagnarhlutverki töldu ávinning af því hlutverki og að það hefði áhrif á eigin starfsþroska og faglegt sjálfstraust. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) bendir á að þessi gagnkvæmi ávinningur efli starfsþróun kennara og að þeir sem koma að borðinu takist á við nýja þekkingu og nýjar leiðir í sameiningu. Viðmælendur sem voru með reynda kennara í leiðsögn í innleiðingar- og þróunarteymum töldu sig læra mikið af því sjálfir að ígrunda um eigin störf og aðferðir með samstarfsfólki sínu og í samskiptunum færri fram gagnvirkt nám (Gjems, 2007; Le Cornu og Ewing, 2008). Viðmælendur töldu að ígrundunin ýtti undir þeirra eigin fagvitund sem og skjólstæðinga sinna og að þeir í sameiningu verði betri þátttakendur í faglegu lærdómssamfélagi. Þegar kennarar tala saman um starfið vex sjálfsmýnd þeirra sem fagmanneskju (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) bendir á að mikilvægur hluti þess að þroskast og læra í starfi er rýni í eigin starfshætti með það í huga að bæta sig.

Mjög áhugaverður punktur kom fram hjá einum viðmælenda. Hann lagði ríka áherslu á að sá sem sinni leiðsagnarhlutverki sé í góðum tengslum við kennarastarfið og taldi hann að stjórnendur ættu ekki að sinna leiðsögn ef þeir hefðu ekki kennt í lengri tíma. Hann sagði jafnframt að hann vildi ekki fara lengra frá gólfinu en í deildarstjórastöðu sem ég er alveg sammála. Að vera í góðum tengslum við kennarastarfið er nauðsynlegt til að geta veitt leiðsögn þeim sem hana þurfa og eiga rétt á.

6 Lokaorð

Leiðsagnarkennarar þurfa að hafa rými til þess að sinna nýliðum og kennaranemum eftir þörfum og því er það alveg ljóst að leiðsögn má ekki vera uppfylling í stundatöflu umsjónarkennara. Til þess að leiðsagnarkennari hafi rými til að sinna leiðsagnarhlutverki sínu eins og best sé á kosið þarf hann, eins og rannsóknin mín sýnir, að vera hluti af stjórnendateymi skóla. Hann getur til dæmis verið með deildarstjórn á stigi eða deildarstjóri fagstarfs. Leiðsögnin er þá eitt af verkefnum deildarstjóra í starfi og tímaramminn rýmri til að koma til móts við þarfir nýliða og kennaranema í skólanum.

Skólastjórar bera ábyrgð á því hverjir hljóta starfstengda leiðsögn og með samstarfi í stjórnendateymi gefst skólastjóra og leiðsagnarkennara tækifæri til að móta leiðsagnarhlutverkið í sameiningu sem og þau verkefni sem liggja undir. Fyrir skólabyrjun að hausti þurfa skólastjóri og leiðsagnarkennari að tala saman og ákveða hvert leiðsagnarhlutverkið er og hverjum eigi að sinna. Leiðsagnarkennari þarf að vita til hvers er ætlast af honum í starfi en það er ekki síður mikilvægt að hlutverkið sé nokkuð vel skilgreint og sýnilegt öðrum með einhverju móti eins og í starfsmannahandbók starfsmanna. Leiðsagnarhlutverkið og verkefni leiðsagnarkennara eru þó ávallt í stöðugri þróun og í raun aldrei fullmótuð. Því er nauðsynlegt að leiðsagnarkennari og stjórnendateymi með skólastjóra í fararbroddi vinni vel saman og hafi tækifæri til að ræða reglulega saman yfir skólaárið og ígrunda um málefni tengd leiðsögninni.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að viðhorf stjórnenda til mikilvægis faglegrar leiðsagnar og aðkoma þeirra að leiðsagnarhlutverkinu hafi áhrif á störf leiðsagnarkennara og þá menningu sem skapast í skólunum. Ef úthlutun leiðsagnarhlutverks er illa grunduð og leiðsagnarkennarar finna fyrir afskiptaleyzi af hálfu skólastjóra getur það haft neikvæð áhrif á upplifun þeirra í starfi en það hefur ekki síður áhrif á þá sem leiðsagnarkennarar sinna. Skólastjórar þurfa að vera vel meðvitaðir um þann mannauð sem í skólunum starfar og bera ábyrgð á að leiðsagnarhlutverkið sé í höndum kennara með kennslureynslu og faglegan grunn. Þeir verða því að vera í góðum tengslum við leiðsagnarkennara og traust þarf að ríkja þeirra á milli. En það breytir því ekki að við sem í grunnskólaumhverfinu störfum þurfum öll að ganga í takt til að vel takist til. Menning innan skóla þarf að vera þess eðlis að áhersla sé lögð á leiðsögn fyrstu ár kennara í starfi og að hún sé í hávegum höfð. Ekki síst að það sé sameiginlegur skilningur að það sé hagur skóla að nýliðar í starfi, hvort sem það eru nemar í launuðu starfsnámi eða nýir kennarar, fái leiðsögn reynds leiðsagnarkennara með menntun í starfstengdri leiðsögn.

Starfsheitið leiðsagnarkennari hefur enn ekki ratað inn í kjarasamning grunnskólakennara og er það mín skoðun að það sé ein ástæða þess að skólastjórar geti útdeilt leiðsagnarhlutverki til starfandi kennara til að fylla upp í kennsluskyldu þeirra. Átak stjórnvalda til að fjölga

starfandi kennurum með sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn var vissulega skref í rétta átt til að sporna við brottfalli nýútskrifaðra kennara úr starfi. Við sem brennum fyrir leiðsagnarstarfinu fögnum því en þrátt fyrir átakið hefur starfsheitið leiðsagnarkennari, sem lögfest var í kjölfarið, ekki enn ratað inn í kjarasamninga grunnskólakennara. Ég tel því að forystan okkar í kennarasambandinu þurfi að stíga fastar til jarðar í komandi kjaraviðræðum.

Heimildaskrá

- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Akkerman, S. og Bakker, A. (2011). Learning at the boundary. An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Alig-Mielcarek, J. M. og Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. Í W. K. Hoy og C. G. Miskel (ritstjórar), *Educational leadership and reform* (bls. 29–51). Information Age.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólasterfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 35–53). Háskólaútgáfan.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. Í E. J. Anthony og C. Koupnik (ritstjórar), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (bls. 529–544). Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Beauchamp, T. og Childress, J. (2001). *Principles of biomedical ethics* (5. útgáfa). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1136/jme.28.5.332-a>
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. og Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Birna María Svanbjörnsdóttir. (2019). Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/03.pdf>
- Blandford, S. (1997). *Middle management in schools how to harmonise managing and Teaching for an Effective School*. Pitman.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/0959353515614115>
- Brekke, M. (2009). Vejledningssamtalen i et didaktisk perspetiv. Í M. Brekke og K. Søndena (ritstjórar), *Vejledningskvalitet* (bls. 197–209). Universitetsforlaget.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K. og Manusov, V. (2011). Nonverbal signals. Í M. L. Knapp og G. R. Miller (ritstjórar), *Handbook of interpersonal communication*. Sage. https://www.researchgate.net/profile/Judee-Burgoon/publication/255820564_Nonverbal_signals/links/5740d86508ae298602ebb86d/Nonverbal-signals.pdf
- Burns, J. M. G. (1979). *Leadership*. Harper og Row.

- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2016). Störf deildarstjóra í grunnskólum – verkefni og áherslur. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/06_ryn_arsrit_2016.pdf
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2013). „Þetta er á langtímaplaninu hjá okkur“. Kennslufræðileg forysta skólustjóra við íslenska grunnskóla. *Tímarit um menntarannsóknir* 10(1), 29–43. <https://timarit.is/gegnir/001352745>
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2013). Inngangur að greinasafni. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Stjórnun og forysta í skólustarfi. Tækifæri og mótsagnir. Greinasafn*. (bls. xixviii). Rannsóknarstofa í menntastjórnun, nýsköpun og mat á skólustarfi.
- Börkur Hansen. (2004). Heimastjórnun. Áhersla í stefnumörkun um grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201017180540/https://netla.hi.is/greinar/2004/003/index.htm>
- Börkur Hansen. (2013). Forysta og skólustarf. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólustarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinsyni* (bls. 77–92). Háskólaútgáfan.
<https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/1938/951>
- Collins, S. (2007). Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*, 19(4), 255–269. <https://doi.org/10.1080/09503150701728186>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. útgáfa). Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. útgáfa). Sage.
- Dalmau, M. C. og Hafdís Guðjónsdóttir. (2017). From the beginning to the future. Í M. C. Dalmau, Hafdís Guðjónsdóttir og D. Tidwell (ritstjórar), *Taking a fresh look at education: Framing professional learning in education through self-study* (bls. 129–148). Sense Publishers. https://doi:10.1007/978-94-6300-869-3_8
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? Í A. Lieberman (ritstjóri), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (bls. 25–50). Falmer.
- Darling-Hammond, L. og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46–53.
- Decker, P. og Borgen, F. (1993). Dimensions of work appraisal: Stress, strain, coping, job satisfaction, and negative affectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 470–478. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.470>
- DuFour R., DuFour R., Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Solution Tree.

- DuFour, R. og Fullan, M. (2013). *Cultures built to last. Systemic PLCs at work*. Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. og Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work* (3. útgáfa). Solution Tree.
- 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. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410305>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices. Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Edwards, A. og Mutton, T. (2007). Looking forward: Rethinking professional learning through partnership arrangements initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 33(4), 503–519. <https://doi.org/10.1080/03054980701450928>
- Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. <http://starfsthrounkennara.is/wpcontent/uploads/2019/03/skyrsla160310.pdf>
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy: Continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/1741143208098164>
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452219554>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. JosseyBass. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14_The-Principal-Handout_Spring-Summer.compressed.pdf
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). Teachers College Press.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/11/16_BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf
- Fullan, M. og Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Fullan, M. og Stigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell.
- Fullan, M., Hord, S. M. og von Frank, V. (2015). *Reach the highest standard in professional learning: Implementation*. Corwin.

- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. Í M. Grogan (ritstjóri), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (bls. 3–12). Jossey-Bass.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 153–169). Fagbokforlaget.
- Gold, A. og Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. Falmer Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203982211>
- Gunter, H. og Rayner, S. (2007). Modernizing the school workforce in England: Challenging transformation and leadership? *Leadership*, 3(1), 47–64.
<https://doi.org/10.1177/1742715007073066>
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms* (útgáfunúmer 9987426) [doktorsritgerð, University of Oregon].
<https://www.proquest.com/openview/7badff2fa503b2bd2ad5e5c76a4d2091/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=ykyKX3PLIEQDae5noYJ9kMLcSwGrSweYIDy0xEeb8NM%3D>
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38. http://fum.is/wpcontent/uploads/2010/09/3_hafdis1.pdf
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47. https://fum.is/wp-content/uploads/2010/09/hafdis_ingva_1tbl1.pdf
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Handal, G. (2007). Veilederen-guru eller kritisk venn? Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 23–33). Fagbokforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Forlag.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Open University.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership. Friend or foe? *Educational Management, Leadership and Administration*, 4(5), 545–554.
<https://doi.org/10.1177/1741143213497635>

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Corwin.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483332574>
- Harris, A. og Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Harris, A. og Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University.
- Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason. (2012). *Samskiptafærni: Samskipti, hópar og teymisvinna*. JPV útgáfa.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eiginlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Háskólinn á Akureyri.
- Hermansen, M., Løw, O. og Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Alinea.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733–744. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2013). *Educational administration* (9. útgáfa). McGraw-Hill Co.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 123–129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025123.x>
- Jia, M., Cheng, J. og Hale, C. L. (2017). Workplace emotion and communication: Supervisor nonverbal immediacy, employees' emotion experience, and their communication motives. *Management Communication Quarterly*, 31(1), 69–87.
<https://doi:10.1177/0893318916650519>
- Johlke, M. C. og Duhan, D. F. (2000). Supervisor communication practices and service employee job outcomes. *Journal of Service Research*, 3(2), 154–165.
<https://doi:10.1177/109467050032004>
- Jón Torfi Jónasson. (2021). *Mótun og útfærsla skólastefnu í ljósi spurningarinnar: Hver á orðræðuna og þróunina? eða Ýmislegt sem kemur við sögu stefnumótunar og útfærslu stefnu í menntamálum sem við gefum almennt ekki gaum*. <https://hi.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=ddf23945-f59e-4bc8-bbf4-adba00de1e3e>
- Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara. (2022). https://www.ki.is/media/zgyeyx1e/kjarasamningur_sns-og-fg-2022_2023_lok.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Í C. J. Craig og L. Orland-Barak (ritstjórar), *International teacher educational: Promising pedagogies* (bls. 73–89). Emerald Group Publishing Limited.
<https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Promoting-core-reflection.pdf>

- Korthagen, F. og Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Learning: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kotter, J. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press. <https://hbr.org/1995/05/leading-change-why-transformation-efforts-fail-2>
- Kvale, S. (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction qualitative research interviewing*. Sage. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80208-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80208-2)
- Landy, F. og Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st Century: An introduction to industrial and organizational psychology* (4. útgáfa). Wiley.
- Le Cornu, R. (2005). *Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another*. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. <http://doi:10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Le Cornu, R. og Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education ... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Leithwood, K. (2017). The Ontario leadership framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources. Í K. Leithwood, J. Sun og K. Pollock (ritstjórar), *How school leaders contribute to student success. The four paths framework* (bls. 31–43). https://doi:10.1007/978-3-319-50980-8_1
- Leithwood, K. og Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass. [https://books.google.is/books?id=X6tNmFU8qdIC&lpg=PA9&ots=YIH83WIKnq&dq=Leithwood%2C%20K.%20og%20Louis%2C%20K.%20S.%20\(2012\).%20Linking%20leadership%20to%20student%20learning.%20Jossey-Bass.&lr&pg=PA14#v=onepage&q&f=false](https://books.google.is/books?id=X6tNmFU8qdIC&lpg=PA9&ots=YIH83WIKnq&dq=Leithwood%2C%20K.%20og%20Louis%2C%20K.%20S.%20(2012).%20Linking%20leadership%20to%20student%20learning.%20Jossey-Bass.&lr&pg=PA14#v=onepage&q&f=false)
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. Sage.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.
- María Steingrímisdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir. (2009). Leiðsögn–leið til starfsproska. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X* (bls. 691–699). Háskólaútgáfan.
- Matthews, L. J. og Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2018.22.137148>

- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021, september). *Aðgerðgerðaáætlun 1 til Menntastefnu til 2030*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/MS2030_fyrsta%20adgerdaraetlun_vefbirting.pdf
- Miceli, M. (2009). The art of comforting. *New Ideas in Psychology*, 27, 343–361. <https://doi:10.1016/j.newideapsych.2009.01.001>
- Miller, A. (2020, 3. janúar). *Creating effective professional learning communities*. <https://www.edutopia.org/article/creating-effective-professional-learning-communities>
- Miller, K. I., Ellis, B. H., Zook, E. G. og Lyles, J. S. (1990). An Integrated model of communication, stress, and burnout in the workplace. *Communication Research*, 17(3), 300–326. <https://doi:10.1177/009365090017003002>
- Moss, B. (2008). *Communication skills for health and social care*. Sage. <https://doi:10.1093/bjsw/bcy058>
- Murrey, M. (2015). Narrative psychology. Í J. A. Smith (ritstjóri), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. útgáfa). Sage.
- Neuman, L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Ally & Bacon.
- Nohe, C., Michaelis, B., Menges, J. I., Zhang, Z. og Sonntag, K. (2013). Charisma and organizational change: A multilevel study of perceived charisma, commitment to change, and team performance. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 378–389. <https://doi:10.1016/j.leaqua.2013.02.001>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. og Florian, L. (2020). Inclusive school leaders. Their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Padgett, D. K. (2008). *Qualitative methods in social work research* (2. útgáfa). Sage. <https://doi.org/10.1177/1049731509347859>
- Pithouse, K., Mitchell, C. og Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research* 17(1), 43–62. <https://doi:10.1080/09650790802667444>
- Pooley, J. A. og Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37. <https://groups.psychology.org.au/assets/files/pooley.pdf>
- Prytula, M. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112–121. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólapróun*. Háskólaútgáfan.

- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5062545/mod_resource/content/1/Rogoff-The%20Cultural%20Nature%20of%20Human%20Development-Oxford%20University%20Press%2C%20USA%20%282003%29.pdf
- Rutter, M. (1999). Resilience concept and finding: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara. (2019, 21. maí). https://www.samband.is/wp-content/uploads/2020/06/89_fundur_samstarfsnefndar_fg_og_sns_21-mai-2019_lok.pdf
- Schwandt, T. (2007). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. og Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. University of Minnesota.
- Sergiovanni, T. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Pearson.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: The reflective practice perspective*. Pearson.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013a). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281–297). Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013b). Yfirlit yfir eiginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239–249). Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla.
http://www.irpa.is/article/view/c.2007.3.2.1/pdf_93
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. (3. útgáfa). Sage Publications.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum* 69(2), 143–150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. og Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Steinunn Helga Lárusdóttir og O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: A disconnect? *Irish educational studies*, 36(4), 423–438.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>

- Steinunn Hrafnisdóttir. (2020). Faghandleiðsla sem forvörn á vinnustað. Í Sigrún Júlíusdóttir (ritstjóri), *Handleiðsla til eflingar í starfi: Vinnuvernd, fagvernd, mannvernd* (bls. 199–209). Háskólaútgáfan.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Thomson, P. (2020, 11. september). *School scandals*. [Pat Thomson on school scandals] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nJ6c4PpS3Tw>
- Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Stjórnun og fagleg forysta í grunnskólum. *Stjórnmál og stjórnsýsla*, 12(2), 487–490. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.14>
- Trausti Þorsteinsson. (2001). *Fagmennska kennara: Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra* [óútgefin meistararitgerð]. Kennaraháskóli Íslands.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Tse, H. H. og Troth, A. C. (2013). Perceptions and emotional experiences in differential supervisor-subordinate relationships. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(3), 271–283. <https://doi:10.1108/01437731311326693>
- Ungar, M. og Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126–149. <https://doi.org/10.1177%2F1558689811400607>
- Väänänen, A., Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., Mutanen, P., Vahtera, J. and Peiró, J.M. (2003). Job characteristics, physical and psychological symptoms, and social support as antecedents of sickness absence among men and women in the private industrial sector. *Social Science and Medicine*, 57, 807–24. [https://doi:10.1016/s0277-9536\(02\)00450-1](https://doi:10.1016/s0277-9536(02)00450-1)
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Prentice Hall. <https://doi:10.2307/257314>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8. útgáfa). Pearson. <http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo>
- Zahavi, D. (2008). *Fyrirbærafræði*. (Björn Þorsteinsson þýddi). Heimspekistofnun.

Viðauki A: Samþykkisyfirlýsing

Samþykkisyfirlýsing fyrir þátttakendur

Hver eru áhrif forystu á leiðsagnarhlutverk fagfólks í grunnskóla?

Markmið rannsóknar er að rýna í reynslu og upplifun þeirra sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólastarfi og áhrif forystu á leiðsagnarhlutverkið. Þátttaka felur í sér að rannsakandi taki viðtal við fagfólk sem sinnir starfstengdri leiðsögn í grunnskóla. Upplýsingar úr viðtalinu verða meðhöndlaðar sem gögn í **rannsókn** undirritaða rannsakanda og niðurstöður hans. Allar persónurekjanlegar upplýsingar eru meðhöndlaðar sem trúnaðarmál og rannsakandi tryggir nafnleynd í rannsókninni. Markmið rannsóknar er að rýna í reynslu og upplifun þeirra sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólastarfi og áhrif forystu á leiðsagnarhlutverkið.

Þátttaka felur í sér að rannsakandi taki viðtal við fagfólk sem sinnir starfstengdri leiðsögn í grunnskóla. Upplýsingar úr viðtalinu verða notaðar í **rannsókn** undirritaða rannsakanda og niðurstöður hans. Allar persónurekjanlegar upplýsingar eru meðhöndlaðar sem trúnaðarmál og rannsakandi tryggir nafnleynd í rannsókninni. Aðgang að rannsóknarniðurstöðum hefur rannsakandi og leiðbeinandi meistararitgerðar. Rannsóknargögnum verður eytt í lok rannsóknar.

Rannsakandi staðfestir að hafa veitt þátttakanda upplýsingar um eðli og tilgang rannsóknarinnar og afhent þátttakanda blað með helstu upplýsingum um rannsakanda og leiðbeinanda meistararitgerðar.

Með undirritun minni samþykki ég að taka þátt í rannsókn undirritaða og veiti honum leyfi til að hafa samband eftir að viðtali lýkur til fá nánari upplýsingar ef þörf krefur. Ég get hætt þátttöku hvenær sem er án þess að gefa upp ástæðu. Ég get neitað að svara tilteknum spurningum ef mér hugnast svo. Ég hef fengið upplýsingarnar um eðli og tilgang verkefnis og samþykki að viðtal við mig sé hljóðritað.

Dags. og undirskrift þátttakanda

Dags. og undirskrift rannsakanda

Bréf þetta er í tvíriti, eitt fyrir þátttakanda og eitt fyrir rannsakanda

Viðauki Á: Upplýsingablað

Upplýsingablað vegna lokaverkefnis í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf

Ég heiti María J. Hrafnisdóttir og er á lokametrinum að klára meistaranám í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf við Kennslu- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands veturinn 2022-2023.

Meistararitgerðin er eigindleg viðtalsrannsókn þar sem ég beini sjónum mínum að upplifun fagfólks sem sinnir starfstengdri leiðsögn í grunnskólastarfi. Leiðsögn í starfi getur m.a. falist í því að sinna kennaranemum í vettvangsnámi, veita nýjum kennurum leiðsögn eða veita samkennurum leiðsögn í skólaþróun svo eitthvað sé nefnt. Í rannsókninni mun ég styðjast við frásagnarfyrirbærafræði (e. phenomenology) við vinnslu og úrlausn rannsóknar. Tilgangur rannsóknar er að varpa ljósi á áhrif forystu á þá sem sinna starfstengdri leiðsögn í grunnskólastarfi með því markmiði að rýna í reynslu og upplifun þeirra og áhrif forystu á leiðsagnarhlutverkið. Rannsóknarspurningin sem ég geng út frá er: **Hver eru áhrif forystu á upplifun fagfólks sem sinnir leiðsagnarhlutverki í grunnskóla?**

Allar persónurekjanlegar upplýsingar eru meðhöndlaðar sem trúnaðarmál og ég tryggji nafnleynd með því að nota gervinöfn í rannsókninni. Aðgang að rannsóknarniðurstöðum hefur leiðbeinandi minn í meistararitgerðinni en rannsóknargögnum verður eytt í lok rannsóknar. Viðmælendur mínir og ég sem rannsakandi undirrita upplýst samþykki um þátttöku og allri rannsóknarskiðfræði fylgt til hins ítrasta eins og siðareglur Háskóla Íslands kveða á um.

Leiðbeinandi minn í meistararitgerðinni er Edda Óskarsdóttir dósent á Menntavísindasviði við Háskóla Íslands. Ef þú hefur einhverjar spurningar í tengslum við þetta getur þú heyrt í mér í síma 899-0259 eða í tölvupósti mjh4@hi.is. Einnig er leiðbeinandi minn hún Edda Óskarsdóttir reiðubúin að svara fyrirspurnum í tölvupósti eddao@hi.is.

María J. Hrafnisdóttir

Viðauki B: Viðtalsrammi

Rannsóknarspurning: **Hver eru áhrif forystu á upplifun fagfólks sem sinnir leiðsagnarhlutverki í grunnskóla?**

- Upphafsspurning: Segðu mér aðeins frá þér og þínum vinnustað?
 - Hver er stærð vinnustaðar, fjöldi nemenda og starfsmanna og í hvaða sveitafélagi er stofnunin?
 - Hvert er þitt menntunarstig og starfsaldur?
 - Hvers konar störfum hefur þú sinnt frá því að útskrifast?
 - Hvers konar leiðsagnarstarfi/störfum sinnir þú í dag?
- Hvernig var komið til móts við nýja/reynda kennara sem þurftu leiðsögn í skólanum áður en þú tókst við leiðsagnarhlutverkinu?
 - Hvernig myndirðu lýsa því?
 - Í höndum hverra var leiðsögnin?
- Hvað felst í leiðsagnarhlutverki þínu í skólanum?
 - Til hvers er ætlast af þér í starfi?
 - Hver er starfslýsingin og hvernig er hún sýnileg og/eða skilgreind í skólanum?
 - Geturðu lýst því nánar?
 - Hvers konar verkefni eru á þinni könnu og af hverju?
 - Nefndu dæmi?
- Hvernig er samstarfi við stjórnendur háttað?
 - Hver eru tengsl þín við stjórnendur?
 - Hvernig myndir þú lýsa samstarfinu (fundir, stjórnendateymi, ígrundun)?
 - Geturðu lýst því nánar, nefndu dæmi?
- Hvernig var samskiptum við stjórnendur háttað áður en þú tókst við leiðsagnarhlutverki innan skólans og hvernig eru þau núna?
 - Hvernig upplifir þú samskiptin?
 - nefndu dæmi.
- Hvernig myndir þú lýsa stjórnunarháttum stjórnenda?
 - Geturðu lýst því nánar? Af hverju?
 - Hvernig upplifir þú aðkomu stjórnenda í þínu leiðsagnarstarfi?
 - Hvers konar stuðning veita stjórnendur þér í starfi?

- Nefndu dæmi?
- Getur þú leitað til stjórnenda eftir aðstoð eða til aðstoðar t.d. vegna ágreiningsmála eða verkefna?
 - Hverra þá (skólastjóri, aðstoðarskólastjóri, annarra)?
 - Er hlustað á þig?
 - með hvers konar mál leitar þú t.d. með til stjórnenda?
 - Verkferlar?
 - Geturðu nefnt dæmi?
 - Hvernig myndirðu lýsa því?
- Hverjar myndir þú segja að væru áskoranir í starfinu?
 - Hvers vegna?
 - Hvernig myndirðu lýsa því?
 - Nefndu dæmi?
- Er eitthvað í þínu leiðsagnarstarfi sem þú myndir vilja breyta?
 - Hvers vegna?
 - Hvernig þá?
 - Nefndu dæmi?
- Er eitthvað annað í lokin sem þér finnst mikilvægt að komi fram um leiðsagnarhlutverk þitt í starfi?
 - Ef svo, af hverju? Ef ekki, af hverju?
 - Getur þú útskýrt það betur?