



Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir

Störf deildarstjóra í grunnskólum – verkefni og áherslur

► Um höfunda ► Efnisorð

Í kjölfar tilfærslu grunnskólans frá ríki til sveitarfélaga breyttu skólar smám saman stjórn-skipulagi sínu og komu á dreifðri forystu með því að fjölga millistjórnendum. Flestir fengu þeir starfsheitið deildarstjórar. Í greininni segir frá niðurstöðum rannsóknar meðal deildar-stjóra í 17 íslenskum grunnskólum. Meginmarkmið rannsóknarinnar var að draga upp mynd af störfum deildarstjóra með því að kortleggja helstu viðfangsefni og kanna sýn þeirra á hlutverk sitt. Gagna var aflað með viðtölum við 17 deildarstjóra. Niðurstöðurnar sýna að störf þeirra eru erilsöm og fjölbreytt. Fram kemur að þeir vildu hafa meiri tíma til að sinna faglegum hluta starfa sinna. Þeir virðast ekki veita mikla forystu á sviði náms og kennslu. Þessum niðurstöðum ber saman við niðurstöður fyrri rannsókna. Höfundar benda á mikilvægi þess að skólastjórar sem eru ábyrgir fyrir því að dreifðri forystu sé komið á í skólum hafi skýra sýn á markmiðið með slíku skipulagi.

Middle Leaders in Icelandic Compulsory Schools. Tasks and Leadership Emphasis.

► About the authors ► Key words

Middle leaders have been at the forefront of leadership research for the past 15 years. Bush (2013) maintains that distributed leadership has „become the normatively preferred leadership model of the 21st century“ (p. 543). While it is the principal who is responsible for building the leadership capacity within schools in order to enhance its performance, it is middle leaders who are the main implementors of improvement efforts (Harris, 2011, 2013). This paper presents findings from a study on middle leaders in 17 Icelandic schools. Data was gathered from interviews with 17 middle leaders in the 20 participating schools. The purpose of the study was to explore middle leaders' roles and their vision of it.

The findings show that some of the middle leaders were in a full-time position as middle leaders while most of them divided their work between regular teaching and middle leading. Most of the interviewees were satisfied with their role as middle leaders. Their role is a busy one and their task areas quite varied, such as administrative matters concerning students, staff and parents, dissemination of information, and management of social events. Some of the middle leaders worked in all these areas while others in some of them. While the diversity of tasks makes the work interesting this could cause frustration when middle leaders felt as if they were being pulled at from many directions simultaneously. The formal organisational chart in all the schools was similar, consisting of a principal, an assistant principal and one or more middle leaders depending on the size of the schools. All the middle leaders were in leadership teams with the other school leaders. The teams met to discuss day-to-day activities, make plans and delegate tasks. In some instances, the meetings were used to discuss matters related to teaching and learning.

In these schools it is not only the principal who decides who does what but other team members as well. Middle leaders in these schools, therefore, had the opportunity to lead at the level, or within the area, they were responsible for. At the same time they were able to have an impact on the work in the school at large through their participation in the leadership team. The middle leaders did not feel as if their contribution was unappreciated or misused in the manner Gunter og Rayner (2007) have criticized in the UK. This, however, does not mean that the full potential of Icelandic middle leaders, is being used. Their job is comprehensive and hectic and the demands on them are various and at times contradictory. Some of the middle leaders saw it as their primary role to provide leadership in the area of teaching and learning. Others were more preoccupied with administrative matters. However, their leadership in the area of teaching and learning seems to be very limited despite their expressed interest in the area. While most of the principals seem to have harnessed middle leaders' capacities, it is not clear to what degree middle leaders facilitate school improvement. It is therefore questionable whether principals have succeeded in distributing leadership in a manner which leads to higher quality of educational provision.

The role of principals is changing and now they are held responsible for facilitating teachers' leadership capacities in their schools (Harris, 2013). In this way they are expected to distribute leadership and utilize the human resources as well as providing teachers with an opportunity to have an impact beyond their classroom. This puts principals in a somewhat contradictory position where they are given the authority to distribute leadership by allocating leadership positions to those they choose. Icelandic principals may, moreover, not see it as beneficial to distribute leadership or possess the necessary knowledge and skills in order to do so successfully. Therefore, principals need to take a stand as to what the objective with distributed leadership is. They need to consider whether they see it mainly as an opportunity to lighten their own workload or as a tool to facilitate school improvement, increase democratic procedures or empowering teachers. These and other questions, relevant to distributed leadership and middle leaders need to be answered. v

Með grunnskólaögum árið 1995 var staðfest sú stefna stjórnvalda að auka valddreifingu (e. decentralization) með því að færa ákvarðanatöku sem næst vettvangi og auka um leið ábyrgðarskyldu sveitarfélaga (Nefnd um mótun menntastefnu, 1994). Valddreifing felst að jafnaði í því að ákvarðanir eru færðar frá einum miðlægum stað, oft ríkisvaldinu, til nokkurra framkvæmdaaðila, rekstraraðila eða einstakra skóla (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2004, 2008).

Þessar áherslur íslenskra yfirvalda voru í samræmi við þá þróun sem orðið hafði undanfarna áratugi í stjórnun grunnskóla á Norðurlöndum (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2003; Johanson, Moss, Nihlfors, Paulsen og Risku, 2011; Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 1998; Skolelag, 1985. Ändring införd: t.o.m. SFS 2003). Valddreifing hefur enda verið talin falla vel að þeim lýðræðisáherslum sem norræn menntakerfi leggja áherslu á (Harris, 2013; Moos, Möller og Johansson, 2004).

Í kjölfar aukinnar valddreifingar frá ríki til sveitarfélaga hafa skólar smám saman breytt stjórnskipulagi sínu og leitast við að koma á dreifðri forystu með því að fjölga stjórnendum sem fljótlega fengu starfsheitið millistjórnendur (Kjarasamningar launaneftdar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla, 2001–2004). Í greininni er hugtakið millistjórnandi notað sem yfirheiti. Undir það falla m.a. hugtökin deildarstjórar og fagstjórar. Margir deildarstjórar hafa umsjón með tölvumálum, sumir eru deildarstjórar sérkennslu, aðrir fagstjórar í grunngreinum eins og íslensku, stærðfræði og erlendum tungumálum, svo dæmi séu tekin. Eins og starfsheiti gefa til kynna er misjafnt hvort millistjórnendur hafa umsjón með starfi deilda eða tiltekinnar greinar eða fagsviðs (Branson, Franken og Penney, 2016; Fitzgerald, 2009; Heng og March, 2009).

Starfsheitið deildarstjóri kom fyrst fram í kjarasamningi árið 2001 (Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla, 2001–2004). Þá kom inn ákvæði um aukinn stjórnunarkvóta sem leiddi til þess að mögulegt varð að fjölga stjórnendum með því að ráða deildarstjóra. Í samningunum er hugtakið skilgreint á eftirfarandi hátt.

Deildarstjóri er millistjórnandi, sem fer með mannaforráð, stýrir hluta af skólastarfi, deild eða skólastigi eftir nánari ákvörðun skólastjóra (Kjarasamningar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla, 2001–2004).

Í nýrri samningum er þetta orðalag óbreytt (Kjarasamningar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla 2005–2007).

Forskeytið „milli-“ vísar til þess að í skipuriti skóla lenda umræddir stjórnendur milli skólastjóra og kennara (Busher, Hammersley-Fletcher og Turner, 2007; Camburn, Rowan og Taylor, 2003) og hafa að jafnaði starfsheitið fagstjórar og deildarstjórar og sinna bæði stjórnsýslulegum og kennslufræðilegum viðfangsefnum (Fitzgerald, 2009; Heng og Marsh, 2009). Hugtökin dreifð forysta og millistjórnandi eru því nátengd þótt hið fyrra hafi víðari merkingu (Heng og Marsh, 2009).

Starfsheitið deildarstjóri tók við af eldri starfsheitum árganga- og fagstjóra sem innleidd voru í íslenska grunnskóla með eldri lögum en þar sagði: „Skólastjóra er heimilt að fela föstum kennurum árgangastjórn og fagstjórn ...“ (Lög um grunnskóla nr. 49/1991, gr. 39). Stigstjórar voru algengir áður en starfsheitið deildarstjóri var tekið upp.

Fyrirmæli af hálfu yfirvalda um ráðstöfun aukinna stjórnunarheimilda í kjarasamningnum frá 2001 voru ekki ítarleg og var skólum veitt umtalsvert sjálfstæði við útfærslu. Fram kemur að það er skólastjóri sem ráðstafar vinnu kennaranna „til þeirra faglegu starfa og verkefna sem grunnskólinn kallar á“. Af textanum má ráða að kennurum var ætlað hlutverk umfram framlag sitt til bekkjarkennslu en þar segir að með minni miðstýringu beri þeir sem einstaklingar og hópur „sam-eiginlega ábyrgð á starfi skólans og skólaþróun“. Orðalagið bendir til að störf þeirra kennara sem urðu millistjórnendur teldust mikilvæg fyrir þróun náms og kennslu (Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla, 2001–2004). Í ljósi þess að samningurinn gerir ráð fyrir að „rekstrarleg ábyrgð skólastjóra“ aukist, mátti ætla að millistjórnendum yrðu jafnframt falin stjórnsýsluleg viðfangsefni.

Fáar íslenskar rannsóknir hafa beinst að störfum millistjórnenda. Hér verður sjónum beint að þessum starfshópi. Allir millistjórnendur sem tóku þátt í viðtölum höfðu starfsheitið deildarstjórar. Hugtökin millistjórnendur og deildarstjórar eru hér notuð jöfnun höndum, allt eftir samhengi.

Í greininni segir frá niðurstöðum rannsóknar meðal deildarstjóra í 17 íslenskum grunnskólum. Meginmarkmiðið með rannsókninni var að draga upp mynd af störfum þeirra. Sérstök áhersla var lögð á að kanna forystuhlutverk deildarstjóra, þ.e. hvernig þeir beita sér fyrir framþróun náms og kennslu. Þessar áherslur eru studdar rannsóknum sem sýna að leiðtogar hafa áhrif á námsárangur (Hallinger, 2009; Hallinger, 2011; Leithwood, Harris og Hopkins, 2008; Leithwood og Mas-call, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010). Leitað var svara við eftirfarandi spurningum:

- Í hverju felast helstu störf deildarstjóra?
- Hver er sýn deildarstjóra á hlutverk sitt?
- Hver eru tengsl þeirra við aðra skólastjórnendur?

Hér á eftir fer fræðileg umfjöllun um millistjórnendur og dreifða forystu. Greint er frá aðferðum við söfnun og úrvinnslu gagna og helstu niðurstöðum. Greininni lýkur með umfjöllun um niðurstöðurnar og umræðu í ljósi fræðilegra skrifa um dreifða forystu.

FRÆÐILEGT SAMHENGI

Millistjórnendur og dreifð forysta í skólum

Í lögum um grunnskóla (nr. 65/1995) var hlutverk skólastjóra sem forstöðumanna sinna stofnana undirstrikað. Sömu áherslur koma fram í nógildandi lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) en þar segir:

Í lögum um grunnskóla skal vera skólastjóri sem er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, veitir faglega forystu og ber á byrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjóra. Skólastjóri stuðlar að samstarfi allra aðila skólasamfélagsins ... skólastjóri ákveður verksvið annarra stjórnenda skólans og skal einn þeirra vera staðgengill skólastjóra.

Hugtakanotkun lagagreinarinnar dregur fram þann merkingarmun sem oft er lagður í orðin stjórnun og forysta. Fram kemur að skólastjóranum er ætlað að stjórna skólanum, veita faglega forystu og nýta verkstjórnarvald til að útdeila verkefnum. Hér má minna á að í fræðilegri umfjöllun er ekki alltaf gerður greinarmunur á hugtökunum stjórnun (e. management) og forystu (e. leadership). Fræðimennirnir Hackman og Johnson (2009) og Hoy og Miskel (2008) draga aftur á móti upp mynd af mismunandi merkingu þessara hugtaka. Samkvæmt þeim er hugtakið stjórnun að jafnaði talið vísa til viðfangsefna sem lúta að daglegum rekstri stofnana, rekstrarlegum þáttum eins og gerð fjárhagsáætlana, stundaskrár, skóladagatala o.s.frv., þ.e. skipulags- og stjórnsýslulegra viðfangsefna. Hugtakið forysta vísar aftur á móti meira til frumkvæðis og tengsla við fólk, s.s. við stefnumörkun, setningu markmiða, innleiðingu nýjunga, breytinga og þróunar, o.s.frv.

Í kjarasamningum launanevndar sveitarfélaga og grunnskólakennara árið 2001–2004 var hlutverki og ábyrgð skólastjóra lýst með sambærilegum hætti og í lögum um grunnskóla. Þessi samningur var gerður fyrir alla grunnskóla í landinu og er fyrsti heildstæði kjarasamningurinn eftir yfirfærslu grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga. Í samningunum var talað um sveigjanlegt vinnuskipulag sem veitti skólastjórum aukið vald til þess að verkstýra vinnutíma kennara. Í rannsókn frá árinu 2004 (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2004) kom fram að á þeim þremur árum sem liðið höfðu frá fyrri kjarasamningum hafði hluti skólastjóranna aukið bundna viðveru kennara í skólunum.

Um aldamótin voru fræðilegar greinar um millistjórnendur (e. middle leaders) og dreifða forystu að birtast í erlendum tímaritum (Harris, 2004; Spillane, Halverson og Diamond, 2004). Fram komu margvísleg sjónarmið um það hvernig valddreifingu yrði komið á í skólum og athyglinni þá einkum beint að skólastjórum. Til að stuðla að valddreifingu hefur þeim m.a. verið ráðlagt að lækka og breikka valdapírámíða skólans og stuðla að starfsþróun (Independent study into school leadership, 2007).

Frá upphafi hefur umfjöllun um dreifða forystu liðið fyrir þann ólíka skilning sem lagður er í hugtakið. Algengt er t.d. að dreifð forysta sé talin ná yfir alla stjórnunarhætti sem leggja áherslu á verkaskiptingu og samstarf (e. division of labour; collaboration; co-operation) eða að hugtakið feli í sér andstæðu við formlega stjórnunarhætti og þrepkipt (e. hierarchical) stjórnarskipulag (Harris, 2013). Aðrir telja dreifða forystu felast í því að enginn gegni formlegri stjórnandastöðu heldur séu allir starfsmenn stjórnendur í einhverjum skilningi. Loks eru þeir sem telja að dreifð forysta komist á með því einu að fjölga stjórnendum í skólum, t.d. með því að bæta millistjórnendum inn í stjórnarskipulagið (Bennett, Woods, Wise og Newton, 2007; Spillane, 2005). Til viðbótar við ólíkan skilning á hugtakinu dreifð forysta er það oft tengt við önnur skyld hugtök sem getur valdið mis-skilningi. Þar má nefna hugtök eins og samráðsforysta (e. collaborative), lýðræðisleg forysta (e. democratic), þátttökumiðuð forysta (e. participative), deild forysta (e. shared) og teymisforysta (e. team leadership) (Börkur Hansen, 2013; Harris, 2008, 2013; Leithwood, Mascall og Strauss, 2009; Spillane, 2005).

Þótt merking ofangreindra hugtaka skarist við dreifða forystu, eins og henni er lýst af Spillane, helsta kenningasmiði dreifðar forystu (Harris, 2008), þá hefur dreifð forysta nokkra sérstöðu. Í fyrsta lagi, segir Spillane (2006), verður forysta eingöngu til í samskiptum. Samkvæmt þessu er forysta félagslegur kraftur sem skapast í samskiptum innan stofnunar, afl sem verður til þegar tekist er á við hagnýt verkefni óháð formlegum embættum (Börkur Hansen, 2013). Í öðru lagi beinir

Spillane athyglinni að athöfnum (e. actions) leiðtoga á vettvangi fremur en hlutverkum þeirra, viðfangsefnum eða starfsvenjum (Spillane, 2005). Samkvæmt þessari skilgreiningu hans er forysta hvorki á höndum skólastjóra né millistjórnenda, heldur er hún afurð samskipta þeirra innbyrðis og við kennara og annað starfsfólk um þau málefni sem um ræðir hverju sinni. Aðstæðurnar (e. the context) þar sem samskiptin eiga sér stað skipta miklu máli því þær hafa áhrif á hvernig þau þróast og hver afurð þeirra verður (Spillane, 2005, 2006).

Íslenskar rannsóknir á dreifðri forystu og millistjórnendum

Í rannsókn Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2004) var rætt við helstu hagsmunaaðila í fjórum skólum. Skólastjórnarnir sögðu að tilkoma deildarstjóranna hefði skapað þeim aukið svigrúm til að einbeita sér að þeim viðfangsefnum sem þeir sjálfir telja brýnust. Í rannsókninni var einnig rætt við millistjórnendur sem töldu t.d. að stefnan sem mörkuð var í lögum um grunnskóla 1995 hafi stuðlað að dreifðri forystu (e. distributed leadership). Í sömu rannsókn var einnig rætt við kennara sem voru sammála afstöðu millistjórnenda um að valdreifing hefði aukist. Þeir bentu jafnframt á að í kjölfar tilfærslu grunnskólans til sveitarfélaga hefði skólastjórinn fjarlægst kennara og væri orðinn að „peningamanni“ í stað þess að vera í forystu um fagleg viðfangsefni. Sumir kennarar í þessari rannsókn voru ósáttir við það að deildarstjórnarnir væru fyrst og fremst að sinna „skriffinnsku“ og veittu því afar takmarkaða forystu á sviði náms og kennslu.

Rannsókn meðal allra deildarstjóra í grunnskólum leiddi í ljós að bæði skólastjórar og kennarar eru ánægðir með störf deildarstjóra en skólastjórar þó mun ánægðari en kennararnir (Sigríður Anna Guðjónsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson, 2007). Deildarstjórnarnir sögðu starfið vera afar erilsamt og viðfangsefni margvísleg. Skólastjórar og kennarar töldu að deildarstjórar verðu mestum tíma sínum í að sinna agamálum og samstarfi við heimili (94%) en næstmestum tíma í samskipti og samhæfingu á viðkomandi skólastigi (89%). Umtalsverðum tíma var einnig varið til þróunarstarfa (80%), kennslu (86%) og umsjónar með prófum (73-77%). Meirihluti millistjórnendanna kvaðst vera ánægður í starfi (73%) og taldi að viðhorf annarra til hlutverks þeirra og starfa væri jákvætt. Samskipti skólastjóra við deildarstjóra voru mikil og mun meiri en samskipti kennara við deildarstjóra.

Nokkrar meistaraþrófarrannsóknir á dreifðri forystu og millistjórnendum hafa verið gerðar á síðustu árum (Jón Páll Haraldsson, 2015; Júlíana Hauksdóttir, 2012; Rafn Markús Vilbergsson, 2014; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Niðurstöður þessara rannsókna benda til þess að starf millistjórnenda sé erilsamt og fjölbreytt. Þátttakandur í þessum rannsóknum kváðust verja miklum tíma í aðstoð og ráðgjöf vegna agamála nemenda, ásamt því að leysa forföll og aðstoða kennara í erfiðum foreldrasamskiptum. Allir sögðu þeir mikinn tíma fara í fundasetur, kennarafundi, teymisfundi og fundi með foreldrum vegna nemenda. Þeir veita samkennum kennslufræðilega ráðgjöf og sumir þeirra sögðust telja að þeir hefðu jákvæð áhrif á kennsluhætti og námsárangur. Kennslufræðileg leiðsögn er sá þáttur starfsins sem þeir hafa mestan áhuga á en segjast á hinn bóginn ekki hafa mikinn tíma til að sinna honum vegna anna við önnur verkefni. Þeir eru flestir ánægðir í starfi. Þeir millistjórnendur sem eru í hlutastarfi kvarta meira undan álagi og togstreitu en hinir og allir finna þeir fyrir togstreitu vegna krafna um hollustu bæði við skólann í heild og við starfsfélagi.

Erlendar rannsóknir á dreifðri forystu og millistjórnendum

Þótt mikið hafi verið skrifað um dreifða forystu þá hvílir minnst af því efni á empírískum rannsóknum (Harris, 2008; Bennett o.fl., 2007; O'Connor, 2008). Í mörgum tilvikum er um að ræða fræðilega umfjöllun um dreifða forystu og tengd hugtök eða greiningu á fræðilegum skrifum um dreifða forystu á tilteknu tímabili. Sama máli gegnir um millistjórnendur (Branson o.fl., 2016).

Þær rannsóknir sem gerðar hafa verið beinast flestar að viðhorfum skólastjóra, millistjórnenda og kennara til dreifðrar forystu í skólum eða að áhrifum hennar á skólastarf, svo sem á námsárangur, starfsánægju og hollustu við starfið (Hartley, 2010; Leithwood og Maschall, 2008). Athyglinni er ýmist beint að einu skólastigi eða fleirum og að fagstjórum jafnt sem stigstjórum og verkefnastjórum. Þá er misjafnt hvernig rannsakendur nota hugtakið dreifð forysta eða einhver af þeim hugtökum sem áður voru nefnd og skarast merkingarlega við dreifða forystu sem það afl er verður til í

samskiptum. Þetta gerir samanburð rannsóknarniðurstaðna erfiðari en ella væri. Hér er athyglinni beint að rannsóknnum á viðhorfum hagsmunaaðila skóla til dreifðrar forystu og starfa millistjórnenda en einnig að fræðilegum skrifum um hugtakið, merkingu þess og birtingarmyndir á vettvangi.

Bennett o.fl. (2007) greindu niðurstöður tveggja yfirlitsrannsókna þar sem kannað var viðhorf breskra fagstjóra og stigstjóra á unglíngastigi til ábyrgðar sinnar og hlutverks. Niðurstöður þeirrar greiningar eru þær að kennararnir upplifi togstreitu af tvennum toga: Annars vegar vegna skýrrar kröfu um að beina kröftum sínum að heildarhagsmunum skólans og hins vegar vegna kröfunnar um sérstaka hollustu við félagana sína á því skólastigi sem þeir eru í forsvari fyrir eða þá grein sem þeir eru fagstjórar yfir (Bennett o.fl., 2007; Fitzgerald, 2009). Í greininni „Piggy in the middle“ lýsa Gold og Evans (2002) þessari togstreitu millistjórnenda með vísan í söguna um stúlkuna Piggy sem stóð milli tveggja einstaklinga og reyndi árangurslaust að grípa bolta sem þeir köstuðu á milli sín. Í starfi millistjórnenda virðist einnig sem hlutverk þeirra í þrepkiptu stjórnkerfi takist á við fagleg viðfangsefni og félagahollustu (e. collegiality) (Branson o.fl., 2016). Samkvæmt grein Bennett o.fl. (2007), kváðust millistjórnendurnir sækja áhrifavald sitt í kennsluhæfileika sína, sérfræðipækkingu og hæfni í samskiptum fremur en formlegt vald. Millistjórnendur staðsetja sig af þessum ástæðum í orðræðunni um hollustu við starfsfélaga fremur en stjórnsýslu.

Eldri rannsóknir meðal millistjórnenda benda til þess að hlutverkaárekstrar og togstreita vegna margbreytilegra og oft mótsagnakenndra krafna hafi fylgt millistjórnendum lengi (Gold, 1998). Þær valda því m.a., að millistjórnendum finnst þeir hvorki geta sinnt kennslu né stjórnun að því marki sem þeir vildu (Branson o.fl. 2016; O'Connor, 2008; Siskin, 1993). Á sama tíma þurfa þeir eigi að síður að finna þeirri spennu sem myndast vegna árekstra milli hlutverkanna beggja, farveg (Brown, Boyle and Boyle, 2002; Fitzgerald, 2009).

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar þar sem viðfangsefni deildarstjóra hafa verið kortlögð með þeim hætti sem gert er í þessari rannsókn. Þetta er ekki síst áhugavert í ljósi þess að dreifð forysta snýst fyrst og fremst um starfið á vettvangi (Spillane, 2006). Oftast er störfum millistjórnenda lýst með almennum hætti og þá vísað til þeirra markmiða sem sett eru fram í opinberum gögnum, svo sem lögum og kjarasamningum eða í tengslum við starfsþróun millistjórnenda (Heng og Marsh, 2009). Slík nálgun lýsir því fremur þeim væntingum sem uppi eru um framlag millistjórnenda en raunverulegum störfum þeirra á vettvangi skólans. Í öðrum tilvikum beinast fræðileg skrif að þeim viðhorfum sem millistjórnendur sjálfir og/eða samstarfsmenn þeirra hafa til starfa sinna (Bennett o.fl., 2007; Sigríður Anna Guðjónsdóttir o.fl., 2007).

Í nýlegri rannsókn Fitzgerald (2009) voru tekin viðtöl við 36 millistjórnendur sem gegndu stöðu fagstjóra (í einni grein eða fleirum) í nýsjálenskum gagnfræðaskólum. Fagstjórunum var ætlað að vera í forystu á viðkomandi sviði og í kennarahópnum en sinna jafnframt stjórnsýslulegum verkefnum. Markmið rannsakenda var að afla upplýsinga um hvaða sýn fagstjórnir hefðu á hlutverk sitt og í hverju það fælist. Svör þeirra benda til að þessit tveir þættir í starfi millistjórnendanna hafi tekist á og oftast en ekki hafi stjórnsýsluþátturinn haft meira vægi.

Einn viðmælandi kvaðst t.d. bera ábyrgð á því að stundaskráin gengi upp þannig að allir nemendur fengju kennslu við hæfi, að kennarar hefðu aðgang að nauðsynlegu námsefni, teymisfundir væru undirbúnir og að ákvörðunum væri fylgt eftir. Lýsing þessa viðmælanda var nokkuð dæmigerð fyrir þá millistjórnendur sem í reynd sinntu fyrst og fremst stjórnsýslustörfum. Sjálfur taldi þessi viðmælandi starf sitt fyrst og fremst snúast um stjórnsýslu, hann væri millistjórnandi (e. middle manager) en ekki leiðtogi (e. leader). Annar sagðist verja of miklum tíma í pappírsvinnu og að tryggja að starfið gengi hnökralaust fyrir sig. Hann kvaðst meðal annars bera ábyrgð á því að kennarar fylltu út nauðsynlegar skýrslur og matsblöð. Þessi viðmælandi leit svo á að forysta fælist í því að verja tíma með kennurum til virkra skoðanaskipta í því skyni að auka gæði kennslunnar en litlu af sínum tíma væri varið til þessa þáttar. Sá þriðji sagði að þótt oft væri rætt um mikilvægi forystu snerist starf sitt fyrst og fremst um viðfangsefni sem féllu undir stjórnun og skipulagsstörf. Allir notuðu þeir orðið skrifræði (e. bureaucracy) til að lýsa starfi sínu og voru ósáttir við það vægi sem sá þáttur hafði. Fitzgerald bendir á að lýsingar viðmælanda hennar sýni að framlag þeirra nýtist ekki til að vera leiðandi á sviði náms og kennslu vegna umfangs skipulags og stjórnunarverkefna sem þeim séu falin.

Nýlega var birt yfirlitgrein um rannsóknir á dreifðri forystu frá því að grein þeirra Bennett og fl. (2003) kom út og tekur hún til tímabilsins 2002–2013. Í greininni kemur fram (Tian, Risku og

Collin, 2016) að mikil gróska hafi verið í rannsóknum á dreifðri forystu á umræddu tímabili og hafi rúmlega 700.000 greinar um þetta efni verið birtar á þessum rúma áratug. Niðurstaða höfunda er sú að sá fjöldi rannsókna sem gerður hafi verið síðasta áratug á dreifðri forystu hafi auðgað umræðuna um viðfangsefnið og varpað ljósi á hvernig megi klæða hugtakið í fræðilegan búning (e. conceptualize). Rannsóknirnar hafi á hinn bóginn ekki leitt til sameiginlegs skilnings á því hvað felist í hugtakinu dreifð forysta. Ekki hafi því tekist nema að litlu leyti að afla þeirrar viðbótarþekkingar á dreifðri forystu sem kallað hafði verið eftir. Þá benda höfundar á að oft virðist sem lítið sé á dreifða forystu sem tæki til að þjóna þörfum skólans sem stofnunar fremur en tækifæri fyrir kennara til að taka virkan þátt í starfi hans.

Dreifð forysta – ekki er allt sem sýnist!

Dreifð forysta hefur átt miklu fylgi að fagna á síðustu 15 árum. Hugmyndafræðin og útfærslan eru eigi að síður umdeildar. Gagnrýnin hefur einkum beinst að tveim þáttum, fræðilegum grunni og síðferðilegum álitamálum.

Bent hefur verið á veikan kenningalegan grunn dreifðrar forystu (Hartley, 2010) og sundurlausa flóru empírískra rannsókna þrátt fyrir að dreifð forysta hafi verið rannsökuð víða um heim (Harris, 2008; Bennett o.fl., 2007). Þetta er einnig afstaða þeirra Branson o.fl. (2016) sem segja að rannsóknir meðal millistjórnenda sem séu í brennidepli dreifðrar forystu hvíli enn á veikum fræðilegum undirstöðum.

Í þessu sambandi benda þau Gunter, Hall og Bragg (2013) á að varhugavert sé að innleiða hugmyndafræði sem hvíli á jafn veikum fræðilegum undirstöðum og dreifð forysta gerir í því skyni að spara í skólakerfinu. Breskum kennurum séu falin stjórnunarstörf til að draga úr vinnuálagi skólalastjóra en fá oft litla sem enga fjárhagslega umbun fyrir. Þá segja Gunter og Rayner (2007) að kennarar í stjórnunarstörfum séu „fyrst og fremst ódýrt vinnuafli kvenna sem taki á sig aukna ábyrgð án greiðslu“ (bls. 58). Undir þetta sjónarmið tekur Lumby (2013) sem telur að breskir kennarar bæti sífellt á sig verkefnum án viðbótargreiðslu.

Um gagnrýni fræðimanna segir Harris (2013): „Þeirra sameiginlega afstaða er sú að dreifð forysta sé lítið annað en aðlaðandi framsetning á hugmyndafræði sem þjóni fyrst og fremst þeim tilgangi að hvetja auðtrúa kennara til þess að vinna meira“ (bls. 41). Harris tekur ekki afstöðu til þessarar gagnrýni en segir að í henni felist „mikilvæg varnaðarorð“ (bls. 41). Hún (2014) bendir eigi að síður á að í hennar rannsóknum hafi stjórnendur deilt reynslu sinni af dekkri hliðum valddreifingar sé henni misbeitt.

Rauður þráður í málflutningi framangreindra fræðimanna er af síðferðilegum toga. Hargreaves og Fink (2008) benda einmitt á að erfiðasta spurningin um dreifða forystu snúist um síðferðileg álitamál. Gagnrýnt hefur verið að í fræðilegum skrifum um dreifða forystu sé ekki fjallað um tengsl valds (e. power) og valddreifingar (Lumby, 2013). Fjöldi fræðimanna hefur einnig lýst yfir efasemdum um þá hvata sem reki talsmenn dreifðrar forystu áfram (Fitzgerald og Gunter, 2008; Hartley, 2010; Lumby og Coleman, 2007). Spyrja þurfi hvers konar dreifða forystu ætlunin sé að innleiða og hvaða tilgangi hún eigi að þjóna. Við útfærslu dreifðrar forystu á vettvangi skólans eigi að taka mið af svörum við þessum spurningum.

Í þessari grein er tekið undir með þeim Harris (2008, 2013) og Spillane o.fl. (2004) og Spillane (2005) um að fleiri en formlegir stjórnendur búi yfir leiðtogahæfileikum og að mikilvægt sé að nýta þann mannauð í þágu stofnunar og þeim sjálfum til eflingar. Jafnframt er hér tekið undir það sjónarmið Spillane (2005) að fjöldinn einn og sér skipti ekki öllu máli, heldur sé það eðli forystunnar, þ.e. hvernig hún birtist í athöfnum leiðtoganna, sem ráði úrslitum um gæði hennar.

AÐFERÐ

Rannsókn þessi er hluti af rannsóknarverkefninu Starfshættir í gunnskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Tuttugu grunnskólar í fjórum sveitarfélögum tóku þátt í rannsókninni. Sveitarfélögin voru valin eftir hentugleikum en þau voru Reykjavík, 16 skólar, og Akureyri, tveir skólar, auk eins skóla í þéttbýlissveitarfélagi og eins í dreifbýli.

Gagna fyrir þann hluta rannsóknarinnar sem hér er greint frá var aflað með viðtölum. Skólastjórar voru beðnir að benda á deildarstjóra til að ræða við og réðu aðstæður hverju sinni mestu um við hverja var rætt, þ.e. hverjir voru tiltækir þegar viðtölin voru tekin. Í flestum grunnskólum eru jafnan nokkrir kennarar sem starfa sem deildarstjórar, margir í hlutastarfi. Tekin voru viðtöl við 17 deildarstjóra, sem allir voru konur, í jafnmörgum þátttökuskólum. Í þremur skólanna var rætt við aðstoðarskólastjóra og eru þau viðtöl ekki tekin hér með til skoðunar. Að fengnu leyfi viðmælenda voru viðtölin hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Hvert viðtal tók um eina klukkustund og fór fram á skrifstofum deildarstjórana. Í viðtölunum var spurt um umfang og eðli starfa þeirra sem millistjórnenda og um sýn þeirra á hlutverk sitt. Viðtöl eru talin henta vel þegar verið er að athuga viðhorf, þekkingu eða væntingar fólks (Bogdan og Biklen, 2003; Kvale, 1996). Til að gæta persónuverndar og trúnaðar við þátttakendur er hvorki greint frá nöfnum viðmælendanna né skólanna sem þeir störfuðu við.

Viðtölin voru hálfskipulögð (e. semi-structured) og stuðst var við viðtalsramma með nokkrum opnum meginspurningum. Viðtölin voru greind með hliðsjón af áherslum eftir meginþemum sbr. Bogdan og Biklen (2003) og Kvale (1996).

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöðurnar eru settar fram í þremur meginhlutum, þ.e. fyrst er greint frá helstu viðfangsefnum deildarstjórana, næst frá sýn þeirra á hlutverk sitt og að síðustu frá samstarfi þeirra við aðra stjórnendur.

Helstu viðfangsefni deildarstjóra

Rætt var við sautján deildarstjóra um störf þeirra. Þess ber að geta að í flestum grunnskólum starfa nokkrir deildarstjórar en einungis var rætt við einn í hverjum skóla. Í viðræðum við deildarstjórana var m.a. spurt um hvaða verkefnum þeir helst sinntu utan kennslu. Sjö voru í fullri stöðu sem deildarstjórar og tíu í hlutastöðu, flestir á bilinu 30–90%. Átta deildarstjórar störfuðu sem stigstjórar og þrír eru deildarstjórar sérkennslu. Sex þeirra gegndu ýmiss konar störfum, þar af einn sem bar titilinn deildarstjóri verkefna og tveir voru staðgenglar skólastjóra.

Í viðtölunum kom fram að mjög mismunandi var hve mörgum verkefnum deildarstjórnir sinntu og ekki virtist vera tenging á milli starfshlutfalls og fjölda verkefna. Reynt var að flokka verkefni sem fram komu í viðræðunum eftir skyldleika þeirra en í mörgum tilvikum geta verkefni fallið undir fleiri en einn flokk. Hér eru einungis tilgreind þau verkefni sem deildarstjórnir nefndu fyrst í viðtölunum. Gengið er út frá að þau endurspegli hvaða viðfangsefni þeir verji mestum tíma í.

- **Viðfangsefni tengd nemendum:** Ská nemendur í námshópa, þanta námsbækur, þanta rútur vegna ferðalaga, s.s. vegna sundkennslu, aðstoða við stundatöflugerð, skipuleggja val nemenda, skipuleggja matsmálstíma nemenda, próftöflur, o.fl.
- **Viðfangsefni tengd starfsfólki og foreldrum:** Starfsmannaviðtöl, vinna með stuðningsfulltrúum, þroskaþjálfum og sérkennurum um afmörkuð efni, samskipti við foreldra, sjá um boðun og skipulag funda ýmiss konar, o.fl.
- **Viðfangsefni tengd kennslu:** Aðstoð við útikennslu, tölvukennslu, náttúrufræðikennslu, nýbúakennslu, námsmat, námsver, ýmis formleg og óformleg þróunarverkefni, o.fl.
- **Útgefið efni:** Fréttabréf, námskrá, upplýsingabæklingar, sjálfsmatsskýrsla, kannanir ýmiss konar, heimasíða skólans og efni á Mentor, o.fl.
- **Viðburðir:** Jólhald, stóra upplestrarkeppnin, menningarvikur, uppákomur ýmiss konar, o.fl.

Þessu til viðbótar má nefna agamál og verkefni þeim tengd, fundahöld ýmiss konar í tengslum við yfirstjórn fræðslumála, skipulag og vinnu við endurmenntun, frímínútnavaktir, barnaverndarmál, forfallakennslu og tilfallandi verkefni.

Sem dæmi um deildarstjóra sem sinnir fjölbreyttum verkefnum kom eftirfarandi fram:

Það er eiginlega allt milli himins og jarðar. Ég sé um skráningu nemenda, ég sé um samskipti við foreldra, sé um samskipti við kennara, ég kem tilkynningum á framfæri, ég sé um forföll, sé um bókapantanir, sé um sundkennslu, panta rútur, er með gæslu í frímínútum, hjálpa [skólastjórnunum] við stundatöflugerð ...

Þessi viðmælandi sagði jafnframt að mismunandi væri eftir tímabilum hvaða verkefnum hann sinnti: „Sumt er jafnt og þétt en sumt kemur ... á vissum tímabilum,“ s.s. „að skipuleggja jólahaldið“. Þá sagði hann: „við vinnum mjög náið saman hérna, við hittumst oft, við ræðum saman og við leysum málin mikið saman“. Í öðrum skóla sagði deildarstjóri að hann sæi alfarið um „árgangafundastjórnun“, „uppákomur“, „sjálfsmatið og ... umsýslu með öllum könnunum og rannsóknum“ og „gerð skýrslna“. Þessu til viðbótar sagðist hann sjá um að ritstýra innri vef skólans auk fleiri verkefna sem upp kæmu. Hann sagði mikið samstarf í skólanum og deildarstjórnir stjórn „árgangafundum“ og haldi einnig fundi „vikulega“ með hinum stjórnendum.

Magir deildarstjóranna voru með afmarkaðri verkefni á sinni könnu. Sem dæmi sagði einn viðmælanda um hlutverk sitt: „Ég sem deildarstjóri sérkennslu ... held utan um öll sérkennsluverkefni í skólanum, alveg upp úr og niður úr“, „... allan stuðning og sérkennslu sem að fram fer í skólunum og nýbúakennslu“. Hann segist vinna með skólastjórnendum við að skipuleggja vinnu „stuðningsfultrúa“ og „proskapjálfa“, „raða því niður“. Og „mitt er að fylgja þessu öllu eftir, ég sit alla fundi ... vegna nemenda með einhverskonar sérþarfir“. Í öðrum skóla sagðist deildarstjórinn halda utan um „agamálin“ í skólanum og sjá um „samskipti við foreldra ...“, ég tek á móti öllum kvörtunum og hinu og þessu, sem sagt“. Þá sagðist viðkomandi hafa séð um „allar úgáfur í skólanum“, s.s. „nemendahandbókina“, „kennarahandbókina“, „starfsmannahandbókina“ og „eyðublöð ýmiss konar sem kennarar þurfa að hafa“. Hann segir að það „gangi allt ofboðslega vel“ við stjórnun skólans – „við hérna virðumst ... ná til hvors annars og það er gagnkvæmt traust sem er þarna á milli“. Í enn öðrum skóla sagðist deildarstjórinn sjá um „öll svona útgáfumál og upplýsingamál í skólanum, heimasíður, Mentor, fréttabréf og slíkt“. Hann sagðist jafnframt hafa „námsmat á sinni könnu“ og sagði að deildarstjórnir í skólanum héldu reglulega fundi með „kennurum sem koma að kennslu í ákveðnum árgangi eða öllum kennurum á stiginu“. Svipaðar aðstæður voru í öðrum skóla en þar sagðist deildarstjórinn vinna mikið í „námsmati“, einkum „reyna að samræma betur allt námsmatið“. Hann sagðist vinna mikið með kennurum en sumir þeirra „vilja funda með mér einu sinni á mánuði eða einu sinni í viku ... um bekkinn eða það sem þeir eru að kenna ...“.

Þá voru nokkrir deildarstjóranna sem sinntu afmörkuðum verkefnum en studdu jafnframt við verkefni sem ráðist var í hverju sinni. Sem dæmi um slíkt þá segist deildarstjórinn í einum skóla hafa „nemendafélagið“ á sinni könnu „og svo bara allt sem til fellur“. Hann segir að það séu jafnan „sterkir hópar“ sem leggi áherslu á hin og þessi atriði í skólastarfinu, nú sé sterkur hópur sem leggi áherslu á „Grænfánann“ og „útkennslu“. Hans hlutverk sé að styðja við slík verkefni en sig „langi til að efla samvinnu“ í skólanum, „við erum núna með þrjá árganga á miðstigi og það mætti gera miklu meira til að tengja þessa bekki“. Hann segir að í skólanum sé ekki mikið um stigsfundir „eða neitt svoleiðis“ en mikil almenn samræða um skólamálin. Í öðrum skóla segir deildarstjórinn aftur á móti að sitt helsta hlutverk sé að stjórna stigsfundum en þar ræði viðkomandi hópar kennara saman um ýmis mál „er varða starfið“. Slíkir fundir eru „fínir í að“ deila hugmyndum, s.s. ef „kennari sem sótt hefur námskeið eða fyrirlestur og segir frá því og smitar út frá sér“ og ræða „t.d. um uppbyggingarstefnuna sem við erum með í gangi“. Þá segir deildarstjóri í öðrum skóla að hann „sjái um öll samskipti við leikskólann“ og að „aðstoða kennara“ en þeir leita til hans með beiðnir um „að taka á málum og stundum eru börnin send til mín líka“. Þá segir hann að utan formlegra funda sé mikið um starfshópa og fundi með kennurum, s.s. á skólastigum. Á slíkum fundum „förum [við deildarstjórnir] yfir [mál] og skipuleggjum, hvað er að ganga vel og hvað þurfum við að laga ...“.

Sýn deildarstjóra á hlutverk sitt

Deildarstjórnir tala af mikilli ástríðu um starf sitt og telja það mikilvægt fyrir skólann sinn. Um helmingur hópsins virðist ekki hafa mikið frumkvæði að verkþáttum og virðist fyrst og fremst hugsa um að þau afmörkuðu verkefni sem þeim hafa verið falin gangi vel. Hinir virðast hafa talsvert mótaða sýn á þau málefni sem þeir standa fyrir og hvernig þeir vilja þróa þau áfram.

Glögg kom fram hvort þeir hefðu frumkvæði að samskiptum við kennara um málefni tengd skólastarfinu. Einn deildarstjóranna segir t.a.m. að hann beiti sér lítið enda sé deildarstjórahlutverkið til þess að gera nýtt í hans skóla og lítt mótað. Í öðrum skóla beitir deildarstjórinn sér ekki heldur mikið og segir: „Sko, þetta felst nú aðallega í því að ég er kannski að innkalla einhver gögn í kringum skipulagðar tarnir, eða þá að ég er að skipuleggja hvar fyrirlagnir eru“. Deildarstjórinn í þriðja skólanum lýsir þessari áherslu vel þegar hann segir:

[Það] er bara alltaf opið hérna inn svo kennararnir koma bara til mín og leita ráða og bera sig upp við mig ef það er eitthvað sem kemur upp á. Bara ef það er eitthvað sem kemur upp í sambandi við bekkinn og hvort að ég geti ráðlagt þeim eitthvað ... Þetta er svona frekar óformlegt ...

Aðspurður um gildi hlutverks deildarstjóra svarar einn viðmælandi: „Ég veit ekki alveg hvort það skiptir miklu máli í sambandi við kennsluhætti, ég er ekki alveg viss um það“, kennarar geti leitað til hans því þeir viti „að ég er mikið laus og ég er alltaf til í að hjálpa“. Þá segir einn deildarstjóranna með langa starfsreynslu um hlutverk sitt: „Ég veit ekki hvort að ég hef rosaleg áhrif“ en ég held að „ég hafi haft einhver áhrif“.

Um helmingur viðmælandanna virtist hafa talsvert mótaða sýn á þau viðfangsefni sem þeir stóðu fyrir og hvernig þeir hefðu í huga að þróa þau áfram. Einn deildarstjórinn sagðist reyna að stuðla að eflingu heildstæðs skólastarfs með samvinnu milli bekkjarkennara og listgreinakennara um ýmis verkefni:

... það sé ekki bara hver í sínu horni að gera eitthvað og börnin séu að hoppa alltaf, við erum bara náttúrulega að hugsa um börnin, um þeirra þarfir, að það verði meiri samfella hjá þeim, þau eru að vinna ákveðin verkefni hjá sínum bekkjarkennurum og það er náttúrulega mjög æskilegt að það sé hægt að tengja það við fleira sem þau eru að gera, ... að hjálpa þeim að sjá samhengið þarna á milli. Það er svo auðvelt að finna samhengi á milli þessara, þessara hluta og þess sem þau eru að læra.

Í öðrum skóla þar sem var mikið um teymiskennslu sagði deildarstjórinn að sér fyndist „áhuga-verðasti þátturinn í skólastarfinu ... að fá að vinna með fólkinu inni á gólfinu að faglegrri þróun og þessu kennslulega og félagslega og samskiptalega“. Svipuð áhersla kom fram í umræðu um stigsfundi hjá deildarstjóra sem langar til að beita sér enn frekar: „Sko, ég hef reynt að ýta við fólki en ég vildi gjarnan sjá meira, ég vildi gjarnan sjá að þessir tímar væru nýttir meira í tengslum við það sem verið er að vinna í stofunum“.

Hjá einum deildarstjóra kom fram sterk sýn á hlutverk hans í umræðu um samstarf deildarstjóra miðstigs og deildarstjóra yngra stigs. Um það segir hann að þeirra „fyrsta hugsun var að vera svona fyrirlíðar í faglegrri þróun á þessum kennslustigum“. Þá segir viðkomandi jafnframt um samstarfið á deildarfundum:

... taka lesturinn í gegn og fara í stærðfræðina, vera með faglega umræðu og það er akkúrat það sem að við sáum okkur vera að græða á þessum deildarfundum, til þess að fá, hvað á maður að segja, þetta, þetta námssamfélag

Tengsl deildarstjóra við aðra skólastjórnendur

Deildarstjórnarnir virtust flestir vera í góðu samstarfi við aðra stjórnendur skólans. Þeir hitta aðra stjórnendur að jafnaði einu sinni í viku og flestir telja sig vera virka innan stjórnunarteyma skólanna. Á formlegu fundunum sitja jafnan skólastjóri, aðstoðarskólastjóri, ef hann er starfandi í skólanum, og deildarstjóri/ar. Í nokkrum skólum sitja einnig fundina námsráðgjafar, húsverðir og skrifstofustjórar.

Stjórnendafundir eru ýmist nýttir til að upplýsa hvað hver og einn er að gera, fara yfir dagskrá vikunnar eða ræða umbætur í skólastarfinu. Skólastjórar virðast jafnan fela deildarstjórunum umsjón með ákveðnum málaflokkum og gefa þeim svigrúm til að vinna að þeim eftir eigin höfði.

Einn deildarstjóranna segir að sér finnist „rosalega opin leið í gegnum okkar kerfi“ – „að við séum öll að fylgjast með hvað er að gerast“. Hann segir að stjórnendur skólans geti hlaupið í störf hver annars ef svo ber undir. Í öðrum skóla segir deildarstjórinn að þeir séu „með fasta samráðsfundi þar sem að við hittumst og förum yfir hlutina og skiptum með okkur verkum og öðru í ákvarðanatöku“. Í þriðja skólanum segir deildarstjórinn að þar viti allir í stjórnendateyminu hvað hinir séu að gera, allir hafi góða innsýn í verkefni hver annars:

Þar sem að við lokum að okkur og förum í gegnum svona þá verkþætti sem eru framundan, og hvað hefur verið að gerast, sem að við höfum ekki náð að tala um, og þurfum að biðja hvor aðra um. Þannig að við vitum svolítið vel hvað er í gangi á öllum stöðum, í rauninni.

Deildarstjóri í öðrum skóla segir um samstarfið meðal stjórnendanna:

... það er bara næstum því hvert einasta mál sem við ræðum okkar á milli, hvort sem það er á hennar stigi eða mínu stigi, sko, og kannski svona finnum stuðning svona, hvor af annarri þar ... Svo náttúrulega, það er ekki bara þessi eini fundur í viku sem við sitjum ..., við erum inni hjá hvert öðru eiginlega bara næstum því alltaf, þú skilur.

Í viðræðum við deildarstjórana kemur fram að þeir virðast flestir hafa talsvert sjálfstæði um ákvarðanir um þau málefni sem þeir sinna. Einn sagði í því sambandi að hann gæti tekið ákvarðanir um það sem honum væri „hugleikið“ – „það hef ég bara tekið ákvörðun um og breytt“. Annar segir að skólastjórinn gefi honum fullt frelsi til að taka ákvarðanir í ákveðnum málum:

... einnig hefur það verið á minni könnu á haustin að raða í bekkina. Þannig að það sé gert á faglegum forsendum og sé á einni hendi ..., já, skólastjóri hefur vísað því alfarið yfir á mig.

Margir deildarstjóranna nefndu einnig að þeir kysu að bera atriði undir skólastjóra. Einn þeirra sagði:

En hins vegar mundi ég ekki taka ákvörðun einhliða, ég mundi alltaf ræða það við og allar sko hugmyndir og allt svona um einhverja ákvarðanatöku, þá mundi ég alltaf ræða það við aðstoðarskólastjóra og skólastjóra. En það er aldrei erfitt ...

Annar sagði að hann hefði „alveg nóg völd“ en sagðist samt bera „alltaf allt undir skólastjóra“ því allt hefði sín landamæri, s.s. peningaleg.

Þótt samráðið í stjórnunarteymunum virðist mikið gætir þar jafnframt nokkurrar verkaskiptingar. Einn deildarstjóranna sagði:

Við vinnum mjög vel saman, þetta hefur samt þróast út í það að við höfum svona ákveðna verkaskiptingu eins og [nafn] sér um innkaup á bókum og öðru efni, hún sér um skólanámskrána og sjálfsmatið. [Nafn] er náttúrulega með yngra stigið og sérkennsluna svolítið mikið á sínum herðum, svo kem ég aðeins inn í sérkennsluna bara á mínu stigi. Og [nafn] sér um öll fjármál og leyfisveitingar og svona kannski, svona þyngrí starfsmannamál.

Þótt meirihluti viðmælenda telji störf sín metin að verðleikum þá nefndu nokkrir að viðhorf kennara til þeirra væri misjafnt, sumir væru þakklátir en aðrir telji millistjórnendur óþarfa. Einn þeirra sagðist ekki telja að samstarfsfólk kynni að meta störf sín og það teldi skynsamlegra að spara með því að leggja stöðu hans niður. Nokkrir viðmælendur nefndu að fyrstu árin sem millistjórnandi hefðu verið erfið. Þeir sem komu úr kennarahópnum voru nú samkvæmt skipuriti orðnir yfirmenn fyrrum jafningja sinna og þetta fór misvel í samstarfsmenn þeirra. Um þetta sagði einn deildarstjóri:

Síðan gerðist það náttúrulega að kennararnir fóru allt í einu að horfa á mig sem einhvern stjórnanda en þú varst ekki lengur jafningi þeirra. Og þú varst allt í einu í hinu liðinu ... þú veist, manni fannst bara verulega anda köldu til manns ... Fólk var bara að taka þetta nýja hlutverk inn. Þú veist, menn voru soldið, bíddu ertu eitthvað betri en ég? Bíddu, hvað vilt þú upp á dekk hér?

Þessi viðmælandi og fleiri í svipaðri stöðu sögðu það hafa hjálpað sér að vera þá jafnframt í kennslu því þannig séu þeir nær kennarasamfélaginu og verði frekar teknir í sátt sem millistjórnendur. Einn deildarstjóri sagði að framan af hefði sumum fundist „við setja okkur á einhvern stall“ en þegar í ljós hafi komið að hann kenndi líka, „þá dettur maður í hópinn sem einn af kennurunum líka sko“.

UMRÆÐA

Hér á eftir verða niðurstöður dregnar saman og helstu þættir sem fram komu settir í fræðilegt samhengi.

Erilsamt og umfangsmikið starf

Fjölbreytt starf millistjórnenda gerir það lifandi og áhugavert en um leið hefur fjöldi þeirra aðila sem millistjórnendur eiga samstarf við, ásamt erli og áreiti í daglegu starfi, þau áhrif að sumir þeirra upplifa sig milli steins og sleggju og eins og togað sé í þá úr öllum áttum. Staða þeirra í stjórnskipulagi skólanna er einnig oft á tíðum óljós vegna þess að þeir eru ýmist í hlutverki kennara og samstarfsmanns eða stjórnanda. Í niðurstöðum komu fram skýrar vísbendingar um þann vanda sem þessi óljósa og flókna staða getur valdið. Þótt meirihluti deildarstjóranna teldi kennara meta störf sín að verðleikum þá voru á þessu undantekningar. Greinilegt er að í þeim tilvikum upplifðu viðmælendur togstreitu við að reyna að þjóna tveimur „herrum“, það er skólanum í heild sem millistjórnendur og vinnufélögum.

Listinn að framan um helstu viðfangsefni deildarstjóra veitir ekki tölulegar upplýsingar um þann tíma sem deildarstjórnarnir verja í hvert framangreindra viðfangsefna. Hann sýnir eigi að síður með ótvíræðum hætti að þótt mikill tími fari í að sinna stjórnsýslulegum viðfangsefnum þá er umfang faglegra þátta í starfi deildarstjóranna einnig umtalsvert og þar segjast margir viðmælendur njóta sín best. Orð eins deildarstjórnans um að hans sýn á hlutverk sitt væri sú að „vera svona fyrirliðar í faglegri þróun á þessum kennslustigum“ er dæmi um það.

Tveir flokkar á listanum eru lýsandi fyrir viðfangsefni sem telja má fagleg, það er sem lúta að innri málefnum skóla, námi, kennsluháttum og ráðgjöf um þessa þætti. Viðfangsefni tengd starfsfólki og foreldrum og Viðfangsefni tengd kennslu kalla t.d. á margvíslega þekkingu og leikni deildarstjóranna en einnig á samskiptahæfni. Í þessa flokka fellur kennslufræðileg ráðgjöf til umsjónarkennara, faggreinakennara og sérkennara. Þessi viðfangsefni felast einnig í því að skipuleggja og hafa umsjón með þróunarverkefnum á sviði kennslu og námsmats í skólum. Reyndir grunnskóla-kennarar sem ástundað hafa símenntun á sínum ferli ættu að vera vel í stakk búnir til að bera ábyrgð á þessum viðfangsefnum.

Viðfangsefni tengt nemendum, Útgefið efni og Viðburðir eru á hinn bóginn af stjórnsýslulegum toga, viðfangsefni sem viðmælendur í eldri rannsókn höfunda kölluðu skrifræðisleg (Börkur o.fl., 2004) og lúta að margvíslegri skipulagsvinnu sem bæði varðar innra starfið svo sem stundatöflugerð og val nemenda og félagslíf og matmálstíma barnanna.

Í niðurstöðum er því að finna sama stef og fram kemur í öðrum rannsóknum að millistjórnendur upplifi togstreitu í starfi sínu. Gold og Evans (2002) lýsa þessari stöðu millistjórnenda þannig að þeir séu eins og milli stafs og hurðar. Branson o.fl. (2016) telja að hún kalli á stöðugar samningaviðræður til að ná málamiðlunum. Margir eru auk þess millistjórnendur í hlutastarfi og hafa jafnframt kennsluskyldu og starfa þá við hlið samkennara sinna. Skipulagslega eru þeir á hinn bóginn aðgreindir frá öðrum kennurum vegna staðsetningar sinnar í þrepskiptu valdakerfi skólans. Þessi staða getur reynst þeim erfið því eins og fram hefur komið þá virðast millistjórnendur fremur sækja áhrifavald sitt í sérfræðiþekkingu en formlegt vald. Að þessu leyti er því samhljómur með niðurstöðum ýmissa erlendra rannsókna sem beinst hafa að störfum og stöðu millistjórnenda (Bennett o.fl., 2007; Gold, 1998; Siskin, 1993).

Vert er að hafa í huga að það er skólastjórinn sem ræður mestu um það hvaða kennarar gegna störfum millistjórnenda. Höfundar hafa áður bent á að rótgróin viðhorf til skólastjórastarfsins kunni stundum að hafa hamlað því að þeir gætu nýtt sér það aukna faglega svigrúm sem lagaramminn frá 1995 veitti þeim (Börkur o.fl. 2004). Vel má vera að enn séu kennarar sem hafna því að skóla-

stjóri hafi umboð til slíkra ákvarðana, jafnvel þótt hann hafi til þess lagaheimild. Ætla má að hér skipti máli að hve miklu leyti skólastjóri hefur samráð við kennara þegar teknar eru ákvarðanir um breytt stjórnskipulag með fjölgun millistjórna.

Peð eða hrókur – að leiða eða vera leiður!

Í viðtölum kom vel fram að deildarstjórnarnir eru metnaðarfullir og leggja sig fram um að gera vel. Sýn þeirra á deildarstjórnastarfið er þó ólík. Annar helmingur hópsins leggur áherslu á að vera leiðandi með því að stuðla að framþróun á þeim sviðum sem hann ber ábyrgð á. Hinn helmingurinn virðist ekki líta á það sem sitt hlutverk að sýna frumkvæði eða vera leiðandi, heldur miklu fremur að sinna þeim afmörkuðum verkefnum sem þeim eru falin. Meginstef í þessari rannsókn og eldri rannsóknum er áhugi deildarstjóra á uppeldis- og kennslufræðilegum þáttum starfsins (Börkur, o.fl., 2004; Rafn Markús Vilbergsson, 2014; Sigríður Anna Guðjónsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson, 2007; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Eins og fram hefur komið segjast flestir þeirra á hinn bóginn eiga erfitt með að sinna þessum þætti vegna anna við önnur og meira aðkallandi viðfangsefni í dagsins önn.

Í þessu samhengi má benda á að í kjölfar efnahagshrunsins fækkaði deildarstjórum umtalsvert en þeim fer nú fjölgandi samfara bættum hag (Steinunn Helga Lárusdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Börkur Hansen og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2015). Millistjórnendur eru mikilvægir starfsmenn og miklu skiptir að vinnuframlag þeirra nýtist vel til framþróunar í skólastarfi og jafnframt að þeir njóti sín í starfi. Með auknum fjölda millistjórna ætti að skapa tækifæri fyrir þá til að beita sér á sviði náms og kennslu. Ýmsir þættir hafa áhrif á hvort deildarstjórar séu líklegir til að taka frumkvæði og vera í forystu fyrir tiltekin mál eða viðfangsefni. Meðal þeirra mikilvægustu eru stjórnskipulag skólanna, skólastjórnin, áherslur hans og sýn á stjórnun og forystu og kennslufyrirkomulag.

Stjórnskipulag – dreifð forysta eða miðstýrð stjórnun

Formlegt stjórnskipulag í skólunum 17 var svipað, það er skólastjóri, aðstoðarskólastjóri og millistjórnendur og virtist fjöldi þeirra fara eftir stærð skólanna. Útfærslan á stjórnskipulaginu var á hinn bóginn mismunandi.

Viðmælendur voru allir í stjórnunarteymum. Í sumum teymum fóru fram virk skoðanaskipti og samráð milli málsaðila. Í þessum skólum er það ekki skólastjórnin einn sem hefur frumkvæði og segir til um verkaskiptingu og verklag heldur, eftir atvikum, aðrir einstaklingar í stjórnunarteyminu. Millistjórnendum í þessum skólum er þannig gert mögulegt að vera leiðandi á því stigi eða sviði sem þeir bera ábyrgð á. Þeim er jafnframt skapað svigrúm og tækifæri til að hafa áhrif á skólastarfið í heild gegnum samstarf við aðra í stjórnendateyminu. Þar sem svo háttar til má ætla að stjórnunarteymið leysi forystuöfl kennara úr læðingi og sé valdeflandi í anda þess sem Harris, (2008, 2013) og Spillane (2005, 2006) leggja áherslu á, það er að forystan verði til og spretti upp úr samskiptum um viðkomandi málefni. Í erli skólastarfsins er þó ekki sjálfgefið að tóm gefist til þeirra gagnrýnu skoðanaskipta og virka samráðs sem nauðsynleg eru til að draga fram, virkja og styðja við þau forystuöfl sem mannauðurinn býr yfir.

Niðurstöður sýndu einnig að þótt virkt samráð í stjórnendateyminum væri algengt þá var það ekki algilt. Í máli nokkurra viðmælenda kom t.d. fram að þótt stjórnunarteymin ynnu vel saman þá væri hefð fyrir því að ákveðin mál eða viðfangsefni væru í höndum tiltekinna aðila og um þau væri lítið samráð haft við aðra stjórnendur í teyminu. Svo virðist sem verkum og viðfangsefnum í þessum skólum hafi verið dreift til millistjórnendanna án þess að gert væri ráð fyrir að þeir væru leiðandi á þann hátt að taka frumkvæði eða hafa áhrif á ákvarðanir utan síns tiltekna starfssviðs. Slíkar áherslur eru meira í ætt við miðstýrða stjórnunarhætti en dreifða forystu. Hætt er við að forystuhæfileikar og metnaður til að vera í forystu í skólastarfinu nái ekki að blómstra í slíkum aðstæðum.

Skólastjórnun í dreifstýrðu skipulagi

Af lýsingum deildarstjóranna má ráða að flestum skólastjóranna hafi tekist að virkja þá til hinna ýmsu starfa. Óvíst er eigi að síður að hve miklu leyti starfskraftar millistjórna nýtast til fram-

þróunar í skólastarfinu þar eð mikill hluti verkefna þeirra er stjórnsýslulegs eðlis. Því má spyrja hvort skólastjórum í viðkomandi skólum hafi í raun tekist að dreifa forystu á þann hátt að hún skili sér í auknum gæðum náms.

Harris (2013) bendir á að hlutverk skólastjóra hafi breyst umtalsvert á síðustu áratugum. Hún telur meginhlutverk þeirra í byrjun 21. aldar vera að koma auga á og styðja við forystuhæfileika kennara í skólunum sem þeir veita forstöðu. Á þann hátt dreifi þeir forystunni, nýti mannauð skólans og veiti kennurum tækifæri til að hafa áhrif út fyrir ramma eigin skólastofu. Samkvæmt þessu er ljóst að skólastjórinn gegnir lykilhlutverki um útfærsluna á dreifðri forystu með aðkomu millistjórnenda. Fitzgerald (2009) lýsir sömu afstöðu og telur ótvírætt að millistjórnendur geti gegnt mikilvægu kennslufræðilegu forystuhlutverki í skólum. Til þess að svo megi verða þurfi að veita þeim tækifæri og tíma.

Breytt staða skólastjórans virðist því nokkuð mótsagnakennd því honum er gert að koma á skipulagi þar sem valdi og ábyrgð er dreift og á sjálfur að sjá um framkvæmdina. Í þessu sambandi hafa þau Gunter og Rayner (2007) gagnrýnt að í Bretlandi sé áherslan áfram á miðstýrða forystu (e. leader centric) því skólastjóranum sé veitt umboð til að dreifa valdi til þeirra sem hann kys. Hollusta þeirra sé tryggð með því að greiða þeim há laun og bjóða þeim menntun þeim að kostnaðarlausu.

Ekki er heldur sjálfgefið að íslenskir skólastjórar sjái ávinning af því að dreifa forystunni eða hafi til að bera nauðsynlega þekkingu til að ástunda hana. Í þessu sambandi vekur Harris (2014) athygli á að sumir skólastjórar veigri sér við að dreifa valdi og telji að þeir verði sjálfir valdaminni fyrir vikið. Sá ótti sé á hinn bóginn ástæðulaus því rannsóknir bendi til hins gagnstæða, það er að með því að dreifa valdi efla stjórnandinn sjálfan sig enda styrki valddreifingin stofnunina.

Á síðustu árum hefur teymisvinna fæst í vöxt í grunnskólum hér á landi (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Rannsóknir á teymisvinnu kennara í dreifðu stjórnskipulagi (Schribner, Sawyer, Watson og Myers, 2007) benda einmitt til þess að skólastjórar þurfi aðstoð við skilja betur það hlutverk sitt að setja vinnuteymum markmið og ákvarða umfang sjálfstæðis þeirra. Leech og Fulton (2008) og Spillane (2006) hafa m.a. hvatt til þess að skólastjórar fái þjálfun í því að útfæra dreifstýrt skipulag í skólum. Þeir telja að menntunarskortur og reynsluleysi skólastjóra á þessu sviði kunni að standa í vegi fyrir því að dreifðri forystu verði komið á. Íslenskum skólastjórum og kennurum stendur ekki til boða sérhæft nám á sviði dreifðrar forystu. Fjallað er með almennum hætti um dreifða forystu og millistjórnendur á stjórnunarbraut Menntavísindasviðs og í boði er eitt valnámskeið um hlutverk millistjórnenda. Full ástæða er til að skoða hvort ekki þurfi að auka námsframboðið á þessu sviði með hliðsjón af því að millistjórnendum virðist vera að fjölga aftur eftir að hafa nánast þurrkast út sem starfsstétt í efnahagshruninu 2008 (Steinunn Helga Lárusdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Børkur Hansen og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2015).

Til viðbótar við þær takmarkanir sem framangreindir þættir kunna að setja forystuöflum í skólastarfi má benda á aðrar ástæður, svo sem kjarasamninga, skólamenningu og rótgróin viðhorf til skólastjórarstarfsins, sem Børkur o.fl. (2004) benda á að hafi einnig hamlað því að skólastjórar gætu nýtt sér það aukna faglega svigrúm sem lagaraminn frá 1995 veitti þeim. Loks hefur verið bent á að lýðræðisleg vinnubrögð og valddreifing geti verið tímafrek og tímaskortur geti verið hindrun í vegi þeirra sem vilja efla samráð og samstarf (Harris, 2014).

Skiptar skoðanir eru meðal fræðimanna um ágæti dreifðrar forystu. Hugmyndafræðin nýtur eigi að síður enn mikillar hylli svo sem fram kemur í ritstjórnarpistli Bush (2013). Þar heldur hann því fram að dreifstýring sé orðin „meginfyrirmyndin að eftirsóknarverðum stjórnunarháttum á 21. öld“ (bls. 543). Hann rekur ástæðuna að hluta til þess að skólastjórar séu ofhlaðnir störfum og því sé nauðsynlegt að dreifa verkefnum og ábyrgð. Með þessum orðum tekur Bush óbeint undir gagnrýni ýmissa fræðimanna sem telja að dreifstýring sé fremur tæki til að spara í menntakerfinu en auka gæði skólastarfs. Þessi varnaðarorð hafa hagnýtt gildi fyrir þá sem móta skólastefnu jafnt sem starfandi og verðandi stjórnendur á vettvangi grunnskólans.

Rannsóknir síðustu ára benda til þess að fyrst og fremst sé litið á dreifða forystu sem bjargir til að nýta í þágu skólans sem stofnunar (Tian, Risku og Collin, 2016). Áherslan hefur því verið á ávinning skólans af viðbótarvinnuframlagi kennara sem gerast millistjórnendur. Í þessu sambandi

má nefna að handbók sem fylgdi með kjarasamningi grunnskólakennara 2001 (Handbók fyrir skólastjóra, trúnaðarmenn og fulltrúa sveitarfélaga, bls. 79) er tekið fram að með því að útteila verkefnum milli kennara gefist „betri tækifæri til að hagnýta bæði getu einstakra kennara og alls kennarahópsins“. Hér er áherslan á að nýta „getu“ kennara í þágu skólastarfsins en ekki minnst á að millistjórnandi kunni að líta á hlutverk sitt sem tækifæri til að hafa áhrif út fyrir sinn eigin umsjónarbekk og eflast um leið í starfi.

Ef ætlunin er að koma á markvissri dreifðri forystu í íslenskum skólum þurfa skólastjórar í samráði við starfsmenn að taka afstöðu til þess hvort markmiðið með dreifðri forystu sé að stuðla að skólaþróun, nýta mannaúð skólans betur, auka lýðræði í stjórnunarháttum, eða eitthvað enn annað. Einnig er nauðsynlegt að taka afstöðu til þess hvort millistjórnendum sé fyrst og fremst ætlað að létta vinnuálagi af skólastjórum eða vera ráðgefandi um nám og kennslu, efla sjálfa sig í starfi eða eitthvað enn annað. Einnig er nauðsynlegt að taka afstöðu til þess hvort millistjórnendum sé fyrst og fremst ætlað að létta vinnuálagi af skólastjórum eða vera ráðgefandi um nám og kennslu, efla sjálfa sig í starfi eða beita sér á einhverjum öðrum sviðum, t.d. faglegri forystu í skólastarfi.

Heimildir

Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. og Woods, P.A. (2003). *Distributed leadership. A desk study*. Nottingham: NCSH.

Bennett, N., Woods, P. Wise, C., og Newton, W. (2007). Understanding of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2003.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.

Branson, C. M., Franken, M. og Penney, D. (2016). Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management, Administration and Leadership*, 44(1), 128-145.

Brown, M., Boyle, B. and Boyle, T. (2002). Professional development and management training needs for heads of department in UK secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 31- 43. doi <http://dx.doi.org/10.1108/09578230210415634>

Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management, Administration and Leadership*, 4(5), 543-544.

Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. og Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27(5) 405-422.

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2004). Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga. Valddreifing eða miðstýring? *Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun*, <http://netla.hi.is/greinar/2004/007/prent/index.htm>

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum. Kröfur, mótsagnir og togstreita. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 87-104.

Börkur Hansen. (2013). Forysta og skólastarf. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls.77-92). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Camburn, E., Rowan, B. and Taylor, J.E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.

Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy. Continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(1), 51-65.

Fitzgerald, T. og Gunter, H. M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331-340. doi:10.1080/13603120802317883

Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gold, A. (1998). *Head of department. Principles in practice*. London. Cassell

Gold, A. og Evans, J. (2002). *Piggy in the middle: Middle managers, emergent leaders or prospective senior leaders?* London: University of London, Institute of Education.

Gunter, H. og Rayner, S. (2007). Modernizing the school workforce in England: Challenging transformation and leadership? *Leadership*, 3(1), 47-64.

Gunter, H., Hall, D. og Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management, Administration and Leadership*, 4(5) 555-580.

Hackman, M.Z. og Johnson, C.E. (2009). *Leadership. A communication perspective* (5. útgáfa). Long Grove: Waveland.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Hargreaves, A. og Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 339-240.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management, Leadership and Administration*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 172-188.

Harris, A. (2013). Distributed leadership. Friend or foe? *Educational Management, Leadership and Administration*, 4(5), 545-554.

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters. Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin.

Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership stretch? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(3), 271-285.

Hoy, W.K. og Miskel, C.G. (2008). *Educational administration. Theory, research and practice* (8. útgáfa). New York: McGraw-Hill.

Heng, M.A. og Marsh, C.J. (2009). Understanding middle leaders: A closer look at middle leadership in primary schools in Singapore. *Educational Studies*, 35(5), 525-536. DOI: 10.1080/03055690902883863

Independent study into school leadership. (2007). Sótt af <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB818.pdf>

Johansson, O., Moss, L., Nihlfors, E., Paulsen, J. M., og Risku, M. (2011). Nordic superintendens' leadership roles: Cross national comparisons. Í T. Townsend and J. MacBeath (ritstjórar), *International handbook of leadership for learning* (bls. 529-551). London: Springer.

Jón Páll Haraldsson. (2015). *Áherslur í stjórnun. Dreifð forysta í reykvískum grunnskólum* (óúttefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Júlíana Hauksdóttir. (2012). *Tvöfalt hlutverk deildarstjóra: Samstarf við kennara og skólastjórnendur* (óúttefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla. Gildistími 1. janúar 2001 til og með 31. mars 2004.

Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla. Handbók fyrir skólastjóra, trúnaðarmenn og fulltrúa sveitarfélaga. Gildistími 1. janúar 2001 til og með 31. mars 2004.

Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla. Gildistími 2005-2007.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

Leech, D. og Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviour in secondary schools in a large urban district. *Education, 128*(4), 630-644.

Leithwood, K., Harris, A., og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.

Leithwood, K. og Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 529-561.

Leithwood, K., Mascal, B. og Strauss, T. (ritstjórar). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., og Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St. Paul: The University of Minnesota.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 1998.

Lög um grunnskóla nr. 49/1991.

Lög um grunnskóla nr. 65/1995.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and misuses of power. *Educational Management, Administration and Leadership, 4*(5), 581-597.

Lumby, J. með Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity. Challenging theory and practice in education*. London: Sage.

Moos, L., Möller, J. og Johansson, O. (2004). A Scandinavian perspective on educational leadership. *The Educational Forum, 68*, 200-210.

Nefnd um mótun menntastefnu. (1994). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

O'Connor, E. (2008). *There is a lot to be learned: Assistant principals' perceptions of their professional learning experiences and learning needs in their role as middle leaders in Irish post-primary schools* (óúttefin doktorsritgerð). Institute of Education, University of London.

Rafn Markús Vilbergsson. (2014). *Hlutverk aðstoðarskólastjóra sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum* (óúttefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Schribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. og Myers, W. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourses and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.

Sigríður Anna Guðjónsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson. (2007). Deildarstjórar í grunnskólum. Hver er afstaða skólastjóra og kennara til deildarstjórastarfsins, hlutverks þess og mikilvægis? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*, <http://netla.hi.is/greinar/2007/008/index.htm>

Siskin, L. (1993). Hermaphroditic roles: Teacher leadership in secondary schools. Paper presented to the International Study Association on Teacher Thinking, Gothenburg, Sweden.

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.

Spillane, J. P. (2005). *Distributed leadership*. *Educational Forum*, 69(2), 143–150.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Steinunn Helga Lárusdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Börkur Hansen og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2015). Áhrif efnahagskreppunnar á skólastarf í Reykjavík. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*, <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/004.pdf>

Sædís Ósk Harðardóttir. (2014). *Um hlutverk aðstoðarskólastjórnenda í grunnskólum*. „...maður veit ekki mikið í sinn haus þegar maður leggur af stað í ferðalagið en síðan slípast þetta til“ (óútfingin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Tian, M., Risku, M., Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013. Theory development, empirical evidence and future research focus, *Educational Management Administration Leadership* 44 (1)146-164. doi: 10.1177/1741143214558576

Um höfunda

Börkur Hansen (borkur@hi.is) er prófessor við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1982, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Alberta árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1987. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulagi skóla.

Steinunn Helga Lárusdóttir (shl@hi.is) er dósent við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1975, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Illinois, Urbana-Champaign árið 1982 og doktorsprófi í stjórnun menntastofnana frá Lund-únaháskóla 2008. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólastjórnun, jafnrétti og kyngervi. Hún er formaður Rannsóknarstofu í menntastjórnun, nýsköpun og mati á skólastarfi.

Efnisorð

Millistjórnendur, deildarstjórar, grunnskólar, hlutverk, dreifð forysta.

About the authors

Börkur Hansen (borkur@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. He finished a B.A. in education and psychology from the University of Iceland in 1982 and a Ph.D. from the University of Alberta in 1987. His major research interests are in the areas of leadership, school management, school development and educational governance.

Steinunn Helga Lárusdóttir is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She finished a M.Ed. in educational administration from the University of Illinois in 1982 and a Ph.D. in educational administration from the Institute of Education, University of London, in 2008. Her research is in the areas of school leadership and management, values, gender and equality. She is a chair for the Center for Research in Educational Leadership and Program Evaluation.

Key words

Middle leaders, distributed leadership, department heads, compulsory schools.



Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2016).
Störf deildarstjóra í grunnskólum: – verkefni og áherslur
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/06_ryn_arsrit_2016.pdf