

# FAGLEG FORYSTA EÐA STJÓRNUN Í ERLI DAGSINS: HLOTVERK OG STAÐA AÐSTOÐARSKÓLASTJÓRA Í GRUNNSKÓLUM REYKJAVÍKUR

Niðurstöður rannsókna á erlendum vettvangi sýna að hlutverk aðstoðarskólustjóra í stjórnun og forystu skóla verður umfangsmeira eftir því sem kröfur um árangur nemenda aukast og skólastarf verður flóknara. Einnig sýna rannsóknir að hlutverk aðstoðarskólustjóra í grunnskólum getur verið mjög margþætt og brotakennt. Greinin fjallar um reynslu aðstoðarskólustjóra af hlutverki sínu og stöðu þegar kemur að stjórnun og forystu, og er byggð á viðtölum við átta aðstoðarskólustjóra sem valdir voru af handahófi úr hópi aðstoðarskólustjóra í grunnskólum Reykjavíkur. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru þær að aðstoðarskólustjórar í Reykjavík sjá sjálfa sig sem stjórnendur skóla fremur en faglega leiðtoga, enda fer mestur tími þeirra í daglega stjórnun skólans, svo sem að leysa úr forföllum starfsfólks og koma að úrlausnum ýmissa mála er snúa að nemendum og starfsfólki. Aðstoðarskólustjórar vildu gjarnan geta sinnt faglegri forystu í meiri mæli en þeir gera, en þeir upplifa að í erli dagsins gefist þeim fá tækifæri til slíkrar forystu. Niðurstöðurnar vekja upp áleitnar spurningar um starfsumhverfi aðstoðarskólustjóra, stöðu þeirra og óskýrt hlutverk.

Efnisorð: aðstoðarskólustjórar, grunnskólar, stjórnendur, fagleg forysta, hlutverk og staða

## INNGANGUR

Störf skólustjórna hafa breyst töluvert á síðustu árum og áratugum. Þau hafa orðið flóknari og ábyrgðin meiri. Samhliða þróun í samfélögum heimsins, breytingum á umhverfi skólanna og lögum um skólastarf hafa kröfur til stjórnenda aukist (Anna María Skúladóttir, 2015; Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014; Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2002, 2008; Grodzki, 2011). Stjórnun skóla hefur mikið verið rannsökuð á erlendum (sjá t.d. Kaplan og Owings, 2015; Sergiovanni, 2009) og innlendum vettvangi og áhersla hefur bæði verið lögð á skólustjóra og millistjórnendur. Á Íslandi hefur sjónum einkum verið beint að störfum skólustjóra, til að mynda sýn og reynslu skólustjóra af tilfærslu grunnskólanna frá ríki til sveitarfélaga og

þeim breytingum sem urðu á hlutverki þeirra við yfirfærsluna (Börkur Hansen o.fl., 2002, 2008). Einnig hefur hlutverk skólastjóra sem faglegra leiðtoga verið kannað og þau gildi sem þeir leggja til grundvallar starfi sínu (Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2013, 2018; Helga Jensína Svavarsdóttir, 2018) og hvernig stuðningi við skólastjóra er háttað (Sigurbjörg Róbertsdóttir, Börkur Hansen og Amalía Björnsdóttir, 2019).

Í rannsóknum á störfum millistjórnenda hefur athyglin aðallega beinst að deildar-, fag- og árgangastjórum. Þessar rannsóknir sýna margslungin hlutverk þessara hópa og ákveðna togstreitu (Busher, Hammersley-Fletcher og Turner, 2007; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Gold og Evans, 2002). Hérlendis hafa störf aðstoðarskólastjóra lítið verið rannsökuð en rannsóknir á alþjóðavettvangi sýna að störf þeirra eru illa skilgreind og óskýr (Oleszewski, Soho og Barnett, 2011; Petrides, Jimes og Karaglani, 2014).

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á reynslu aðstoðarskólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur af hlutverkum sínum og stöðu og skoða viðhorf þeirra til áherslupátta í starfinu, einkum stjórnunarhlutverks og forystu. Fjallað verður um hugtökin stjórnun, forystu og vald og þau nýtt við greiningu á formlegu hlutverki og daglegu starfi aðstoðarskólastjóra. Greinin er mikilvægt innlegg í fræðilega umfjöllun um skólastjórnun.

## STJÓRNUN OG FORYSTA

Hugtökin stjórnun (e. administration) og forysta (e. leadership) eru gjarnan notuð til þess að lýsa hlutverkum stjórnenda í skólum. Þetta má meðal annars sjá í lögum um grunnskóla nr. 91/2008, en þar segir í 7. grein: „Við grunnskóla skal vera skólastjóri sem er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, veitir faglega forustu og ber ábyrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjórn“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Samkvæmt Yukl (2013) hafa verið settar fram fjölmargar skilgreiningar á hugtakinu forysta. Þar hefur verið tekið mið af ólíkum þáttum eins og til dæmis hegðun, áhrifum, samskiptamynstri og áhrifastöðu stjórnenda. Yukl (2013) hefur meðal annars bent á að þrátt fyrir fjölda skilgreininga á forystu virðist þær flestar eiga það sameiginlegt að forysta sé ferli þar sem einn aðili beitir viljandi áhrifum sínum á annan aðila eða hóp, til þess að leiðbeina, byggja upp eða auðvelda starfsemi eða sambönd innan skipulagsheildar. Yukl (2013) hefur sjálfur skilgreint forystu sem ferli þar sem áhrifum er beitt til þess að koma öðrum í skilning um, og fá þá til að samþykkja, hvað þarf að gera og hvernig. Hann lýsir forystu einnig sem ferli sem auðveldi einstaklingum og hópum að ná sameiginlegum markmiðum. Hoy og Miskel (2012) taka í sama streng og skilgreina forystu sem félagslegt ferli þar sem einstaklingur eða hópur hefur áhrif á hegðun annarra í stefnu að sameiginlegu markmiði.

Gardner (2000) hefur bent á að gæta þurfi að því að gera greinarmun á forystu og stöðu. 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. Vissulega fer þetta tvennt oft saman. Stjórnunarstöðum fylgja ákveðnar hefðir, og þeir sem skipa slíkar stöður skipa ákveðinn sess innan starfseiningar, sem aftur eykur líkur á

að litið sé á stjórnanda sem leiðtoga. Gardner segir jafnframt að ekki megi rugla saman forystu og völdum (e. power). Forystu fylgja viss völd sem skapast af færni leiðtoga til að sannfæra aðra en margir í stjórnunarstöðum hafa völd án þess að hafa forystuhæfileika. Því þarf að greina á milli þess að vera í forystu og að hafa lögmæt völd, þ.e. þau völd sem fylgja formlegum stjórnunarstöðum.

Í skólasterfi eru það skólastjórnendur sem eru í formlegri stjórnunarstöðu, en eins og starfsheitið ber með sér snýst starf þeirra um að stjórna skólanum. Samkvæmt skilgreiningu Sergiovannis (2009) er stjórnun ferli þar sem stjórnandi vinnur með öðrum, eða beitir öðrum fyrir sig, að því að ná settum markmiðum á skilvirkan hátt. Hann segir að almennt sé gerður greinarmunur á stjórnun og forystu og það geti verið gagnlegt að flokka þannig hin fjölmörgu verkefni skólastjórnenda. Hann bendir einnig á að stjórnun og forysta séu jafnmikilvægir þættir í starfi skólastjóra. Gardner (2000) segir að hlutverk stjórnanda sé að hafa yfirumsjón með starfsemi starfseiningar, útdeila fjármagni og björgum af skynsemi og nýta þann mannauð sem býr í starfsfólkinu sem best. Eins og Sergiovanni (2009) hefur Gardner (2000) bent á að oft sé reynt að greina á milli stjórnenda og leiðtoga en hann hallast frekar að því að gera greinarmun á leiðtogum og þeim sem bæði eru leiðtogar og stjórnendur annars vegar og þeim sem aðeins eru stjórnendur en ekki leiðtogar hins vegar.

Eins og fram hefur komið fylgir forystu og stjórnun visst vald. Hoy og Miskel (2012) benda á að athuganir hafi sýnt að margir skólastjórnendur hafi aðeins það vald sem fylgi formlegri stöðu þeirra sem stjórnenda. Það getur því verið áskorun fyrir skólastjóra, sem hafa ekki forystuhæfileika og eru þar af leiðandi ekki leiðtogar, að finna leiðir til þess að hafa áhrif á starfsfólk sitt umfram þau völd og áhrif sem fylgja stöðuheitinu. Sergiovanni (2009) segir aftur á móti að skólastjórnendur geti ekki valið á milli þess að vera stjórnendur eða leiðtogar, hvort tveggja sé órjúfanlegur hluti af starfi þeirra. En þeir geti kosið að leggja meiri áherslu á annan þáttinn en hinn.

Sergiovanni (2009) hefur einnig bent á að skólastjórnendur gegni mikilvægu hlutverki sem kennslufræðilegir leiðtogar og þurfi því að vera virkir þátttakendur í kjarnastarfsemi skóla, þ.e. því sem snýr að námi og kennslu. Hoy og Miskel (2012) hafa einnig fjallað um kennslufræðilega forystu og benda á að í slíkri forystu felist að skilgreina markmið í kennslu og skólasterfi, hafa eftirlit með og veita endurgjöf á kennslu og að stuðla að þróun í skólasterfinu.

Hér á landi hafa skólastjórar lögbundið hlutverk þegar kemur að faglegri forystu (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir (2016) benda á að þó að fagleg forysta sé afar mikilvæg í skólasterfi þurfi hún ekki öll að hvíla á herðum skólastjóra. Aðrir stjórnendur og kennarar geti deilt þeirri ábyrgð. En um leið ítreka þau mikilvægi þess að skólastjóri „hafi fingurinn á púlsinum og stýri mannaflaum og gæti að skýrri faglegri forystu fyrir hverju viðfangsefni“ (bls. 506). Í þessu samhengi hafa Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen (2014) bent á að ef skólastjóri afsalar sér faglegri forystu og kys að beina kröftum sínum frekar að stjórnun og rekstri skólans geti það gefið skóla-samfélaginu til kynna að stjórnunar- og rekstrarþættir vegi þyngra en faglegt skólasterf.

Hér hefur verið fjallað um hugtökin stjórnun, forystu og vald og hvernig þau birtast í starfi skólastjórnenda. Skólastjórnendur gegna leiðtogahlutverki innan skólanna, og hluti af því er að sinna faglegri forystu, þ.e. forystu sem snýr að kjarnastarfsemi skóla og

almennri skólaþróun. Hér verða hugtökin fagleg forysta og kennslufræðileg forysta notuð jöfnum höndum um þá forystu sem snýr að faglegu starfi, svo sem varðandi áherslur í námi og kennslu og skólaþróun, þar með talin þróun kennsluhátta.

## STÖRF OG HLUTVERK AÐSTOÐARSKÓLASTJÓRA

Starfsheitið aðstoðarskólastjóri er tiltölulega nýlegt innan grunnskólakerfisins, og var fyrst formlega innleitt í grunnskólalögin árið 1991. Lögin gerðu ráð fyrir að aðstoðarskólastjóri væri ráðinn í stærri grunnskólum, með tíu eða fleiri kennara. Í lögum kom einnig fram að aðstoðarskólastjóri væri staðgengill skólastjóra (lög um grunnskóla nr. 49/1991). Í núgildandi lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er einungis fjallað um hlutverk skólastjóra. Faglegt forystuhlutverk þeirra er tilgreint en lítið er fjallað um fjárhagslega ábyrgð þeirra og stjórnunarleg viðfangsefni. Ekki er minnst á aðstoðarskólastjóra eða aðra millistjórnendur í grunnskólalögum. Í lögum kemur þó fram að skólastjóri eigi að gera tillögu um fyrirkomulag stjórnunar og verksvið stjórnenda í samræmi við þarfir skólans, auk þess sem hann útnefni staðgengil sinn (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í aðalnámskrá grunnskóla eru aðstoðarskólastjórar og aðrir millistjórnendur heldur ekki tilgreindir (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Í 12. grein laga um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019 er þess getið að „til þess að vera ráðinn skólastjórnandi við leik-, grunn- og framhaldsskóla skal umsækjandi hafa starfsheitið kennari, búa yfir hæfni sem stjórnandi og hafa viðbótarmenntun í stjórnun eða reynslu sem veitir umsækjanda sérhæfða hæfni“. Í fyrri lögum (nr. 87/2008) var minnst sérstaklega á skólastjóra og aðstoðarskólastjóra í grunnskólum, en í nýjum lögum er fjallað almennt um skólastjórnendur á öllum skólastigum. Eins og sjá má af því sem hér hefur verið dregið fram er formleg og lagaleg staða aðstoðarskólastjóra óljós.

Starfslýsingar starfsfólks í grunnskólum Reykjavíkur eru gjarnan birtar í árlegri starfsáætlun skólanna á heimasíðu þeirra (sjá t.d. Foldaskóli, e.d.; Árbæjarskóli, e.d.). Þegar rýnt er í starfslýsingar aðstoðarskólastjóra má sjá að nokkuð misjafnt er hversu ítarlegar þær eru. Aðstoðarskólastjórar hafa mörg og fjölbreytt verkefni á sinni könnu og bera mikla ábyrgð. Meðal þess sem algengt er í starfslýsingum aðstoðarskólastjóra er staðgengilshlutverk skólastjóra, hann ber ábyrgð á að skipulag skólastarfsins sé í samræmi við lög og reglugerðir, kemur að launamálum, úrlausn agamála, skipulagi foreldrakynninga, heldur utan um innra mat, tekur á móti nýjum nemendum, sér um leyfisveitingar, leysir úr forföllum og sér um samskipti við utanaðkomandi aðila.

Miðað við skilgreiningar Sergiovannis (2009) og Gardners (2000) falla allflestir þeir þættir sem nefndir eru í starfslýsingum aðstoðarskólastjóra undir stjórnun frekar en faglega forystu og skólaþróun. Sædis Ósk Harðardóttir (2014) komst að því í rannsókn sinni meðal aðstoðarskólastjóra að starfslýsingar þeirra endurspegluðu ágætlega þau verkefni sem aðstoðarskólastjórnarnir sögðust sinna. En viðmælendur hennar nefndu að auki fjölmörg ósýnleg verkefni sem geta tekið upp drjúgan tíma af vinnudeginum án þess að neitt sýnilegt liggja eftir. Sædis bar niðurstöður sínar um hlutverk og verkefni aðstoðarskólastjóra saman við niðurstöður rannsókna á verkefnum skólastjóra og bendir á að „[h]lutverk eins

og agamál, daglegt skipulag og hefðbundnar „reddingar“ (bls. 76) virðast ekki vera eins mikið á hendi skólastjóra og aðstoðarskólastjóra þó að það hafi komið fram hjá viðmælendum hennar að störf þeirra skarist mjög við störf skólastjóranna.

Staða aðstoðarskólastjóra er ekki bara óljós í lagalegum skilningi og raungerðum verkefnum þeirra. Fræðimenn greinir einnig á um skilgreiningar. Aðstoðarskólastjórar eru ýmist taldir til yfirstjórnar skóla og þar sitji þeir með skólastjóra (Busher o.fl., 2007; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Gold og Evans, 2002; Heng og Marsh, 2009) eða skilgreindir sem millistjórnendur (sjá t.d. Steinunni Helgu Lárusdóttur og O'Connor, 2017) með deildar-, fag- og áfangastjórum.

Skipurir skóla getur einnig gefið vísbendingar um stöðu stjórnenda. Í því sambandi fjalla Fitzgerald og Gunter (2008) um stjórnskipulag skóla og dreifða forystu. Samkvæmt þeim sitja skólastjórar í efsta laginu en millistjórnendur þar fyrir neðan og kennarar neðstir. Millistjórnendur eru því, eins og hugtakið ber með sér, á milli stjórnenda og starfsmanna á gólfinu og miðla upplýsingum á milli þessara aðila. Í grunnskólum Reykjavíkurborgar er stjórnskipulagið almennt þannig að skólastjóri leiðir grunnskóla með einum eða tveimur aðstoðarskólastjórum, auk deildarstjóra og/eða verkefnastjóra. Misjafnt er eftir skólum hvort og þá hversu margir deildar- og verkefnastjórar starfa við skólana (innri vefur Reykjavíkurborgar, munnleg heimild, 28. nóvember 2018).

Starf skólastjóra er nokkuð vel útfært í starfsramma grunnskólanna og hlutverk þeirra er almennt ágætlega skilgreint. Hlutverk annarra stjórnenda innan grunnskólakerfisins, þ.m.t. aðstoðarskólastjóra, eru aftur á móti óljós og illa skilgreind. Undir þetta tekur Sædis Ósk Harðardóttir (2014). Hún bendir á að hlutverk aðstoðarskólastjóra er afar umfangsmikið og illa skilgreint, og að aðstoðarskólastjórar telji þörf á að línurnar í starfi þeirra verði skýrðar frekar. Það sama hefur komið fram í erlendum rannsóknum meðal aðstoðarskólastjóra (Armstrong, 2015; Petrides o.fl., 2014).

Kaplan og Owings (2015) telja að á því leiki enginn vafi að starf skólastjóra sé mikilvægt og margslungið. Í skólastarfi sé þörf á öflugum leiðtogum sem ná öðrum aðilum skólasamfélagsins með sér í að vinna að menntun fyrir öll börn. Sergiovanni (2009) tekur í sama streng og bendir á að helstu verðmæti skólanna búi í sameiginlegri þekkingu og færni einstaklinganna innan skólasamfélagsins og það sé hlutverk leiðtoga skólans að virkja þessa færni og þekkingu og nýta hana til að efla skólastarfið. Því má ætla að aðrir stjórnendur innan skólanna, þ.e. millistjórnendur, gegni ekki síður mikilvægum hlutverkum.

Bennett, Woods, Wise og Newton (2007) og Gold og Evans (2002) hafa bent á að millistjórnendur í grunnskólum fara með formlegt forystuhlutverk. Þeir leiða afmarkaða hluta skólastarfsins og koma auk þess að stefnumörkun skólanna og styðja kennara og annað starfsfólk í starfi þeirra með nemendum. Um leið er hlutverk millistjórnenda að miðla sýn skólastjórnenda á starfsemi skólans. Marshall og Hooley (2006) hafa aftur á móti bent á að aðstoðarskólastjórar sinna að miklu leyti sömu verkefnum og skólastjórar, þeir koma meðal annars að stjórnun skólans, málum nemenda, námskrágerð, kennslumálum, starfsmannamálum og eru í tengslum við nærumhverfið. Störf þeirra eru því margþætt og þrátt fyrir að þeir hafi starfslýsingu og ákveðin reglubundin verkefni grípa þeir í fjölmörg verkefni sem þarf að sinna í amstri dagsins, hvort sem þau eru í starfslýsingu þeirra eða ekki.

Rannsóknir hafa sýnt að millistjórnendur upplifa gjarnan að það sé togað í þá úr öllum áttum (Bennet o.fl., 2007; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Fitzgerald, 2009) og má ætla að það sama eigi við um aðstoðarskólástjóra. Í því sambandi benda Bennet o.fl. (2007) á að millistjórnendur, í hlutverki fag- og stigstjóra, upplifi togstreitu sem skapast af því að þeir gegna ólíkum hlutverkum samtímis, annars vegar sem kennarar en hins vegar stjórnendur. Þær kröfur sem gerðar eru til þessara hlutverka fara ekki vel saman. Sem stjórnendur þurfa þeir að vinna að hagsmunum skólans í heild, en þar sem þeir tilheyra kennarahópnum og eru leiðtogar hans er jafnframt gerð krafa um að þeir sýni kennurunum og þörfum þeirra hollustu. Meðal annars benda þeir á að millistjórnendunum finnst oft erfitt að sinna eftirlitshlutverki sínu. Sem stjórnendum ber þeim að fylgjast með að skólafarir sé í samræmi við þær kröfur sem gerðar eru, en það reynist þeim erfitt að fylgjast með og gagnrýna störf jafningja sinna og hætt er við að það hafi neikvæð áhrif á samstarfsanda þeirra á milli.

Fitzgerald (2009) komst að svipaðri niðurstöðu. Millistjórnendur upplifa að of mikið fari fyrir skrifræðinu sem fylgir stjórnunarhlutverkinu á kostnað faglegrar forystu. Þeim gengur erfiðlega að finna tíma til þess að sinna eigin kennslu og faglegru forystu fyrir kennarahópnum. Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir (2016) benda á erilsamt starf íslenskra millistjórnenda í grunnskólum, óljóst hlutverk þeirra og óskýra stöðu. Júlíana Hauksdóttir (2012) tekur í sama streng og bendir á að deildarstjórar í íslenskum grunnskólum noti mikið af sínum tíma til að sinna stjórnunarhlutverkinu og að lítill tími fari í önnur verkefni, eins og til dæmis undirbúning kennslu. Auk þess bendir hún á að deildarstjórar upplifi togstreitu í starfinu vegna þess hve mikill tími þeirra fer í stjórnunarstörfin á kostnað kennslunnar, sem þeim finnst þeir ekki geta sinnt nægilega vel. Í niðurstöðum rannsóknar Steinunnar Helgu Lárusdóttur og O'Connor (2017) kemur fram að meirihluti þeirra verkefna sem millistjórnendur í grunnskólum á Íslandi og Írlandi sinna er stjórnunarlegs eðlis og lítill tími gefst til faglegrar forystu. Verkefni sem skólafarir sinnti áður eru komin á herðar millistjórnenda vegna þess mikla álags sem er á skólafarir.

Rannsóknir á störfum aðstoðarskólástjóra benda til þess að þeir mæti almennt fjölbættum og flóknum áskorunum (Armstrong, 2015; Petrides o.fl., 2014; Rafn Markús Vilbergsson, 2014). Aðstoðarskólafarir sinna þeim verkefnum sem skólafarir úthlutar þeim, þar á meðal verkefnum sem skólafarir sjálfur forðast að sinna (Armstrong, 2015).

Í rannsókn Rafns Markúsar Vilbergssonar (2014) á hlutverki aðstoðarskólafarir sem kennslufræðilegra leiðtoga kemur fram að þeir telji sig hafa áhrif á störf kennara með faglegru forystu sinni. En þeir vildu gjarnan geta gefið sér meiri tíma til að sinna þessum hluta starfsins. Mikill tími fari í skrifstofustörf og að leysa úr agamálum nemenda. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) fjalla einnig um kennslufræðilega forystu og benda á að skólafarir endur geti best haft árangur nemenda með því að einbeita sér að kennslufræðilegru forystu. Anna Kristín Sigurðardóttir (2013) tekur að hluta til undir með Robinson og félögum. Hún hefur bent á að skóli sem er lærdómssamfélag styðji árangur nemenda, og þar gegni skólafarir mikilvægu hlutverki sem faglegir leiðtogar. Lærdómssamfélag byggist á því að aðilar samfélagsins læri saman og hver af öðrum með sameiginlegt markmið að leiðarljósi. Hlutverk skólafarir í slíku samfélagi er þá að

leggja grunninn að sameiginlegri sýn í skólastarfinu og efla og styðja kennara í faglegu starfi sínu (Anna Kristín Sigurdardóttir, 2013).

Í niðurstöðum TALIS-úttektarinnar sem gerð var 2018 kemur fram að skólastjórar í OECD-ríkjunum verja aðeins um 16% af vinnutíma sínum í verkefni sem snúa að námi og kennslu, en þau verkefni hafa verið skilgreind sem lykilþættir í faglegri forystu skólastjórnenda. Fram kemur að tímaskortur hamli því að skólastjórar verji meiri tíma í faglega forystu, en flestir vilja þeir sinna henni betur. Bent er á að endurskoða þurfi hlutverk og ábyrgð skólastjórnenda, efla og byggja upp færni þeirra til faglegrar forystu og jafnvel auka faglegar kröfur sem gerðar eru til skólastjórnenda (OECD, 2019).

Ljóst er af þessari yfirferð að annars vegar er bil á milli ábyrgðar skólastjóra og aðstoðarskólastjóra þegar horft er til lagarammans og annarra mikilvægra skjala sem taka á starfi skólanna og hins vegar milli skipulags skólastarfs og raunverulegra verkefna. Einnig hafa rannsóknir sýnt að álag og togstreita fylgir starfi aðstoðarskólastjóra og staða þeirra er óljós. Þannig tilheyra þeir tveimur ólíkum hópum innan skólanna; sinna forystu og stjórnun og teljast til yfirstjórnenda en tilheyra einnig hópi millistjórnenda og/eða kennarahópnum. Í þessum flókna heimi virðast fagleg forysta falla á milli skips og bryggju.

Hér verður leitast við að svara eftirfarandi spurningum sem taka mið af markmiði greinarinnar um að varpa ljósi á reynslu aðstoðarskólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur af hlutverkum sínum og stöðu og skoða viðhorf þeirra til stjórnunarhlutverks og forystu sem áhersluþátta í starfinu:

- Um hvað snýst starf aðstoðarskólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur og hvaða verkefnum sinna þeir?
- Hver eru viðhorf aðstoðarskólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur til hlutverka sinna og stöðu sem stjórnenda og/eða faglegra leiðtoga?
- Hver er formleg og óformleg staða aðstoðarskólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur?

## AÐFERÐ

Greinin er byggð á viðtölum sem tekin voru snemma árs 2019 við aðstoðarskólastjóra sem starfa við grunnskóla Reykjavíkur. Reykjavíkurborg starfrækir 36 grunnskóla þar sem eru rúmlega 14 þúsund nemendur. Skólarnir eru misstórir, allt frá því að vera með um 35 nemendur upp í 640 nemendur, og eru ýmist aðeins fyrir yngsta og miðstig eða unglingsstig eða alla aldurshópa (Reykjavík, e.d.-a, e.d.-b). Við skólana starfa alls 44 aðstoðarskólastjórar í jafnmörgum stöðugildum (innri vefur Reykjavíkurborgar, munnleg heimild, 28. nóvember 2018). Átta þátttakendur voru valdir af handahófi (Robinson, 2014) úr þessum hópi aðstoðarskólastjóra.

Skólarnir sem þátttakendur starfa við eru allir reknir af Reykjavíkurborg og dreifast nokkuð jafnt yfir hverfi borgarinnar. Stærð skólanna er ólík, frá því að teljast nokkuð fámennir upp í að vera með stærri skólum á landinu. Auk þess hafa þeir verið starfræktir mismengi, allt frá því að vera gamlir og rótgrónir yfir í það að geta talist nýir eða nýlegir.

Þar sem aðstoðarskólastjórar í Reykjavík eru heldur fámennur hópur er ekki gerð ítarleg grein fyrir aldri, reynslu og menntun hvers þátttakanda fyrir sig. Þess í stað er fjallað um

hópin í heild sinni. Þá er fjallað um alla þátttakendur í kvenkyni og þeim gefin kvenkyns gervinöfn sem sótt eru í norræna goðafræð: Embla, Freyja, Gerður, Iðunn, Laufey, Nanna, Rán og Sif. Þetta er gert til að tryggja trúnað og nafnleynd þátttakenda (Denzin og Lincoln, 2005; McMillan, 2012).

Fyrri höfundur greinarinnar starfar sjálfur sem aðstoðarskólalastjóri í Reykjavík og hefur því ákveðin tengsl við umfjöllunarefnið og er málkunnugur flestum þátttakendum. Það er annars vegar styrkur þar sem ákveðinn skilningur er fyrir hendi á stöðu og starfi aðstoðarskólalastjóra en getur líka vakið siðferðilegar spurningar. Í slíkum aðstæðum er mikilvægt að rannsakandi sé meðvitaður um eigin reynslu og skoðanir og gæti þess að takmarka áhrif þeirra á framkvæmd og niðurstöður rannsóknarinnar eins og kostur er (Braun og Clarke, 2013).

Þátttakendur voru á aldrinum 40–65 ára og starfsaldur þeirra sem aðstoðarskólalastjóra breytilegur, frá rúmlega eins árs starfsreynslu upp í 20 ár. Allir þátttakendur hafa kennsluréttindi og höfðu starfað sem kennarar áður en þeir fóru í stjórnunarstöðu, en kennslureynsla þeirra var mislöng, eða þrjú til 20 ár. Helmingur þátttakenda hafði lokið að minnsta kosti 60 einingum í stjórnunarnámi á meistarastigi og fjórir höfðu lokið meistaraþrófi, ýmist í stjórnun eða á öðru sviði. Tveir þátttakendur höfðu ekki stundað nám umfram það sem þarf til þess að öðlast kennsluréttindi. Af átta þátttakendum höfðu aðeins þrír sótt markvisst eftir stjórnunarstöðu, hinir höfðu verið hvattir til þess að öðrum, m.a. af skólalastjóra. Helmingur þátttakenda var, eða hafði nýlega verið, staðgengill skólalastjóra þegar viðtölin fóru fram. Kynjahlutfall þátttakenda er afar ójafnt, sjö konur og einn karl, en það endurspeglar ágætlega kynjahlutfall meðal aðstoðarskólalastjóra í Reykjavík. Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum og stuðst var við viðtalsramma sem tók meðal annars á hlutverki og stöðu viðmælenda og sýn þeirra á leiðtogahlutverk sitt og skólaþróun. Viðtölin voru á bilinu 40 til 84 mínútna löng. Öll viðtölin voru hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Við greiningu gagnanna voru aðferðir túlkandi fyrirbærafræðilegrar greiningar, eins og þeim er lýst af Braun og Clarke (2013) og Smith og Osborn (2008), hafðar til leiðsagnar. Hvert viðtal var marglesíð og áhugaverð atriði og lykilorð skráð. Atriði og lykilorð sem komu fram voru skoðuð í samhengi og sett fram myndrænt og með því reynt að flokka þau saman og mynda þemu. Að lokum voru þemun sem komu fram í viðtölunum skoðuð í samhengi hvert við annað. Töluverð skörun kom fram við þessa skoðun þar sem sömu atriðin birtust með mismunandi áherslum og frá ólíkum sjónarhóli. Eftir að hafa reynt nokkrar leiðir við flokkun og samþættingu voru sameiginleg þemu dregin fram.

## NIÐURSTÖÐUR

Við greiningu gagnanna um reynslu aðstoðarskólalastjóranna af hlutverki sínu og stöðu innan grunnskóla Reykjavíkur og viðhorf þeirra til forystu og stjórnunar sem áhersluþátta í starfinu komu fram þrjú meginþemu. Fyrsta þemað hverfist um verkefni og hlutverk aðstoðarskólalastjóra, annað um tækifæri til faglegrar forystu og það síðasta um stigveldi í stjórnskipulagi skóla og áhrifastöðu aðstoðarskólalastjóra innan grunnskólans. Umfjöllunin um þemun er í þessari röð.



## Verkefni og hlutverk aðstoðarskólustjóra

Verkefnin á borðum aðstoðarskólustjóra voru fjölmörg og erfitt að henda reiður á hvað væri í verkahring þeirra og hvað ekki. Aðstoðarskólustjórnarnir sögðust hafa góða yfirsýn yfir starfsemi skólans, þeim fannst starf sitt annasamt og þeir reyndu að taka þátt í sem flestum verkefnum innan skólans. Þeir vildu vera virkir þátttakendur í skólastarfinu og sinna starfi sínu vel.

Lýsing Emblu á hlutverki sínu gefur nokkuð góða mynd af þeirri sýn sem viðmælendur höfðu almennt á hlutverk aðstoðarskólustjóra: „Altmuligmand. Ég veit ekki, maður upplifir bara að maður eigi að vera allt í öllu, sko. Það er ekkert sem að manni kemur ekki við ... maður upplifir ekki neinn skýran ramma.“

Verkefnin sem aðstoðarskólustjórnarnir töldu upp voru fjölbreytt og yfirgripsmikil og flest falla þau frekar undir stjórnun en forystu. Mörgum endist ekki dagurinn til þess að komast í gegnum verkefnalistann. Meðal þess sem viðmælendur nefndu var að leysa dagleg forföll og langtímaleyfi starfsmanna, fjölbreytt og flókin starfsmannamál, ýmiss konar áætlana- og stundatöflugerð og flókin nemenda- og foreldramál. Einnig nefndu sumir yfirumsjón með Vinnustund (viðverukerfi Reykjavíkurborgar), persónuverndarmál, skipulag starfsdaga, ráðningar nýrra starfsmanna, ýmis skrifstofustörf, utanumhald um valgreinar og margt fleira.

Fjármál og samskipti við ytra umhverfið eru lítið á borðum viðmælenda. Fram kom hjá þeim öllum að þeir kæmu lítið ef nokkuð að fjármálum skólans, nema helst þegar þeir leystu skólustjóra af. Embla var ein þeirra. Hún sagðist þurfa að setja sig í „sérstakar stillingar“ til þess að ganga í ýmis verkefni skólustjóra, sem gjarnan snúa að fjármálum. Hún benti á að henni fyndist hún ekki alltaf standa sig nægilega vel í að leysa slík verkefni. Almennt voru aðstoðarskólustjórnarnir fegnir því að þurfa ekki að vera mikið inni í fjármálunum, en nokkrir sögðu þó að það gæti verið óþægilegt, til dæmis þegar þeir leystu skólustjóra af og hefðu þá ekki nægilega þekkingu á þeim verkefnum sem sneru að fjármálum. Þá kom fram að samskipti við skóla- og frístundasvið Reykjavíkur væru yfirleitt lítið á borði aðstoðarskólustjóra.

Margir lögðu áherslu á mjúk gildi í umfjöllun sinni um stöðu og hlutverk aðstoðarskólustjóra. Laufey komst svo að orði:

Mér finnst ég stundum vera eins og stór mamma, sko. Bæði gagnvart nemendum og starfsfólki. Mamman sem þarf að skamma stundum og eitthvað svona, en líka svona aðeins að knúsa á milli. Þannig líður mér ... sem svona mjög vel skipulögð mamma.

Þessi samlíking Laufeyjar á aðstoðarskólustjórnastarfinu við móðurhlutverkið er ekki svo fjarri lagi ef lítið er til þess hvernig viðmælendur lýstu hlutverki sínu. Móðurlegrar umhyggju gagnvart nemendum og starfsfólki gætti í máli fleiri þátttakenda og lýsingu þeirra á yfirsýninni sem þeir þyrftu að hafa yfir fjölbreytt skólastarf og þátttöku þeirra í flestum verkum mætti vel líkja við hlutverk foreldra gagnvart börnum og heimilishaldi.

Aðstoðarskólustjórnarnir voru á heildina lítið nokkuð sáttir við þau verkefni sem þeir sinntu, þrátt fyrir miklar annir og álag. Gerður var á þeirri skoðun að það gæfi jafnvel jákvæða mynd af skólustjórnendum að þeir gripu í hin ýmsu störf:

Æ þú veist, maður náttúrulega hleypur í allt ... það er fullt af svoleiðis sem að maður ætti kannski ekki að vera að eyða tíma sínum í. En ég held að það hafi líka eitthvað ákveðið jákvætt ... maður er sýnilegr og ... það er enginn of finn til þess að gera eitthvað. Og ég fíla þetta, ég vil þetta ... þó að það komi niður á einhverju öðru kannski. Mér finnst samt gott að vera bara alls staðar.

Þó voru ekki allir viðmælendur á sama máli og Gerður. Sumum þótti tíma sínum ekki vel varið í verkefni eins og Gerður lýsti hér að framan og sögðu að aðrir gætu sinnt hluta þeirra verkefna sem þeir hlupu í. Þrír þátttakendur sögðu að þeir vildu varpa meiri ábyrgð á kennara hvað varðaði samskipti við foreldra og að takast á við agamál í nemendahópnum. En einnig kom fram að ritarar eða skrifstofustjórar gætu tekið að sér ýmis minni háttar verkefni, svo sem að setja upplýsingar um forföll á tilkynningatöflu og eitt og annað varðandi skipulag. Nanna benti á að sum verkefni sem hún sinnir gætu aðrir séð um: „Ég er allt of bundin við ýmis verkefni sem að mér finnst að ... ættu að vera á hendi einhverra annarra. Eins og ... áætlanir og eitthvað ... það vantar þínu stuðning miðlægt.“ Hún benti á að sum þeirra verkefna sem skólastjórnendur sinntu mætti vinna meira miðlægt hjá skóla- og frístundasviði, svo sem ýmsar áætlanir sem allir skólarnir eiga að gera. Skóla- og frístundasvið mætti leggja grunninn að þessum áætlunum og hver skóli gæti svo lagað þær að sinni sérstöðu. Þannig mætti spara skólastjórnendum vinnu og tíma sem væri betur varið í önnur verk.

Þátttakendur voru flestir með starfslýsingu, sem þeir horfðu sjaldan til. Einn þátttakandi sagðist hafa gert uppkast að sinni starfslýsingu sjálfur fljótlega eftir að hann hóf störf við skólann og farið svo yfir hana með skólastjóranum. Annar sagðist ekki vita til þess að starfslýsing væri til fyrir starf sitt og hafði ekki áhyggjur af því. Þeir sem þekktu starfslýsingu sína voru á því að hún endurspegladi starf þeirra ágætlega, en að þeir sinntu að auki ýmsum verkefnum sem ekki væru nefnd sérstaklega í lýsingunni.

## Fagleg forysta vikur fyrir stjórnunarhlutverki

Aðstoðarskólastjórnarnir vildu allir nema einn hafa fleiri tækifæri til þess að sinna faglegri forystu og framþróun skólastarfsins, en þeim fannst þeir ekki hafa tíma til þess eða eiga erfitt með að forgangsraða þannig að þeir settu þessi verkefni frammar á verkefnalistann. Laufey hafði orð á þessu: „Stundum hef ég alveg tuðað hérna ... þú veist, af því að maður hefur einhver plön ... og það er bara alltaf ýtt af borðinu einhvern veginn. Því að svona dagleg stjórnun tekur rosalega mikinn tíma. Það er bara þannig.“

Eins og fram kemur var Laufey ein þeirra sem nefndi að verkefni hennar féllu meira undir stjórnun og sagðist ekki alltaf vera sátt við það. Hún, eins og margir aðrir þátttakendur, taldi að starfsfólkið liti frekar á hana sem stjórnanda en faglegan leiðtoga:

Ég hugsa að ef fólk skoðar okkur bæði, þá sjái þeir skólastjóra örugglega meira sem svona leiðtoga og mig sem svona stjórnanda. Sérstaklega líka kannski vegna þess að ég er meira hérna á svæðinu, þú veist ... ég er fljót að koma og fara í einhver mál.

Laufey átti þarna við að hún væri alltaf til taks í skólanum til þess að bregðast við þegar eitthvað kæmi upp á. Hún sæi þannig til þess að skólastarfið gengi frá degi til dags en

hefði minni tíma til þess að velta fyrir sér kennslufræðilegum málefnum og ræða þau við kennara. Sif var á sama máli og Laufey, hún vildi leggja meiri áherslu á faglega forystu og geta gefið sér meiri tíma til þess að vinna markvisst með kennurum. Hún sagðist „sakna þess ofboðslega að ... geta ekki tekið tíma með kennurum, svona að rýna í starfið“. Henni fannst mikilvægt að kennararnir fyndu að hún sýndi starfi þeirra áhuga og vildi geta stutt þá í starfinu og leiðbeint þeim. Flestum fannst mikilvægt að forgangsraða betur svo þeir gætu sinnt faglegu forystunni eins og þeir vildu. Embla var ein þeirra og sagði:

Mér finnst ég hafa of lítinn tíma undir þessa faglegu forystu, sko ... Dagurinn er alltaf bara búinn ... Svo verður maður náttúrulega að reyna kannski að passa sig sjálfur. Af því að maður getur svo auðveldlega verið allan daginn að slökkva einhverja elda.

Freyja var sú eina sem var á annarri skoðun. Hún taldi að aðstoðarskólástjórar ættu að vera meira í stjórnun og rekstri skólans svo skólástjóri hefði tækifæri til þess að vera faglegur leiðtogi. Hún leit því ekki á það sem sitt hlutverk að sinna kennslufræðilegri forystu.

Iðunn taldi að í sínum skóla væri faglegri forystu almennt ábótavant og þess vegna væri ekki nægilegt samræmi í skólastarfinu. Hún vildi marka skýrari stefnu í skólastarfinu til þess að skapa meiri einingu meðal starfsfólks og stuðla að því að starfsemin gengi betur. En um leið vildi hún að kennarar hefðu svigrúm til þess að bera ábyrgð og móta starfið eftir sinni sannfæringu. Nanna fann einnig fyrir því að faglegri forystu væri ábótavant í sínum skóla. Hún sagði að kennararnir kölluðu eftir því að hún sinnti faglegri forystu betur, hún vildi vera meira:

úti í bekkjum og sjá hvað er verið að gera þar. Og ég veit alveg að það er kallað eftir því hjá okkur. Það er smá togstreita sem maður upplifir, ég myndi vilja vera þar sem að kennararnir vilja að ég sé ... Og svo hitt að það er svo margt sem er hérna á borðinu hjá mér sem ég verð að klára. Ég er á deadline með þetta og hitt.

Nönnu fannst mikilvægt að vinna meira með kennurum og vera betur með á nótunum þegar kæmi að kjarnastarfsemi skólans, þ.e. námi og kennslu, til þess að geta stutt kennarana og annað starfsfólk og vera leiðandi í faglegu starfi skólans.

Af átta þátttakendum var það aðeins Gerður sem sagði að sér findist að hún væri virkilega faglegur leiðtogi í skólastarfinu, en hún hafði áður starfað í öðrum skólum þar sem staðan var eins og aðrir viðmælendur lýstu, það er að stjórnendur sinntu fyrst og fremst stjórnun skólans og fagleg forysta sat á hakanum. Gerður sagðist upplifa það mest í þeim skóla sem hún starfar nú við að stjórnendur sinni faglegri forystu. Þar sagði hún skólástjórann hafa mikil áhrif: „[Hann hefur] svakalega sterka svona faglega sýn ... kannski erum við [hin] svona meira að hlaupa ... og [skólástjórinn] getur svolítið fókusað þarna og maður nær að upplifa það að maður sé í alvörunni að stýra faglegu þróunarstarfi“.

Greinilegt var af samtalinu við Gerði að í skóla hennar var mikil áhersla lögð á að styrkja fagfólkið og styðja faglegt starf. Hún taldi þó, líkt og aðrir þátttakendur, að starfsfólk skólans liti frekar á hana sem stjórnanda en faglegan leiðtoga, því þrátt fyrir að hún væri virk í faglegri forystu þá sinnti hún enn fleiri verkum sem sneru að daglegri stjórnun skólans.

## Stigveldi í stjórnskipulagi skóla og staða aðstoðarskólastjóra innan grunnskólans

Þátttakendur voru ekki vissir um hvernig þeir ættu að skilgreina stöðu sína þegar þeir voru spurðir hvort þeir teldu sig vera millistjórnendur. Þeir töldu þó almennt að samkvæmt skipuriti væru aðstoðarskólastjórar millistjórnendur, en þeir upplifðu hlutverk sitt ekki alltaf í samræmi við það. Flestir aðstoðarskólastjórnir litu svo á að þeir stæðu jafnfætis skólastjórum að langmestu leyti, þó að þeir væru um leið meðvitaðir um að skólastjóri væri yfirmaður þeirra.

Gerður sagðist ekki endilega telja sig millistjórnanda:

Líklega ættum við aðstoðarskólastjórar að flokkast sem millistjórnendur en mín upplifun er ekki endilega sú. Kannski er það vegna hraðans og verkefnafjölda sem maður verður nokkuð sjálfstæður í þessu og ég upplifi mig jafngilda skólastjóranum þegar kemur að ákvörðunum og þessu dagsdaglega.

Gerði fannst að í amstri dagsins gæfist ekki tími til þess að ræða alla hluti við skólastjóran og henni væri treyst til þess að taka ákvarðanir um flesta hluti til jafns við skólastjóran. Hún hefði fullt umboð til þeirra hluta sem henni fyndist hún þurfa og hún stæði þannig jafnfætis skólastjóra, ólíkt öðrum millistjórnendum.

Aðrir voru ekki alveg eins öruggir um það hvernig þeir upplifðu stöðu sína. Aðspurð hvort Embla væri millistjórnandi svaraði hún: „Já, ég er það auðvitað. Í grunninn er ég það ... Þetta er náttúrulega svolítið blandað. En ég er millistjórnandi, samkvæmt starfslýsingunni.“ En þegar hún var spurð hvort henni fyndist hún vera millistjórnandi svaraði hún:

Neeei, ég hef nú ekki alveg á tilfinningunni að ég sé millistjórnandi. Mér finnst ég vera bara, þú veist, stjórnandi í þessum skóla. Og enginn annar sem að [er yfir mér innan skólans]. Ekki nema náttúrulega skólastjórinn þegar [hann] er.

Embla vísaði þarna til þess að hún hefur verið staðgengill skólastjóra um lengri eða skemmri tíma og er vön að vera hæstráðandi innan skólans í fjarveru hans. Hún upplifði því ekki að hún væri í stöðu millistjórnanda. Rán tók í sama streng: „[É]g er kannski svona aðeins fyrir ofan millistjórnanda, svona einhvers staðar þar á milli ... Nei, ég upplifi mig reyndar alveg sem stjórnanda ... samt, ég meina, [skólastjóri] er fyrir ofan mig.“

Fjarvera skólastjóra virðist hafa áhrif á tilfinningu aðstoðarskólastjóra fyrir stöðu sinni, þar sem þeir eru þá gjarnan staðgenglar skólastjóra og bregða sér í hlutverk þeirra þegar á þarf að halda. Sumir aðstoðarskólastjórnanna áttu erfitt með að greina á milli þess hvenær þeir væru í hlutverki skólastjóra og hvenær í hlutverki aðstoðarskólastjóra. Freyja var ein þeirra:

Þegar maður hefur lent í því að taka við yfir lengri tíma ... Nei, ég veit ekki, ég náttúrulega er ekki æðsti stjórnandi, en, nei, mér finnst ég ekki vera á sama stað og deildarstjóri. Mér finnst ég vera nær því að vera skólastjóri en að vera deildarstjóri ... Ég er ekki alveg viss um að ég geti greint þarna á milli.

Á sama tíma upplifði Freyja í samstarfi sínu við skólastjóra að hún væri stundum málsvari kennara eða nemenda og upplifði sig þá „nær kennurunum“. Freyja var því alls ekki örugg um það hver staða hennar væri innan skólans.

Glögglega mátti skilja af viðtölunum við aðstoðarskólástjórana að álag á þá er mikið þegar þeir eru í hlutverki staðgengils skólástjóra. Í fjarveru skólástjóra þurfa þeir í flestum tilvikum að sinna störfum tveggja aðila, bæði þeim verkefnum sem þeir sinna venjulega auk verkefna skólástjóra sem yfirfærast á þá. Nanna lýsti álaginu: „Það er hellingur af einhverju sem maður er ekki nógu vel inni í ... ég held samt að það sé ekki á eins manns færi að vera vel inni í öllu því sem skólástjóri og aðstoðarskólástjóri sinna.“

Tveir þátttakendur höfðu orð á því að það færi verulega í taugarnar á þeim að þeir fengju ekki greitt fyrir að vera staðgengill skólástjóra nema skólástjóri væri frá í meira en sex vikur samfleytt. Viðmælendur bentu á þá ósanngirni sem fælist í því að þeir fengju ekki viðurkenningu, í formi staðgengilslauna, á auknu álagi í fjarveru skólástjóra og tvöföldu hlutverki.

Ofan á álagið og fjölda verkefna sem aðstoðarskólástjórarnir þurftu að sinna í fjarveru skólástjóranna bættist að þeir þurftu að taka ýmsar afdrifaríkar ákvarðanir um skólastarfið. Fram kom að það gæti reynst flókið og að þeir reyndu að komast hjá því að taka ákvarðanir sem hefðu áhrif á skólastarfið til framtíðar og reyndu frekar að halda stöðugleika í starfinu og láta hlutina ganga í fjarveru skólástjóra. Einn þátttakandi sagðist ítrekað hafa lent í því að taka ákvarðanir sem skólástjóri var ekki sáttur við og hafa þurft að draga þær til baka. Hún hafði því ekki raunverulegt umboð til ákvarðanatöku í fjarveru skólástjóra þrátt fyrir staðgengilshlutverkið.

Svo virtist sem samstarf skólástjóra og aðstoðarskólástjóra hefði mikil áhrif á það hvernig aðstoðarskólástjórar upplifðu stöðu sína. Aðstoðarskólástjórarnir sögðust almennt eiga gott samband við skólástjóra, þó að í nokkrum tilvikum hefði borið á svolíttli togstreitu í samstarfinu. Einhvers konar umhyggju gætti hjá aðstoðarskólástjórunum í garð skólástjóra og augljóst að samstarfið þarf að vera mikið og byggjast á trausti.

Nanna sagði að skólástjórinn treysti henni vel og hún fyndi ekki fyrir því frá honum að hann væri henni æðri eða hennar skoðanir hefðu minna gildi en hans. Þau tækju margar ákvarðanir saman en hann vildi einnig að hún tæki sjálfstæðar ákvarðanir og treysti henni til þess. Gerður upplifði að skólástjórinn í skóla hennar væri faglega sterkari en hún sjálf, en væri um leið svolítið hvatvís. Sjálf væri hún jarðbundnari og hefði góða yfirsýn yfir skólastarfið, en það taldi hún skólástjórnann ekki alltaf hafa. Þannig skapaðist ákveðið jafnvægi þegar þau legðu saman krafta sína. Freyja hafði svipaða reynslu af samstarfi sínu við skólástjóra og sagði að þau væru ólík á jákvæðan hátt: „Hann er ekki alveg eins, sem betur fer. Og ég held að, að þessu leyti erum við ágæt saman ... [V]ið tökumst oft á, og ég ... get alveg komin mínu fram líka ... þannig að ég upplifi það jákvætt.“

Í orðum Freyju komu fram nokkur merki um togstreitu í samskiptum við skólástjóra, en ekki þannig að það hallaði á annan aðilann. Þau gætu rætt málin, dregið fram ólík sjónarmið og víkkað út sjóndeildarhring hvors annars og komist að niðurstöðu þó að þau væru ekki sammála í upphafi.

Aðstoðarskólástjórarnir töldu sig almennt hafa það umboð til athafna sem þeir þyrftu í starfi sínu og njóta trausts skólástjóra en þó kom fram ákveðin mótsögn hvað þetta varðaði þar sem aðstoðarskólástjórarnir virtust í einhverjum tilvikum ekki hafa fullt umboð í fjarveru skólástjóra. Það gat gert aðstoðarskólástjórunum erfitt fyrir að finnast þeir ekki geta tekið ákvarðanir út frá sinni sannfæringu þegar þeir sinntu störfum skólástjóra.

## UMRÆÐA

Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á reynslu aðstoðarskólustjóra í grunnskólum Reykjavíkur af hlutverkum sínum og stöðu og viðhorf þeirra til áherslupátta í starfinu, einkum stjórnunarhlutverks og forystu. Í niðurstöðunum hafa verið dregin fram þrjú þemu: verkefni og hlutverk aðstoðarskólustjóra innan grunnskóla Reykjavíkur, reynsla og sýn viðmælenda á það hvernig fagleg forysta viku fyrir stjórnunarhlutverkinu og að lokum stigveldi í stjórnskipulagi skóla og staða aðstoðarskólustjóra innan skólanna.

Aðstoðarskólustjórnarnir sem tóku þátt í rannsókninni lýstu hlutverki sínu sem afar fjölbreyttu og þeir sögðust ganga í flestöll þau verk sem sinna þyrfti innan skólans, óháð því hvort verkefnanna væri getið í starfslýsingu þeirra. Almennt veltu viðmælendurnir sér lítið upp úr inntaki starfslýsinganna.

Marshall og Hooley (2006) og Sædís Ósk Harðardóttir (2014) hafa komist að sömu niðurstöðu. Rannsóknir þeirra sýna að aðstoðarskólustjórar sinna margþættu starfi og binda sig ekki við starfslýsingar heldur ganga í þau verk sem þarf hverju sinni. Sædís Ósk hefur bent á að verkefnin sem aðstoðarskólustjórar sinna séu oft „ósýnileg“ (bls. 45). Þeir sinna ýmsum reiddingum sem skilja oft lítið sýnilegt eftir sig. Hoy og Miskel (2012) hafa bent á brotakennd störf stjórnenda, þeir hafi í mörg horn að líta og starfið fari oft fram á hlaupum. Þetta á vel við um lýsingar viðmælenda í þessari rannsókn á hlutverki sínu. Jafnframt kom fram að þeim líkaði almennt vel hraðinn og fjölbreytileikinn í starfinu. Þeir sækja í að taka þátt í sem flestu í daglegu skólastarfi og líta á það sem sitt verkefni að „redda málunum“ þegar þess gerist þörf. En álagið sem fjöldi verkefnanna og margbreytni þeirra getur valdið er mikið og aðstoðarskólustjórnarnir gátu vel hugsað sér að aðrir aðilar tækju að sér ákveðin verkefni því þannig sáu þeir fyrir sér að minnka mætti álagið í starfinu. Þau verkefni sem helst voru nefnd teljast til ýmissa skrifstofustarfa og annars sem snýr að skipulagi skólastarfsins og upplýsingaflæði innan skólanna. Þessar niðurstöður sýna að huga þarf vel að því að draga úr vinnuálagi aðstoðarskólustjóra og deila út verkum sem aðrir geta haldið utan um og sinnt. Í því sambandi bentu þeir á aðila bæði úr innra umhverfi skólans, eins og kennara, ritara o.fl., og ytra umhverfi hans, til dæmis frá skóla- og frístundasviði Reykjavíkur. Þannig má koma í veg fyrir að aðstoðarskólustjórar festist í verkum sem ættu betur heima á borðum annarra, og gera þeim kleift að vera enn sýnilegri í skólastarfinu.

Þátttakendur sáu sjálfa sig fremur sem stjórnendur í skólum en faglega leiðtoga og töldu að starfsfólk skólanna gerði það einnig. Þau verkefni sem viðmælendur sögðust sinna falla flest undir það sem fræðimenn skilgreina sem stjórnun (Gardner, 2000), þ.e. verkefni sem líta að því að hafa yfirumsjón með starfsemi, gæta þess að fjármunum og björgum sé deilt út af skynsemi og að nýta mannauðinn innan skólanna sem best. Aðstoðarskólustjórnarnir upplifðu að þeir hefðu ekki tíma til þess að sinna faglegri forystu eins og þeir vildu flestir gera. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður Rafns Markúsar Vilbergssonar (2014) um hlutverk aðstoðarskólustjóra sem kennslufræðilegra leiðtoga. Hann komst að því að í erli dagsins gæfust aðstoðarskólustjórum ekki næg tækifæri til slíkrar forystu. Rafn bendir réttilega á að þörfin fyrir kennslufræðilega forystu aðstoðarskólustjóra muni aukast með tímanum og því sé mikilvægt að gera ráð fyrir þessum þætti í störfum aðstoðarskólustjóra.

Viðmælendur í þessari rannsókn ræddu langflestir vilja sinn til að sinna faglegri forystu og forgangsráða verkefnum í þágu hennar, til dæmis með því að gefa sér meiri tíma til þess að vinna með kennurunum að kennslufræðilegri framþróun. Þeir upplifðu hins vegar að það væri erfitt því utanaðkomandi kröfur sem sneru að stjórnunarþáttum og skrifstofustörfum væru oft miklar og þeim fylgdi gjarnan tímapressa. Eins og í niðurstöðum TALIS (OECD, 2019), þar sem bent er á að endurskoða þurfi hlutverk skólustjóra hvað þetta varðar, kemur skýrt fram í niðurstöðum þessarar rannsóknar að huga þurfi betur að því hvaða verkefni eigi að vera á ábyrgð aðstoðarskólustjóra. Í því sambandi er mikilvægt að tryggja að starfskraftar aðstoðarskólustjóra séu nýttir sem best og þeim sé skapað starfsumhverfi þar sem þeir hafa svigrúm til þess að sinna faglegri forystu og hlutverki sínu sem lykilaðila í að leggja grunninn að virku lærdómssamfélagi í skólunum og framþróun skólustarfs.

Athygli vekur að fyrri rannsóknir hér á landi (Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014; Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir, 2016) benda til þess að skólustjórar feli það gjarnan öðrum stjórnendum, svo sem aðstoðarskólustjóra, deildarstjóra eða stjórnendateymi í heild, að fara með faglega forystu fyrir kennurum. Niðurstöður þessarar rannsóknar og annarra rannsókna meðal aðstoðarskólustjóra hér á landi (Rafn Markús Vilbergsson, 2014; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014) benda hins vegar til þess að aðstoðarskólustjórar hafi takmarkað ráðrúm til að sinna slíkri forystu og því er hætt við að þessum mikilvæga þætti í skólustarfi sé ekki sinnt nægilega vel. Í því sambandi vakna spurningar um það hverjir úr röðum stjórnenda sinna í raun faglegu forystuhlutverki innan skólanna og hvort það er gert á fullnægjandi hátt.

Eins og fram hefur komið bæði í fræðilegri umfjöllun og hjá þátttakendum þá er formleg og lagaleg staða aðstoðarskólustjóra afar óljós og veik. Ekki er skýrt hverjir eru millistjórnendur í skólum og aðstoðarskólustjórar eru ýmist taldir til æðstu stjórnenda skóla eða millistjórnenda (Busher o.fl., 2007; Gold og Evans, 2002; Steinunn Helga Lárusdóttir og O'Connor, 2017). Þá er ekki fjallað um stöðu aðstoðarskólustjóra í lögum og reglugerðum (sbr. lög um grunnskóla nr. 91/2008; mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Staða þeirra er heldur ekki skýr þegar horft er til skipurits skóla eða starfsins sem þeir sinna. Aðstoðarskólustjórnarnir í þessari rannsókn töldu að samkvæmt skilgreiningu og skipuriti væru þeir millistjórnendur, en að þeir litu almennt ekki á sig sem slíka. Þeim fannst mörgum erfitt að átta sig á stöðu sinni hvað þetta varðaði, og vildu margir að minnsta kosti ráða sér „fyrir ofan“ aðra millistjórnendur og litu fremur á sig sem jafningja skólustjóra. Viðmælendurnir upplifðu þó einnig að þeir stæðu á milli skólustjóra og kennara og þyrftu stundum að miðla málum. Þetta hafa niðurstöður bæði erlendra og innlendra rannsókna einnig sýnt, þ.e. að millistjórnendur finni fyrir togstreitu þar sem þeir eru skuldbundnir jafnt yfirmanni sínum og þeim sem þeir eru sjálfir settir yfir (Bennett o.fl., 2007; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Fitzgerald, 2009).

Aðstoðarskólustjórar sem höfðu sinnt hlutverki staðgengils skólustjóra áttu einna erfiðast með að átta sig á stöðu sinni. Þeir upplifðu sumir að auki að þeir hefðu ekki alltaf nægilegt umbod til ákvarðanatöku í fjarveru skólustjóra til þess að geta sinnt staðgengils-hlutverki sínu með þeim hætti sem þeir vildu. Þá kom fram óánægja með það hversu lengi þeir þurfa að gegna tveimur störfum, sem bæði eru ofhlaðin verkefnum, áður en kemur til greiðslna á staðgengilslaunum (Kennarasamband Íslands, 2015). Þessi reynsla

aðstoðarskólástjóranna af stöðu sinni undirstrikar hve veikt þeir standa bæði gagnvart kennurum og skólástjóra en einnig í kjarasamningum.

Ekki er óeðlilegt að það vefjist fyrir aðstoðarskólástjórunum hver raunveruleg staða þeirra er innan skólanna. Þannig er staða þeirra á milli yfirstjórnar og starfsfólksins á gólfinu þar sem þeir upplifa að þeir hafi takmarkað umboð til ákvarðana, en jafnframt eiga þeir að stíga inn í störf skólástjóra sem staðgenglar og bera ábyrgð sem æðstu stjórnendur skólans. Þetta veldur ruglingi og óöryggi hjá aðstoðarskólástjórunum og jafnvel einnig öðru starfsfólki, eins og fram kom hjá nokkrum viðmælendum. Slíkt stuðlar ekki að heilbrigðu starfsumhverfi.

## AÐ LOKUM

Af umfjölluninni hér að framan má sjá að hlutverk aðstoðarskólástjóra er margþætt og ekki alltaf skýrt hver formleg og lagaleg staða þeirra er. Spurningar vakna um starfsumhverfi aðstoðarskólástjóra, þær kröfur sem gerðar eru til þeirra og þau verkefni sem þeir sinna.

Greinarhöfundar telja mikilvægt að skerpt verði á því í lögum, reglugerðum og kjarasamningum hvert hlutverk og staða aðstoðarskólástjóra er, sem og að hlutverk þeirra sem staðgengla skólástjóra og umboð þeirra til ákvarðanatöku þegar þeir taka að sér að vera staðgenglar verði skýrt. Þá þarf einnig að skilgreina verkefni aðstoðarskólástjóra betur innan skólanna. Um leið ber þó að hafa í huga að með slíkum aðgerðum er hlutverk aðstoðarskólástjóra að vissu leyti njörvað niður og takmarkað, en eins og fram kom hjá þátttakendum líkar þeim að mörgu leyti vel fjölbreytnin og hraðinn í starfinu. Að auki gefa niðurstöðurnar vísbendingar um að það henti skólástjórnendum vel að geta skipt með sér verkum út frá styrkleikum hvers og eins í stjórnendateyminu. Það hlýtur þó að teljast grundvallaratriði að tryggt sé að aðstoðarskólástjórar viti í hverju starf þeirra felst og að þeir hafi svigrúm til þess að sinna því sem er ætlast til af þeim, og á sama tíma hafi þeir tækifæri til að móta starfið.

Niðurstöður greinarinnar vekja einnig upp áleitnar spurningar um hver úr stjórnunarteymi skólanna sinnir í raun faglegru forystu, því svo virðist sem stjórnendur almennt, sama hvaða stöðu þeir gegna (sjá t.d. Birnu Sigurjónsdóttur og Börk Hansen, 2014; Júlíönu Hauksdóttur, 2012; OECD, 2019; Rafn Markús Vilbergsson, 2014; Trausta Þorsteinsson og Amalíu Björnsdóttur, 2016), telji sig ekki hafa svigrúm til þess í amstri dagsins. Fagleg forysta stjórnenda virðist því falla á milli skips og bryggju í skólakerfinu.

Áríðandi er að styrkja teymisvinnu aðstoðarskólástjóra og annarra stjórnenda í skólunum og stuðla að markvissri starfsþróun á sviði faglegrar forystu, sem og að auka formlega menntun þeirra í anda tillagna Samstarfsráðs um starfsþróun kennara og stjórnenda (Stjórnarráð Íslands, 2019). Greinarhöfundar telja um leið mikilvægt að efla forystuhlutverk kennara og stuðla þannig að markvissu og gagnvirku samstarfi stjórnenda og kennara.

Í ljósi þess hve fáar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi þar sem sjónum er sérstaklega beint að aðstoðarskólástjórum má segja að þar sé viss eyða í fræðilegri umfjöllun um skólástjórnun og því brýnt að rannsaka störf þeirra og stöðu frekar, og finna leiðir til að nýta starfskrafta þeirra betur til faglegrar forystu.



Allt er þetta mikilvægir þættir í því að tryggja að kraftar og færni aðstoðarskólustjóra nýtist sem best til þess að stuðla að góðu og lipru skólastarfi sem er í stöðugri og faglegri framþróun, og ljóst að ráðuneyti menntamála og skólafyrirvöld Reykjavíkurborgar gegna þar lykilhlutverki.

## HEIMILDIR

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 35–53). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Anna María Skúladóttir. (2015). *Himinn og haf: Breytingar á starfi skólustjóra á 20 ára tímabili* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/20670>
- Armstrong, D. E. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators' experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2), 109–122.
- Árbæjarskóli. (e.d.). Starfsáætlun. Sótt af <https://arbaejarskoli.is/skolinn/starfsaaetlun/>
- 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 Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen. (2014). Gildi og áherslur skólustjóra í grunnskólum í Reykjavík. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/001.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. og Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership & Management*, 27(5), 405–422. <https://doi.org/10.1080/13632430701606061>
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2002). Hlutverk skólustjóra og mat þeirra á yfirfærslu grunnskólans til sveitarfélaga. *Uppeldi og menntun*, 11(1), 191–206.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverki skólustjóra í grunnskólum: Kröfur, mótsagnir og togstreita. *Uppeldi og menntun* 17(2), 87–104.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2013). „Þetta er á langtímaplaninu hjá okkur“: Kennslufræðileg forysta skólustjóra við íslenska grunnskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, 10(1), 29–43.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2016). Störf deildarstjóra í grunnskólum – verkefni og áherslur. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/06\\_ryn\\_arsrit\\_2016.pdf](http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/06_ryn_arsrit_2016.pdf)
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2018). Grunnskólustjórar á öndverðri 21. öld: Hlutverk og gildi. *Tímarit um uppeldi og menntun* 27(2), 111–133. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2018.27.6>

- Denzin, N. K., og Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- 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>
- Fitzgerald, T. og Gunter, H. M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331–340. <https://doi.org/10.1080/13603120802317883>
- Foldaskóli. (e.d.). Starfsáætlun. Sótt af <https://foldaskoli.is/skolinn/starfsaaetlun/>
- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. Í *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (bls. 3–12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gold, A. og Evans, J. (2002). *Piggy in the middle: Middle managers, emergent leaders or prospective leaders?* London: Institute of Education, University of London.
- Grodzki, J. S. (2011). Role identity: At the intersection of organizational socialization and individual sensemaking of new principals and vice-principals. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 127, 1–47.
- Helga Jensína Svavarsdóttir. (2018). *Fagleg forysta skólustjóra og áhrif þátttöku í þróunarverkefni* (óútfingin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/31936>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055690902883863>
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice* (9. útgáfa). Boston: McGraw-Hill.
- Júlíana Hauksdóttir. (2012). *Tvöfalt hlutverk deildarstjóra: Samstarf við kennara og skólustjórnendur* (óútfingin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13440>
- Kaplan, L. S. og Owings, W. A. (2015). *Introduction to the principalship: Theory to practice*. New York: Routledge.
- Kennarasamband Íslands. (2015). *Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Skólustjórafélags Íslands*. Sótt af [https://issuu.com/kennarasamband/docs/si\\_heildarsamningur\\_2015?e=10593660/31445927](https://issuu.com/kennarasamband/docs/si_heildarsamningur_2015?e=10593660/31445927)
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Marshall, C. og Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (1. bindi). París: Höfundur.

- Oleszewski, A., Shoho, A. og Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264–286. <https://doi.org/10.1108/09578231211223301>
- Petrides, L., Jimes, C. og Karaglani, A. (2014). Assistant principal leadership development: A narrative capture study. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 173–192. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2012-0017>
- Rafn Markús Vilbergsson. (2014). *Hlutverk aðstoðarskólastjóra sem kennslufræðilegir leiðtogar í grunnskólum* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/19666>
- Reykjavík. (e.d.-a). Grunnskólar í Reykjavík. Sótt af <https://reykjavik.is/thjonusta/grunnskolar-i-reykjavik>
- Reykjavík. (e.d.-b). Grunnskólar Reykjavíkur: Nemendafjöldi skólarárið 2017–2018. Sótt af [https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis\\_skjol/skjol\\_utgefid\\_efni/nem\\_rvkskolar.pdf](https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/nem_rvkskolar.pdf)
- Robinson O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. og Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Smith, J. A. og Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. Í J. A. Smith (ritstjóri), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2. útgáfa, bls. 53–80). London: SAGE.
- Sigurbjörg Róbertsdóttir, Börkur Hansen og Amalía Björnsdóttir. (2019). Stuðningur við skólastjóra í grunnskólum: Staða og væntingar. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.16>
- 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>
- Stjórnarráð Íslands. (2019). *Samstarfsráð um starfsþróun kennara og skólastjórnaenda: Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=349b2e00-ef44-11e9-944e-005056bc530c>
- Sædís Ósk Harðardóttir. (2014). *Um hlutverk aðstoðarskólastjórnaenda í grunnskólum: „... maður veit ekki mikið í sinn haus þegar maður leggur af stað í ferðalagið en síðan slípast þetta til“* (óútgefin meistaraprófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/19678>
- Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Stjórnun og fagleg forysta í grunnskólum. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 12(2), 487–510. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.14>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. útgáfa). Boston: Pearson.

Greinin barst tímaritinu 27. maí 2020 og var samþykkt til birtingar 1. september 2020

## UM HÖFUNDANA

Dóra Margrét Sigurðardóttir (dora.margret.sigurdardottir@rvkskolar.is) lauk BA-prófi í mannfræði við Háskóla Íslands 2003. Hún er með diplóma í kennslufræði til kennsluréttinda og lauk meistaragráðu (M.Ed.) í stjórnun menntastofnana frá Háskóla Íslands 2019. Dóra hefur starfað sem grunnskólakennari og er nú aðstoðarskólalastjóri í Brúarskóla í Reykjavík.

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Guðrún er menntaður lífeindafræðingur (B.Sc.) og er með kennsluréttindi á grunn- og framhaldsskólástigi. Að auki er hún með diplómagráðu í opinberri stjórnsýslu, meistaragráðu í lýðheilsufræðum og doktorsgráðu í menntavísindum. Guðrún hefur starfað sem framhaldsskólakennari og millistjórnandi í framhaldsskólum. Einnig hefur hún tekið að sér fjölbreytt verkefni á sviði menntunar fyrir Evrópuráðið. Sérsvið hennar er kennslufræði, skólaþróun, starfsþróun og stjórnun skóla.

# Educational leadership or administration during a busy workday: The status and roles of assistant principals

## ABSTRACT

Research has shown that assistant principals have growing roles in administration and educational leadership as school complexity and demands for student achievement increase (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson, & Steinunn Helga Lárusdóttir, 2002; Grodzki, 2011). Many scholars highlight how assistant principals hold multifaceted roles, facing many challenges on the job. Furthermore, assistant principals generally experience their roles as being unclear and poorly defined (Oleszewski, Soho, & Barnett, 2011; Petrides, Jimes, & Karagiani, 2014).

The terms administration and leadership are often used to describe the roles of school leaders. Whereas administration refers to tasks related to finances, human resources and daily management of the school (Gardner, 2000; Sergiovanni, 2009), leadership has more to do with leading the teachers in their roles as educators (Hoy & Miskel, 2012).

The role of assistant principal is relatively new in the Icelandic school system. It seems to be rather poorly defined, and it is unclear what it entails regarding the law and regulations where assistant principals are generally not mentioned (lög um grunnskóla nr. 91/2008 (Compulsory School Act); mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013 (Ministry of Education Science and Culture)).

The aim of this article is to shed light on how assistant principals in compulsory schools in Reykjavík experience their roles and status within the schools and their view of educational leadership and administration as focus areas. The study is based on in-depth semi structured interviews with eight assistant principals in the City of Reykjavík, who

were randomly selected. Data was analyzed using interpretive phenomenology (Braun & Clarke, 2013; Smith & Osborn, 2008).

In order to investigate how assistant principals experience their roles and status we asked the following:

- What are the assistant principals' roles within the compulsory schools in Reykjavík and what are their main tasks?
- What views do assistant principals have for their roles and status as administrators and/or educational leaders within the compulsory schools in Reykjavík?
- What is the formal and informal status of assistant principals within the compulsory schools in Reykjavík?

The study shows that assistant principals in Reykjavík have a lot to do, and it is difficult to grasp their roles and status. The participants reported that they felt the need to attend to all tasks that came up during the school day and to have a good overview of everything that goes on within the school. They see themselves, first and foremost, as school administrators rather than educational leaders, with most of their time spent on the day-to-day management of the school, for example, resolving staff absences and addressing general administration tasks.

The assistant principals experience stress and uncertainty relating to their job and feel some of the work they do could be handled by teachers and secretaries within the schools or by The Department of Education and Youth in Reykjavík.

Nonetheless, the assistant principals prefer to spend more time on educational leadership, but they feel that they are not able to find the time and space in all the hustle and bustle of the workday and with all the demands from their administrative roles. The assistant principals were uncertain how to define their place within the school. Their job titles indicate that they are middle managers, but they experience that, in many ways, they are part of senior management through their role as a substitute for the principal and their close cooperation with the principal.

The findings shed light on the importance of paying close attention to the working environment of assistant principals, clarifying their status and giving them a chance to also fulfill their role as educational leaders. Furthermore, the findings raise pressing questions as to who has a formal role in promoting educational leadership within the schools, when research has shown that principals, assistant principals and other middle managers do not have the time required.

Keywords: assistant principals, compulsory education, school leadership, role and status

## ABOUT THE AUTHORS

Dora Margret Sigurdardottir (dora.margret.sigurdardottir@rvkskolar.is) completed a B.A. degree in anthropology from the University of Iceland in 2003. She has a postgraduate diploma in teaching from 2008 and completed her M.Ed. degree in educational leadership from the University of Iceland in 2019. Dora has taught in compulsory schools and is now assistant principal in Brúarskóli in Reykjavík.

Gudrun Ragnarsdottir (gudrunr@hi.is) is an assistant professor in the Faculty of Education and Pedagogy, School of Education, University of Iceland. She completed a Ph.D. degree in educational science from the University of Iceland in 2018. Her research area is educational change and policy, educational systems, upper secondary education, and school leadership.