



# Forysta sem samstarfsverkefni: Áhersla skólastjóra á valddreifingu og samstarf

Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir

► Abstract    ► Um höfundana    ► About the authors    ► Heimildir

Í nútímakeningum um skólastjórnun er kastljósinu jafnan beint að sýn skólastjóra á hlutverk sitt og tengsl við samstarfsfólk. Þá er átt við að skólastjórar og kennarar starfi saman að því að þróa skólastarf og kennsluhætti. Markmiðið með slíkum starfsháttum er að stuðla að auknum gæðum í skólastarfi. Í þessari grein er athyglinni beint að þeim afbrigðum samstarfsforystu sem fengið hafa mikið rými í fræðilegri umræðu á 21. öldinni, þ.e. dreifðri forystu (e. distributed leadership) og kennaraforystu (e. teacher leadership). Gögnum var safnað með spurningakönnun sem send var til allra skólastjóra vorið 2017 og var svarhlutfallið 69%. Í niðurstöðum er dregin upp mynd af aðstæðum í skólunum og greint frá hversu miklum tíma skólastjórar telja sig verja til samstarfs við millistjórnendur, kennara og annað starfsfólk, hversu mikla áherslu þeir leggja á þátttöku millistjórnenda og kennara í ákvörðunum og virkja þá til forystu um þróun kennsluhátta. Í umræðunum um niðurstöðurnar er bent á mikilvægi þess að skólastjórar horfi gagnrýnið á hvert markmiðið með virkjun millistjórnenda og kennara er, þ.e. hvort það sé einkum til að léttu vinnuálagi af skólastjórum eða til að dreifa forystu um þróun náms og kennslu. Þá þarf að greina hvort launamál, vinnuálag eða aðrir starfstengdir þættir valdi því að meirihluta skólastjóra veitist erfitt að virkja kennara til kennslufræðilegrar forystu í þágu skólastarfsins alls.

*Efnisorð:* Skólastjórar, grunnskólar, dreifð forysta, kennaraforysta

## Inngangur

Krafan um breytingar og þróun skólastarfs er síung. Fyrir áratug birtist grein eftir höfunda undir nafninu „Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum. Kröfur, mótsagnir og togstreita“ (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008). Greinin hófst á orðunum „Umtalsverðar breytingar á ytra umhverfi grunnskóla hafa átt sér stað á síðustu árum“ og var þá miðað við áratuginn á undan. Í greininni var athyglinni beint að breytingum á lagaumhverfi skóla og þeim áhrifum sem þær hefðu haft á störf skólastjóra. Vísað var til grunnskólalaga frá 1995 (lög um grunnskóla nr. 66/1995) en með þeim hefði fjárhagsleg ábyrgð skólastjóra aukist, áhersla verið lögð á mat á skólastarfi, endurmenntun starfsmanna, þróunarstarf, aukið samráð við kennara og aukið samráð og upplýsingagjöf til foreldra (Börkur Hansen o.fl., 2008).

Á þeim rúma áratug sem liðinn er frá birtingu þessarar greinar hefur ytra umhverfi skóla og starfsumhverfi skólastjóra breyst vegna lagalegra, alþjóðlegra og fræðilegra áhrifa. Lagaramminn hefur breyst með nýjum grunnskólalögum og aðalnámskrá. Alþjóðlegir menntapólitískir straumar hafa m.a. orðið til þess að auka kröfur til skóla um árangur sem fylgt er eftir með auknu eftirliti og fjölþjóðlegum samanburði. Í fræðilegum skrifum hefur verið lögð áhersla á að dreifa forystunni þannig að skólastjórar, millistjórnendur (e. middle leaders) og almennir kennarar séu sameiginlega í forystu fyrir skólastarfið. Nýlegar rannsóknir benda einmitt til þess að samstarf

ráði miklu um gæði skólastarfs (Anrig, 2015; McCarthy og Rubinstein, 2017; Rubinstein, 2013–2014). Því er mikilvægt að varpa ljósi á það hvort og þá hvernig samstarfi í íslenskum grunnskólum er háttað.

Í þessari grein er athyglinni beint að forystu sem samstarfsverkefni skólastjóra, millistjórnenda (deildarstjóra, stigsstjóra, fagstjóra, o.s.frv.) og kennara. Athyglinni er beint að þeim afbrigðum samstarfsforystu sem fengið hafa mikið rými í fræðilegri umræðu á 21. öldinni, þ.e. dreifðri forystu (e. distributed leadership) og kennaraforystu (e. teacher leadership). Kannað var hversu miklum tíma skólastjórar verja til samstarfs við millistjórnendur, almenna kennara og aðra starfsmenn. Einnig var kannað hversu mikla áherslu skólastjórar leggja á að sömu aðilar taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni og hversu mikla áherslu þeir leggja á að millistjórnendur og kennarar séu leiðandi um þróun kennsluhátta. Niðurstöður eru ræddar með vísan í fræðileg skrif um forystu á síðustu árum.

## Fræðilegt samhengi

### Forysta sem samstarfsverkefni

Í skýrslunni *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* kemur fram að samstarf sé lykilþáttur í að stuðla að umbótum í skólastarfi (Mourshed, Chijioke og Barber, 2010; Woolfolk-Hoy og Hoy, 2009). Segja höfundar að mikil áhersla á samstarf og hópvinnu hafi birst sem rauður þráður í starfsemi allra skóla í þeim tuttugu löndum sem um ræðir. Í formála skýrslunnar segir skólafrömuðurinn Michael Fullan að það séu einkum tvær ástæður sem skýri gildi samstarfs: Með samstarfi nýtist þekking margra við lausn vandamála og mikið samstarf stuðli jafnframt að aukinni samsömun starfsfólks við hlutverk sitt. Anrig (2015), McCarthy og Rubinstein (2017) og Rubinstein (2013–2014) segja að mikill fjöldi rannsóknarniðurstaðna bendi til þess að samstarf af öllu tagi stuðli að betri námsárangri, minna brottfalli úr starfi og hafi auk þess víðtæk jákvæð áhrif á skólamenningu.

Þessar áherslur koma ekki á óvart því margir samtímafræðimenn telja einmitt að forysta snúist fyrst og fremst um samskipti (Branson, Franken og Penney, 2016; Sergiovanni, 2009; Spillane, 2006). Í fræðilegum skrifum birtist þessi afstaða í því að lögð er áhersla á stjórnun og forystu sem samstarfsverkefni skólastjórnenda og kennara. Þegar svo háttar leiða formlegir stjórnendur og kennarar skólastarfið í sameiningu með það markmið að stuðla að auknum gæðum í skólastarfi (Hoy og Miskel, 2008; Sergiovanni, 2009; Woolfolk-Hoy og Hoy, 2009). Þetta getur því aðeins gerst ef skólastjórum tekst að nýta sér fjölbreytileikann í starfsmannahópnum (Lumby, 2013).

Í þessu samhengi er talið mikilvægt að starfsfólk skóla eigi aðild að ákvörðunum um mikilvæg málefni. Viðamikil rannsókn Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson (2010) leiddi meðal annars í ljós að í þeim skólum sem taldir voru hafa náð miklum árangri (e. high performing) var þátttaka og hlutdeild kennara í ákvörðunum mun meiri en í þeim skólum sem taldir voru hafa náð litlum árangri (e. low performing).

Margar hugmyndir og kenningar um forystu sem samstarfsverkefni hafa verið kynntar til sögunnar síðustu tvo áratugi. Meðal þeirra eru samráðsforysta (e. collaborative leadership), lýðræðisleg forysta (e. democratic leadership), þátttökumiðuð forysta (e. participative leadership), teymisforysta (e. team leadership) og dreifð forysta (e. distributed leadership). Hér verður athyglinni fyrst og fremst beint að umfjöllun um dreifða forystu og kennaraforystu (e. teacher leadership).

### Dreifð forysta

Frá síðustu aldamótum hefur kenningin um dreifða forystu verið ráðandi bæði í fræðilegum skrifum og á vettvangi skóla víða á Vesturlöndum (Bush, 2013; Harris, 2008; Steinunn Helga

Lárusdóttir og O'Connor, 2017). Að mati Lumby (2013) er dreifð forysta sú kenning sem hlotið hefur mesta athygli.

Fjölmargar lýsingar eru til á dreifðri forystu og hefur umfjöllun um hugtakið liðið fyrir þann ólíka skilning sem lagður er í það (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016). Merking hugtaksins hefur einnig skarast við önnur skyld hugtök eins og samráðsforystu, lýðræðislega forystu, þátttökumiðaða forystu o.fl. Ýmislegt greinir þessi hugtök að en sameiginleg er sú afstaða að forystan skuli ekki vera á höndum eins einstaklings heldur sé hún samstarfsverkefni.

Merking ofangreindra hugtaka skarast einnig við dreifða forystu, eins og henni er lýst af Spillane, helsta kenningasmiði dreifðrar forystu (Harris, 2008). Dreifð forysta hefur eigi að síður nokkra sérstöðu. Að mati Spillane (2006) verður forysta eingöngu til í samskiptum. Forysta er þannig félagslegt afl sem skapast í samskiptum innan stofnunar, afl sem verður til þegar tekist er á við hagnýt verkefni. Slík forysta er óháð formlegum embættum (Börkur Hansen, 2013). Samkvæmt þessari skilgreiningu Spillane er forysta hvorki í höndum skólastjóra, millistjórnenda né kennara heldur er hún afurð af innbyrðis samskiptum þeirra um þau málefni sem um ræðir hverju sinni. Aðstæðurnar (e. context) þar sem samskiptin eiga sér stað skipta miklu máli því þær hafa áhrif á hvernig þau þróast og hver afurð þeirra verður (Spillane, 2006).

## Kennaraforysta

Til viðbótar við kennara sem gegna formlegum stöðum millistjórnenda hafa fræðimenn fjallað um svonefnda forystukennara (e. teacher leaders). Í þessu sambandi telur Harris (2008) mikilvægt að hafa í huga að forysta í skólum geti verið dreifð meðal starfsfólks án þess að vera bundin við formleg embætti á sviði stjórnunar. Forysta getur því orðið til meðal starfsfólks þar sem fjölbreyttur hópur einstaklinga er leiðandi um tiltekin málefni, svo sem um kennslu og kennsluhætti. Með því að kalla fleiri kennara til forystu en þá sem gegna formlegum stöðum millistjórnenda er viðurkennt að sérhver starfsmaður skóla búi yfir forystuhæfni sem hópurinn hafi þörf fyrir á einhverjum tímapunkti (Harris, 2008, 2013; Spillane, 2005). Kennaraforysta er þá ein birtingarmynd þessarar útgáfu af dreifðri forystu og hún verður til í samskiptum kennara ef skólameningin er samstarfsmiðuð. Akert og Martin (2012) benda á að skólastjórinn beri ábyrgð á því að skapa skólameningu þar sem kennarar sækjast eftir og eru hvattir til að vera í forystu. Það er því undir skólastjóranum komið að skapa rými fyrir þá kennara sem vilja veita forystu um tiltekin verkefni.

Hlutverki forystukennara hefur verið lýst á ýmsa vegu. Katzenmeyer og Moller (2001) og Ash og Persall (2000) gera t.a.m. lítinn greinarmun á hlutverki kennara í formlegum millistjórnenda-stöðum og kennurum sem gegna óformlegu hlutverki á sviði stjórnunar. Að þeirra mati geta því forystukennarar verið í óformlegu forystuhlutverki gagnvart nemendum og ráðgjafar kennara en líka í formlegu hlutverki sem millistjórnendur.

Þeir eru þó fleiri sem gera skýran greinarmun á þessu tvennu. Algengt er að forystukennurum sé lýst sem bekkjarkennurum er veita forystu á einhverju sviði án þess að gegna formlegri stjórnunarstöðu (Akert og Martin, 2012; Muijs og Harris, 2003). Önnur og svipuð afstaða er sú að um sé að ræða kennara með forystuhæfileika sem vilja halda áfram að kenna en deila jafnframt sérhæfingu sinni og þekkingu með öðrum kennurum (Danielson, 2006; York-Barr og Duke, 2004). Að mati Ash og Persall (2000) er rauði þráðurinn í skrifum fræðimanna sá að forystukennarar séu afburðakennarar (e. expert teachers) sem verji mestum tíma sínum í kennslustofunni, en takist einnig á við mismunandi forystuhlutverk utan hennar á ólíkum tímum.

Allar eiga þessar lýsingar það sameiginlegt að í þeim er litið svo á að forystukennarar sinni fyrst og fremst kennslu en séu jafnframt í óformlegu forystuhlutverki um tiltekin viðfangsefni, einkum kennslu og kennsluhætti. Áherslan á hlutverk forystukennara sem kennslufræðilegra leiðtoga kemur skýrt fram í eftirfarandi skilgreiningu Patterson og Patterson (2004, bls. 74):

[Kennaraforysta er] ferli þar sem einstakir kennarar eða kennarahópar hafa áhrif á samkennara sína, skólastjórnann eða aðra í skólasamfélaginu í þeim tilgangi að auka gæði náms og kennslu og stuðla þannig að betri námsárangri nemenda.

Day og Harris (2002) taka saman helstu rannsóknarniðurstöður varðandi hlutverk forystukennara og tilgreina í því sambandi eftirfarandi þætti:

1. Að tryggja að umbótaáform skili sér inn í kennslustofur
2. Að stuðla að almennri þátttöku kennara í þróunarverkefnum og að þeir finni fyrir eignarhaldi á þeim
3. Að veita kennurum upplýsingar og sérfræðiaðstoð svo að þeir séu færir um að leggja gagnrýnið mat á tilboð um stuðning
4. Að skapa farveg fyrir gagnkvæmt nám kennara með því að mynda sterk tengsl við einstaka kennara

Hugmyndafræðin um kennaraforystu er af sama meiddi og um dreifða forystu að öðru leyti en því að gengið er enn lengra í að virkja kennara til forystu. Íslenskar rannsóknir benda til að meginmunurinn á stöðu millistjórnenda og forystukennara sé sá að forystukennarar gegni óformlegu, ólaunuðu forystuhlutverki og að þeir sinni kennslu samhliða forystuhlutverki sínu. Meginviðfangsefni þeirra eru á sviði náms og kennslu. Á hinn bóginn gegna millistjórnendur formlegri, launaðri stjórnunarstöðu, ýmist í hlutastarfi eða fullu starfi og hafa sérstakt starfsheiti. Stjórnunarleg viðfangsefni þeirra virðast fremur vera af rekstrarlegum en kennslufræðilegum toga (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016, Steinunn Helga Lárusdóttir og O'Connor, 2017).

Flestir geta án efa veitt forystu á tilteknu sviði. Það þýðir þó ekki að allir séu eða ættu að vera leiðtogar heldur að skapaðar séu aðstæður fyrir lýðræðislega og samstarfsmiðaða forystu (Muijs og Harris, 2003). Hér gildir hið sama og um millistjórnendur að samstarf skólastjóra og kennara er talið nauðsynleg forsenda þess að hægt sé að leggja áherslu á kennaraforystu (Akert og Martin, 2012; Birky, Shelton og Headley, 2006).

## Gagnrýni

Dreifð forysta hefur talsvert verið gagnrýnd, einkum útfærsla hennar á vettvangi skólans. Kenningalegur grunnur hennar hefur einnig verið talinn of veikur til að réttlæt看legt sé að nýta hana á vettvangi (Busher, Hammersley-Fletcher og Turner, 2007; Hartley, 2010). Sett hafa verið spurningarmerki við þá hvata sem liggja að baki áherslunni á dreifða forystu (Fitzgerald og Gunter, 2008; Hall, Gunter og Bragg, 2012; Hargreaves og Fink, 2008; Lumby, 2013). Þannig hefur því til dæmis verið haldið fram að áherslan á dreifða forystu sé fyrst og fremst blekkingarleikur (e. delusional twist) þar sem kennurum og millistjórnendum sé talin trú um að þeir séu aðilar að þátttökumiðaðri stjórnun (Hall o.fl., 2012). Raunin sé sú að þeir séu áfram hluti af þrepkiptu valdakerfi þar sem forystan er miðstýrð (e. leader centric) því það sé skólastjórinn einn sem hafi vald til að velja fólk til forystustarfa.

Um bæði hugtökin gildir að ekki er eining um merkingu þeirra. Bent hefur verið á að dreifð forysta sé t.d. oft talin ná yfir alla stjórnunarhætti sem fela í sér samstarf eða hugtakið talið vera samheiti við önnur skyld hugtök (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Tian, Risku og Collin, 2016). Fitzgerald og Gunter (2008) segjast hafa áhyggjur af því að hugtakið kennaraforysta „hafi lætt sér inn í orðaforða menntavísinda án nægilegrar umræðu um hugtakið, notkun þess og misnotkun í skólum“ (bls. 331). Svipuð gagnrýni kemur fram hjá York-Barr og Duke (2004) sem telja að skilgreiningar á hugtakinu kennaraforysta séu ekki nægilega skýrar auk þess sem lítið sé vitað um hvernig kennaraforysta þróist á vettvangi og hver áhrif hennar eru.

## Forysta í íslenskum grunnskólum

Með grunnskólalögum 1995 færðist forsjá grunnskólanna frá ríki til sveitarfélaga. Í framhaldinu breyttu skólar smám saman stjórnskipulagi sínu með það í huga að dreifa forystunni innan skólanna.

Með kjarasamningum kennara árið 2001 kom inn ákvæði um aukinn stjórnunarkvóta og þá varð mögulegt að fjölga stjórnendum. Samningurinn sýnir að skólum var veitt umtalsvert sjálfstæði til að ráðstafa stjórnunarheimildum. Þar kemur fram að skólastjóri ráðstafi vinnu kennara til faglegra starfa. Orðalagið bendir til að störf þeirra kennara sem urðu millistjórnendur teldust mikilvæg fyrir þróun náms og kennslu. Textinn gefur jafnframt til kynna að kennurum var ætlað hlutverk umfram framlag sitt til bekkjarkennslu og bent var á að með samningnum væri verið að leggja aukna ábyrgð á hendur kennara (Kjarasamningur Kennarasambands Íslands og fjármálaráðherra 2001-2004; Kjarasamningur kennara, 2004).

Texti kjarasamningsins vísar fyrst og fremst til formlegra millistjórnenda en getur þó vel átt við um aðra kennara sem hafa vilja og getu til að vera í forystu. Slíkir einstaklingar veita kennaraforystu eins og fræðin lýsa henni (Kjarasamningur Kennarasambands Íslands og fjármálaráðherra 2001-2004).

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á hlutverki og áherslum íslenskra millistjórnenda (sjá t.d. Børkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2016; Jón Páll Haraldsson, 2015; Júlíana Hauksdóttir, 2012; Sigríður Anna Guðjónsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson, 2007). Þær varpa ljósi á stöðu og hlutverk millistjórnenda, sýn þeirra á eigið hlutverk og væntingar annarra. Lítið er hins vegar vitað um hvort kennarar sem ekki gegna formlegum stjórnunarstöðum veita forystu um viðfangsefni sem snerta skólann í heild.

Í ljósi þess að það er skólastjórinn sem ráðstafar vinnu kennara og annarra starfsmanna er áhugavert að kanna að hvaða marki skólastjórar leggja áherslu á samstarf við starfsmenn í starfi sínu. Skólastjórar voru spurðir hversu miklum tíma þeir teldu sig verja til samstarfs, hversu mikla áherslu þeir legðu á þátttöku kennara í ákvörðunum og hversu mikla áherslu þeir legðu á að virkja þá til forystu um þróun kennsluhátta.

## Aðferð

### Þátttakendur og framkvæmd

Vorið 2017 var spurningalisti á rafrænu formi sendur á netföng allra starfandi skólastjóra í grunnskólum landsins, samtals 162. Menntavísindastofnun sá um gerð, fyrirlögn og úrvinnslu spurningalistans. Spurningalistinn var forprófaður tvisvar sinnum með því að leggja hann fyrir fjóra aðstoðarskólastjóra hvoru sinni. Fjórar ítrekanir voru sendar. Alls bárust 111 svör og reyndist svarhlutfallið vera 69%. Svarendum var heitið trúnaði og við úrvinnslu komu nöfn svarenda hvergi fram. Spurningalistinn var gerður í Qualtrics og úrvinnslan í forritunum SPSS og Excel.

### Gerð og greining spurningalistans

Eins og fram kemur hér að framan skiptir máli hvaða sýn skólastjórar hafa á hlutverk sitt, þ.e. hvernig þeir tengjast samstarfsfólki og virkja millistjórnendur og kennara til ábyrgðar og ákvarðana fyrir starfsemi sinna skóla. Í spurningalistanum voru því settar fram spurningar sem tóku til þess hversu miklum tíma skólastjórar vörðu til samstarfs með millistjórnendum, hversu mikla áherslu þeir lögðu á þátttöku þeirra í ákvörðunum um skólastarfið og hve mikla áherslu þeir lögðu á að millistjórnendur og almennir kennarar veittu forystu um þróun náms og kennslu. Þá var aflað upplýsinga um bakgrunn skólastjóranna og aðstæður í skólunum sem þeir störfuðu við.

Svarmöguleikar voru á fimm þrepa Likert-kvarða frá mikið til lítið. Valkosturinn „á ekki við“ var hafður með sem svarmöguleiki þar sem aðstæður í skólunum geta verið mismunandi, s.s. að þar séu engir millistjórnendur og engir aðrir starfsmenn.

Á grundvelli bakgrunnsupplýsinga voru svörin við neðangreindum spurningum skoðuð og greind, en þetta eru þættir í starfsumhverfi í skólastarfi sem ætla má að geti haft áhrif á áherslu í starfi skólastjóranna: Um skólastjórana (aldur, kyn, menntun, starfsreynsla sem skólastjóri og sem aðstoðarskólastjóri) og aðstæður í skólunum (skólastærð, staðsetning skóla (höfuðborgarsvæði, landsbyggð), ríkjandi kennslufyrirkomulag (bekkjarkennsla, teymiskennsla, blanda af bekkjar-kennslu og teymiskennslu), fjöldi nemenda með sértæka námsörðugleika, fjöldi annarra starfsmanna en kennara.

- Hversu miklum tíma verð þú í samstarf við millistjórnendur, kennara og annað starfsfólk (fundir, viðræður, ráðningar, ráðgjöf og stuðningur, mat o.fl.)?
- Hversu mikla áherslu leggur þú á að millistjórnendur og kennarar taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni?
- Hversu mikla áherslu leggur þú á að millistjórnendur og kennarar séu leiðandi um þróun kennsluhátta?

Við úrvinnsluna var stuðst við kí-kvaðrat marktækniþróf og miðað við a.m.k. 95% öryggismörk ( $p \leq 0,05$ ) samanber bakgrunnsupplýsingar sem tilgreindar eru hér fyrir ofan.

## Niðurstöður

Hér á eftir verða niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Fyrst er dregin upp mynd af bakgrunni skólastjórnenda og aðstæðum í skólunum en hlutverk og viðfangsefni stjórnenda geta mótast af þessum þáttum.

### Aðstæður

Eins og áður segir svöruðu 111 skólastjórar í grunnskólum spurningalistanum, sem er 69% svarhlutfall. Um 38% svarenda voru karlar og 62% konur. Um 13% skólastjóranna voru 39 ára eða yngri, 26% 40–49 ára, 43% 50–59 ára og 17% 60 ára eða eldri. 31% skólastjóranna sögðust hafa starfsreynslu sem skólastjóri í 1–6 ár, 44% í 7–15 ár og 26% í 16 ár eða meira. Þá sögðust 47% hafa 1–6 ára reynslu sem aðstoðarskólastjóri, 44% 7–15 ár og 10% í 16 ár eða meira. Um 38% skólastjóranna reyndust vera með framhaldsnám í stjórnun og 16% með framhaldsnám af öðru tagi. Flestir störfuðu í skólum sem eru heildstæðir (1.–10. bekkur) eða um 97%. Um 24% skólanna eru á Stór-Reykjavíkursvæðinu (8% í Reykjavík og 16% á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur) og 76% á öðrum stöðum.

Stærð skólanna var talsvert mismunandi, en 35% skólanna eru með 100 eða færri nemendur, 30% með 101–300 nemendur, 17% með 301–500 nemendur og 19% með 501 eða fleiri nemendur. Þá voru 73% skólanna með 20 eða færri aðra starfsmenn og um 27% með 21–60 aðra starfsmenn. Um tveir þriðju þeirra skóla sem voru með 20 eða færri aðra starfsmenn voru með 149 nemendur eða færri. Í 70% skólanna var fjöldi nemenda með sértæka námsörðugleika 30 eða færri, 17% skólanna með 31–90, og 13% skólanna með 91 eða fleiri nemendur með sértæka námsörðugleika.

Bekkjarkennsla (kennsla í höndum umsjónarkennara eða faggreinakennara) var ráðandi kennslufyrirkomulag í 38% skólanna, teymiskennsla (tveir eða fleiri kennarar samábyrgir fyrir kennslu í árgangi eða aldursblönduðum hópi að öllu leyti eða að hluta) í 11% skólanna, og blandaðir kennsluhættir (blanda af bekkjarkennslu og teymiskennslu) í 39% skólanna. Annað fyrirkomulag var í 11% skólanna.

## Samstarf

Í spurningakönnuninni tóku þrjár spurningar til tíma sem skólastjórar verja til samstarfs og eru niðurstöðurnar settar fram í töflu 1.

**Tafla 1.** Hlutfall (%) þess tíma sem skólastjórar töldu sig verja til samstarfs við kennara, millistjórnendur og annað starfsfólk.

	<i>mjög litlum</i>	<i>litlum</i>	<i>hvorki litlum né miklum</i>	<i>miklum</i>	<i>mjög miklum</i>	<i>á ekki við</i>
Hversu miklum tíma verð þú í samstarf við kennara (fundir, viðræður, ráðningar, ráðgjöf og stuðningur, mat o.fl.)	0	1	20	58	21	0
Hversu miklum tíma verð þú í samstarf við millistjórnendur (fundir, viðræður, ráðningar, ráðgjöf og stuðningur, mat o.fl.)	1	1	14	29	30	25
Hversu miklum tíma verð þú í samstarf við annað starfsfólk eins og skólaliða og stuðningsfulltrúa (fundir, viðræður, ráðningar, ráðgjöf og stuðningur, mat o.fl.)	1	8	41	44	4	2

Í töflu 1 kemur fram að skólastjórar segjast almennt verja talsverðum tíma til samstarfs við kennara, millistjórnendur og annað starfsfólk. Það vekur athygli hve hátt hlutfall skólastjóranna segist verja miklum eða mjög miklum tíma til samstarfs við ofangreinda aðila, þ.e. 79% segjast verja mestum tíma til samstarfs við kennara, 59% við millistjórnendur og 48% við annað starfsfólk.

Á grundvelli bakgrunnsupplýsinga um skólastjórana og skólana voru svörin við ofangreindum spurningum skoðuð og greind. Engin marktæk tengsl komu fram.

## Þátttaka í ákvörðunum

Tvær spurningar tóku til tíma sem skólastjórar verja til þátttöku í ákvörðunum og eru niðurstöðurnar setar fram í töflu 2.

**Tafla 2.** Hlutfall (%) skólastjóra um þá áherslu sem þeir leggja á þátttöku kennara og millistjórnenda í ákvörðunum.

	<i>mjög lítið/ litla</i>	<i>lítið/ litla</i>	<i>hvorki lítið né mikið</i>	<i>mikið/ mikla</i>	<i>mjög mikið/ mikla</i>	<i>á ekki við</i>
Hversu mikla áherslu leggur þú á að kennarar taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni?	0	0	0	43	53	0
Hversu mikla áherslu leggur þú á að millistjórnendur taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni?	1	0	0	8	66	25

Í töflu 2 kemur fram að langflestir skólastjóranna segjast leggja mikla eða mjög mikla áherslu á þátttöku kennara og millistjórnenda í ákvörðunum um mikilvæg málefni. Engin marktæk tengsl komu fram á grundvelli greiningar með bakgrunnsupplýsingum um skólastjórana og skólana.

## Forysta

Í spurningalistanum var þremur spurningum beint að forystuhlutverki skólastjóra, þ.e. hversu mikla áherslu þeir legðu á að virkja millistjórnendur og kennara í að vera leiðandi um þróun kennsluhátta og hversu mikið þeir segðust þurfa að leggja á sig við að fela kennurum ábyrgð á viðfangsefnum utan kennslustofunnar, þ.e. málefnum sem taka til skólastarfs almennt. Niðurstöðurnar eru settar fram í töflu 3.

**Tafla 3.** Hlutfall (%) skólastjóra um hversu mikla áherslu þeir leggja á virkjun millistjórnenda og kennara í að vera leiðandi um þróun kennsluhátta og að fela kennurum ábyrgð.

	<i>mjög lítið/ lítla</i>	<i>lítið/ lítla</i>	<i>hvorki lítið né mikið</i>	<i>mikið/ mikla</i>	<i>mjög mikið/ mikla</i>	<i>á ekki við</i>
Hversu mikla áherslu leggur þú á að millistjórnendur séu leiðandi um þróun kennsluhátta?	0	0	8	11	55	26
Hversu mikla áherslu leggur þú á að einstakir kennarar séu leiðandi um þróun kennsluhátta?	0	0	3	33	61	2
Hversu mikið þarft þú að leggja á þig til að virkja kennara og fela þeim ábyrgð á viðfangsefnum utan kennslustofunnar?	1	2	30	32	32	2

Eins og fram kemur í töflu 3 þá sögðust langflestir skólastjóranna leggja mikla eða mjög mikla áherslu á að bæði millistjórnendur og kennarar væru leiðandi um þróun kennsluhátta. Athygli vekur að 64% eða um tveir þriðju hluta skólastjóranna sögðust þurfa að leggja mikið eða mjög mikið á sig til að virkja kennara og fela þeim ábyrgð. Enginn marktæk tengsl komu fram á grundvelli greiningar með bakgrunnsupplýsingum um skólastjórana og skólana.

## Umræða

Í þessari grein er kastljósinu beint að forystu sem samstarfsverkefni. Kannað var hversu miklum tíma skólastjórar í grunnskólum vörðu til samstarfs við millistjórnendur, almenna kennara og aðra starfsmenn. Þá var kannað hversu mikla áherslu skólastjórar legðu á að sömu aðilar tækju þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni og áherslu þeirra á að millistjórnendur og kennarar væru leiðandi um þróun kennsluhátta. Niðurstöðurnar voru talsvert afgerandi um áherslur skólastjóranna en þeir leggja almennt mikla áherslu á samstarf við millistjórnendur og kennara og að þeir taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni.

Þessa niðurstöðu má líta á sem afar jákvæða en nútíma hugmyndir um stjórnun leggja áherslu á samstarf, samráð og þátttöku starfsfólks (Mourshed o.fl., 2010; Woolfolk-Hoy og Hoy, 2009) og að skila árangursríku skólastarfi (Anrig, 2015; McCarthy og Rubinstein, 2017; Rubinstein, 2013–2014). Gildi þessarar áherslu liggur svo í samsömun starfsfólks við hlutverk sitt og samlegðaráhrifum við lausn vandamála. Tengsl við starfsfólk geta þó verið mismunandi og haft ólík áhrif í þróun starfshátta. Hafa skal í huga að niðurstöður þessara rannsóknar byggjast á mati skólastjóra um eigin áherslur og tíma sem þeir telja sig verja til samstarfs.

Umræðu um niðurstöðurnar er skipt í tvo hluta; virkjun millistjórnenda annars vegar og virkjun kennara hins vegar.



## Virkjun millistjórnenda

Dreifing forystu hefur verið ráðandi áhersla í fræðilegum skrifum og stefnumörkun um stjórnun og forystu í skólastarfi í talsverðan tíma. Að mati Bush (2013) er dreifing forystu meginfyrirmynd um heim allan sem áhersla um ákjósanlega stjórnunarhætti í skólum. Hann segir hvatann m.a. felast í því að skólastjórar séu ofhlaðnir störfum og því nauðsynlegt að dreifa verkefnum og ábyrgð. Þessa áherslu má aftur á móti túlka á tvo vegu, þ.e. sem leið til að spara kostnað í rekstri skóla eða sem leið til að auka gæði í skólastarfi.

Hér á landi er ein helsta birtingarmynd þessarar áherslu tilkoma formlegra millistjórnenda í grunnskólum í kjölfar kjarasamninganna 2001 en þar voru samþykkt ákvæði um heimildir til að fjölga stjórnendum. Nú eru starfandi deildarstjórar í formlegum stöðum í flestum stærri grunnskólum, sumir í fullu starfi og aðrir í hlutastöðum. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að skólastjórar leggi almennt mikla áherslu á samstarf við deildarstjóra sem millistjórnendur, að þeir taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni í skólastarfi og séu leiðandi um þróun kennsluhátta. Athygli vekur að þessi áhersla er mikil og almenn en enginn breytileiki kom fram á grundvelli þeirra bakgrunnsbreyta sem notaðar voru við greiningu niðurstaðna.

Niðurstöður fyrri rannsókna hér á landi á sýn skólastjóra á hlutverk millistjórnenda eru af svipuðum toga og þessi rannsókn leiðir í ljós. Rannsóknarverkefnið *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* leiddi t.a.m. í ljós almenna ánægju meðal kennara með stjórnunarhætti almennt sem og störf deildarstjóra (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Rannsókn sömu höfunda (2016) á störfum deildarstjóra í grunnskólum leiddi í ljós að störf þeirra eru fjölbreytt og erilsöm og vel metin af samkennum en svo virðist sem hlutverk þeirra beinist meira að umsýslu en að veita forystu á sviði náms og kennslu.

Gagnrýni Gunter, Hall og Bragg (2013) í þá veru að dreifing forystu sé blekkingarleikur, þar sem millistjórnendum sé talin trú um að þeir séu aðilar að þátttökumíðaðri stjórnun og kennum séu falin stjórnunarstörf án fjárhagslegrar umbunar, á því varla við í því samhengi sem hér um ræðir. Gagnrýnin snýst því frekar um hvernig skólastjórar virkja deildarstjóra um þróun kennsluhátta.

Tian, Risku og Collin (2016) segja að rannsóknir síðustu ára bendi til ávinnings af framlagi kennara sem gerast millistjórnendur. Rannsókn Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson (2010) leiddi t.a.m. í ljós að forysta meðal starfsfólks í heild sinni (e. collective leadership) hafði meiri tengsl við góðan árangur en forysta hjá einstaklingum (e. individual leadership). Þátttaka og hlutdeild í ákvörðunum í þeim skólum sem flokkuðust sem góðir (e. high performing) var mun meiri en í þeim skólum sem flokkuðust sem slakir (e. low performing).

Þessar niðurstöður um hlutdeild og forystu skipta máli fyrir þróun hlutverks deildarstjóra í grunnskólum. Mikilvægt er að skólastjórar horfi gagnrýnið á hvert markmiðið er með störfum deildarstjóra, þ.e. hvort það sé einkum til að létta vinnuálagi af skólastjórum eða til að dreifa forystu um þróun náms og kennslu.

## Virkjun kennara

Síðustu áratugi hefur mikið verið skrifað um kennara sem lykiladila í að þróa skólastarf áfram (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Birky o.fl., 2006; Katzenmeyer og Moller, 2001; Starratt, 1995). Rannsóknir sýna að þessi afstaða er ríkjandi meðal íslenskra skólastjóra (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Þær benda til að skólastjórar leggi mikla áherslu á að virkja kennara til að veita kennslufræðilega forystu í sínum skólum. Þá er átt við forystu um málefni sem taka til skólastarfsins almennt. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að nánast allir skólastjórnarnir, eða 94%, segjast leggja mikla eða mjög mikla áherslu á að einstakir kennarar séu leiðandi um þróun kennslu. Sama máli gegnir um þátttöku í ákvörðunum um mikilvæg málefni því 96% skólastjórnanna segjast leggja mikla eða mjög mikla áherslu að kennarar taki þátt í ákvörðunum um mikilvæg málefni. Einnig segjast skólastjórnarnir verja miklum eða mjög miklum tíma í samstarf við kennara, eða 79%.

Það vekur á hinn bóginn athygli að allstór hópur skólustjóra, eða 64% þeirra, segist þurfa að leggja mikið eða mjög mikið á sig til að virkja kennara til forystu utan kennslustofunnar. Þá er athyglisvert að marktækur munur kom hvergi fram við greiningu niðurstaðna á grundvelli bakgrunnsbreytna. Ætla mætti að þar sem teymiskennsla er ríkjandi kennsluskipulag væri auðveldara að virkja kennara til forystu um verkefni utan kennslustofunnar en í hefðbundnu skipulagi. Sú niðurstaða að aðstæður virðast ekki skipta máli gefur vísbendingar um að það sé almennt nokkurri tregðu bundið að virkja kennara til forystuhlutverka utan kennslustofunnar.

Í rannsókninni *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* komu fram svipaðar niðurstöður. Þar nefnir t.d. einn skólustjóri að það sé þungur róður að virkja kennara til að taka þátt í þróunarverkefnum og að þróa starfshætti sína. Hann benti jafnframt á að þátttaka í þróunarverkefnum kallaði ævinlega á aukna vinnu og þá kæmi upp spurningin hver borgaði fyrir hana. Annar skólustjóri kvað suma kennara vera að „nálgast svona einhver þægindahjölför“ (bls. 101) og slík afstaða fæli ekki í sér mikla umbótahugsun (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Þetta eru vísbendingar um að einhverrar tregðu gæti hjá kennurum að taka að sér forystuhlutverk. Þessar niðurstöður eru í samræmi við margar erlendar rannsóknir sem beinast að virkjun og hlutdeild kennara í þróunarstarfi (Day og Harris, 2002; Fullan, 2007).

Á þessu eru vafalaust ýmsar skýringar. Vitað er að meðalaldur kennara við íslenska grunnskóla er hár og hefur farið hækkandi síðustu tvo áratugi (Hagstofa Íslands, 2017). Einhverjir kunna því að vera orðnir þreyttir í starfi sem tekið hefur sífelltum breytingum síðustu árin ásamt auknum kröfum um árangur. Álag er án efa mikið og því hætta á að fólk brenni út. Hjördís Sigursteinsdóttir (2018) gerði rannsókn á líðan og starfsaðstæðum í leik- og grunnskólum. Niðurstöður sýndu að rúmlega 35% leik- og grunnskólakennara töldu sig vera oft eða frekar oft stressaða í lok vinnudags og um helmingi þeirra fannst þeir hafa verið mjög oft eða frekar oft úrvinda í lok vinnudags undanfarna 3 mánuði. Svipaðar niðurstöður komu fram í rannsókn á vinnufyrirkomulagi og líðan í kjölfar kreppu (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Ásta Snorradóttir, 2014). Í henni kom fram að fjármálahrunið 2008 jók vanlíðan, veikindafjarvistir og samskiptavandamál meðal fjölmargra starfsstétta, þar með talið kennara við leik- og grunnskóla.

Við slíkar aðstæður verður að teljast eðlilegt að kennarar séu tregir til að bæta við sig vinnu án þess jafnvel að fá greitt fyrir. Bresku fræðimennirnir Gunter, Hall og Bragg (2013) hafa haldið því fram að kennurum séu falin stjórnunarstörf til að draga úr vinnuálagi skólustjóra án þess fá greitt fyrir. Þeir hafa einnig gagnrýnt að kennarar séu fyrst og fremst ódýrt vinnuafli kvenna sem taki á sig aukna ábyrgð án greiðslu. Undir þetta sjónarmið tekur Lumby (2013) sem telur að breskir kennarar bæti sífellt á sig verkefnum án viðbótarlauna. Ekkert er hægt að fullyrða um hvort og þá að hvaða marki launamál skýra það sem skólustjórar upplifa sem tregðu íslenskra kennara til forystustarfa.

Nauðsynlegt er að grafast fyrir um hvaða þættir í starfi kennara kunni að draga úr áhuga þeirra á að vera í forystuhlutverki um mál sem varða skólann í heild en rannsóknir sýna að þeirra framlag skiptir sköpum um árangur í skólustarfi (Anrig, 2015; McCarthy og Rubinstein, 2017; Rubinstein, 2013–2014). Kennarar eru í yfirburðastöðu til að greina og skilja þarfir nemenda og hverju þurfi að breyta í starfsháttum skóla til að mæta þeim. Forysta þeirra í kennslufræðilegum mál-efnum og þátttaka þeirra í mikilvægum ákvörðunum er því mikilvæg til að hægt sé að hámarka tækifæri nemenda til menntunar.

Ekki er sjálfgefið að íslenskir skólustjórar búi yfir nauðsynlegri þekkingu til að virkja kennara. Harris (2014) minnir á að sumir skólustjórar telji að þeir verði valdaminni ef þeir dreifa valdi til þeirra. Sá ótti sé á hinn bóginn ástæðulaus því rannsóknir bendi til hins gagnstæða enda styrki valddreifing stofnunina. Rannsóknir á samvinnu kennara í dreifðu stjórnskipulagi (Schribner, Sawyer, Watson og Myers, 2007) benda einmitt til þess að skólustjórar þurfi aðstoð við að skilja betur það hlutverk sitt að setja vinnuteymum markmið og ákvarða umfang sjálfstæðis þeirra.

## **Collaboration with middle leaders and teachers leadership emphasis of compulsory school principals in Iceland**

Current theories on school leadership focus on principals' vision of their role and their relations with school personnel. More specifically, school leadership is now viewed as a collaborative effort between principals and teachers in providing leadership in the area of teaching and learning (Harris, 2008; Kaplan & Owings, 2015; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2011; Sergiovanni, 2009). The main objective of this emphasis on collaboration is to contribute to improved educational quality in schools (Hoy & Miskel, 2008; Sergiovanni, 2009; Woolfolk-Hoy & Hoy, 2009). This paper reports on a study of the leadership emphasis compulsory school principals in Iceland place on collaboration with middle leaders and teachers. The focus is on two forms of collaborative leadership, prominent in the 21st century, distributed leadership and teacher leadership.

The study was conducted in 2017. Data was gathered with an electronic questionnaire sent to all Icelandic compulsory school principals, 162 individuals, in the spring of 2017. The number of respondents was 111, making the response rate 69%. The questionnaire was designed and administered by means of the Qualtrics software system and data analysis was conducted using the SPSS and EXCEL programs. The principals were asked to estimate, on a five point Likert scale, the time they devote to working with middle leaders, teachers, and other school staff. They were also asked to estimate their emphasis on involving middle leaders in decision-making on significant issues in their schools. Furthermore, they were asked to estimate their emphasis on middle leaders and teachers providing leadership concerning the development of teaching and learning.

The following background information was used for analysing the data: background variables concerning the principals' age, gender, education, experience as principal, experience as assistant principal; background variables concerning circumstances within the schools, such as their size (number of students), location (urban, rural), dominant teaching arrangements (classroom teaching, team teaching, combination of classroom and team teaching), number of students with severe learning difficulties, number of support staff. The analysis was based on the assumption that these variables would signify a difference in the working environment of the principals.

The findings show that principals claim to devote considerable time to collaborating with teachers (79%), middle leaders (59%) and other staff (48%). Moreover, the findings show that the principals claim they strongly emphasise the involvement of teachers (96%) and middle leaders (74%) in decision-making concerning significant issues in their schools. However, 25% of the principals considered this question concerning involvement of middle leaders in decision-making irrelevant because no formal middle leader position existed in their schools. The findings also show that the principals emphasise involvement of teachers (94%) and middle leaders (66%) in providing leadership in the area of teaching and learning. Again, a quarter (26%) of the principals considered the question concerning the leadership of middle leaders irrelevant because no formal leaders existed in their schools. Lastly, about two thirds (64%) of the principals claim it requires much effort to involve teachers in taking responsibilities in school activities outside their classrooms. The analysis of the data showed no significant differences relating to any of the questions concerning time for collaboration, involvement in decision-making, providing leadership or effort concerning involvement, based on the background variables listed above.

While the principals want middle leaders to lead the development of teaching and learning, it seems as if their tasks are more in the area of operational components to the detriment of pedagogical and instructional issues. Principals, therefore, need to ask themselves critical questions as to what is the objective of the role of middle leaders; that is, whether it is to decrease their own work load or to facilitate the development of teaching and learning. It is also important to analyse whether it is workload, salaries or other work-related issues that discourage teachers from contributing to the overall leadership of the schools.

**Keywords:** Principals, compulsory schools, distributed leadership, teacher leadership

### Um höfundana

Börkur Hansen (borkur@hi.is) er prófessor við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði 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 prófessor emerita við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði 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 Lundúnaháskóla 2008. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólastjórnun, jafnrétti og kyngervi. Steinunn Helga er fyrrverandi formaður Rannsóknarstofu í menntastjórnun, nýsköpun og mati á skólafarfi.

### About the authors

Börkur Hansen (borkur@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. He completed a B.A. in education and psychology from the University of Iceland in 1982, an M.Ed. from the University of Alberta in 1984 and a Ph.D. in 1987. His major research interests are in the areas of leadership, school management, school development and educational governance.

Steinunn Helga Lárusdóttir (shl@hi.is) is professor emerita at the School of Education, University of Iceland. She completed an 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 administration, values, gender and equality. She is a former Chair of the Center for Research in Educational Leadership and Program Evaluation.

## Heimildir

- Akert, N. og Martin, N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4), 284–299. doi:10.5296/ije.v4i4.2290
- Anrig, G. (2015). How we know collaboration works. *Educational Leadership*, 72(5), 30–35.
- Ash, R. C. og Persall, J. M. (2000, maí). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15–22.
- Birky, V. D., Shelton, M. og Headley, S. (2006, júní). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87–101. doi:10.1177/0192636506290155
- 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. doi:10.1177/1741143214558575
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management, Administration and Leadership*, 4(5), 543–544. doi:10.1177/1741143213489497
- 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. doi:10.1080/13632430701606061
- Börkur Hansen. (2013). Forysta og skólastarf. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifad til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 77–92). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- 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. (2014). Stjórnun og skipulag. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 87–112). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2016). Störf deildarstjóra í grunnskólum – verkefni og áherslur. *Netla – Vef tímarit 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)
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Day, C. og Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. Í Leithwood, P. og Hallinger, K. (ritstjórar). *Second international handbook of educational leadership and administration* (bls. 957–977). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Routledge.
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2014). Vinnufyrirkomulag og líðan í kjölfar kreppu. Yfirlitsgrein. *Íslenska þjóðfélagið*, 5(2), 39–55.
- Gunter, H., Hall, D. og Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(5), 555–580. doi:10.1177/1741143213488586
- Hagstofa Íslands. (2017, 28. júlí). *Meðalaldur kennara í grunnskólum heldur áfram að hækka*. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/nemendur-og-starfsfolk-i-grunnskolum-haustid-2016/>
- Hall, D., Gunter, H. M. og Bragg, J. (2012). Leadership, new public management and the re-modeling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173–190. doi:10.1080/13603124.2012.688875
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2008). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 172–188. doi:10.1108/09578230810863253
- Harris, A. (2013). Distributed leadership. Friend or foe? *Educational Management, Leadership and Administration*, 4(5), 545–554. doi:10.1177/1741143213497635
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters. Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(3), 271–285. doi:10.1177/1741143209359716
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2018). Líðan í lok vinnudags – um starfsaðstæður leik- og grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2018*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/menntakvika\\_2018/03.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/menntakvika_2018/03.pdf)
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2008). *Educational administration. Theory, research and practice* (8. útgáfa). New York: McGraw-Hill.

- Jón Páll Haraldsson. (2015). *Áherslur í stjórnun. Dreifð forysta í reykvískum grunnskólum* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Júlíana Hauksdóttir. (2012). *Tvöfalt hlutverk deildarstjóra. Samstarf við kennara og skólastjórnendur* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Katzenmeyer, M. og Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kjarasamingur Kennarasambands Íslands og fjármálaráðherra f.h. ríkissjóðs. Gildistími 7. janúar 2001 til 30. apríl 2004. Gefið út af Kennarasambandi Íslands og starfsmannaskrifstofu fjármáráðuneytisins í mars 2002.
- Kjarasamningur kennara og sveitarfélaganna sem undirritaður var 2001. Miklar kerfisbreytingar og meira vald til skólanna. (2004, 29. september). Morgunblaðið, sótt af <https://www.mbl.is/greinasafn/grein/820941/>
- 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.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 581–597. doi:10.1177/1741143213489288
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- McCarthy, J. E. og Rubinstein, S. A. (2017). National study on union–management partnerships and educator collaboration in US public schools. *Collaborative school leadership working paper*. Sótt af [https://www.cecweb.org/wp-content/uploads/2017/10/Union\\_Management\\_Partnerships.pdf](https://www.cecweb.org/wp-content/uploads/2017/10/Union_Management_Partnerships.pdf)
- Mourshed, M., Chijioke, C. og Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington, D.C.: McKinsey and Company.
- Muijs, D. og Harris, A. (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment. An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. doi:10.1177/0263211X030314007
- Patterson, J. og Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74–78.
- Rubinstein, S. A. (2013–2014). Strengthening partnerships. How communication and collaboration contribute to school improvement. *American Educator*, 37(4), 22–28.
- 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. doi:10.1177/0013161X06293631
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship. A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Sigríður Anna Guðjónsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson. (2007). Deildarstjórar í grunnskólum. Hver er afstaða skólastjóra og kennara til deildarstjórararfsins, hlutverks þess og mikilvægis? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/008/index.htm>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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. doi:10.1080/03323315.2017.1333444
- Tian, M., Risku, M. og Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013. Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 44(1), 146–164. doi:10.1177/1741143214558576
- Woolfolk-Hoy, A. og Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A learning-centered guide to learning schools*. Boston: Pearson.
- York-Barr, J. og Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. doi:10.3102/00346543074003255

