

GRUNNSKÓLASTJÓRAR Á ÖNDVERÐRI 21. ÖLD: HLUTVERK OG GILDI

Nútímakennningar um skólastjórnun beina kastljósinu m.a. að sýn skólastjóra á hlutverk sitt, þeim gildum sem hafa áhrif á starfshætti þeirra (Begley, 2004; Branson, 2005) og hvernig þeir forgangsraða verkefnum sínum. Á síðasta aldarfjórðungi hafa höfundar þessarar greinar rannsakað viðhorf skólastjóra í grunnskólum með spurningalistakönnunum, þ.e. 1991, 2001 og 2006 (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008). Hér er greint frá rannsókn á störfum skólastjóra sem gerð var 2017. Sjónum er beint að þeim gildum sem þeir segjast leggja mesta áherslu á og hvernig þeir forgangsraða helstu verkefnum sínum. Gögnum var safnað með spurningalista sem sendur var til allra skólastjóra í grunnskólum landsins vorið 2017. Dregin er upp mynd af aðstæðum í skólunum, þ.e. skólagerð, skólastærð og kennslufyrirkomulagi, og afstaða skólastjóra til mikilvægra gilda sem tengjast skólastarfi er könnuð. Einnig var athugað hvernig þeir forgangsraða verkefnum, svo sem vinnu við námskrágerð, samskiptum við starfsfólk, nemendur o.fl. sem tengist störfum þeirra. Niðurstöður benda til þess að nokkurs ósamræmis gæti milli yfirlýstra gilda skólastjóra og raunverulegra. Greininni lýkur með samanburði við fyrri rannsóknir höfunda á forgangsroðun viðfangsefna skólastjóra og umræðum um gildi niðurstaðnanna.

Efnisorð: skólastjórar, gildi, forgangsroðun verkefna, forysta

INNGANGUR

Á undanförunum áratugum hefur áhugi á getu skóla til að sinna hlutverki sínu farið vaxandi. Ein birtingarmynd þessa áhuga er rannsóknir á áhrifum skólastjórans á skólastarf, einkum forystu hans á sviði náms og kennslu og áhrifum hennar á námsárangur (Börkur Hansen og Steinunn H. Lárusdóttir, 2014; Hallinger, 2009; Leithwood, Harris og Hopkins, 2008; Leithwood og Mascall, 2008; Sergiovanni, 2009).

Samkvæmt lögum er það hlutverk skólastjóra sem faglegs leiðtoga að móta og leiða skólastarfið (lög um grunnskóla, nr. 91/2008) og í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) segir að skólastarf skuli vera í sífelldri mótun í samræmi við nýja þekkingu og breyttar þjóðfélagsaðstæður. Skólar eru margbrotnar stofnanir og

verkefni sem þarf að sinna eru mörg. Hlutverk skólastjóra er því fjölbætt. Nútímakenningar um skólastjórnun beina kastljósinu að sýn skólastjóra á hlutverk sitt og því hvernig tengslum þeirra við samstarfsfólk sitt er háttað. Þá er átt við hvort stjórnendur séu fram-sæknir og eigi virkt samstarf við kennara um að þróa skólastarf og kennsluhætti (Harris, 2008; Hoy og Miskel, 2008; Kaplan og Owings, 2015; Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010; Robinson, 2011; Sergiovanni, 2009). Í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* kemur fram að sýn skólastjóra á hlutverk sitt á sviði náms og kennslu er mismunandi. Niðurstöður benda einnig til þess að skólastjórar veiti kennurum litla beina leiðsögn varðandi kennslu en hafi aftur á móti talsverð óbein áhrif með þeim aðstæðum eða umhverfi til starfsþróunar sem þeir skapa kennurum (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014).

Rannsóknir Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2008) sem gerðar voru árin 1991, 2001 og 2006 veita annars vegar innsýn í það hvernig skólastjórar í grunnskólum verja tíma sínum og hins vegar hvernig þeir vildu verja honum. Öll árin segjast þeir verja mestum tíma í þáttinn *stjórnun og umsýsla*, þ. e. viðfangsefni sem snúa að fjármálum, rekstri og skrifstofuhaldi. Öll árin er á hinn bóginn *námsskrárvinnna* í fyrsta sæti hjá skólastjórum yfir það sem þeir helst vildu verja tíma sínum í, þ. e. viðfangsefni tengd þróun námskrár, kennsluháttum, kennsluskipulagi, námsefni og viðlíka verkþáttum. Þetta má líta á sem vísbendingu um að fagleg málefni séu ekki í forgrunni í viðfangsefnum skólastjóra í þeim mæli sem þeir helst kysu.

Nú er um aldarfjórðungur frá því að fyrsta rannsókn höfunda á hlutverki skólastjóra í grunnskólum hér á landi var gerð. Á þessum tímamótum er því áhugavert að fá innsýn í það hvernig skólastjórar í grunnskólum líta á hlutverk sitt sem faglegir leiðtogar og hvaða breytingar hafa orðið á sýn þeirra á þessum 25 árum. Markmið þessarar rannsóknar var að kanna hvaða gildi skólastjórar segjast einkum leggja til grundvallar í starfi sínu og hvernig þeir forgangsraða mikilvægum viðfangsefnum.

FRÆÐILEGT SAMHENGI

Gildi og forysta

Gildi eru þáttur í persónugerð sérhverrar manneskju. Flestir sem meðvitaðir eru um eigin gildi virðast taka þau mjög alvarlega og vera reiðubúnir að berjast fyrir þeim í orði og athöfnum. Gildi eru grundvöllur þeirrar afstöðu sem fólk tekur varðandi það að hverju sé mikilvægast að stefna í lífinu, (Gold, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2006). Gildin hafa einnig áhrif á hegðun fólks, hvort sem það áttar sig á því eða ekki (Begley, 2004; Gunnar E. Finnbogason og Gunnar J. Gunnarsson, 2006). Begley (2003) telur að allir leiðtogar styðjist meðvitað eða ómeðvitað við gildi þegar þeir greina aðstæður og ákveða viðbrögð við þeim.

Gildin berast frá einni kynslóð til annarrar með félagsmótun. Fræðimenn telja að einstaklingar tileinki sér gildi á unga aldri út frá reynslu og með samskiptum sínum við fjölskyldu og félagi (Begley, 2004; Branson, 2005; Gunnar E. Finnbogason, 2004). Merkingin sem einstaklingar leggja í tiltekna reynslu og túlkun þeirra á henni ræður úrslitum um það

hvaða gildi þeir tileinka sér. Fæstir eru meðvitaðir um eigin gildi (Branson, 2005) og margir eiga því í erfiðleikum með að lýsa eigin gildum þegar eftir er leitað.

Þetta er meginástæðan fyrir því að talsverður munur og ósamræmi getur verið milli yfirlýstra gilda (e. espoused values) einstaklings og raunverulegra (e. actual values) gilda eins og þau birtast í athöfnum viðkomandi (Branson, 2005; Bussey, 2006). Stjórnandi getur t.d. lýst því ítrekað yfir að umhyggja og samstarf séu leiðarljós hans í starfi en mat samstarfsfólks verið að viðkomandi sé ónærgætinn og einráður. Þetta ósamræmi milli yfirlýstra gilda og þeirra sem birtast í atferli getur valdið bæði stjórnandanum sjálfum og samstarfsfólki hans vandræðum (Begley, 2004; Tuana, 2007). Slíkt ósamræmi veldur því m.a. að leiðtogi virðist ótrúverðugur.

Síðustu áratugi hafa fræðimenn lagt áherslu á að siðferði sé kjarni og undirstaða forystunnar (Hodgkinson, 1991; Sigurður Kristinnsson, 2014). Stjórnendur eru hvattir til að ígrunda og gera sér grein fyrir eigin gildum því slík sjálfsþekking geri þeim kleift að starfa af heilindum (e. authenticity) og halda samræmi milli orða og athafna (Begley, 2003; Crippen, 2012; Duignan, 2003). Leiðtogar sem búa yfir slíkri sjálfsþekkingu hafa hæfileikann til að greina og velta fyrir sér eigin gildum, staðfesta þau eða endurskoða þannig að gildin geti verið þeim raunveruleg leiðsögn í lífi og starfi (Branson, 2009). Slík gildagrunduoð (e. value based) forysta telst vera af siðferðilegum toga. Ígrundun af þessu tagi er mikilvæg því þótt gildin séu talin fremur stöðugur þáttur í persónugerð fólks, þá hefur lífsreynsla áhrif á gildi og skoðanir einstaklinga (Gold, 2004).

Eftir efnahagshrunið 2008 var einmitt lögð mikil áhersla á að stjórnendur störfuðu af heilindum, það er að orð og athafnir færu saman. Í þessu samhengi bentu þeir Branson og Gross (2014) á að „hin alþjóðlega fjármálakreppa hafi beint kastljósinu að forystu á siðferðilegum grunni á heimsvísu“ (bls. 1). Gildi, heilindi og siðferði urðu lykilhugtök í umræðu og fræðilegri umfjöllun um forystu bæði í stjórnárum og atvinnulífi og bent var á að ekki væri nóg að athafnir væru löglegar ef þær væru siðlausar (Begley, 2010; Branson, 2009; Branson og Gross, 2014; Bredeson, 2005; Crippen, 2012).

Bent hefur verið á að stjórnendur stofnana og fyrirtækja kunni að þurfa ráðgjöf til að átta sig á eigin gildum vegna þess að fólk geri sér of sjaldan skýra grein fyrir þeim. Branson (2007) gerði rannsókn þar sem hann aðstoðaði viðmælendur við að efla siðferðisvitund sína. Hann tók viðtöl við sex skólustjóra í grunnskólum (e. primary schools) í Brisbane í Ástralíu. Viðmælendur voru beðnir að ígrunda *sjálfið* sem Branson skiptir í sjálfsmynd, sjálfsvirðingu, hvata, skoðanir og gildi. Allir þessir þættir mótast af lífsreynslu á ýmsum tímabilum ævinnar en eru fólki oft hvorki meðvitaðir né aðgengilegir í daglegu lífi. Branson aðstoðaði viðmælendur við að rifja upp við hvaða aðstæður og hvers vegna þeir hefðu tileinkað sér sín yfirlýstu gildi og ígrunda hvort þeir væru sáttir við að þessi gildi væru þeim leiðarljós í starfi. Þessi aðferð reyndist vera tímafrek og gerði miklar kröfur um heiðarlega sjálfskoðun. Skólustjórnarnir voru samt sammála um að hún hefði nýst þeim vel til aukinnar sjálfsþekkingar og um leið styrkt þá í samskiptum við aðra. Þessari aðferð svipar til þeirrar sem Burns (1978) lýsti áratugum áður þegar hann hvatti til þess að verðandi skólustjórar hefðu „mentor“ sem aðstoðaði þá við að efla siðferðilega afstöðu sína.

Lengi hefur mátt greina áherslur á sameiginlega sýn, markmið og gildi í skólastarfi í fræðilegum skrifum um menntastjórnun (Bass, 1999; Campell, Gold og Lunt, 2003; Ser-giovanni, 2009). Slík afstaða hefur verið talin forsenda þess að unnið sé markvisst að

settum markmiðum og þannig megi tryggja sem bestan árangur skólustarfs. Í fræðilegum skrifum er algengt að rætt sé um skólamenningu í þessu samhengi og henni lýst sem safni sameiginlegra gilda, viðmiða og afstöðu (Hoy og Miskel, 2008).

Oft er þó tekist á um hvaða gildi skuli hafa að leiðarljósi og láta ráða för. Í rannsókn á áhrifum kreppunnar á skólustarf (Steinunn Helga Lárusdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Börkur Hansen og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2015) kom t.d. fram að starfsmenn skóla töldu að gildin sem yfirvöld hefðu að leiðarljósi við niðurskurð á fjárframlögum til skóla eftir hrun gengju gegn þeirra eigin. Sjálfir lögðu þeir megináherslu á börnin og hollustu sína við þau. Í viðtölum við starfsmenn voru siðferðilegu gildin, umhyggja, jafnrétti og réttlæti, áberandi, enda voru þetta yfirlýst gildi þeirra. Hagræðing var hins vegar eitt af yfirlýstum gildum yfirvalda. Slík gildi eru af stjórnsýslulegum toga með sterkum efnahagslegum undirtóni. Þessar niðurstöður eru vísbending um að gildi hagsmunaaðila skóla, foreldra, nemenda, skólayfirvalda og kennara fari ekki ævinlega saman jafnvel þótt þeir tilheyri sama menningarsvæði, sveitarfélagi eða jafnvel sama skóla. Við slíkar aðstæður reynir mjög á skólastjóran, sýn hans á hlutverk sitt, þekkingu á eigin gildum og annarra og trausta siðferðilega dómgreind.

Begley (2004) bendir á að sameiginleg afstaða og gildi séu ekki mikilvægust í þessu samhengi. Hafa verði í huga að flest vestræn ríki teljist vera fjölmenningarleg. Ekki sé sjálfgefið að fólk af ólíkum uppruna og með ólíka trúhneigð og hefðir geti sammælt um gildi. Meira máli skipti að auka sjálfsþekkingu hvers og eins og að skilja afstöðu annarra þannig að áhrifa sem flestra gæti í skólustarfinu. Óráðlegt er því talið að koma sér hjá að ræða ólík sjónarmið og gildi. Sama afstaða kemur fram hjá þeim Lumby með Coleman (2007) sem mæla ekki með því að forystan beinist að því að fá alla til að sameinast um sömu sýn og gildi. Farsælla sé að ræða opinskátt um mismunandi sýn og gildi í þeim tilgangi að hlúa að margbreytileikanum, enda er „samtalið ... eitt mikilvægasta verkfærið í lýðræðislegu samstarfi“ (Gunnar E. Finnbogason, 2004, bls. 180).

Hlutverk og viðfangsefni

Lögum samkvæmt gegnir skólastjóri faglegu forystuhlutverki í skólustarfinu (lög um grunnskóla, nr. 91/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Honum er ætlað að eiga frumkvæði að breytingum í skólustarfinu og leiða þær og vinna þeim brautargengi meðal starfsfólks (Fullan 2016; Hoy og Miskel, 2008; Matthews og Crow, 2010). Hlutverk skólastjóra spannar vítt svið af bæði faglegum og rekstrarlegum toga og þeir þurfa að geta unnið að margvíslegum viðfangsefnum.

Hverjum og einum skólastjóra er að mestu í sjálfsvald sett að móta hlutverk sitt á grundvelli laga og reglna. Hann ákveður hvaða meginhlutverki hann gegnir, hvaða verkefni hann setur í forgang og hverjum hann úthlutar öðrum. Í skýrslu OECD um markvissari forystu í skólustarfi (Pont, Nusche og Moorman, 2008) er bent á mikilvægi þess að í stefnumörkun skólustarfs sé lögð áhersla á að efla sjálfstæði skólastjóra og veita þeim nauðsynlegan stuðning með ráðgjöf og tækifærum til endurmenntunar. Pont og félagar telja að meginhlutverk skólastjóra og ábyrgð eigi að beinast að því að hafa áhrif á nám nemenda og bæta árangur þeirra.

Starfshættir skólustjóra við íslenska grunnskóla síðasta aldarfjórðung hafa talsvert verið rannsakaðir. Forgangsröðun viðfangsefna hefur t.a.m. verið könnuð þrisvar sinnum meðal skólustjóra í grunnskólum með spurningalistakönnunum (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 1994, 2004 og 2008). Einnig var spurt um atriði sem voru ofarlega á baugi hverju sinni og tengdust skólustarfi, svo sem breytingar á lagaumhverfi og starfsskyldum skólustjóranna. Þessar rannsóknir á forgangsröðun hafa að mestu takmarkast við raunverulega og ákjósanlega forgangsröðun viðfangsefna þeirra á grundvelli flokkunar McClearys og Thomsons (1979) á bandarískum skólustjórum. Viðfangsefnin sem þau athuguðu féllu í eftirfarandi flokka: vinna skólustjóra sem beinist að námskrárvinnu, starfsfólki, stjórnun/umsýslu, málefnum nemenda, skólahverfinu, skóla-skrifstofu/fræðsluyfirvöldum og endurnýjun í starfi. Athugað var hvernig skólustjórar vörðu tíma sínum (raunverulegur tími) og hvernig þeir hefðu kosið að verja tíma sínum (æskilegur tími) til verkþátta er falla að framangreindum flokkum.

Rannsóknir Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (1994, 2004, 2008) veita innsýn í það hvernig skólustjórar í grunnskólum verja og vildu verja tíma sínum til framangreindra málaflokka en gögnum var safnað 1991, 2001 og 2006. Öll árin segjast þeir verja mestum tíma í þáttinn *stjórnun/umsýsla*, það er viðfangsefni sem snúa að fjármálum, rekstri og skrifstofuhaldi. Þá kemur einnig fram að þeir vildu gjarnan verja minni tíma til þessa þáttar. Öll árin er á hinn bóginn *námskrárvinna* í fyrsta sæti hjá skólustjórum yfir það sem þeir helst vildu verja tíma sínum í, þ.e. viðfangsefni sem tengjast þróun námskrár, kennsluháttum, kennsluskipulagi, námsefni og viðlíka verkþáttum. Þetta virðist vera visbending um að málefni tengd kennslu séu ekki í forgrunni í viðfangsefnum skólustjóra í jafnmiklum mæli og þeir sjálfir helst kysu og löggjafinn gerir ráð fyrir (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Sömu höfundar (2008) benda einnig á að þátturinn *starfsfólk* færast úr því að vera í fimmta sæti í ákjósanlegri röð viðfangsefna í könnuninni 1991 og upp í annað sæti 2001, en þar er starfsfólk einnig í öðru sæti í raunverulegri röðun viðfangsefna. Með starfsfólki er átt við verkefni eins og ráðningar, ráðgjöf, mat og stuðning við starfsmenn skólans. Þessi áhersla á starfsfólk kom einnig skýrt fram í rannsókn þeirra Birnu Sigurjónsdóttur og Barkar Hansen (2014) á gildum skólustjóra í Reykjavík. Í viðtölum við skólustjórana kom fram að þeir lögðu mikla áherslu á velferð og líðan jafnt starfsmanna sem nemenda. Þetta töldu höfundar vera einn mesta styrkleika skólustjóranna.

Samkvæmt þessum niðurstöðum hefur röðun viðfangsefna skólustjóra breyst nokkuð á þeim tíu árum sem líða milli fyrstu og annarrar könnunar. Einnig kemur fram að skólustjórar hafi í lok þessa tímabils varið meiri tíma í vinnu tengda starfsfólki en áður. Eigi að síður eru það viðfangsefni sem snúa að fjármálum, rekstri og skrifstofuhaldi sem skólustjórar verja mestum tíma í en viðfangsefni tengd þróun námskrár, kennsluháttum, kennsluskipulagi, námsefni og viðlíka verkþáttum það sem þeir vildu verja tíma sínum í. Það eru því stjórnunarleg viðfangsefni sem þeir setja í forgrunn í störfum sínum fremur en kennslufræðileg.

Þessar rannsóknir á verksviðum skólastjóra hér á landi eru áhugaverðar, m.a. í ljósi þess hve fáar sambærilegar rannsóknir virðast hafa verið gerðar á þessu efni. Í þessu sambandi benda þeir Horng, Klasik og Loeb (2010) á að þrátt fyrir mikla umfjöllun og rannsóknir á mikilvægi skólastjóra fyrir gæði skólastarfs sé til þess að gera lítið um rannsóknir á því hvað það er sem þeir eru einkum að fást við í daglegum störfum.

Rannsókn Horng o.fl. (2010) er byggð á athugunum (e. observations) og skráningum meðal 65 skólastjóra í stóru fylki í Bandaríkjunum með fjölbreytilegri flóru skóla. Höfundar segja að skólastjórnir hafi varið mestum tíma sínum í stjórnunarleg viðfangsefni „til að halda skólanum gangandi“ eða um 30% (bls. 502). Þá hafi þeir varið um 20% af tíma sínum í atriði sem tengjast fjármálum, rekstri og starfsmannahaldi og um 15% í samskipti innan skólans og 5% við ytri aðila. Fram kemur að skólastjórnir verja minnstum tíma til verkefna sem beinast að námi og kennslu, þ.e. 6% til verkefna á vettvangi, svo sem heimsóknna í bekki og ráðgjafar til kennara og 7% til verkefna eins og mats á námi og kennslu og skipulags starfsþróunarverkefna. Þá fóru um 20% af tíma þeirra í annað. Höfundar segja að það hafi komið á óvart hve litlum tíma skólastjórnir vörðu í að sinna kennslufræðilegum verkefnum en minna á að sum verkefni taki meiri tíma en önnur og að tími sem varið sé í verkefni þurfi ekki að endurspegla mikilvægi þeirra. Þessar niðurstöður eru um margt samhljóða því sem rannsóknir hér á landi hafa leitt í ljós.

Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir (2016) könnuðu bakgrunn og starfsaðstæður skólastjóra í grunnskólum og hvaða viðfangsefni í stjórnkerfi skólanna þeir kysu að takast á við. Þau segja niðurstöðurnar „vekja áleitnar spurningar um það hvers vegna skólastjórnir, í ljósi viðtækrar menntunar þeirra og reynslu, sinni frekar stjórnun en faglegri forystu“ (bls. 507). Þessar niðurstöður Trausta og Amalíu eru því einnig um margt samhljóða því sem fyrri rannsóknir hafa leitt í ljós.

Á grundvelli samantektar á fjölmörgum rannsóknum á tengslum milli áhrifa skólastjóra og námsárangurs segir Robinson (2011) að fjórir þættir sýni sterk marktæk tengsl: Setja fram markmið og móta væntingar (.42), afla bjarga kerfisbundið (.31), tryggja gæðakennslu (.42), veita forystu um nám og starfsþróun kennara (.84) og tryggja skipulagt og öruggt umhverfi (.27). Samkvæmt þessu er áhrifamesti þátturinn forysta um nám og starfsþróun kennara. Að mati Robinson er æskilegt að gera nám og starfsþróun kennara að samábyrgu verkefni því kennarar séu innbyrðis háðir hver öðrum.

Í ljósi þess sem að framan greinir er mikilvægt að athuga á hvaða gildi skólastjórnir segjast leggja áherslu í störfum sínum og hvernig þeir forgangsraða helstu viðfangsefnum sínum. Eftirfarandi spurningar voru settar fram til að leiða rannsóknina: Á hvaða gildi segjast skólastjórnir í grunnskólum leggja áherslu í störfum sínum? Hvernig forgangsraða þeir helstu viðfangsefnum sínum? Hvaða breytingar má greina í forgangsraðun viðfangsefna á tímabilinu 1991–2017? Til samanburðar eru notuð gögn úr fyrri rannsóknum höfunda.

AÐFERÐ

Afstaða skólustjóra til gilda sem tengjast skólastarfi var könnuð með spurningalista. Gildin voru fundin með því að greina lög, reglugerðir og námskrár. Kortlagning helstu gilda í þessum gögnum er ekki tæmandi en er gerð til að fá yfirlit yfir helstu gildi sem þar má finna. Skólustjórarnir voru beðnir að gefa hverju gildi stig frá 1 upp í 10 eftir því hversu mikla áherslu þeir legðu á viðkomandi gildi í störfum sínum.

Forgangsröðun viðfangsefna var byggð á flokkun McClearys og Thomsons (1979). Í fyrri rannsóknum hér á landi á starfsháttum skólustjóra í grunnskólum var stuðst við sömu flokkun, þ.e. í rannsóknum sem gerðar voru 2006, 2001 og 1991 (Börkur Hansen o.fl., 1994, 2004, 2008). Viðfangsefnin sem um ræðir eru vinna skólustjóra við *námskrárvinnu, starfsfólk, stjórnun/umsýslu, málefni nemenda, skólahverfið, skólaskrifstofu/fræðsluyfirvöld og endurnýjun í starfi*. Að þessu sinni var einum flokki viðfangsefna bætt við, þ.e. *námsaðlögun* fyrir nemendur almennt, nemendur með sértæka námsörðugleika, nemendur sem hafa ekki íslensku að móðurmáli o.fl., en vísbendingar eru um að viðfangsefni sem falla undir þennan flokk tengist störfum skólustjóra í auknum mæli (Börkur Hansen, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, Helgi Þ. Svavarsson og Hanna Ragnarsdóttir, 2016; Helgi Þ. Svavarsson, Börkur Hansen, Samúel Lefever, Hafdís Guðjónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2016). Kannað var hvernig skólustjórar vörðu tíma sínum (raunverulegur tími) og hvernig þeir hefðu kosið að verja tíma sínum (æskilegur tími) til framangreindra viðfangsefna. Þeir voru beðnir að setja það viðfangsefni sem tók mestan tíma í fyrsta sæti, það sem tók næstmestan tíma í annað sæti og þannig áfram.

Vorið 2017 var spurningalistinn sendur á rafrænu formi á netföng allra starfandi skólustjóra 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 aðstoðarskólustjóra hvoru sinni. Fjórar ítrekanir voru sendar. Alls bárust 111 svör og er svarhlutfall því 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.

Gera má ráð fyrir að sú forgangsröð sem skólustjórar vilja hafa á helstu viðfangsefnum sínum hafi einhvern samhljóm við yfirlýst gildi þeirra. Ekki er hins vegar hægt að álykta nokkuð um samspil raunverulegrar röðunar og raunverulegra gilda vegna þess að skólustjórarnir voru einir til frásagnar um það hvaða gildi þeir legðu áherslu á; ekki voru gerðar athuganir á atferli þeirra. Ekkert er því hægt að fullyrða um það hvort yfirlýst gildi þeirra eru í samræmi við þau sem endurspeglast í atferli skólustjóranna. Þeir gætu verið illa læsir á eigin gildi og annarra og því ekki meðvitaðir um þau gildi sem hafa áhrif á störf þeirra. Þeir væru þá á sama báti og ýmsir starfsfélagar þeirra sem fræðimenn hafa skrifað um (Begley, 2004; Branson, 2005; Tuana, 2007).

NIÐURSTÖÐUR

Hér á eftir verða niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Fyrst er dregin upp mynd af aðstæðum í skólunum, en hlutverk og viðfangsefni stjórnenda mótast meðal annars af aðstæðum á hverjum stað, s.s. skólagerð, skólastærð, ríkjandi kennslufyrirkomulagi o.fl. sem getur haft áhrif á starfsumhverfi skólastjóra. Þá er greint frá þeim gildum sem skólastjórar í grunnskólum segjast leggja áherslu á í störfum sínum. Næst er dregin upp mynd af því hvernig þeir forgangsraða helstu viðfangsefnum, þ.e. hvernig þeir vörðu tíma sínum og hvernig þeir hefðu kosið að verja tíma sínum til þeirra viðfangsefna sem könnuð voru. Forgangsröðun viðfangsefna er svo skoðuð á grundvelli nokkurra þátta er taka til mismunandi aðstæðna í skólunum.

Aðstæður

Eins og áður segir svöruðu 111 skólastjórar í grunnskólum spurningalistanum, sem er 69% svarhlutfall. Um 38% svarenda voru karlar og 62% konur. Um 38% skólastjóranna eru með framhaldsnám í stjórnun og 16% með framhaldsnám af öðru tagi. Flestir starfa 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 svæðum landsins.

Stærð skólanna er 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 samþyrgir 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.

Gildi

Afstaða skólastjóranna til 23 gilda sem tengjast skólastarfi var könnuð þannig að skólastjórnir voru beðnar að gefa hverju gildi stig frá 1 upp í 10 eftir því hversu mikla áherslu þeir legðu á viðkomandi gildi í störfum sínum. Tafla 1 sýnir áherslu skólastjóranna á sex gildi sem flokka má af siðferðilegum toga (e. moral values) og sex af stjórnarsýslulegum toga (e. managerial values).

Tafla 1. Gildi – áherslur skólastjóra

Gildi	Stig 1–4 %	Stig 5–7 %	Stig 8–10 %
<i>Siðferðileg:</i>			
Umhyggja	3	2	95
Jafnrétti	2	8	90
Lýðræði	2	6	92
Sjálfstæði	2	4	93
Umburðarlyndi	3	2	95
Réttlæti	2	2	96
<i>Stjórnsýsluleg:</i>			
Samkeppni	51	41	9
Skilvirkni	1	17	82
Hagræðing	11	44	44
Ábyrgðarskylda	3	6	91
Afköst	2	31	67
Árangur	2	7	91

Samkvæmt töflu 1 segjast nánast allir skólastjórnarnir leggja mikla áherslu á siðferðileg gildi í störfum sínum, en um 94% þeirra gefa þeim 8–10 stig. Ekki eru hér tilgreindar fleiri niðurstöður um gildi af siðferðilegum toga enda var stigagjöf skólastjóranna fyrir áherslur þar nánast eins, þ.e. yfir 90% þeirra gáfu þeim 8–10 stig.

Öðru máli gegnir um gildi af stjórnsýslulegum toga. Fæst stig í þeim flokki gilda fær *samkeppni* en 9% skólastjóranna gefa þar 8–10 stig og *hagræðing* sem 44% skólastjóranna gefa 8–10 stig. Aftur á móti segjast yfir 90% skólastjóranna leggja mikla áherslu á *ábyrgðarskyldu* og *árangur* í störfum sínum.

Forgangsröðun viðfangsefna

Í töflu 2 á næstu blaðsíðu sést hvernig skólastjórnarnir forgangsröðuðu helstu viðfangsefnum vorið 2017, þ.e. hvernig þeir vörðu tíma sínum (raunveruleg röðun) og hvernig þeir hefðu kosið að verja tíma sínum (ákjósanleg röðun) til þeirra viðfangsefna sem könnuð voru. Til upplýsingar eru einnig birtar niðurstöður úr sambærilegum könnunum sem gerðar voru 2006, 2001 og 1991. Rétt er að árétta að viðfangsefninu *námsaðlögun* var bætt við í könnuninni 2017.

Tafla 2. Forgangsröðun viðfangsefna árin 2017, 2006, 2001 og 1991

Viðfangsefni/málaflokkur:	Raunveruleg röðun				Ákjósanleg röðun			
	2017	2006	2001	1991	2017	2006	2001	1991
Námskrárvinna (vinna við framkvæmd aðalnámskrár, skólanámskrá, sjálfsmat skóla, þróunarverkefni og önnur störf er varða kennsluhætti, kennsluskipulag, námsefni o.fl.)	3	4	5	2	1	1	1	1
Starfsfólk (ráðningar, ráðgjöf og stuðningur, mat o.fl.)	2	2	3	5	3	2	5	6
Stjórnun/umsýsla (rekstur, skrifstofuhald, fjármál, bréfaskriftir, skýrslugerð o.fl.)	1	1	1	1	7	7	6	5
Málefni nemenda (fundir með nemendum, ráðgjöf, skipulagsvinna vegna félagsstarfa, nemendaverndarráð, barnavernd, samstarf við foreldra o.fl.)	4	5	2	3	2	4	4	3
Hegðun nemenda (skólareglur, mætingar, hegðunarvandræði, samstarf um úrausnir o.fl.)	6	6	4	4	9	9	9	8
Skólahverfið (fundir með skólaráði, samtökum foreldra og foreldraráði, viðræður við foreldra, ráðgjafa og fulltrúa ýmissa hagsmunahópa)	9	8	8	7	8	6	7	7
Skólaskrifstofa/fræðslufirvöld (fundir, nefndarstörf, skýrslugerð, upplýsingagjöf o.fl.)	8	7	7	9	10	8	8	9
Endurnýjun í starfi (lestur fræðibóka og greina, námskeið, ráðstefnur o.fl.)	10	9	9	8	4	5	3	4
Áætlanagerð (skipulagsvinna og áætlanagerð til langs tíma (t.d. hálf til eitt ár) svo sem starfsáætlun fyrir næsta skólaár, áætlanir um byggingar og viðhald, endurmenntun starfsmanna o.fl.)	5	3	6	6	5	3	2	2
Námsaðlögun (fyrir nemendur almennt, nemendur með sértæka námsörðugleika, nemendur sem hafa ekki íslensku að móðurmáli, o.fl.)	7				6			

Stjórnun/umsýsla er í fyrsta sæti yfir raunverulega röðun viðfangsefna vorið 2017. Það er sama niðurstaða og í fyrri könnunum 2006, 2001 og 1991. *Starfsfólk* er í öðru sæti eins og 2006 en var í fimmta sæti 1991. *Námskrárvinna* er í þriðja sæti 2017, öðru sæti 1991 en fimmta sæti 2001. Viðfangsefnið *námsaðlögun* sem var bætt við 2017 skipast í sjöunda sæti yfir raunverulega röðun verkefna.

Eins og áður er *námskrárvinna* í fyrsta sæti yfir ákjósanlega röðun viðfangsefna. *Mál-efni nemenda* er í öðru sæti. *Starfsfólk* er í þriðja sæti en var í sjötta sæti 1991. *Námsaðlögun* er í sjötta sæti yfir ákjósanlega röðun verkefna. Athygli vekur að *áætlanagerð* er í fimmta sæti af tíu yfir ákjósanlega röðun viðfangsefna vorið 2017 en var í öðru sæti 1991 og 2001.

Til að öðlast dýpri skilning á því hvernig skólastjórnir verja tíma sínum var forgangs-röðun viðfangsefna athuguð með hliðsjón af nokkrum aðstæðubundnum þáttum í skólunum. Kannað var hvort eftirfarandi þættir hefðu áhrif á forgangsröðun skólastjóranna:

- *Kyn*.
- *Skólastærð*: 99 nemendur og færri, 100–299 nemendur, 300 nemendur og fleiri.
- *Staðsetning skóla eftir landsvæðum*: höfuðborgarsvæðið, landsbyggð.
- *Fjöldi annarra starfsmanna en kennara*: 20 eða færri starfsmenn í skólum með 100–299 nemendur; 20 eða fleiri starfsmenn í skólum með 300 eða fleiri nemendur.
- *Fjöldi nemenda með sértæka námsörðugleika*: 30 eða færri nemendur með sértæka námsörðugleika í skólum með 100–299 nemendur; 61 eða fleiri nemendur með sértæka námsörðugleika í skólum með 300 eða fleiri nemendur.
- *Ríkjandi kennslufyrirkomulag*: bekkjarkennsla (bekkjarkennsla í höndum umsjónar-kennara eða faggreinakennara), teymiskennsla (tveir eða fleiri kennarar samábyrgir fyrir kennslu í árgangi eða aldursblönduðum hópi, að öllu leyti eða hluta), blandaðir kennsluhættir (blanda af bekkjarkennslu og teymiskennslu).

Enginn munur kom fram á raunverulegri og ákjósanlegri forgangsröðun viðfangsefna eftir kyni. Örlítill munur var á forgangsröðun viðfangsefna eftir skólastærð, þ.e. raunveruleg forgangsröðun allra viðfangsefna var nánast eins utan þess að *námsaðlögun* var í níunda sæti í skólum með 300 nemendur og fleiri en í sjöunda sæti í skólum í hinum stærðar-flokkunum, og ákjósanleg forgangsröðun viðfangsefna var nánast eins í öllum tilvikum fyrir utan það að *endurnýjun í starfi* var í öðru sæti í skólum með 99 nemendur eða færri, í 6. sæti í skólum með 100–299 nemendur og fjórða sæti í skólum með 300 og fleiri nemendur.

Forgangsröðun viðfangsefna var einnig nánast óháð staðsetningu skóla fyrir utan það að í skólum á höfuðborgarsvæðinu var *námskrárvinna* í fjórða sæti og *námsaðlögun* í níunda sæti í raunverulegri forgangsröðun, en í öðru og sjöunda sæti á landsbyggðinni. Ekki var heldur mikill munur á ákjósanlegri forgangsröðun fyrir utan það að á höfuð-borgarsvæðinu var *námskrárvinna* í níunda sæti og *hegðun nemenda* í sjöunda sæti en á landsbyggðinni í sjöunda og níunda sæti.

Smávægilegur munur kom fram á raunverulegri forgangsröðun viðfangsefna hjá skólastjórunum eftir fjölda annarra starfsmanna en kennara. Í skólum með 20 eða færri aðra starfsmenn með 100–299 nemendur var *námskrárvinna* í öðru sæti, *starfsfólk* í fjórða sæti og *námsaðlögun* í sjöunda sæti en í skólum með 20 starfsmenn eða fleiri og með 300 eða fleiri nemendur í fjórða, öðru og níunda sæti. Þá var nánast enginn munur á ákjósanlegri forgangsröðun fyrir utan það að í skólum með 20 eða færri aðra starfsmenn með 100–299 nemendur var *endurnýjun í starfi* í sjöunda sæti en í skólum með 20 starfsmenn eða fleiri og með 300 eða fleiri nemendur í þriðja sæti.

Enginn munur kom fram á raunverulegri forgangsröðun viðfangsefna eftir fjölda nemenda með sértæka námsörðugleika. Smávægilegur munur kom fram á ákjósanlegri forgangsröðun, en í skólum með 30 eða færri nemendur með sértæka námsörðugleika með 100–299 nemendur var *stjórnun/umsýsla* í sjötta sæti og *endurnýjun í starfi* í sjöunda sæti en í níunda og fjórða sæti í skólum með 300 eða fleiri nemendur.

Svolítill munur kom fram á raunverulegri forgangsröðun viðfangsefna eftir ríkjandi kennslufyrirkomulagi, en í bekkjarkennsluskólum var *starfsfólk* í öðru sæti, í teymiskennsluskólum í fyrsta sæti og í fjórða sæti í skólum með blandaða kennsluhætti. Þá var *skólahverfið* í níunda sæti í bekkjarkennsluskólum og skólum með blandaða kennsluhætti en í sjöunda sæti í teymiskennsluskólum. Dálítið meiri munur kom fram á ákjósanlegri röðun viðfangsefna en *námskrárvinna* var í þriðja sæti í bekkjarkennsluskólum og skólum með blandaða kennsluhætti en í fimmta sæti í teymiskennsluskólum. *Námsaðlögun* var í fjórða sæti í bekkjarkennsluskólum, áttunda sæti í teymiskennsluskólum og fimmta sæti í skólum með blandaða kennsluhætti. *Endurnýjun í starfi* var í sjötta sæti í bekkjarkennsluskólum, þriðja sæti í teymiskennsluskólum og fjórða sæti í skólum með blandaða kennsluhætti. Þá var *áætlanagerð* í fimmta sæti í bekkjarkennsluskólum, fjórða sæti í teymiskennsluskólum og sjötta sæti í skólum með blandaða kennsluhætti.

UMRÆÐA

Markmið þessarar rannsóknar var að kanna hvaða gildi skólastjórar segjast einkum leggja til grundvallar í starfi sínu og hvernig þeir forgangsráða mikilvægum viðfangsefnum. Skólastjórnir voru spurðir um þau gildi sem þeir hefðu að leiðarljósi í störfum sínum, þ.e. yfirlýst gildi þeirra, og þeir beðnir að forgangsráða tíu mikilvægum viðfangsefnum.

Gera má ráð fyrir að sú forgangsröð sem skólastjórar vilja hafa á helstu viðfangsefnum sínum samræmist yfirlýstum gildum þeirra. Í fyrri hluta umræðukaflans er fjallað um þá tvo flokka gilda sem skólastjórnir voru beðnir að taka afstöðu til undir kaflaheitunum Að bekkja sjálfan sig og Standa skil, en í þeim síðari um forgangsröðun þeirra.

Að bekkja sjálfan sig

Skólastjórnir gerðu lítinn sem engan greinarmun á mikilvægi þeirra siðferðilegu gilda sem þeir voru beðnir að taka afstöðu til. Stigagjöf þeirra fyrir siðferðileg gildi, það er *umhyggja*, *jafnrétti*, *lýðræði*, *sjálfstæði*, *umburðarlyndi* og *réttlæti*, var nánast sú sama, en rúmlega 90% þeirra gáfu þeim 8–10 stig. Hugsanlegt er að meirihluti skólastjóranna telji

öll þessi gildi jafnmikilvæg (yfirlýst gildi) og því leggi þeir jafnmikla áherslu á þau öll í starfi (raunveruleg gildi). Hitt er þó líklegt, að þeir hafi ekki ígrundað gildi sín nægilega vel og séu því ekki vel meðvitaðir um þau og áhrif þeirra á störf sín. Rannsóknir benda einmitt til þess að fæstir séu meðvitaðir um eigin gildi (Branson, 2005, 2007).

Í þessu samhengi hefur lengi verið lögð áhersla á að nám skólastjórnenda þurfi að taka til siðferðilegra þátta ekki síður en tæknilegra (Hodgkinson, 1991). Þjóða þurfi verðandi skólastjórnendum námskeið um stjórnun og forystu á siðferðilegum grunni. Meginmarkmið slíks náms væri að styðja starfandi jafnt sem verðandi leiðtoga í viðleitni þeirra til að starfa af heilindum og þroska siðferðiskennd sína (Branson, 2007; Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Menntun af þessu tagi mundi ekki aðeins nýtast skólastjórnendum heldur líka nemendum sem verða framtíðarleiðtogar þjóðarinnar. Skólar þurfi því að vera jarðvegur sem stuðli að þróun siðferðilegrar breyttni og siðferðilegrar dómgreindar (e. ethical behavior, ethical judgement) meðal barna og unglinga ekki síður en fullorðinna (Branson, 2007).

Í stjórnunarnámi á Menntavísindasviði hefur um langt skeið verið fjallað fræðilega um gildi og forystu á siðferðilegum grunni og nemendur hvattir til að ígrunda eigin gildi. Slík nálgun veitir þó tæplega hverjum og einum nemanda nægilegan tíma og stuðning til ígrundunar og sjálfsskoðunar og til að þroska siðferðilega dómgreind sína. Ein leið til úrbóta væri að nálgast viðfangefnið á sama hátt og Branson gerði (2007) með því að velja nemendum „mentor“ eða handleiðara sem ynni með þeim yfir ákveðið tímabil að því að ígrunda eigin gildi og velja fyrir sér hvort yfirlýst gildi og raunveruleg fari saman.

Fram hefur komið að mikilvægt sé að í skólum sé lifandi umræða um sýn og gildi allra hagsmunaðila skólanna (Begley, 2004; Lumby með Coleman, 2007). Meginviðfangsefni skólastjórans í þessu samhengi er því að skapa jarðveg með samstarfsfólki sínu þar sem viðurkennt er að mismunandi sjónarmið séu virt og hvatt til opinskárrar umræðu, bæði um opinberan gildagrunn og gildi einstaklinganna sem mynda skólasamfélagið. Forsenda þess að skólastjóranum takist þetta er þó sú að hann þekki sjálfan sig og gildi sín og sé fær um að meta hvort yfirlýstu gildin séu sýnileg í dagsins önn.

Að standa skil

Öfugt við stigagjöf fyrir siðferðilegu gildin gerðu skólastjórnarnir mikinn greinarmun á mikilvægi þeirra gilda af stjórnsýslulegum toga sem þeir voru beðnir að taka afstöðu til, þ.e. *samkeppni*, *skilvirkni*, *hagræðing*, *ábyrgðarskylda*, *afköst* og *árangur*. Fáir skólastjórar eða 9% gefa t.d. samkeppni 8–10 stig. Rúmlega helmingur eða 51% þeirra gefur þar 1–4 stig og 41% gefur gildinu 5–7 stig.

Samkeppni og samkeppnisandi getur birst á marga vegu. Í námi eru nemendur t.d. jafnan hvattir til að keppa við sjálfa sig fremur en aðra. Í íþróttum virðast gilda önnur lög-mál, þar er keppt innan skóla og milli skóla og nemendum sagt að stefna til sigurs. Í stærra samhengi getur samkeppni í skólastarfi birst í því að ná meiri árangri en aðrir skólar á alþjóðlegum prófum, t.d. í sama sveitarfélagi eða á landsvísu. Ef slík afstaða er fyrir hendi hjá grunnskólastjórum þá kemur hún ekki fram í þessum gögnum þar sem hlutfallslega fáir skólastjórar gefa samkeppni fullt hús stiga.

Allhátt hlutfall skólastjóra eða 44% gefa hagræðingu 8–10 stig og aðeins 11% gefa henni 1–4 stig. Þegar tveir efstu flokkar stiga eru teknir saman kemur í ljós að mikill meirihluti eða 88% skólastjóranna gefur hagræðingu stig á bilinu 5–10. Þessar tölur benda til þess að mikill meirihluti svarenda leggi mikla áherslu á hagræðingu í störfum sínum. Líklegt er að enn gæti þeirrar hagræðingarkröfu sem ríkti í skólum á árunum eftir hrun (Arney Einarsdóttir, 2010; Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, Ásta Snorradóttir og Hjördís Sigursteinsdóttir, 2014). Sambærilegar niðurstöður komu fram í rannsókn á áhrifum kreppunnar á skólastarf, en þar voru viðmælendur í hópi kennara og foreldra fremur svartsýnir á að fjárveitingar til skólanna yrðu auknar að hrúni loknu (Steinunn Helga Lárusdóttir o.fl., 2015). Þessar spár kunna að hafa gengið eftir. Áhersla skólastjóranna á hagræðingu kann því að stafa bæði af því að áhrifa kreppunnar gæti enn auk þess sem ætla má að hagræðingarkrafa á opinberar stofnanir sé viðvarandi.

Hátt hlutfall skólastjóranna, eða 91%, gefur hins vegar gildunum *árangur og ábyrgðarskylda* 8–10 stig og aðeins 11% þeirra setja þessi gildi í lægsta flokk stiga, það er 1–4 stig. Víða reynir á ábyrgðarskyldu skólastjóra. Stigagjöf þeirra fyrir þennan þátt gefur til kynna að ábyrgðarskylda sé þeim ofarlega í huga og hafi mikið vægi í störfum þeirra. Skólastjórar, rétt eins og aðrir sem gegna opinberum embættum, verða að standa yfirvöldum og almenningi skil á ákvörðunum sínum og athöfnum. Þeir sæta margvíslegu eftirliti, bæði með skólastarfinu í heild, stjórnunarháttum sínum og árangri nemenda. Í Reykjavík er t.d. gerð svokölluð vinnustaðakönnun árlega á afstöðu starfsmanna til margra þátta, þar með stjórnunarháttum. Einnig eru dæmi um sérstakar stjórnendakannanir þar sem starfsfólk gefur næsta yfirmanni sínum stig (Þórunna Rósa Ólafsdóttir, 2014). Þá gerir Reykjavíkurborg úttektir á skólum á nokkurra ára fresti og Menntamálastofnum sér um að lagt sé mat á 10 grunnskóla á hverju ári (Menntamálastofnun, e.d.).

Rannsókn þeirra Birnu Sigurjónsdóttur og Barkar Hansen (2014) meðal skólastjóra í Reykjavík sýndi að áherslan á árangur nemenda var einn af þremur lykilþáttum í stjórnunarháttum skólastjóra. Grunnskólunum sjálfum ber skylda til að meta árangur nemenda og nýta niðurstöðurnar til leiðsagnar um hvað megi betur fara. Til viðbótar þessu skólamati eru lögum samkvæmt (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 39. gr.) samræmd könnunarpróf í íslensku og stærðfræði lögð fyrir 4. og 7. bekk grunnskóla og fyrir nemendur í 9. bekk í íslensku, stærðfræði og ensku. Loks taka tilteknir nemendahópar þátt í alþjóðlegum könnunum eins og PISA, það er alþjóðlegri langtímarannsókn á hæfni og getu 15 ára nemenda í lestri, náttúrufræði og stærðfræði (Menntamálastofnun, 2017). Þessi upptalning er ekki tæmandi en hún sýnir að opinbert eftirlit með starfi skólanna er umtalsvert og því ekki að undra að skólastjórar séu meðvitaðir um hversu mjög reynir á reikningsskil þeirra gagnvart hagsmunadílum skólanna.

Forgangsröðun - áhugaverðar breytingar

Eitt af meginmarkmiðum þessarar rannsóknar var að athuga hvernig skólastjórar forgangsraða helstu viðfangsefnum sínum og hvaða breytingar má helst greina í forgangsröðun þeirra í árunna rás. Aldarfjórðungur er liðinn frá því að höfundar þessarar greinar ásamt Ólafi H. Jóhannssyni gerðu fyrstu sambærilegu rannsóknina hér á landi.

Fyrst ber að nefna að *stjórnun/umsýsla* er öll árin í fyrsta sæti yfir viðfangsefni sem skólastjórar verja mestum tíma í. Þetta er vísbending um að enn fari mikill tími þeirra í rekstur, skrifstofuhald, fjármál, bréfaskriftir, skýrslugerð o.fl. Þetta er í samræmi við niðurstöður hjá Horng og félögum (2010) en þau segja að skólastjórnarnir sem þau rannsökuðu hafi varið mestum tíma sínum í stjórnunarleg viðfangsefni sem snerust um „að halda skólanum gangandi“ (bls. 502). Niðurstöður Trausta Þorsteinssonar og Amalíu Björnsdóttur (2016) um störf skólastjóra hér á landi ber einnig að sama brúnni. Breytingar á ákjósanlegri forgangsröðun á *stjórnun/umsýslu* virðast aftur á móti þróast þannig að skólastjórnarnir setja hana sífellt neðar í forgangsröðun eftir því sem nær dregur í tíma.

Sýn skólastjóranna á ákjósanlegar áherslur beinist öll árin að *námskrárvinnu* sem þeir setja ávallt í fyrsta sæti. Líta má á viðfangsefnið *námskrárvinnu* sem kjarnaatriði í öllu skólastarfi, en það snýst um framkvæmd Aðalnámskrár, gerð skólanámskrár, sjálfsmat skóla, þróunarverkefni og önnur störf er varða kennsluhætti, kennsluskipulag, námsefni o.fl. Að *námskrárvinna* skipi fyrsta sæti í ákjósanlegri forgangsröðun öll árin má líta á sem vísbendingu um faglega afstöðu skólastjóranna til hlutverks síns í þróun skólastarfs.

Þá vekur athygli að viðfangsefnið *starfsfólk*, þ.e. ráðningar, ráðgjöf, stuðningur, mat o.fl., raðast ofar í forgangsröðun raunverulegra viðfangsefna eftir því sem nær dregur í tíma; er í öðru sæti síðasta áratuginn en var áður í þriðja til fimmta sæti. Breytingar á ákjósanlegri forgangsröðun virðast vera í samræmi við þessa framvindu, en skólastjórnarnir setja *starfsfólk* einnig frammar í forgangsröðun eftir því sem nær dregur í tíma. Þessi þróun kemur ekki á óvart. Í rannsókn Barkar Hansen og félaga (2008) kemur fram að með tilkomu deildarstjóra hafi hlutverk skólastjóra breyst þannig að þeir hafi fengið meiri tíma til að veita starfsfólki ráðgjöf. Kenningar um skólastjórnun leggja áherslu á að stjórnendur séu framsæknir og í virku samstarfi við kennara um framþróun náms og kennslu (Harris, 2008; Hoy og Miskel, 2008; Kaplan og Owings, 2015; Louis o.fl., 2010; Robinson, 2011; Sergiovanni, 2009). Í ljósi umfjöllunar Robinsons (2011) má líta þessar breytingar á röðun viðfangsefnisins *starfsfólk* jákvæðum augum, en samkvæmt henni hefur forysta skólastjóra um starfsþróun kennara hvað mest áhrif á námsárangur nemenda. Annað atriði sem ætla má að hafi valdið því að flokkurinn *starfsfólk* raðast nú ofar í forgangsröð skólastjóra er það að ófaglærðu starfsfólki hefur fjölgað mjög í grunnskólum (Hagstofa Íslands, 2018). Samsetning starfsmannahópsins hefur því breyst og skólastjóri ber orðið ábyrgð á starfshópum sem kunna að hafa litla sem enga reynslu af skólastarfi. Þessi breyting hefur án efa kallað á aukna áherslu á viðfangsefnið *starfsfólk*. Þetta þarf þó að rannsaka nánar til að fá fyllri skilning á því hvaða þættir það eru sem þar koma við sögu.

Viðfangsefnið *endurnýjun í starfi* er nú í 10. og neðsta sæti og hefur ævinlega verið neðarlega í raunverulegri forgangsröð eða í 8.–9. sæti. Það er áhyggjuefni ef lestur fræðibóka og greina, þátttaka í námskeiðum, ráðstefnum, fræðslufundum o.fl. á því sviði skipast neðar í raunverulegum forgangi eftir því sem nær dregur í tíma. Þetta er ekki síður áhyggjuefni í ljósi þess mikla ábyrgðarhlutverks sem skólastjórar gegna, en lög um grunnskóla (nr. 91/2008) og Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) kveða á um að skólastjórinn skuli vera í forystu um skólastarfið, leiða það og móta í samræmi við nýja þekkingu og breyttar aðstæður í þjóðfélaginu hverju sinni. Það er ekki síst sjálfsþekkingin sem skiptir hér máli, þekking á eigin gildum, hæfnin til að brúa bilið

milli yfirlýstra og raunverulegra gilda og að vera meðvitaður um samspil forystu, gilda og heilinda í starfi (Begley, 2004; Branson, 2007).

Endurnýjun grunnskólastjóra í starfi er enn brýnni fyrir þá sök að allhótt hlutfall þeirra hefur ekki lokið framhaldsnámi í stjórnun, einungis 38% segjast hafa framhaldsnám á því sviði. Því má ætla að skólastjórar séu í mörgum tilvikum með minni formlega menntun en kennararnir sem þeir eiga að veita forystu. Í skýrslu Ponts og félaga (2008) fyrir OECD er bent á mikilvægi þess að í stefnumörkun skólafarfaris sé lögð áhersla á að efla sjálfstæði skólastjóra og veita þeim nauðsynlegan stuðning með ráðgjöf og tækifærum til menntunar. Þessi áhersla undirstrikar að endurnýjun þekkingar eigi að vera mun ofar í forgangi en niðurstöður þessarar rannsóknar gefa vísbendingar um. Þótt endurnýjun í starfi raðist neðarlega í raunverulegri röðun þá gildir annað um þá ákjósanlegu því skólastjórar setja þetta viðfangefni í fjórða sæti og gerðu það einnig árið 1991. Fylgjast þarf vel með þessari þróun og skapa skólastjórunum aðstæður til að endurnýja sig markvisst í starfi. Hér bera sveitarfélög mikla ábyrgð því þeirra stuðningur við endurmenntun skólastjóra, jafnt faglegur sem fjárhagslegur, getur skipt sköpum um að skólastjórar setji hana í reynd í forgang. Sjálfir bera þó skólastjórar mesta ábyrgð á eigin menntun og þar skiptir metnaður þeirra til að efla sig faglega með framhaldsmenntun og símenntun mestu máli.

Ekki er hægt að greina miklar breytingar á röðun annarra viðfangsefna sem könnuð voru aðrar en þær að viðfangsefnin *málefni nemenda*, *hegðun nemenda* og *skólahverfið* skipast örlítið neðar í raunverulegri forgangsröð eftir því sem nær dregur í tíma. Þessa tilhneigingu má túlka í ljósi þess að millistjórnendum hefur fjölgað í tímans rás og einnig starfsfólki í stoðþjónustu skóla, og má ætla að þessir starfsmenn hafi að einhverju leyti tekið við mörgum þeirra viðfangsefna sem áður voru á hendi skólastjóra. Oft er um að ræða starfsfólk með sérhæfða þekkingu, svo sem á hegðun og hegðunarvandkvæðum nemenda og tengslum heimilis og skóla. Þau viðfangsefni sem falla undir *málefni nemenda* beinast að samstarfi og ráðgjöf við nemendur en einnig að þjónustu við þá og nemendavernd. Þessi viðfangsefni kallast því sterkt á við þau siðferðilegu gildi sem skólastjórar segjast leggja mikla áherslu á, svo sem umhyggju, lýðræði og jafnrétti. Í því ljósi hefði mátt ætla að *málefni nemenda* yrðu ofar í æskilegri forgangsröð en raunin varð.

Viðfangsefninu *námsaðlögun* var bætt við 2017 en þættir sem því tengjast hafa mótað skólafarfaris mjög á síðustu árum, svo sem með stefnumörkun um skóla án aðgreiningar og áherslu á einstaklingsmiðun í námi, fjölmenningslega kennsluhætti, o.s.frv. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Þar af leiðandi er ekki hægt að greina breytingar eða þróun eins og í hinum viðfangsefnunum. Eigi að síður vekur athygli hversu neðarlega þetta viðfangsefni skipast í raunverulegri og ákjósanlegri forgangsröðum hjá skólastjórunum. Öll hugtökin í flokknum siðferðileg gildi falla að hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar, gildi á borð við *jafnrétti*, *réttlæti* og *lýðræði* sem skólastjórar segjast leggja mikla áherslu á í starfi. Í því ljósi væri ástæða til að ætla að viðfangsefnið *námsaðlögun* væri ofar í forgangsröð skólastjóra. Æskilegt er að rannsaka tengsl skólastjóra við þetta viðfangsefni nánar til að öðlast á því betri skilning.

Í könnuninni 2017 var reynt að skoða hvort aðstæður í skólunum hefðu áhrif á forgangsröðun verkefna. Skólarnir sem um ræðir eru talsvert mismunandi að stærð og aðstæður með ýmsu móti, svo sem hvað varðar ráðandi fyrirkomulag kennslu (bekkjar-kennsla, teymiskennsla, blandað skipulag), fjölda starfsmanna annarra en kennara, fjölda

nemenda með sértæka námsörðugleika og fleira. Þessar mismunandi aðstæður virðast ekki hafa afgerandi áhrif á forgangsröðun verkefna, hvorki raunverulega né ákjósanlega, enda þótt fram hafi komið smávægilegur munur á röðun nokkurra viðfangsefna.

Einna helst virðist sem ráðandi fyrirkomulag kennslu hafi áhrif en svólíttinn mun mátti greina á raunverulegri og ákjósanlegri forgangsröðun viðfangsefnanna *starfsfólk, skóla-hverfið, námsaðlögun, endurnýjun í starfi og áætlanagerð*. Í rannsókninni *Starfshættir í grunnskólum* (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014) kom fram að stjórnun-arhættir voru talsvert mismunandi eftir ríkjandi kennslufyrirkomulagi skólanna og skiluðu sér í mismikilli ánægju starfsfólks með stjórnun og starfshætti, sem var hvað mest í þeim skólum þar sem teymiskennsla var ráðandi fyrirkomulag.

Af framansögðu má því draga þá ályktun að hlutverk skólustjóra í grunnskólum hafi breyst talsvert á síðastliðnum aldarfjórðungi. Aðstæður í skólunum virðast ekki hafa afgerandi áhrif á forgangsröðun verkefna enda verkefni sambærileg hvort sem skóli er t.d. fámennur eða fjölmennur. Eftir sem áður er mikilvægt að skapa skólustjórunum þær aðstæður að þeim takist að nálgast þá kjörmynd sem hin ákjósanlega röðun endurspeglar og setur *námskrárvinnu, málefni nemenda, áætlanagerð* og vinnu með *starfsfólki* jafnan í efstu sætin.

SAMANTEKT OG LOKAORÐ

Á þeim rúma aldarfjórðungi sem liðinn er frá fyrstu könnun höfunda árið 1991 hafa orðið talsverðar breytingar á umfangi og eðli starfs skólustjóra. Sumt má rekja til lagabreytinga, svo sem grunnskólalaga árið 1995 þegar rekstur grunnskóla var færður til sveitarfélaga og verksvið skólustjóra varð víðfeðmara og ábyrgð þeirra jókst. Aðrar breytingar urðu í kjölfar kjarasamninga, svo sem árið 2001 þegar sett var inn ákvæði um að skólustjóra væri heimilt að ráða millistjórnendur. Loks hafa alþjóðlegir straumar meðal annars haft þau áhrif að vaxandi áhersla hefur verið lögð á þátttöku í alþjóðlegum samanburðarkönnunum. Ýmsir aðrir ytri þættir hafa haft margvísleg áhrif á bæði skólastarfið í heild og stöðu skólustjóra eins og fjallað hefur verið um í fyrri greinum höfunda. Aðstæður í skólunum virðast aftur á móti ekki hafa haft afgerandi áhrif á störf skólustjóra, að minnsta kosti ekki forgangsröðun viðfangsefna.

Á þessu tímabili hafa orðið ýmsar breytingar á bæði æskilegri og raunverulegri forgangsröð skólustjóra. *Stjórnun/umsýsla* er dæmi um viðfangsefni þar sem breytingar á ákjósanlegri og raunverulegri röð hafa verið fremur litlar. Þetta viðfangsefni hefur ævinlega verið fremst í raunverulegri forgangsröð en í ákjósanlegri forgangsröð hefur viðfangsefnið smám saman færst aftar. Öfugt við *stjórnun/umsýslu* hefur *námskrárvinna* aldrei verið fremst í forgangsröð raunverulegra viðfangsefna en ævinlega fremst í ákjósanlegri forgangsröð. Raunveruleg forgangsröð *námskrárvinnu* hefur verið breytileg milli ára. Bilið milli ákjósanlegrar röðunar og raunverulegrar hefur einnig jafnan verið fremur lítið.

Hóflægur munur á raunmynd og kjörmynd er eðlilegur og má túlka sem metnaðarfulla framtíðarsýn. Mikill munur bendir aftur á móti til þess að einhverjir þættir hamli því að skólustjórar geri það sem þeir helst kjósa. Menntamálayfirvöld, sveitarfélög og samtök skólustjóra þurfa að taka höndum saman um að greina þessa þætti og finna leiðir til þess að raunmynd og kjörmynd falli sem best saman. Skólustjórar hafa ítrekað sagt að sú sé

ekki raunin. En gildagrunnur þeirra og skýr vilji til að gera viðfangsefnum sem snerta nám og kennslu hærra undir höfði en raun ber vitni eru vísbending um að þeir séu reiðubúnir til að leggja sitt af mörkum til þess og þann vilja þarf að virkja.

Síðustu þrjá til fjóra áratugi hafa fræðimenn lagt áherslu á að skólastjórar séu meðvit- aðir um eigin gildi, geti staðið skil á þeim og haft þau að leiðarljósi í starfi. Höfundar taka undir með öðrum fræðimönnum um mikilvægi þess að skapa skólastjórunum aðstæður sem geri þeim kleift að nálgast þá kjörmynd sem ákjósanleg röðun þeirra endurspeglar. Þar skipa *námskrárvinna*, *málefni nemenda*, og vinna með *starfsfólki* jafnan efstu sætin. Í þessu sambandi væri áhugavert að fylgja erlendu fordæmi og bjóða skólastjórum hand- leiðslu og ráðgjöf við að spyrja gagnrýninnna spurninga um eigin sýn og gildi og aðstoð við að greina hvort samræmi sé á milli orða þeirra og athafna. Ef árangur næðist gætu gildin orðið skólastjórum stuðningur og leiðarljós í daglegu starfi. Þá væri með réttu hægt að halda því fram að starfshættir skólastjóranna væru gildagrundaðir.

ATHUGASEMD

Höfundar þakka Ólafi H. Jóhannssyni fyrir yfirlestur, góð ráð og ábendingar við gerð þess- arar greinar.

HEIMILDIR

- Arney Einarsdóttir. (2010). Mannaflatengdar samdráttaraðgerðir: Sveigjanleiki einkafyrir- tækja og opinberra stofnana í kreppu. Í Ingjaldur Hannibalsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum XI, Viðskiptafræðideild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010* (bls. 1–10). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational lead- ership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Begley, P. T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. Í P. T. Begley og O. Johansson (ritstjórar), *The ethical dimension of school leadership* (bls. 1–12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Begley, P. T. (2004). Understanding valuation processes: Exploring the linkage between motivation and action. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 4–17.
- Begley, P. T. (2010). Leading with moral purpose: The place of ethics. Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership and management* (2. útgáfa, bls. 31–54). Thousand Oaks, SAGE.
- Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen. (2014). Gildi og áherslur skólastjóra í grunn- skólum í Reykjavík. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/001.pdf>
- Branson, C. M. (2005). Exploring the concept of values-led principalship. *Leading and Management*, 11(1), 14–31.

- Branson, C. M. (2007). Improving leadership by nurturing moral consciousness through structured self-reflection. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 471–495. <https://doi.org/10.1108/09578230710762463>
- Branson, C. M. (2009). *Leadership for an age of wisdom*. Dordrecht: Springer.
- Branson, C. M. og Gross, S. J. (2014). Introduction: Why ethical educational leadership? Í C. M. Branson og S. J. Gross (ritstjórar), *Handbook of ethical educational leadership* (bls. 1–7). New York: Routledge.
- Bredeson, P. V. (2005). Building capacity in schools: Some ethical considerations for authentic leadership and learning. *Values and Ethics in Educational Administration*, 4(1), 1–8.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: HarperCollins.
- Bussey, L. H. (2006). Measuring the instructional leadership values and beliefs of school leaders. *Values and Ethics in Educational Administration*, 4(3), 1–8.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (1994). *Rannsókn á störfum skólustjóra í grunnskólum*. Reykjavík: Höfundar.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2004). Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga: Valldreifing eða miðstýring? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2004/007/prent/index.htm>
- 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, Sigurlaug Hrunn Svavarsdóttir, Helgi Þ. Svavarsson og Hanna Ragnarsdóttir (2016). Stöðugleiki í forystu menntunar nemenda af erlendum uppruna: Tilviklýsingar úr þremur grunnskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlætis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/002.pdf
- 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.
- Campbell, C., Gold, A. og Lunt, I. (2003). Articulating leadership values in action: Conversations with school leaders. *Journal of Leadership in Education*, 6(3), 203–221. <https://doi.org/10.1080/136031203200090064>
- Crippen, C. (2012). Enhancing authentic leadership-followership: Strengthening school relationships. *Management in Education*, 26(4), 192–198. <https://doi.org/10.1177/0892020612439084>
- Duignan, P. A. (2003). Authenticity in leadership: Encouraging the heart, celebrating the spirit. *National Lutheran Conference Publication: Lutheran Education Yearbook*, 7. North Adelaide: Lutheran Education Australia.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Gold, A. (2004). *Values and leadership*. London: University of London, Institute of Education.
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, Ásta Snorradóttir og Hjördís Sigursteinsdóttir. (2014). Vinnu- fyrrikomulag og líðan í kjölfar kreppu: Yfirlitsgrein. *Íslenska þjóðfélagið*, 5(2), 39–55.

- Gunnar E. Finnbogason. (2004). Með gildum skal land byggja: Gildagrunnur skólans. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 169–183.
- Gunnar E. Finnbogason og Gunnar J. Gunnarsson. (2006) Trú og gildi í tilvistartúlkun unglunga: Nokkrar niðurstöður úr rannsókn á gildismati íslenskra unglunga. *Ritröð Guðfræðistofnunar*, 23, 43–69.
- Hagstofa Íslands. (2018, september). *Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998-2017*. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SK002307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=5d921627-36dc-455b-ade3-ac85951eb309
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Helgi Þ. Svavarsson, Börkur Hansen, Samúel Lefever, Hafdís Guðjónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2016). Leadership and diversity in Icelandic schools. *Nordic Studies in Education*, 35(2), 159–172. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-06>
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Hornig, E. L., Klasik, D. og Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. <https://doi.org/10.1086/653625>
- Hoy, W. K og Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8. útgáfa). Boston: McGraw-Hill.
- Kaplan, L.S. og Owings, W. A. (2015). *Introduction to the principalship: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A. og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. og Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. <https://doi.org/10.1177/0013161x08321221>
- 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. Sótt af <http://hdl.handle.net/11299/140885>
- Lumby, J. með Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. London: SAGE.
- Lög um grunnskóla, nr. 91/2008.
- Matthews, L. J. og Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCleary, L. E. og Thomson, S. D. (1979). *The senior high-school principalship: Volume III: The summary report*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/>

- Menntamálastofnun. (e.d.). *Ytra mat*. Sótt af <https://mms.is/ytra-mat-skola-3>
- Menntamálastofnun. (2017). *Helstu niðurstöður PISA 2015*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/helstu_nidurstodur_pisa_2015_prent_-_loka.pdf
- Pont, B., Nusche, D. og Moorman, H. (2008). *Improving school leadership 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2006). Lífsgildi. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII, Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2006* (bls. 779–787). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Sigurður Kristinsson. (2014). The essence of professionalism. Í C. M. Branson og S. J. Gross (ritstjórar), *Handbook of ethical educational leadership* (bls. 11–23). New York: Routledge.
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rún Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*. Reykjavík: Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Steinunn Helga Lárusdóttir. (2014). Educational leadership and market values: A study of school principals in Iceland. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4S), 83–103. <https://doi.org/10.1177/1741143213510499>
- Steinunn Helga Lárusdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arna H. Jónsdóttir, Börkur Hansen og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2015). Efnahagshrunið og skólastarf í Reykjavík. *Netla-Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/004.pdf>
- Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Fagleg forysta í grunnskólum. *Stjórn-mál og stjórnýsla*, 12(2), 487–510. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.14>
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364–378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>
- Þóranna Rósa Ólafsdóttir. (2014). *Reynsla skólastjóra af vinnustaðakönnunum Reykjavíkurborgar: „Það sem skiptir mestu máli í mannlegu eðli í dag er hugrekki og seigla“* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/20052>

Greinin barst tímaritinu 30. maí 2018 og var samþykkt til birtingar 14. september

UM HÖFUNDANA

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

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

The role and values of Icelandic compulsory school principals

ABSTRACT

Contemporary theories on school leadership focus on principals' vision of their role, the values which impact their leadership behavior (Begley, 2004; Branson, 2005) and the way they prioritize their tasks. In the past quarter of a century the authors have studied the attitudes of compulsory school principals, using questionnaires; that is 1991, 2001 and 2006 (see for instance Börkur Hansen et al., 2008). This paper is a report on a study of compulsory school principals conducted in 2017. It focuses on principals' values and their actual and desirable prioritization of important tasks. Data was gathered with an electronic questionnaire sent to all Icelandic compulsory school principals; that is, 162 individuals in the spring 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 assess the importance of a number of values affiliated with education by assigning points from one to ten to each of them, depending on how much emphasis they placed on them in their practice. Six of the values presented in the findings were of an ethical nature and another six management-related. Moreover, the principals were asked to rank important task areas according to the actual and desirable time devoted to each of them. The findings show that the principals do not differentiate between ethical values on the basis of their impact on their practice. Almost all the principals, or 94%, say that they strongly emphasize the ethical values *Care, Equality, Democracy, Autonomy, Tolerance* and *Justice* (assign to them 8–10 points). This indicates that the principals may not have a clear picture of their own value base. It is, therefore, uncertain whether values guide them in their everyday practice as many scholars have advocated.

The principals placed a more variable emphasis on management-related values. For instance, while competition is a high priority for only 9% of the principals (gave it 8–10 points), 44% of the principals put efficiency in the same category. *Accountability* and *Achievement* are, on the other hand, prioritized by more than 90% of the principals. The findings also show that in 2017 *School Management* was at the top of the ranking list of actual time allocated to a particular task area, or in the same seat as in earlier studies in

2006, 2001 and 1991. *Program Development* was, however, at the top of the list of desirable prioritization of tasks in 2017 as in all the earlier studies. The ranking of *Personnel* has changed somewhat during the time period under study; in 1991 it was in rank five of actual time devoted to this task area, in rank three in 2001 and in rank two in 2006 and 2017. The ranking of ideal time devoted to *Personnel* follows this pattern: in 1991 it was in rank six, in rank five in 2001, in rank two in 2006 and in rank three in 2017. Thus, the time devoted to the task area of *Personnel* has changed considerably during this period.

The paper sheds light on the principals' working environment, such as grades offered, number of students and teaching arrangements (regular classroom teaching, team teaching). These environmental factors were, however, not found to greatly impact principals' working practice; that is, the ranking of actual and ideal time allotted to the explored task areas. The paper finishes with a comparison with the authors' earlier research on the role of principals. It also reflects on the relevance of the findings for practice of principals as well as providing suggestions as to how principals can develop themselves professionally.

The authors set out to explore principals' values and their prioritizing of tasks. They conclude that a moderate difference between the actual and desirable prioritization of tasks is inevitable and may be an indicator of an ambitious future vision. Too much difference, however, indicates that some task areas may be preventing principals from prioritizing in accordance with their wishes. Nevertheless, the authors agree with those scholars who have recommended creating conditions which make it possible for principals to narrow the gap between the actual and the desirable. Besides, it would be of value to assist Icelandic principals in asking themselves critical questions about their vision and values and the disparity between their expressed and actual values. If successfully carried out, principals' practice can be judged as value-based.

Keywords: principals, values, order of priority, leadership

ABOUT THE AUTHORS

Borkur Hansen (borkur@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. He finished a B.A. in education and psychology from the University of Iceland in 1982, 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 Larusdottir (shl@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She finished 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 management, values, gender and equality. She is a former chair of the Center for Research in Educational Leadership and Program Evaluation.