



Anna Þóra Baldursdóttir og Sigríður Margrét Sigurðardóttir

Reynsla skólastjóra af meistara- námi í stjórnun skólastofnana

► Um höfunda ► Efnisorð

Í greininni er sagt frá rannsókn á viðhorfi og reynslu skólastjóra sem brautskráðst hafa úr meistaranámi í skólastjórnun við kennaradeild Háskólans á Akureyri og þeim áhrifum sem þeir telja að námið hafi haft á þá og störf þeirra á vettvangi. Gögnum var safnað með hálfstöðluðum viðtölum við 14 skólastjóra í leik- og grunnskólum. Niðurstöður benda til þess að meistaranámið hafi haft mikið gildi fyrir viðmælendur og eftt þá sem skólastjóra. Viðmælendur sögðu að námið hefði aukið faglegt sjálfstraust þeirra, fræðilega þekkingu, ígrundun og virkni í starfi. Þeir töldu að námið hefði leitt til breytinga á stjórnunarháttum og eftt leiðtogaferni þeirra. Þeir töldu sig einnig leggja meiri áherslu á kennslufræðilega forystu og að nýta mannauð skólans betur en áður. Jafnframt hefði námið styrkt þá við að byggja upp sýn og stefnu og vinna að þróun og breytingum. Þeir töldu sig færari í að leita sér bjarga og finna verkfæri sem gagnast þeim í starfi. Þó kallaði nokkur hópur eftt hagnýtari viðfangsefnum, sérstaklega þeim sem tengdust rekstri og mannauðsstjórnun. Niðurstöður sýndu jafnframt að það sem einum fannst hagnýtt taldi annar síður hagnýtt og virtist það að einhverju leyti fara eftt fyrri reynslu, áhuga og viðfangsefnum í námi og starfi. Þessar niðurstöður ríma í meginatriðum við niðurstöður erlendra rannsókna sem gefur tilefni til að ætla að framhaldsnám fyrir skólastjórnendur sé mikilvægt veganesti fyrir skólastjóra.

Principals' experience of a master's program in school management and leadership

► About the authors ► Key words

This paper presents the findings from research aiming at investigating the attitudes and experience of pre- and compulsory school principals of a master's program in school management and leadership at the University of Akureyri, and at exploring the impact they felt the program had on them and their work.

The research question was: What was the principals' attitudes and experience of the program and how they thought it influenced their professional development and capacity as principals?

Research has demonstrated that the leadership and leadership behaviour of principals is crucial for sustained school improvement and students' achievement. Together with an emphasis on school-based management, these findings have increased the responsibilities of principals and amplified the pressure on them. The findings have also led to an increased emphasis on principal preparation programs, both in-service and for prospective principals, followed by increased research on their success.

In Iceland, the first master's program in educational management and leadership was established in 1997 at the Iceland University of Education. Since 2000 a similar program has been offered by The University of Akureyri. Even though a substantial num-

ber of participants have graduated from both these programs, little research exists on their impact and usefulness.

Data for the study reported in this paper was gathered through semi-structured individual interviews and document analysis of their theses. The interviews were conducted with 14 principals in pre- and compulsory schools, who had completed the master's program in school management and leadership at The University of Akureyri. During their studies, the participants were either in-post principals, or became principals during or shortly after their completion of the program. The interviews were conducted in September–October 2014 and lasted 60–70 minutes each.

The aim of the interviews was to search for key concepts such as self-confidence, self-awareness, vision, leadership and educational change. The main themes that emerged were theoretical knowledge and self-confidence, principal behaviour, reflective and critical thinking, and practical value and the thesis.

The findings demonstrate that completing the programme gave the principals an increased sense of competence and deepened their understanding of their roles as principals. They reported increased self-awareness and assurance, their theoretical knowledge had grown and they were more reflective and critical. Most of them said that the studies had helped them change their way of practising leadership and increased their leadership capacity. Part of it was that they utilize the human capital of the school better. Furthermore, they had become better at forming a vision and working towards school improvement. The principals felt they had gained tools that they could use in practice, at the same time as they knew better where to look for such tools when they were needed.

The principals found it easier to speak up and argue for their ideas and visions, both inside and outside their schools, because they had a stronger theoretical stance and increased confidence. According to the principals the most practical part of their studies was their work on their theses. It seemed that during this work they had freedom to research and deepen their understanding of topics of interest, and that they were more likely to make changes in their schools regarding the subject of their theses.

However, some of the principals called for more practical assignments/programs, especially regarding financial and human resource management. The findings also showed that what was considered practical by one principal was regarded as less practical by another one. It seemed to depend on the principals' former experience, their interests and assignments, such as the topic of the thesis, and working situations. These findings are in many ways in line with findings from research from other countries. They give reason to believe that completing a master's program such as the one investigated in this study is important for the principals' understanding of their work and their behaviour in a way that is likely to make a difference for school improvement and to students.

Í þeirri rannsókn sem hér er sýnt er sjónum beint að meistaranámi í skólastjórnun. Nánar tiltekið er horft til skólastjóra sem brautskráðst hafa af áherslusviðinu stjórnun skólastofnana í meistaranámi við kennaradeild Háskólans á Akureyri, með það fyrir augum að kanna viðhorf þeirra og reynslu af náminu. Jafnframt er ætlunin að kanna þann ávinning sem skólastjórnarnir töldu sig hafa af náminu, meðal annars varðandi færni þeirra til að sinna starfi skólastjóra og störf þeirra á vettvangi.

Rannsóknir sýna að skólastjórar gegna lykilhlutverki með tilliti til árangurs í skólastarfi (Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010) og að kröfur til þeirra hafa aukist síðustu áratugi, sem leitt hefur til þess að starfssvið þeirra hefur breyst og víkkað. Gildir það jafnt erlendis (Barton, 2013; Hoy og Miskel 2013) sem hér heima (Anna Kristín Sigurðardóttir 2010; Börkur Hansen, 2013; Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008). Ofangreindar

á stæður hafa meðal annars orðið til þess að meiri áhersla er lögð á nám í skólastjórnun, bæði fyrir þá sem þegar eru í starfi og þá sem sækjast eftir starfi sem skólastjóri. Í kjölfarið hafa rannsóknir á árangri slíks náms aukist erlendis og að sama skapi gagnrýni á framkvæmd þess (Jones, 2011; Levine, 2005).

Meistaránám í skólastjórnun á Íslandi hófst við Kennaraháskóla Íslands árið 1997 og við Háskólann á Akureyri (HA) árið 2000 en lítið hefur farið fyrir rannsóknum á gildi og gagnsemi þess. Á það jafnt við um það hvort meistaránám í skólastjórnun hér á landi standi undir væntingum þeirra sem það sækja og það hverju það skilar til skólastjóra persónulega og faglega eða inn í skólana. Höfundum er kunnugt um eina meistaraprófsrannsókn frá 2012 (Þórgunnur Reykjalin Vigfúsdóttir) þar sem tekin voru viðtöl við fimm skólastjóra og rýnihópa kennara um áhrif meistaránáms skólastjóra á skólastarfið.

Með tilliti til vísbendinga í erlendum rannsóknum og skorts á rannsóknum á gildi náms fyrir skólastjóra og skólastarf hérlendis, þykir höfundum mikilvægt að skoða nánar reynslu skólastjóranna af náminu. Hér á eftir er fjallað um formlega menntun í skólastjórnun í nokkrum löndum, inntak náms og áhrif skólastjóra á skólastarf. Þá er gerð er grein fyrir gagnrýni sem fram hefur komið á framhaldsnám í skólastjórnun og fjallað er um meistaránám í stjórnun skólastofnana við kennaradeild Háskólans á Akureyri, þar sem rannsóknin er gerð. Sagt er frá fyrirkomulagi rannsóknarinnar og niðurstöðum hennar, auk þess sem niðurstöðurnar eru ræddar.

Formleg menntun í skólastjórnun

Tiltölulega stutt er síðan farið var að huga að formlegri framhaldsmenntun í skólastjórnun en fyrstir til þess voru Bandaríkjamenn við upphaf 20. aldar. Í Kanada, Ástralíu og Nýja Sjálandi hefur slíkt nám verið í þróun í um 60 ár (Bredeson, 1996) og síðan upp úr 1970 í Englandi, Skotlandi, Hollandi, Þýskalandi og Ísrael, auk sumra Norðurlandanna (Bredeson, 1996; Thody, Papanou, Johansson og Pashardias, 2007; Ylmiaki og Jacobson, 2013). Einna stysta sögu á nám í skólastjórnun sér í austanverðri Evrópu og í Afríku (Karstanje og Webber, 2008; Onguko, Abdalla og Webber, 2008).

Segja má þó að á undanförunum tveimur áratugum hafi orðið vakning víða um heim um nauðsyn þess að skólastjórnendur afli sér framhaldsmenntunar í skólastjórnun til að geta tekist á við starf skólastjóra (Bredeson, 1996; Gronn, 2002; Karstanje og Webber, 2008; Mendels, 2016; The Wallace foundation, 2013). Sú áhersla hefur ekki síst orðið í ljósi aukinnar áherslu og rannsókna á gildi forystu í breytingastarfi í skólastarfi og árangri skóla (The Wallace foundation, 2013), og rannsókna sem sýnt hafa fram á áhrif forystu á árangur nemenda (Leithwood, Louis, Anderson og Wahlstrom, 2004; Louis o. fl., 2010). Þessi aukna áhersla á forystu skólastjóra og skilningur á því að skólastjórnun er starf sem þarfnast sérmenntunar hefur leitt til aukinnar eftirspurnar og fjölgunar þeirra landa sem bjóða upp á slíkt nám (Bredeson, 1996; Gronn, 2002; Karstanje og Webber, 2008; The Wallace foundation, 2013).

Mjög er þó misjafnt hversu fast í sessi námið er orðið en í sumum landanna, svo sem í Englandi, Skotlandi og Svíþjóð, er öllum ráðnum skólastjórum skylt að sækja slíkt nám. Í Englandi komst til dæmis á samræmd skipan um nám í skólastjórnun á landsvísi árið 2002 og þurfa umsækjendur að hafa lokið ákveðnum undirbúningi þegar þeir sækja um stöðu og síðan halda þeir sem fá skólastjórastöðu áfram námi í tvö ár (Thody o. fl., 2007; Ylmiaki og Jacobson, 2013). Fyrir þessu stendur menntamálaráðuneytið og það sér jafnframt um að setja viðmið um námið, veita stofnunum leyfi til að halda náminu úti og fylgjast með gæðum þess (National College for Teaching and Leadership, 2016, maí). Slíkt fyrirkomulag er þó enn sem komið er fremur undantekning en regla á heimsvísu þótt þróunin sé í þá átt að stuðla að því að skólastjórnendur hafi framhaldsmenntun í skólastjórnun (National College for Teaching and Leadership, 2016, maí; Thody o. fl., 2007; Ylmiaki og Jacobson, 2013). Aðstæður skólastjóra eru því oftast fremur í ætt við lýsingar Clarke, Wildy og Styles (2011) á aðstæðum ástralskra skólastjóra, sem þau segja að hafi lengst af lært í starfi og sótt sér fræðslu sjálfir, auk þess sem starfsþroski þeirra og þróun í starfi hafi orðið að mestu til fyrir eigið frumkvæði.

Mismunandi er hverjir standa að framhaldsnámi fyrir skólastjórnendur en oftast eru það þó háskólastofnanir. Í Bandaríkjunum fer nám í skólastjórnun oftast fram innan vébanda háskóla en

einnig á vegum einstakra fylkja eða í samvinnu þessara aðila og stundum ýmissa samtaka, og það hefur færast í vöxt að fylkin taki ábyrgð á náminu að hluta eða öllu leyti (Davis og Darling-Hammond, 2012; Jones, 2011; Mendels, 2016). Í Evrópu eru það háskólar sem bjóða nám fyrir skólastjórnum og er það mismunandi miðstýrt; meira eftir því sem sunnar dregur í álfuna (Thody o.fl., 2007; Ylmiaki og Jacobson, 2013). Hér á landi eru það háskólastofnanir sem veita formlega menntun í skólastjórnun.

Í lögum hér á landi um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnum við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 87/2008) er ekki gerð skýlaus krafa um framhaldsnám á sviði skólastjórnunar en viðbótarnám í stjórnun og kennslureynsla lögð að jöfnu (sjá 10., 12. og 14. grein). Það hefur því fram til þessa verið undir hverjum og einum skólastjóra komið að sækja sér framhaldsmenntun á sviði skólastjórnunar eða ekki.

Kröfur til skólastjóra og inntak menntunar

Í samræmi við það að fremur var litið á skólastjórastarfið út frá rekstrarlegum þáttum starfsins en faglegum var áherslan í námi fyrir skólastjórnum erlendis lengi vel fremur á rekstur en forystu og faglega þætti (Bredeson, 1996; Gronn, 2002). Eftir því sem rannsóknir hafa sýnt sterkar fram á gildi faglegrar forystu skólastjóra fyrir skólastarf hefur verið lögð aukin áhersla á þann þátt bæði í starfi skólastjóra og námi þeirra (Davis og Darling-Hammond, 2012; Gronn, 2002; Louis o.fl., 2010). Oft hefur þetta farið saman við aukna áherslu yfirvalda menntamála á margþættari kröfur til skólastjóra, eins og varð til dæmis í Bandaríkjunum þegar ráðist var í átakið *No Child Left Behind* árið 2001 (Jones, 2011) og héraðs meðal annars í kjölfar þess að rekstur grunnskóla fluttist yfir til sveitarfélaga og breytinga á kjarasamningum (Börkur Hansen, 2004; Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2004; 2008; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2013).

Héraðs byggði nám fyrir skólastjórnum frá upphafi á þeim hugmyndum að skólastjórar væru faglegir forystumenn skólans og að efla þyrfti færni þeirra sem slíkra (Ólafur H. Jóhannsson, 2011). Nám við HA byggði á svipuðum hugmyndum. Námskrár endurspegluðu þessa áherslu og lögð var megináhersla á forystu og skólaþróun í inntaki námsins. Sú áhersla hefur haldist en þó hefur áhersla á rekstarartengda þætti aukist. Íslenskar rannsóknir sem ná yfir aldarfjórðung hafa sýnt að skólastjórar verja tíma sínum mest í þætti sem lúta að stjórnun og umsýslu en vildu verja tíma sínum meira til annarra þátta, ekki síst faglegrar forystu (Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014; Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2013). Áhugi á að veita faglega forystu virðist vera að aukast en í rannsókn Birnu Sigurjónsdóttur og Barkar Hansen (2014), um gildi og áherslur skólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur, kom fram að skólastjórar töldu það vera eitt meginhlutverk sitt. Hins vegar töldu þeir sig ekki sinna þessum þætti starfsins eins vel og þeir vildu og greindu frá því að mikill tími færi í rekstrarlega þætti og mátti greina togstreitu hjá skólastjórunum milli þessara þátta starfsins. Í annarri nýlegri rannsókn Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2013) kom fram að kennslufræðileg forysta skólastjóra birtist fremur með óbeinum hætti, meðal annars í því að skapa kennurum aðstæður til samstarfs og þróunar kennsluhátta en síður í beinni kennslufræðilegri leiðsögn.

Rannsóknir Sigríðar Margrétar Sigurðardóttur og Rúnars Sigþórssonar (2012; 2016) á forystu-hæfni skóla og forystuhegðun skólastjóra draga fram mikilvægi faglegrar forystu skólastjóra fyrir árangur skólaþróunar og eflingu skólasamfélagsins. Umfangsmikil rannsókn á tengslum forystu og námsárangurs nemenda í Bandaríkjunum sýndi að í skólum þar sem skólastjórinn sinnti kennslufræðilegri forystu náðu nemendur betri árangri (Leithwood og Louis, 2012). Einnig kom fram að sameiginleg forysta skólastjóra og kennara leiddi til nánari samvinnu og tengsla milli kennara og betri námsárangurs nemenda (Louis og Wahlstrom, 2012). Það samræmist öðrum rannsóknum sem hafa sýnt fram á að skólastjórar sem hafa skýra sýn á lýðræðisleg vinnubrögð og forystu byggja á samvinnu, og vinna markvisst að því að efla dreifða forystu, ná betri árangri í skólaþróun og í því að byggja upp lærdómssamfélag. Þetta gerist meðal annars með því að virkja betur starfsfólk og þannig næst meiri skuldbinding við starfið (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Bolam o. fl., 2005; Hallinger og Heck, 2010).

Leithwood (2012, sjá líka Day o.fl., 2011) hefur sett fram eftirfarandi fjóra flokka til að lýsa forystuhegðun skólastjóra sem ná árangri við að efla námsárangur nemenda:

- a) Setja stefnu. Móta sýn, næra hugmyndir um sameiginleg markmið, skapa væntingar um árangur og miðla stefnunni.
- b) Sinna þróun starfsfólks með einstaklingsbundnum stuðningi, athygli og örvun ásamt því að vera fyrirmynd um gildi og framkomu.
- c) Endurskipuleggja stofnunina. Skapa samvinnumenningu, endurskipuleggja innviði, byggja upp frjó tengsl við heimili og samfélög og tengja skólann við þau í víðum skilningi.
- d) Bæta kennslufræðilegt starf. Manna kennslu, veita kennslufræðilegan stuðning, fylgjast með því sem fram fer, verja starfsfólk fyrir áreiti og skipuleggja og útvega bjargir

(Leithwood, 2012, bls. 59–61).

Í rannsókn Leithwood (2012) kom fram að kennarar töldu flesta þessa þætti mikilvæga fyrir kennslufræðilega forystu. Þótt þættirnir snertu ekki kennsluna beint höfðu þeir áhrif á menningu skólans og óbein áhrif á kennsluhætti. Day og félagar (2011) leggja áherslu á svipaða þætti og telja jafnframt óhjákvæmilegt að skólastjóri hafi djúpa þekkingu á kennslufræði og breytingastarfi og viti til hvaða aðgerða þarf að grípa svo að árangur verði af breytingum á kennsluháttum. Undir þetta taka aðrir fræðimenn, svo sem Leithwood (2012), Lambert (2009) og Hall og Hord (2011), sem segja þekkingu á breytingastarfi einn hornstein þess að byggja upp faglegt námssamfélag.

Rannsóknir um forystuhlutverk skólastjórnenda hafa m. a. beinst að persónulegum eiginleikum, hæfni og atferli (Hutton 2013). Lambert (2009) telur að skólastjórar þurfi að búa yfir skýrri sýn á eigin persónu og gildi, og hafa þróað með sér innsæi og færni í að lesa í tilfinningar og aðstæður annarra til að geta tekið viðeigandi ákvarðanir. Undir þetta taka Hoy og Miskel (2013), sem segja að þrír þættir skipti miklu fyrir öflugt skólastarf og skilvirkni skólastjóra og að um þá þurfi að fjalla í námi í skólastjórnun. Þessir þættir eru 1) *persónulegir eiginleikar*, s.s. sjálfstraust, streituból, heiðarleiki og þroskuð tilfinningagreind; 2) *áhugahvöt*, s. s. drifkraftur, hæfni til þess að virkja starfsmenn til verka og trú á eigin getu í starfi; 3) *hæfnipættir*, s.s. samskiptahæfileikar, hugræn færni og verksvit.

Rannsóknir Wolfolk Hoy og Burke Spero (2005) og Valgerðar Magnúsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2008) sýna að þeir kennarar sem hafa gott faglegt sjálfstraust leggja meira til skólastarfsins en hinir sem hafa minna faglegt sjálfstraust og að áhrif skólastjóra skipti þar máli. Samkvæmt Day og félagum (2011) á þetta ekki síður við um skólastjóra og er faglegt sjálfstraust talið skipta sköpum um árangur þeirra. Ekki síst reynist það skólastjórum erfitt að fást við þá ábyrgð sem starfinu fylgir og rannsóknir sýna að ábyrgðarskylda skólastjóra er einn þeirra þátta sem fjalla þarf um í námi þeirra (Clarke, Wildy og Styles, 2011; Karl Frímannsson, 2010; Maranzo, Waters og MacNulty, 2005).

Mikilvægi ofangreindra þátta endurspeglast í rannsókn sem Clarke, Wildy og Styles (2011) gerðu á því hvað ástralskir skólastjórar telja mestu áskorunina fyrstu árin í starfi. Þeim reyndist einna erfiðast að fást við samskipti við starfsfólk sem ekki stendur sig nægilega vel, að ráða við pappírsvinnuna og að finna jafnvægi milli starfs og einkalífs og milli boða og ákvarðana sem koma ofan frá og þarfa skólans.

Rannsóknir sýna jafnframt að til þess að skólastjórum takist að brúa bilið milli fræða og framkvæmdar að námi loknu sé nauðsynlegt að þeir fái að glíma við raunveruleg verkefni tengd vettvangi í náminu (Sanzo, Myran og Clayton, 2011). Í rannsóknnum Lehman (2013) og Orr og Orphanos (2011) kom fram að slíkt vettvangstenging hafi verið talin gagnlegasti hluti námsins og beri að efla.

Í rannsókn sem Davis og Darling-Hammond (2012) gerðu er sagt frá námsleiðum í fimm háskólum sem þau telja að uppfylli þau skilyrði sem þurfi til þess að nám teljist skilvirkt og áhrifaríkt fyrir skólastjórnendur. Námskrá þarf samkvæmt þeim að endurspegla:

- e) Kennslufræðilega forystu, starfsþróun og breytingastjórnun,
- f) áherslu á vettvangsnám undir leiðsögn fagaðila,
- g) hópvinnu sem veitir tækifæri til að þróa samvinnu og teymisvinnu við raunverulegar aðstæður,

- h) áherslu á mikilvægi ígrundunar,
- i) virk tengsl fræða og framkvæmdar sem byggja á kennslufræðilegum ferlum og lausnarleit,
- j) ríkar innritunarkröfur og miklar kröfur til kennara,
- k) virka samvinnu við skóla og skólaumdæmi og þátttöku þessara aðila í að tryggja gæði náms á vettvangi

(Davis og Darling-Hammond, 2012, bls. 25–26).

Davis og Darling-Hammond telja að auk þessara námskrártengdu þátta þurfi skólastjórar að uppfylla ákveðin hæfniviðmið. Þessi hæfniviðmið byggja þau á víðtækum rannsóknum á áhrifum skólastjóra á skólastarf og frammistöðu nemenda. Þau lúta að því að hafa áhrif á faglegt sjálfstraust, áhugahvöt og starfsánægju kennara; skapa stofnana- og menningarlegar aðstæður sem styðja við jákvætt starfsumhverfi sem styðja nám og kennslu; stuðla að samstarfi á faglegum grunni; styðja við kennslufræðilega hæfni og fagþróun kennara; tryggja mannafla og bjargir; og tryggja þátttöku og stuðning foreldra og nærsamfélagsins. Þessar niðurstöður eru samhljóma rannsókn Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe og Orr frá 2007.

Í rannsókn Þórgunnar Reykjalín Vigfúsdóttur (2012), þar sem hún ræddi við skólastjóra og kennara um áhrif meistaranáms í skólastjórnun hér á landi, komst hún að þeirri niðurstöðu að námið hafi fremur haft áhrif á sjálfstraust, hugsunarhátt, viðhorf til stjórnunar og fræðilega þekkingu skólastjóra en starfshætti þeirra. Nokkurra áhrifa varð þó vart á skólastarfið sjálft, einkum er sneri að bættu skipulagi og boðleiðum innan stofnunarinnar.

Á undanförunum árum hefur vaxandi gagnrýni á framhaldsnám fyrir skólastjóra komið fram í erlendum rannsóknum. Skipulag námsins, árangur, áhrif og ávinningur fyrir skólastjórnendur og skólastarf er ekki talið skila tilætluðum árangri á vettvangi (Hesbol, 2012; Lynch, 2012). Gagnrýnt hefur verið að veruleikinn sem mætir skólastjórum á vettvangi sé annar en sá sem námið býr þá undir (Levine, 2005; McHatton, Boyer, Shaunessy og Terry, 2010). Bent er á að skólastjórnendur nái ekki nema að litlu leyti að nýta sér þá þekkingu sem þeir öðlast til þess að bæta skólastarfið og að hún skili sér þannig ekki nægilega vel út í skólanna. Gagnrýnin felst einnig í því að inntak og samsetning náms sé ekki nægilega löguð að þörfum skólastjóra eða skólastarfs og að skortur á samstarfi háskólastofnana sem bjóða slíkt nám og rekstaraðila skóla hamli því að námið nýtist sem skyldi. Jafnframt hefur komið fram gagnrýni um að skólastjórar fái ekki þann stuðning á vettvangi sem þeir þurfa, meðal annars til að koma í framkvæmd nýjum hugmyndum og þekkingu sem þeir hafa öðlast í náminu (Davis og Darling-Hammond 2012; Darling-Hammond o.fl., 2007; Hallinger og Jiafang, 2013; Hutton, 2013).

Þrátt fyrir gagnrýni eru fræðimenn sammála um nauðsyn náms í skólastjórnun (Barton 2013; Lynch, 2012) og um mikilvægi þess að beina sjónum að menntun þeirra (Davis og Darling-Hammond 2012; Gates o.fl., 2014; Hesbol, 2012; Lehman, 2013), ekki síst í ljósi þeirra rannsókna er staðfest hafa mikilvægi skólastjórans með tilliti til árangurs nemenda og skólastarfs (Louis o. fl., 2010).

Meistaránám í stjórnun skólastofnana við kennaradeild HA

Hérlendis hófst diplómanám í skólastjórnun á háskólastigi við Kennaraháskóla Íslands haustið 1988. Námið þróaðist síðar í meistaranám sem hófst árið 1997 (Ólafur H. Jóhannsson, 2011) og er nú við menntavísindasvið Háskóla Íslands. Við kennaradeild HA hófst meistaranám í stjórnun skólastofnana haustið 2000 og síðan þá hefur skólastjórnendum leik-, grunn- og framhaldsskóla, sem og öðrum þeim sem hafa menntun og reynslu við hæfi, staðið til boða að ljúka meistaranámi á því sviði (Anna Þóra Baldursdóttir o.fl., 2012). Í samræmi við aukið námsframboð hefur skólastjórnendum sem lokið hafa meistaranámi á sviðinu fjölgað hér á landi. Samt sem áður kom fram í alþjóðlegu samanburðarrannsókninni TALIS frá 2008 (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009) að einungis 18% íslenskra skólastjóra höfðu lokið einhvers konar meistaraþrófi. Fram kom í endurtekinni könnun TALIS frá 2013 (Ragnar F. Ólafsson, 2014) að þeim hafði eitthvað fjölgað en menntun þeirra var þó enn undir meðaltali meðal þátttökulanda.

Nám í skólastjórnun við kennaradeild HA skiptist í *kjarna*, áherslusvið og *lokaverkefni*. Í kjarna var til ársins 2009 kennd aðferðafræði rannsókna og grunnnámskeið í menntunarfræði. Á áherslusviðinu *stjórnun skólastofnana* voru kennd námskeið um stjórnandann í starfi, skólaþróun og mat á skólastarfi ásamt lesnámskeiði um stjórnun þar sem nemendur gátu dýpkað þekkingu sína í völdum efnisþáttum undir leiðsögn kennara. Jafnframt hefur lengst af verið kennt námskeið um rekstur en það var tekið upp, meðal annars vegna ábendinga nemenda. Að auki gátu nemendur tekið námskeið að eigin vali. Stærð meistaraprófsverkefnis var ýmist 40 eða 60 einingar. Í kjölfar nýrra laga um leik- grunn- og framhaldsskóla, sem tóku gildi árið 2008, var náminu breytt úr M.Ed.-námi í M.A.-nám. *Kjarni* hélst óbreyttur en námskeiðum á áherslusviði var fjölgað og eru þau nú stjórnun og forysta í skólum, skólaþróun og mat á skólastarfi, rekstur og rekstrarforsendur skóla, opinber stefnumótun og menntastefna, jafnrétti og fjölmennning, leiðsögn og starfsþroski og starfsefning og skólasamfélagið. (Anna Þóra Baldursdóttir o.fl., 2012; Háskólinn á Akureyri, 2015).

Fyrir utan fyrstu tvö árin, þegar nemendur komu vikulega í kennslustundir, hefur námið verið skipulagt í svokölluðum lotum þar sem nemendur koma í háskólann einu sinni í mánuði í allt að fimm daga (Anna Þóra Baldursdóttir o.fl., 2012). Fram til 2009 voru innritunarkröfur í námið þær að hafa lokið fullgildu háskólaþrófi til starfsréttinda á sviði kennslu, fræðslu, þjálfunar eða umönnunar, eða öðru sambærilegu námi og hafa eins árs starfsreynslu í fullu starfi á ofangreindum sviðum. Allir viðmælendur voru innritaðir við þessi skilyrði. Innritunarskilyrðum var breytt frá og með haustmisseri 2009 og eru þau nú að lágmarki önnur einkunn á bakkalárþrófi.

Aðferð

Markmið þessarar eigindlegu viðtalsrannsóknarinnar var að rannsaka viðhorf og reynslu skólastjóra sem brautskráðst hafa úr meistaranámi í skólastjórnun við kennaradeild HA og þau áhrif sem þeir telja að námið hafi haft á þá og störf þeirra á vettvangi.

Tekin voru hálfstöðluð einstaklingsviðtöl og þegar gagna var aflað, haustið 2014, höfðu alls 47 einstaklingar lokið meistaranámi með áherslu á stjórnun skólastofnana við kennaradeild HA. Töluvert færri uppfylltu það skilyrði sem sett var fyrir þátttöku í rannsókninni, en það var að hafa starfað sem skólastjóri í leik- eða grunnskóla eftir að námi lauk. Af þeim hópi voru 16 viðmælendur valdir handahófskennt og samþykktu allir þátttöku en tveir voru ekki viðláttnir þegar viðtöl fóru fram og því voru tekin viðtöl við 14 einstaklinga, níu konur og fimm karla. Þau voru á aldrinum 25–56 ára við upphaf náms. Þau innrituðust á tímabilinu 2000–2008 og luku námi 2003–2013. Fimm þátttakenda luku diplómu og héldu síðan áfram og luku meistaranáminu. Langflestir þátttakendur stunduðu námið meðfram vinnu og nokkrir gerðu lengri eða skemmri hlé á námstímanum. Þá höfðu 12 töluverða kennslu- og/eða stjórnunarreynslu en tveir litla reynslu sem kennarar. Níu voru þá þegar starfandi skólastjórar, tveir urðu það meðan á náminu stóð og þrír fljótlega eftir að námi lauk. Sex viðmælenda voru skólastjórar í leikskóla, allt konur, og níu skólastjórar í grunnskóla. Viðmælendur höfðu starfað sem skólastjórar í 14 sveitarfélögum samtals, vítt og breitt um landið, frá námsbyrjun. Allir nema þrír voru enn starfandi skólastjórar þegar viðtölin voru tekin.

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og skriflegt samþykki viðmælenda fengið þar sem þeim var heitið trúnaði. Viðtölin tóku um 60 mínútur hvert og voru hljóðrituð og afrituð orðrétt. Við úrvinnslu komu fram nokkrir lykilþættir sem snerta nám og námsreynslu og áhrif á starfsvettvang, svo sem sjálfstraust, sýn, forysta og breytingastarf. Út frá þeim voru niðurstöðurnar greindar í eftirfarandi þemu sem fjallað er um í niðurstöðum: fræði og faglegt sjálfstraust, breytta stjórnunarhætti, aukna ígrundun og gagnrýni, hagnýtt gildi og lokaverkefni.

Í niðurstöðum er ekki gerður greinarmunur á viðmælendum eftir kyni, aldri, starfsaldri eða hvar þeir starfa að öðru leyti en því að þar sem það þótti skipta máli er tekið fram hvort um reynslumikinn eða reynsluminni skólastjóra er að ræða. Ástæða þess er að þýðið er lítið og mikilvægt að forðast persónugreinandi framsetningu.

Rétt er að geta þess að höfundar greinarinnar hafa báðir haft aðkomu að meistaranámi í stjórnun skólastofnana við kennaradeild HA, annar sem nemandi og síðar kennari, hinn sem brautarstjóri námsleiðarinnar um tíma og kennari. Höfundar voru meðvitaðir um tengsl við viðfangsefnið sem til rannsóknar var í öllu ferlinu.

Niðurstöður

Hér verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar og sagt frá reynslu skólastjóranna, hvaða ávinning þeir töldu sig hafa af náminu og hvaða áhrif þeir töldu námið hafa haft á þá og störf þeirra á vettvangi.

Fræði og faglegt sjálfstraust

Allir viðmælendur hófu námið að eigin frumkvæði. Þeir sem innrituðust í námið á fyrstu árum þess voru undantekningarlaust reynslumiklir skólastjórnendur eða kennarar en síðar varð hópurinn blandaðri og reynsluminni kennarar bættust í hópinn. Fimm luku námi á þremur árum og níu á fjórum til 10 árum. Vinnuálag og erfiðleikar við að fá námsleyfi voru helstu hindranir fyrir því að hefja námið og ljúka því. Mestar voru hindranirnar við að ljúka lokaverkefninu og nokkrir biðu með að ljúka því þar til þeir fengu námsleyfi, voru á milli starfa eða í fæðingarorlofi. Vinnuálag hafði einnig áhrif á það hversu vel þeir sinntu náminu.

Viðmælendur höfðu sterk orð um gildi námsins fyrir þá faglega en líka persónulega. Þeir töldu það hafa staðið undir væntingum og hafa haft gildi fyrir trúverðugleika þeirra sem skólastjóra. Það fólst meðal annars í því að þeim fannst orð þeirra og skoðanir vega þyngra en áður, til þeirra væri meira leitað, til dæmis af kollegum, og að þeir stæðu sterkari í samskiptum við skólayfirvöld. Auk þess skipti prófgráðan sem slík máli. Þeir sem höfðu langa reynslu sem skólastjórar eða kennarar sögðu gjarnan að það hefði lengi blundað í þeim löngun til þess að fara í frekara nám til að styrkja sig í starfi. Sumir sáu námið sem tækifæri til endurnæringar og til að bregðast við merkjum um kulnun í starfi og voru sammála um að það hefði gengið eftir. Þeir níu sem þegar voru skólastjórar lýstu því að þeir hefðu fengið endurnýjaðan þrótt til að sinna starfinu á núverandi vinnustað eða tækifæri til að færa sig í annan skóla eða á starfsvettvang sem þeim þótti eftirsóknarverðari. Reyndur skólastjóri orðaði það svo: „... þá fannst mér ég bara vera fullur af orku til að byrja að fara gera ýmislegt [í skólanum] sem mig hafði dreymt um.“

Þeir fimm sem voru kennarar eða millistjórnendur þegar þeir innrituðust urðu skólastjórar meðan á námi stóð eða fljótlega að því loknu. Af þeim töldu fjórir að það hefðu þeir ólíklega orðið nema vegna þess að þeir voru í meistaranámi eða höfðu lokið því, ekki síst þeir tveir viðmælendur sem stysta reynslu höfðu af kennslu. Þessir fjórir höfðu jafnframt litið á námið sem undirbúning fyrir skólastjórastarf sem myndi veita þeim aukna möguleika á slíkri stöðu.

Viðmælendur voru sammála um að námið hefði verið gefandi og „... afskaplega ...“ skemmtilegt og krefjandi. Einn sagði: „Það opnaðist bara fyrir mér nýr heimur,“ og annar sagði að það hefði verið „... gæfuspor að fara í þetta nám ...“. Allir voru sammála um að námið hefði undirbúið þá „... mjög vel fræðilega ...“ fyrir starf skólastjóra og opnað „... nýjan heim fræða og umræðna ...“ sem þeir sögðu að væru að jafnaði ekki rædd í skólum þeirra. Einn þeirra sagði: „... sem skólastjórnandi jók ég þekkingu mína geysilega og ég fór að hugsa öðruvísi“ og undir þetta tóku flestir hinna. Þeir sögðust hafa öðlast betri heildarsýn yfir starf skólastjóra og meiri víðsýni og skilning, meðal annars á aðstæðum á öðrum skólastigum en því sem þeir störfuðu á. Jafnframt sögðust þeir hafa farið að velta meira fyrir sér straumum og stefnum í skólamálum. Þeim sem störfuðu í leikskóla fannst námið hafa verið óþarflega grunnskólamiðað. Þeir töldu þó allir að þeir hefðu ekki átt í erfiðleikum með að yfirfæra það sem þeir lærðu á umhverfi leikskólans.

Mest fannst viðmælendum muna um aukið faglegt sjálfstraust í ljósi þessarar nýju þekkingar og einn orðaði það svo að:

... þó að mér hafi fundist þetta alveg brjálæðislega skemmtilegt og bara fékk rosalega mikið út úr þessu, þá held ég að það sem ég hafi öðlast hvað mest ... er bara þetta sjálfstraust.

Samhliða auknu faglegu sjálfstrausti lýstu viðmælendur meira öryggi í starfi. Þeir notuðu fræðin markvisst og væru öruggari um að það sem þeir hefðu fram að færa væri rétt og ætti sér stoð í rannsóknum og gátu vísað í fræðin því til stuðnings. Þeir þyrðu frekar að leita til annarra um ráð, ættu auðveldara með að leita bjarga, væru öruggari við að leiða breytingastarf og um að halda áfram þegar á móti blési og standa á sínu gagnvart til dæmis sveitarstjórnaryfirvöldum og kennurum. Einn sagði:

... maður fer að treysta betur á sjálfan sig þegar maður veit að maður kann og getur ..., vissan hún kom smátt og smátt inn að maður gæti þetta og væri svona á eðlilegu róli í málflutningi og annað slíkt.

Viðmælendur sögðu einnig að það hefði ekki síður hjálpað þeim í starfi að þeir hefðu lært að leita að þeim verkfærum sem þá skorti í það og það skiptið og að þær bjargir hefðu ekki síst falist í fræðunum. Einn sem varð skólastjóri eftir að hann lauk námi og fékk það verkefni að setja á fót nýjan skóla lýsti þeim björgum sem hann hafði fengið á eftirfarandi hátt:

Sko ég hafði þennan fræðilega grunn; ég vissi hvert ég var að fara og hvað ég vildi gera, ... hvað þarf til að skóli bara virki og ... sé skilvirkur, hvaða hópar þurfa að koma saman, hvaða lög og reglur þarf að uppfylla, þetta lærði ég allt saman í náminu og tileinkaði mér og ég meina þó ég hafi ekki kunnað allt saman utan að þá hins vegar vissi ég ... af því einhvers staðar og gat gripið í þau verkfæri þegar ég fór svo að þúsla þessu öllu saman hér.

Breyttir stjórnunarhættir

Aukin vísýni, fræðileg þekking, sjálfstraust og þau verkfæri sem viðmælendur sögðust hafa fengið í náminu gerðu það að verkum að þeir töldu sig hafa orðið betri í að móta sýn og stefnu skólans og gerðu sér skýrari grein fyrir hlutverki sínu sem skólastjóra í þeirri vinnu. Jafnframt töldu þeir að þeir hefðu styrkst í að vinna að þróun og breytingum. Þeir töldu að framgangi þeirra í breytingastarfi og innleiðingu þróunarverkefna hefði orðið markvissari; þeir hefðu lært betur að búa til framkvæmdarátælanir og leiða kennara í gegnum breytingaferli. Jafnframt lögðu þeir aukna áherslu á að allur starfsmannahópurinn væri þátttakendur. Einn reyndur skólastjóri sagðist áður en hann fór í námið kannski hafa haft vilja og hugmyndir til að breyta en ekki að sama skapi þekkingu á hvernig best væri að gera það. Í náminu hefði hann fengið verkfærin og lært að nýta sér gagnrýnisraddir. Hann hefði líka áttað sig á því hvað hindranir höfðu í raun verið margar þegar hann vann að breytingum og af hverju þær stöfuðu og varð öflugri við að berjast fyrir því sem hann vildi breyta. Annar lýsti því að áður en hann fór í námið hefði honum fundist illt að þurfa að gera breytingar á áætlunum sínum en áttað sig á að þær væru eðlilegt ferli í innleiðingu og nú væri hann óragari við að endurskoða áætlanir og breyta þeim eftir þörfum. Þriðji sagði að sér hefði fundist það sem hann hefði lært í náminu:

... náttúrulega bara samtvinnuð öllu sem ég geri ... Nú lenti ég beint í því ...að sameina tvo skóla ... en mér fannst ég mjög vel undir það búinn og ég hafði ekki nokkrar áhyggjur af því. Ég vissi alveg að þetta yrði vinna en mér fannst ég vita allt sem ég þyrfti að vita.

Viðmælendur voru sammála um að námið hefði eflt sjálfsmynd þeirra sem stjórnanda og einn orðaði það svo:

... ég fékk mörg tækifæri til að spegla sjálfa mig við ýmis módel og kannski svona þínu-lítið að ákveða með sjálfri mér hvernig stjórnandi vil ég vera og hvar ætla ég að styrkja mig og hvar liggja veikleikar mínir og hvar eru mínir styrkleikar þannig ... að auðvitað hefur [námið] eflt ... sjálfsmynd mína sem stjórnanda.

Flestir höfðu á orði að námið hefði breytt sér sem stjórnanda og þeir orðið vissari um í hverju hlutverk þeirra fælist og hvernig þeir ættu að bera sig að í því. Nokkrir þeirra sem voru starfandi skólastjórar meðan þeir voru í náminu lýstu því að þeir hefðu farið að líta meira á sig eins og leiðtoga sem vann í samræmi við fræði og fékk fólkið með sér til að vinna að ákveðinni framtíðarsýn frekar en sem reddara í daglegu amstri skólustarfsins, sem þeir töldu sig hafa lent svoltið í.

Margir viðmælenda sögðust gera auknar kröfur til millistjórnanda um forystu, hlusta betur á sjónarmið annarra og þola frekar gagnrýni. Langflestir sögðust hafa aukið lýðræðislega stjórnun og leggja sig betur fram um að beita áhrifaforystu og leggja inn hugmyndir til að efla og hvetja starfsmannahópinn en áður. Einn sagði:

Mér fannst ég gera miklu fleiri leiðtoga með mér eftir að ég var kominn til starfa [eftir námið]. Í öllu brasinu sem maður átti í ... var ég ... kominn með allt of mikið í fangið sjálfur. Það létti á mér... Ég var burðugri að beita mér í því að hafa leiðtoga með mér og búa til það andrúmsloft sem mig langaði til að [hafa] ... meira hvetjandi andrúmsloft.

Þeir sem voru starfandi skólastjórnendur meðan á náminu stóð lýstu því að þessar breytingar hefðu orðið smám saman samhliða náminu og einn sagðist ekki hafa áttað sig á þeim fyrr en eftir á. Einn viðmælenda skar sig þó úr og sagði að vegna þess að hann hefði haft langa reynslu sem millistjórnandi og hefði verið duglegur að sækja sér endurmenntun hefði námið ekki haft afgerandi áhrif á hvernig hann vann en þó dýpkað skilning hans á sjálfum sér sem stjórnanda. Hann taldi að námið, fyrri reynsla og endurmenntun hefðu spilað vel saman sem undirbúningur fyrir skólastjórastarfið.

Viðmælendur töldu að námið hefði leitt til þess að þeir legðu auknar kröfur um kennslufræðilega ábyrgð og forystu á herðar kennurum, til dæmis með því að virkja þá meira en áður til forystu og þátttöku í verkefnum sem skólastjórnendurnir höfðu að mestu leyti í sínum verkahring áður, og að þeir gerðu auknar kröfur um fagleg vinnubrögð og sjálfstæði í starfi. Þeim var umhugað um að vera kennslufræðilegir forystumenn og töldu það eitt mikilvægasta hlutverk sitt sem skólastjórar. Fram kom hjá nokkrum að annir í starfi, svo sem dagleg umsýsla, skipulag og rekstur, hömluðu því að þeir gætu sinnt hlutverki sínu eins vel og þeir vildu. Þetta olli nokkurri togstreitu hjá þeim. Sem dæmi lýsti skólastjóri í grunnskóla því hvernig skipulag í skóla, þar sem hann hóf störf að loknu námi, gerði það að verkum að hann fékkst meira við rekstur og stjórnsýslu en minna við kennslufræðilega þætti en hann taldi æskilegt og lögð hefði verið áhersla á í náminu. Sá þáttur var mun meira í höndum deildarstjóra og hann sagðist vera að velta fyrir sér hvaða skref hann gæti tekið til að breyta þessu. Annar reyndur leikskólastjóri lýsti því hvernig hann berðist við að vera þessi faglegi leiðtogi á meðan skipulagið og fjárráð héldu honum í spennutreyju rekstrar- og umsýsluþátta starfsins og álaginu sem því fylgdi. Hann taldi að í náminu þyrfti að leggja meiri áherslu á að kenna skólastjórum að skapa þetta jafnvægi sem þyrfti að vera milli faglegrar forystu og reksturs.

Raunar var það svo að flestum viðmælendum var rekstrarþáttur starfsins hugleikinn enda sögðu þeir að sá hluti tæki mikinn tíma og orku og nokkrir nefndu námskeið um rekstur skóla sem eitt hagnýtasta námskeiðið og töldu það hafa leitt til breytinga í rekstri og stjórnsýslu. Það námskeið var ekki í námskrá fyrstu árin þannig að ekki höfðu allir viðmælendur sótt það.

Viðmælendur voru sammála um að námið hefði eftir kennslufræðilega þekkingu þeirra og einn viðmælenda hafði á orði að aukin kennslufræðileg þekking hefði verið dýrmætust fyrir sig í starfinu. Fleiri voru þó á því að námið hefði mátt beinast meira að þáttum sem snertu starf skólastjóra sérstaklega og voru rekstur, starfsmannastjórnun (mannauðsstjórnun) og stjórnsýsla oftast tiltekin. Þannig töldu þeir að námið yrði hnitmiðaðra og hagnýtara. Ekki síst gildi það um þá sem höfðu valið að taka fleiri námskeið og minni ritgerð og þá gjarnan verið í þeirri stöðu að þurfa að velja námskeið sem sneru meira að kennslufræðilegum þáttum en stjórnun. Þeir sem völdu ritgerðarefni sem voru laustengd starfi skólastjóra nefndu þetta einnig frekar en þeir sem völdu sér efni sem lá nær slíku starfi.

Aukin ígrundun og gagnrýni

Viðmælendur töldu að námið hefði leitt til aukinnar ígrundunar og mats á eigin starfi í ljósi fræða, bæði í daglegu amstri og í víðara samhengi. Einn sagði: „... þetta leiðarstef í náminu sem að var gagnrýnin hugsun og ígrundun, mér finnst það skila sér mjög mikið.“ Flestir voru sammála um að ígrundun leiddi til þess að þeir tækju upplýstari ákvarðanir. Einn orðaði þá sjálfskoðun sem í þessu fólst á eftirfarandi hátt:

Námið vakti mig til að fara að horfa svolítið á sjálfan mig ... Hvað er maður nú að bauka og hvernig er nú þessi persóna sem maður á að heita? Og mér fannst ég sjá margt í mínu fari sem ég þyrfti að bæta ... sem ég þurfti að passa mig á. Sérstaklega það í fari mínu að vilja ... gera þetta [breytingar] í hvelli [námið] hjálpaði mér að sýna meira þol-gæði ... og í sambandi við ágreining og slíkt ... Ég fann að ég þurfti svolítið að passa mig í sambandi við það.

Aukin ígrundun einskorðaðist ekki við viðmælendur sjálfa heldur sögðust nokkrir þeirra leggja aukna áherslu á umræður og ígrundun í kennarahópnum og í skólastarfinu almennt. Einn lýsti því að hann hefði reynt að setja upp jafningjastuðning og skapa vettvang á kennarafundum til ígrundunar og umfjöllunar, meðal annars með því að fá kennara sem voru í námi til að kynna ýmis viðfangsefni úr náminu fyrir samkennurum. Allmargir viðmælenda sögðu að námið hefði leitt til þess að þeir hefðu aukið afskipti sín af kennsluháttum í skólunum og gerðu auknar kennslufræðilegar kröfur til kennara, meðal annars í gegnum reglulegt mat á störfum þeirra.

Nokkrir nefndu að meira væri um að leitað væri til þeirra um ráð, til dæmis af öðrum skólastjórnendum, og flestir sögðu að námið hefði stuðlað að aukinni virkni þeirra í skólamálaumræðu, bæði er sneri að þeirra eigin skóla en ekki síður í víðara samhengi. Þeir sögðust eiga auðveldara með að koma málum áfram og væru mun færari um að berjast fyrir málefnum skólanna sinna. Aukin fræðileg þekking og meiri ígrundun hafði líka leitt til þess að viðmælendur sögðust gera meiri kröfur til yfirmanna sinna, skólaskrifstofu og sveitarstjórnar, og vera mun gagnrýnni á aðgerðir og ákvarðanir þessara aðila. Einn viðmælenda lýsti því svo:

... [námið jók] gagnrýna hugsun og pælingar; af hverju, hvers vegna ... og það styrkir mann því þá tekurðu sjálfur afstöðu út frá því sem þú veist og svo meturðu og velur ... í þessu starfi finnst mér það skila mér því að ég er þá hæfari í að rökræða við fólk og spyrja spurninga, hvort sem það er við mína yfirmenn eða sveitarfélagið eða annað af hverju er þetta svona en ekki hinsegin, hvers vegna í ósköpunum erum við að skrifa þessa skýrslu, hvar lendir hún, hvað er gert með hana ...

Flestir viðmælendur sögðu enn fremur að í náminu hefðu augu þeirra fyrir „... háskólaheiminum og fræðaheiminum ...“ opnast. Þeir sögðu að námið hefði vakið hjá þeim áhuga á að læra meira og að þeir væru duglegri að sækja sér endurmenntun, svo sem með því að fara á námskeið, ráðstefnur og fyrirlestra, og lesa fræðilegt efni og rannsóknir um skólamál. Þá sögðust nokkrir hafa tekið ríkari þátt með eigin fyrirlestrum og nokkrir nefndu greinaskrif. Nokkrir sögðust jafnframt hafa orðið duglegri við að hvetja eigin starfsmenn til að fara í nám. Jafnframt töldu allir að tengslanet þeirra hefði stækkað við það að fara í námið og það töldu þeir mikilvægan afrakstur þess og styrk í starfi.

Hagnýtt gildi og lokaverkefni

Þeir sem höfðu litla reynslu af kennslu töldu um hve mikilvægt hefði verið fyrir þá að hafa þó einhverja starfsreynslu í farteskinu til að námið nýttist þeim sem best og þeir töldu mikilvægt að haldið væri í kröfur um einhverja starfsreynslu inn í námið. Þeir töldu það líka mikilvægt að skólastjóri hefði starfsreynslu kennara til að öðlast trúverðugleika í augum undirmanna sinna.

Viðmælendur töldu námið sveigjanlegt og að þeir hefðu getað haft áhrif á viðfangsefni þannig að þau þjónuðu áhugasviði þeirra og þörfum. Það kom þó fram að það sem einum þótti hagnýtt þótti öðrum síður hagnýtt og virtist það fara meðal annars eftir reynslu og fyrri þekkingu, viðfangsefnum í lokaverkefni, tímasetningu og samsetningu námsins og áhugasviði viðkomandi hversu hagnýtt námið eða einstakir hlutar þess voru taldir.

Þeir sem voru í starfi skólastjóra á námstímanum töldu að námið hefði nýst þeim betur en þeir sem ekki höfðu reynslu af starfi skólastjóra og lýstu því hvernig þeir höfðu nýtt verkefnavinnu eða lestur beint inn í starfið. Nokkrir nefndu rekstrarnámskeiðið sem dæmi, einn nefndi lestur um heimspeki sem hjálpaði honum í vinnu við mótun hugmyndafræði skólans sem hann starfaði við og annar nefndi lesnámskeið í stjórnun þar sem hann las sér til um gæðastjórnun og innleiddi í kjölfarið slíka starfshætti í sinn skóla. Nokkrir tóku mat á skólastarfi sem dæmi um námsþátt sem þeir höfðu getað nýtt beint á vettvangi. Á hinn bóginn nefndu nokkrir mat á skólastarfi sem dæmi um lærdóm sem hefði verið fræðilegur en síður nýst á vettvangi. Allmargir töldu samskipti, meðal annars að leysa úr ágreiningi, lesa í mannlega þáttinn og eiga starfsmannasamtöl, vera veigamesta og erfiðasta hluta starfsins en honum væri ekki gert nægilega hátt undir höfði miðað við umfang hans í starfi. Svo voru aðrir sem töldu einmitt að samskipti og það sem þeim tengdist hefði verið eins og rauður þráður í gegnum allt námið, og sumir nefndu starfsmannaviðtöl sérstaklega og sögðust hafa unnið ramma að þeim í verkefni og nýtt í skóla sínum. Þeir sögðu líka að vegna áhuga þeirra á samskiptapætti starfsins hefði lokaverkefnið komið inn á samskipti eða

beinlínis snúist um þau. Það var þó mat flestra að aukin áhersla þyrfti að vera á þætti sem snúa að mannauðsstjórnun.

Flestir voru sammála um að viðfangsefni lokaritgerðar hefði verið það sem þeir nýttu mest beint inn í starfið. Margir lýstu því svo að í ritgerðinni hefði allt sem þeir lærðu komið saman og myndað eina heild. Þar hafði áhugasvið þeirra fengið að njóta sín og flestir höfðu meðvitað valið rannsóknarverkefni sem gagnaðist þeim beint í skólastjórastarfi, svo sem um breytingastarf og hlutverk og forystu skólastjóra. Nokkrir höfðu þó skrifað um efni sem voru með óbeinni hætti tengd starfi skólastjóra, til dæmis viðhorf foreldra, nemenda eða kennara. Viðmælendur töldu sig betur heima í viðfangsefnum sem tengdust náð efni lokaverkefnis. Einnig töldu þeir sem fjölluðu um efni sem tengdist starfi skólastjóra með beinum hætti sig í ríkari mæli hafa fengið þau verkfæri sem þeir þurftu til starfsins en hinir.

Gott dæmi um þetta var samskiptaþáttur námsins, sem áður var nefndur, og umfjöllun um breytingar. Flestir töldu sig hafa öðlast þau verkfæri og þekkingu sem þeir þurftu til þess að vinna að breytingastarfi, en þeir viðmælenda sögðu að breytingaþátturinn hefði ekki verið nægilega hagnýtur. Tveir þeirra töldu að þeir ættu því í erfiðleikum með að koma fræðunum í framkvæmd. Þeir voru í hópi þeirra sem skrifuðu lokaverkefni sem ekki tengdist starfi skólastjóra með beinum hætti. Annar þeirra sagði að þótt námið hefði opnað sér nýjar leiðir í breytingastjórnun hefði hann ekki nýtt sér það nóg, að hluta til vegna þess að hann stóð frammi fyrir miklum breytingum án þess að fá nægilegan stuðning yfirmanna. Hinn talaði um að hann myndi lítið úr breytingafræðunum og nýtti sér þau ekki markvisst.

Þá kom fram að það skipti máli fyrir upplifun nemenda af náminu hvort þeir hefðu valið viðfangsefni lokaverkefnisins snemma á námsferlinum eða seint. Nokkrir viðmælenda lýstu því hvernig þeir hefðu í gegnum allt námið valið sér námskeið og sankað markvisst að sér efni sem nýttist í ritgerðina á meðan nokkrir höfðu á orði að óvissa um val á efni hefði gert það ómarkvissara og í einstaka tilviki hægt á viðkomandi.

Umræða

Í rannsókninni var spurt um viðhorf og reynslu skólastjóra af meistaranámi í skólastjórnun, þau áhrif sem það hafði á þá og störf þeirra og þann ávinning sem þeir töldu sig hafa af því að stunda námið. Hér er leitast við að svara þessu og ályktað um að hvaða leyti námið stóð undir væntingum þeirra, áhrif þess á forystu skólastjóranna og breytingastarf, og á skólastarfið.

Námið stóð undir væntingum

Í niðurstöðum kemur fram að viðmælendur töldu meistaranám í skólastjórnun við kennaradeild HA hafa í meginráttum staðið undir væntingum þeirra. Það hafi verið sveigjanlegt og gefandi og undirbúið þá vel fræðilega fyrir starf skólastjóra. Jafnframt töldu þeir sig fá hagnýt verkfæri í hendur þótt skoðanir um það hafi verið skiptari. Þrátt fyrir að viðmælendur teldu sig í mörgum tilvikum hafa fengið nægilegar bjargir til að nýta það sem þeir lærðu til þess að sinna starfi skólastjóra kölluðu nokkrir eftir hagnýtara námi, sérstaklega er varðar rekstur, stjórnsýslu og mannauðsstjórnun. Það er athyglisvert að á sama tíma og viðmælendurnir kölluðu eftir því að námið væri sem hagnýtast, fóru þeir mörgum orðum um það hversu vel fræðilegir þættir námsins hefðu gagnast þeim, eftir forystuhæfni þeirra og sjálfstraust og gert þá öruggari í starfi.

Rannsóknir hafa sýnt að kennarar með gott faglegt sjálfstraust leggja meira til skólastarfsins en hinir sem minna hafa og að áhrif skólastjóra skipti þar máli (Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir, 2008; Wolfoek Hoy og Burke Spero, 2005). Þetta styðja Day og félagar (2011), sem segja að það sé ekki síður mikilvægt að skólastjórar hafi faglegt sjálfstraust en það er talið skipta sköpum um árangur þeirra í starfi. Eitt af því sem stendur upp úr í niðurstöðunum er einmitt að námið styrkti sjálfstraust og sjálfsmynd, öryggi, þrautseigju og gagnrýna hugsun allra þátttakenda, sem þeir töldu að gerði þeim auðveldara að vinna faglega á vettvangi. Þeir töldu sig færari um að velja og hafna, og mynda sér eigin skoðun sem þeir gátu byggt á fræðilegum grunni rannsókna. Þetta hafði einnig þau áhrif að þeir áttu auðveldara með að berjast fyrir þörfum skólanna, gerðu auknar kröfur til skólaskrifstofa og sveitarfélaga um fagmennsku, urðu gagnrýnni á ákvarðanir þeirra og jókst þor til að standa fyrir máli sínu. Þátttakendur kunnu að meta þá áherslu í náminu að

efla ígrundun og gagnrýna hugsun og hún virðist hafa skilað sér til skólastjóranna og að minnsta kosti að einhverju leyti inn í skólastarfið. Viðmælendur töldu jafnframt að staða þeirra í skólasamfélaginu hefði styrkst, lítið væri frekar til þeirra um fagleg málefni og að þeir væru virkari í umræðu um skólamál. Þá töldu þeir sig flestir líta meira en áður í eigin barm og gera meiri kröfur til sjálfra sín um faglega starfshætti.

Þrátt fyrir jákvæð viðhorf til námsins benda nemendur á ýmsa þætti sem þeir telja að bæta megi. Fer það nokkuð eftir því hvenær þeir stunduðu námið. Þannig fengu þeir sem luku náminu snemma til dæmis ekki námskeið um rekstur, sem þeir kalla mjög eftir í viðtölunum. Slíku námskeiði hefur verið bætt inn í námið og einnig námskeiði um opinbera stjórnsýslu, sem einnig var kallað eftir. Þá nefndu allmargir að þeir vildu fá meira um mannauðsstjórnun. Þótt nokkuð hafi verið bætt þar í má gera betur á þessu sviði. Allmargir kalla eftir hagnýtara námi en vilja þó ekki að það verði á kostnað fræðanna. Kallað er eftir því að meiri áhersla verði lögð á að kenna og þjálfva nemendur í að finna jafnvægi milli þess að sinna faglegri forystu og rekstri í starfi skólastjóra. Það er niðurstaða sem mikilvægt er að taka til alvarlegrar umhugsunar enda eru þær samhljóma öðrum erlendum og innlendum rannsóknum um að mörgum skólastjórum reynist það erfitt (Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014; Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2013; Clarke, Wildy og Styles, 2011; Sanzo, Myran og Clayton, 2011).

Áhrif á forystu skólastjóranna

Innlendar (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; 2013; Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014;) sem erlendar rannsóknir (Gates o.fl. 2014; Lehman, 2013; Leitwood o.fl., 2010) sýna að þekking á forystu og stjórnun er grundvallaratriði fyrir stjórnendur og styður þá í starfi. Niðurstöður benda til þess að námið hafi styrkt þátttakendur í rannsókninni á þessu sviði og styrkt þá um leið í hlutverki skólastjóra. Fræðileg þekking á forystu og stjórnun jókst og þeir ígrunduðu hvernig skólastjórnendur og faglegir leiðtogar þeir vildu vera. Þeir sögðust gjarnan hafa tileinkað sér lýðræðislegri viðhorf til forystu og stjórnun og lýstu breyttum vinnubrögðum í anda áhrifaforystu sem birtist, meðal annars, í því að þeir gerðu sér nú betur grein fyrir hlutverki sínu, litu meira á sig sem leiðtoga og gerðu sér meira fara um að leggja inn hugmyndir til þess að efla og hvetja starfsmannahópinn til meiri þátttöku. Þeir töldu sig leggja meiri áherslu á að efla forystu meðstjórnenda og liðsheild í skólunum. Þessar áherslur samræmast því sem fram kemur hjá Lambert (2006, 2009), Louis og Wahlstrom (2012) og Hallinger og Heck (2010) um gildi sameiginlegrar forystu skólastjóra og kennara og þess að skólastjórnendur hafi trú á lýðræðislegum vinnubrögðum fyrir árangur nemenda. Þá töldu viðmælendur sig færari um að móta skólasýn og gildi og tjá sig um þau auk þess sem þær væru færari í að vinna að stefnumótun, en Leithwood og Louis (2012) og Day og félagar (2011) telja slíka færni vera grundvallarfærni skólastjóra sem nær árangri í skólastarfi. Af sömu ástæðu telja Davis og Darling-Hammond (2012) þetta nauðsynleg umfjöllunarefni í námi í skólastjórnun. Það virðist því vera svo að áhersla á þessa þætti í náminu hafi skilað sér allvel til þeirra skólastjórnenda sem rætt var við.

Skólastjórnarnir litu á kennslufræðilega forystu sem mikilvægt hlutverk í starfi og töldu að þeir gerðu meiri faglegar kröfur til kennara en áður. Jafnframt gerðu þeir meiri kröfur til meðstjórnenda um virkari stjórnunarhætti en allt eru þetta þættir sem taldir eru stuðla að árangursríkara skólasamfélagi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Lambert, 2009; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson, 2012; 2015). Samt sem áður töldu nokkrir þeirra sig ekki geta sinnt kennslufræðilegri forystu sem skyldi vegna tímafrekra verkefna á sviði rekstrar og skipulags skólans. Þetta skapaði togstreitu þar sem þeir töldu sig hafa það veganesti úr náminu að skólastjóri væri fyrst og fremst faglegur forystumaður. Einn skólastjóranna taldi jafnvel að leggja mætti meiri áherslu á að kenna skólastjórnendum að skapa meira jafnvægi þarna á milli í ljósi þess hversu slítandi þessi staða væri. Á sama tíma kölluðu nokkrir viðmælenda eftir auknum rekstraráherslum í náminu. Í þessu sambandi má vísa til rannsóknar þeirra Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2013) en þar kemur einmitt fram svipuð togstreita og að íslenskir skólastjórnendur sinna faglegri forystu fremur lítið og þá yfirleitt óbeint í gegnum stuðning en leggja meiri tíma í rekstrarlega hlið starfsins. Það er áhugavert í sjálfu sér í ljósi þess að mikilvægi kennslufræðilegrar forystu skólastjóra hefur margoft verið staðfest í rannsóknum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Davis og Darling-Hammond, 2012; Leithwood og Louis, 2012; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson, 2016). Einnig er það athyglisvert í ljósi þess að frá upphafi framhaldsnáms hér á Íslandi hefur

verið lögð áhersla á faglega forystu skólastjóra mun frekar en rekstralega og er það í samræmi við niðurstöður erlendra og innlendra rannsókna sem sýna að námskrá sem endurspeglar kennslufræðilega forystu þurfi að vera fyrir hendi í námi fyrir skólastjórnendur (Darling-Hammond o.fl., 2007; Davis og Darling-Hammond, 2102).

Skýringar á þessu ósamræmi gæti verið að finna í því að lengst af var hlutverk skólastjóra héraendis fyrst og fremst stjórnunarlegs eðlis og þrátt fyrir að rannsóknir sýni fram á mikilvægi faglegrar forystu leggja yfirmenn skólastjóra, sveitarfélögin, miklar kröfur á skólastjóra tengdar rekstrar- og stjórnunarlegum þáttum starfsins. Eins og fram kom hjá einum skólastjórnanna skapar þetta ójafnvægi milli áherslna í fræðunum og áherslna fræðslufirvalda sveitarfélaganna togstreitu hjá skólastjórnunum. Það væri þó æskilegt að skólastjórnarar sem fara í gegnum nám í skólastjórnun hefðu öðlast nægilega fullvissu og sjálfstraust til að breyta þessum áherslum í starfi sínu enda ættu þeir að hafa vald til að endurskipuleggja starf skólanna þannig að þeir gætu sinnt meira faglegri forystu. Þetta er umhugsunarvert fyrir skipuleggjendur námsins en ekki síður fyrir fræðslufirvöld sveitarfélaga og skólastjóra sjálfa.

Áhrif á breytingastarf og þekkingarþorsta

Skólastjórnarnir töldu sig hafa fengið góðan fræðilegan grunn í skólaþróun. Flestir töldu sig einnig hafa fengið verkfæri til að vinna að breytingastarfi eða þekkingu á hvernig þeir gætu útvegað sér þau og lýstu því hvernig þeir hefðu unnið að breytingum í samræmi við þá þekkingu. Þeir áttuðu sig betur á mikilvægi þess að fá fólk í lið með sér í breytingaferlinu og þess að þeir sjálfir gæfust ekki upp þótt á móti blési. Þetta er í samræmi við það sem fram kemur í rannsóknum um mikilvægi þess að stjórnendur þekki vel til breytingastarfs (Day o.fl., 2011; Hall og Hord, 2011) og að því séu gerð skil í námi þeirra Davis og Darling-Hammond (2012). Þetta bendir einnig til þess að það sem skólastjórnarnir lærðu um breytingastarf hafi skilað sér að minnsta kosti að einhverju leyti á vettvangi. Það kom þó fram að nokkrir viðmælenda ættu erfitt með að yfirfæra það sem þeir lærðu á skólastarfið, meðal annars að vinna að breytingum. Þessu er vert að gefa gaum og skoða hvernig hægt er að tryggja betur tengsl fræða og vettvangs í náminu.

Athyglisvert er að námið virtist í flestum tilvikum leiða til aukins áhuga skólastjórnanna á fræðum um skólamál og á að afla sér frekari þekkingar að loknu námi. Þetta skiptir verulegu máli til eflingar skólastarfs því ætla má að aukinn áhugi skólastjóra á rannsóknum og fræðum smitist yfir í skólastarfið. Þau áhrif má reyndar sjá af því að sumir viðmælenda sögðust hvetja kennara meira en áður til að fara í framhaldsnám og kynna það sem þeir væru að fást við. Sé litið til þess sem Anna Kristín Sigurðardóttir (2010) segir um mikilvægi þessara þátta fyrir myndun lærdómssamfélags og vöxt þess, má ætla að þetta leiði til aukinnar starfsþróunar innan skólanna.

Lokaverkefnið og tengsl við skólastjórnastarfið

Það er áhugavert að lokaverkefnið skyldi reynast sá þáttur úr náminu sem þátttakendur sögðust nýta mest og best í eigin starfi. Þetta kemur þó kannski ekki á óvart sé litið til þess að þar gafst þeim tækifæri til að velja sérstakt áhugaefni sitt og fá í leiðinni dýpri þekkingu á því. Svo virtist einnig sem það yki færni skólastjórnanna til þess að sinna starfi sínu að efni lokaverkefnis væri beint að viðfangsefnum og starfsskyldum skólastjóra, svo sem að vinna að breytingum og starfsmannamálum, frekar en að þáttum sem eru heldur fjær daglegu starfi skólastjórnans, svo sem viðhorfi eða reynslu nemenda og kennara. Það er þó í samræmi við áherslur Davis og Darling-Hammond (2012), en þau segja að viðfangsefni í námi í skólastjórnun ættu fyrst og fremst að snúa að þáttum sem snerta skólastjórnastarfið beint, svo sem kennslufræðilegri forystu, starfsþróun og breytingastjórnun.

Rannsóknir staðfesta nauðsyn þess að nemendur fái að glíma við raunveruleg viðfangsefni tengd vettvangi til þess að auðvelda þeim að byggja brú milli fræða og framkvæmdar (Sanzo o.fl., 2011). Í lokaverkefnum og annarri verkefnavinnu gefst þetta tækifæri sem sumir nýttu sér, sérstaklega þeir sem voru starfandi skólastjórnarar meðan á námi stóð. Í ljósi þess að framhaldsnám sem skipulagt er þannig að nemendur eigi kost á að byggja þessa brú er talið árangursríkara en annað nám (Davis og Darling-Hammond, 2012), og þess að yfirfærsla fræðilegrar þekkingar yfir á starfsvettvanginn reyndist einna erfiðust fyrir nokkurn hóp skólastjórnanna, mætti skoða nánar hvernig hægt

er að tengja viðfangsefni á vettvangi sterkar inn í námið. Þetta er áhugavert úrlausnarefni fyrir þá aðila hér á landi sem bjóða upp nám í skólastjórnun og kallar á samvinnu við einstaka skóla og skólaumdæmi en lítil ef nokkur hefð er fyrir slíkri samvinnu hér á landi.

Lokaverkefnið er stærsta einstaka verkefnið sem þátttakendur glímdu við og oft sá hjallur sem erfiðast reyndist að komast yfir, og margir þátttakenda lýstu því að þeir hefðu ekki náð að ljúka fyrr en þeir sköpuðu sér aukið svigrúm. Auk þess virtist námsupplifun nemenda betri hjá þeim sem ákváðu efni lokaverkefnis snemma á námstímanum og gátu því unnið markvissar að þessum lokapunkti; þannig varð námið heildstæðara. Í ljósi þessa væri skynsamlegt að huga að auknum stuðningi við nemendur í lokaverkefni þar sem mikilvægt er að þeir ljúki námi, bæði fyrir þá sjálfa og skólastarf og ekki síður fyrir viðkomandi háskóla, meðal annars af fjárhagsástæðum.

Athyglisvert er, í ljósi breyttra innritunarkrafna í meistaranám í kennaradeild HA þar sem ekki er lengur krafist starfsreynslu, að viðmælendur töldu mikilvægt að hafa starfsreynslu í farteskinu þegar þeir innrituðust í námið. Erlendar rannsóknir sýna að gera eigi strangar kröfur til þeirra sem innritast í nám í skólastjórnun, bæði til þess að fá inn hæfa einstaklinga sem líklegir eru til að verða áhrifaríkir skólastjórnendur og til að auka gæði námsins (Davis og Darling-Hammond, 2012; Sanzo o.fl., 2011). Það bendir til þess að vert væri að endurskoða á ný innritunarkröfur kennaradeildar HA í námið.

Samantekt og lokaorð

Niðurstöður þessarar rannsóknar bera að sama bruni og niðurstöður erlendra rannsókna sem staðfesta gildi framhaldsnáms í skólastjórnun fyrir skólastjóra og skólastarf (Barton, 2013; Lynch, 2012). Þær benda til þess að þeir sem farið hafa í gegnum meistaranám í skólastjórnun við kennaradeild HA hafi sterkari forsendur en ella til að leiða skólastarf þannig að það skili sér í betri skólum og bættum árangri nemenda. Af orðum þeirra má ráða að námið hafi eftir helstu þætti sem Hoy og Miskel (2013) segja að mikilvægast sé að efla í fari skólastjórnenda og fjalla þurfi um í námi þeirra, það er persónulega eiginleika, áhugahvöt og hæfniþætti. Hjá þeim sem höfðu langa starfsreynslu hafði námið þau endurnærandi áhrif sem þeir höfðu vonast til. Það veitti þeim ýmist aukinn kraft og bjargir til að halda áfram sem skólastjórar eða sækja um og fá slíka stöðu. Námið veitti þeim sem höfðu styttri starfsreynslu skjóta leið að slíku starfi og aukna færni til að sinna því. Viðmælendur lýstu auknu sjálfstrausti, töldu sig hafa eflst í starfi bæði faglega og persónulega og töldu flestir ávinning af náminu slíkan fyrir skólastarf að meistaranám í skólastjórnun ætti að vera skilyrði fyrir ráðningu. Það skýtur því skökku við að í lögum um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 87/2008) er ekki gerð skýlaus krafa um framhaldsnám. Í ljósi þessa, og þess að meistaraþróf er nú orðið forsenda þess að hljóta kennsluréttindi, væri eðlilegt að endurskoða nógildandi lög um menntun og ráðningu skólastjóra. Að sama skapi þyrfti að skoða betur hvernig hægt er að gera skólastjórum betur kleift að sækja sér nám en greinilega kom fram að námsleyfi höfðu töluverð áhrif á möguleika skólastjóra til að hefja nám og á framvindu þess og dró úr álagi á þá meðan á náminu stóð.

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar sést að mikilvæg sóknarfæri eru fyrir háskólastofnanir sem halda úti námi í skólastjórnun og fræðsluyfirvöld í héraði sem og á landsvísu til þess að vinna saman og markvissar að eflingu menntunar stjórnenda leik- og grunnskóla. Erlendar rannsóknir staðfesta mikilvægi slíkrar samvinnu um nám skólastjóra (sjá t.d. Davis og Darling-Hammond, 2012).

Þótt upplifun skólastjóra af meistaranámi við kennaradeild HA sé í meginráttum jákvæð kemur fram ýmislegt sem má bæta við framkvæmd þess og skipulagningu í náminu, til dæmis hvað varðar hagnýtt gildi ýmissa þátta námsins. Mikilvægt er að taka þá gagnrýni til skoðunar þegar horft er til skipulags náms fyrir skólastjóra við HA og víðar þar sem boðið er upp á sambærilegt nám. Niðurstöður rannsóknarinnar benda þó til þess að þrátt fyrir kröfur um að auka vægi hagnýtra þátta þurfi að forðast að fórnar fræðilegri áherslu vegna viðhorfa sem koma fram um gildi og gagnsemi þess hluta námsins fyrir faglegan og persónulegan þroska skólastjóranna. Mikilvægt er að finna jafnvægi milli fræða og framkvæmdar og hjálpa nemendum við að smíða brú þar á milli með meiri sveigjanleika til þess að sníða námið að þörfum þeirra með markvissari áherslu á hagnýt og raunveruleg verkefni í tengslum við starfsvettvanginn.

Þótt skólastjórnarnir séu betur í stakk búinir til að leiða skólastarf eftir að hafa farið í gegnum námið er ekki nóg að hafa sterkari forsendur til þess heldur þurfa að fylgja aðgerðir í skólastarfinu sem leiða til árangurs. Þessi rannsókn tekur til viðhorfa skólastjóra til gildis námsins og hvernig þeim tekst að koma hugmyndum sínum og nýfenginni þekkingu í framkvæmd. Því þyrfti að ráðast í frekari rannsókn á vettvangi skólanna til þess að komast betur að því hver áhrifin eru inni í skólunum sjálfum. Það er ekki síst mikilvægt vegna þess að erlendar rannsóknir (Hesbol, 2012; Levine, 2005; Lynch, 2012; McHatton, Boyer, Shaunessy og Terry, 2010) sem og rannsókn Þórgunnar Reykjalín Vigfúsdóttur (2012) benda til að þau séu minni en áhrifin á skólastjórana sjálfa og minni en þeir sjálfir telja.

Ennfremur þyrfti að rannsaka betur hvað gæti helst staðið í vegi fyrir því á vettvangi starfsins að skólastjórar geti nýtt það sem þeir lærðu og þróað skólastarf í samræmi við nýfengna þekkingu. Erlendar rannsóknir sýna að stuðningur á vettvangi við skólastjóra að námi loknu, bæði innan skóla og á vettvangi sveitarstjórna, er mikilvægur í þessu sambandi (Davis og Darling Hammond, 2012; Hallinger og Jiafang, 2013; Hutton, 2013). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess sama og vert væri að rannsaka nánar hvernig stuðningnum er háttað.

Þakkir

Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Háskólans Akureyri og er þakkað fyrir þann stuðning. Jafnframt vilja höfundar þakka viðmælendum í rannsókninni og öðrum þeim sem lögðu þeim lið.

Heimildir

Anna Þóra Baldursdóttir, Anna Elísa Hreiðarsdóttir, Guðmundur Heiðar Frímansson, Kristín Dýrfjörð, María Steingrimsdóttir og Trausti Þorsteinsson (2012). Kennaradeild. Í Bragi Guðmundsson (ritstjóri), *Háskólinn á Akureyri 1987–2012. Afmælisrit* (bls. 109–131). Akureyri: Völuþá í samvinnu við Háskólann á Akureyri.

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412.

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrið til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 77–92). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.

Barton, L. T. (2013). Knowledge of effective educational leadership practices. *NCPEA International Journal of Education Leadership Preparation*, 8(1), 93–102.

Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen. (2014). Gildi og áherslur skólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – Vefðimarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/001.pdf>

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Wallace, T. S., Hawkey, K., Greenwood, A., Ingram, M., Atkinson, A. og Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* [rannsóknarskýrsla nr. RR637]. University of Bristol: NCSL National College for School Leadership.

Bredeson, P. V. (1996). New directions in the preparation of new leaders. In K. Leithwood, P. J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger og A. Hart (ritstjórar), *International handbook of educational leadership and administration: Part 2*, (bls. 251–277). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Börkur Hansen. (2004). Heimastjórnun: Áhersla í stefnumörkun grunnskóla. *Netla – Vefðimarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2004/003/index.htm>

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

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

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

Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2013). „Þetta er á langtímaplaninu hjá okkur“. Kennslufræðileg forysta skólastjóra við íslenska grunnskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, 10, 29–43.

Clarke, S., Wildy, H. og Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 166–178.

Davis, S. H. og Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1/2) 25–45.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. og Orr, M. T. (2007). Preparing school leaders for a changing world. *Lessons from exemplary leadership development programs*. Palo Alto, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. og Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Maidenhead: Open University Press.

Gates, M. G., Hamilton, L. S., Martorell, P., Burkhauser, S., Heaton, P., Pierson, A., Baird, M., Vuollo, M., Li, J. J., Lavery, D. C., Harvey, M. og Gu, K. (2014). *Preparing principals to raise student achievement: Implementation and effects of the New Leaders Program in ten districts* [rannsóknarskýrsla nr. RR507]. Santa Monica, CA: RAND Education.

Gronn, P. (2002). Leading formation. Í K. Leithwood og P. Hallinger (ritstjórar), *Second international handbook of educational leadership and administration: Part Two* (bls. 1031–1070). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Hall, G. E. og Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principals, and portfolios* (3. útgáfa). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hallinger, P. og Heck, P. H. (2010) Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.

Hallinger, P. og Jiafang, L. (2013). Preparing principals: What can we learned from MBA and MPA programmes? *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(4), 435–452.

Háskólinn á Akureyri. (2015, e.d.). *Náms- og kennsluskrá 2014–2015, meistaranám í menntavísindum, stjórnun og forysta*. Sótt af https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=-nam&chapter=namsleid&id=640082_20156&namskra=1

Hesbol, K. (2012). Learning to lead: An examination of innovative principal leadership preparation practices. *Planning and Changing*, 43(1/2), 3–9.

Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. útgáfa). New York: McGraw-Hill.

Hutton, D. M. (2013). Programme for secondary school principals: Evaluating its effectiveness and impact. *Journal of Educational Preparation*, 8(1), 31–48.

Jones, P. M. (2011). The perceptions of principals regarding the effectiveness of their preparation programs in southeastern United States (doktorsritgerð, Arkansas State University, Chicago). Sótt af <http://search.proquest.com/docview/862490043>

- Karl Frímansson. (2010). *Ábyrgðarskylda skólustjóra grunnskóla* (óútfingin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/5891>
- Karstanje, P. og Webber, C. F. (2008), Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739–751.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3), 238–254.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. Í A. M. Blankstein, P. D. Houston og R. W. Cole (ritstjórar), *Building sustainable leadership capacity* (bls. 7–28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lehman, L. (2013). Principal internship in Indiana: A promising or perilous experience? *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 31–48.
- Leithwood, K. (2012). Core practices: The four essential components of the leader's repertoire. Í K. Leithwood og K. S. Louis (ritstjórar), *Linking leadership to student learning* (bls. 57–67). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Leithwood, K. og Louis K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. og Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York: The Wallace Foundation.
- Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*. New York: Teachers College, The Education Schools Project.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. og Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* [rannsóknarskýrsla]. Sótt af <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Louis, K. S. og Wahlstrom, K. L. (2012). Shared and instructional leadership: when principals and teachers successfully lead together. Í K. Leithwood og K. S. Louis (ritstjórar), *Linking leadership to student learning* (bls. 25–41). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lynch, J. M. (2012). Responsibilities of today's principal: Implications for principal preparation programs and principal certification policies. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 40–47.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólustjórnaenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Maranzo, R. J., Waters, T. og McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E. og Terry, P. M. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: Are we doing enough? *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1), 1–22.
- Mendels, P. (ritstjóri). (2016). Improving university principal preparation programs: Five themes from the field [rannsóknarskýrsla]. New York: The Wallace Foundation. Sótt af <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Improving-University-Principal-Preparation-Programs.pdf>
- National College for Teaching and Leadership. (2016, maí). Guidance: National Professional Qualification for Headship NPQH. Sótt af <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>

Ólafur H. Jóhannsson. (2011). *Stjórnendanám við Kennaraháskóla Íslands/Menntavísindasvið Háskóla Íslands*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Onguko, B., Abdalla, M. og Webber, C. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715–726.

Orr, T. M. og Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcome of exemplary and conventional leadership preparation-programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

Sanzo, K. L., Myran, S. og Clayton, J. K. (2011). Building bridges between knowledge and practice. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 292–312.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson. (2012). Forystuhegðun skólustjóra við að þróa forystuhæfni skóla. *Uppeldi og menntun*, 21(1), 9–26.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson. (2016). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 599–616.

Ragnar T. Ólafsson. (2014): TALIS 2013: *Starfsaðstæður, viðhorf og kennsluhættir kennara og skólustjóra á Íslandi í alþjóðlegum samanburði* [skýrsla]. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/talis/talis_skyrsla_2014.pdf

Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS Staða og viðhorf kennara og skólustjórna* [skýrsla]. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf

The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning* [skýrsla]. New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf>

Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O. og Pashiardias, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37–53.

Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir. (2008). Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara: áhrif á starf og starfsþróun. *Uppeldi og menntun*, 17(1), 69–86.

Wolfolk Hoy, A. og Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Ylmiaki, R. og Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6–23.

Þórgunnur Reykjalín Vigfúsdóttir. (2012). *Framhaldsnám í stjórnun og áhrif þess á starfshætti skólustjóra* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/12692>

Um höfunda

Anna Þóra Baldursdóttir (anna@unak.is) er lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk fil.kand.-prófi í félagsfræði frá Háskólanum í Lundi í Svíþjóð 1987 og hefur leyfisbréf í grunn- og framhaldsskóla og kennslureynslu í framhaldsskóla. Hún lauk M.Ed.-prófi í uppeldis- og kennslufræði með áherslu á stjórnun frá Kennaraháskóla Íslands 2001. Helstu rannsóknarviðfangsefni eru forysta, kulnun í starfi kennara, faglegt sjálfstraust kennara og starfsþróun.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir (sigridurs@unak.is) er lektor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún útskrifaðist í grunnskólakennarafræðum frá Det Nødvendige Seminarium í Danmörku 1998. Hún hefur leyfisbréf til kennslu á leik- og grunnskólastigi og reynslu úr grunnskóla sem kennari og skólustjóri. Árið 2009 lauk hún M.Ed.-gráðu í menntunarfræði með áherslu á stjórnun skólustofnana frá Háskólanum á Akureyri. Helstu rannsóknarviðfangsefni eru á sviði forystu, skólustjórnunar, skólaþróunar og starfsþróunar.

Efnisorð

Meistaránám, skólustjóri, skólustjórnun, forysta, starfsþróun.

About the authors

Anna Þóra Baldursdóttir (anna@unak.is) is an Assistant Professor at the Faculty of Education, University of Akureyri, Iceland. She is cand. fil. in Sociology from the University of Lund, Sweden 1987 and has a teacher certificate in compulsory and grammar school. She has MEd in school leadership and management from the Iceland University of Education 2001. Main research interests are teacher burnout, teacher self-efficacy, school leadership and professional development.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir (sigridurs@unak.is) is an Assistant Professor at the Faculty of Education, University of Akureyri, Iceland. She graduated from a teacher training collage in Denmark in 1998 and has a teacher certificate in pre- and compulsory schools and experience of the latter school as teacher and principal. In 2009 she finished a MEd with emphasis on school leadership and management from the University of Akureyri. Her research has been on school leadership, principalship, school improvement and professional development.

Key words

Master's program, principal, principalship, leadership, professional development.



Anna Þóra Baldursdóttir og Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2016).
Reynsla skólustjóra af meistaranámi í stjórnun skólustofnana.
Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/05_ryn_arsrit_2016.pdf