

STYÐJANDI ÞÆTTIR Í STARFI GRUNNSKÓLA VIÐ KARLKYN S NÝLIÐA

Rannsóknin er um fyrstu tvö ár sjö kennslukarla í starfi sem grunnskólakennarar. Spurt var: Hvaða og hvers konar formlegir sem óformlegir þættir í skólunum reyndust styðjandi við starf nýju kennslukarlanna? Fram kom að formleg leiðsögn var takmörkuð en margt í starfi skólanna reyndist þeim notadrjúgt, þar með taldar góðar móttökur og vinsamlegt viðmót. Samvinnan við aðra kennara, óformleg eða í formlegri teymiskennslu, virtist vera sá styðjandi þáttur sem mestu skipti fyrir viðmælendur. Í sumum skólanna voru sérstakir karlklúbbar sem viðmælendur töldu jákvæða fyrir aðlögun sína að starfinu. Í lok greinarinnar eru settar fram fimm leiðir til að styðja nýliða í kennarastarfinu: Í fyrsta lagi að efla formlega leiðsögn eins leiðsagnarkennara við hvern nýliða, í öðru lagi að tengja formlegu leiðsögnina við teymiskennslu, í þriðja lagi nýliðakaffi, í fjórða lagi að skoða hvort kynjaskiptir klúbbar nýliða komi að notum og loks að tekið verði upp reglubundið áhorf í kennslustofum nýliða.

Efnisorð: nýliðar, kennslukarlar, leiðsögn, styðjandi þættir, viðmót

INNGANGUR

Flest störf, þar á meðal kennarastarfið, eru þess eðlis að formlegt nám er undirbúningur en síðan tekur við nám og aðlögun á hverjum vinnustað. Móttaka nýliða í hóp kennara og leiðsögn við þá er því mikilvægur þáttur í skólastarfi. Í fræðum og rannsóknum um leiðsögn er lögð áhersla á að sú leiðsögn sé bæði traust og formleg en þegar á heildina er litið hefur þessu málefni ekki verið gefinn nægur gaumur í íslenskum skólum og ekki er tiltekinn lagarammi utan um það hvernig leiðsögn við nýliða í kennslu á að fara fram (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020). Þrátt fyrir það hefur verið unnið að því að styrkja umgjörð leiðsagnar í skólakerfinu, til dæmis hefur sérstakt meistaranám um leiðsögn verið í boði síðan 2013 (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020) og mennta- og menningarmálaráðuneytið býður styrk þeim kennurum sem vilja stunda slíkt nám (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2019).

Tildrög þessarar greinar eru þau að fram hefur komið í íslenskum rannsóknum að þrátt fyrir lausa umgjörð utan um leiðsögn nýliða voru nýju kennararnir oftast ánægðir með móttökurnar í skólunum (Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2019; Hildur Hauksdóttir o.fl., 2018; Lilja M. Jónsdóttir, 2012a, 2012b; María Steingrimsdóttir, 2007, 2010; María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Greinin er unnin úr raðviðtölum við sjö nýliða úr hópi karla sem aflað var á árunum 2017–2020. Í viðtölunum var lagt upp með að skoða almenna þætti þess að vera nýliði og hins vegar að að vera karlkynns nýliði í kennslu. Eftir því sem rannsóknarárin tvö liðu komu í ljós ýmsir þættir á vinnustaðnum aðrir en formleg umgjörð um móttöku og leiðsögn sem reyndust styðja nýliðana á starfi. Í því ljósi er markmið greinarinnar annars vegar að komast að því hvað helst studdi nýliðana í starfinu og hins vegar að leggja fram tillögur um fyrirkomulag starfs með nýjum kennurum. Spurt er í greininni: Hvaða og hvers konar formlegir sem óformlegir þættir reyndust styðjandi við starf nýju kennslukarlanna í skólunum sex þar sem karlarnir sjö störfuðu fyrstu tvö kennsluárin sín?

BAKGRUNNUR

Bakgrunnur þessarar greinar liggur í rannsóknum og kenningum um leiðsögn nema og nýliða, bæði íslenskum og erlendum. Slíkar rannsóknir fjalla um ástæður þess að leiðsögn er mikilvæg, sem og aðferðir við stuðning við nýliða.

Rannsóknir benda til þess að nýir kennarar þurfi mörg ár til að öðlast hæfni (e. competence) í starfi (Berliner, 1992; Hammerness o.fl., 2005; Ingersoll, 2012). Í íslenskri rannsókn kemur þetta líka fram. María Steingrimsdóttir (2007) ræddi við átta nýliða, allt konur, fyrsta starfsárið en síðan aftur fimm árum síðar (María Steingrimsdóttir, 2010). Viðmælendur hennar töldu fimm ára kennslureynslu hafa haft mikil áhrif á þroska, öryggi og sjálfstraust sitt í starfi. Þær töldu sig hafa þurft fyrstu tvö starfsárin til að aðlagast starfsvettvanginum og hafa þurft meiri stuðning en þeim stóð til boða. Estola o.fl. (2012) benda meðal annars á að nýir kennarar virðist yfirleitt mæta svipuðum áskorunum. Þær snúa flestar að því að finna jafnvægið milli vinnuálags og starfsánægju og finna tíma til að ræða við samstarfsmenn, nemendur og foreldra.

Litið hefur verið svo á að mikilvægasta leið skóla til að styrkja nýliða í starfi sé leiðsögn við nýliðann. Enda þótt leiðsögn sé í daglegu tali ekki afmarkað fyrirbæri, og geti átt við um margt, vísar leiðsagnarhugtakið í þessu samhengi til formlegs ferlis þar sem reyndur kennari veitir lítt reyndum kennara, nýliða, eða kennaranema leiðsögn (Le Cornu, 2005; María Steingrimsdóttir o.fl., 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2013, 2015). Samkvæmt nýlegri skýrslu Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD) (Jensen o.fl., 2012) er mikilvægi leiðsagnar fyrir nýliða viðurkennt í flestum löndum sem taka þátt í samstarfinu. En eins og kemur fram í inngangi þessarar greinar er ekki mjög formfast skipulag á leiðsögninni á Íslandi. Í rannsókn Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018), sem var byggð á svörum 239 nýrra kennara í grunn- og framhaldsskólum hér á landi, kom fram að aðeins tæplega helmingur þeirra hafði formlegan leiðsagnarkennara (e. mentor, supervisor, tutor) á fyrsta starfsárinu. Í rúmlega 50% tilvika var fundað einu sinni í viku eða oftar, í rúmlega 25% tilvika var fundað sjaldnar og í rúmlega 20% tilvika

var aldrei fundað. Í rannsókn sinni fylgdist Lilja M. Jónsdóttir (2012a, 2012b) með reynslu fimm kennara fyrstu fimm árin í grunnskólakennslu, bæði með heimsóknum og viðtölum. Meðal ályktana hennar af niðurstöðunum var að mikilvægt væri að veita byrjendum í kennslu mun meiri stuðning en í boði hefur verið hér á landi og í töluvert lengri tíma en eitt ár, eins og hefur tíðkast. Hildur Hauksdóttir (2017a) rannsakaði upplifun nýliða meðal framhaldsskólakennara. Fram kom að aðeins tveir af átta viðmælendum hennar höfðu fengið formlegan stuðning eða notið skipulagðrar leiðsagnar. Óformlegur stuðningur var í ýmsu formi en það sem viðmælendur áttu sameiginlegt var að hafa leitað sjálfir eftir aðstoðinni. Hins vegar var tekið mjög vel á móti öllum í upphafi (sjá einnig Hildi Hauksdóttur o.fl., 2018).

Fram kom í rannsókn Maríu Steingrímsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) að nýliðar teldu það skipta máli að leiðsagnarkennari þeirra hefði svipaðan bakgrunn og þeir og þetta endurspegladist í mati þeirra á gagninu af leiðsögninni. María og Guðmundur benda á að þetta sé í samræmi við niðurstöður úr erlendum rannsóknum (t.d. Ingersoll, 2012) þar sem kemur fram að leiðsögn nýliða sé árangursríkust þegar hún kemur frá kennara sem kennir sömu námsgrein eða námssvið og nýliðinn og ef þeir funda reglulega saman á leiðsagnartíma.

Vönduð leiðsögn snýst þó ekki um að uppfylla formsatriði (Jensen o.fl., 2012) um fundi eða aðrar aðferðir heldur að starfið sé ígrundað með nýliðunum, þeim hrósað fyrir það sem vel er gert og þeim leiðbeint á uppbyggilegan hátt um það sem betur mætti fara. Viðhorf til nýliða í skólanum skiptir máli en það virðist vera ólíkt eftir skólum. Í yfirlitsgrein Frederiksen (2020) um rannsóknir á leiðsögn og innleiðingu (e. induction) nýliðans í skólastarfið, með áherslu á fleiri aðferðir en þá að leiðsagnarkennari og nýliði vinni tveir saman, kemur fram að stuðningur stjórnenda sé áhrifamikill þáttur í því að nýliðar haldist í starfi. Einnig kemur fram í rannsókn Williams og fleiri (2001) að það skipti máli hvort samstarfsmiðuð menning sé í skólanum (hér er verið að þýða bæði structural collaboration og spontaneously collaborative culture án þess að fara út í greinarmuninn) þar sem nýliðar eru boðnir velkomnir. Hugtakið menning eða skólamenning vísar hér ekki síst til óápreifanlegra þátta sem eru einkennandi og dæmigerðir fyrir viðkomandi skóla (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2011). Day (1999) segir að hugtakið menning vísi til þess hvernig fólk vinnur í stofnun þar sem gildi (e. values), sannfæring (e. beliefs), fordómar og hegðun spila saman í daglegu starfi (bls. 78). Þannig geta hefðir um móttöku og aðstoð við nýliða verið ólíkar í menningu hvers skóla, sterkar sem veikar.

Í þessu sambandi má benda á að óformleg leiðsögn sem nýliðar fá getur einnig skipt máli, það er leiðsögn frá öðrum en þeim sem formlega eru skipaðir til að sinna því verkefni (Desimone o.fl., 2014; María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Í þessu felst meðal annars gott aðgengi að samkennurum nánast hvenær sem er og þegar aðstoðar er sérstaklega þörf. Einnig eru rannsóknir sem gefa til kynna gildi þess að nýliðinn vinni að undirbúningi kennslu með samkennurum sínum (Frederiksen, 2020). María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson (2018) vekja þó sérstaka athygli á því að óformlegt stuðningsnet virðist í heild „þéttofna þegar formleg samskipti nýliða og leiðsagnarkennara eru einnig til staðar og eru tíð“ (bls. 13).

Pennanen o.fl. (2020) rannsökuðu aðferðir til að formgera jafningjastuðning sem lið í að koma nýliðum vel inn í skólastarfið. Einnig ræddu Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl.

(2020) hvernig mætti gera teymi, fremur en einn kennara, ábyrgt fyrir leiðsögn. Teymisleiðsögn gæti fallið vel að þeirri áherslu á teymiskennslu sem hefur rutt sér til rúms í íslenskum skólum upp á síðkastið. Ingvar Sigurgeirsson (2021), sem rannsakaði teymiskennslu í tólf grunnskólum, skilgreinir teymiskennslu þannig: „Tveir eða fleiri kennarar eru samábyrgir fyrir einum árgangi, aldursblönduðum hópi, námsgrein eða námsgreinum. Kennarar undirbúa sig saman, kenna einnig að einhverju marki saman og vinna saman að mati á námi og kennslu“ (bls. 2). Í rannsókn sinni fann Ingvar dæmi um að nýliðar væru í teymunum, sem voru tveggja manna teymi eða fleiri, og þar færi fram leiðsögn. Reyndur kennari í rannsókn Ingvars útskýrði að ferlið væri lærdómsríkt fyrir báða kennarana: „Þetta er rosalega lærdómsríkt fyrir mig ... Ég þarf að passa mig að yfirgnæfa ekki – eins og í foreldraviðtölum í gær ... að passa mig á að leyfa honum að taka ferlið til þess að hann læri það líka“ (Ingvar Sigurgeirsson, 2021, bls. 11). Miðstigskenndari í þéttbýlisskóla sagði: „Ef ungir kennarar útskrifast og fara í teymi þá eru allir að græða á því“ (bls. 11). Ingvar benti á að kennarinn (kennslukona) sem hér hefði talað byggði yfir langri kennslureynslu og hefði, þegar þetta samtal fór fram, verið að hefja samstarf við ungan karlkennara. Að sögn kennslukonunnar náðu þau mjög vel saman og, með orðum Ingvars, var „athyglisvert að jafnræði virtist með þeim, þrátt fyrir mikinn aldurs- og reynslumun“ (bls. 11). Leiðsögn við nýliða innan teymis getur því verið eflandi fyrir bæði reynda kennara og nýliðana.

Ein af þeim leiðum sem hafa verið reyndar til að styðja starf karla í leikskóla- og yngri barna kennslu er að stofna sérstaka stuðningshópa eingöngu með kennslukörnum (Emilsson o.fl., 2021; Wilkinson og Warin, 2022). Wilkinson og Warin (2022) lýsa tilraunum með ýmsar gerðir stuðnings við karlana. Nefna þær sérstakan stuðning við þá í starfinu en líka að kennslukarlarnir komi á námskeið. Þær benda á hvernig slíkir hópar geta hjálpað kennurunum að gera þá reynslu sem þeir öðlast sem karlar í minnihluta lögmætari en ella, og skapað „öruggt rými“ fyrir þá. Hóparnir sem þær lýsa eru yfirleitt ekki nýliðahópar eingöngu.

Hugmyndir um kynjaskipta hópa kennara virðast vera byggðar á því að líta á karla og konur sem mjög ólíka og jafnvel eðlisólíka hópa. Þá er fljótt farið yfir í að líta á þá eiginleika sem samfélagið hefur eignað körlum og konum sem eðlilega karlmennsku og kvenleika sem þurfi að rækta (Connell, 2006), þar sem karlmennsku og kvenleika er iðulega stillt upp sem andhverfum með ólíkt vægi og hið karllæga er yfirskipað hinu kvenlæga (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Í þessu samhengi er vert að nefna að það er algengt viðhorf að kennslukarlar séu strangari en kennslukonur og séu betri í að halda aga (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022; Maríanna Jónsdóttir Maríudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018) og það liggi meðal annars í því að karlar séu almennt hávaxnari og með dýpri rödd (Persson, 2021). Í því samhengi má benda á að Wilkinson og Warin (2022) lýsa því að hætta geti verið á að sérstakir stuðningshópar fyrir karla ýti undir slíkar staðalmyndir af kennslukörnum og því þurfi þeir að vera gagnrýnir á þær.

AÐFERÐ

Eins og fram hefur komið byggist þessi grein á viðtölum við sjö nýliða í hópi kennslukarla. Rætt var við hvern þeirra fimm sinnum á tveimur fyrstu starfsárunum. Með slíkum rað-

viðtölum (Calman o.fl., 2013; Holland o.fl., 2006) reyndist unnt að öðlast skilning á því hvernig hver og einn viðmælandi þróaði sig í starfinu þessi tvö ár og hvað reyndist hjálplegt í því samhengi.

Viðmælandur

Við undirbúning rannsóknarinnar var leitað að karlkyns viðmælendum sem uppfylltu tvö skilyrði: að vera nýbrautskráðir úr kennaranámi og að þeir hefðu ekki unnið sem leiðbeinendur áður en kom að brautskráningunni. Þar sem ekki tókst að finna nógu marga nýja kennslukarla til að uppfylla síðara skilyrðið var einnig leitað til karla sem höfðu kennt áður en kennaranámið hófst eða kennt samhliða námi – en voru að byrja að kenna á nýjum vinnustað að loknu kennaranámi.

Við fundum viðmælandur með þrennu móti: Sumir þekktu Andra Rafn úr náminu við Háskóla Íslands; aðrir brugðust við tölvupósti frá kennsluskrifstofu kennaradeildar Háskóla Íslands; og loks leituðum við bæði til Listaháskólans og Háskólans á Akureyri. Viðmælandur urðu alls átta, allir sem höfðu samþykkt þátttöku; einn hætti þátttöku eftir fyrri viðtalsveturinn og eru þau viðtöl ekki notuð í greiningunni. Fimm viðmælandur eru með B.Ed.- og M.Ed.-gráður í grunnskólakennslu frá Háskóla Íslands eftir fimm ára nám og tveir þátttakendur stunduðu meistaranám að loknu bakkalárnámi í annarri grein og luku meistaraþrófi á sviði kennslufræða. Fjórir karlanna sjö voru í viðtalsþópi sem var fylgt kennsluárin 2017–2019 og þrjú 2018–2020.

Viðmælandurnir sjö kenndu samfelt í sex mismunandi grunnskólum bæði þátttökuárin, þar af fjórir á höfuðborgarsvæðinu og þrjú á ýmsum stöðum annars staðar á landinu. Fimm þátttakendur kenndu í skólum þar sem öllum aldurshópum grunnskóla var kennt en tveir kenndu í grunnskóla sem var eingöngu með 8.–10. bekk. Enginn kennaranna kenndi að staðaldri í yngstu bekkjunum. Nánari upplýsingar um menntun og verkefnið kennaranna má sjá í töflu 1.

Tafla 1. Viðmælandur – menntun, kennsla og skólagerð

Dulnefni	Menntun	Kennsla	Skólagerð
Egill	B.Ed. og M.Ed.	5.–7. bekkur, umsjónarkennari bæði árin	1.–10. bekkur
Gunnar	B.Ed. og M.Ed.	8.–10. bekkur, umsjónarkennari bæði árin	1.–10. bekkur
Nói	B.Ed. og M.Ed.	8.–10. bekkur, bjóst við að verða umsjónarkennari á 3. kennsluárinu	1.–10. bekkur
Óliver	B.Ed. og M.Ed.	5.–7. bekkur, umsjónarkennari bæði árin	1.–10. bekkur
Ragnar	B.Sc. og M.Ed.	8.–10. bekkur, umsjónarkennari bæði árin	8.–10. bekkur
Unnar	B.A. og M.Ed.	8.–10. bekkur, umsjónarkennari síðara árið	8.–10. bekkur
Viktor	B.Ed. og M.Ed.	7.–10. bekkur, umsjónarkennari síðara árið	1.–10. bekkur

Öll meistaraþrófi eru hér kölluð M.Ed., þótt um væri að ræða einhverja aðra gráðu á meistaraþrófi.

Aldur viðmælanda var frá því rétt um þrítugt til tæplega fertugs þegar rannsóknin hófst. Allir höfðu þeir haft einhverja reynslu af starfi með börnum og unglingum áður en þeir fóru í kennaranám, til dæmis höfðu fjórir þeirra, Egill, Nói, Óliver og Viktor, þjálfað börn og unglinga í hópíþróttum áður en þeir hófu að starfa sem kennarar eða sinnt því samhliða (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022).

Viðtölin

Sem fyrr segir voru tekin fimm viðtöl við hvern þátttakanda, eigindleg raðviðtöl (e. qualitative serial interviews) (Murray o.fl., 2009). Við tókum fyrstu viðtölin áður en kennsla hófst um haustið á fyrsta árinu og hið síðasta seint á öðru kennsluárinu. Með því að ræða væntingar þátttakenda áður en kennslan hófst og fylgja þeim eftir í tvö kennsluár náðust að nokkru leyti langtímaáhrif sem gerðu okkur kleift að fylgjast með breytingum bæði í skóla og í huga kennaranna á þessum tveimur árum (Calman o.fl., 2013). Við spurðum um ýmsa þætti varðandi reynslu þeirra sem nýliða, svo sem hvernig þeim vegnaði almennt, samskipti við nemendur og samstarfsfólk, og síðast en ekki síst um leiðsögnina sem þeir fengu. Viðtölin voru þrjú fyrri veturinn og tvö síðari veturinn.

Viðtölin voru efnisrík og umfangsmikil eða 35 viðtöl, samtals um 21 klukkustund. Þau voru tekin á ýmsum stöðum: í viðtalsherbergi í viðkomandi skóla eða í skólafestu kennarans; í húsakynnum Háskóla Íslands; á Skype, Zoom eða Teams; og eitt viðtal fór fram á heimili viðmælanda. Við höfum númerað viðtölin frá 1 til 5 fyrir hvern viðmælanda.

Greining

Greining viðtalanna hefur farið fram í nokkrum skrefum í tveimur meginumferðum. Í fyrri umferð birtu Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2019) grein sem byggðist á fyrstu þremur viðtölunum við fjóra karla í fyrri hópnum – en þau voru tekin á tímabilinu ágúst 2017 til febrúar 2018.¹ Í síðari umferð, eftir að öll viðtölin höfðu verið tekin vorið 2020, það er 35 viðtöl, kom Valgerður S. Bjarnadóttir til liðs við hina höfundana og var þá hafist handa við viðtækari greiningu.

Við greiningu heildargagnanna hefur verið fylgt almennum ráðum Calman o.fl. (2013) og Holland o.fl. (2006) um greiningu raðviðtala. Viðtölin voru marglesin til að greina þemu sem komu fram víða í þeim og var unnið út frá þessum þemum (e. data-driven) fremur en út frá fyrirframgefnum spurningum (Braun og Clarke, 2006). Þetta fól í sér að lesa öll viðtölin til að leita að þemum sem birtust vítt og breitt í gögnunum, bæði þemum sem lýstu almennri reynslu af því að vera nýliði í kennslu og kynjaðri reynslu þátttakenda (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Einnig var skoðað hvernig viðmælendurnir töldu sig þróast í kennslunni með því að takast á við áskoranir hennar á þessum tveimur árum.

Greiningin, sem þessi grein byggist á, var margþætt ferli. Þannig las Valgerður, sem ekki þekkti viðtölin fyrir fram, þau ítarlega og bar undir hina Andra Rafn og Ingólf tillögur að viðfangsefnum til að skoða betur í gögnunum. Sem fyrr segir er efni þessarar greinar skoðun á því hvaða og hvers konar formlegir sem óformlegir þættir í skólunum reyndust styðjandi við starf nýliðanna. Voru viðtölin og greiningarskjöl því lesin aftur og aftur með hliðsjón af þessari spurningu.

Siðfræði og gildi

Rannsóknin hefur verið unnin í samræmi við góða starfshætti í rannsóknarvinnu af þessum toga. Þannig gáfum við viðmælendum dulnefni og við leynum einnig nákvæmum upplýsingum um hvern og einn þeirra og skólana þar sem þeir kenndu. Við höfum einnig hnikað til upplýsingum um tiltekna aðstæður eða atburði, til dæmis segjum við „þeir“ um skólastjórnendur þótt í mörgum tilvikum hafi skólastjórnendur annaðhvort verið konur eða bæði karlar og konur.

Þátttakendurnir voru mjög áhugasamir um rannsóknina og virtust hlakka til næsta viðtals. Við höfðum þó í huga leiðbeiningar Holland (2007) um að það gæti verið erfitt fyrir þátttakendur í raðviðtölum að hætta vegna þess að þeir teldu sig skuldbundna rannsakendum sem þeir hefðu tengst einhverjum böndum. Við lögðum áherslu á að það væri hægt að hætta þátttöku hvenær sem væri og raunar hætti áttundi þátttakandinn, eins og fyrr er komið fram.

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar eftir þágildandi reglum (tilkynning nr. S8674/2018).

NIÐURSTÖÐUR

Við gerum grein fyrir niðurstöðunum í þremur köflum: Um móttöku, leiðsögn og viðmót samstarfsfólks; um samvinnu við aðra kennara þar sem teymiskennsla kemur meðal annars við sögu; og um karlaklúbba.

Móttökur, leiðsögn og viðmót samstarfsfólks

Fyrstu viðtölin voru tekin áður en kennsla hófst að hausti. Viðmælendur okkar upplifðu góðar móttökur í upphafi en þær voru ólíkar eftir skólum. Í að minnsta kosti þremur skólanna var hópur nýliða að hefja störf á sama tíma. Gunnar, sem var í hópi sjö nýliða, karla og kvenna, taldi að sérstaklega vel hefði verið haldið utan um þau í upphafi skólaárs vegna þess hvað þau voru mörg (viðtal 1). Egill nefndi líka að þrír nýir kennarar hefðu byrjað í einu; hann sagði að það hefði hjálpað til að „við vorum nokkur sem byrjuðum ný hérna í vetur ... og við rottuðum okkur pínulítið saman“ (viðtal 2). Ummæli Ragnars um að það væri „mjög auðvelt að vera nýr starfsmaður hérna ...“ því það hefði verið tekið svo vel á móti honum lýsa vel því viðhorfi sem viðmælendur mættu. Ragnar tók líka fram að það hefði aldrei verið „óþægilegt, þú veist, að vita ekki hvað þú átt að gera; það er alltaf einhver tilbúinn að ... hjálpa manni hérna ...“ (viðtal 2). Í tilviki Viktors var ekki tekið sérstaklega á móti nýliðum en hann nefndi engu að síður að hann hefði talað mikið við samkennara og í þeim hópi einmitt „tvo karlkyns kennara sem byrjuðu á sama tíma og ég ...“ (viðtal 5).

Viðmælendur voru spurðir um þá formlegu leiðsögn fyrir nýliða sem þeir hefðu fengið. Einungis Ragnar og Unnar, sem kenndu í sama skólanum, fengu úthlutað sérstökum leiðsagnarkennara. Umgjörðin um þá leiðsögn var ekki formleg og af viðtölunum að ráða voru yfirleitt ekki haldnir formlegir leiðsagnarfundir. Í öðru tilvikinu höfðu nýliðinn og leiðsagnarkennarinn saman skrifstofu þar sem þeir gátu undirbúið sig og áttu því oft

óformleg samskipti sem fólu í sér gagnlega leiðsögn, ef til vill meiri en með formlegum fundum. Í tilviki Unnars var samkomulag um að tala óformlega saman: „Ég kíkí yfir til hennar og hún kíkí yfir til mín“ (viðtal 3). Í sama viðtali, sem var eftir áramót á fyrri vetrinum, kom fram að leiðsagnarkennarinn hefði boðist til að fylgjast með kennslu hjá honum og hann ætlaði sér að þiggja það; Unnar var ekki með leiðsagnarkennara síðara árið. Hins vegar sat skólastjórinn kennslustund hjá Unnari, seint á fyrra árinu, þegar verið „var að meta ... kennsluna hjá öllum“. Það fannst honum vera „góð hvatning“ og þótti honum gott að að finna að stjórnendur sýndu honum áhuga (viðtal 4).

Óliver stóð til boða að fá leiðsagnarkennara en hann sagðist hafa hafnað því að hafa „einn kennara sem hefði fundað með mér einu sinni í viku“; hann vildi „frekar bara skoppa yfir í næstu stofu og spyrja ...“ (viðtal 3). Í upphafi síðari vetrarins kom fram að hann hefði verið í nánú samstarfi við einkum tvær af kennslukonunum. Hann sagði þá að „í stað þess að safna upp einhverjum fundarefnum þá fór ég bara og leitaði ráða“ (viðtal 4).

Í viðtölunum komu fram fjölmörg ummæli um góðan starfsanda og styðjandi viðhorf, ekki bara í upphafi eins og hér hefur verið rakið, heldur á árunum tveimur meðan rannsóknin fór fram. Dæmin eru bæði almenn og sértæk, það er að allir hafi verið tilbúnir að leggja lið og síðan nefnt tiltekið samstarfsfólk. Gunnar lýsti því þannig að þetta væri

rosalega mikið starf þar sem þú færð að standa einn og það er enginn að fara að vinna þetta nema þú en þetta er samt þannig að það eru allir að hjálpa hver öðrum og það er rosalega nærandi ... það er hægt að leita til allra, ef þessi er ekki laus [bendir í átt að annarri stofu], þá get ég leitað til hennar [bendir í hina áttina] og einhvern veginn allir tilbúnir til að svara. (viðtal 3)

Viktor sagðist hafa leitað til eldri kennara, sérstaklega þegar hann tók við umsjónarbekk á síðara kennsluárinu. Hann talaði líka um stuðning frá fleiri en kennurum: „Og svo átti ég gott bakland af námsráðgjöfunum, við erum með tvo frábæra námsráðgjafa sem ég leitaði til ... með ... erfið mál“ (viðtal 5). Viktor hélt áfram að lýsa viðhorfi í stuðningskerfi skólans: „Ritari skólans ... er galdrakona ... sem veit allt um alla nemendur og alla ferla og allt sem hægt er að gera“ (viðtal 5). Sömu sögu hafði Viktor að segja af stuðningsfulltrúum og Egill tjáði okkur í nóvember á fyrra starfsárinu að hann væri „svo heppinn að vera með stuðningsfulltrúa sem var með bekknum í fyrra líka og hún hefur reynt mér vel við að kynnast nemendum sérstaklega ...“ (viðtal 2)

Allir viðmælendur báru stjórnendum vel söguna og sögðu að þeir hefðu verið jákvæðir og hvetjandi. Flestir sögðust ekki hafa lent í slíkum vanda að það hefði reynt á stuðning stjórnenda við þær aðstæður, nema Unnar sem leitaði til stjórnenda vegna þess sem hann taldi of stóran hóp. Hann sagði að fulltrúi þeirra hefði setið kennslustund hjá sér og verið „alveg sammála ... um það að þetta væri of stór hópur ... [þau eru] tilbúnir að hlusta ... sem mér finnst kostur hérna hjá stjórnendum ...“ (viðtal 4). Egill lýsti sérstakri ánægju með að stjórnendur væru „fyrirum kennarar“ sem hefðu góðan skilning á því hvað þeir gætu „gert fyrir“ kennarana (viðtal 2). Engu að síður virðast ekki hafa verið mikil bein samskipti nýliðanna og stjórnenda um kennsluna og því ekki ljóst hvort stjórnendurnir vissu hvernig gengi hjá viðmælendum okkar.

Samstarf við aðra kennara

Samvinnan við aðra kennara virðist okkur hafa verið sá styðjandi þáttur sem mestu skipti fyrir viðmælendur okkar. Sumir viðmælendur voru með í skilgreindu teymi um tiltekna kennslu, aðrir í fremur óformlegu samstarfi auk þess sem eðli samstarfs var ólíkt eftir tímabilum og form þess, ef það var formlegs eðlis, breyttist milli ára.

Ragnar lýsti því hvernig hann hefði dottið beint inn í kennslu með fimm öðrum kennurum á hans fagsviði og þeir deildu vinnuaðstöðu (viðtal 1). Hann sagði okkur einnig frá því að í skólanum væri fagstjóri sem byggji til verkefni og próf (viðtal 2). Unnar sagði líka frá mikilli samvinnu nokkurra kennara á sínu fagsviði (viðtal 2). Egill sagði hliðstæða sögu í upphafi fyrra starfsársins:

Ég er búinn að halla mér svolítið upp að mótkennaranum mínum ... [hún á] hrós skilið fyrir hvað hún er búin að gera fyrir mig ... hún er að vinna vinnu sem hún er ekki að fá greitt fyrir, því það er ekki í hennar verkahring að sjá um mótkennara sinn. (viðtal 1)

Umræða um kennarateymi kom upp í viðtölum við sex af sjö viðmælendum þar sem tveir skilgreindu sjálfa sig formlega sem hluta af teymi, tveir voru í samvinnu innan árgangs eða annars konar samvinnu, að mestu leyti utan kennslustunda, og tveir viðmælendur vissu af teymiskennslu í yngstu bekkjum skólans. Egill lýsti því hvernig hann vann með samstarfskennslukonu:

Ég er í teymi ... hún kennir hinum bekknum og ég kenni stærðfræði í bekknum hennar og hún kennir í íslensku í bekknum mínum og samstarfið hefur gengið bara mjög vel. Hún er nýútskrifuð líka ... kláraði fyrir tveimur árum ... Náum mjög vel saman og bæði tilbúin að hlusta á hvort annað og taka þátt í hlutum og deila ábyrgð ... (viðtal 2)

Egill lýsti því svo að hann væri kominn í nýtt teymi síðari veturinn en í þetta skipti með reyndari karlkyns kennara. Honum fannst samstarfið lofa góðu strax eftir fáar vikur af skólanum (viðtal 4).

Nói sagði frá því í fyrsta viðtalinu að það stæði til að þrjú kennarar yrðu með 26 nemenda hóp í stærðfræði á unglingastigi og hann var ánægður með hvernig staðið var að undirbúningnum. Hann lýsti því hvernig hann gæti speglað eigin hugmyndir í þessum samræðum og taldi það mjög styðjandi. Í febrúar var hann ánægður með samstarfið í stærðfræðiteyminu og taldi það auðveldara en kennslu í fagi þar sem ekki væri slíkt samstarf (viðtal 3).

Gunnar lýsti almennu samstarfi við samkennarana, sem voru bæði karlar og konur í 9. bekk og 10. bekk, þannig að hann hefði getað leitað til þeirra þegar á þurfti að halda. Eftir þriggja mánaða starf hafði hann þetta um samstarfið við 9. bekkjar kennarana að segja:

Mér finnst þetta bara frábært teymi ... Þó við séum ekki teymi að öllu ... leyti ... þá erum við öll algjörlega svona *in sync* sem mér finnst mjög þægilegt. (viðtal 2)

Jafnframt sagði hann okkur frá því að það væru teymi í yngri bekkjum (viðtal 1).

Í samstarfi, hvort sem það var formlegt samstarf um teymiskennslu eða annars konar samvinna, lærðu viðmælendur okkar vinnubrögð kennara í meiri nánd en ef þeir hefðu fyrst og fremst unnið einir. Þetta var líka skemmtilegt, eins og Viktor lýsti. Hann var að kenna stærðfræði með kennslukonu í teymi:

Við ... erum einu kennararnir sem kennum saman í skólanum. Við erum bestu vinir og það finnst okkur báðum ógeðslega gaman ... við eigum ótrúlega vel saman. (viðtal 3)

Samstarfið reyndist hinum nýju kennurum valdeflandi og sagði Egill okkur frá því að þótt í skólanum væri mikil festa á sumu, sem væri oft af hinu góða, og það væru „nokkrar stoðir sem eru alveg óhreyfanlegar“, þá væru einnig „minni atriði þar sem við þessu nýju og fersku fáum að láta ljós okkar skína með því að troða inn hugmyndum og þælingum.“ Þessi orð gefa til kynna að nýju kennurunum hafi fundist þeir eitthvað hafa til málanna að leggja í skólasamfélaginu.

Karllaklúbbar

Í fjórum skólum af sex voru sérstakir karllaklúbbar sem nýliðarnir töldu hafa veitt sér stuðning. Í fyrri grein okkar (Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2019) gerðum við stuttlega grein fyrir því hvernig viðmælendur upplifðu að þessir klúbbar hefðu veitt minnihlutahópi félagslegan styrk. Klúbbarnir voru mismunandi að umfangi og eðli en áttu það sameiginlegt að byggjast á aðgreiningu kynja á vinnustaðnum, stundum togstreitu milli kynjanna, og hömpun hefðbundinna karlmenskukuhugmynda, svo sem sérstaks áhuga á kjötáti og fótbolta. Í nokkrum tilfellum höfðu karllaklúbbarnir jafnvel efnt til utanlandsferða til að fara saman á fótboltaleiki.

Starf þessara klúbba fór fram bæði innan og utan skólans og snerist oft um að fá að greina sig frá konunum. Innan skólans átti það ekki síst við um matartímana. Strax í fyrsta viðtalinu við Egil lýsti hann því að það væri „svolítið sterk karlahefð í þessum skóla“; hluti af því væri nokkurs konar klúbbur, sem gengi út á að karlarnir grilluðu saman í hádeginu á föstudögum. Hann taldi að konurnar bæru virðingu fyrir þessu fyrirkomulagi þeirra og sagði að þær bæðust jafnvel afsökunar ef þær rækjust inn á þeirra svæði í hádeginu. Í skóla Viktors var einnig hefð fyrir því að karlarnir einangruðu sig frá konunum í hádeginu í sér rými í skólanum. Taldi hann það mjög mikilvægt fyrir þá sem væru í minnihluta á vinnustaðnum að geta átt sér „athvarf“. Þessi aðgreining var þó ekki vel séð af öllum og Viktor lýsti baráttu stjórnenda við að reyna að minnka aðgreiningu á vinnustaðnum:

Við hittumst alltaf þarna niðri [í tiltekinni stofu] og borðum saman bara karlarnir ... hefur alveg komið inn á borð að við megum ekki vera þarna inni af því að við eigum að vera inni á kennarastofu að blanda geði. (viðtal 3)

Einn af kostunum sem karlarnir nefndu við þessa aðgreiningu var ákveðið frelsi til að tala um karllæga hluti eins og fótbolta og sleppa við að hlusta á konurnar tala um „fæðingar-sögur“, „túrsögur“, börn og þrjónaskap. Viktor undirstrikaði síðan það sjónarmið sitt að „konur og karlar tala um mismunandi hluti“ (viðtal 2).

Viðmælendur brugðu þarna upp mjög tvískiptri mynd af hefðbundnum áhugasviðum karla og kvenna, þar sem karlarnir vildu fá næði til að ræða um fótbolta og frið frá umræðu um kvenlæg áhugamál. Egill talaði einnig um að það væri mikilvægt fyrir karlana að mynda „sterka samstöðu“. Í því ljósi ræddi hann utanlandsferð sem karlarnir fóru í saman, þar sem var farið „á leik í enska og [sullað] í bjór“, og sagði: „Bara svona hlutir geta gefið karlkyns kennurum helling“ (viðtal 5). Nói, sem kenndi í skóla á landsbyggðinni, greindi einnig frá karllaklúbbi sem hann var í, sem samanstóð af karlkyns kennurum frá nokkrum skólum á svæðinu. Eldri karlar sem höfðu kynnt honum klúbbinn lýstu honum þannig að

allt [væri] mjög karlkyns og það snýst allt um að gera eitthvað karlmannlegt sem er mjög fyndið, þú veist, það er svo mikið estrogen í kennarastéttinni að þeim fannst alveg klárlega málið að hafa eitthvað því annars yrði ... maður ... svo samofinn konum og kvennamenn-ingunni ... eins mikið og er verið að reyna gera karla og konur eins þá er það bara ekki þannig og ég held að við vitum það sjálfir, og það er gaman að hafa eitthvað svona. Það er ekkert rætt um neitt tengt kennslu eða svoleiðis, bara karlar og félagsskapurinn. (viðtal 2).

Í þessu samhengi teljum við mikilvægt að draga fram viðhorf Unnars, en ólíkt hinum körl-unum, talaði hann um að hann fyndi sig ekki í „karlahorninu“ á kennarastofunni, þar sem hann hefði ekki áhuga á fótbolta:

Ég kalla þetta karlahornið, þar sitja ... tveir eldri kennarar og eru að karlast svona soldið. Mér finnst svona, ef ég á að vera alveg hreinskilinn ... stundum smá erfitt að vera þarna af því þetta er svona, karlastemning eitthvað, horfa á leikinn, eitthvað að tala um fótboltaeik og ég veit aldrei hvað er að gerast í þeim efnum ... þannig að ég sest líka oft hjá konunum. (viðtal 2)

Eins og reynsla Unnars gefur til kynna þá var ekki stuðningur í því fyrir alla karlkyns kenn-ara að þeir einangruðu sig frá konum á vinnustaðnum til að sinna hefðbundnum karla-áhugamálum. Það er mikilvægt að hafa í huga fyrir þau sem taka á móti nýliðum, og ekki síst fyrir stjórnendur sem geta ráðið nokkru um staðblæinn á vinnustaðnum. Það virðist þó heilmikill stuðningur í því að þeir karlar sem fyrir eru á vinnustaðnum taki vel á móti nýliðunum og styðji þá félagslega.

UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Spurt var í upphafi hvaða og hvers konar formlegir sem óformlegir þættir í skólunum reyndust styðjandi við starf nýju kennslukarlanna. Áður en greiningin fór fram lá reyndar fyrir að formleg leiðsögn fyrir nýliðana var mjög lítil. Spurt var mjög rækilega um hana í viðtölunum. Við sannreyndum þó ekki hvort hún hefði átt að vera fyrir hendi en reiðum okkur einvörðungu á það sem viðmælendur sögðu okkur því að það er í reyndinni upp-lifun þeirra af leiðsögninni – eða leiðsagnarleysinu – sem skiptir máli en ekki hvort ein-hver hafði verið útnefndur sem leiðsögukennari. Hins vegar reyndust móttökur góðar og viðmót vera styðjandi fyrir nýliðana, sem höfðu á tilfinningunni að dyr annarra stæðu þeim ætíð opnar þegar á þyrfti að halda. Tæpast kemur á óvart að vel skuli tekið á móti nýju starfsfólki, í þessu tilviki nýbrautskráðum kennurum með litla eða enga starfsreynslu. Hér var þó einkum spurt á almennan hátt en til dæmis ekki hvort unnið hefði verið eftir móttökuáætlun fyrir nýtt starfsfólk enda gerði rannsóknarsniðið ekki ráð fyrir því að við sannreyndum upplýsingar af slíkum toga. Viðmælendum féll þó hin afskiptalítla leiðsögn yfirleitt vel af því að þeir höfðu þá tilfinningu að geta alltaf leitað til einhvers ef á bját-aði. Samvinna, stuðningur og góð upplýsingagjöf var afar mikilvæg og nýju kennararnir fundu leiðir til að fá þennan stuðning þar sem ekki var formleg umgjörð um hann. Þessar niðurstöður falla vel að því sem Frederiksen (2020) heldur fram um stuðning stjórnenda og Williams og fleiri (2001) um samstarfsmiðaða menningu skóla.

Meginþunginn í niðurstöðunum liggur í margvíslegu formlegu og óformlegu samstarfi við aðra kennara. Sumir nýju kennaranna voru með samvinnu og stundum í formlegri teymiskennslu um tiltekna kennslu; aðrir í mjög óformlegu samstarfi. Í samstarfinu reyndist felast mikil leiðsögn og stuðningur. Við getum vitanlega ekki sannreynt hvort það sem viðmælendur okkar kölluðu teymi uppfyllir þær skilgreiningar sem við höfum nefnt heldur skiptir máli hvernig þeir upplifðu stuðning af samvinnu við aðra kennara. Hins vegar undirstrikar Ingvar Sigurgeirsson (2021) að það skipti máli að vel sé staðið að undirbúningi kennaraefnanna og teymiskennslu þeirra og spyr hvort ekki sé ástæða til að gefa enn meiri gaum að teymiskennslu, til dæmis með sérstöku námskeiði fyrir kennaranema. Slíkt námskeið spyr Ingvar hvort mætti tengja við vettvangsnám kennaranema. Niðurstöður okkar gefa aftur á móti til kynna að ef teymiskennsla eða annars konar formgert samstarf er ekki stefna skólans, og einn kennari hættir í óformlegu samstarfi, gæti sú leiðsögn við nýliða sem hefði verið samþætt samstarfinu liðið fyrir það, sbr. frásögn eins viðmælandans.

Enda þótt viðmælendur okkar hafi verið ánægðir nýliðar, þá teljum við að niðurstöður rannsóknarinnar undirstriki að góðar móttökur, gott samstarf og aðrir jákvæðir þættir í menningu skólanna, sem gögnuðust viðmælendum okkar, feli ekki í sér nægilega leiðsögn við nýliðana. Niðurstöðurnar gefa einnig til kynna að það sé ekki sjálfsagt að nota bara eitt fyrirkomulag leiðsagnar heldur megi nota fleiri kerfi og aðferðir samhliða. Við nefnum fimm leiðir sem eiga í rauninni að flestu leyti við um nýliða af öllum kynjum (sjá t.d. Pennanen o.fl., 2020).

Í fyrsta lagi leggjum við til að „gamla“ aðferðin þar sem hver nýliði fær einn leiðsagnarkennara verði eflað og gengið verði eftir því að nýliði og leiðsagnarkennari hittist reglulega á formlegum fundum. Enda þótt nýju kennararnir hafi fundið leiðir til að fá stuðning án formlegrar umgjarðar má það ekki vera algerlega á ábyrgð þeirra að meta hvenær stuðnings er þörf. Val á leiðsagnarkennara getur einnig verið mikilvægt, það er að leiðsagnarkennari kenni sömu grein eða sé á sama sviði (Ingersoll, 2012; María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Við höfum líka rökstutt hér að framan að ekki er hægt að reiða sig aðallega á þann stuðning sem má sækja í viðmót samstarfsfólks eða samvinnumenningu í skólanum.

Í öðru lagi teljum við að stundum komi til greina að leiðsögnin sé hópleiðsögn, til dæmis þegar tveir eða þrjú kennarar og a.m.k. einn þeirra nægilega reyndur til að vera leiðsagnarkennari vinna í teymi, til dæmis við að kenna hópum í sama árgangi. Samþærilegum aðferðum er lýst hjá Birnu Maríu Svanbjörnsdóttur o.fl. (2020) og Pennanen o.fl. (2020), sem rannsökuðu einmitt aðferðir þar sem fleiri en einum nema var leiðsagt á sama tíma. Einn kennari í teyminu getur haft formlegt leiðsagnarhlutverk og það getur þurft að veita nýliðanum stuðning með sérstöku fundum þar sem nýliðinn og leiðsagnarkennarinn safna saman því sem þau vilja ræða, enda geta það verið atriði sem tengjast ekki beint vinnu teymisins. Með þessu mætti samþætta formlega leiðsögn og teymiskennslu. Teymiskennsla og annað formlegt samstarf útilokar heldur ekki að nýliðinn hafi formlegan leiðsagnarkennara utan teymisins.

Þriðja leiðin sem við nefnum byggist meðal annars á því sem kemur fram í niðurstöðunum um þá ánægju sem nýliðar höfðu af góðu sambandi sín á milli og hvernig þeir studdu hver annan óformlega. Pennanen o.fl. (2020) ræddu hvernig mætti formgera

jafningjastuðning sem lið í að koma nýliðum vel inn í skólastarfið. Sambærilegt þróunarverkefni hófst haustið 2016 í Menntaskólanum á Akureyri og nefndist nýliðakaffi. Reyndur kennari hélt utan um verkefnið, en skipulag og efnistöð fólust í að ræða áskoranir sem mættu nýliðunum í daglegu starfi. Þetta er nokkuð einföld aðgerð sem þótti takast vel, a.m.k. þegar um væri að ræða nokkra nýliða (Hildur Hauksdóttir, 2017b).

Í fjórða lagi getur verið að ástæða sé til þess að huga að sérstökum stuðningi við karlkyns nýliða. Niðurstöður rannsóknarinnar um karlklúbbana benda til þarfar meðal kennslukarla á að hittast. Við teljum að tryggja þyrfti að slíkir stuðningshópar yrðu ekki aðgreinandi afl þar sem ýtt yrði undir staðalmyndir (Wilkinson og Warin, 2022) heldur yrði stuðlað að ígrundandi umræðum um hlutverk kennslukarla, kennslukvára og kennslukvenna og ólíkar væntingar til kynjanna. Í tilviki kennslukarlanna væri þörf á að ræða hvort þeir hefðu sérstakt hlutverk við að skapa aga (Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2019; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Við gætum líka stuðlað að algerlega sambærilegu starfi annarra minnihlutahópa meðal starfsfólks og líka meðal nýrra kennslukvenna, til viðbótar við annars konar stuðning. Slíkir hópar gætu verið úr borgarhluta eða af vissu landsvæði. Þannig er þessi hugmynd ekki endilega sjálfstæð hugmynd heldur útfærsla á þriðju tillögunni.

Fimmta leiðin er reglubundið áhorf leiðsagnarkennara eða einhvers úr hópi stjórnenda, eins og var í einum skólanum. Slíkt áhorf af hálfu stjórnanda eða leiðsagnarkennara gæti verið fastur og reglubundinn liður í leiðsögninni fremur en að vera fyrst og fremst formleg mat eða að gripið sé til þess ef eitthvað gengur ekki vel. En nýliðinn ætti ef til vill líka að fylgjast með kennslu annarra kennara eða taka öðru hverju þátt í kennslu með reyndum kennurum þótt ekki sé um formlega teymiskennslu að ræða.

Við teljum mikla þörf á að styrkja umgjörð um móttöku og leiðsögn nýliða í íslenskum grunnskólum (sjá einnig Birnu Maríu Svanbjörnsdóttur o.fl., 2020; Lilju M. Jónsdóttur, 2012a, 2012b; Maríu Steingrímisdóttur og Guðmund Engilbertsson, 2018). Jákvæð reynsla viðmælenda okkar í skólunum af óformlegri leiðsögn og styðjandi þáttum, sem reyndust vera ríkir í staðblæ skólanna, getur fallið vel að því sem kemur fram hjá Maríu Steingrímisdóttur og Guðmundi Engilbertssyni (2018) um að net óformlegs stuðnings sé mikilvægara ef formleg samskipti nýliða og leiðsagnarkennara eru einnig tíð. Leiðsögn við nýliða má ekki vera afgangsstærð í skólastarfinu, háð aðstæðum á hverjum stað, heldur fastur liður sem bæði formlegir leiðsagnarkennarar og aðrir taka þátt í. Sjálfsgagt er að skólarnir og nýliðarnir nýti sem best velviljann í garð nýliðanna en menntamálayfirvöld, bæði á landsvísu og í sveitarfélögum, geta tekið ríkari stofnanalega ábyrgð á framkvæmdinni.

ATHUGASEMD

- 1 Fyrsti hluti rannsóknarinnar, það er þrjú viðtöl við fjóra þátttakendur, var meistaraþrófsrannsókn Andra Rafns Ottesen (2018) og rituðu Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2019) grein sem birtist í *Netlu*. Sá hluti naut styrks úr Rannsóknasjóði Háskóla Íslands og í framhaldinu fékk rannsóknin styrk úr Jafnréttissjóði Íslands. Maríu Steingrímisdóttur er þökkúð ráðgjöf við umsókn til Jafnréttissjóðs og yfirlestur á handriti greinar.

HEIMILDIR

- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2011). Skólamenning og námsárangur. *Tímarit um menntarannsóknir*, 8, 19–37. <http://fum.is/wp-content/uploads/2013/01/Sk%C3%B3lamenning-og-n%C3%A1ms%C3%A1rangur.pdf>
- Andri Rafn Ottesen. (2018). *Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir kennslu- karla í starfi* [meistaraprófsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://skemman.is/handle/1946/31674>
- Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2019). Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir fjögurra karla í grunnskólakennslu. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/01.pdf>
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. Í F. K. Oser, A. Dick og J.-L. Patry (ritstjórar), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (bls. 227–248). Jossey-Bass.
- Birna María Svanbjörnsdóttir, Hildur Hauksdóttir og María Steingrimsdóttir. (2020). Mentoring in Iceland: An integral part of professional development? Í K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt og H. L. T. Heikkinen (ritstjórar), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (bls. 129–149). Cappelen Damm Academic.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calman, L., Brunton, L. og Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(14), 2–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Connell, R. W. (2006). Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. Í C. Skelton, B. Francis og L. Smulyan (ritstjórar), *The Sage handbook on gender and education* (bls. 18–31). Sage.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. Falmer.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. og Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Emilsen, K., Plaisir, J.-Y., Sak, R. og Eidevald, C. (2021). Why men stay. Í D. L. Brody (ritstjóri), *Exploring career trajectories of men in early childhood education and care workforce. Why they leave and why they stay* (bls. 153–164). Routledge.
- Estola, E., Syrjälä, L. og Maunu, T. (2012). The first years as a teacher. Í H. Heikkinen, H. Jokinen og P. Tynjälä (ritstjórar), *Peer-group mentoring for teacher development* (bls. 43–51). Routledge.
- Frederiksen, L. L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs: A review of reviews. Í K. Olsen, E. M. Bjerkholt og H. L. T. Heikkinen (ritstjórar), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (bls. 49–70). Cappelen Damm Academic.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. og Brandsford, J. (2005). How teachers learn and develop. Í L. Darling-Hammond og J. Brandsford (ritstjórar), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (bls. 358–389). Jossey-Bass.

- Hildur Hauksdóttir. (2017a). *Allir á hlaupum: Upplifun nýliða í stétt framhaldsskólakennara* [meistaraprófsritgerð, Háskólinn á Akureyri]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/27642>
- Hildur Hauksdóttir. (2017b, 22. september). *Nýliðar í stétt framhaldsskólakennara. Próunarverkefni í Menntaskólanum á Akureyri* [erindi á ráðstefnu: Framhaldsskóli í þróun: Ráðstefna um rannsóknir og nýbreytni í framhaldsskólum, haldin í Menntaskólanum við Hamrahlíð]. <https://skolathroun.is/framhaldsskoli-i-throun-radstefna-um-rannsoknir-og-nybreytni-i-framhaldsskolum/>
- Hildur Hauksdóttir, María Steingrimsdóttir og Birna María Svanbjörnsdóttir. (2018). Mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara: Hvaða þættir ráða för? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 135–154. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2018.27.7>
- Holland, J. (2007). *Qualitative longitudinal research: Exploring ways of researching lives through time* [real life methods node of the ESRC National Centre for Research Methods. Workshop held at London South Bank University]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.7802&rep=rep1&type=pdf>
- Holland, J., Thomson, R. og Henderson, S. (2006). Qualitative longitudinal research: A discussion paper. *Families & social capital: An ESRC research group working paper no. 21*. London South Bank University.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–57. <https://doi.org/10.1177%2F003172171209300811>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Andri Rafn Ottesen og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Natural disciplinarians or learning from the job? The first two years of seven male teachers in Icelandic compulsory schools. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2080343>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2021). „Það er alltaf þessi faglega samræða.“ Innleiðing teymiskennslu í tólf grunnskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/01.pdf>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. og Gonzales, E. J. (2012). *The experience of new teachers. Results from TALIS 2008*. OECD.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012a). „Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“: Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/005.pdf>
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012b). *Hitching one's wagon to a star. Narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/13947>
- María Steingrimsdóttir. (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“: Reynsla nýbrautskráðra kennara – aukin vinnugleði. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–26.
- María Steingrimsdóttir. (2010). „Nú veit maður út á hvað starfið gengur“: Hvað segja kennarar eftir fimm ár í kennslu? *Uppeldi og menntun*, 19(1-2), 71–90.
- María Steingrimsdóttir, Eygló Björnsdóttir og Gretar L. Marinósson. (2018). Leiðsögn kennara í Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrj-*

- endalæsi. Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 305–330). Háskólinn á Akureyri; Háskólaútgáfan.
- María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03.pdf>
- Marianna Jónsdóttir Mariúsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kyngervi kennara í augum foreldra: Mótsagnakenndar kröfur. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/06.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2019). *Fjögum kennurum: Aðgerðir í menntamálum*. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/adgerdir-i-menntamalum/fjogum-kennurum-adgerdir-i-menntamalum/>
- Murray, S. A, Kendall, M., Carduff, E., Worth, A., Harris, A., Lloyd, A., Cavers, D., Grant, L. og Sheikh, A. (2009). Use of serial qualitative interviews to understand patients' evolving experiences and needs. *BJM*, 339:b3702. <https://www.bmj.com/content/339/bmj.b3702>
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T. og Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Persson, M. (2021). "I have neither his voice nor body": Upper secondary school teacher students experiencing gendered division of labor. *Gender and Education*, 33(5), 547–561. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1825639>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2013). Leiðsögn kennaranema – stefnur og straumar. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 9–35.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Wilkinson, J. og Warin, J. (2022). Men-only support spaces in early years education: A step towards a gender diverse or a gender divided workforce? *Gender and Education*, 34(4), 478–493. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1990221>
- Williams, A., Prestage, S. og Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253–267. <https://doi.org/10.1080/02607470120091588>
- Þórdís Þórðardóttir. (2012). „Flugfreyjur koma með matinn en stýra ekki sjálfar.“ Kvenleiki, karlmennska og störf í samræðum ungra barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 134–162). Háskólaútgáfan.

Greinin barst tímaritinu 7. mars 2022 og var samþykkt til birtingar 20. maí 2022.

UM HÖFUNDANA

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk BA- og cand.mag.-prófi í sagnfræði frá Háskóla Íslands og doktorsprófi í menntunarfræðum frá Wisconsin-háskóla í Madison árið 1991. Hann hefur sérhæft sig í rannsóknum á menntastefnu, kennarastarfinu og kyngervi og menntun.

Andri Rafn Ottesen (andriot@gardaskoli.is) er grunnskólakennari við Garðaskóla. Hann lauk B.Ed.-gráðu í grunnskólakennarafræði vorið 2016 frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og M.Ed.-gráðu vorið 2018 frá sama skóla. Hann hefur brennandi áhuga á stöðu karla í kennslu og leiðsögn við nýliða og hefur beitt sér fyrir framgangi hugmynda um kandiðatsár fyrir nýbrautskráða kennara.

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) er nýdoktor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands árið 2004, kennslufræði til kennsluréttinda 2005, meistaraprófi í alþjóða- og samanburðarmenntunarfræðum frá Stokkhólmsháskóla árið 2013 og PhD-prófi í menntavísindum frá Háskóla Íslands árið 2019. Rannsóknarsvið hennar snúa meðal annars að menntastefnumótun og félagslegu réttlæti.

FACTORS IN THE COMPULSORY SCHOOL ENVIRONMENT THAT SUPPORT MALE NOVICE TEACHERS

ABSTRACT

This article reports from an interview study with seven male novice teachers who taught in six compulsory schools across Iceland. They taught mostly in Grades 4 to 10. The teachers were interviewed five times each during their first two years of teaching. The study was carried out to study gender-related issues in the induction of novice male teachers. This article focuses mainly on more general issues in their induction and has two goals: To cast light on what the novices saw as supportive and to propose pathways about the arrangement and expansion of novice induction in Iceland. We also asked which and what kind of factors in the school environment were supportive of male novice teachers. The article is based on research about novice teachers, mentoring, and supervision. There is a general agreement in the literature that novices need careful induction into the job; also, that the induction needs to be formal but that informal factors can support formal mentoring and supervision. Several Icelandic studies have shown that formal induction and mentoring is seldom the case in Icelandic compulsory schools. Only two of the seven participants in this study had a formal mentor and, in these instances, they did not even meet as regularly as recommended. We knew this before we began analyzing our data, with the question about supporting factors in the school environment in mind. Our main findings include that our interviewees experienced a general welcoming attitude in the schools. They told us that they could ask anyone about what they needed, not only teachers but also school administrators, career counselors, and support staff. The most important support probably came from team teaching and other forms of cooperation with more experienced teachers. Although not all of our interviewees worked in a formal team-teaching setting, many of them knew of such settings within the same school, and they also pointed out that much support was provided in many varieties of informal cooperation between teachers during preparation for teaching. In four of the schools, there were male-only clubs that our interviewees told us were supportive. The results are,

overall, consistent with previous findings in Iceland which have included both short-term and longitudinal qualitative studies as well as a survey study. In conclusion, we argue that the induction of novice teachers in Icelandic compulsory schools (of all genders) can be expanded. We suggest five pathways. First, the traditional one of a mentor-mentee. Each novice should be assigned a mentor, preferably in the same subject or in the same year group (see also María Steingrimsdóttir & Guðmundur Engilbertsson, 2018). Such relationships need to be strengthened and perhaps supervised by the school principals. Secondly, it seems like supervision of novices can be linked to formal or informal team teaching in such a way that a team of three or four teachers can take on a co-responsibility for the induction of the novice teacher (e.g., Pennanen et al., 2020). Such induction can be integrated with the traditional model of mentor-mentee. The third way is to link novice teachers together in effective ways as a peer-group support. One approach is that an experienced teacher can supervise meetings of novices, for instance in the form of “a novice-café” meetings (Hildur Hauksdóttir, 2017a). In the fourth place, the feasibility of male-only meetings should be examined, either all male teachers and male staff in the school, or only male novices. If this is done, it is important that this kind of support includes reflective discussions about stereotypes of male and female teachers, including the idea that male teachers – even novice teachers – are better at discipline management than female teachers (e.g., Ingólfur Ásgeir Jóhannesson et al., 2022). The last method we emphasize is regular observations in the classrooms of the novice, not only linked to formal assessment or only performed when problems arise. Overall, induction of novices needs to be taken more seriously in Icelandic compulsory schools. The four last pathways we mentioned are not to replace the mentor-mentee form of induction, but to support that form.

Keywords: novice teachers, male teachers, school culture, supportive factors, school environment

ABOUT THE AUTHORS

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) is a professor at the School of Education at the University of Iceland. He holds BA and cand.mag. degrees in history from the University of Iceland. He holds a Ph.D. in curriculum and instruction from the University of Wisconsin, Madison in 1991. His research focuses on education policy, teacher expertise, and gender and education.

Andri Rafn Ottesen (andriot@gardaskoli.is) is a lower secondary school teacher at Garðaskóli. He completed a B.Ed. degree in compulsory school teaching in 2016 from the School of Education at the University of Iceland and an M.Ed. degree in 2018 from same school. His areas of special interest are the status of men in teaching and guidance for novices. He has advocated the implementation of an induction year for newly qualified teachers.

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) is a postdoctoral fellow at the School of Education, University of Iceland. She completed a BA degree in education studies in 2004 and a postgraduate teaching diploma in 2005 from the University of Iceland; a master's degree in international and comparative education in 2015 from Stockholm University, and a PhD degree in 2019 from the University of Iceland. Her research areas include educational policy analysis and social justice in education.