

„ÞETTA ER BARA AÐ HOPPA ÚT Í DJÚPU LAUGINA OG GERA SITT BESTA“: UPPLIFUN OG LÍÐAN GRUNNSKÓLAKENNARA Í UPPHAFI STARFS

Vísbendingar eru um að vanlíðan kennara í starfi sé að aukast og eru helstar ástæður taldar vera aukið álag í starfi og skortur á stuðningi sem aftur tengist líkum á því að nýliðar hætti störfum. Rannsóknin er um upplifun og líðan grunnskólakennara í upphafi starfs. Tekin voru eigindleg viðtöl við níu kennara sem allir eru starfandi grunnskólakennarar. Leitast var við að varpa ljósi á reynslu kennaranna og líðan í sambandi við móttökufærli í upphafi starfs og samskipti og stuðning stjórnenda og samstarfsfólks. Niðurstöður sýna að nýliðum finnst kennarastarfið vera fjölbreytt en jafnframt krefjandi. Fram komu vísbendingar um að auka þyrfti vægi samskipta með áherslu á jákvæð og uppbyggileg samskipti ásamt því að auka stuðning stjórnenda. Af niðurstöðunum má draga þá ályktun að styrkja þurfi móttökufærli nýrra kennara og gera ráðstafanir til að minnka álag og óöryggi í upphafi kennsluferils og að liður í því sé að styðja sjálfstraust nýliða og vellíðan í starfi. Niðurstöður rannsóknarinnar geta verið framlag til þekkingar á þáttum sem styrkja þarf til að auka starfsánægju og vellíðan kennara við upphaf starfs og þar með líkur á að þeir haldist í starfi.

Efnisorð: grunnskólakennarar, upphaf starfs, vellíðan í starfi, stuðningur stjórnenda

INNGANGUR

Umfangsmikið hlutverk kennara reynist oft vera mikil áskorun fyrir nýja kennara (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018) og rannsóknir gefa vísbendingar um aukið álag í starfi kennara almennt, meðal annars vegna aukins fjölda og fjölbreytileika nemenda og aukinna krafna, m.a. um einstaklingsmiðað nám (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrimsdóttir, 2021). Auk fjölbreyttra kennslufræðilegra verkefna snýst starf grunnskólakennara um að vekja og viðhalda áhuga nemenda á námi og veita þeim viðeigandi stuðning sem og að taka þátt í að skapa góða samvinnu og góðan starfsanda. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Í rannsókn meðal grunnskólakennara í

Reykjavík kom fram að 42% þátttakenda sýndu einkenni kulnunar í starfi og höfðu einkennin aukist frá fyrri rannsóknum (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Þá sýnir nýleg rannsókn að kennarar telja sig ekki ná að mæta þörfum allra nemenda, þeir finna fyrir vanmætti í starfi og upplifa jafnvel skilningsleysi af hálfu stjórnenda og samfélagsins (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2021). Enn meiri ástæða er til að hlúa vel að nemendum, kennurum og öðru starfsfólki skóla eftir margs konar álag sem fylgdi heimsfaraldri Covid-19 (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2020). Gera má ráð fyrir að nýir kennarar upplifi meira álag en þeir sem reyndari eru. Því er mikilvægt að hugað sé að líðan kennara í upphafi starfs og brýnt að mæta þörfum nýrra kennara fyrir stuðning til að draga úr líkum á vanlíðan eða brottfalli (Kelly og Northrop, 2015). Vandí vegna nýliðunar kennara er vaxandi héraendis, eins og kemur fram í könnun Helga Eyjólfssonar og Stefáns Jónssonar (2017) sem jafnframt benda á að samkvæmt mannfjöldaspám sé mikilvægt að fjölga útskrifuðum kennurum og stuðla um leið að festu þeirra í starfi. Sambærileg þróun er víða í Evrópu (European Commission o.fl., 2021) og í Bandaríkjunum (Sutcher o.fl., 2016) sem tengist meðal annars brottfalli kennara úr starfi (Wang og Klassen, 2023) og snýr ekki síst að kennurum sem hafa nýlega hafið störf (European Commission o.fl., 2021). Mikilvægt er að skólastjórnendur styðji kennara og leggi áherslu á gott starfsumhverfi (Kang o.fl., 2021; Maas o.fl., 2022). Rannsóknir sýna að styðjandi forysta með áherslu á félagslegan stuðning, góðan starfsanda, skýran tilgang, markmið, ábyrgðarskyldu og heilbriggt starfsumhverfi hefur jákvæð áhrif á líðan og frammistöðu í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021). Huga þarf að þessum þáttum í móttökuferli nýrra kennara (Edmonson o.fl., 2021; Vainker og Bailey, 2018) sem og að efla formlega leiðsögn fyrir nýja kennara (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Markmið rannsóknarinnar var að fá innsýn í líðan og upplifun nýrra kennara með það að leiðarljósi að koma auga á leiðir til að styrkja þá og efla í starfi. Í greininni er leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hver er upplifun og líðan grunnskólakennara við upphaf starfs og hver er upplifun þeirra af þeim stuðningi sem þeir fá?

BAKGRUNNUR

Bakgrunnur rannsóknarinnar snýr að kenningum og rannsóknum um heilbriggt starfsumhverfi og mannauðsstjórnun í skólum. Einnig er fjallað um lagalegt umhverfi grunnskóla, ábyrgð og skyldur kennara í grunnskólum sem og rannsóknir á starfsumhverfi í skólum sem varpa ljósi á þætti sem hafa áhrif á líðan kennara og árangur þeirra í starfi, ekki síst við upphaf starfs.

Hlutverk og ábyrgð kennara, leiðsagnarkennara og skólastjórnenda

Meginhlutverk grunnskólakennara er kennsla með fjölbreyttum kennsluháttum og samstarf við aðra kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) en vísbendingar eru um að kennaranámið nái ekki að undirbúa nýja kennara fyrir fjölbreytt verkefni kennara-starfsins (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Umsjónarkennari hvers nemanda ber ábyrgð á, fylgist með og leiðbeinir nemandanum í námi, styður

þroska og almenna velferð, aðstoðar við persónuleg mál og stuðlar að samstarfi heimilis og skóla. Umsjónarkennarahlutverkið er umfram hefðbundið hlutverk kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013; lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. grein). Íslenskar rannsóknir sýna að kennarar upplifa auknar kröfur til umsjónarkennarastarfsins sem og vanda við bekkjarstjórnun og þrýsting foreldra á þátttöku umsjónarkennara í uppeldi, en þessir þættir hafa neikvæð áhrif á líðan kennara í starfi og geta leitt til þess að ekki takist að sinna þörfum nemenda eins og kennarar óska (Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir, 2016). Teymisvinna skipar æ stærri sess í skólastarfi hér á landi og mikil áhersla er lögð á innleiðingu lærdómssamfélagsins, en rannsóknir sýna að mikilvægt er að huga að auknum stuðningi, fræðslu og þátttöku stjórnenda til að tryggja farsælan grunn að teymisvinnu (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019; Neto o.fl., 2020).

Í menntastefnu hér á landi til ársins 2030 eru meðal annars settar fram leiðir til að efla nýliðun kennara með því að styrkja starfstengda leiðsögn þeirra með starfi leiðsagnarkennara (Stjórnarráðið, e.d.). Góð leiðsögn í upphafi starfs getur haft mikil áhrif á upplifun nýs kennara (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018) og samkvæmt kjarasamningi grunnskólakennara hefur frá árinu 2018 verið heimilt að fela grunnskólakennara verkefni leiðsagnarkennara fyrir nýliða í kennslu (Samband íslenskra sveitarfélaga, e.d.). Hlutverk leiðsagnarkennara er að sinna leiðsögn starfsnámsnema, vettvangsnema og nýliða í kennarastarfi og veita kennslufræðilega ráðgjöf. Leiðsagnarkennari er faglegur leiðtogi og viðfangsefnin eru útfærð af skólastjóra í viðkomandi grunnskóla í samráði við leiðsagnarkennarann (Kennarasamband Íslands, 2022). Leiðsagnarkennari getur haft jákvæð áhrif á líðan kennara og helgun í starfi og því er mikilvægt að stjórnendur skapi svigrúm fyrir leiðsagnarkennara til að sinna hlutverkinu og tryggi reglulegt samstarf og eftirfylgni (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018).

Helstu hlutverk skólastjórnenda eru að tryggja menntun og velferð nemenda ásamt því að sinna faglegri forystu og leiðsögn kennara og annarra starfsmanna (Skólastjórafélag Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga, 2015). Skólastjóri veitir faglega forystu, stuðlar að samstarfi, boðar til kennarafunda og ber ábyrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjórn (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Skólastjórnandi í grunnskóla skal búa yfir sérhæfðri hæfni í skólaþróun, stjórnun, rekstri og stjórnsýslu ásamt almennri hæfni kennara (lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019). Stjórnendur skóla stuðla að jákvæðum skólabrag og starfsanda með velferð nemenda og öryggi í huga, stuðla að jákvæðum samskiptum og gagnkvæmu trausti innan skólans og bera ábyrgð á virku samstarfi innan skólans og milli skóla og heimilanna (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Líðan nýrra kennara, stjórnun og starfsumhverfi

Starfsánægja kennara er mikilvæg til að tryggja gæði kennslu (Renata o.fl., 2018) en fjölbreytt hlutverk kennara sem og kröfur og álag vegna ábyrgðar í starfi geta haft neikvæð áhrif á líðan þeirra og starfsánægju (Skinner o.fl., 2019). Rannsóknir sýna að nýir kennarar upplifa meiri streitu í starfi en aðrir kennarar og þeir upplifa frekar neikvæðar hliðar starfsins sem getur leitt til brottfalls úr starfi (Kelly og Northrop, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2018). Niðurstöður nýrrar rannsóknar Wang og Klassen (2023) sýna að kennarar

með stutta starfsreynslu eru líklegri en aðrir kennarar til að hverfa til starfa við annan skóla og skortur á félagslegum tengslum við samstarfsmenn með samskiptum, samvinnu og leiðsögn og skortur á sjálfræði í starfi hefur marktæk tengsl við áform kennara um að hverfa frá kennslu. Alþjóðlegar rannsóknir hafa sýnt að þættir sem geta dregið úr brottfalli kennara eru vel undirbúið ráðningarferli, aðlögun í upphafi starfs, aðgengi að leiðsögn og stuðningi sem og endurgjöf frá reyndum kennurum og góður undirbúningur í kennaranámi með áherslu á vettvangsnám (Podolsky o.fl., 2017). Þá hefur aðgangur nýrra kennara að formlegri og óformlegri leiðsögn góð áhrif. Formleg leiðsögn tekur til faglegrar leiðsagnar við námsmat, framkvæmd og undirbúning kennslu en óformleg leiðsögn snýr að óvæntum atvikum í kennslustofu, m.a. við bekkjarstjórnun, foreldrasamskiptum og almennum stuðningi (Desimone o.fl., 2014). Óformleg leiðsögn hefur jákvæð áhrif á upplifun nýrra kennara í starfi og getur uppfyllt félags- og tilfinningalegar þarfir kennarans (Du og Wang, 2017). Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leiðsögn hefur góð áhrif á starfshætti og líðan nýrra kennara og getu þeirra til að takast á við umfangsmikið hlutverk kennarans sem reynist oft vera mikil áskorun (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Þá kom í ljós í nýrri rannsókn hér á landi að góðar móttökur, vinsamlegt viðmót og formleg og óformleg samvinna við aðra kennara reynist karlkyns nýliðunum vel (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022).

Nýir kennarar sem upplifa tilfinningalegt álag í kennslu hafa mikla þörf fyrir félagsleg tengsl, góð samskipti og tilfinningalegan stuðning af hálfu stjórnenda. Allt hefur þetta jákvæð áhrif á líðan þeirra og árangur (Weiland, 2021). Gildi forystu fyrir ánægju og festu kennara í starfi kemur meðal annars fram í niðurstöðum nýrrar rannsóknar DeMatthews o.fl. (2021) sem sýnir að starfsmannavelta eykst í hlutfalli við breytingar á forystu skóla, einkum þar sem kennarar hafa stutta starfsreynslu. Áhugi og áherslur stjórnenda og frumkvæði þeirra að því að upplýsa og styðja nýliða getur haft góð áhrif á líðan kennara í upphafi starfs. Þannig sýnir rannsókn Weiland (2021) fram á mikilvægi þess að nýr kennari upplifi áhuga stjórnenda og öryggi í starfi, sé viss um tilgang sinn og hlutverk, og þessir þættir geti dregið úr álagi vegna áskorana sem nýr kennari mætir. Þá geta upplýsingar og fræðsla um gildi og stefnu skólans haft jákvæð áhrif á aðlögun nýs kennara að starfi, eins og niðurstöður rannsóknar Gultekin og Dougherty (2021) benda til.

Ýmsir þættir í starfsumhverfi skóla, svo sem tækifæri til að hafa áhrif á eigin störf og félagsleg tengsl, tengjast vellíðan nýrra kennara í starfi (Wang og Klassen, 2023). Stjórnendur skóla hafa forystu um að þróa og styðja gott starfsumhverfi skóla og þá er einnig mikilvægt að stjórnendur dreifi ábyrgð og verkefnum til millistjórnenda og annara starfsmanna (Kang o.fl., 2021). Stuðningur og hvatning stjórnenda í einstaka verkefnum og í kennslu hefur jákvæð áhrif á líðan og frammistöðu kennara. Mikilvægt er að stjórnendur hafi góða yfirsýn, gott skipulag og eftirfylgni og veiti kennurum frelsi til að beita fjölbreyttum kennsluháttum og á móti er mikilvægt að kennari sýni ábyrgð í starfi varðandi kennslu og verkefni innan skólans (Renata o.fl., 2018). Vainker og Bailey (2018) benda á að til þess að stjórnendur hafi góða yfirsýn og tryggi eftirfylgni sé mikilvægt að þeir hitti kennara reglulega, bæði í kennslu og í undirbúningstíma þeirra. Mikilvægt er að skólastjórnendur hafi félags- og tilfinningalega vellíðan kennara í huga ef ófyrirséðar aðstæður koma upp, eins og til dæmis kom í ljós við heimsfaraldur Covid-19, og ef kennarar upplifa

góðan stuðning og auðmýkt stjórnenda aukast líkur á seiglu og aðlögunarhæfni í starfi (Bagwell, 2020). Velgengni nemenda og kennara má rekja til öflugrar forystu stjórnenda og helstu áherslur kennslufræðilegrar forystu eru að skilgreina sýn, gildi og stefnu, huga að vinnuaðstæðum kennara og nemenda, huga að stjórnskipulagi og samræma hlutverk og ábyrgð (Day o.fl., 2020). Rannsóknir á þjónandi forystu í skólum sýna að stuðningur við kennara með góðri yfirsýn, skýrum markmiðum og ábyrgð eykur ánægju kennara (Sigrún Gunnarsdóttir og Sandra Borg Gunnarsdóttir, 2018) og tengist jafnframt góðum árangri nemenda (Gultekin og Dougherty, 2021). Þá sýnir rannsókn van der Hoven o.fl. (2021) tengsl þjónandi forystu í skólum og valdeflingar kennara og að þar sem skólastjórnendur fylgja áherslum þjónandi forystu eru jafnframt jákvæð tengsl við starfsþróun og helgun kennara í starfi.

Góð vinnustaðamenning er þáttur í heilbrigðu starfsumhverfi (Lowe, 2020) sem er undirstaða heilsu og vellíðanar starfsmanna og byggist á heildrænni nálgun þar sem tekið er mið af líkamlegum, sálrænum og félagslegum áhrifaþáttum (World Health Organization, 2010). Félagslegur stuðningur stjórnenda, gagnkvæmur stuðningur starfsfólks og skýr ábyrgðarskylda er þáttur í heilbrigðu starfsumhverfi sem tengist starfsánægju og minni líkum á kulnun í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021). Rannsókn Kang o.fl. (2021) sýnir að heilbriggt starfsumhverfi kennara hefur jákvæð áhrif á frammistöðu, eykur starfsánægju, hollustu við vinnustað, sjálfstraust í starfi og valdeflingu kennara og leiðir af sér faglega þróun, ábyrgð í starfi og hæfni til lausnaleyta og ákvarðanatöku. Góð vinnustaðarmenning skóla er leidd af forystunni, felur í sér sameiginleg gildi og sýn (Vainker og Bailey, 2018) og einkennist af góðum samskiptum, gagnkvæmri virðingu, trausti og hvatningu sem eykur líkur á samheldni og góðri frammistöðu kennara og nemenda (Gultekin og Dougherty, 2021; Vainker og Bailey, 2018). Góð vinnustaðarmenning dregur einnig úr brottfalli kennara úr starfi (Wang og Klassen, 2023) og þá getur samstaða kennara og stuðningur í starfsumhverfinu sem og tækifæri kennara til að taka þátt í samtali og að koma fram með hugmyndir einnig dregið úr brottfalli kennara úr starfi (García o.fl., 2022).

Teymisvinna og samskipti eru stór þáttur í skólaumhverfinu og skipa æ stærri sess í starfi skóla hér á landi (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019). Mikilvægt er að kennari myndi góð tengsl við samstarfsfólk og stjórnendur þar sem samskipti einkennast af trausti og virðingu og það styrkir kennara í starfi að geta treyst og reitt sig á stuðning teymisfélaga (Weiland, 2021). Fagleg teymisvinna eflir faglega forystu kennara og mikilvægt er að stjórnendur skapi svigrúm í starfi kennara til teymisvinnu og veiti teymi stuðning frá upphafi til þess að kennarar geti brugðist fyrir við og mætt þörfum nemenda (Neto o.fl., 2020). Í rannsókn á teymisvinnu í grunnskólum hér á landi kom í ljós að þörf væri á aukinni fræðslu um það hvað felist í teymisvinnu og nánara samstarf þyrfti milli teyma sem og aukinn stuðning og faglega leiðsögn stjórnenda til að tryggja farsælan grunn að teymisvinnunni (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019).

Góð móttaka er meðal þess sem nýliðar meta mikilvægt í upphafi starfs (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022) og góður stuðningur í upphafi starfs er meðal þess sem hefur áhrif á líðan nýrra kennara í starfi (Gultekin og Dougherty, 2021). Móttaka nýliða er mikilvægur þáttur mannauðsstjórnunar í skólum og snýr einnig að starfsþróun, teymisvinnu og þjálfun sem leiðir af sér góðan árangur kennara og skóla (Bryson o.fl., 2021). Samkvæmt

Vainker og Bailey (2018) er mikilvægt að stjórnendur skóla vinni eftir áherslum mannauðsstjórnunar með áherslu á yfirsýn yfir skólastarf, góða móttöku kennara, eftirfylgni, upplýsingagjöf og góð samskipti, og slíkt getur eftt jákvæðan starfsanda, sameiginlega sýn, starfsánægju, helgun í starfi, góða kennsluhætti og námsárangur nemenda. Stuðningur við móttöku nýliða í skólum er eitt verkefna mannauðsdeilda sveitarfélaga sem bera ábyrgð á rekstri og skipulagi grunnskóla hér á landi (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. grein). Markmið skólaþjónustu sveitarfélaga er að veita nemendum og foreldrum stuðning en einnig að styðja starfsemi skóla og starfsfólk þeirra (reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla nr. 444/2019). Með aukinni áherslu á mannauð hafa sveitarfélög stofnað mannauðsdeildir eða ráðið til sín mannauðsstjóra til að styðja stofnanir með áherslu á starfsþróun, móttöku nýliða, vellíðan og árangur starfsfólks (Björgvin Filippusson o.fl., 2005). Fram hefur komið að skortur sé á kennslufræðilegri ráðgjöf og stuðningi við kennara af hálfu skólaskrifstofa sveitarfélaganna og að áherslur á klíniska nálgun séu mun algengari en á skólamiðaða nálgun og því virðist sem skólaþjónusta nái ekki að sinna stuðningshlutverki sínu við skólana nægilega vel (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2019). Þá hafa komið fram vísbendingar um að skólastjórar hér á landi telji sig hafa þörf fyrir aukna þekkingu á mannauðsstjórnun og samvinnu við kennara, endurgjöf og eftirfylgd með kennslu og að þeir hafi of lítinn tíma til að sinna kennslufræðilegri forystu (Ragnar F. Ólafsson, 2019).

AÐFERÐ

Eigindleg rannsóknaraðferð var valin þar sem hún hentar vel til að kanna upplifun og reynslu fólks. Viðmælendur voru starfandi grunnskólakennarar sem höfðu nýlokið kennaranámi og höfðu starfað í eitt til tvö ár að því loknu. Notað var tilgangsrúrtak og snjóboltaúrtak (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Lögð var áhersla á að taka viðtöl við kennara í grunnskólum víða um landið til að tryggja fjölbreytileika meðal viðmælenda og var meðal annars leitað í gegnum tengslanet rannsakanda og sameiginlega Facebook-síðu grunnskólakennara. Alls buðust níu kennarar til að taka þátt í rannsókninni. Allir þátttakendur voru kvenkyns og voru þeim gefin gervinöfn til að tryggja nafnleynd.

Viðtöl og greining gagna

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum og stuðst við viðtalsramma sem unninn var út frá rannsóknarspurningunni og stöðu þekkingar á þessu sviði (Merriam, 2009) og tekið mið af niðurstöðum rannsókna um þætti sem móta heilbriggt starfsumhverfi og hafa áhrif á líðan í starfi með sérstakri áherslu á líðan nýrra kennara í starfi. Viðmælendur voru upplýstir um tilgang og framkvæmd rannsóknarinnar, meðhöndlun gagna og að gætt yrði að fullum trúnaði og nafnleynd við úrvinnslu. Í viðtölunum var spurt um líðan í starfi með hliðsjón af upphafi starfs, samskiptum og samstarfi við samstarfsfélag og stjórnendur. Dæmi um spurningar í viðtalsramma voru: *Hvernig myndir þú lýsa upplifun þinni á því að hefja störf sem kennari?*, *Viltu lýsa samstarfi þínu við aðra kennara?* og *Viltu lýsa samstarfi þínu við stjórnendur?* Lögð var áhersla á frelsi viðmælenda og óheft flæði í viðtölunum

til að ná frekari dýpt í umræðuefnið og sérstaklega gætt að því að koma í veg fyrir valda-ójafnvægi milli viðmælanda og rannsakanda vegna langrar reynslu hins síðarnefnda af kennslu (Merriam, 2009).

Öll viðtölin voru tekin í gegnum fjarfundabúnaðinn Teams og sérstaklega var hugað að góðu næði og tíma til viðtalsins sem að jafnaði tók um sextíu mínútur. Vegna heimsfaraldurs Covid-19 höfðu allir viðmælendur reynslu af nýtingu fjarfundabúnaðar við störf sín og einnig reyndist sú aðferð hjálpleg fyrir viðtöl við viðmælendur víða um land. Viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð orðrétt sem fyrst eftir að viðtal var tekið til að tryggja að öllum gögnum væri haldið vel til haga. Við greiningu gagna var notuð eiginleg þemagreining (Merriam, 2009). Að lokinni afritun hófst formleg greining gagna og úrvinnsla með kóðun og þemagreiningu. Rýnt var ítarlega í viðtölin línu fyrir línu og viðeigandi hugtök skráð. Gerður var hugtakalisti, hugtökin flokkuð og síðan fundin þemu sem gáfu lýsandi mynd af upplifun og reynslu viðmælanda (Merriam, 2009).

Siðfræði

Við rannsóknina var sérstaklega gætt að persónuvernd og trúnaði um viðkvæmar upplýsingar. Viðmælendum voru gefin gervinöfn og öll gögn voru geymd á læstri tölvu rannsakanda og þeim eytt að úrvinnslu lokinni. Viðmælendur voru áhugasamir um þátttöku í rannsókninni (Merriam, 2009) og þess var gætt að löng reynsla rannsakanda af kennslu hefði ekki áhrif á viðmælanda en leitast við að nýta reynsluna þannig að hún yki gæði og dýpt viðtalanna (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

NIÐURSTÖÐUR

Við greiningu gagnanna komu fram þrjú þemu sem lýsa upplifun og reynslu viðmælanda af upphafi starfs sem grunnskólakennari. Þemur sem komu fram eru: 1) líðan nýliða í kennslu, 2) stuðningur við nýliða og 3) innleiðing í umsjónarkennarastarfið, hlutverk og ábyrgð.

Líðan nýliða í kennslu

Að mati viðmælanda var jákvætt hversu fjölbreytt og sveigjanlegt kennarastarfið er, að enginn einn dagur sé eins og annar og nýjar áskoranir birtist á hverjum degi. En einnig kom fram að kennarastarfið væri krefjandi, mikið álag, einangrun í starfi og fjölbreyttur nemendahópur. Sigga upplifði vellíðan í starfsbyrjun eins og hún lýsir hér: „mér gæti ekki liðið betur, mér líður alveg ofboðslega vel og ég elska þetta“. Að mati margra reyndist álag í kennarastarfinu mun meira en þeir bjuggust við. Elín sagði að eftir erfiða daga væri orkan á þrotum: „Hausinn á manni verður alveg búinn. Maður er andlega þreyttur, það kom mér líka á óvart. Það er eitthvað sem ég hef aldrei upplifað áður.“ Tóta var á sama máli og að hennar mati var andlega álagið mun meira í kennarastarfinu en hún átti von á, eins og kemur fram hér:

Ég upplifi það erfiðara en ég bjóst við, það er andlega erfitt. Maður þarf kannski að hafa skýrari mörk á hversu nálægt maður hleypir því og líka vera rosalega meðvitaður um hvaða

baráttur maður á að taka. Ég upplifi starfið bara erfitt andlega en ég upplifi líka á sama tíma mikla gleði að takast á við það.

Að mati viðmælenda er of breitt bil milli kennaranámsins og starfsins á vettvangi. Viðmælendur voru allir sammála um að fræðilegur grunnur nýttist úr kennaranáminu en skortur væri á áherslum tengdum líðan og hegðun nemenda, eins og kemur skýrt fram hér hjá Siggju:

... mér finnst margt í skólanum svo ótrúlega fræðilegt og alls konar aðferðir en svo kemur þú í raunverulegar aðstæður, þá er þetta ekki að meika neinn sens. Þetta er svo ótrúlega langt frá því hvernig þetta er í raunveruleikanum. Eins og núna, þá sækjum við um sérkennslu fyrir 22 nemendur, einn þriðja af árganginum. Það er enginn sem undirbýr mann undir þetta.

Fram kom hjá viðmælendum að vinnuumhverfið hefði mikil áhrif á faglegt starf kennarans og töldu þeir mikilvægt að hugað væri að aðstæðum bæði til kennslu og undirbúnings. Vinnuaðstæður viðmælenda voru ólíkar, sumir deildu vinnuherbergi með sínu teymi, aðrir sinntu undirbúningi á opnu kennslusvæði eða í lokaðri kennslustofu. Viðmælendur töldu næði, húsgögn, staðsetningu og næringu mikilvæga þætti, eins og kemur fram hér hjá Elínu: „Það er ekki verið að hugsa um okkar líkamlega ástand ... Það er ekki verið að hugsa um að líkami kennara skipti máli, sem er eitt af vinnutækjunum okkar.“

Stuðningur við nýliða

Viðmælendur voru sammála um að hafa fengið góðar móttökur meðal starfsfólks en þörf hefði verið á auknum stuðningi stjórnenda í upphafi starfs. Að þeirra mati er það hlutverk skólastjórnenda að tryggja kennurum stuðning og endurgjöf. Viðmælendur höfðu ólíka reynslu af aðkomu stjórnenda en að margra mati þyrftu stjórnendur að vera sýnilegri og vera viðstaddir kennslu til að geta brugðist við og veitt viðeigandi stuðning. Viðmælendur sögðu flestir að stjórnendur hefðu veitt stuðning ef þeir sjálfir leituðu til þeirra, sem gat reynst erfitt fyrir nýliða í starfi, eins og Tóta lýsir vel hér: „Mér finnst ég nánast alltaf hafa aðgang að stjórnendum en ég þarf að sækja í það sjálf. En ég fæ alltaf samtal við þá þegar ég sækist eftir því.“

Einnig kom fram að viðmælendur voru óruggir með það hvert hlutverk stjórnenda væri í leiðsögn og móttöku nýrra kennara og margir upplifðu að kennarar ættu helst að leysa vandamálin sjálfir. Eins og Ása lýsir vel hér: „Á maður að tala við deildarstjóra, aðstoðarskólastjóra eða skólastjóra, maður svolítið finnur bara þann sem er laus.“ Fram kom hjá einum viðmælenda að deildarstjóri væri mjög sýnilegur í daglegu starfi og væri til staðar ef þörf væri á stuðningi.

Allir viðmælendur fengu almenna kynningu stjórnenda á starfsemi skólans og umhverfi á fyrstu starfsdögum en ekki var um formlega innleiðingu að ræða í starf og hlutverk kennarans. Að mati Siggju hefði þurft betri upplýsingagjöf, eins og kemur fram hér: „Það er sumt sem ég þyrfti að lesa á heimasíðu skólans til að vita hvernig skólinn virkar, t.d. eins og stefna og markmið.“ Að hennar mati voru verkferlar og stefna skólans í lausu lofti og það skapaði óöryggi fyrir nýja starfsmenn. Hún fékk ekki tryggan aðgang að náms-efni eða leiðbeiningar um hvar mætti nálgast það. Tóta tók í sama streng og sagðist hafa fengið litla aðstoð af hálfu stjórnenda, eins og hún lýsir hér:

Ég bara kom inn og það var gengið aðeins með mér um skólann. Svo bara byrjaði ég að vinna og þekkti umhverfið ekki neitt. Ég vissi ekki hvar ég gat nálgast gamalt efni og vissi ekki hvaða kennslubækur voru notaðar. Ég var að kenna námsgrein sem var ekki mín faggrein og ég hafði enga þekkingu eða reynslu í því. Þannig að ég var að finna upp hjólið í leiðinni.

Hún fékk því enga leiðsögn í upphafi starfs og kom henni á óvart að enginn stjórnandi kom til hennar í upphafi kennslu. Taldi hún þetta mikla frelsi hafa kosti og galla, sérstaklega í upphafi kennsluferils. Freyja sinnti starfi forfallakennara í upphafi starfsferils síns samhliða kennaranámi og fannst sig vanta aðstoð, en hún leitaði til kennara í þeim árgangi sem hún var að kenna hverju sinni. Hún var óviss um hlutverk sitt að kennslu lokinni og út starfsdaginn og þegar hún leitaði til stjórnenda sögðu þeir henni að bjóða öðrum kennurum aðstoð sína. Henni fannst stjórnendur setja sig í erfiða stöðu gagnvart öðrum kennurum og hún var örugg með að bjóða fram aðstoð sína nýbyrjuð í starfi. Sísi upplifði einnig óöryggi í upphafi, eins og kemur fram hér:

En svona þegar ég hugsa til baka, það sem mig vantaði verandi að koma ný inn úr námi, alveg ný á vinnustað var bara hver er reglan, hvað er það sem ég þarf að klára og hvernig geri ég það þannig að skólinn sé sáttur og ég sé að fylgja skólanum.

Þóra var á sama máli. Í upphafi starfs var hún óviss um hvar hún gæti fengið aðstoð, eins og kemur fram hér:

Fyrst var ég þínu rugluð á hvert ég ætti að leita eða hvern maður mátti spyrja því það var einhvern vegin svo ótrúlega margar spurningar og ég veit líka að skólástjórar og allir eru að drukkna í spurningum sem eru kannski bara í póstinum þínum þannig að ég er líka að reyna að passa mig á því.

Ekki fengu allir nýir kennarar úthlutað tíma með leiðsagnarkennara. Sumir voru taldir hafa nýtt sér rétt sinn áður og öðrum stóð það ekki til boða. Hlutverk leiðsagnarkennarans var ekki alltaf skýrt, eins og kemur fram hjá Tótu:

Jú, ég var með leiðsagnarkennara í því fagi sem ég var að kenna, enskukennarinn var leiðsagnarkennarinn minn. Ég veit í rauninni ekki endilega hver starfslýsing leiðsagnarkennara er, ég ímynda mér hvernig ég myndi kenna það, eða hvernig leiðsagnarkennari ég myndi vera. Hún var mikill stuðningur en var ekki að kenna mér eða sýna mér.

Hjá mörgum viðmælendum kom fram að aðkoma leiðsagnarkennara var ekki í boði, annaðhvort vegna þess að kennarar voru taldir hafa nýtt sér þá aðkomu í öðrum störfum eða að ekki var starfandi leiðsagnarkennari í viðkomandi skóla. Einnig kom fram að skortur hefði verið á skipulagi í kringum samstarf nýs kennara og leiðsagnarkennara sem hefði orðið til þess að þjónustan nýttist illa.

Innleiðing í umsjónarkennarastarfið, hlutverk og ábyrgð

Allir viðmælendur sinntu umsjónarkennarastarfi þegar viðtöl voru tekin og mátti greina ólíka reynslu af því að komast inn í hlutverk og tilgang starfsins. Sumir höfðu sinnt því hlutverki samhliða kennaranámi en aðrir eingöngu að lokinni útskrift. Enginn viðmælenda fékk formlega kynningu á umsjónarkennarastarfinu af hálfu stjórnenda en miklu

máli skipti hve mikil aðstoð var í boði frá teymisfélögum og öðrum samstarfskennurum. Að mati Elínar skipti sú góða aðstoð sem hún fékk frá teyminu miklu um það hve vel gekk að komast inn í hlutverk umsjónarkennarans og það jók sjálfstraust hennar í vinnu, eins og hún lýsir hér: „Mér fannst það bara ganga mjög vel, af því ég fékk svo gríðarlega mikla hjálp. Ef það er eitthvað þá var bara pikkað í næsta mann og það var bara ekkert mál.“

Hún hafði unnið með sama teymi sem forfallakennari svo það voru ekki mikil viðbrigði að taka við umsjónarkennarahlutverkinu. Tóta hafði aðra sögu að segja. Hún tók við starfi umsjónarkennara sem leiðbeinandi samhliða kennaranámi og upplifði hún mikla óvissu þar sem tilgangur og markmið voru óljós, eins og hún lýsir hér: „Nei, ég fékk enga innleiðingu. Ég var bara heppin að vera með teymisfélagi sem var búinn að vera í þessu í svo mörg ár. Hún hnippti í mig í hvert skipti sem ég átti að gera eitthvað.“ Fjóla lýsti sambærilegri upplifun og aðspurð hvort hún hefði fengið kynningu á starfi umsjónarkennarans svaraði hún: „Nei, ég gerði það ekki, þetta var svolítið bara gjörðu svo vel.“ Eftir að hafa fylgt einum nemanda inni í bekk þegar hún starfaði í stoðteymi fékk hún dálitla innsýn í starf umsjónarkennarans. Ekki var hefð fyrir innleiðingu nýrra umsjónarkennara á hennar vinnustað, eins og hún lýsti: „Ég talaði einmitt við deildarstjóra sérkennslunnar og hún sagði að ef þú værir að koma að kenna umsjón þá fengir þú engan undirbúning þannig að þetta er bara að hoppa í djúpu laugina og gera þitt besta.“ Hún var með reyndum umsjónarkennurum í teymi og gat vissulega leitað til þeirra en fann fyrir ókostum þess að koma ný inn í teymi og að fá lítinn undirbúning og stuðning fyrir starfið. Hún taldi kosti og galla fylgja því að ganga inn í skipulag annars kennara sem og að koma ný inn í teymi á miðju skólaári. Freyja fékk ekki formlegan undirbúning í upphafi og henni fannst mikil ábyrgð lögð á þá sem fyrir voru í teyminu, eins og hún lýsti:

Þegar ég fór í umsjónarkennslu þá gat ég bara leitað til þeirra sem voru með mér í teymi. Við vorum samt tvær í teyminu sem voru nýjar þannig að það var mikið álag á þriðju í teyminu að vera með okkur tvær sem voru að sinna umsjónarkennslu í fyrsta skipti. Okkur var sagt að við gætum bara leitað til hennar ef það væri eitthvað. Hún talaði einmitt um að hún væri ósátt við að hún ætti að sjá um okkur en var aldrei beðin um það.

Fjóla tók að sér starf umsjónarkennara eftir að hafa starfað við sérkennslu í fjóra mánuði. Henni fannst áskoranir í starfi aukast og hún fann mikinn mun á stoðkennslunni og umsjónarkennslunni, bæði hvað varðaði aðstæður og ábyrgð, í sérkennslu væru sérkennarar að vinna nokkrir saman í rými með færri börn en sem umsjónarkennari væri hún ein í stofu með 22 börn. Í stoðteyminu væri meira um sameiginlega ábyrgð og sinnti hún þar frekar einstaklingskennslu meðan hún bæði bæri ábyrgð og sinnti kennslu í sínum umsjónarbekk.

Að mati Tótu var hennar hlutverk sem umsjónarkennari helst að skapa góðar aðstæður fyrir nemendur og hún vildi leggja meiri áherslu á líðan en námsárangur, eins og kemur fram hér: „Fyrir mér er það sem skiptir mestu máli fyrir krakkana að þau finni að þau tilheyri og að þau fari frá mér og að þeim líði eins og sigurvegara.“

Viðmælendur voru með umsjón í ólíkum árgöngum innan grunnskólans en finna mátti líkar áherslur varðandi hlutverk og ábyrgð umsjónarkennarans. Viðmælendur voru sam-mála um að ábyrgð á líðan og námi nemenda, samskipti við foreldra og forráðamenn og það að vera tengiliður milli heimilis og skóla væru helstu og mikilvægustu hlutverk

umsjónarkennarans. Elín lýsti sínu hlutverki: „Ég er umsjónarkennari í 7. bekk og ég sem umsjónarkennari ber ábyrgð á samskiptum við foreldra og að vera þessi tengiliður milli skóla og heimilis.“

Sigga lagði einnig mikla áherslu á foreldrasamskipti og taldi það stóran þátt í umsjónarkennarastarfinu, einnig að boða til funda, fylla út greiningargögn, hafa yfirsýn yfir forföll nemenda, skipta nemendum í hópa í íþróttum og verkgreinum ásamt fleiri verkefnum. Fram kom að lítill formlegur undirbúningur fyrir umsjónarkennarastarfið hefði farið fram í kennaranáminu og voru viðmælendur því misvel undirbúnir fyrir foreldraviðtölin, eins og Ása lýsir hér:

Á fjórða ári tókum við æfingu þar sem ég var kennari og var þá með foreldraviðtöl við aðra nemendur sem voru að leika foreldra. Svo á fimmta ári var ætlast til þess að við sætum inni eða stjórnunum allavega einu foreldraviðtali að hausti.

Undirbúningur valt því oft á teymisfélögum. Elín fékk góða aðstoð frá teyminu fyrir fyrsta foreldraviðtalið. Hún fékk upplýsingar um það hvernig teymisfélagarnir skipulögðu sín viðtöl og hún mótaði svo viðtöl sín eftir því. Freyja hafði enga reynslu haft af foreldraviðtölum áður en hún tók við umsjónarkennarastarfinu og aðspurð um undirbúning foreldraviðtala svaraði hún: „Nei, aldrei, þegar ég varð umsjónarkennari þá tók ég bara mín foreldraviðtöl ein. Ekkert boðið upp á neitt.“ Foreldraviðtöl þarfnast undirbúnings og geta reynst krefjandi, eins og kom fram hjá Freyju. „Ég held ég sé búin að fá allan skalann og þegar maður situr einn og fær allt í einu erfiða foreldra í viðtal þá frýs maður svolítið bara. Maður er ekkert undirbúinn undir þetta.“

Viðmælendur voru sammála um að mikilvægt væri að samskipti heimili og skóla væru regluleg og varðandi foreldrasamskipti almennt upplifði Sigga að margir kennarar forðuðust að hringja og sendu frekar tölvupóst, sem að hennar mati virkaði ekki eins vel og gæti misskilist. Hún sagðist vera í miklum samskiptum við meirihluta foreldra barna í árganginum og þá annaðhvort símleiðis eða í tölvupósti, færi eftir eðli málsins hverju sinni.

Fram kom að það væri einnig hlutverk umsjónarkennara að upplýsa foreldra um ástundun og námsmat. Í öllum skólum þar sem viðmælendur störfuðu var Mentor notað til skráningar og upplýsingagjafar. En margir viðmælendur höfðu enga reynslu af þessu forriti. Það olli óöryggi og ekki var boðið upp á kennslu á Mentor í upphafi starfs, eins og Sísí lýsti: „eins og að búa til lotur í Mentor, eitthvað sem ég hafði aldrei gert áður, hvað á að vera þar inn í, hvernig á þetta að virka, þetta var eitthvað sem ég kunni ekki“.

Viðmælendur voru sammála um helstu hlutverk umsjónarkennarans en greina mátti óöryggi varðandi framkvæmd og útfærslu verkefna. Ekki var farið formlega yfir hlutverk umsjónarkennara í upphafi og hans helstu verkefni og því skapaðist mikil óvissa og óöryggi þegar kennari tókst á við þessi verkefni í fyrsta sinn. Þar kom helst fram skortur á undirbúningi fyrir foreldraviðtöl og foreldrasamskipti ásamt kennslu á Mentor og framkvæmd námsmats. Að mati viðmælenda er þörf á auknum stuðningi og að teymið eða aðrir kennarar séu upplýstir um þeirra hlutverk í stuðningi við nýjan kennara. Einnig töldu þeir að mikilvægt væri að ræða sérstaklega við teymisfélagana um að vera nýjum umsjónarkennara innan handar.

UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Í niðurstöðunum kom fram að viðmælendur upplifðu kennarastarfið fjölbreytt en um leið krefjandi og mikið álag væri í starfi. Almennt voru móttökur samstarfsfólks góðar en fram kom þörf fyrir formlega leiðsögn í upphafi starfs og aukinn faglegan stuðning stjórnenda ásamt betri kynningu á stefnu og markmiðum skólans. Þá kom fram mikilvægi góðs starfsumhverfis, góðra samskipta og endurgjafar stjórnenda fyrir vellíðan og frammistöðu nýrra kennara í starfi. Vísbendingar komu fram um að í námi kennara þyrfti að efla undirbúning fyrir starf umsjónarkennara.

Hvernig upplifa nýir kennarar móttöku stjórnenda og stuðning þegar þeir hefja störf í grunnskóla?

Að mati viðmælanda voru stjórnendur lítt sýnilegir í upphafi kennsluferils þeirra og þurftu nýju kennararnir sjálfir að leita eftir aðstoð eða aðkomu stjórnenda. Furðuðu margir sig á að enginn stjórnandi hefði komið inn í kennslu þegar kennari var að stíga sín fyrstu skref. Viðmælendur voru sammála um að það væri ábyrgð skólastjórnenda að veita nýjum kennara stuðning og innleiðingu í starfið. Þetta er í samræmi við rannsóknir (Landy og Conte, 2016; Weiland, 2021) sem hafa leitt í ljós jákvæð áhrif þess að móttöku- og aðlögunarferli nýs kennara sé vel undirbúið og honum sýndur skilningur og tilfinningalegur stuðningur. Einnig hafa íslenskar rannsóknir sýnt að mikilvægt er að stjórnendur séu sýnilegir og veiti stuðning eftir þörfum til að tryggja að starfsmaður verði öruggur í starfi (Ingi Bogi Bogason og Ingi Rúnar Eðvarðsson, 2008).

Viðmælendur voru á einu máli um að hafa fengið góðar móttökur þegar þeir leituðu sjálfir til stjórnenda en þeim fannst miður að þurfa í flestum tilfellum að eiga frumkvæði að þeim samskiptum. Nýjum kennurum reyndist það óþægilegt að þurfa að leita til stjórnenda að fyrra bragði og það hafði neikvæð áhrif á sjálfstraust og frammistöðu í upphafi starfs. Aðgengi að stjórnendum var ekki alltaf greitt og það leiddi gjarnan til þess að viðmælendur hikuðu við að leita aðstoðar og gætti óöryggis meðal viðmælanda með hlutverk stjórnenda í aðstoð við nýliða sem leiddi síðan til óöryggis í starfi.

Fram kom hjá viðmælendum að samskipti þeirra við skólastjóra og aðstoðarskólastjóra færu helst fram í tölvupósti og að þeir væru lítið sýnilegir í daglegu starfi innan skólans, og eru viðmælendur allir sammála um að þörf sé á að bæta úr því. Einn viðmælandi gat um aukna viðveru og sýnileika skólastjórans í Covid-faraldrinum og kvaðst hafa fundið fyrir jákvæðum áhrifum bæði á nemendur og kennara. Ef skólastjórnandi á að ná góðum árangri þarf hann að búa yfir forystuhæfileikum sem felast m.a. í góðri yfirsýn yfir daglegt skólastarf, sýnileika, áherslu á góð og regluleg samskipti og að tryggja endurgjöf og stuðning (Day o.fl., 2020; Lowe, 2020; Vainker og Bailey, 2018).

Ólíkar áherslur komu fram í svörum um samskipti viðmælanda og deildarstjóra en ánægja reyndist vera meðal viðmælanda með aðkomu þeirra deildarstjóra sem buðu kennslufræðilega og tæknilega aðstoð að fyrra bragði og einnig það að deildarstjóri væri sýnilegur nemendum og kennurum og sýndi þeim áhuga með viðveru og óformlegu spjalli. Með slíkum reglulegum heimsóknum töldu viðmælendur deildarstjóra sýna bæði nemendum og kennurum mikinn áhuga og þeir töldu að mikil þekking deildarstjóra á daglegu starfi eflði samstarfið. Gagnkvæmt traust myndaðist og greina mátti vellíðan og

sjálftraust í starfi hjá þeim viðmælendum. Þessar niðurstöður samræmast niðurstöðum rannsóknar Day o.fl. (2020) um að árangursrík kennslufræðileg forysta einkennist af hugrekki til að fylgja settum markmiðum ásamt því að hafa góða þekkingu og yfirsýn yfir starf skólans. Þannig reynist auðveldara að bregðast hratt og rétt við mismunandi aðstæðum. Enn fremur má tengja upplifun viðmælenda mikilvægi félagslegs stuðnings bæði stjórnenda og starfsmanna en hann er grunnur að vellíðan starfsfólks og árangri þess í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021).

Á niðurstöðunum má sjá að viðmælendur telja að það skorti endurgjöf og eftirfylgni frá stjórnendum. Fram kom að viðmælendur fengju helst endurgjöf frá stjórnendum í árlegu starfsmannaviðtali sem skilaði litlum árangri að þeirra mati. Einnig höfðu sumir viðmælendur ólíka reynslu úr fyrri störfum þar sem mikil áhersla var á eftirfylgni og endurgjöf. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Lee og Nie (2014) getur regluleg endurgjöf í starfi haft jákvæð áhrif á frammistöðu og stutt valdeflingu kennara í starfi.

Þessar niðurstöður eru í takt við áherslur Weiland (2021) og Renata o.fl. (2018) á mikilvægi stuðnings af hálfu stjórnenda. Niðurstöður þessara rannsókna sýna að ef stjórnendur veita nýjum kennurum góðan stuðning og sýna gagnkvæman áhuga, traust og hvatningu eykur það líkur á vellíðan og góðri frammistöðu. Það er í takt við niðurstöður rannsókna Lowe (2020) um gagnkvæmt traust, áhuga og virðingu sem skapar góða vinnustaðamenningu og um leið heilbriggt starfsumhverfi og vellíðan starfsfólks. Fram kom hjá viðmælendum að smáð skóla og nán tengsl í samfélaginu gerðu stjórnendum erfiðara fyrir að sinna sínu faglega starfi gagnvart kennurum og nemendum. Hér má sjá tengsl við niðurstöður van der Hoven o.fl. (2021) þar sem fram kemur mikilvægi þess að gagnkvæmt traust skapist milli kennara og stjórnenda sem hafi jákvæð og valdeflandi áhrif á kennarann. Einnig eru hér tengsl við rannsókn Renata o.fl. (2018) en þar kemur fram að það sé faglegt hlutverk skólastjórnenda að styðja kennara almennt í öllu skólastarfi óháð verkefnum hverju sinni.

Starfsumhverfi nýrra kennara

Mikilvægi þess að vel sé hugað að starfsumhverfi kennara kom skýrt fram hjá viðmælendum. Aðstæður viðmælenda voru ólíkar og fór það eftir stærð og skipulagi skólanna. Þeir viðmælendur sem sinntu undirbúningi í eigin kennslustofu eða deildu vinnuherbergi með sínu teymi voru almennt sáttir en hins vegar gætti óánægju hjá þeim sem þurftu að sinna undirbúningi á opnu kennslusvæði samhliða kennslu. Niðurstöður sýna að leggja þarf aukna áherslu á vinnuumhverfi kennara almennt, bæði til kennslu og undirbúnings, ásamt því að aðgengi að tækjabúnaði og námsgögnum sé greitt og hugað sé vel að viðeigandi húsgögnum.

Þessar niðurstöður samræmast áherslum Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar um heilbriggt starfsumhverfi (World Health Organization, 2010) og niðurstöðum Voordt og Jensen (2020) um mikilvægi þess að vinnuaðstæður endurspegli áherslur á líðan og heilsu starfsfólks sem skili sér í aukinni starfsánægju, bættri frammistöðu, minni fjarveru og aukinni helgun í starfi.

Að mati viðmælenda voru helstu kostir kennarastarfsins fjölbreytni og sveigjanleiki í starfi en um leið töldu þeir starfið vera krefjandi og álagið meira en þeir bjuggust við,

og þá sérstaklega andlegt álag. Samstarfsfólk, teymisfélagar, stjórnendur og starfið sjálft hafði mikil áhrif á upplifun viðmælanda í upphafi starfs og má hér sjá tengsl við niðurstöður Du og Wang (2017) sem sýndu að þeir viðmælendur sem ekki störfuðu í teymi í upphafi kennarastarfs og voru með stjórnendur sem sýndu lítinn áhuga einangruðust frekar í starfi. Í sömu rannsókn kom fram að óformleg leiðsögn samstarfskennara hefur jákvæð áhrif á upplifun nýs kennara og uppfyllir félags- og tilfinningalegar þarfar hans. Niðurstöður rannsóknarinnar hér sýna sambærilega reynslu viðmælanda af mikilvægi góðra samskipta sem þeir töldu hafa góð áhrif á frammistöðu sína og líðan í starfi. Þá eru niðurstöðurnar einnig í takt við niðurstöður norrænnar rannsóknar um mikilvægi leiðsagnar og stuðnings samstarfskennara eða teymisfélaga (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018).

Innleiðing í umsjónarkennarastarfið - hlutverk og ábyrgð

Hvað varðar innleiðingu í umsjónarkennarastarfið hafði enginn viðmælanda fengið formlega innleiðingu af hálfu stjórnenda eða annarra innan skólans en flestir leituðu til teymisfélaga eða samstarfsfólks eftir aðstoð, sem reyndist vera misjöfn. Fram kom að þeir viðmælendur sem fengu dyggan stuðning upplifðu meira öryggi og ánægju í starfi og er það í samræmi við niðurstöður Kelly og Northrop (2015) um mikilvægi stuðnings við nýja kennara. Einnig töldu viðmælendur mikilvægt að aðrir kennarar væru upplýstir um hlutverk sitt gagnvart nýjum kennurum, en greina mátti óryggi hjá þeim viðmælendum sem ekki upplifðu gagnkvæman stuðning samstarfsfélaga.

Mikil óvissa einkenndi upphaf umsjónarkennarastarfsins hjá mörgum viðmælendum í tengslum við verkefni og ábyrgð og það hafði áhrif á frammistöðu og upplifun í starfi. Þeir viðmælendur sem fengu góðan undirbúning í vettvangsnámi og uppbyggilegan stuðning hjá teymisfélögum upplifðu hins vegar öryggi og sjálfstraust í starfi og endurspeglar það niðurstöður Podolsky o.fl. (2017) um mikilvægi endurgjafar reyntra kennara í upphafi kennarastarfsins. Sambærilegar niðurstöður er að finna í rannsókn Kang o.fl. (2021) þar sem kemur fram að valdefling kennara í starfi eykur líkur á góðri frammistöðu og vellíðan.

Það kom skýrt fram í niðurstöðum að viðmælendur þurftu betri undirbúning og stuðning við ákveðin hlutverk umsjónarkennara, eins og kennslu á náms- og upplýsingakerfið Mentor og undirbúning fyrir foreldraviðtöl. Niðurstöður rannsóknar Du og Wang (2017) sýna að faglegur stuðningur í upphafi starfs eykur líkur á ánægju og helgun í starfi. Slíkt er mikilvægt þar sem talið er að það taki kennara þrjú til sjö ár að öðlast góða kennslureynslu. Fram kom í rannsókninni að fyrsta árið í kennslu er mjög krefjandi og því fylgir mikið álag. En þrátt fyrir streitu í lok skólaárs var upplifun á eigin frammistöðu í starfi góð og fram komu jákvæðar væntingar um starfsframa sem kennari. Hér má sjá samhljóm við niðurstöður Weiland (2021) þar sem kom fram að ef nýr kennari hefur jákvæða upplifun af eigin frammistöðu og kennsluháttum eykur það líkur á vellíðan og velgengni í starfi.

Takmarkanir og styrkleikar rannsóknarinnar

Helstu takmarkanir rannsóknarinnar eru þær að hún nær til takmarkaðs hóps kennara sem hafa nýlega hafið störf, en leitast var við að ræða við fjölbreyttan hóp nýrra grunnskólakennara. Þrátt fyrir takmarkanirnar geta niðurstöðurnar gefið vísendingar um reynslu annarra grunnskólakennara sem eru að hefja störf. Fáar rannsóknir liggja fyrir um upplifun og líðan kennara við upphaf starfs og niðurstöður þessarar rannsóknar eru framlag til þekkingar á þessu sviði. Nýta má niðurstöðurnar til að efla heilbrigt starfsumhverfi skóla og til að styrkja helgun, starfsánægju og vellíðan nýrra kennara með áherslu á markvisst móttökuferli og stuðning stjórnenda og samstarfskennara.

Framlag rannsóknarinnar, tillögur og ályktanir

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að til að tryggja góðar móttökur nýrra kennara er mikilvægt að skólar vinni eftir móttökuáætlun þar sem kennarar fá kynningu á stefnu og markmiðum skólans, starfslýsingum, vinnuaðstæðum og þeim faglega stuðningi sem er í boði innan skólans og hjá sveitarfélaginu. Mikilvægt er að fylgt sé verkferlum móttökuáætlunar þar sem ábyrgð, eftirfylgni og endurgjöf er í höndum skólastjórnenda. Þá sýna niðurstöðurnar mikilvægi þess að nýr kennari fái kynningu á föstum verkefnum sem fylgja starfinu og hlutverki umsjónarkennara, svo sem samskiptum við foreldra, foreldraviðtölum, skráningum, námsmatsgerð í Mentor, hlutverki kennara á uppbrotsdögum sem og um skyldur kennara í sambandi við endurmenntun og starfsþróun.

Til að styrkja innleiðingu nýrra kennara er mikilvægt að stjórnendur skóla bjóði fram aðstoð sína að fyrra bragði og tryggji aðkomu leiðsagnarkennara frá upphafi starfs, en það ásamt reglulegri eftirfylgni, endurgjöf og stuðningi stjórnenda getur aukið öryggi, vellíðan og árangur nýs kennara í starfi. Þörf er á auknum sýnileika stjórnenda í daglegu skólastarfi og að stjórnendur setji dagleg samskipti við kennara í forgang til að styrkja tengsl, skapa gagnkvæmt traust, markvisst upplýsingaflæði og góða yfirsýn og þekkingu á skólastarfinu. Mikilvægt er að stjórnendur upplifi einnig vellíðan og öryggi í starfi og meta þarf styrkleika og veikleika í forystu stjórnenda og veita stjórnendum stuðning, til dæmis í mannaauðsmálum á vegum sveitarfélaga. Aukinn stuðningur við stjórnendur skóla getur gert þeim betur kleift að styðja og valdefla starfsfólk skóla og fela starfsfólki aukna hlutdeild og ábyrgð á verkefnum á öllum sviðum skólastarfsins. Mikilvægt er að huga að félagslegri og líkamlegri vellíðan kennara og tryggja heilsusamlegar vinnuaðstæður og aðbúnað sem og aðgengi að námsgögnum og viðeigandi tækjabúnaði. Þá gefa niðurstöðurnar vísendingar um að styrkja þurfi tengingu kennaranáms við daglegt starf á vettvangi skóla og hlutverk umsjónarkennara og efla umfjöllun um tilfinningavanda og líðan nemenda.

Brýnt er að tryggja vellíðan og góða upplifun kennara í upphafi starfs og samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar þarf að styrkja móttökuferli með félagslegum og faglegum stuðningi stjórnenda, eftirfylgni og endurgjöf. Þá er áriðandi að huga betur að upplýsingagjöf og leiðsögn í upphafi starfs til að auka öryggi nýrra kennara í sambandi við hlutverk og ábyrgð í starfi. Auka þarf áherslu á jákvæð samskipti í daglegu skólastarfi og efla vitund allra um mikilvægi uppbyggilegra samskipta. Með markvissri móttöku og stuðningi við nýliða má draga úr álagi og óöryggi í upphafi starfs og auka þannig líkur á vellíðan og helgun nýrra kennara í starfi.

HEIMILDIR

- Bagwell, J. (2020). Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(s1), (30–34). <https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2781>
- Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2019). Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.3>
- Björgvin Filippusson, Gylfi Dalmann og Ingrid Kuhlman. (2005). *Mannauðsstjórnun*. Starfsmennt fræðslusetur.
- Bryson, A., Stokes, L. og Wilkinson, D. (2021). Can human resource management improve schools' performance? *Labour*, 34(4), 427–440. <https://doi.org/10.1111/labr.12178>
- Day, C., Sammons, P. og Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. Education Development Trust. DeMatthews, D., Knight, D.S. og Shin, J. (2021). The Principal-Teacher Churn: Understanding the Relationship Between Leadership Turnover and Teacher Attrition. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 76–109. <https://doi.org/10.1177/0013161X2111051974>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Pollikoff, 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>
- Du, F. og Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: Quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25, 309–328. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>
- Edmonson, C. Marshall, J. og Gogek, J. (2021). Creating a healthier workplace environment in an era of rising workforce pressures. *Nurse Administration Quarterly*, 45(1), 52–57. <https://doi.org/10.1097/NAQ.0000000000000448>
- Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir. (2016). „Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/04_ryn_arsrit_2016.pdf
- European Commission, EACEA og Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.
- García, E., Han, E., og Weiss, E. (2022). Determinants of teacher attrition: Evidence from district-teacher matched data. *Education Policy Analysis Archives*, 30(25). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6642>
- Gultekin, H. og Dougherty, M. (2021). The relationship between servant leadership characteristics of school teachers and students' academic achievement. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(2), 276–295. <https://doi.org/10.29333/ejecs/698>
- Helgi E. Eyjólfsson og Stefán H. Jónsson (2017). *Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara í Reykjavík: Könnun á meðal útskriftaárganga úr kennaranámi HÍ/KHÍ og HA árin 2000–2012*. Rannsóknarsetur í mann-fjöldafræðum.
- Ingi Bogi Bogason og Ingi Rúnar Eðvarðsson. (2008). Lengi býr að fyrstu gerð. Þjálfun nýrra starfsmanna. Akureyri: Háskólinn á Akureyri og Samtök iðnaðarinn.

- Ingí Bogi Bogason og Ingí Rúnar Eðvarðsson. (2008). *Lengi býr að fyrstu gerð: Þjálfun nýrra starfsmanna*. Háskólinn á Akureyri; Samtök iðnaðarins.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Andri Rafn Ottesen og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Styðjandi þættir í starfi grunnskóla við karlkyns nýliða. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 91–109. <https://doi.org/10.24270/tuum.2022.31.5>
- Kang, M. K., Park, S. og Sorensen, C. L. (2021). Empowering the frontline: Internal and external organizational antecedents of teacher empowerment. *Public Management Review*, 24(11), 1705–1726. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1919185>
- Kelly, S. og Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: Selectivity, satisfaction and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>
- Kennarasamband Íslands. (2022, 5. apríl). *Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. https://www.ki.is/media/pkomibat/101-fundur_samstarfsnefndar_fg_og_sns_5-4-2022_lok.pdf
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2020). „COVID bjargaði mér“: Störf kennara í fyrstu bylgju heimsfaraldurs. *Sérrit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.16>
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2021). „Þá má ekki missa kúlið“: Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/14.pdf>
- Landy, F. J. og Conte, J. M. (2016). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (5. útgáfa). John Wiley & Sons.
- Lee, N. A. og Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers’ perceptions of principal’s and immediate supervisor’s empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Lowe, G. S. (2020). *Creating healthy organizations: Taking action to improve employee well-being*. University of Toronto Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. og Kelle, R. (2022). School principals’ social support and teachers’ basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25, 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>
- María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámsskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Neto, R. C. A., Rodrigues, V. R., Campell, K., Polega, M. og Ochsankehl, T. (2020). Teamwork and entrepreneurial behavior among K-12 teachers in the United States. *The Educational Forum*, 84(2), 179–193. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1702748>
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. og Darling-Hammond, L. (2017). Sticky schools: How to find and keep teachers in the classroom. *PDK International*, 98(8), 19–25. <https://doi.org/10.1177/0031721717708290>
- Ragnar F. Ólafsson. (2019). *TALIS 2018: Starfshættir og viðhorf kennara og skólustjóra á unglingsstigi grunnskóla*. Menntamálastofnun.
- Reglugerð um skólalþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla nr. 444/2019.
- Renata, R., Wardiah, D. og Kristiawa, M. (2018). The influence of headmaster's supervision and achievement motivation on effective teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(6), 44–49.
- Samband íslenskra sveitarfélaga (e.d.). *Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. https://www.samband.is/wp-content/uploads/2020/04/kjarasamningur-sns-og-fg_25-mai-2018_loknet.pdf
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.12>
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211–227). Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Gunnarsdóttir. (2021). Heilsueflandi forysta, heilbriggt starfsumhverfi og vellíðan í starfi. Staða þekkingar. Í Gylfi Dalmann Aðalsteinsson, Runólfur Smári Steinþórsson og Þórhallur Örn Guðlaugsson (ritstjórar), *Rannsóknir í viðskiptafræði II* (bls. 167–184). Háskólaútgáfan.
- Sigrún Gunnarsdóttir og Sandra Borg Gunnarsdóttir. (2018). Þjónandi forysta og starfsánægja í framhaldsskólum. *Sérrit Netlu 2018 – Menntakvika 2018*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.28>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skinner, M., Leavey, G. og Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Skólalastjórufélag Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga. (2015). *Hlutverk skólalastjórnaenda grunnskóla*.
- Stjórnarráðið. (e.d.). *Aðgerðir í menntamálum: Fjölgum kennurum*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee63-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L. og Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute.
- Vainker, S. og Bailey, A. R. (2018). Students as human resources in the corporatised school. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 778–792. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1425130>

- van der Hoven, A. G., Mahembe, B. og Hamman Fisher, D. (2021). The influence of servant leadership on psychological empowerment and organisational citizenship on a sample of teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1395. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1395>
- Voordt, T. J. M. v. d. og Jensen, P. A. (2020). The added value of healthy workplaces: In search for evidence. Í A. Kämpf-Dern and M. Will-Zocholl (ritstjórar), *Future workspaces: Proceedings of the transdisciplinary workplace research conference* (bls. 42–51).
- Wang, H. og Klassen, R. M. (2023). Longitudinal relationships between teachers' utility values and quitting intentions: A person-organization fit perspective. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104109>
- Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250>
- World Health Organization. (2010). *WHO healthy workplace framework and model: Background and supporting literature and practice*. <https://www.who.int/publications/i/item/who-healthy-workplace-framework-and-model>

Greinin barst tímaritinu 23. janúar 2023 og var samþykkt til birtingar 5. september 2023.

UM HÖFUNDANA

Álfheiður Tryggvadóttir (alfheidur@stekkjaskoli.is) er með meistaraþráðu í mannauðs-stjórnun frá Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands, hefur lokið námi í kennslufræðum til kennsluréttinda frá Háskólanum á Akureyri og BS-prófi í ferðamála- og fjölmiðlafræði frá Háskóla Íslands. Álfheiður hefur langa starfsreynslu í skólaumhverfinu, þar af tíu ára kennslureynslu í grunnskóla, starfaði sem kennsluráðgjafi í grunnskóla í tvö ár og gegnir nú starfi deildarstjóra í grunnskóla. Rannsókn Álfheiðar snýr að móttöku nýrra grunnskólakennara og líðan þeirra í upphafi starfs.

Sigrún Gunnarsdóttir (sigrungu@hi.is) er hjúkrunarfræðingur og lauk MSc-prófi í hjúkrunarfræði frá HÍ með áherslu á vellíðan í starfi og PhD-prófi frá London School of Hygiene & Tropical Medicine með áherslu á lýðheilsu, forystu, heilbriggt starfsumhverfi og vellíðan í starfi. Sigrún hefur starfað innan heilbrigðisþjónustunnar, var um árabíl ráðgjafi hjá Alþjóðaheilbrigðismálastofnuninni (WHO) og aðstoðarmaður heilbrigðisráðherra 2018. Sigrún er prófessor við Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands og formaður Þekkingarseturs um þjónandi forystu.

“IT WAS JUST LIKE JUMPING INTO A DEEP POOL AND DO YOUR BEST.” THE EXPERIENCE AND WELLBEING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ENTERING THE TEACHING PROFESSION.

ABSTRACT

Recent studies show that well-being among teachers is diminishing and the main reasons are considered to be an increased workload and lack of support. The demanding and extensive work of teachers is often a challenge for new teachers, leading to limited job satisfaction, poor well-being at work and high turnover among teachers. Research findings have indicated the importance of providing support to new teachers in order to promote their well-being at work and thus to prevent high turnover and teacher shortages. In recent years, knowledge has increased in connection with the importance of well-being at work and has drawn attention to numerous ways of strengthening the well-being of employees. A healthy work environment and a positive workplace culture enhance employees' well-being and job satisfaction, as well as improving the overall performance of the organization. To promote a healthy working environment in schools and teachers' well-being, it is important to emphasize supportive leadership, good communication and constructive collaboration. The aim of this study was to examine the experiences and well-being at work among new primary school teachers. A qualitative study was conducted, interviewing nine teachers, all of whom were active primary school teachers in various locations in Iceland with one to two years of work experience in a primary school subsequent to their graduation as teachers. Efforts were made to shed light on the teachers' experiences in connection with the induction process at the beginning of their work, communication and support from managers and colleagues. Following data analysis, three themes emerged describing participants' experience as new teachers: 1) The well-being of teachers at the beginning of their work 2) Managerial support at the initial stage of work and 3) The first steps as a supervisory teacher, team support and collaboration. The findings show that the participants experience their work as diverse and challenging and in general they saw the start of their career as positive. However, the findings indicate that the induction process needs to be strengthened as much of the support and guidance the teachers received was initiated by themselves and there was only a limited formal induction programme. The participants experienced their managers as not present and not providing the new teachers with feedback regarding their work. In particular, the findings indicate that formal and professional support and guidance from leaders and peers needs to be strengthened and better structured. Furthermore, the findings indicate the importance of a healthy work environment, good communication and constructive feedback from managers with the potential to promote the well-being and success of new teachers. Also, the findings suggest that further preparation is needed regarding practical aspects of teachers' work during their education. The results of the study could contribute to knowledge regarding a successful entry into the teaching

profession and factors that could help increase the likelihood of job satisfaction and well-being among teachers at the beginning of their career. To ensure a successful entry into a new job as a teacher, it is important that schools work according to an onboarding process where school policy and goals are presented. The responsibility for introducing a new teacher, together with feedback and follow-up, is in the hands of the management, and therefore support is urgently needed, for example, from the local authorities in matters relating to human resources. A new teacher must be introduced to the tasks that are a regular aspect of his job, such as assessment work, parental interviews, daily registrations and keeping track of students, roles on break-up days, communication with parents and teachers' responsibilities regarding continuing education and professional development. Since the tasks of a new teacher are many and varied, managers should offer their help firsthand, ensure access to coaching within the school and inform new recruits about the professional support available within the school as well as from the relevant municipality. Managers need to place greater emphasis on visibility in daily school work to strengthen communication and trust and thus increase the likelihood of teachers' well-being, job satisfaction and success.

Keywords: primary school teachers, entering the teaching profession, well-being at work, managerial support

ABOUT THE AUTHORS

Álfheiður Tryggvadóttir (alfheidur@stekkjaskoli.is) has a master's degree in human resource management from the University of Iceland and had previously completed a pedagogical degree with a teaching license from the University of Akureyri as well as a BS degree in Tourism and Media Studies from the University of Iceland. Álfheiður has extensive experience in the school environment, 10 years of teaching experience in elementary school, worked as a teaching consultant for two years and is currently head of department in an elementary school. Álfheiður's research concerns the reception of new elementary school teachers and their well-being at the beginning of their career.

Sigrún Gunnarsdóttir (sigrungu@hi.is) is a registered nurse and completed an MSc degree from the University of Iceland, emphasizing well-being at work, and a PhD degree from the London School of Hygiene & Tropical Medicine with an emphasis on public health, leadership, wellbeing at work and a healthy work environment. Sigrún has worked in the health care sector, served for years as a consultant to the World Health Organization (WHO) and was political advisor to the Minister of Health in 2018. Sigrún is a professor at the Faculty of Business Administration at the University of Iceland and chair of the Centre for Servant Leadership.