



Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir fjögurra karla í grunnskólakennslu

Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Tilfni þessarar greinar er umræða um mögulegan kennaraskort í grunnskólum en einkum þó staða og fækkun kennslukarla í grunnskólum. Fræðilegur bakgrunnur hennar er annars vegar rannsóknir á leiðsögn við nýliða í starfi og hins vegar er sjónum beint að kennslukörslum í starfi. Sagt er frá rannsókn þar sem rætt var við fjóra nýbrautskráða karla og þeim fylgt eftir fyrstu sex mánuðina í starfi með þremur viðtölum við hvern þeirra skólaárið 2017–2018. Þeir voru spurðir hvernig hefði gengið í starfinu að loknu námi og hvort þeir hefðu upplifað einhverja þætti sem líklegt væri að tengdust því að þeir væru karlar. Meginrannsóknarspurningin var tvíþætt: Hvernig gengur nýbrautskráðum körlum á vettvangi starfsins og þurfa þeir sérhæfðan stuðning í starfinu á grundvelli kyns síns? Í greininni er gerð grein fyrir þremur þemum: Upplifun karlanna af nýjum starfsvettvangi og starfsumhverfinu þar; reynslu þeirra af leiðsögn við þá sem nýliða; og loks hvort og hvernig kyn og kyngevri birtast í frásögnum þeirra. Viðmælendur okkar töldu að sér hefði gengið vel að fóta sig í starfi og þeir voru ánægðir með leiðsögnina, þótt hún hefði ekki verið jafn formleg og mælt er með í fræðum og rannsóknum um leiðsögn. Svárið við spurningunni hvort það þurfi sérhæfðan stuðning eftir kyni er ekki einhlítt. Í svörum viðmælenda kom fram að í þremur skólanna sem þeir störfuðu hefðu verið karlklúbbar sem þeir töldu að hefðu verið sér gagnlegir við að aðlagast skólabragnum. Höfundar telja rétt að kanna hvort kynskiptir klúbbar gagnist í því viðfangsefni að nýliðar haldist í starfinu. Mikilvægi markvissrar leiðsagnar fyrir nýliða í starfi er þó ekki kynbundið atriði heldur verður að leggja áherslu á að allir nýir kennarar, óháð kyni, fái góða leiðsögn þegar þeir stíga sín fyrstu skref í starfi. Kynjaskipt leiðsögn væri þá einungis hluti af heildstæðu og vönduðu kerfi nýliðaþjálfunar.

Efnisorð: Nýliðun, kennslukarlar, leiðsögn, kyn kennara, nýir kennarar.

Inngangur

Mögulegur kennaraskortur í grunnskólum landsins er áhyggjuefni. Hlutfall kennara með leyfisbréf til grunnskólakennslu breyttist lítið árin 2012–2016, var á bilinu 94–96%, en lækkaði í 91,6% haustið 2017 (Hagstofa Íslands, 2018). Einnig hafa Stefán Hrafn Jónsson og Helgi Eiríkur Eyjólfsson (2016) bent á með lýðfræðilegum útreikningum að líklegt sé að kennurum fækki á næstu áratugum og erfiðara verði að manna grunnskólana með menntuðum kennurum. Kynjahlutfall meðal grunnskólakennara er mjög ójafnt og fækkaði körlum um næstum átta prósentustig á árunum 1998–2017, samkvæmt tölum Hagstofunnar – úr 26% í tæp 18% (Hagstofa Íslands, e.d.-a). Í alþjóðlegri orðræðu er kveðið svo fast að orði að karlar í grunnskólum eigi á hættu að verða útdauða – ferlið sem felst í fækkun kennslukarlanna er kallað *extinction* (McGrath og Van Bergen,

2017). „Útdauða“-orðræðan hefur sannarlega náð til Íslands því að í riti Kennarasambands Íslands birtist í desember 2015 frásögn af úttekt hagfræðings samtakanna undir heitinu Eru karlar í kennarastétt að deyja út? („Eru karlar“, 2015).

Lóð á vogarskálar þess að sporna við kennaraskorti er að styðja nýja kennara í starfi í upphafi (Ingersoll, 2012). Fyrstu skref kennara í grunnskólakennslu hér á landi hafa verið rannsókuð, til dæmis af Maríu Steingrímisdóttur (2007) sem athugaði reynslu og líðan átta nýbrautskráðra kennara á fyrsta starfsári og síðar eftir fimm fyrstu starfsárin (María Steingrímisdóttir, 2010) og Lilju M. Jónsdóttur (2012a, 2012b) um reynslu fimm byrjenda í grunnskólakennslu, líka um fimm ára skeið. Áherslan í þessum rannsóknum var lögð á að skoða starf þeirra sem nýliða frekar en atriði sem lutu að kyni þátttakenda, og aðeins einn þátttakandi af þrettán í þessum tveimur rannsóknum var karl.

Þessi grein er byggð á rannsókn þar sem rætt var við fjóra nýbrautskráða karla og þeim fylgt eftir fyrstu sex mánuðina í starfi með þremur viðtölum við hvern þeirra skólaárið 2017–2018. Þeir voru spurðir hvernig hefði gengið í starfinu að loknu námi og hvort þeir hefðu upplifað einhverja þætti sem líklegt væri að tengdust því að þeir væru karlar. Meginrannsóknarspurningin var tvíþætt: Hvernig gengur nýbrautskráðum körlum á vettvangi starfsins og þurfa þeir sérhæfðan stuðning í starfinu á grundvelli kyns síns? Fyrri hluti spurningarinnar var viðtækur að því leyti að spurt var um kennsluna og um fagleg og félagsleg samskipti í skólanum, og sérstaklega um þá leiðsögn sem þeir fengu.

Í niðurstöðunum er gerð grein fyrir þremur af þeim þemum sem fram komu: Upplifun kennslukarlanna af nýjum starfsvettvangi og starfsumhverfinu þar; reynslu þeirra af leiðsögn við þá sem nýliða; og loks hvort og hvernig kyn og kyngervi birtast í frásögnum þeirra. [1]

Bakgrunnur

Bakgrunnur þessarar greinar er af tvennum toga: Annars vegar rannsóknir og kenningar um leiðsögn nýliða í kennslu; hins vegar kenningar um karlmennsku og rannsóknir á störfum og viðhorfum til kennslukarla.

Kenningar og rannsóknir um leiðsögn nýliða

Kennarastarf í grunnskólum er þess eðlis að það verður ekki numið í eitt skipti fyrir öll í kennaranámi – og það skiptir líklega ekki öllu máli hvort námið er þrjú, fjögur eða fimm ár. Aðalmálið er að skólarnir þurfa að hafa starfsumhverfi þar sem nýliðar læra að kenna, ekki bara til þess að „lifa af“ (e. survive) fyrstu mánuðina eða misserin, sem þó er bráðnauðsynlegt til að ná árangri í starfinu (sjá til dæmis Estola, Syrjälä og Maunu, 2012; Hammerness, Darling–Hammond og Brandsford, 2005; Hoy og Spero, 2005; Ingersoll, 2012; Lilja M. Jónsdóttur, 2012a, 2012b; María Steingrímisdóttur, 2007, 2010). Margar rannsóknir benda til þess að nýir kennarar þurfi þrjú til fjögur ár til að öðlast hæfni (e. competence) í kennarastarfinu og enn fleiri ár til að ná afburðahæfni (e. expertise) (Berliner, 1992; Hammerness o.fl., 2005).

Estola og félagar (2012) komust að því að nýir kennarar virðast allir mæta svipuðum áskorunum. Þær felast í því að finna jafnvægi milli vinnuálags og starfsánægju og skapa sér tíma til að ræða við samstarfsfólk, nemendur og foreldra. Nýliða skortir einnig hið starfstengda innsæi sem reyndari kennarar eru gjarna búnir að temja sér (Sternberg og Horvath, 1995) og nýliðar eiga einnig til að vanmeta hversu flókið starfið getur verið (Hoy og Spero, 2005). Óreyndur kennari bregst öðruvísi við heldur en sá reyndari og því er viðfangsefni eins og foreldrasamskipti skýrt dæmi um muninn á reyndum og óreyndum kennara. Samskipti við foreldra eru meðal þeirra atriða sem hafa reynst nýliðum fyrirkvíðanlegra viðfangsefni en mörg önnur (Lilja M. Jónsdóttir, 2012b; María Steingrímisdóttir, 2007).

Vísbendingar eru um að ef nýir kennarar fái litla aðstoð muni þeir halda áfram að kenna með minni hæfni en ella. Mikil hætta er þá talin á að álag í starfi verði þeim ofviða og geti jafnvel leitt til þess að þeir yfirgefi starfið eftir stuttan tíma (Hammerness o.fl., 2005; Ingersoll, 2012; María Steingrimsdóttir, 2007). Til dæmis höfðu 27% af 239 svarendum í rannsókn Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) hugleitt að hætta einhvern tíma á fyrstu þremur starfsárunum í kennslu í grunn- eða framhaldsskóla á Íslandi.

Meðal þeirra leiða sem skólar hafa til að styrkja nýliða í starfi er leiðsögn (e. mentoring) við nýliðann. Enda þótt leiðsögn sé í daglegu tali ekki afmarkað fyrirbæri, og geti átt við um margt, vísar leiðsagnarhugtak í þessu samhengi til formlegs ferlis þar sem reyndur kennari veitir reynsluminni kennara, nýliða, eða kennaranema leiðsögn (Le Cornu, 2005; María Steingrimsdóttir, Eygló Björnsdóttir og Gretar L. Marinósson, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Slíkt samstarf milli reynslumikils og reynslulítills kennara er hugsað sem stuðningur fyrir þann reynsluminni en það getur engu að síður gagnast þeim reynslumeiri þar sem hann getur líka lært af nýliðanum (Hargreaves og Fullan, 2000). María Steingrimsdóttir (2007) bendir á að skólasamfélagið þurfi að viðurkenna að nýliðar komi ekki fullnuma úr kennaranáminu. Samkvæmt nýlegri skýrslu Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD) er þetta viðurkennt í flestum löndum sem taka þátt í samstarfi hennar með því að viðhaft er sérstakt skipulag við móttöku nýliða (e. induction) (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll og Gonzales, 2012). María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson (2018) leggja einnig áherslu á að móttaka og leiðsögn nýrra kennara þurfi að vera markvissari en tíðkast hefur, bæði í gegnum val á leiðsagnarkennara (e. mentor, tutor, supervisor) og með skipulegum fundum hans með nýliðunum.

Umfangsmestu rannsóknir á starfi nýbrautskráðra grunnskólakennara hér á landi hafa verið gerðar af Lilju M. Jónsdóttur, Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundi Engilbertssyni. Lilja M. Jónsdóttir (2012a, 2012b) fylgdi eftir fimm nýbrautskráðum grunnskólakennurum, fjórum konum og einum karli, á árunum 2002–2007, í þeim tilgangi að varpa ljósi á hvernig þeir næðu tökum á starfi sínu og hvernig þeir þróuðust sem byrjendur; hvað hindraði og hvað styddi þá. Einnig var athugað hvers konar leiðsögn nýliðar í kennslu þyrftu á að halda fyrstu árin í kennslu. Rætt var við hvern og einn þátttakanda rétt áður en hann eða hún hóf kennslu í fyrsta sinn og svo tvisvar á fyrsta kennsluárinu, næst í lok annars og þriðja kennsluársins og loks var rætt við þátttakendur í lok þess fimmta. Þátttakendur í rannsókn Lilju héldu því meðal annars fram að það vantaði meiri hagnýta kennslufræði í námið en einnig kennslu í að vinna með mál tengd erfiðum nemendum og nemendum með sérþarfir (Lilja M. Jónsdóttir, 2012a). Meðal ályktana Lilju var að veita þyrfti byrjendum í kennslu mun meiri stuðning en í boði hefur verið hér á landi og í töluvert lengri tíma en þetta fyrsta ár í kennslu, sem hefur tíðkast hingað til.

María Steingrimsdóttir fylgdi eftir nýbrautskráðum grunnskólakennurum, átta konum sem brautskráðust með B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands og kennaradeild Háskólans á Akureyri vorið 2003. Hún tók þrjú viðtöl við þær á fyrsta starfsári, skólaárið 2003–2004 (María Steingrimsdóttir, 2007) og eitt vorið 2008 (María Steingrimsdóttir, 2010). Niðurstöður Maríu benda til þess að ekki sé aðeins þörf fyrir stuðning á fyrsta starfsári; reynsla kennslukvennanna, sem hún talaði við, gefur til kynna að þær hafi verið að aðlagast starfsvettvanginum fyrstu tvö starfsárin og að þær hefðu þurft meiri stuðning en þeim stóð til boða (María Steingrimsdóttir, 2010).

María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson (2014, 2018) fengu svör við spurningalista frá 239 kennurum á 1.–3. starfsári í kennslu í grunn- og framhaldsskólum. Í ljós kom að þeir sem fengu formlega leiðsögn, til dæmis í formi skipulegra og nokkuð tíðra funda, töldu hana nýttast betur en þeir sem fengu eingöngu óformlega leiðsögn eða þurftu að leita eftir henni. Einnig töldu þeir kennarar sem fengu leiðsögn, frá þeim sem þekktu kennslugreinina, að sú leiðsögn hefði nýttast betur.

Vönduð leiðsögn snýst ekki um að uppfylla formsatriði (Jensen o.fl., 2012) heldur er starfið ígrundað með nýliðunum, þeim hrósað fyrir það sem vel er gert og þeim leiðbeint á uppbyggilegan hátt um það sem betur mætti fara. Rannsóknir gefa til kynna að leiðsögn við nýliða sé afar mikilvæg en það er engu síður mikilvægt hvernig að henni er staðið.

Karlmennska og rannsóknir á störfum og viðhorfum til kennslukarla

Þegar kynjahlutföll í starfi eru orðin þau að nær tveir þriðju eða meira af fjölda í starfinu tilheyra öðru kyninu er stundum litið þannig á að starfið sé karla- eða kvennastarf (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004; Nefnd um efnahagsleg völd kvenna, 2004). Í tilviki grunnskólakennara eru kynjahlutföllin orðin enn öfgafyllri þótt starfið hafi verið jafnt karla- og kvennastarf fyrir örfáum áratugum hér á landi. Hugmyndin um karlastörf og kvennastörf er þó byggð á fjöldatölum en ekki því að eðlis og saga starfsins sé kvenlæg eða karllæg. Út frá sögulegu sjónarhorni var starf grunnskólakennara ekki starf annars hvors kynsins og jafnvel frekar karla en kvenna; karlar voru til dæmis 60% kennara í Reykjavík frá því um 1930 til 1960 (Loftur Guttormsson og Ólöf Garðarsdóttir, 2012). Konum fjölgaði mjög mikið í starfinu á síðustu áratugum 20. aldar meðan fjöldi karla hélst óbreyttur eða þeim fækkaði. Hlutföllin héldu síðan áfram að verða körlum í óhag eftir aldamótin.

Í opinberri umræðu ber talsvert á þeirri eðlishyggju að ætla störfum eiginleika sem henti annað hvort körlum eða konum sérstaklega. Einnig ber á slíkri orðræðu meðal foreldra (Marianna Jónsdóttir Mariudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018). Með eðlishyggjunni eru körlum og konum ætlaðir vissir eiginleikar, sem nefndir eru karlmennska og kvenleiki. Hugtakið karlmennska hefur verið tengt við að karlar séu agaðri, harðari af sér, rökvísari, hlutlæ加里 og sneggri að bregðast við vanda meðan kvenleikinn einkennist af umhyggju en jafnframt veiklyndi (sjá til dæmis Connell og Messerschmidt, 2005; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Í alþjóðlegum fræðum ber mikið á gagnrýni á þá útbreiddu hugmynd að kennslukarlar eigi að þjóna sem fyrirmyndir fyrir drengina, sérstaklega vegna þess að sú krafa hefur þótt beinast að því að þeir sýndu af sér tiltölulega hefðbundna karlmennsku (sjá til dæmis Francis, 2008; Hjalmarsson og Löfdahl, 2014). Ennfremur ætti að horfa til þess að fá karla til þess að endurskilgreina hvað karlmennska er (Martino, 2008).

Ekki er hægt að fullyrða að það sé vegna slíkra hugmynda um karlmennsku og kvenleika að karlar sækjast enn síður eftir því að starfa með yngstu börnunum en með eldri börnum. Þannig eru kynjahlutföll frekar jöfn í framhaldsskólakennslu hér á landi miðað við síðustu tölur Hagstofu Íslands (e.d.-b) þótt konum hafi fjölgað hlutfallslega og orðið fleiri frá og með haustinu 2005. Í leikskólastarfinu var hlutfall karla tæp 6% haustið 2016 (Hagstofa Íslands, e.d.-c). Einnig eru færri karlar sem sækjast eftir störfum á yngri stigum grunnskólans. Tölur Hagstofu Íslands sundurgreina þó ekki kyn kennara eftir aldurstigi grunnskóla þannig að ekki er hægt að gefa upp tölur um mun á hlutfalli karla í til dæmis 1.–4. bekk miðað við eldri stigin. Höfundar greinarinnar könnuðu heimasíður þriggja safnskóla í Reykjavík og Garðabæ þar sem eingöngu er kennt í 8.–10. bekk; karlarnir reyndust tæp 37% kennaranna í þessum skólum en aðeins rúm 11% kennaranna í sjö skólum sem leggja safnskólunum þremur til nemendur. [2]

Eðlishyggjan endurómast í svörum 14 kennslukvenna sem Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) spurði hvort þær teldu að munur væri á störfum kennslukvenna og -karla. Þótt þær hefðu talið mun milli kennara frekar vera einstaklingsbundinn en kynjabundinn, kom engu að síður fram margvíslegur kynjaður munur í svörum þeirra. Til að mynda töldu þær að kennslukarlarnir hleyptu nemendum sínum ekki eins nálægt sér og kennslukonur gera. Karlar sæktu síður í kennslu á yngsta stigi, eflaust vegna þess að þeir væru ekki eins tilbúnir að taka að sér móðurhlutverkið eins og konur. Sambærilegt álit kemur fram í nýlegri rannsókn um viðhorf foreldra til kyns og kyngervis grunnskólakennara (Marianna Jónsdóttir Mariudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018).

Tilhneigingin að karlar vinni síður með yngstu börnunum er alþjóðlegt fyrirbæri. Bhana og Moosa (2016) rannsökuðu ástæður þess að karlar í Suður-Afríku fengust ekki til að vinna við kennslu í leikskólum. Þeir karlar sem Bhana og Moosa ræddu við, sem kenna yngri börnum, töldu að karlar veldu frekar að kenna eldri nemendum þar sem það hentaði þeim betur, bæði vegna meiri vitsmunalegru getu eldri nemenda og hærri samfélagslegrar stöðu, þar sem lítið sé til þess að kennsla yngri barna sé meira og minna umönnunarstarf. Meirihluti karlanna leit svo á að störfin hentudu konum betur ásamt því að þær byggju yfir þeirri hæfni sem þyrfti til að sinna starfinu. Þeir óttuðust einnig að samfélagið gerði lítið úr þeim og karlmennsku þeirra ef þeir færu að kenna yngri börnum. Cushman (2005) ræddi við 17 kennslukarla á Nýja-Sjálandi sem höfðu áhyggjur af þjóðfélagslegu mati á starfi kennara, en þeir eldri í hópnum töldu það hafa lækkað. Þeir kvörtuðu undan laununum og því að vinna í kvenlægu umhverfi þar sem væru fáir aðrir karlar. Vinna í kvenlægu umhverfi var einnig áhyggjuefni 35 karla sem kenna á yngsta stigi grunnskóla í suðurhluta Kaliforníu, sem Sargent (2001) tók viðtöl við. Þeir virtust allir átta sig á því að þeir tilheyrðu minnihluta og þyrftu að aðlaga sig að þeim aðstæðum. Nokkrum viðmælendum Sargents fannst umhverfið á kennarastofunni vera full kvenlægt og þeir hefðu lítið að bjóða í samræðum, til dæmis um túrverki, hitaköst og fæðingar. Tveir af viðmælendum Sargents sögðu frá því að þeir borðuðu nesti sitt stundum í kennslustofunni frekar en á kennarastofunni til að losna við skammir frá samkennurum sínum. Þar vituðu þeir í kennslukonur sem virtust yfirfæra þeirring gagnvart eiginmönnum sínum á þá og alhæfa þannig að allir karlar væru fífl.

Hugmyndir íslenskra kennslukarla hafa ekki verið mikið rannsakaðar með hliðsjón af hugmyndum um kyngervi. Í rannsóknum um nýliðun í starfi grunnskólakennara hefur sjónum heldur ekki verið beint sérstaklega að mögulegum áhrifum kyns og kyngervis í starfinu. Tímabært er því að rannsaka hugmyndir kennslukarla í þessu ljósi.

Aðferð

Þátttakendur

Rannsóknin, sem greinin byggist á, var viðtalsrannsókn þar sem rætt var við fjóra nýbrautskráða karla, þrívægis hvern, á fyrstu sex mánuðum þeirra í starfi. Viðmælendur í rannsókninni áttu að uppfylla þrjú skilyrði til að geta orðið þátttakendur í rannsókninni. Í fyrsta lagi þurftu þeir að vera karlkyns, í öðru lagi að hafa brautskráðst úr kennaranámi vorið 2017 og hafa hafið störf við kennslu í grunnskóla sama haust og í þriðja lagi að hafa helst ekki starfað sem leiðbeinendur fyrir útskrift. Þeir sem uppfylltu þessi skilyrði mynduðu þýðið.

Val á viðmælendum fór fram með þeim hætti að tveir þátttakendur voru valdir gegnum kunningjatengsl við fyrri höfund greinar en hinir tveir lýstu áhuga á þátttöku í rannsókninni eftir að póstur hafði verið sendur frá deildarskrifstofu Kennaradeildar Háskóla Íslands til þriggja einstaklinga í brautskráningarhópnum. Allir fjórir viðmælendurnir brautskráðust úr Kennaradeild Háskóla Íslands vorið 2017. Einnig var leitað til Kennaradeildar Háskólans á Akureyri eftir þátttakendum en enginn í brautskráningarhópnum þar reyndist uppfylla skilyrðin. Ekki var leitað til Listkennsludeildar Listaháskóla Íslands að þessu sinni.

Viðmælendur í rannsókninni fengu dulnefnin Egill, Gunnar, Nói og Viktor. Þeir Egill og Gunnar voru undir þrítugu en Nói og Viktor milli þrítugs og fertugs. Þeir yngri voru báðir umsjónarkennarar, Egill á miðstigi en Gunnar á unglingsstigi. Þeir eldri voru báðir faggreinakennarar. Egill kenndi í grunnskóla á Norðurlandi, Nói í grunnskóla á Vesturlandi og þeir Gunnar og Viktor í grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Einn þátttakendanna, Viktor, hafði kennt sem leiðbeinandi samhliða námi sínu en ákveðið var að afturkalla ekki beiðnina um viðtölin enda var hann byrjaður í nýju starfi sem síðan átti eftir að endurspeglast í viðtölunum sjálfum.

Gagnaöflun og greining

Rannsóknin er sem fyrr segir viðtalsrannsókn og var aðferðum eigindlegra rannsókna beitt. Fyrri höfundur tók þrjú viðtöl við hvern viðmælanda, svo í heildina urðu viðtölin tólf. Fyrstu viðtölin fóru fram á tímabilinu 1.–19. ágúst, viðtöl í annarri umferð fóru fram á tímabilinu 30. október til 20. nóvember, og í þriðju umferð á tímabilinu 25. janúar til 2. febrúar. [3] Fyrstu viðtölin fóru fram utan skólanna en síðari viðtölin ýmist í gegnum Skype, í skólunum eða utan skólans. Viðtölin voru hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Spurningaramminn, sem notaður var í viðtölunum, var saminn áður en viðtöl voru tekin og sömdu höfundar spurningarnar í samvinnu. Þær voru hálfopnar og gaf það viðmælendum tækifæri til að tjá sig og koma sínum athugasemdum á framfæri. Fyrir fyrstu viðtölin voru spurningarnar samdar með það í huga að kynnast viðmælendum betur og heyra hvernig þeir undirbyggju sig fyrir starfið. Spurningarammi fyrir viðtal tvö miðaði að því að heyra hvernig fyrstu skrefin í kennslu hefðu gengið og hvað hefði komið á óvart og loks voru spurningar í þriðju umferðinni miðaðar að því að draga saman reynslu viðmælenda af fyrstu sex mánuðunum í starfi.

Gagnaöflun og greining viðtalanna fór fram jafnóðum. Þegar fyrri höfundur hafði tekið öll viðtöl í fyrstu umferð og unnið að frumgreiningu gagnanna ræddu höfundarnir saman um þau svör sem voru komin. Í kjölfarið lögðu þeir línurnar fyrir næstu umferð. Sama fyrirkomulag var á vinnunni eftir að öllum viðtölum í annarri umferð lauk. Að loknum síðustu viðtölunum voru öll viðtölin þaullesin og efni þeirra flokkað. Við úrvinnsluna leituðu rannsakendur að þemum í svörum viðmælenda. Leitað var að því sem viðmælendur voru sammála eða ósammála um og einnig að áhugaverðum atriðum úr reynslu hvers og eins. Að því loknu var skrifuð frásögn, sem í þessari grein er skipt í þrjú kafla sem innihalda eitt meginþema hver og nokkur undirþemu. Á lokaþrepi rannsóknarinnar var svo leitast við að svara hinni tvíþættu rannsóknarspurningu.

Gildi rannsókna og siðferðilegir þættir

Markmið með viðtölunum var að safna gögnum sem veittu innsýn í fyrstu mánuði nýbrautskráðra kennara. Fjórir viðmælendur er tiltölulega hátt hlutfall af þeim körlum sem brautskrást árlega en engu að síður eru viðmælendur fáir, en þrjú viðtöl við hvern og einn með nokkru millibili reyndust gefa betri sýn en líklegt er að eitt eða tvö hefðu gert, þar sem þau buðu upp á mat á þróun á ákveðnum tíma. Frásagnir viðmælenda gefa góða mynd af reynslu þeirra sem karla í upphafi starfs síns sem kennarar, en vitaskuld er ekki hægt að alhæfa um reynslu allra nýbrautskráðra karla út frá þeim.

Í rannsókninni hefur verið gætt að nafnleynd og að persónulegar upplýsingar um viðmælendur komi hvergi fram. Engir nema rannsakendurnir vita hverjir þátttakendurnir voru og þeir vissu ekki hver af öðrum að öðru leyti en því að rætt væri við fleiri þátttakendur. Að lokinni rannsókn var hljóðupptökum eytt.

Niðurstöður

Niðurstöðum er skipt í þrjú kafla sem fjalla um nýjan starfsvettvang, leiðsögnina sem viðmælendur fengu og hvernig kyn kennara birtist í frásögnum þeirra.

Nýr starfsvettvangur

Viðmælendurnir völdu kennarastarfið af sömu ástæðunni, þeirri að þeir vildu vinna með fólki í lifandi og skemmtilegu umhverfi. Egill minntist á að enginn dagur væri eins og það væri spennandi, Gunnar talaði um fjölbreytnina meðal nemenda og Viktor og Nói tóku fram að starfið hentaði vel með íþróttabjálfun sem aukastarfi. Viðmælendur voru sammála um að fyrstu

mánuðirnir í starfinu hefðu gengið vel, auðvelt hefði verið að kynna nemendum og komast inn í skólabraginn. Þó allt hefði á heildina litið gengið vel þurftu viðmælendur samt að prófa sig áfram:

Það sem mér fannst örugglega ganga best voru ákveðnar aðferðir og hugmyndafræði sem ég var að prófa mig áfram í ... mér hefur fundist mér ganga vel að komast svona inn í skólastarfið og menninguna og nemendahópinn. (Gunnar, viðtal I.3)

Viðmælendur sögðust finna fyrir talsverðu vinnuálagi og töldu að það mætti rekja til reynsluleysis. Þeir fundu fyrir mikilli ábyrgð og vinnudagarnir hefðu stundum verið langir. Vinnuálagið var meira en þeir höfðu búist við og starfið krefjandi og tæki á en á sama tíma væri það skemmtilegt og fjölbreytilegt. Þannig virtist vinnuálagið engan veginn draga úr þeim kjarkinn:

Jú, þetta er hellings vinnuálag og svona en þetta er bara svo mikið ... allir fundir, allt skipulag, fyrsta árið fór bara í að komast inn í allt og fyrir utan það er svo margt í starfsmannahópnum líka ... (Nói, viðtal I.2)

Samdóma álit viðmælenda, og það sem stóð upp úr í upphafi kennslunnar, var að kynna nemendum sínum. Þeir hefðu náð auðveldlega til nemendanna og verið fljótir að mynda góð tengsl við þá. Á hinn bóginn voru samskipti við foreldra það sem þeim fannst þeir síst tilbúnir fyrir, og hefði jafnvel valdið þeim kvíða:

Dú getur lent í því að vera með skemmtilegan hóp sem gerir þetta auðvelt en svo getur þú líka lent í rosalega erfiðum nemendahópi og foreldrahópum sem gerir þetta ótrúlega erfitt og þá langar mann að hætta. Erfið foreldrasamskipti eru þannig að þá langar manni bara að hætta ... (Nói, viðtal I.2)

Nýi starfsvettvangurinn var spennandi í augum viðmælendanna. Nú fengu þeir að kynna starfi kennarans betur með hverjum deginum og gátu fundið helstu kosti og galla sem því fylgdi. Kostir starfsins í augum viðmælendanna sneru að því hvað starfið var gefandi og skemmtilegt ásamt þeim fjölbreytileika sem býðst. Nemendurnir voru einnig stór þáttur í að glæða starfið þeirri gleði sem þeir fundu. Þegar viðmælendur veltu fyrir sér göllum starfsins var ekki eins margt sem þeir gátu talið upp. Þeir nefndu álag og hraða í starfi en töldu það ekki endilega galla við starfið sjálft heldur tengdist það reynsluleysi þeirra sjálfra. Stærsti gallinn sem þeir nefndu sneri einna helst að því sem hægt væri að flokka sem undirfjármögnun skólakerfisins en viðmælendur töldu það eiga við um flest skólastig. Egill nefndi mikinn fjölda nemenda í einum bekk sem yki álag á kennarann og að stuðningsfulltrúar væru fáir eða ynnu ekki allan daginn. Einnig nefndu viðmælendur, í léttu gríni, að það væri líka galli að það væru ekki fleiri klukkustundir í sólarhringnum til að ná að sinna öllu fullkomlega (viðtal I.3). Þrátt fyrir álag voru viðmælendurnir ákafir í því að halda áfram að læra á starfið. Hlutir sem höfðu gengið vel gáfu aukið sjálfstraust og atriði sem hefðu mátt ganga betur voru strax komin á teikniborðið til að bæta.

Við lok fyrsta kennsluárs voru allir fjórir viðmælendurnir byrjaðir að hugsa um næsta kennsluár, hvað þeir ætluðu að gera og hverju þeir vildu breyta. Spennan yfir því að halda áfram að þróa sig í starfi var mikil. Gunnar taldi það taka tvö til þrjú ár að koma sér upp einhvers konar reynslubanka en fannst mikilvægt að vera alltaf að þróa þennan hugmyndabanka til að staðna ekki (viðtal I.1). Þó að allir viðmælendur hefðu upplifað eitthvað erfitt hafði enginn fengið þá tilfinningu að geta ekki sinnt þessu starfi. Draga má orð þeirra saman í orðum Nóa:

Ég á svo margt eftir ólært að það er ekki fyndið og það er bara æðislegt. Ég alveg veit það að þetta er eilífðarverkefni og maður er alltaf að vaxa í starfi, maður getur í raun og veru vaxið í það óendanlega sko. (Nói viðtal I.1)

Leiðsögnin

Þegar viðmælendur voru spurðir út í þá leiðsögn og þann stuðning sem þeir höfðu fengið í starfinu á fyrstu mánuðunum kom í ljós að þeim fannst leiðsögnin minni en þeir höfðu búist við. Enginn fékk formlegan leiðsagnarkennara, sem leiðbeindi þeim á skipulegan hátt. Öllum var bent á að spyrja ef það væri eitthvað sem þeir vildu vita og þeir höfðu ákveðinn aðila, yfirleitt stjórnanda, sem þeir gátu leitað til ef eitthvað var. Þá þótti vanta skýrari ramma um leiðsögnina:

Þegar þú kemur þarna nýr inn þá átti ég kannski meiri von á að það yrði haldið aðeins meira í höndina á mér og kannski eftir á að hyggja er það betra að svo sé ekki en ég hefði viljað svona heildstæðari, hvað á ég að segja, umönnun. (Egill, viðtal I.1)

Á vissu tímabili fannst Agli hann hafa of frjálssar hendur, þótt honum þætti traustið gott. Hann sá kosti og galla við þetta frelsi en var sannfærður um að með því að vera kastað út í djúpu laugina hefði hann strax tekist á við þau verkefni sem biðu hans (viðtal I.3). Núi var sammála Agli að því leyti að frelsið væri mikið. Hann taldi sig þó hafa góðan aðgang að reynslumiklum kennurum og stjórnendum, sem honum fannst gott að geta leitað til og spjallað við.

Þrátt fyrir að dyr stjórnenda stæðu opnar voru viðmælendur þó með hugmynd að útfærslu á leiðsögn nýliða, sem hægt væri að styðjast við, nokkurs konar félagakerfi:

Reynslumikill kennari myndi vera svona stuðningskennari, þó að það væri ekki nema bara fyrri önnina eða hálf tveggja ára ... passa að setja ekki hvaða kennara saman, það þurfa að vera persónuleikar sem passa því annars hættir þessi nýi kennari ef þú ert með einhverja sem passa illa saman. (Nói, viðtal I.3)

Kerfið myndi verða útfært þannig að nýjum kennurum væri úthlutaður reyndari kennari, sem hægt væri að leita til eða hitta og ræða saman. Þótt það sé gott að geta leitað til stjórnenda eru kennarar sem vinna með nemendum alla daga eflaust líklegri til að gefa nýliðum betri svör:

Svo myndi ég vilja hafa það þannig að væri á tveggja vikna fresti fundur með nýjum kennurum og ég myndi bara vilja hafa það þannig að þeir kennarar sem eru búnir að kenna á fyrsta eða öðru ári, kannski ekki tveggja vikna frekar einu sinni í mánuði þá væri fundur með öllum þeim kennurum og stjórnendum, þar sem væri farið yfir hvað gengur vel, hvað gengur illa og hvað má gera betur því það eru allir að vinna að sama markmiðinu. (Egill, viðtal I.1)

Gunnar taldi að þess háttar kerfi gæti gagnast nýjum kennurum vel, þótt hann hefði verið sáttur með það utanumhald og frelsi sem hann fékk. Að hans mati var það gott að hafa frelsi til að „prófa margt nýtt“ en á sama tíma góð tilfinning að vita af þeim möguleika að hafa stuðning á bak við sig (Gunnar, viðtal I.2). Sveigjanlegur rammi, líkt og sú leiðsögn sem Gunnar fékk, byði nýjum kennurum upp á þann möguleika að reyna sig við ólíka kennsluhætti, gera mistök og læra af þeim og þróa kennslu sína áfram. Þó að félagakerfið byði upp á samtöl við reyndari kennara sá Gunnar möguleika á að vaxa í starfi með því að fara út fyrir þægindarammann og prófa nýjar leiðir, líkt og sveigjanlega formið byði upp á.

Séu niðurstöður þessa kafla dregnar saman má sjá að leiðsögnin var ekki eða yfirleitt ekki formleg, og þar af leiðandi líklega of lítil. Enginn viðmælendanna hafði fengið sérstakan leiðsagnarkennara til að sinna sér en allir gátu leitað til stjórnendanna.

Kyn kennara

Viðmælendur voru spurðir hvort þeir hefðu fundið fyrir einhverju í starfinu sem tengdist kyni þeirra. Í sumum skólum þar sem fáir kennslukarlar eru fyrir skapast þær aðstæður að fáir karlar sækja um starfið:

Það eru sum börn sem hafa aldrei haft karlkennara ... þetta er orðinn náttúrulega bara vítahringur því það er erfitt að fá karlmenn inn. (Gunnar, viðtal I.3)

Eflaust getur þessi staða ekki einungis verið letjandi fyrir aðra karla að sækja um kennaranámið, en fámennið skapar líka möguleika fyrir karla í kennarastarfinu, eins og Egill tók fram:

Maður var klárlega í minnihlutahópi en það var samt eitthvað svona eftirsóknarvert að vera í þessum minnihlutahópi. (Egill, viðtal I.2)

Yfirleitt voru viðmælendur ánægðir með reynsluna af starfinu og starfsumhverfinu. Það kom hins vegar í ljós að þeir virtust tengjast samstarfsfólki sínu á ólíkan hátt. Þannig tengdust þeir kennslukonunum vel faglega meðan þeir tengdust öðrum kennslukörlum líka og ekki síður félagslega:

Ég held ég verði að segja kennslukörlum ... en samt er svarið kannski tvíþætt, mér finnst ég kannski hafa tengst körlum ... vinaböndum en konum frekar á kennaralegum nótum því mótkennari [þ.e. samkennari í árgangi] minn er kona, þannig að augljósa svarið er körlum, en það er kannski líka á faglegum grundvelli með mótkennara mínum sem er kvenkyns. (Egill, viðtal I.2)

Allir töldu viðmælendur okkar sig ná að tengjast samkennurum sínum vel og stundum héldu þeir því fram að kyn kennarans skipti engu máli. Engu að síður kom í ljós í svörum viðmælenda að þeir virtust tengjast samkennurum sínum ólíkt eftir kyni. Þannig virtist sem þeir ættu auðveldara að ræða hluti sem snúa að áhugamálum og atriðum sem tengjast ekki kennslu við aðra kennslukarla frekar en konur. Núi vék að ólíku umræðuefni kennara á kaffistofunni og tók dæmi um að karlar töluðu meira um íþróttir og stjórnsmál meðan konurnar töluðu meira um börnin sín (viðtal I.2).

Í þremur af þeim fjórum skólum, þar sem viðmælendurnir störfuðu, voru starfandi sérstakir karlaklúbbar. Í þeim skólum hittust karlarnir á sérstökum stað í skólanum eða utan skólatíma, þar sem þeir spjölluðu eða borðuðu saman. Markmiðið var að efla félagslegan þátt starfsins og töldu þeir viðmælendur sem tilheyrðu slíkum klúbbi samveruna vera mikilvæga, sérstaklega fyrir þær sakir að þeir tilheyrðu minnihlutahópi:

Við hittumst mjög oft hérna og borðum þarna, algjörlega geggjáð að geta bara sest niður og rætt um eitthvað annað en barneignir og nemendur og kjaftæði, og við forðumst það mjög mikið, við ræðum eitthvað annað, fótbolta eða eitthvað ... En málið er að þetta er rosalega mikilvægt, þetta er bara bráðnausynlegt að karlar, eða ekkert endilega karlar, bara að maður hafi eitthvað svona þínu athvarf, þetta að vera minnihlutahópur, það er líka styrkur í því. (Viktor, viðtal I.2)

Þannig virtust þessir karlaklúbbar vera svar kennslukarlanna við þeirri minnihlutastöðu sem þeir eru í.

Kynjahlutfall er misjafnt eftir skólum en viðmælendur voru yfirleitt ekki að velja því fyrir sér þegar þeir sóttu um starf að lokinni brautskráningu. Egill var hins vegar í þeirri stöðu að geta valið úr skólum og þar hafði kynjahlutfallið tvímælaust áhrif:

Alveg tvímælaust, ég hugsaði um það þegar ég stóð frammi fyrir því að velja því ég gat í raun og veru valið mér skóla, var svo heppinn að ég gat valið mér þar sem það var nóg af stöðum í boði ... ég horfði alveg í það ... ekki að það sé eitthvað slæmt að vinna með konum, alls ekki, en maður vill kannski hafa ... jafnvægi í því sem er auðvitað leiðinlegt kviksyndi fyrir þá skóla sem eru með fáa nú þegar og þá erfitt að fjölga í þeim en ég allavega horfði í það. (Egill, viðtal I.1)

Þegar viðmælendur voru spurðir beint út í hvort þeir hefðu upplifað það að tilheyra minnihlutahópi í starfi sökum kyns síns voru nefnd bæði jákvæð og neikvæð dæmi. Þrír nefndu skýr dæmi sem að þeirra mati tengdist kyni. Viktor taldi að hann væri settur í verkefni „bara“ vegna þess að hann væri karl, til dæmis til að kenna bekkjum sem þættu erfiðir:

Ég hef engan áhuga á því, bara mjög takmarkaðan því þau eru óþekk ... en þau [skólastjórnendur] segja bara út af því þú ert karl þá verður þú að vera þar ... ég er búinn að fá þetta svar milljón sinnum, „en þú nærð alltaf svo vel til þeirra erfiðu.“ (Viktor, viðtal I.2)

Nói upplifði það einnig að vera karl í miklum minnihluta. Í náminu var hann alltaf umkringdur konum og þegar hann útskrifaðist tók vettvangurinn við með fáum körlum. Hann hafði stundum á tilfinningunni að það væri tiplað meira á tánum í kringum hann aðeins vegna þess að hann væri karl. Hann taldi sig vita um dæmi þar sem skólastjórnendur gæfu körlum „afslátt“ eða settu þá í þægilegri stöðu en aðra kennara þar sem þeir vildu halda í þá. Þannig fannst honum hann hafa til dæmis sloppið við að taka ákveðin atriði í samskiptum við foreldra, og túlkaði það þannig:

Manni hefur ábyggilega verið svolítið hlíft yfir því af því maður er nýr ... ég held að ég sé heppinn að ég sé karlmaður ... það vill enginn missa karlmann úr skólanum. (Nói, viðtal I.1)

Egill sagði, líkt og Viktor og Nói, að hann fyndi fyrir því að hann tilheyrði minnihlutahópi. Hann taldi það hins vegar ekki neikvætt. Þegar hann byrjaði að kenna heyrðist úr foreldrahópnum að það væri frábært að það væri karl að kenna bekknum. Það væri eins og það væri hreinlega verið að leita að honum í starfið:

Maður var að fara í vettvangsnám eða hitta kennara einhvers staðar, [þá var sagt] já það vantar fleiri karla. Þannig maður var klárlega í minnihlutahópi en það var samt eitthvað svona eftirsóknarvert að vera í þessum minnihlutahópi. (Egill, viðtal I.2)

Viðmælendur voru spurðir um aðsókn í starfið og rauði þráðurinn í svörum þeirra sneri að launum kennara. Allir töldu þeir launin stærsta þáttinn í því að fleiri karlar sæktust ekki eftir starfi grunnskólakennara:

Launin eru ekki nógu góð ... ég er alveg viss að ef þú tækir aðra svona rannsókn þá eru svona 90% af körlum, sem eru að kenna, í annarri vinnu með. (Viktor, viðtal I.3)

Viðmælendur okkar fjórir höfðu þó ekki látið launin fæla sig frá starfinu, og eins og sjá má af svörum þeirra finna þeir fyrir því að sóst sé eftir þeirra starfskröftum.

Umræða og ályktanir

Í upphafi var spurt hvernig nýbrautskráðum körlum gengi á vettvangi starfsins og hvort þeir þyrftu sérhæfðan stuðning í starfinu á grundvelli kyns. Viðmælendurnir fjórir virtust upplifa fyrstu mánuði sína á vettvangi á svipaðan hátt. Áskoranir sem þeir stóðu frammi fyrir voru allar eitthvað sem mætti kalla eðlilegt upphaf að lokinni útskrift en allir voru þeir mjög ákafir í að halda áfram að læra á starfið. Þeir fengu frjálssar hendur til að takast á við dagleg verkefni, voru duglegir að reyna nýja hluti og opnir fyrir umhverfi sínu en aðstoð var aldrei langt undan. Reynsla þeirra virðist vera í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna (María Steingrimsdóttir 2007; Lilja M. Jónsdóttir 2012a).

Upplifun viðmælenda var að samskipti við nemendur og kennslan væru auðveldustu þættir starfsins, og er líklegt að þeir hafi þekkt þá þætti best úr vettvangshluta kennaranámsins. Eftir fimm ára kennaranám hafa þeir fengið góðan undirbúning í kennslu og samskiptin við nemendur eru dagleg æfing. Þau atriði sem þeim fundust erfiðust eða komu á óvart voru hlutir sem þeir

voru ekki eins vanir, svo sem samskiptin við foreldra. Í rannsókn sem Ragnhildur Bjarnadóttir (2005) gerði spurði hún 72 kennaranema á fyrsta ári hvaða þættir hefðu valdið þeim mestu álagi og kvíða og voru foreldrasamskiptin ofarlega á blaði. Aðrar rannsóknir sýna einnig að þetta sé sá þáttur sem flestir nýir kennarar kvíða mest fyrir (Estola o.fl., 2012). Allir viðmælendur fundu þó fyrir miklum létti þegar búíð var að brjóta ísinn.

Móttaka nýliða er mikilvægt viðfangsefni og getur ráðið úrslitum hvernig nýir kennarar upplifa fyrstu skref sín í starfi. Óvissa er eðlileg tilfinning hjá nýjum starfsmönnum og þá er gott að geta haft einhvern að leita til og sem fylgist með því hvernig þér gengur, bæði á þeim tímum þegar gengur vel og þegar gengur síður vel. Þótt nýir grunnskólakennarar nú á dögum séu með fimm ára nám að baki vantar þá reynslu. María Steingrimsdóttir (2007) benti á að skólakerfið þyrfti að viðurkenna það að kennaranemar koma ekki fullnuma úr námi sínu og því þyrfti móttaka og leiðsögn að vera markvissari en hefði verið. Þess vegna er mikilvægt að sinna leiðsögn nýrra kennara á sínum fyrstu árum í kennslu þar sem þeir eru enn að læra. Viðmælendum okkar virðist þó hafa gengið nógu vel í starfinu, bæði í kennslustofunum og félagslega, til að skortur á formlegri leiðsögn kæmi ekki að sök. Þeir hefðu þó allir fagnað formlegri leiðsögn og töldu að þeir hefðu þurft að hafa formlegt samband við reynslumikinn kennara, mentor, sem þeir kölluðu gjarna „félaga“.

Það að nýjum kennurum skuli vera úthlutað reyndari kennara býr til formlega leið þar sem nýliðinn fær ráðleggingar og stuðning en sá sem reyndari er græðir einnig á þessari samvinnu, meðal annars með því að læra af nýliðanum og efla eigin starfskenningu (Hargreaves og Fullan, 2000; Le Cornu, 2005). Estola og félagar (2012) ræddu þetta atriði, að það að fá tækifæri til að deila eigin upplifun eða heyra upplifun annarra í sömu stöðu getur gefið nýútskrifuðum kennara mikið, því frásögn eins getur orðið öðrum hvatning. Samræður við aðra kennara gefa nýjum kennurum tækifæri til að spegla sjálfa sig og opna á nýjar leiðir eða hugmyndir. Þannig gætu fundir með reynslumeiri og nýjum kennurum skilað sér og ef miðað er við rannsókn Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) er æskilegt að viðkomandi leiðsagnarkennari hafi bakgrunn í sömu kennslugrein og nýliðinn. Við þetta má svo bæta að skipulegir fundir eru ef til vill fyrst og fremst liður í því að skapa grundvöll til ígrundunar til að allir nýliðar njóti leiðsagnar sem felur í sér uppbyggilega gagnrýni, hvort sem þeim gengur vel eða eitthvað hjátar á (sbr. Jensen o.fl., 2012).

Öllum viðmælendum fannst þátttakan í rannsókninni hafa haft góð áhrif á sig þegar þeir stigu sín fyrstu skref í kennslu enda fengu þeir tækifæri til að ígrunda og ræða reynslu sína við rannsakandann. Viðlíka rannsóknir hafa sýnt sömu niðurstöður, til dæmis rannsókn Lilju M. Jónsdóttur (2012b) og Maríu Steingrimsdóttur (2007), það er að þátttakendum fannst viðtölin vera sér gagnleg ígrundun.

Af þeim þremur viðmælendum sem höfðu upplifað eitthvað tengt kyni sínu var reynslan nokkuð ólík. Meðan einn viðmælandi taldi að kyn hans hefði skipt máli þegar erfið verkefni voru annars vegar, þar sem talið var henta að kennslukarl stýrði, þá upplifði annar sig sem eftirsóknarverðan einstakling vegna þess að hann tilheyrði kyni sem væri í miklum minnihluta. Viktor kom með skýrt dæmi úr sínu starfi sem sýndi eðlishyggju þar sem hann var settur í viss verkefni vegna þess að hann er karl. Þá er búíð að ákveða það, af skólastjórnendum, að hann hafi einhverja eiginleika til að bera út af sínu líffræðilega kyni, sem ráði því hvað hann gerir og af hverju (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Eitt af því sem Sargent (2001) komst að í rannsókn sinni var meðal annars að kennslukarlar héldu hópinn vegna þess að þeir nenntu ekki að hlusta á umræður um málefni kvenna. Í því sambandi má velta fyrir sér hvort eðlishyggjan skipti áhugamálum kynjanna í flokka, líkt og Nói taldi upp.

Hugmyndir um að flokka störf í karla- og kvennastörf eru vitanlega ekki í takt við 21. öldina. Þó að annað hvort karlar eða konur starfi í ákveðnum stéttum og séu í miklum meirihluta þar, þá gerir það starfið ekki að eðlislægu karla- eða kvennastarfi. Hugmyndin um karla- og

kvennastörf viðheldur kenningum um að hæfni kynjanna sé ólík. Þetta kemur vel í ljós í því sem viðmælendur sögðu, að þeir væru tilbúnir að sinna öllum hliðum starfsins en þeim fannst ósanngjarnt þegar þeim voru falin viss verkefni, eða þegar þeir nutu sérréttinda af því þeir voru karlar. Þannig má meðal annars nefna reynslu Viktors, sem var settur yfir erfiðan hóp þar sem einu rökin voru þau að hann væri karl.

Laun eru sérstakur kapítuli í umræðu um kennarastarfið, og svo var einnig í þessari rannsókn. Allir viðmælendur töldu launin stærsta þáttinn í því að fleiri karlar sæktust ekki eftir starfi grunnskólakennara. Sama kom fram í viðtölum Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2004) við 14 kennslukonur um síðustu aldamót; þær voru á einu máli um að launin fældu karla frá starfinu. Skýringin gæti verið sú að laun í samfélaginu eru yfirleitt þannig uppsett að karlar fá að jafnaði talsvert hærri laun en konur – karlar sem fara úr starfinu eiga auðveldara en konurnar að fá betur borguð störf því að vitanlega fá kennslukarlar og kennslukonur sömu grunnlaun.

Ef til vill kom á óvart hversu lítið viðmælendur gerðu úr reynslunni af því að vera í minnihluta. Það kom aftur á móti ekki á óvart að sú reynsla væri mestmegnis jákvæð enda virtust þeir eftirsóttir. Einnig kom á óvart aðgreiningin milli faglegs samstarfs og félagslega þáttarins, að þótt faglegt samstarf hefði ekki farið eftir kyni þá voru vísbendingar um félagslega aðgreiningu, bæði í formi karlklúbba og daglegra samskipta.

Samantekt og lokaorð

Í upphafi greinar var spurt hvernig nýbrautskráðum kennslukörlum hefði gengið á vettvangi starfsins og hvort þeir þyrftu sérhæfðan stuðning í starfinu á grundvelli kyns síns.

Líkt og kemur fram í niðurstöðunum voru viðmælendurnir enn að læra þrátt fyrir að hafa lokið fimm ára kennaranámi. Svarið við fyrri hluta spurningarinnar er því einfalt: Viðmælendur okkar töldu að sér hefði gengið vel en meiri og betri leiðsögn væri af hinu góða. Þeir vita í reynd ekki hvort eða hvaða máli það hefði skipt að fá formlegri leiðsögn en þeir fengu. Fyrri rannsóknir benda þó til þess að blandaðar aðferðir við að greiða fyrir aðlögun nýliða að starfsvettvanginum, ekki síst formleg leiðsögn reynds kennara í sömu grein og sameiginlegur skipulagstími með honum, skipti miklu máli (sjá til dæmis Ingersoll, 2012). Leiðsögnin þarf því að minnsta kosti að lúta að faglegum þáttum starfsins.

Við spurðum okkur líka að því hvort karlar þyrftu sérhæfðan stuðning í starfinu. Slík spurning er sett fram með það í huga að halda utan um þá fáu karla sem sækjast eftir kennarastarfinu og með það fyrir augum að þeir hverfi ekki á braut. Í þessum stuðningi gæti falist að ákveðnir skólar tækju sig saman til að skapa félagslegan vettvang eða stuðningsnet fyrir nýbrautskráða karla til að hittast og spjalla um fyrstu upplifun sína af kennslu, og nýttu þannig reynslu af karlklúbbum innan margra skóla. Helgi Eiríkur Eyjólfsson (2017) hefur reiknað út að hlutfallslega fleiri karlar, sem á annað borð hefja störf sem grunnskólakennarar, hverfi frá starfinu en konur. Á sama hátt getur verið eðlilegt að leiðsögn við nýbrautskráðar kennslukonur sé á einhvern hátt sérstök, því gæti verið ástæða til að prófa hvort tveggja og a.m.k. að nýta sér karlklúbba og önnur stuðningsnet sem kunna að vera fyrir hendi.

Svarið við spurningunni hvort það þurfi sérhæfðan stuðning eftir kyni er ekki einhlítt. Reyndar voru viðmælendur okkar ánægðir þrátt fyrir að leiðsögnin væri ekki sérlega formleg. Ekki er gott að segja hvernig á að túlka það; e.t.v. er það vísbending um hversu alvarlega þarf að taka það verkefni að koma á formlegri og markvissri leiðsögn, til dæmis með því að mennta fleiri sérhæfða kennara til að starfa við leiðsögnina. Mögulega var sú athygli sem þeir fengu sem karlar, og sem þátttakendur í rannsóknarverkefni, fullnægjandi til að vinna á móti því hversu lítil formlega leiðsögnin var. Í rannsókn Maríu Steingrímisdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) kom fram að kennslukarlar í grunn- og framhaldsskólum höfðu sjaldnar hitt leiðsagnarkennara sína en kennslukonurnar. Varhugavert hlýtur þó að vera að draga af þessu þá ályktun að nýbrautskráðir

karlar hljóti að jafnaði lakari leiðsögn en nýbrautskráðar konur. Óhætt er þó að undirstrika að ef skólar og samfélag vilja fleiri karla í grunnskólakennslu verður að veita þeim, ekki síður en nýbrautskráðum konum, bestu fánlegu leiðsögn og stuðning í starfinu, bæði faglega leiðsögn og félagslegan stuðning.

Hvað varðar sértækar endurbætur teljum við sjálfsagt að athuga hvort kynskiptir klúbbar gagnist sem ein af leiðunum til þess að nýliðar haldist vel í starfinu. Cushman (2007) leggur einmitt til að karlarnir ræði saman um reynslu sína sem minnihlutahópur í kerfinu. Cushman bendir einnig á að eldri kennslukarlar gætu tekið að sér að vera leiðsagnarkennarar fyrir nýja kennslukarla. Mikilvægi markvissrar leiðsagnar fyrir nýliða í starfi er þó ekki kynbundið atriði heldur verður að leggja áherslu á að allir nýir kennarar, óháð kyni, fái góða leiðsögn og gott utanumhald þegar þeir stíga sín fyrstu skref í starfi. Kynskiptir klúbbar og kynjaskipt leiðsögn væru þá einungis hluti af heildstæðu og vönduðu kerfi nýliðaþjálfunar.

Þessi rannsókn er fyrsta íslenska rannsóknin sem sérstaklega beinist að starfi íslenskra kennslukarla í grunnskólum. Höfundarnir vona að niðurstöður hennar séu nægilega hvetjandi fyrir unga karla og verði ekki til þess að þeir forðist kennarastarfið heldur vilji hefja kennaranám – annað hvort að loknu stúdentsprófi eða fara í tveggja ára nám að loknu bakkalárprófi. Einungis þannig er líklegt að snúið verði við þeirri þróun sem McGrath og Van Bergen (2017) vísa til, það er að kennslukörlum fækki hlutfallslega í yngri bekkjum skyldunámsskóla. Það er samt ekki nóg að vera karl til að verða eftirsóknarverður kennari heldur þurfa ungu karlarnir, eða þeir sem fara í kennaranám á fertugs- eða fimmtugsaldri, leiðsögn frá reyndara samstarfsfólki, bæði körlum og konum. Rökræða um hættuna að karlar verði „útdauða“ í starfinu („Eru karlar“, 2015) er tæpast árangursrík stjórnlist til að laða karlana að. Spurningunni um hvort karlar í grunnskólakennslu – eða annarri kennslu – séu eftirsóttasti minnihlutahópurinn er þó ekki hægt að svara í þeim skilningi. Þeir eru minnihluti í grunnskólakennslu þegar litið er til talnanna – en þeir eru ekki valdalítill minnihluti.

Við viljum hvetja til frekari rannsókna á kennarastarfinu og nýliðun í það, bæði almennt og á grundvelli kyngervis. Mögulega væri hægt að framkvæma rannsókn svipaða og þessa og hafa fleiri viðmælendur sem væri fylgt eftir á sínum fyrstu skrefum í kennslu. Einnig væri hægt að fylgja nýbrautskráðum kennslukörlum lengur eftir í starfinu og fylgja eftir ungum kennslukonum þar sem rædd væri markvisst reynsla á grundvelli kynjasjónarmiða.

Aftanmálgreinar

1. Greinin er byggð á meistaraþrófsrannsókninni *Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir kennslukarla í starfi* (Andri Rafn Ottesen, 2018). Rannsóknin naut styrks úr Rannsóknasjóði Háskóla Íslands. Höfundar þakka viðmælendum fyrir þátttökuna og Maríu Steingrímsdóttur og Sunnu K. Símonardóttur fyrir yfirlestur og ábendingar.
2. Athugunin var gerð í október 2018. Safnskólarnir þrír eru Garðaskóli, Hagaskóli og Réttarholtsskóli og skólarnir sem kenna yngri börnum eru Flataskóli, Hofstaðaskóli, Grandaskóli, Melaskóli, Vesturbæjarskóli, Breiðagerðisskóli og Fossvogsskóli.
3. Tímasetning síðasta viðtalsins miðaðist við að ljúka því eins seint á skólaárinu sem kostur væri en tækist þó að ljúka meistaraþrófsverkefninu vorið 2018, svo að fyrri höfundurinn gæti hafið störf sem grunnskólakennari. Viðtölin eru merkt I.1, I.2 og I.3 til aðgreiningar frá viðtölum við annan hóp þátttakenda í framhaldsrannsókn sem hefur hlotið styrk úr Jafnréttissjóði Íslands.

The most sought-after minority group? The first months of four newly-graduated male teachers

The possible shortage of teachers at compulsory school level in Iceland, and the decreasing proportion of male teachers at the same school level has been discussed in recent years. These discussions, especially on the status of male teachers, have sparked our interest in performing this study. This is also an international debate concerning the notion that male teachers might become “extinct” at primary level (e.g., McGrath and Van Bergen, 2017).

The background of the study constitutes two often separate bodies of research. On the one hand research on novices in teaching and, on the other, studies focusing on male teachers. The article reports a study where we interviewed four newly-graduated male teachers three times during their first six months: First in August 2017 before teaching commenced, then in late October or November the same year, and, lastly, at the end of January or in early February 2018. They taught in four schools in different parts of the country. We asked them how they felt they were doing in their practice and whether they had experienced anything that could be related to their gender. Our main research question was twofold: How do newly-graduated male teachers adjust to their new field of practice, and do they need specific support measures because of their gender?

In the article, we report three prominent themes in the interview data: Firstly, the experience of the new field of practice and the working environment. The interviewees emphasized that they had not encountered any serious obstacles and were pleased with the work, although they did at times have long working hours under some amount of stress. They said it had been rather easy to get to know the students; however, parent cooperation was the area they were most insecure about, especially in the beginning.

The second theme is the novice male teachers’ experience of the mentoring and supervision they received. None of them had a specially assigned mentor, apart from school administration members, but all had been told that they could ask if they needed something. They said they would have preferred a formal structure around the mentoring as recommended in the theoretical and research literature.

And thirdly, whether and how gender appeared in their discussion. One of the themes concerns separation between the professional and social in such a way they reported good professional relationships with both women and men teachers – but said they had in general stronger social relationships with the other men teachers, for instance in the male-only “clubs” that functioned in three of the four schools where our interviewees taught, clubs that had lunches together one day in the week or had other social agenda.

To sum up and return to the research questions, the newly-graduated male teachers said they had adjusted well to their new field of practice. The answer to the second part of the question – whether they need specific support measures because of their gender – is not a consistent because they felt sought-after, but they also felt, at times, that they were a minority. The male-only groups are of special interest; they argued that these had been important in adjusting to the school culture. This may merit further research as to whether such arrangements are feasible to keep novice male teachers on the job.

We suggest further exploring whether gender-divided groups can assist in the task of supporting novices so they keep teaching rather than leaving the job. However, the importance of well-organized supervision and mentoring of novices must not be underestimated, and all new teachers, irrespective of gender, need quality supervision in their first steps of teaching. Gendered supervision and, in particular, gender-divided support and study groups would, then, only be one aspect of a holistic and state-of-the-art system of novice training.

Key words: Male teachers, mentoring, teachers' gender, novice teachers.

Um höfundana

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 kandidatsár fyrir nýbrautskráða kennara.

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

About the authors

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 newcomers. He has advocated the implementation of an induction year for newly qualified teachers.

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 also holds a Ph.D. in curriculum and instruction from the University of Wisconsin, Madison. His research focuses on education policy, teacher expertise, and gender and education.

Heimildir

- Andri Rafn Ottesen. (2018). *Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir kennslukarla í starfi* (meistaraprófsritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- 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). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bhana, D. og Moosa, S. (2016). Failing to attract males in foundation phase teaching: An issue of masculinities. *Gender and Education*, 28(1), 1–19. doi:10.1080/09540253.2015.1105934
- Connell, R. og Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. doi:10.1177/0891243205278639
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227–240.
- Cushman, P. (2007). The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *Kedi Journal of Educational Policy*, 4(1), 7–98.
- Eru karlar í kennarastétt að deyja út? (2015, 1. september). *Skólavardan*, bls. 8.
- Estola, E., Sytjälä, 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). London & New York: Routledge.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109–122. doi:10.1080/09540250701797226
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, landsvæðum og kennsluréttindum 1998–2017. Sótt af <https://www.hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/grunnskolestig/>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). Starfsfólk eftir kyni, starfsheiti, tegund og aðsetri skóla 1999–2012. Sótt af <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/framhaldsskolestig/>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-c). Starfsfólk í leikskólum eftir kyni, starfs sviðum og rekstraraðilum 1998–2016. Sótt af <https://www.hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/leikskolestig/>
- Hagstofa Íslands. (2018). Kennurum án kennsluréttinda fjölgar í grunnskólum. Sótt af <https://www.hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/grunnskolar-haustid-2017/>
- 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). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–56. doi:10.1207/s15430421tip3901_8
- Helgi Eiríkur Eyjólfsson. (2017). *Tímaatburðagreining á ferli nýútskrifaðra grunnskólakennara* (meistaraprófsritgerð). Háskóli Íslands, Félags- og mannvísindadeild, Reykjavík.
- Hjalmarsson, M. og Löfdahl, A. (2014). Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education*, 26(3), 280–292. doi:10.1080/09540253.2014.901731
- Hoy, A. W. og Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–57.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafuréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. og Gonzales, E. J. (2012). *The experience of new teachers. Results from TALIS 2008*. París: OECD.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355–366. doi:10.1080/13611260500105592
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012a). „Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“: Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <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, Kennaradeild, Reykjavík.
- Loftur Guttormsson og Ólöf Garðarsdóttir. (2012). Íslenskir barnakennarar 1930 og 1960: Félagsleg og lýðfræðileg einkenni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/010.pdf>
- 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), *Byrjendalæsi. Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 305–330). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2014, 15.–16. maí). *Stuðningur við nýliða í starfi*. Erindi á ráðstefnunni Norðan við hrun – sunnan við siðbót, 8. ráðstefnu um íslenska þjóðfélagið. Háskólinn á Hólum.
- María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03>
- Marianna Jónsdóttir Mariudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kyngervi kennara í augum foreldra: Mótsagnakenndar kröfur. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/06.pdf>
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: Addressing the issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223. doi:10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x
- McGrath, K. F. og Van Bergen, P. (2017). Are male teachers headed for extinction? The 50-year decline of male teachers in Australia. *Economics of Education Review*, 60, 159–167. doi:10.1016/j.econedurev.2017.08.003
- Nefnd um efnahagsleg völd kvenna. (2004). *Efnahagsleg völd kvenna*. Skýrsla. Reykjavík: Forsætisráðuneytið.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman: Men's Studies Press.
- Stefán Hrafn Jónsson og Helgi Eiríkur Eyjólfsson. (2016). Yfirvofandi fækkun grunnskólakennara næstu áratugi: Lýðfræðileg greining. Í *Þjóðarspejillinn – Ráðstefna í félagsvísindum XVII – Ágripabók* (bls. 30). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Sternberg, R. og Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.



Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2019). Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir fjögurra karla í grunnskólakennslu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/01>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2019.1>