

MÓTUN STARFSKENNINGAR NÝRRA FRAMHALDSSKÓLAKENNARA: HVAÐA ÞÆTTIR RÁÐA FÖR?

Fyrstu tvö árin í starfi hafa mikilvæg áhrif á fagmennsku kennara. Í greininni er sjón-um beint að mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara til að skilja betur hvaða þættir ráða þar för. Rannsóknin er byggð á eiginlegum gögnum.¹ Í ársbyrjun 2016 voru tekin viðtöl við átta nýliða í framhaldsskólum. Niðurstöður benda til þess að nýir kennarar átti sig á því að starfskenning þeirra er í stöðugri þróun. Nokkrir þættir virðast veita þyngra en aðrir í því ferli. Þar má nefna samskipti við nemendur, áhrif leiðsagnar og skólamenningu viðkomandi skóla. Leiðsögn fyrir nýliða er víða ómarkviss og skólamenning framhaldsskólanna veitir ekki nægan stuðning. Engu að síður virðast nýliðar þróa með sér seiglu sem er mikilvægur þáttur í starfskenningu.

Efnisorð: nýir framhaldsskólakennarar, starfskenning, leiðsögn, skólamenning

INNGANGUR

Umræðan um framhaldsskóla undanfarin ár hefur oftast en ekki snúist um ytri þætti og skólapolítísk átök, svo sem kjaramál kennara, styttingu námstíma til stúdentsprófs og gildi verknáms. Engu að síður hafa orðið miklar breytingar á íslenskum framhaldsskólum á nýrri öld, m.a. með stofnun nýrra skóla, innleiðingu nýrrar námskrár frá árinu 2011 og ekki síst fleiri rannsóknum á starfi framhaldsskólanna. Enn er framhaldsskólinn nær óþægður akur hvað rannsóknir varðar, ekki síst það sem snýr að framhaldsskólakennurum. Með því að beina kastljósinu að starfskenningu og mótun hennar skiljum við kennara, fagmennsku þeirra og starfshætti betur (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Lilja M. Jónsdóttir, 2013, María Steingrímisdóttir, 2010; Ulvik, Smith og Helleve, 2009). Enn fremur skiljum við betur hvers konar skólamenning mætir nýjum framhaldsskólakennurum á vettvangi og hvernig hún mótar starfskenningu þeirra.

Fáar rannsóknir er að finna um íslenska framhaldsskólakennara og sárafaár um nýliða í stéttinni og mótun starfskenningar þeirra (Hafdís Ingvarsdóttir, 2009). Framundan er nýliðun í stétt framhaldsskólakennara þar sem stéttin er tekin að reskjast. Vegna þess að fáar íslenskar rannsóknir varpa ljósi á það hvernig starfskenning og þar með starfshættir

nýrra framhaldsskólakennara í íslensku skólakerfi mótast þótti mikilvægt að rýna betur í þessa þætti í rannsókninni, ekki síst til að skoða hvort ákveðnir þættir, svo sem leiðsögn og stuðningur, skipta jafn miklu máli og erlendar rannsóknir hafa sýnt fram á, og hvort slíkt mæti yfirhöfuð nýjum kennurum á vettvangi (Ingersoll, 2012; Ingersoll og Strong, 2011; Le Maistre og Paré, 2010; María Steingrimsdóttir, 2005; Ulvik o.fl., 2009). Takist að finna út hvaða þættir helst ráða för í mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara hefur það ákveðið leiðbeiningargildi í sjálfu sér og getur sýnt hvað má betur fara í mótöku nýrra kennara. Í greininni er rýnt í mótun starfskenningar nýrra kennara út frá rannsókn fyrsta höfundar á nýliðum í íslenskum framhaldsskólum.

Spurningin sem er lögð til grundvallar í þessari grein er tvíþætt: Hvaða þættir móta starfskenningu nýrra framhaldsskólakennara og á hvaða hátt? Út frá niðurstöðum rannsóknarinnar er einnig íhugað hvort leiðsögn annars vegar og skólamenning framhaldsskólanna hins vegar hafi áhrif á mótun starfskenningar.

Fyrst er greint frá fræðilegum bakgrunni viðfangsefnisins og aðferð rannsóknarinnar kynnt. Í framhaldinu er fjallað um helstu niðurstöður út frá þemum reynsla og seigla, samskipti við nemendur, leiðsögn og skólamenning. Umræður um niðurstöðurnar fylgja í kjölfarið og að lokum samantekt og ályktanir.

FRÆDILEGUR BAKGRUNNUR

Í upphafi er rætt um hugtakið starfskenningu og hvernig hún mótast. Því næst er greint frá rannsóknum á mikilvægi leiðsagnar í upphafi kennsluferils og þeim áhrifum sem sú leiðsögn hefur á starfshætti nýliða. Loks er fjallað um skólamenningu sem áhrifaþátt í mótun starfskenningar.

Starfskenning

Hugtakið starfskenning er nokkuð órætt. Segja má að í því felist bæði raunsæi og óraunsæi því það vísar til þeirra markmiða og hugsjóna sem kennari vill vinna að en líka til þess hvernig tekst að ná þeim í kennslu (Pitkäniemi, 2010). Erfitt getur verið að skilja til fulls þá þætti sem starfskenning kennara byggist á og það kann að vera óljóst hvar mörkin milli starfskenningar og sjálfsins liggja, og hvaða hlutverki tilfinningar, ígrundun, sögur og samræður gegna við mótun starfskenningar. Starfskenning virðist oft vera nátengd faglegri sjálfsmynd (e. professional identity), sem telja má kjarna kennarastarfsins. Talið er að hún rami inn hugmyndir kennara um það hvernig þeir eigi að vera, hvernig þeir eigi að vinna verk sín í kennslu og starfi og hvernig þeir skilja vinnu sína og stöðu í samfélaginu (Sachs, 2005). Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) styðst helst við kenningar Handal og Lauvås (1983), en þeir skilgreina starfskenningu sem þær hugmyndir kennara sem liggja að baki beinum athöfnum í starfi. Ragnhildur bendir enn fremur á að starfskenning geti vísað til þess hvernig kennarar hugsa um starf sitt, þeirrar þekkingar sem þeir búa yfir og þess hvernig hugmyndir þeirra þróast í starfi.

Hafdís Ingvarsdóttir (2004) hefur rannsakað starfskenningu íslenskra framhaldsskólakennara og skilgreinir starfskenningu sem safn hugmynda kennara um starf sitt. Starfskenning fagkennara sé þannig persónubundin kenning kennara um nám og kennslu. Hún sé í stöðugri þróun í námi og starfi og flétti saman siðferðileg gildi, fræðilegt nám og reynslunám. Hafdís Guðjónsdóttir (2004) slær svipaðan tón, en hún vísar til faglegrar starfskenningar sem byggist á samspili fræðilegrar þekkingar annars vegar og siðferðilegra gilda hins vegar.

Þó að merking eða mörk hugtaksins starfskenning séu ekki alltaf fyllilega ljós má finna ákveðinn samhljóm með framangreindum fræðimönnum sem fjalla um starfskenningu. Í nýlegri finnskri rannsókn (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi og Maaranen, 2014) var skoðað sérstaklega hvar hin faglegra sjálfsmynd byrjar að mótast hjá kennaranemum með því að rýna í starfskenningu þeirra, sem er í mótun. Í ljós kom að flestir kennaranemar litu á sig sem kennara strax í upphafi námsins, ekki síst vegna reynslu sinnar af því að vera nemendur. Þetta rímar við niðurstöður þeirra Dassa og Derose (2017) en í rannsókn þeirra kom í ljós að vettvangsnám kennaranema skilaði þeim sterkari trú á því að þeir næðu árangri í kennslustofunni. Einnig kom í ljós að þegar kennaranemar upplifðu að kennarar litu á þá sem slíka óx þeim ásmegin. Lilja M. Jónsdóttir (2013) sýndi fram á tengsl milli uppvaxtar kennara, grunnskóla- og framhaldsskólagaöngu þeirra og þess hvernig þeir töldu að góður kennari ætti að vera og þá hvernig kennarar þeir vildu upphaflega vera.

Því má segja í stuttu máli að starfskenning sé hugmyndir kennara um starf sitt byggðar á fagþekkingu og lífsgildum en í stöðugri mótun með aukinni reynslu og starfsþroska. Það er því mikils virði fyrir þá sem koma að kennaramenntun og að leiðsögn nýrra kennara að vita hvaða þættir það eru sem helst ráða för þegar kemur að mótun starfskenningar.

Mótun starfskenningar

Starfskenning er margbrotið fyrirbæri og síbreytilegt í eðli sínu. Rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) sýndi að nokkrir þættir hefðu mest áhrif á mótun starfskenningar framhaldsskólakennara: Tengsl við nemendur, samræða í samstarfi við kennara og loks tilfinningatengsl við greinina sem þeir kenna. Mótun starfskenningar framhaldsskólakennara spretti ekki síst upp úr tilfinningalegum viðbrögðum. Pitkaniemi (2010) kemst að svipaðri niðurstöðu og telur þátt nemenda vega þungt þegar kemur að kennsluháttum og skipulagi náms, en það geri kennslu einmitt að svo flóknu og krefjandi starfi.

Bjargráð kennara eru mikilvægur þáttur í mótun starfskenningar (Le Maistre og Paré, 2010). Færni til að leita lausna sem eru ásættanlegar í stað þess að leita alltaf að bestu lausninni skilur á milli feigs og ófeigs þegar kemur að bjargráðum nýliða. Þeim sem geta tileinkað sér þessa sátt (e. satisficing) líður betur en þeim sem vilja ávallt finna bestu lausnina þegar erfið viðfangsefni rekur á fjörur þeirra. Le Cornu (2005) og fleiri (sjá t.d. Flores og Day, 2006; Le Maistre og Paré, 2010; Tait, 2008) hafa bent á hversu mikilvægur þáttur seigla er fyrir nýliða í kennarastéttinni. Þannig telur Le Cornu þörfina fyrir þrautseiga kennara óumdeilda í nútímasamfélagi.

Samkvæmt Jonson (2008) eru fyrstu tvö árin á starfsferli kennara þau mikilvægustu því þá leggur kennarinn undirstöðurnar undir það sem gæti orðið farsæll starfsferill. Hargreaves og Fullan (2012) telja að þriðja starfsárið sé sá tími þar sem hvað mesta hættan sé

á að kennari hverfi frá störfum. Þetta skýrist af því hversu viðkvæm skuldbinding kennara er. Í rannsókn Maríu Steingrímsdóttur (2005) á nýliðum í grunnskólum kom fram að þeir þurftu hvað mestan stuðning og leiðsögn fyrstu mánuðina í starfi. Þeim tíma virðast fylgja erfiðleikar, til dæmis vegna mikils vinnuálags, og í raun eru nýliðarnir mjög uppteknir af því að lifa fyrsta veturinn af.

Leiðsögn nýrra kennara

Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) hefur rannsakað og skrifað um leiðsögn í íslensku skóla-kerfi. Hún skilgreinir leiðsögn á þá leið að um sé að ræða samskiptaferli sem nær yfir afmarkað tímabil en markmiðin geti verið mismunandi. Í umræðu um móttöku nýliða og leiðsögn í upphafi starfsferils sé því eðlilegt að tala um starfstengda leiðsögn, en henni er ætlað að efla starfshæfni einstaklinga, hópa og stofnana.

Í skýrslu framkvæmdastjórnar Evrópusambandsins (European Commission, 2010) segir að kennarar þurfi persónulegan og faglegan stuðning í starfi, en sérstaklega þó í upphafi. Rannsókn á nýliðum í norskum framhaldsskólum (Ulvik o.fl., 2009) tilgreindi helstu þætti sem nýliðar þyrftu á að halda í upphafi starfsferilsins og þar var stuðningur fyrirferðarmikill. Út frá rannsókn sinni telja fræðimennirnir að leiðsögn nýliða verði að vera einstaklingsmiðuð og snúa að starfsháttum. Skólasamfélagið verði að veita stuðning og rækta menningu þar sem samstarf og teymisvinna er til staðar (Flores og Day, 2006; Hargreaves og Fullan, 2012; McLaughlin og Talbert, 2007; Ulvik o.fl., 2009).

Í nýlegri skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) benda skýrslu-höfundar á að stuðningur við nýliða sé veikur þáttur hérlendis samanborið við önnur lönd og því aðkallandi að efla þátt leiðsagnar í menntun og starfsþróun kennara. Leiðsögn fer ekki fram í einangrun og er ekki ósnortin af sjálfri skólamenningunni. Hún getur vissulega haft þýðingu, ekki síst þegar kemur að framhaldsskólunum.

Skólamenning

Einn af þeim þáttum sem talinn er hafa áhrif á þróun starfskenningar nýliða er skólamenning. Vegna þess hversu nýliðar eru berskjaldaðir í upphafi starfsferilsins er afar brýnt að þeim mæti jákvætt andrúmsloft í skólasamfélaginu. Það byggir upp seiglu þegar kemur að áskorunum sem í starfinu felast (Ulvik o.fl., 2009). Trú kennara á eigin getu litast nokkuð af skólaumhverfinu sem þeir starfa í. Ef kennari starfar í skólasamfélagi þar sem samkennd ríkir hefur það sterkt jákvætt forspárgildi fyrir trú hans á eigin getu (Tschannen-Moran og Hoy, 2007).

Fullan og Hargreaves (2016) telja að nú sé komið að ögurstund í skólaþróun og hlúa verði að því sem þeir kalla faglegan auð (e. professional capital). Þar vísa þeir til einstakra kennara, kennarateyma sem og fagstéttarinnar allrar. Mögulega er þó sjálfraði kennara það mikið í framhaldsskólum að þeir fái hvorki hrós né skömm í hattinn fyrir að sinna nýjum verkefnum með misjöfnum hætti, eins og Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2013) benda á. Þannig geta íslenskir framhaldsskólakennarar ráðið nokkru um starfsálagið og hvernig þeir inna verk sín af hendi.

Pegar kastljósið beinist að skólamenningu framhaldsskólanna vill umræðan oft snúast um einangrun ákveðinna hópa innan skóla. Þetta hefur verið kallað balkanisering (e. balkanization) (Hargreaves og Fullan, 2012), með skírskotun til landanna á Balkanskaga, þar sem ólíkar þjóðir er að finna innan ríkjanna. Þetta mætti þýða sem eyjamenningu. Kennarar sem búa við slíka menningu binda oft trúss sitt frekar við ákveðna hópa innan skólans en skólasamfélagið í heild. Þannig verður kennarasamfélagið samansett úr mörgum litlum hópum og ekki aðeins eru hóparnir einangraðir heldur líka lokaðir. Ef ekki er til staðar sterk stjórnun geta skólar „balkaniserast“ og myndað eyjar af annars vegar eldri eða reyndari kennurum og hins vegar yngri kennurum, þar sem hvor hópur um sig útilokar eða dregur úr vægi þess sem hinn hefur fram að færa.

Framhaldsskólar eru meira eða minna deildaskiptir. Oft eru kennarar einyrkjar í sínu fagi og starfskenningin frekar bundin við námsgrein en nemendur. Framhaldsskólakennarar finna því gjarnan frekar til ábyrgðar gagnvart námsgreininni en nemendum (McLaughlin og Talbert, 2007). Ljósliandi myndlíking fyrir framhaldsskólakennara er að hann sé eins og kúreki sem hefst við á sléttunni með víðernið í kringum sig, og vart í annan mann að sjá.² McLaughlin og Talbert vísa til að mynda í rannsókn frá árinu 2002 þar sem kemur í ljós að aðeins einn af hverjum fimm framhaldsskólakennurum í Bandaríkjunum ræðir markvisst um kennsluaðferðir og kennsluáætlanir við aðra kennara (McLaughlin og Talbert, 2007). Ljóst er að slík einangrun hentar illa til starfsþróunar. Enda fullyrða Bolam og fleiri (2005) að umbætur í framhaldsskólum séu mun meiri áskorun en á öðrum skólastigum vegna fjölda námsmarkmiða og deildaskiptingar. Hargreaves og Fullan (2012) taka undir þetta og segja að skólamenning í framhaldsskólum sé alræmd fyrir það hversu erfitt sé að breyta henni.

Sambærilegar rannsóknir á skólamenningu íslenskra framhaldsskóla hafa ekki verið gerðar, en þó má sjá glögg merki um eyjamenningu í meistaraþrófrrannsókn Laufeyjar Petreu Magnúsdóttur (2015) þar sem er minnst á núning milli húsa í tilteknum framhaldsskóla, ríg á milli námsgreina og áhyggjur af því að heildarhagsmunir skólans sem var til rannsóknar færu halloka fyrir vilja ákveðinna deilda. Hins vegar má sjá jákvæð merki í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og Valgerðar S. Bjarnadóttur (2015) á merkingarbærri menntun fyrir brotthvarfnemendur í framhaldsskólum. Rannsóknin tók til nemenda úr ólíkum framhaldsskólum sem höfðu horfið frá námi en snúið til baka í ákveðinn skóla. Í skólanum sem um ræðir lýsa nemendur skólamenningu sem er ólík því sem þeir hafa átt að venjast úr öðrum framhaldsskólum, þ.e. að hún sé styðjandi og að starfsfólkið hafi komið sér saman um stefnu sem sé uppbyggjandi. Í þessum skóla fundu nemendur sterkari tengsl við námið og kennarana en í öðrum skólum.

Af framangreindu má ætla að skólamenning sé mikilvæg í umræðu um mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara, ekki síst sú einangrun sem kann að felast í skuldbindingu kennara við námsgreinina sem þeir kenna eða deildina sem þeir starfa við.

AÐFERÐ OG ÞÁTTTAKENDUR

Í greininni er varpað ljósi á reynslu og upplifun nýliða í íslenskum framhaldsskólum og það hvaða stuðningur reyndist þeim gagnlegastur. Eigindleg rannsókn í formi viðtala varð fyrir valinu, þar sem þátttakendur fengu tækifæri til að ígrunda reynslu sína með rannsakanda. Notað var tilgangsrúrtak (e. purposive sample) þar sem þeir viðmælendur sem henta best markmiði rannsóknarinnar eru valdir (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Til að uppfylla skilyrði til þátttöku í rannsókninni varð viðkomandi að hafa kennsluréttindi og hafa kennt í eitt ár hið minnsta og þrjú ár í mesta lagi. Við leit að viðmælendum var lögð áhersla á tvo þætti. Annars vegar að fá fram sjónarhorn beggja kynja á fyrsta starfsárið og hins vegar að fá kennara bæði af höfuðborgarsvæðinu og landsbyggðinni til að skoða hvort stærð skóla og/eða skólamenning hefði áhrif á reynslu nýliða. Þátttakendur voru átta, þrír karlmenn og fimm konur, og endurspegla kynjahlutföll framhaldsskólakennara nokkuð vel. Í Félagi framhaldsskólakennara eru 58% konur og 42% karlar. Engar tölur eru til um hlutföll nýliða í stéttinni (Kennarasamband Íslands, 2016).

Þátttakendur voru úr fjórum skólum á höfuðborgarsvæðinu og úr tveimur skólum af landsbyggðinni. Þeir höfðu allir kennt í tvö ár eða skemur. Til að gæta nafnleyndar og að niðurstöðurnar yrðu síður rekjanlegar til einstakra kennara eða skóla fengu viðmælendur ný nöfn sem sótt voru til fugla á Íslandi og skóli þeirra einungis flokkaður eftir gerð. Í töflu má sjá viðmælendur flokkaða eftir gerð skóla, námsgreinum sem þeir kenna og stærð skóla.³

Tafla. Viðmælendur flokkaðir eftir gerð skóla, námsgreinum og stærð skóla

Nafn	Gerð skóla	Námsgreinar kennara	Stærð skóla
Pröstur	Áfangaskóli	Félagsfræði, þjóðhagfræði	Um 1200 nem.
Hrafn	Menntaskóli	Hagfræði, stærðfræði	Um 800 nem.
Örn	Menntaskóli	Tungumál	Um 800 nem.
Svala	Menntaskóli	Tungumál	Um 900 nem.
Lóa	Menntaskóli	Íslenska	Um 800 nem.
Erla	Menntaskóli	Íslenska	Um 800 nem.
Ugla	Fjölbautaskóli	Efnafræði, líffræði	Um 400 nem.
Kría	Fjölbautaskóli	Eðlisfræði, efnafræði, stærðfræði	Um 200 nem.

Viðtölin voru tekin vorið 2016 og voru að jafnaði um 50 mínútna löng. Viðmælendur fengu að velja stað og stund viðtalanna sem flest fóru fram á vinnustað viðmælenda en einnig utan skólanna. Forprófun var gerð í byrjun janúar 2016 til að fá endurgjöf á viðtalsramm-ann í viðtali við nýja kennara og þar kom meðal annars fram að hugtakið starfskenning var viðmælendum ekki tamt. Því var ákveðið að brjóta spurningu um mótun starfskenningar frekar niður til að freista þess að draga fram mynd af starfskenningunni. Sem dæmi um spurningar sem lagðar voru fyrir má nefna: Þegar þú lítur til baka hafa starfshættir þínir sem kennari breyst? Ef svo, hvernig?

Takmarkanir rannsóknarinnar lágu helst í tveimur þáttum. Annars vegar komu skóla-meistarar skólanna nokkuð að vali þátttakenda, þar sem þeir bentu á mögulega viðmælendur, sem er ekki að öllu leyti heppilegt. Mögulega hefði verið æskilegt að hafa kynjahlutföll þátttakenda jafnari en raun bar vitni. Loks er ekki hægt að útiloka að gerð framhaldsskóla hafi haft einhver áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar. Þátttakendur voru allir bóknámskennarar en voru úr sex framhaldsskólum sem eru á margan hátt ólíkir hvað varðar námsbrautir, skólanámskrár, námsmat og stærð en niðurstöður ættu þó að endurspeglar reynslu nýliða í ólíkum skólum.

Áður en hafist var handa við að greina viðtölin var hvert þeirra lesið ítrekað og gerðar athugasemdir. Að því loknu voru viðtölin kóðuð sem skilaði sér í greiningu á undirþemum. Samkvæmt Braun og Clarke (2006) er þemagreining aðferð til að bera kennsl á, greina og lýsa mynstri í rannsóknargögnum. Til að byrja með voru rannsóknarspurningarnar tvær hafðar til hliðsjónar en síðan voru svör og vangaveltur viðmælenda greind niður í önnur þemu og undirþemu.

Þegar rýnt var í rannsóknargögnin komu í ljós undirþemu sem vörpuðu ljósi á þætti í lífi og starfi nýliða. Í fyrsta lagi töldu viðmælendur reynslu hafa mótað starfskenningu sína í upphafi starfsferilsins, jafnvel þó flestir hefðu bara eitt skólaár að baki. Í öðru lagi gætti óvissu hjá viðmælendum um hvað væri átt við þegar spurt var um starfskenningu, en flestir tengdu hana þó annars vegar við reynslu en hins vegar við nemendur og samskipti við þá. Í þriðja lagi nutu fæstir viðmælendur í rannsókninni formlegrar og/eða markvissrar leiðsagnar. Loks upplifðu nokkrir viðmælendur eyjamenningu í skólum sínum og skólamenningu sem þeir töldu ekki styðjandi.

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður verða hér kynntar út frá samnefndum þemum. Þemun eru: Reynsla nýliða í kennslu og seigla, samskipti við nemendur, leiðsögn og skólamenning.

Reynsla nýliða í kennslu og seigla

Viðmælendur fundu greinilega mun á því hvernig var að byrja að kenna og svo snúa aftur til kennslu að loknu fyrsta ári eftir sumarfrí. Þannig var upphaf starfsferilsins nokkuð bratt hjá öllum viðmælendum í rannsókninni. Svala lýsir fyrsta skólaárinu sínu svona: „Ég var gjörsamlega að drukna. Þá kom alveg stundum fyrir: Ég nenni ekki að byrja daginn. Það kemur alveg enn fyrir. Ég er mætt 20 mínútum fyrr og sit við tölvu og bara: Ég nenni ekki að fara í tíma.“ Hrafn hafði svipaða sögu að segja:

Ég sveiflaðist alveg svakalega í fyrra á mínu fyrsta ári, suma dagana fannst mér ég ekki geta mætt, sko ... bæði það og maður vissi ekki alveg hvort maður var að gera rétta hluti með [nemendur] einhvern ákveðinn dag þannig að næstu daga á eftir hef ég engan tíma til að mæta ... Mér finnst allavega líðanin vera tiltölulega stöðugri núna.

Svo virtist sem jafnvel eitt skólaár hefði skipt heilmiklu máli fyrir nýju kennarana og starfs-hætti þeirra. Lóa sagðist finna mikinn mun á starfinu nú og fyrsta veturinn. Hún nefndi hversu mikill munur væri að keyra nokkurn veginn sama námsefni í annað skipti – að það

væri miklu auðveldara. Örn tók í svipaðan streng og sagðist vera rólegri ef t.d. tæknin brygðist í kennslustundum. Hann útskýrði þetta svona: „Reynslan skiptir máli og seiglan. Alveg eins og nemendur, maður lærir bara.“ Kría sá augljósan mun á starfinu núna og í fyrra þegar hún hóf störf: „Mér finnst auðveldara að kenna þannig að vinnuálagið er minna núna þó ég sé að kenna meira.“ Viðmælendur fundu þannig greinilegan mun á starfsháttum sínum og viðhorfi gagnvart starfinu þó þeir hefðu einungis kennt í eitt ár eða jafnvel skemur. Þeim fannst starfið þannig ekki eins erfitt og að þeir sjálfir væru yfirvegaðri.

Samskipti við nemendur

Eins og gefur að skilja starfa nýir kennarar ekki í tómarúmi og stór hluti starfsins felur í sér samskipti við aðra, nemendur ekki síst. Viðmælendur nefndu sem dæmi andlega líðan nemenda, samfélagsmiðla- og símanotkun þeirra. Þeir höfðu augljóslega mikil áhrif á starfshætti kennaranna og starfskenningu. Svala segir að streitan gagnvart nemendum hafi minnkað frá fyrsta starfsári hennar: „Hlutirnir eru kannski auðveldari núna. Maður er ekkert stressaður að fara inn í kennslustofuna og tala við þessa krakka.“ Lóa fannst stundum erfitt að finna sig í kennslunni og var ekki alveg viss um hvernig kennari hún vildi vera:

Ég byrjaði t.d. að vera kennari og ætlaði að vera geðveikt næs og svo bara í viku tvö þá svona þá virkar ekki að vera næs ... Þá fór ég að reyna að vera gribba og ég var alltaf að reyna að finna nýjan persónuleika á sjálfa mig. Svo reyndi ég bara að vera ég sjálf af því ég gat ekki verið að þykjast neitt annað. Það gengur stundum vel og stundum ekki.

Viðmælendur lýsa því hvernig starfshættir þeirra eru ekki að fullu mótaðir og taki stundum breytingum, jafnvel dag frá degi. Þröstur hefur þetta að segja um hvernig starfskenning hans hefur breyst frá því að hann hóf störf:

Og ég held að hún sé enn ... t.d., ég held ég sé að breyta henni núna eftir þessa önn líka og ég held að það sé bara nauðsynlegt fyrstu árin ...

Samskiptin við nemendur virðast hvíla þungt á Presti, sem og að halda festu í nemendahópnum. Framkoma nemenda olli Uglu óöryggi, ofan á allt hitt:

Það eru þessir nemendur sem ... æ, maður hefur svolítið svona þunnan skráp í byrjun. Það eru þessir nemendur sem eru tuðandi og gagnrýna rosalega mikið og maður er ekki kominn á þetta að vera harður þannig að ég, þú veist, maður lætur allt einhvern veginn hafa áhrif á sig.

Lóa tók að sér meiri kennslu önnina sem viðtalið var tekið. Hún er stressuð og kvíðir fyrir öllum undirbúningnum en reynir þó að breyta viðhorfi sínu: „Maður er alltaf að byrja eitthvað nýtt og allt verður að vera fullkomið. Svo ákvað ég bara í upphafi þessarar annar að þetta verður aldrei fullkomið og það tók rosa pressu af.“ Hrafn útskýrir nálgun sína á kennsluna og nemendur þannig að nú sé hann ekki lengur fastur í að kenna eins og honum sjálfum var kennt. Hann sé tilbúinn að koma fram með nýjar aðferðir og þróast.

Fleiri viðmælendur lýsa áskorunum í samskiptum og framkomu við nemendur. Svo virðist sem vangaveltur um starfskenningu séu tengdar nemendum með órjúfanlegum hætti. Þannig óskar Þröstur sér að hann hefði komið inn í starfið með dýpri þekkingu á nemendum: „Hvernig ... samskipti við nemendur, jákvæð samskipti við nemendur. Það er það sem þetta snýst allt um.“

Svala rifjar upp að í kennslufræðináminu var hún látin skrifa um starfskenningu sína:

En þú ert ekkert orðinn kennari þó þú sért búinn með námið. Þannig að þetta er í raun bara eitthvað sem þróast með manni og [þú] breytist svo sem ekki sem persóna. Eða allavega hef ég ekki gert það.

Viðmælendur voru sammála um að starfskenning þeirra væri í stöðugri mótun og margt hefði breyst síðan á fyrsta starfsárinu. Uglya minnst á viðkvæmni hvað varðar faglega þáttinn og í því sambandi nefnir hún að hún kenni enn bak við luktur dyr:

Ég hleypi [nemendum] inn og þegar einhver [samstarfsmaður] kemur inn ... og ég segi ekki að það sé óþægilegt enn þá en ég er mjög svona vör um mig.

Samskipti við nemendur hvíldu nokkuð þungt á viðmælendum rannsóknarinnar, sem aftur virtist hvetja þá til stöðugrar ígrundunar um samskiptin og hvað mætti betur fara hjá þeim sjálfum.

Leiðsögn

Af átta viðmælendum fengu tveir einhvers konar formlegan stuðning eða nutu skipulegrar leiðsagnar, en í misjöfnum mæli þó. Kríu mætti skipulegt ferli og naut hún leiðsagnar fyrstu önnina einu sinni í viku. Skólinn sem Kría starfaði hjá er nýr af nálinni, fremur fámennur samanborið við aðra framhaldsskóla og nýtur nokkurrar sérstöðu vegna áherslna í náms- og kennsluháttum. „Ég var rosalega heppin. Ég fékk einn klukkutíma á viku með öðrum kennara sem var að byrja að kenna og reyndum kennara. Þannig að við vorum þrjú saman og það var rosalega gott.“ Þessi reyndi kennari sem Kría vísar til kenndi ekki sömu fög og hún en reyndist henni engu að síður vel:

Hún kundi ekkert á fagið mitt sem slíkt en ... hún aðstoðaði mann og svona, þú veist, og talaði mig út úr því, sagði: þetta er í fyrsta skiptið sem þú ert að kenna og það er eðlilegt að þetta sé svona erfitt.

Faglegi þátturinn skipti þó Kríu máli og hún taldi að það hefði verið heppilegra ef hún hefði haft leiðsagnarkennara innan greinar sinnar því sá hefði getað hjálpað henni meira varðandi innihald áfanga og kennslufræðilega nálgun. Eftir fyrstu önnina lauk formlegum stuðningi hjá Kríu en þetta er eina dæmið hjá viðmælendum í rannsókninni um skipulegt ferli frá upphafi.

Byrjunin var brött hjá Uglyu og í hennar skóla var engin sérstök móttökuáætlun til staðar. Líkt og í tilfalli Kríu er skóli Uglyu nýr af nálinni og fremur fámennur. Uglya hafði aldrei kennt áður og var nýútskrifuð úr kennsluréttindanámi. Þegar álagið var komið að hættumörkum var gripið inn í:

Þetta var eftir svona tvær vikur þar sem ... ætli skólameistarinn hafi ekki bara séð mig hægt og rólega brotna niður. Hún skipaði þau [tveir samkennarar Uglyu] í stuðningshlutverk og þau sinntu því mjög vel. Þetta var formlegt, jú ... ja, þau fengu borgað. En það voru engir fundir, en þetta var alveg ...

Í skóla Kríu var einn leiðsagnarkennari með tvo óreynda kennara, en í skóla Uglu var leiðsögnin í umsjón tveggja reyndra kennara. Í báðum skólum var greitt sérstaklega fyrir leiðsögnina.

Örn sker sig úr þar sem hann hafði kennt á sínum stutta ferli við nokkra framhaldsskóla í upphafi starfsferils og gat því borið saman hvernig á móti honum var tekið. Þegar viðtalið fór fram var hann við störf í rötgrónum menntaskóla en áður hafði hann starfað í fámönnum og fjölmönnum skólum með ýmiss konar námsfyrirkomulagi. Móttökurnar voru eins ólíkar og skólarnir voru margir:

Ég kom inn í [skóla A] og þar var komið fram við mig eins og algjöran nýliða og mér sýnt allt en í [skóla B] var mér bara hent út í. Í [skóla C] var allt öðruvísi hugmyndafræði, þú ræður þessu algjörlega sjálfur ...

Hann naut þess þó að hefja störf í skóla þar sem vettvangskennari hans úr kennsluréttindanáminu starfaði og þótti gott að vinna með honum. Í skólanum þar sem hann starfaði þegar viðtalið var tekið fékk hann í hendur ítarlegan bækling um skólann sem reyndist gagnlegur. „... það var mjög sniðugt. Það var eitthvað sem þyrfti að vera fyrir alla [skóla].“ Engin skipuleg móttökuáætlun var þó til staðar en hann naut óformlegs stuðnings og aðstoðar frá fagstjóra sínum. Aðrir viðmælendur könnuðust ekki við skipulega leiðsögn eða móttökuáætlun fyrir nýliða. Hér má sjá dæmi frá Presti sem endurspeglar viðhorf margra:

Nei. Ekki neitt. Mér var bent á ákveðna aðila sem væru til staðar ef eitthvað væri en þeir leituðu aldrei til mín að fyrra bragði og ég leitaði aldrei til þeirra. Nema kannski hérna deildarstjórinn í mínu fagi.

Hjá sumum viðmælendum kom fram að þeir hefðu fengið tilsögn í tölvukerfi, hvernig setja ætti efni inn á vefumsjónarkerfi eins og Moodle, hvernig öryggiskerfið virkaði og fleira. Kalla mætti þetta stuðning við ytri þætti, það er þætti sem snúa ekki beint að námi, kennslu eða samstarfi og umsjón með nemendum.

Enginn viðmælenda kannaðist við kynningu eða námskeið er sneri að áherslum í skólanum sem þeir voru að hefja störf við. Hér er til dæmis átt við kennslufræði og námsmatsaðferðir. Svala starfar við rötgróinn menntaskóla þar sem megináhersla er á að undirbúa nemendur undir háskólanám. Svala rifjar upp fyrstu skrefin á kennsluferlinum, þegar skólinn var að hefjast og hún sótti upplýsingar um kennsluskiptingu og námsefni:

Ég talaði við fagstjóran ... og hann lét mig fá dagskrá fyrir alla önnina, skipulag sem hann hafði haft einhverjum árum áður ... Ég spurði um sama fyrirkomulag fyrir þriðja bekk en hann benti mér á aðra manneskju ... „talaðu við einhvern inni“. Ég valdi manneskju inni. En hún sagði bara „það er fagstjórans að gera þetta“. Og ég sagði að hann hefði bent á að tala við einhvern hér. Hún var mjög upptekin og hún sagði... „komdu klukkan hálfþrjú á morgun“ og ég var í stresskasti því kennslan var alveg að byrja ... kom hérna í spreng og hún mætti aldrei!

Verkaskiptingin í skóla Svölu virðist því hafa verið óljós. Svala hafði reynt af annars konar samstarfi og hún rifjaði upp hvernig þetta var í fjölbrautaskólanum þar sem hún byrjaði að kenna. Þar kenndi hún áfanga með reyndum kennara þar sem þau samræmdu yfirferð sína og verkefnaval. Þetta var Svölu afar dýrmætt og talsvert ólíkt því sem mætti henni á núverandi vinnustað. Hún útskýrir að hún hefði viljað komast betur inn í starfið

og hún hafi kannski ekki mætt nægjanlegum skilningi á því að hún væri ný. Viðmælendur virðast því hafa kynnst skólunum sínum eftir óformlegum leiðum og með því að leita sér upplýsinga og leiðsagnar af eigin rammleik.

Skólamenning

Þegar spurt var út í staðblæ og skólamenningu var helst tvennt sem var viðmælendum ofarlega í huga: Hversu lítið var um samstarf, og svo starfsaðstæður. Þröstur segir minna vera um samstarf en ætti að vera vegna þess að það séu samstarfsörðugleikar í deildinni. Presti kemur á óvart hversu lítil gaumur honum var gefinn þegar hann hóf störf. Skólinn sem hann starfar við er stór áfangaskóli og kennarahópurinn er fjölmennur. Hann upplifði ákveðna einangrun og kannski afskiptaleysi:

Mér fannst allt í einu búið að ráða mig í eitthvað ábyrgðarhlutverk og ég, sko ... mér fannst bara eðlilegt, mér hefði fundist mjög eðlilegt ef einhver hefði komið og kíkt á mig og sagt, þú veist ... þú veist, rétt aðeins að athuga hvort ég væri að gera einhverja algjöra vitleysu.

Hrafn upplifði mikla ábyrgð eins og Þröstur en líka mikið traust. Ekki var verið að ritskoða eða rýna í eitthvað heldur var honum treyst fyrir faglegum hliðum starfsins alveg frá fyrsta degi. Hversu nýliðum er vel treyst birtist kannski einna best í dæmi Arnar. Örn leysti af í stórum fjölbrautaskóla þegar hann var tiltölulega nýkominn úr námi. Þar var honum treyst fyrir því að taka nema í leiðsögn á vettvangi, sem honum þótti dálítið sérstakt: „Já, ég var búinn að vera tvær annir, ekki búinn að kenna mikið.“ Strax í upphafi starfsferils og stuttu eftir að hann lauk sjálfur vettvangsnámi var hann kominn í hlutverk þess sem leiðsegir.

Örn var ánægður með margt í skólanum sínum, sem er bekkjaskóli, ólíkt hinum skólunum sem hann starfaði við, og fannst gefandi að kynnast nemendum betur. Hann benti á ágreining milli deilda sem gæti jafnvel flokkast sem samkeppni. Hann kallar þetta ástand rof:

Ég er með víðan bakgrunn og hef áhuga á raunvísindum og mér finnst mjög skrítið að heyra einhvern segja „ég kann ensku og get kennt ensku“ í staðinn fyrir að segja „getum við ekki komið okkur í samstarf til að búa til frábæran nemanda síðar meir“. Gott fyrir samfélagið. Það er óþarfi að búa til schism, rof, eins og að segja ég er í orþóðoxísku kirkjunni og þú ert kaþólikki.

Örn kallar þetta eyjamenningu „það eina sem mér finnst skrítið og hef meira orðið var við það hér, það er þessi eyjamenning, þessi rígur sem mér finnst svo óþarfur.“

Þröstur upplifði ákveðna einangrun þar sem hann var eini kennarinn í sinni grein og þótt hann heyrði undir deild voru nokkrir samstarfsferfiðleikar milli annarra kennara þar, þannig að lítið var um fundi. Einnig skiptir tímaleysið máli og hversu annríkt hann á í vinnunni, þannig að hann hefur ekki náð að kynnast kennurum úr öðrum deildum. Uglu lýsir svipaðri upplifun, en í hennar skóla eru alls konar fundir. Ekki er um eiginlega deildarfundi að ræða þar sem hún er eini kennarinn í viðkomandi deild. Í skóla Kríu, sem er fámennur og nýr af nálinni, eins og skóli Uglu, er samstarf kennara og samgangur mikill. Hins vegar er hún líka ein með ákveðnar námsgreinar og getur ekki leitað eftir samstarfi eða rætt sínar greinar hvað innihald varðar.

Lóa veltir fyrir sér hvort vinnustaðurinn sé of stór og fundirnir kannski of fáir. Erla starfar við sama skóla og tekur í sama streng en bendir þó á að hún hiki ekki við að ræða við samstarfsmenn sína: „Sko, það fer ekkert samtal fram milli deilda um starfið – ekki faglegt. En alveg bara svona ... ég er bara þannig að ég þekki alla orðið og tala við alla.“

UMRÆÐUR

Í greininni er rýnt í mótun starfskenningar nýrra kennara í íslenskum framhaldsskólum. Spurningin sem lögð er til grundvallar í greininni er tvíþætt: Hvaða þættir móta starfskenningu nýrra framhaldsskólakennara og á hvaða hátt? Út frá niðurstöðum rannsóknarinnar er því einnig velt upp hvort leiðsögn annars vegar og skólamenning framhaldsskólanna hins vegar hafi áhrif á mótun hennar.

Hér verða niðurstöður teknar saman og ræddar og tengdar við fræðilegt baksvið greinarrinnar. Fyrst er fjallað um mikilvæga áhrifaþætti í mótun starfskenningar, þá um leiðsögn sem þátt í mótun hennar og loks um skólamenningu og hugsanleg áhrif hennar á starfskenningu nýliða í framhaldsskólum.

Mikilvægir áhrifaþættir í mótun starfskenningar

Sú staðreynd að mótun starfskenningar er í raun samspil margra þátta gerir það að verkum að gagnlegast kann að vera að aðgreina þá til að átta sig á hvaða þáttur gegnir hvaða hlutverki.

Ljóst virðist vera að nýliðarnir í rannsókninni höfðu tileinkað sér þá sátt (e. satisficing) sem Le Maistre og Paré (2010) vísa til þegar nýir kennarar geta leitað ásættanlegra lausna í stað þess að reyna ávallt að finna þá bestu. Þetta kom í ljós í orðum viðmælenda sem höfðu orðið minni áhyggjur af undirbúningi sínum og létu utanaðkomandi þætti eins og tæknileg vandamál ekki trufla sig lengur. Viðmælendum leið ekki vel fyrsta árið í kennslu og einn lýsti því sem óstöðugu. Annar talaði um að allur hans tími hefði farið í undirbúning fyrsta árið en þrír viðmælendur töldu líðan sína miklu betri nú, þegar þeir voru orðnir sjóaðri. Því virðist sem reynslan skili ákveðinni yfirvegum í starfi og meiri sátt. Síðast en ekki síst er hér skýrt dæmi um þá seiglu sem Le Cornu (2005) taldi mikilvægan þátt hjá nýliðum í kennarastéttinni. Þó að byrjunin hafi verið brött er engan bilbug á viðmælendum að finna.

Rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) sýndi að m.a. tengsl við nemendur hafi mikilvæg áhrif á mótun starfskenningar framhaldsskólakennara, og ríma niðurstöður hennar við það sem kemur fram í þessari rannsókn. Tengsl við nemendur höfðu áhrif á mótun starfskenningar nýliðanna og breyttu þeir nálgun sinni gagnvart nemendum eftir því sem þeir öðluðust meiri reynslu og aukið sjálfstraust. Einum viðmælenda fannst til dæmis framkoma nemenda oft stuðandi og hún hafði áhrif á það hvernig hann hagaði kennslu. Annar kennari mátaði alls konar kennarahlutverk, svo sem ljúfa kennarann og stranga kennarann, áður en hann komst að raun um að best væri að fylgja eigin sannfæringu. Það er spurning hvort skipuleg og fagleg leiðsögn hefði getað stutt hann í þessu ferli. Í handbók um leiðsögn nýrra kennara kemur fram að stuðningur við nýliða sé sérstaklega

mikilvægur (European Commission, 2010) og viðmælendur í rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2009) kölluðu eftir formlegum stuðningi, leiðsögn og endurgjöf. Þörfin fyrir leiðsögn nýliða í framhaldsskólum er sannarlega til staðar og tímabært að festa hana í sessi.

Í ljós kom að nýir kennarar töldu sig ekki endilega vera með ákveðna eða mótaða starfskenningu, sögðust enn vera að læra og safna sér reynslu og þekkingu. Ákveðnar vísbendingar voru uppi um að þeir gætu jafnvel ekki lýst starfskenningu sinni í heild heldur frekar einstökum þáttum hennar, svo sem hugmyndum um kennslu og nám, persónulegri reynslu og faglegri þekkingu. Starfskenning var augljóslega, eins og þeir skildu hana, persónulegt fyrirbæri, og rímar það við niðurstöður Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) um að mótun starfskenningar framhaldsskólakennara spretti ekki síst upp úr tilfinningalegum viðbrögðum. Eins mætti kannski segja að þetta renni stoðum undir niðurstöður Pitkaniemi (2010) um það hversu erfitt er að festa hönd á hugtakið sjálft, starfskenningu.

Sú rannsókn sem hér um ræðir gefur vísbendingar um að reynslan og samskipti við nemendur hafi mikil áhrif á mótun starfskenningar framhaldsskólakennara. Fyrstu árin á starfsferli kennara eru afar mikilvæg því þá mótast hugmyndir þeirra um kennsluna og þá sjálfa sem kennara (European Commission, 2010; Hargreaves og Fullan, 2012; Jonson, 2008; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Rannsóknir á mótun starfskenningar sýna þannig að starfskenning er samspil margra þátta og að hún breytist, ekki síst fyrstu árin.

Leiðsögn sem þáttur í mótun starfskenningar

Lítill formlegur stuðningur mætti viðmælendum rannsóknarinnar og aðeins tveir þeirra nutu skipulegs stuðnings eða leiðsagnar. Nær alltaf þurftu viðmælendur að sækja aðstoðina sjálfir. Því má segja að lítill starfstengd leiðsögn hafi mætt viðmælendum rannsóknarinnar þó vissulega hafi þeir fengið aðstoð við ytri þætti, svo sem öryggis- og tölvukerfi. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) vísar til ákveðinnar stígandi frá því að nýliðar fá stuðning til að efla sig í starfi og verða þannig smám saman færari um að axla ábyrgð á eigin ákvörðunum og athöfnum. Ekki er að sjá slíka stígandi hjá þeim viðmælendum sem fengu litla sem enga skipulagða leiðsögn. Þeir fóru beint í djúpu laugina og tróðu þar marvaðann fram eftir fyrsta starfsári. Þetta birtist til dæmis skýrt hjá viðmælenda sem þurfti að hafa mikið fyrir því að nálgast gögn til að geta undirbúið kennslu. Annar viðmælendi lýsti því hversu nauman tíma hann fékk skammtaðan til að undirbúa kennslu í upphafi skólaárs og öðrum fannst hann þurfa að finna út úr öllu sjálfur. Einn viðmælendi lýsir vissulega skipulegu ferli en þar var ferlinu komið á eftir á og í raun vegna aðstæðna sem sköpuðust. Þetta kemur ekki á óvart, en í nýrri grein Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) kemur einmitt fram að aðeins helmingur framhaldsskólakennara hafði leiðsagnarkennara á sínu fyrsta ári í kennslu. Í rannsókn þeirra kom fram að rúmur fimmtungur þeirra sem þó höfðu fengið leiðsögn fundaði aldrei formlega með leiðsagnarkennara sínum.

Að sama skapi þótti sumum viðmælendum sem ákveðið eftirlitsleysi ríkti og að lítið væri fylgst með þeim að störfum. Stjórnendur sýndu yfirleitt nýliðum stuðning en fyrir kom að þeir höfðu lítill sem engin samskipti við nýliða nema þá fyrir tilviljun að því er virtist. Ljóst var að viðmælendurnir vildu meiri stuðning í starfi og formlegri leiðsögn. Þeir sem fengu þó skipulegan stuðning fannst sem enn meiri stuðningur hefði komið að

gagni. Sá viðmælandi sem fékk formlegan stuðning minntist á að heppilegra hefði verið að hafa leiðsagnarkennara sem kenndi sama fag og hann. Hið sama er upp á teningnum hjá Maríu Steingrimsdóttur og Guðmundi Engilbertssyni (2018) þar sem nýliðar mátu gagnsemi leiðsagnar meira ef hún var veitt af leiðsagnarkennara sem kenndi sömu námsgrein. Einnig vildu nýliðar meira samstarf við aðra kennara og samræðu um kennsluhætti og nám nemenda. Niðurstöður Ulviks o.fl. (2009) eru sambærilegar, en þar kom fram að nýliðar óskuðu sér helst stuðnings í upphafi starfsferilsins sem sneri að kennsluháttum og væri einstaklingsmiðaður. Afskipta- eða eftirlitsleysi er ekki það sem nýliðar þurfa helst á að halda.

Rannsóknin virðist því renna stoðum undir þær niðurstöður skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) að stuðningur við nýliða sé veikur þáttur héraðs og aðkallandi að efla þátt leiðsagnar í menntun og starfsþróun kennara. Einnig er samhljómur við skýrslu framkvæmdastjórnar Evrópusambandsins (European Commission, 2010) þar sem segir að kennarar þurfi persónulegan og faglegan stuðning í starfi en sérstaklega þó í upphafi.

Skólamenning

Starfsaðstæður viðmælenda voru með nokkuð ólíkum hætti. Stundum hófu þeir störf innan deilda þar sem fleiri kenndu sömu námsgrein og virkt samstarf var til staðar. Fyrir kom þó að nýliðar voru einu kennararnir í sinni deild eða samstarf innan deildar var lítið sem ekkert. Þar sem samstarfsmenning var til staðar mátti frekar finna hana innan deilda en þvert á námsgreinar eða á forsendum alls skólasamfélagsins. Einangrun nýliða sem störfuðu einir í sinni deild gerði það að verkum að þeir fundu til umkomuleysis og sökn-uðu faglegrar umræðu og ráðgjafar, jafnvel í smærri skólum þar sem mikill samgangur var og samhugur ríkti. Lítil hefð virðist vera fyrir kennslufræðilegu samstarfi og samræðu milli deilda, þvert á námsgreinar, í skólum viðmælenda. Þannig virðist eyjamenning víða þrífast í framhaldsskólum, einnig í þeim sem smærri eru í sniðum (Hargreaves og Fullan, 2012).

Rannsóknin dró vissulega líka fram dæmi um styðjandi skólamenningu, hjá tveimur viðmælendum sem töldu skólana sína einkennast af góðu andrúmslofti og metnaði fyrir skólaþróun. Kalla mætti þetta samkennd, en það telja Tschannen-Moran og Hoy (2007) að hafi jákvætt forspárgildi fyrir trú kennara á eigin getu. Þessir kennarar höfðu óneitanlega fengið vind í seglin og áttu mögulega auðveldara með að fóta sig en hinir. Hins vegar bólaði ekki á neinni uppgjöf hjá hinum viðmælendum, enda upplifði enginn þeirra svo neikvæða skólamenningu á núverandi vinnustað að þeir væru við það að gefast upp. Ulvik o.fl. (2009) telja einmitt brýnt að nýliðum mæti jákvætt andrúmsloft í skóla-samfélaginu. Það byggir upp seiglu þegar kemur að áskorunum sem í starfinu felast.

Það vakti óneitanlega athygli að einn viðmælandi fékk hlutverk leiðsagnarkennara eftir aðeins eitt ár í starfi. Hvort þetta er þáttur í skólamenningunni skal látið ósagt, en eins og Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) bendir á er ábyrgð leiðsagnarkennara mikil þar sem þeir geta gegnt lykilhlutverki sem leiðbeinendur nýliða í stétt kennara. Jonson (2008) er sama sinnis og telur leiðsagnarkennara gegna brýnu og sérstöku hlutverki í starfsþróun og þjálfun nýliða. Það að nýliði sé settur í hlutverk leiðsagnarkennara er ef til vill vísbending um hversu lítils skólar hafa hingað til metið leiðsögn nýrra kennara.

Framhaldsskólakennurum þykir vænt um greinina sína. Það kom skýrt fram hjá viðmælendum í þessari rannsókn og rímar það við niðurstöður Hafdísar Ingvarsdóttur (2004). Þess vegna vilja þeir ræða kennsluhætti sína og stuðla að merkingarbæru námi hjá nemendum. Velta má fyrir sér hvort eyjamenningin blómstri enn á 21. öldinni, einmitt vegna þessara tilfinningatengsla sem framhaldsskólakennarar hafa við greinina sína, og McLaughlin og Talbert (2007) bentu á. Þeir vilja halda faglegu sjálfstæði sínu og veigra sér þess vegna við samstarfi því þá kann þessu sjálfstæði að vera ógnað.

Þessi rannsókn leiddi í ljós að mótun starfskenningar er breytileg og frekar hröð hjá nýjum framhaldsskólakennurum. Lykilatriði þar eru tengsl við nemendur og sú yfirvegum sem kennarar tileinka sér eftir róstudamt fyrsta ár í kennslu. Þeir sárafáu nýju kennarar sem nutu formlegrar leiðsagnar töldu hana hafa verið afar gagnlega en hinir töldu sig hafa skort leiðsögn og utanumhald. Skólamenningin hafði áhrif á mótun starfskenningar þeirra nýju framhaldsskólakennara sem rætt var við í þessari rannsókn á þann hátt að hún var hamlandi og kom mögulega í veg fyrir þá mikilvægu starfsþróun sem verður við samræðu og samvinnu. Hún var ekki styðjandi og kennararnir störfuðu oft í einangrun á grundvelli faggreinar sinnar og fyrir sakir lítillar samstarfshefðar.

LOKAORÐ OG ÁLYKTANIR

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda í fyrsta lagi til þess að nýliðar í stétt framhaldsskólakennara séu meðvitaðir um að starfskenning þeirra er í mótun. Í viðhorfum þeirra mátti greina þrautseigju og seiglu en það virðast vera mikilvægustu þættirnir í mótun starfskenningar, sem og samskipti við nemendur. Í öðru lagi virðist sem nýliðar njóti sjaldnast skipulegrar starfstengdrar leiðsagnar eða formlegs stuðnings. Lítil hefð virðist vera fyrir móttöku og leiðsögn nýliða í íslenskum framhaldsskólum nema þá helst stuðningur við ytri þætti eins og kennslu á tölvukerfi og öryggiskerfi skólanna. Stuðningur við faglegu þættina skortir. Í þriðja lagi má af niðurstöðum rannsóknarinnar álykta að samstarfsmenning framhaldsskóla þeirra sem viðmælendur störfuðu við sé mismikil og afar lítil þvert á námsgreinar. Greina mátti einangrun kennara og eyjamenningu sem fjallað hefur verið um í rannsóknnum á framhaldsskólum. Slíkt hlýtur óneitanlega að setja mark sitt á mótun starfskenningar nýliða, sem fara þá á mis við samvinnu og samræðu, mjög mikilvæga þætti í starfsþróun.

Framundan er talsverð nýliðun í stétt framhaldsskólakennara á Íslandi og mikilvægt er að hún takist vel. Í núverandi skólamenningu framhaldsskólanna er vissulega falin ákveðin hindrun, en með því að draga úr einangrun kennara, til dæmis með hugmyndafræði lærdómssamfélags, gefast sóknarfæri. Ávinningurinn er allra í skólasamfélaginu, nemenda ekki síst. Með því að flétta leiðsögn inn í starfsævilanga kennaramenntun er mikilvægt skref stigið til að styrkja mótun starfskenningar sem þátt í starfsþroska kennara á 21. öldinni, þegar kennurum mæta ný og ögrandi viðfangsefni og, síðast en ekki síst, fjölbreyttari nemendahópur en áður.

ATHUGASEMDIR

- 1 Greinin er byggð á meistaraþrófrannsókn Hildar Hauksdóttur sem gerð var árið 2016 (Hildur Hauksdóttir, 2017).
- 2 Í bók Michaels Fullan vitnar höfundur í rannsókn Supovitz frá árinu 2006 þar sem hinn síðarnefndi furðar sig á algjöru sjálfræði kennara í kennslustofunni. Þannig ráði kennarar yfir landsvæðum á stærð við Mojave-eyðimörkina án þess að stjórnendur fái rönd við reist (Fullan, 2007).
- 3 Stuðst er við skilgreiningu á ólíkum gerðum íslenskra framhaldsskóla sem birtist í grein Kristjönu Stellu Blöndal, Jóns Torfa Jónassonar og Anne-Christin Tannhäuser (2011).

HEIMILDIR

- Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Fleiri vindar blása: Viðhorf reyndra framhaldsskólakennara til breytinga í skólastarfi 1986–2012. *Netla – Vef-tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/006.pdf>
- Bolam, R., McMahan, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. ... Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dassa, L. og Derosé, D. S. (2017). Get in the teacher zone: A perception study of preservice teachers and their teacher identity. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 101–113.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussel: Höfundur. Sótt af <http://hdl.voced.edu.au/10707/328706>
- Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. Sótt af <http://starfsthroukennara.is/wp-content/uploads/2014/02/skyrsla160310.pdf>
- Flores, M. A. og Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward. Sótt af <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2009). Fyrsta ár í kennslu: Reynsla framhaldsskólakennara. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X, Félags- og mannvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2009* (bls. 626–636). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hildur Hauksdóttir. (2017). *Allir á hlaupum : Upplifun nýliða í stétt framhaldsskólakennara* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/27642>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R. M. og Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2015). Meaningful education for returning-to-school students in a comprehensive upper secondary school in Iceland. *Critical Studies in Education*, 57(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1102754>
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kennarasamband Íslands, Jafnréttisnefnd. (2016). *Kynjabókhalld KÍ 2016*. Sótt af http://ki.is/images/Skrar/KI/Skolamal/Skyrslur_og_onnur_rit/Jafnrattisnefnd_kynjabokhalld_2016.pdf
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Anne-Christin Tannhäuser. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somehow different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel og N. Sandberg (ritstjórar), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (bls. 233–251). Dordrecht: Springer.
- Laufey Petrea Magnúsdóttir. (2015). *Undir skólans menntamerki: Greining á skólamenningu í Menntaskólanum á Akureyri* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23081>
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring*, 13(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Le Maistre, C. og Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, (26)3, 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Lilja M. Jónsdóttir. (2013). *Hitching one's wagon to a star: Narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13947>
- María Steingrimsdóttir. (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna: Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan* (óútgefin meistaraþrófsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1247>
- María Steingrimsdóttir. (2010). Nú veit maður ef til vill út á hvað starfið gengur: Hvað segja kennarar eftir fimm ár í starfi? *Uppeldi og menntun*, 19(1–2), 71–90.

- María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03.pdf>
- McLaughlin, M. W. og Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 151–165). Maidenhead: Open University Press.
- Pitkaniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice: A literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 3(1), 157–175. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. Í P. M. Denicolo og M. Kompf (ritstjórar), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (bls. 5–21). London: Routledge.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. og Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Tait, M. (2008). Resilience as contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Tschannen-Moran, M. og Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Ulvik, M., Smith, K. og Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6) 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>

Greinin barst tímaritinu 4. maí 2018 og var samþykkt til birtingar 25. október 2018

UM HÖFUNDANA

Hildur Hauksdóttir (hildur@ma.is) lauk BA-prófi í ensku frá Háskóla Íslands árið 2000, kennsluréttindanámi frá Háskólanum á Akureyri árið 2005 og meistaranámi frá sama skóla árið 2016. Í meistaranáminu tók Hildur leiðsögn og starfsþróun sem áherslusvið. Hún hefur starfað við Menntaskólann á Akureyri sem enskukennari og verkefnastjóri frá árinu 2004.

María Steingrímisdóttir (maria@unak.is) er dósent við kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1972 og starfaði sem grunnskólakennari um árabil. María lauk meistaraþrófi í menntunarfræðum með áherslu á stjórnun frá kennaradeild Háskólans á Akureyri árið 2005. Rannsóknir hennar beinast að nýliðum í kennarastarfi, starfstengdri leiðsögn, starfsþróun kennara og kennaramenntun.

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) er lektor við kennaradeild Hug- og félagsvísindasvið Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1988 og starfaði sem grunnskólakennari um árabíl. Birna lauk meistaraþrófi frá Háskólanum á Akureyri 2005 og doktorsþrófi frá Háskóla Íslands 2015. Helstu áherslur í rannsóknum hennar líta að starfsþróun kennara og uppbyggingu og þróun faglegs lærdóms-samfélags.

Development of novice teachers' practical theory: Which factors are at play

ABSTRACT

The objective of this research was to shed light on new teachers' practical theory and experiences in upper secondary schools in Iceland. Also, to indicate which factors are important regarding the development of their practical theory, what kind of support is practical and what role school culture might play. The study was conducted among eight new upper secondary teachers from schools in the capital area, as well as towns outside the capital area. The group included five women and three men, all of whom had taught more than one year but less than three years. The participants' schools were very different in size and structure. Qualitative methods were used in data collection based on semi-structured interviews conducted in the beginning of the year 2016.

The main findings suggest the new teachers' practical theory is dynamic and developing relatively rapidly during the first two or three years of teaching. Firstly, student interaction seems to be of importance in shaping the teachers' practical theory as it often calls for reflection and reassessment. Secondly, as months pass, the teachers gain more composure, resilience and sense of self-efficacy. They learn to rely on themselves and play it by ear, thus maybe abandoning their initial or fixed ideas of the profession.

The findings also reveal that very few new teachers are met with an induction plan of any sort or formal support. Only one teacher out of the eight interviewed followed an organised induction plan. The first year was tumultuous for the new teachers, saddling them with a heavy workload and a long workweek. The teachers found it difficult to separate work from their personal lives. The new teachers in this research expressed their need for mentoring and formal support to help them improve their teaching skills. Co-workers were helpful but almost all support was dependent on the new teachers' own initiative. This does not mean that informal support was of no value to the new teachers. Where available it certainly was, according to the research.

The school culture in upper secondary schools is not necessarily supportive to new teachers since upper secondary school teachers tend to be isolated and there is less cooperation among teachers, compared to elementary schools. There is little tradition for collaboration which can lead to certain isolation among new teachers and lack of professional discourse.

The teachers in the research considered themselves insufficiently prepared for the reality of the classroom, particularly when it came to students' use of technology and students' mental problems such as anxiety and depression. Mobile phones were a distraction that new teachers grappled with, and they experienced a level of helplessness when it came to the students' wellbeing in the classroom.

Nevertheless, the new teachers were happy with their choice of profession. They found teaching to be rewarding, although very difficult at times. After finishing their first year as teachers, they were able to look back and appreciate the professional development that had taken place and had no intention of leaving the profession.

The research indicates that support to new teachers needs to be more robust and more organised. This includes funding being allocated so induction can become an integral part of teachers' professional development. Mentoring and induction of new teachers entails valuable professional development, not only for new teachers but also for the mentors themselves. Also, in the spirit of professional learning communities, the induction of new teachers should be a shared responsibility of the school community. Thus, upper secondary schools could take decisive measures towards teachers' lifelong learning. The challenges teachers face in the 21st century are of such magnitude that professional collaboration and collegiality should be of utmost importance and at the very forefront of teachers' professional development.

Keywords: novice secondary school teachers, practical theory, mentoring, school culture

ABOUT THE AUTHORS

Hildur Hauksdóttir (hildur@ma.is) completed her BA degree in English from the University of Iceland in 2000, a teacher's degree from the University of Akureyri in 2005 and a master's degree from the same institute in 2016. In her master's studies, Hildur specialised in mentoring and professional development. She has worked as a secondary teacher and project manager in Akureyri Junior College since 2004.

María Steingrimsdóttir (maria@unak.is) is associate professor in the Faculty of Education at the University of Akureyri. She graduated as a teacher from the Teacher Training College of Iceland in 1972 and has had a long teaching career in elementary schools. María completed an M.Ed. degree, specializing in management, from the Faculty of Education at the University of Akureyri in 2005. Her main research interests are the mentoring of new teachers, teacher education, and teacher development.

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She graduated as a teacher from the Iceland University of Education in 1988 and has had a long teaching career in primary schools. Birna completed a Master's degree from the University of Akureyri in 2005 and a Ph.D. from the University of Iceland in 2015. Her main areas of emphasis in research are teacher development and professional learning communities.