



Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara

María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors

Í greininni er fjallað um íslenskan hluta norrænnar rannsóknar á nýliðum í grunn- og framhaldsskólum – Nordment¹. Rannsóknin var unnin í samstarfi fræðimanna frá háskólunum í Osló, Gautaborg, Árósum, Turku og Akureyri. Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig stuðningur í skólum, skólastjórnun og skipulag innan skóla hefur áhrif á það hvernig nýir kennarar aðlagast kennarastarfinu og hvernig þeir meta eigin færni og þær aðstæður sem skólarnir bjóða þeim. Þýði rannsóknarinnar var kennarar á 1.–3. starfsári eða sem höfðu nýlokið þremur starfsárum. Rannsóknin var megindleg og var sami spurningalisti notaður, þýddur og staðfærður, í öllum þáttökulöndunum. Hér á landi var spurningalistinn sendur til 280 kennara, um þriðjungur starfaði í framhaldsskóla og tveir þriðju í grunnskóla. Niðurstöður eru byggðar á svörum 239 kennara, svarhlutfall var rúm 85%.

Meginmarkmið þessarar greinar er að gefa innsýn í þann hluta niðurstaðnanna sem lýtur að leiðsögn nýliða í grunn- og framhaldsskólum á Íslandi. Skoðað er hvernig henni er háttað á fyrsta starfsári og hvort tengsl eru milli formlegrar leiðsagnar, tíðni funda með leiðsagnarkennara og mats nýliða á gagnsemi leiðsagnarinnar.

Helstu niðurstöður eru þær að leiðsögn hefur áhrif á starfshætti og líðan nýliða ef hún er veitt af kennara sem hefur svipaðan faglegan grunn og nýliðinn og ef þeir funda reglulega saman á leiðsagnartíma. Um þriðjungur þátttakenda hafði hugleitt að hætta í starfi en aðeins tíundi hluti þeirra hafði þó leitað sér að öðru starfi. Ekki voru tengsl milli hugleiðinga þeirra um brotthvarf og þess stuðnings sem þeir fengu í starfi.

Efnisorð: Nýliðar, formleg leiðsögn, óformleg leiðsögn, brotthvarf.

Inngangur

Miklar þjóðfélagslegar breytingar undanfarinna ára, svo sem fjölmennung og tækniframfarir, hafa haft sín áhrif á skólastarf og ekki síst störf kennara (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson og Orpjanos, 2009; OECD, 2014). Kennarastarfið gerir því miklar kröfur til kennara um hæfni og fagmennsku við kennslu nemenda, eins og kemur fram hjá Darling-Hammond og félögum (2009). Þau benda á að starf kennara takmarkist ekki lengur einungis við vinnu innan skólastofunnar; til að geta sinnt kennarastarfinu sem best þurfi kennarinn einnig að hafa samvinnu við foreldra og forráðamenn nemenda og sérfræðinga, undirbúa kennslu í samvinnu við samkennara, ígrunda eigið starf og sinna símenntun til að efla sig faglega. Það er því krefjandi starfsumhverfi sem mætir nýjum kennurum þegar þeir koma til starfa að loknu kennaranámi, og þrátt fyrir gott kennaranám er erfitt að undirbúa þá að öllu leyti fyrir margbreytileika starfsins í

¹ <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/nordment/>

náminu sjálfu (Ingersoll, 2012). Rannsóknir hafa sýnt að mörgum nýliðum reynast þessi umskipti erfið, bæði persónulega og faglega, og að þeir þarfnist stuðnings við upphaf kennsluferils síns (European Commission, 2010; Hildur Hauksdóttir, 2016; Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson, 2009; Jonson, 2008; Le Maistre og Paré, 2010; María Steingrimsdóttir, 2007 og 2010; OECD, 2014; Ulvik, Smith og Helleve, 2009). Nýlegar rannsóknir á starfshögum nýliða beinast því æ meira að því *hvers* konar stuðning þeir þurfa í upphafi kennsluferilsins og *hvernig* best er að veita þann stuðning fremur en *hvert* þeir þurfa hann. Markmið og tilgangur slíks stuðnings er að auðvelda nýjum kennurum aðlögun að kennarastarfinu og skólasamfélaginu svo að þeim farnist vel í starfi, verði hæfari starfmenn og yfirgefi starfsvettvanginn síður eftir skamman tíma (Bartell, 2005; Darling-Hammond, 2006; European Commission, 2010; Jonsson, 2008; Russel og Russel, 2011).

Erlendar rannsóknir sýna að brottfall nýrra kennara er talsvert og í bandarískum rannsóknum má sjá að allt að helmingur kennara yfirgefur starfið á fyrstu fimm árunum, en það er rakið til neikvæðrar reynslu í starfi (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll og Strong, 2011; Le Maistre og Paré, 2010). Í skýrslu UNESCO Institute of Statistics (2009) um þörf á nýliðum í kennslu kom fram að tölur bentu til þess að helmingur þjóða heims teldi þörf á að fjölga kennurum til að fullnægja kennarabörf grunnskólabarna fyrir árið 2015. Þar er ekki einungis um að ræða þau lönd sem oft er talað um sem þróunarlönd heldur einnig lönd í Vestur-Evrópu og Bandaríkin. Í skýrslu Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OECD, 2014) kemur fram að í þeim löndum sem TALIS-rannsóknin nær til, þar sem Ísland er eitt þátttökulanda, sé meðalaldur kennarastéttarinnar að hækka og til að forðast kennaraskort sé því mikilvægt að styðja vel við bakið á nýliðum í kennarastétt. Í niðurstöðum TALIS segir að meðalaldur starfandi kennara á Íslandi hafi hækkað frá fyrri rannsókn TALIS árið 2008. Í rannsókninni frá árinu 2014 má sjá að kennarar undir þrjátíu ára aldri hér á landi voru 6% af starfandi grunnskólakennurum, en árið 2008 voru þeir 13%. Ennfremur kemur fram í sömu rannsókn að töluvert fjölgar í þeim hópi kennara sem nálgast eftirlaunaaldurinn. Sama þróun virðist vera hvað varðar nýliðun í stéttinni í öðrum löndum sem TALIS-rannsóknin nær til því að í skýrslu sömu aðila frá árinu 2008 voru 13% kennara í þátttökulöndunum undir 30 ára aldri, en voru árið 2014 tæp 10% (OECD, 2014).

Hér á landi gæti fleira komið til en að framan greinir sem bendir til yfirvofandi kennaraskorts. Í kjölfar breytinga á lögum um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 87/2008) hafa færri kennarar brautskráðst frá kennaramenntastofnunum síðustu ár en áður. Í rannsókn Helga Eiríks Eyjólfssonar og Stefáns Hrafns Jónssonar (2017) á nýliðun í kennarastarfi kemur fram að hún nær ekki að vega upp á móti þeim fjölda kennara sem hættir störfum sökum aldurs. Miðað við þessar upplýsingar er fyrirsjáanlegt að innan fárra ára stefnir í kennaraskort þegar kennarar hverfa frá kennslu vegna aldurs og vegna lítillar nýliðunar í stéttinni. Það er því mikilvægt að athuga vel hvernig hægt er að styðja sem best þá sem hefja störf við kennslu og hvers konar stuðningur getur leitt til þess að þeir í lengist í starfi og ná góðum tókum á kennarastarfinu.

Hér verður leitað svara við eftirfarandi spurningum:

- Hvernig er leiðsögn nýliða í kennslu í grunn- og framhaldsskóla háttað og hve gagnleg er hún að mati nýliðanna?
- Hefur leiðsögnin áhrif á hugleiðingar nýliða um að hverfa úr starfi?

Fræðilegt baksvið

Í þessum kafla er fjallað um fræðilegt baksvið rannsóknarinnar. Í upphafi er rætt um fyrsta starfsárið sem mótunarár fagmennsku kennara. Þá er greint frá rannsóknum á mikilvægi leiðsagnar í upphafi kennsluferils og þeim áhrifum sem sú leiðsögn hefur á starfsþróun og starfshætti nýliða. Loks er fjallað um förmlega og óförmlegra leiðsögn kennara við nýliða.

Fyrsta starfsárið

Rannsóknir benda til þess að fyrsta ár kennara hafi mótandi áhrif á starf þeirra til framtíðar, meðal annars á skilvirkni, starfsánægju og það hversu lengi þeir endast í starfi (Bartell, 2005; Darling-Hammond, 2003; Ingersoll og Strong, 2011). Þegar nýir kennarar fá litla aðstoð og þeir eru látnir afskiptalausir í starfi sínu kemur það niður á hæfni þeirra og þörfum nemenda. Hætta er á því að álag í starfi verði þeim erfitt og geti valdið þeim óánægju með starfið, sem leiði til þess að þeir yfirgefi starfið eftir stuttan tíma. Gott kennaranám eitt og sér dugir skammt ef nýliðinn fær ekki nægjanlega fræðslu og þjálfun í mikilvægum þáttum kennarastarfsins í tengslum við starfsvettvanginn sjálfan og slíkt er erfitt að veita fyrr en þangað er komið (Ingersoll, 2012). Fram hefur komið hjá Ingersoll og Strong (2011) að tengsl séu milli þess að nýliðar fái góðan stuðning fyrstu ár sín í kennslu, bættra kennsluhátta þeirra og betri námsárangurs nemenda. Það er því mikið í húfi að vel takist til hvað varðar stuðning við nýliða.

Í ljósi framangreindra niðurstaðna er talið mikilvægt að skólar stuðli að starfsumhverfi sem auðveldar nýjum kennurum upphaf kennslunnar með það að markmiði að aðstoða þá við að aðlagast starfinu, að mæta þeim kröfum sem felast í kennarastarfinu og auka starfshæfni þeirra og skuldbindingu við starfið (European commission, 2010; Feiman-Nemser, 2003; Hammerness, Darling-Hammond og Brandsford, 2005; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors og Edwards-Groves, 2014; María Steingrimsdóttir, 2007; Smith og Ingersoll, 2004; Sundli, 2007). Feiman-Nemser (2003) heldur því fram að formlegt innleiðingarferli (e. *induction program*) innan skólanna geti stuðlað að því nýir kennarar nái fyrr tókum á kennarastarfinu en ella.

Í nokkrum löndum, svo sem Noregi og ýmsum ríkjum Bandaríkjanna, hefur verið bundið í lög og reglugerðir að nýliðar skuli fá leiðsögn á fyrsta starfsári (Jonson, 2008; Smith og Ulvik, 2010). Í mörgum löndum er nú farið að leggja áherslu á leiðsögn og innleiðingu nýrra kennara í kennarastarfið og hafa ýmsar leiðir verið farnar í því skyni, allt frá því að byggja innleiðingu og stuðning á sjálfboðaframlagi samkennara til kerfisbundinnar leiðsagnar sem sums staðar lýkur með því að nýliðar þurfa að gangast undir hæfnispróf og jafnvel fá þeir ekki starfsleyfi fyrr en þeir hafa staðist það (Fransson og Gustafsson, 2008). Einnig hefur félagastuðningur reynst nýliðum vel, t.d. þar sem myndaðir hafa verið hópar kennara með mislanga kennslureynslu til að ræða við og styðja nýliðann (Heikkinen, Joikinen og Tynjälä, 2012). Þá heldur Cherubini (2009) því fram að í þeim skólum sem leggja áherslu á uppbyggingu faglegs námssamfélags sé líklegra að félagastuðningur sé innbyggður í skólamenningu og styðji þar með nýliða sem koma til starfa.

Áhrif leiðsagnar

Ingersoll (2012) hefur tekið saman rannsóknir á áhrifum mismunandi forms innleiðingar fyrir nýja kennara (e. *induction programs*) í Bandaríkjunum og á hvaða þætti í starfi kennara góð leiðsögn hefur helst áhrif. Niðurstöður þeirrar samantektar leiða í ljós að markviss leiðsögn hefur jákvæð áhrif á starfsánægju og skuldbindingu við starfið og skólum helst betur á kennurum. Enn fremur benda niðurstöðurnar til þess að þeir sem fái stuðning ráði betur við marga mikilvæga þætti kennarastarfsins, svo sem að halda nemendum að verki, gera raunhæfar kennsluáætlanir og að nota góða spurningatækni í kennslu sinni. Þeir hafi einnig betri tók á bekkjarstjórnun og séu færari í að laga kennsluna að mismunandi getu og áhuga nemenda. Síðast en ekki síst sýna flestar rannsóknir að nemendur þeirra nýliða sem fá markvissan stuðning ná betri námsárangri en nemendur þeirra sem ekki njóta viðlíks stuðnings (Ingersoll, 2012).

Í samantekt Ingersoll (2012) á nýliðarannsóknunum kemur fram að góður árangur af stuðningi byggist á því hversu fjölbreyttur hann er, hversu lengi nýliðar njóta hans og hversu aðgengilegur stuðningurinn er nýliðunum. Þar kemur einnig fram að samstarf við samkennara, t.d. við undirbúning og skipulagningu kennslunnar, sé nýliðanum mikilvægt. Fram kemur að bestur árangur næst ef leiðsögnin er frá kennara sem kennir sömu námsgrein eða námssvið og nýliðinn. Rannsóknir Desimone o.fl. (2014) benda til þess að þegar nýliði fær leiðsögn frá þeim sem þekkir

vel til sömu námsgreinar og nýliðinn kennir byggist samræða milli þeirra á gagnkvæmri þekkingu á viðfangsefnum, þekkingu á viðbrögðum við námsframvindu nemenda og rökræðum um kennsluaðferðir sem hæfa nemendum og námsefni. Það rímar vel við þá skoðun Jónsson (2008) að þeir sem sinni leiðsögn þurfi að geta miðlað árangursríkum kennsluaðferðum sem þeir sjálfir hafi góð tök á, hafi góða þekkingu á námskrá og inntaki námsefnis, geti verið góðir hlustendur og hafi gott vald á spurningatækni til að leiða samræður (e. *dialogue*). Johnson og Birkeland (2003) halda því fram að ekki sé nægjanlegt að veita aðeins stuðning í upphafi starfsferils heldur þurfi hann að standa nýliðum til boða í það minnsta allt fyrsta starfsárið en draga megi úr honum á öðru starfsári. Desimone og félagar (2014) benda á að miklu varði um árangur leiðsagnar og það hvernig nýliðar meti leiðsögnina hversu oft leiðsagnarkennarar (mentorar) og nýliðar eigi formleg samskipti. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) undirstrikar þetta þegar hún talar um mikilvægi funda þess sem veitir leiðsögn og þess sem þiggur hana. Á slíkum fundum þurfi ekki aðeins að ræða verklega þætti starfsins heldur einnig að taka á siðrænum, huglægum og félagslegum hliðum þess. Hún kallar þessa fundi leiðsagnarfundi og segir að mikilvægt sé að fastsetja tíma fyrir þá í dagskipan þeirra sem að málum koma og að undirbúningur fundanna þurfi að vera góður, skapa þurfi hagstæðar aðstæður og ætla þurfi góðan tíma í fundina.

Formleg – óformleg leiðsögn

Þó að mismunandi leiðir hafi verið farnar til þess að styðja nýja kennara segir Jónsson (2008) að þar sem formleg leiðsögn hafi verið veitt hafi yfirleitt verið stuðst við ákveðnar innleiðingarátlanir. Þess konar innleiðing hefur falið í sér það sem kalla mætti formlega leiðsögn þar sem einn ákveðinn leiðsagnarkennari (mentor), sem valinn er af skólastjórnendum, er ábyrgur fyrir leiðsögn nýja kennarans. Rannsóknir á nýliðum (Desimone o.fl., 2014; Johnson og Birkeland, 2003) hafa þó sýnt fram á að þeir fá einnig leiðsögn frá öðrum innan skólans en þeim sem formlega eru skipaðir til að sinna því verkefni. Þar er átt við samstarfsfólk sem nýliðarnir sjálfir kjósa að leita til með atriði sem þeir þarfnast aðstoðar við. Þess konar aðstoð hefur verið kölluð óformleg leiðsögn og er hún talin þýðingarmikil fyrir nýliða með tilliti til þess hvernig þeim vegnar fyrstu árin (Desimone o.fl., 2014).

Eðli málsins samkvæmt er erfitt að bera í senn saman gagnsemi formlegrar og óformlegrar leiðsagnar hjá sömu kennurum, þó svo að rannsóknir hafi verið gerðar á þessu sínu í hvoru lagi. Desimone og félagar (2014) benda á að oft sé munur á formlegri og óformlegri leiðsögn lítill en engu að síður sé óformleg leiðsögn mikilvæg og best sé að tvíanna hana saman við formlega leiðsögn í skólum. Því til stuðnings segja þau að óformleg leiðsögn geti mætt sértækum þáttum í kennarastarfinu sem formleg og skipuleg leiðsögn nái síður til. Þar má nefna gott aðgengi að samkennara þar sem nýliðar geti leitað til samkennara með hluti sem þarfnast úrlausnar eða endurgjafar fljótt og vel. Sem dæmi um það nefna Desimone og félagar (2014) uppákomur eða atvik varðandi bekkjarstjórnun, ýmislegt sem tilheyrir framkvæmd kennslu, foreldrasamstarf og tilfinningalegan stuðning í daglegum störfum kennarans og persónulegar þarfir nýliðans. Hins vegar telja þau að formlegur leiðsagnarkennari eigi að veita dýpri og faglegru endurgjöf á undirbúning, framkvæmd og mat kennslunnar. Þar taka þau í sama streng og Bartell (2005), sem segir að formleg leiðsögn eigi að fela í sér samskipti sem leiða til breytts atferlis, aukinnar víðsýni, dýpri skilnings, aukinnar sjálfsþekkingar og aukins starfsþroska þeirra sem taka þátt í henni. Þá segir Tolhurst (2010) að nauðsynlegt sé fyrir þá sem veita leiðsögn að geta greint hvers konar stuðnings sé þörf í hverju tilfalli og hann leggur áherslu á að nýliðinn fái styðjandi endurgjöf á starf sitt sem byggist á samræðu (e. *dialogue*). Þannig fái kennarar aðstoð við að ígrunda starf sitt og íhuga hvernig til hefur tekist og draga lærdóm af. Enn fremur kemur fram hjá Tolhurst að jafnvægi þurfi að vera í leiðsögn þannig að stutt sé bæði við persónulegan stíl og kennsluhætti kennara og efla þurfi skilning þeirra á því hvað árangursrík kennsla sé. Undir þetta taka Van Esch og Tillema (2015) sem segja að samræður milli aðila þurfi að vera krefjandi, styðjandi og lausnamiðaðar.

Í rannsóknnum Smith (2015) og Helleve, Danielsen og Smith (2015) koma fram vísbendingar um að munur sé á leiðsögn þeirra sem hafa leiðsagnarmenntun og þeirra sem enga menntun hafa á þessu sviði. Munurinn komi helst fram í því að þeir sem eru vel undirbúnir fyrir leiðsagnarstarfið viti hvernig og hvers vegna þurfi að leggja áherslu á ýmsa þætti, t.d. séu þeir meðvitaðri um ábyrgð sína á faglegru þróun kennara og séu færari um að ýta undir ígrundun þeirra sem leiðsögn þiggja. Þær segja því mikilvægt að þeir sem leiðsögn veiti fái þjálfun í því að haga leiðsögn þannig að hún verði sem árangursríkust. Niðurstöður þeirra eru því þær að allir nýliðar þurfi og eigi að fá stuðning og best sé að sá stuðningur sé skipulagður þannig að hann sé bæði formlegur og óformlegur og innbyggður í menningu hvers skóla.

Aðferð

Rannsóknin var meginleg, byggð á gögnum úr spurningalista til nýrra kennara í grunn- og framhaldsskólum á Íslandi. Rannsóknin er hluti af rannsóknarverkefni *NORDMENT* þar sem spurningalisti, þýddur og staðfærður, var lagður fyrir í Danmörku, Finnlandi, Noregi, á Íslandi og í Svíþjóð. Spurningalistinn snerist um þætti eins og *öryggi í starfi*, *stuðning við þróunarstarf*, *sjálfstæði í starfi*, *skuldbindingu*, *starfsatferli*, *ásetning um að hætta*, *stjórnun starfsaðstæðna*, *starfshlutverk*, *tímapressu*, *endurgjöf við frammistöðu*, *traust*, *stuðning frá stofnun*, *þekkingu*, *viðhorf til sí- og endurmenntunar* og *óformlega og formlega leiðsögn*. Í greininni verður rýnt í þætti er varða formlega leiðsögn á fyrsta ári í starfi og óformlegan stuðning frá skólanum sem stofnun, stjórnendum og samkennum.

Þátttakendur

Þar sem ekki liggja fyrir á einum stað upplýsingar um nýliða í starfi var leitað til Skólalastjórafélags Íslands sem gaf upp netfangalista skólalastjóra í grunn- og framhaldsskólum og þeir síðan beðnir að gefa upp netföng kennara á sínu fyrsta til þriðja starfsári (eða sem höfðu nýlokið þremur árum). Skólalastjórnarnir gáfu upp nöfn og netföng 280 kennara og voru þeir í kjölfarið beðnir að svara spurningalistanum.

239 kennarar svöruðu listanum, þar af voru 44 karlar (19%) og 189 konur (81%) og var svarhlutfall 85%. Hlutfall kynja var breytilegt eftir skólastigi, í grunnskólanum voru tæp 85% konur og rúm 15% karlar en í framhaldsskólanum rúm 73% konur en tæp 27% karlar. Rúmur þriðjungur kennaranna starfaði í framhaldsskóla ($n = 82$) og um tveir þriðju í grunnskóla ($n = 158$). Starfsreynsla var á bilinu eitt til þrjú ár og var hlutfall í hverjum hópi (á fyrsta, öðru og þriðja ári í kennslu) nokkuð jafnt. Nokkrir (11%) höfðu lokið þremur árum og voru á sínu fjórða ári í kennslu þegar könnunin fór fram. Meginþorri kennaranna var á aldursbilunum 31–40 ára (43%) og 30 ára eða yngri (36%) eða í heild tæp 80%. Fáir voru 51 árs gamlir eða eldri (6%).

Framkvæmd og gagnavinnsla

Í desember 2014 var netföngum kennara í grunn- og framhaldsskólum sem voru á sínum fyrstu þremur árum í kennslu safnað. Spurningalistinn var lagður rafrænt (SurveyMonkey) fyrir kennarana í janúar 2015. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og svör voru ekki rekjanleg til einstakra þátttakenda. Unnið var úr gögnum í IBM SPSS 22.0. Reiknað var kí-kvaðrat og borin saman hlutföll þegar önnur eða báðar breytur voru á nafnkvarða. Marktektarmörk voru miðuð við að p-gildi væri lægra en 0,05.

Niðurstöður

Niðurstöður úr þeim þáttum rannsóknarinnar sem hér er fjallað um eru settar þannig fram að fyrst verður gerð grein fyrir úrtakinu, m.a. náms- og faglegum grunni þátttakenda. Því næst er greint frá *tengslum milli formlegrar leiðsagnar*, *tíðni formlegra funda með leiðsagnarkennara* og *gagnsemi leið-*

sagnar, að mati kennara, fyrir ýmsa þætti í starfi þeirra. Að lokum er skoðað hvort tengsl eru milli hugleiðinga nýliða um brotthvarf úr starfi og þess hvort þeir fengu leiðsögn á fyrsta starfsári eða ekki.

Náms- og faglegur grunnur þátttakenda

Meginþorri þátttakenda (90%) átti að baki þriggja til fjögurra ára háskólanám á bakkalárstigi (56%) eða meira en fjögurra ára nám á meistara- eða doktorsstigi (34%). Þátttakendur voru beðnir að merkja við það náms- eða fagsvið sem ætti best við um þá og var dreifing svara eftir fagsviðum nokkuð jöfn í heild þótt hún væri ólík eftir skólastigi (sjá töflu 1).

Tafla 1. Náms- eða fagsvið þátttakenda.

Svið	Grunnskóli (%)	Framhaldsskóli (%)	Heild (%)
Náttúru-/raunvísindi (stærðfræði, líffræði, efnafræði o.s.frv.)	12	32	19
Tungumál (íslenska, norræn mál, enska, franska, þýska o.s.frv.)	16	23	19
Félagsvísindi (félagfræði, landafræði, stjórnmálafræði o.s.frv.)	20	19	19
Listir og fagurfræði (tónlist, dans, leiklist, íþróttir o.s.frv.)	28	10	21
Annað (t.d. starfsmenntun)	26	16	22

Þótt dreifingin væri tiltölulega jöfn í heild (bæði skólastig) merkti hátt í þriðjungur framhaldsskólakennara við náttúruvísindasvið en aðeins 12% grunnskólakennara. Hlutfallið snerist við þegar listir áttu í hlut. Jafnast var hlutfall grunn- og framhaldsskólakennara á sviði félagsvísinda. Þeir sem merktu við möguleikann „annað“ gáfu upp ýmis og ólík fagsvið. Oft var um verkgreinar að ræða (bæði skólastig), sérkennslu eða stuðning (bæði skólastig) og almenna bekkjarkennslu (grunnskólastig) en oftast sögðust kennarar sem merktu við annað vera yngri barna kennarar (grunnskólastig).

Leiðsögn á fyrsta starfsári

117 nýliðar af 239, eða tæp 49%, höfðu leiðsagnarkennara á fyrsta starfsári. Hlutfallið var tiltölulega jafnt eftir skólastigi, rúm 48% nýliða í framhaldsskóla ($n = 39$) og rúm 49% í grunnskóla ($n = 78$). Spurt var hvort leiðsagnarkennari þeirra hefði kennt sömu námsgrein (eða námssvið) og þeir og svöruðu rúm 68% því játandi, tæplega 20% neitandi en 12% þeirra sögðust ekki vita það (sjá töflu 2).

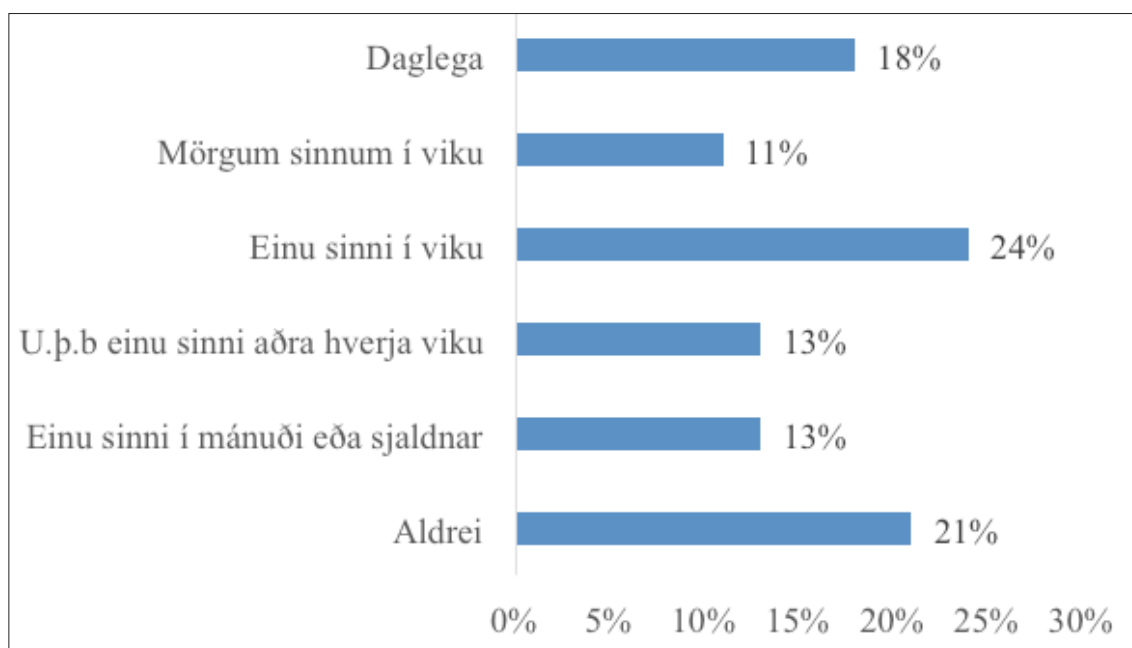
Tafla 2. Náms- eða fagsvið leiðsagnarkennaranna.

Leiðsagnarkennari	Grunnskóli (%)	Framhaldsskóli (%)	Heild (%)
Með sama námssvið/námsgrein og nýliði	61,5	82,1	68,4
Með annað námssvið/námsgrein en nýliði	23,1	12,8	19,7
Veit ekki	15,4	5,1	12,0

Eins og tafla 2 sýnir var nokkur munur eftir skólastigi. Meðan rúm 82% nýliða í framhaldsskóla sögðu að leiðsagnarkennari þeirra hefði kennt sömu námsgrein sögðu rúm 62% nýliða í grunnskóla það sama. Þeir sem voru óvissir í þeim efnum (merktu við veit ekki) voru nær eingöngu nýliðar í grunnskóla.

Afstaða nýliðanna til mikilvægis þess að leiðsagnarkennari kenndi sömu námsgreinar (eða náms svið) á kvarðanum 1 (gagnslaus) til 6 (mjög gagnlegur) var frekar afdráttarlaus. Að meðaltali gáfu þeir því 5,2 stig af 6 mögulegum. Nokkur munur var á svörum eftir skólastigi, 5,1 hjá þátttakendum í grunnskóla en 5,4 í framhaldsskóla. Þeir sem kenndu í framhaldsskóla töldu það mikilvægara en þeir sem kenndu í grunnskóla að leiðsagnarkennari þeirra hefði svipaðan faglegan bakgrunn eða kenndi sambærilegar greinar og þeir.

Tíðni formlegra funda kennara og leiðsagnarkennara



Mynd 1. Tíðni formlegra funda í leiðsögn.

Spurt var um tíðni formlegra funda kennara og leiðsagnarkennara og voru nokkrir möguleikar uppgefnir, allt frá því að funda aldrei til þess að funda daglega (sjá mynd 1).

Rúmlega fimmtungur kennara sagðist aldrei hafa hitt leiðsagnarkennara sinn á formlegum fundum og samtals sagðist rúmur þriðjungur kennara hafa hitt leiðsagnarkennara sinn aðeins einu sinni í mánuði eða sjaldnar. Rúmur helmingur sagðist hins vegar hafa hitt leiðsagnarkennarann einu sinni í viku eða oftar. Ekki var breytileiki í svörum eftir skólastigi, faglegum bakgrunni nýliða eða því hvort leiðsagnarkennari þeirra var með svipaðan bakgrunn og þeir eða ekki.

Mat þátttakenda á gagnsemi leiðsagnar

Mat á því hve gagnlegur stuðningur leiðsagnarkennara væri á kvarðanum 1 (alveg gagnslaus) til 6 (mjög gagnlegur) var að meðaltali um 4,03 til 4,79, eftir því hvaða þátt var spurt um (sjá *töflu 3*).

Tafla 3. Meðaltal mats kennara á gagnsemi leiðsagnar (á bilinu 1–6) eftir skólastigi.

Þættir	Grunn- skóli	Framhalds- skóli	Heild
Þróun kennslu sem virkar	4,03	4,45	4,20
Taka á krefjandi aðstæðum í kennslustofunni	4,45	4,45	4,45
Mat á vinnu nemenda	4,16	4,62	4,33
Ráðgjöf um hvernig háttá má kennslu	4,23	4,83	4,45
Fá upplýsingar um hagnýta þætti sem nýráðinn kennari veltir fyrir sér	4,56	4,79	4,64

Taflan sýnir að nýliðar í framhaldsskólum gáfu stuðningi leiðsagnarkennara hærri einkunn en nýliðar í grunnskólum fyrir fjóra af fimm gefnum þáttum. Skoðað var hvort marktækur breytileiki væri í einkunnagjöf eftir kyni, menntunargrunni og meginámssviði í kennslu en svo reyndist ekki vera.

Pegar afstaða kennara til gagnsemi leiðsagnar var skoðuð í ljósi tíðni formlegra leiðsagnarfunda kom í ljós mynstur (sjá *töflu 4*).

Tafla 4. Mat þátttakenda á gagnsemi leiðsagnar eftir tíðni formlegra leiðsagnarfunda.

Þættir og hlutfall einkunna í mati, á annars vegar bilinu 0–3 og hins vegar 4–6	Fundað vikulega eða oftár %	Fundað sjaldnar en vikulega %	Heild %
Þróun kennslu sem virkar			
Mat á bilinu 0–3	8,6	23,5	32,1
Mat á bilinu 4–6	38,3	29,6	67,9
Taka á krefjandi aðstæðum í kennslustofu			
Mat á bilinu 0–3	4,9	22,2	27,2
Mat á bilinu 4–6	42,0	30,9	72,8
Mat á vinnu nemenda			
Mat á bilinu 0–3	8,8	21,3	30,0
Mat á bilinu 4–6	38,8	31,3	70,0
Ráðgjöf um hvernig háttá má kennslu			
Mat á bilinu 0–3	3,7	21,0	24,7
Mat á bilinu 4–6	43,2	32,1	75,3
Fá upplýsingar um hagnýta þætti			
Mat á bilinu 0–3	3,8	20,5	24,4
Mat á bilinu 4–6	42,3	33,3	75,6

Nýliðar sem funduðu vikulega eða oftár með leiðsagnarkennara sínum gáfu mun síður einkunnina 3 eða lægra fyrir gagnsemi leiðsagnar en þeir sem funduðu sjaldnar en vikulega. Vel innan við 10% þeirra sem funduðu vikulega eða oftár gáfu einkunnina 3 eða lægri einkunn, en rúmur fimmtungur þeirra sem fundaði sjaldnar. Í öllum tilvikum sýndi greining (kí-kvaðrat) að munurinn væri tölfræðilega marktækur ($p < 0,05$).

Skoðað var hvort tengja mætti tíðni funda við bakgrunn leiðsagnarkennara (grein/námssvið), sjá töflu 5.

Tafla 5. Tíðni funda nýliða og leiðsagnarkennara eftir grein/námssviði leiðsagnarkennara.

	Kennari kennir sömu grein/námssvið		
	Já	Nei	Veit ekki
Vikulega eða oftár	84%	16%	0%
Sjaldnar en vikulega	64%	18%	18%
Alls	73%	17%	10%

Taflan sýnir að nýliðar og leiðsagnarkennari funduðu frekar vikulega eða oftár þegar þeir voru með svipaðan bakgrunn (grein/námssvið). Sá munur var marktækur ($\chi^2(2, N = 88) = 8,12, p = 0,017$). Þeir sem sögðust ekki vita hvort leiðsagnarkennari væri með bakgrunn í grein eða námssviði nýliðans (aðallega í grunnskóla) sögðu allir að fundað hefði verið sjaldnar en vikulega.

Tengsl leiðsagnarfunda og upplifunar nýliða á stuðningi frá skólanum og samkennurum

Svör nýliðanna við ýmsum spurningum um stuðning skóla og samstarfsmanna við nýliða í starfi voru skoðuð í ljósi skólastigs, leiðsagnar og tíðni formlegra funda með leiðsagnarkennara á fyrsta ári. Spurt var hvort skólanum væri umhugað um líðan nýliða og hvort hann veitti aðstoð þegar nýliði þyrfti á að halda (sjá töflu 6).

Tafla 6. Skólanum er umhugað um líðan mína og veitir aðstoð þegar ég þarf á henni að halda.

	Algerlega ósammála	Að mestu ósammála	Meira ósammála en sammála	Meira sammála en ósammála	Að mestu sammála	Algerlega sammála
Skólanum er umhugað um líðan mína.	2%	4%	7%	20%	36%	31%
Skólinn veitir mér aðstoð þegar ég þarf á henni að halda	1%	3%	7%	16%	35%	38%

Í heild voru 87% nýliðanna sammála því að skólanum væri umhugað um líðan þeirra og að hann veitti þeim stuðning þegar þeir þyrftu á honum að halda. Ekki var munur eftir skólastigi eða því hvort nýliðar fengju leiðsögn eða ekki á sínu fyrsta starfsári, en þegar skoðað var hvort tíðni funda nýliða og leiðsagnarkennara skipti máli kom í ljós marktækur munur. Þeir sem funduðu vikulega eða oftár með leiðsagnarkennara sínum (um helmingur nýliða) voru því frekar sammála en aðrir að skólanum væri umhugað um líðan þeirra ($\chi^2(5, N = 101) = 11,92, p = 0,036$) og að hann veitti þeim aðstoð í starfi ($\chi^2(5, N = 101) = 13,58, p = 0,019$).

Einnig var litið til stuðnings annarra kennara en leiðsagnarkennara við nýliða í starfi (tafla 7).

Tafla 7. Stuðningur annarra kennara en leiðsagnarkennara við nýliða í starfi.

	Enginn	Fáeinir	U.þ.b. helmingur	Nokkuð margir	Flestir	Næstum allir
Hve margir kennarar við þennan skóla hjálpa nýliðum í kennslu að gera sitt besta?	5%	32%	10%	16%	23%	15%
Hve margir kennarar við þennan skóla styðja nýliða í starfi þegar þeir eiga í erfiðleikum með nemendur?	4%	25%	13%	17%	26%	15%
Hve margir kennarar við þennan skóla bregðast við þegar nýliðar í kennslu eiga í samskiptavanda við nemendur?	4%	31%	9%	17%	24%	15%
Hve margir kennarar við þennan skóla hjálpa nýliðum í kennslu?	4%	34%	8%	16%	22%	16%

Um og yfir þriðjungur nýliðanna (misjafnt eftir þáttum) taldi að enginn eða fáeinir kennarar veittu nýliðum stuðning í starfi. Hátt í 40% þeirra töldu að flestir eða næstum allir kennarar skólans styddu þá í starfi. Ekki var munur eftir skólastigi eða því hvort nýliðar fengu leiðsögn eða ekki á sínu fyrsta starfsári, en þegar skoðað var hvort tíðni funda nýliða og leiðsagnarkennara skipti máli kom í ljós marktækur munur er varðar alla þættina, þeir sem funduðu vikulega eða oftast með leiðbeinanda sínum upplifðu marktækt meiri stuðning kennara í skólum sínum við nýliða í starfi, sjá töflu 8.

Tafla 8. Tengsl formlegra funda nýliða og leiðsagnarkennara og upplifunar á stuðningi.

Þeir sem hittu leiðsagnarkennara sinn vikulega eða oftast voru:	Kí-kvaðrat
... líklegri en aðrir til að segja að flestir eða allir kennarar við skólann reyndu að hjálpa nýliðum í kennslu	$(\chi^2(5, N = 97) = 27,10, p < 0,001)$
... líklegri en aðrir til að segja að flestir eða allir kennarar við skólann styddu nýliða í kennslu þegar þeir ættu í erfiðleikum með nemendur	$(\chi^2(5, N = 101) = 25,31, p < 0,001)$
... líklegri en aðrir til að segja að flestir eða næstum allir kennarar við skólann hjálpuðu nýliðum í kennslu að gera sitt besta	$(\chi^2(5, N = 101) = 27,16, p < 0,001)$
... líklegri en aðrir til að segja að flestir eða allir kennarar við skólann brygðust við þegar nýliðar í kennslu ættu í samskiptavanda við nemendur	$(\chi^2(5, N = 97) = 25,59, p < 0,001)$

Brotthvarf

Skóðað var hvort nýliðarnir hefðu hug á að hætta í starfi (sjá *töflu 9*).

Tafla 9. Hugleiðingar um að hætta í starfi.

	Sammála (%)	Ósammála (%)
Ég velti því alvarlega fyrir mér að skipta um starf.	27	73
Ég hugsa oft um að hætta í núverandi starfi mínu.	22	79
Um leið og ég finn annað starf vil ég hætta að starfa við þennan skóla.	15	85
Ég leita með skipulegum hætti að nýju starfi.	11	89

27% þátttakenda sögðust hafa velt því alvarlega fyrir sér að skipta um starf. Rúmur helmingur þeirra sagðist myndu hætta við þann skóla sem þeir störfuðu í um leið og þeir fundu annað starf og 11% sögðust leita með skipulegum hætti að nýju starfi. Ekki var marktækur munur á svörum eftir skólastigi eða því hvort þeir fengu leiðsögn á sínu fyrsta ári eða ekki. Ekki var heldur marktækur munur hjá þeim hópi sem fékk leiðsögn eftir tíðni funda með leiðsagnarkennara eða faglegum bakgrunni leiðsagnarkennara (námsgrein/námssviði).

Umræða

Eins og fram kemur í ágrip er meginmarkmið greinarinnar að gefa innsýn í það hvernig leiðsögn nýliða sem fá skipaðan leiðsagnarkennara í grunn- og framhaldsskólum er háttað á fyrsta kennsluári, með því að skoða tengsl milli formlegrar leiðsagnar, tíðni formlegra funda og gagnsemi leiðsagnar fyrir ýmsa þætti í starfi þeirra að mati þátttakenda.

Hér eru niðurstöður teknar saman og ræddar og tengdar við fræðilegt baksvið. Fyrst er fjallað um þátttakendur í rannsókninni og hversu margir af fyrsta árs kennurum fengu leiðsagnarkennara, þá um umgjörð og framkvæmd þeirrar leiðsagnar og því næst um áhrif leiðsagnarinnar á ýmsa þætti sem tengjast starfi þátttakenda. Að lokum er fjallað um það hvort tengsl eru milli hugleiðinga þátttakenda um brotthvarf úr starfi og leiðsagnar.

Munur var á svörum eftir því hvort þátttakendur voru á 1., 2., eða 3. starfsári í nokkrum tilvikum, sem og munur eftir faglegum bakgrunni þeirra (námsgrein/námssviði í kennslu). Munur eftir skólastigi kom fram í fáeinum tilvikum en munur á svörum kennara eftir því hvort þeir höfðu fengið leiðsagnarkennara á sínu fyrsta ári eða ekki var ekki marktækt breytilegur. Svör nýliðanna sem fengu leiðsögn voru hins vegar marktækt önnur ef leiðsagnarkennari hafði svipaðan faglegan bakgrunn og nýliðarnir (kenndi sömu námsgrein eða námssvið) og þá kom fram marktækur munur á svörum þeirra sem fengu leiðsögn eftir því hve oft þeir funduðu með leiðsagnarkennara.

Sú niðurstaða að leiðsögn virðist ekki hafa bein áhrif á svör þátttakenda í heild sinni þegar svör allra þátttakenda eru skoðuð kemur verulega á óvart, þegar horft er á niðurstöður erlendra rannsókna (Darling-Hammond, 2003; European Commission, 2010; Ingersoll, 2012; Jonson, 2008; Smith, 2015). Til þess að greina betur hvers vegna leiðsögnin hefur ekki þau áhrif sem við væntum skoðuðum við sérstaklega þætti í leiðsögninni hjá þeim hópi sem fékk hana (49%) og hvort breytileiki kæmi fram í svörum innan þess hóps. Fram kom að þeir sem fengu tíða leiðsögn (hittu leiðsagnarkennara sinn oft) og voru með leiðsagnarkennara sem var með svipaðan bakgrunn svörðu öðruvísi en þeir sem funduðu sjaldan og fengu ekki leiðsagnarkennara með svipaðan bakgrunn. Stór hluti nýliðanna fundaði sjaldan með leiðsagnarkennara og hafði ekki leiðsagnarkennara sem kenndi sömu námsgrein/sama námssvið og nýliðinn. Þessir nýliðar mátu

gagnsemi leiðsagnar mun minni en sá hluti þeirra sem fundaði oft með leiðsagnarkennara og hafði leiðsagnarkennara með svipaðan kennslugrunn. Jákvæð áhrif leiðsagnar skiluðu sér því ekki í heild í svörum þátttakenda vegna þess að neikvæð áhrif vógu þau algerlega upp.

Náms- og fagsvið leiðsagnarkennara

Þeir sem störfuðu í framhaldsskóla og fengu leiðsögn á sínu fyrsta ári voru mun líklegri til að fá leiðsagnarkennara sem hafði áþekkan bakgrunn (yfir 80%) en grunnskólakennararnir (yfir 60%). Þessi munur kemur ekki á óvart þar sem minni áhersla er lögð á faggreinabundna kennslu á yngsta stigi og miðstigi grunnskóla en á unglingsstigi eða í framhaldsskóla og getur verið erfitt að koma því við að faglegur bakgrunnur nýliða og leiðsagnarkennara sé sambærilegur.

Nokkru munaði á mati nýliða á gagnsemi leiðsagnar eftir skólastigi. Nýliðar framhaldsskólanna gáfu gagnsemi yfirleitt einkunnina um 4,5–4,8 af 6 eftir því hvaða þáttur átti í hlut en nýliðar grunnskóla 4,0–4,6 fyrir sömu þætti. Þátttakendur töldu almennt mikilvægt að leiðsagnarkennari þeirra hefði áþekkan bakgrunn og þeir sjálfir en nýliðar í framhaldsskólum voru afdráttarlausari í þeirri afstöðu, gáfu því gildið 5,4 (á sex stiga kvarða) en grunnskólakennararnir 5,1. Þessar niðurstöður sýna að nýliðarnir telja það skipta máli að leiðsagnarkennari þeirra hafi svipaðan bakgrunn og það endurspeglast jafnframt í mati þeirra á gagnsemi leiðsagnarinnar. Það er til samræmis við niðurstöður úr erlendum rannsóknum því í nýliðarannsóknum (Ingersoll, 2012) kemur fram að leiðsögn nýliða sé árangursríkust þegar hún kemur frá kennara sem kennir sömu námsgrein eða námssvið og nýliðinn. Því má ætla að þátttakendur finni gagnsemi og öryggi í því að fá leiðsögn frá þeim sem þekkja vel til námsefnis og námskrár og aðstæðna sem nýliðar eru í og því gott að leiðsagnarkennari geti miðlað af reynslu sinni til nýliða (Johnson, 2008). Enn fremur ætti þekking og reynsla af svipuðum aðstæðum að skapa skilyrði til samræðu sem byggist á gagnkvæmri þekkingu hlutaðeigandi á þeim viðfangsefnum, námsefni og kennsluáðferðum sem hæfa best nemendum hverju sinni (Desimone o.fl., 2014). Samkvæmt niðurstöðum úr þessari rannsókn og erlendum rannsóknum (Desimone o.fl., 2014; Ingersoll, 2012; Jonson, 2008; Smith, 2015) ætti að huga að því að velja leiðsagnarkennara fyrir nýliða sem hafa sama eða svipaðan bakgrunn og þeir eða þekkja vel til kennslu í námsgrein eða á námssviði nýliðans.

Mat á gagnsemi leiðsagnar

Aðeins helmingur kennaranna hafði leiðsagnarkennara á sínu fyrsta ári og var hlutfallið sambærilegt í grunn- og framhaldsskólum, sem er svipað og hefur komið fram í íslenskum rannsóknum á nýliðum í grunnskólum (María Steingrimsdóttir, 2007). Sérstaka athygli vakti hve margir þátttakenda sem fengu leiðsögn sögðust aldrei hafa fundað formlega með leiðsagnarkennara sínum, eða rúmur fimmtungur. Alls sagðist rúmur þriðjungur hafa fundað einu sinni í mánuði, sjaldnar eða aldrei. Óhjákvæmilegt er að setja spurningarmerki við gagnsemi leiðsagnar í þessum tilfellum. Samkvæmt fyrri rannsóknum á nýliðum hér á landi leita þeir sjaldan eftir leiðsögn að fyrra bragði, og bera því við að þeir vilji ekki trufla ofurhlaðna kennara með því að krefja þá svara við spurningum sem brenna á þeim (Hildur Hauksdóttir, 2016; María Steingrimsdóttir, 2007). Því má velja fyrir sér hvort þeir nýliðar sem ekki hitta leiðsagnarkennara sinn leita til annarra kennara sér til stuðnings eða reyna að þrauka af erfiðleika sem þeir kunna að mæta í starfi án aðstoðar. Ingersoll (2012) sýnir fram á að þegar nýir kennarar fá litla aðstoð í upphafi eða þeir eru látnir afskiptalausir komi það niður á hæfni þeirra, m.a. til að mæta fjölbreytilegum þörfum nemenda. Starf kennara felur í sér samstarf við aðra kennara og ætla má að þeir fái úrlausn ákveðinna atriða á þann hátt. Tolhurst (2010) telur að slík leiðsögn geti leyst dagleg vandamál sem þarfnast skjótra úrlausna en hún komi ekki í stað leiðsagnar frá menntuðum leiðsagnarkennara sem ræðir málin ítarlega við nýliðann. Hann telur hættu á því að álag í starfi verði þessum kennurum erfitt og geti valdið þeim óánægju með starfið, sem geti leitt til þess að þeir hætti störfum eftir stuttan tíma. Í þessum tilfellum er vert að skoða hver tilgangur þess er að skipa leiðsagnarkennara sem aldrei hittir nýliðann og hver eigi að hafa eftirlit með þeirri leiðsögn sem nýliðar fá innan skóla.

Rúmur helmingur kennaranna fundaði hins vegar vikulega eða oftár með leiðsagnarkennara sínum. Desimone og félagar (2014) segja að formleg samskipti nýliða og leiðsagnarkennara ráði miklu um gagnsemi leiðsagnar að mati nýliða. Athyglisvert er að þegar tíðni formlegra funda nýliða og leiðsagnarkennara í rannsókninni er skoðuð kemur fram að nýliðar sem höfðu ekki leiðsagnarkennara með svipaðan bakgrunn og þeir funduðu allir sjaldnar en vikulega með sínum leiðsagnarkennara. Því er mikilvægt að hægt sé að koma því þannig fyrir að slíkir leiðsagnarfundir séu fastsettir og þeim sé gefinn góður tími. Mikilvægt er líka að undirbúa og nýta slíka fundi vel til samræðu og taka þar fyrir ýmsar hliðar starfsins, ekki síður þær félagslegu og siðrænu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015) en þær sem snúa að faglegum þáttum starfsins. Enn fremur er mikilvægt að leiðsagnarkennarar fái undirbúning fyrir leiðsagnarhlutverkið, því sýnt hefur verið fram á að leiðsögn sem veitt er af leiðsagnarkennurum sem fengið hafa menntun í að veita leiðsögn skilar betri árangri en þeirra sem ekki hafa slíkan undirbúning fyrir starfið (Helleve o.fl., 2015). Munurinn komi helst fram í því að þeir sem eru vel undirbúnir fyrir leiðsagnarstarfið séu meðal annars meðvitaðri um ábyrgð sína á faglegri þróun kennarans, átti sig betur á hvar leiðsagnar er þörf og séu færari um að ýta undir ígrundun þeirra sem þiggja leiðsögn (Helleve o.fl., 2015; Van Esch og Tillema, 2015).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að svör þeirra kennara sem fengu leiðsögn voru á ýmsan hátt breytileg hvað varðar kennslutengda þætti sem nýliðar eru oft í vanda með eftir tíðni formlegra leiðsagnarfunda. Þeir sem funduðu vikulega eða oftár með leiðsagnarkennara gáfu gagnsemi leiðsagnarinnar marktækt hærri einkunn en þeir sem funduðu sjaldnar. Þar má nefna þætti eins og framkvæmd og þróun kennslu og mat á vinnu nemenda, sem Ingersoll og Strong (2011) taka fram að sé einmitt nauðsynlegt að nýir kennarar fái góðan stuðning við á fyrstu starfsárum sínum.

Þessi tengsl voru jafnframt sýnileg í afstöðu kennara eða viðhorfum til ýmissa þátta í starfi sem tengjast upplifun þeirra af starfsaðstæðum innan skólanna og geta haft áhrif á líðan þeirra í starfi. Þeim þykir til að mynda frekar en þeim sem funda sjaldnar að skólanum sé umhugað um þá, að skólinn styðji almennt betur við þá í starfi og veiti þeim stuðning þegar þeir þurfa á honum að halda. Þeir telja enn fremur að fleiri samstarfsmenn í skólanum hjálpi nýliðum í kennslu, styðji þá til að gera sitt besta í starfi og að leysa úr samskiptavanda við nemendur þegar við á, sem og öðrum erfðleikum í tengslum við nemendur. Þessar niðurstöður falla vel að þeim niðurstöðum Ingersoll (2012) að kennarar sem fá leiðsögn séu ánægðari starfsmenn og skuldbinding þeirra við starfið sé meiri en þeirra sem ekki njóta leiðsagnar.

Í niðurstöðunum kemur fram að stuðningur við nýliða einskorðast ekki við leiðsagnarkennara. Skólinn sem stofnun, stjórnendur og kennarar veita nýliðunum einnig ýmiss konar stuðning. Gjarnan er talað um formlegan stuðning í höndum leiðsagnarkennara og hins vegar óformlegan stuðning frá öðrum innan skólans, stjórnendum og samkennurum (Desimone o.fl., 2014; Johnson og Birkeland, 2003). Slíkur stuðningur hefur verið kallaður óformleg leiðsögn og er talinn skipta máli fyrir nýliða með tilliti til þess hvernig þeim vegnar á fyrstu árum í starfi. Segja má að formlegur og óformlegur stuðningur við nýliða í starfi endurspeglir styðjandi skólamenningu (Cherubini, 2009). Hér á landi hefur formleg leiðsögn verið illa skilgreind innan skólanna og er jafnvel tilviljunarkennd (María Steingrímsdóttir, 2007 og 2010). Af þeim sökum má ætla að munur á formlegri og óformlegri leiðsögn í skólum hér sé ekki eins afgerandi og lýst er í erlendum rannsóknum á leiðsögn (Smith, 2015), og að nýliðar geri ekki mikinn greinarmun á þessu. Í niðurstöðum okkar vekur þó athygli að þegar óformlegur stuðningur er fyrir hendi í skólunum er það stuðningsnet í heild þéttofnara þegar formleg samskipti nýliða og leiðsagnarkennara eru einnig til staðar og eru tíð.

Rannsóknin sýnir að leiðsögnin skiptir máli en það fer eftir því hvernig hún er, ekki hvort hún er til staðar. Hún skilar góðum áhrifum þegar vel er staðið að henni en niðurstaðan hér er sú að ekki sé nægilega vel staðið að henni og margir telji hana því gagnslitla.

Hætta á brotthvarfi

Rúm 11% kennaranna segjast hafa leitað með skipulegum hætti að nýju starfi og litlu fleiri (15%) segjast munu hætta að starfa við skóla sinn finni þeir annað starf. Þá segist hátt í þriðjungur kennaranna velta því alvarlega fyrir sér að skipta um starf. Áhugavert er að sjá að það er ekki munur á hugleiðingum kennara um að hverfa úr starfi eftir skólastigi, starfsaldri, tíðni leiðsagnarfunda eða faglegum bakgrunni leiðsagnarkennara þeirra. Niðurstöðurnar sem við höfum rætt hér að framan er varða formlegan og óformlegan stuðning virðast því ekki tengjast því að kennarar hugsi sér til hreyfings í starfi eða úr starfi. Það er gagnstætt niðurstöðum annarra rannsókna sem benda til þess að markviss stuðningur á fyrsta ári kennara vinni gegn því að kennarar hverfi frá starfi (Bartel, 2005; Darling-Hammond, 2003; European Commission, 2010; Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017; Ingersoll, 2012; Ingersoll og Strong, 2011). Ætla mátti að styðjandi skólamenning eins og nýliðar virtust upplifa hefði áhrif á hugleiðingar þeirra um að hætta í starfi og því kemur okkur á óvart að slík tengsl skyldu ekki mælast.

Hér má einnig hugleiða hvers konar stuðningur er í boði innan skólanna fyrir nýliða og hvort hann getur haft áhrif á á störf þeirra og viðhorf til starfsins. Mögulegt er að þeir nýliðar sem hafa upplifað lítinn stuðning hafi þegar horfið úr starfi, það vitum við ekki nema með því að ná til þeirra sem hafa hætt störfum. Þá kann að vera að sú leiðsögn sem er í boði styðji nýliðana ekki nægilega vel og hafi ekki ætluð áhrif á hugleiðingar nýliðanna um að hverfa frá starfi. Fram hefur komið að hér á landi er leiðsögn og stuðningur við nýliða ómarkviss og snýr einkum að praktískum þáttum starfsins (sjá t.d. Hildi Hauksdóttur, 2016; Maríu Steingrímsdóttur, 2007). Þessi rannsókn staðfestir þetta að því leyti að rúmur þriðjungur þátttakenda hitti leiðsagnarkennara sinn aðeins einu sinni í mánuði eða aldrei og þess vegna er ekki mikils að vænta af þess konar leiðsögn. Einnig kann að vera að aðrir þættir en þeir sem við skoðuðum stuðli frekar að því að kennarar láti af kennslu, svo sem álag, agavandi, aðbúnaður og tækifæri til endurmenntunar – sem við tókum ekki fyrir í þessari grein.

Lokaorð

Í þessari grein hafa atriði í sambandi við gagnsemi leiðsagnar fyrir nýliða í kennslu, að þeirra mati, verið dregin út úr stærri rannsókn á nýliðum. Aðeins tæplega helmingur þátttakenda í rannsókninni fékk sérstaklega skipaðan leiðsagnarkennara sem átti að sjá um formlega leiðsögn nýliðans. Einkum má greina tvær afgerandi niðurstöður um mat nýliðanna á gagnsemi leiðsagnar. Annars vegar er ótvírætt að nýliðar meta gagnsemi leiðsagnar meiri ef hún er veitt af leiðsagnarkennara sem kennir sömu námsgrein eða er kennari á sama námssviði/stigi og viðkomandi nýliði. Því ætti að huga vel að þessu atriði þegar nýliða er úthlutað leiðsagnarkennara. Í öðru lagi virðist ljóst að eftir því sem samband leiðsagnarkennara og nýliða er meira og fundir tíðari, þeim mun meiri telja þeir gagnsemi leiðsagnarinnar. Það bendir eindregið til þess að leggja eigi áherslu á að skapa leiðsagnarkennurum tíma og svigrúm til að sinna leiðsögn, að þeir geti haft fastan fundatíma með nýliðum og þurfi mögulega ekki að sinna leiðsögn ofan á fullt starf. Augljóst er að leiðsögn skiptir nýliða máli varðandi mikilvæga þætti í kennarastarfinu og því þarf að taka til athugunar að ekki er nóg að skipa einhvern til leiðsagnar; það þarf að fylgja því eftir að þeir sem skipaðir eru sinni því starfi sem þeir eru skipaðir til og hafi góða þekkingu á hlutverki sínu sem leiðsagnarkennarar. Þeir þurfa að geta stutt sem best þá sem hefja störf við kennslu og sá stuðningur þarf að hafa þau áhrif á störf þeirra og viðhorf til starfsins að það leiði til þess að þeir ílengist í starfi og nái góðum tókum á kennarastarfinu.

Þótt niðurstöður rannsóknar okkar bendi ekki til þess að tengsl séu milli þessara þátta og hugleiðinga þátttakendanna um að hverfa frá starfi skiptir góður stuðningur við þá verulegu máli og ætti að vera órjúfanlegur þáttur í menningu hvers skóla.

Abstract

It is believed that the first year of teaching has a gradual impact on teachers' efficiency, satisfaction and intention to stay at work (Bartell, 2005; Darling-Hammond, 2003; Feiman-Nemser, 2003; Ingersoll and Strong, 2011). It is also believed that insufficient support for the first year teachers can reduce their ability to fulfil students' various needs (Ingersoll, 2012). There is a clear link between a good support system for first-time-teachers, improved teaching methods and student learning outcomes, which underlines the importance of providing teachers with good support in their first year of teaching (Ingersoll and Strong, 2011).

The article discusses the Icelandic data of the Nordic research project **NORDMENT**, on new qualified teachers' attitude towards work, and on how well they are doing in teaching in compulsory and upper secondary schools. The research was conducted in collaboration with scholars from the universities of Oslo, Gothenburg, Aarhus and Turku. The goal was to study how school support, school management and school structure influence the way new qualified teachers adapt to teaching, how they assess their own skills and the circumstances that schools offer them.

Participants were teachers during the first three years of teaching or those who had completed three years of work. The study was quantitative. A uniform questionnaire was used, translated and localized, in all of the participating countries. The questionnaire was sent electronically to 280 teachers in Iceland, one third of whom were in upper secondary schools and two thirds in compulsory schools. The results are based on answers from 239 teachers (response rate was 85.4%).

The main objective of this article is to provide insight into the data that deals with formal and informal support for new qualified teachers at work. The article focuses on answers to questions about school support, school management and synergies with their work, as well as their perception of how far their school and colleagues are concerned about their well-being at work. It looks at how formal the guidance is for recruits in primary and secondary schools in their first year of work, whether there is a link between formal guidance, professional background of the mentor, frequency of formal meetings with the mentor and the newcomers' evaluation of practical guidance regarding various aspects of the participants' work.

The main results indicate that newcomers usually experience good support from the school and its administrators, as well as their colleagues. The support did not depend on whether they received formal mentoring in their first year of work. However, those who received formal mentoring and had formal meetings with their mentor once a week or more, often experienced significantly more informal support within the school than those who did not. Evaluation of the utility of mentoring also relates to the frequency of formal meetings between newcomers and their mentors.

Nearly half of the newcomers received mentoring during their first year of teaching. There was no significant difference between the responses in the study as to whether newcomers received mentoring in the first year or not, but when the guidance was examined further, such relationships were revealed. Mentoring seemed to affect the practice and well-being of newcomers if it was provided by teachers who had a similar professional basis as the newcomer, and if they met regularly during the mentoring period. The findings indicate that there is a gap in formal communication between newcomers and mentors during the first year of employment. About one third of the newcomers only met formally with their mentor once a month or less, of whom about one-fifth never met formally. About half, however, had formal meetings with their

mentor once a week or more often, and their answers were often different from those who had fewer formal meetings. The frequency of formal meetings and the professional background of the mentors were the variables that had the strongest connection with job satisfaction and experience of support for school work.

The new teachers were asked whether they had thought about or intended to quit work, and whether there was a link between these thoughts and the formal and informal support they received. About a third of the participants had thought about quitting, but only one tenth had made a real effort to seek another job. However, there was no appreciable link between these thoughts and the support they received.

Key words: Novice teachers, informal mentoring, formal mentoring, beginning teacher attrition.

Um höfunda

María Steingrimsdóttir (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 meistara-prófi 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.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) er lektor við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur lokið B.Ed.-prófi í kennarafræði og M.Ed.-prófi í menntunarfræði við HA og er doktorsnemi í menntavísindum við HÍ. Guðmundur hefur starfað við grunn- og tónlistarskóla og hefur um árabil verið ráðgjafi í þróunarstarfi í læsi. Helstu viðfangsefni hans í kennslu og rannsóknnum lúta að orðaforða, læsi til náms og náms- og kennslufræði.

About the authors

María Steingrimsdóttir (maria@unak.is) is associate professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. She graduated as a teacher from the Iceland University of Education in 1972 and has a long teaching career in elementary schools. María completed 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 teachers' professional development.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. He holds a B.Ed.-degree in Education from the University of Akureyri, M.Ed.-degree in Educational studies from the University of Akureyri and is currently a doctoral student (Ph.D) at the University of Iceland. His teaching and research interest includes vocabulary learning and teaching, literacy for learning and learning and teaching methods.

Heimildir

- Bartell, C. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. og Orpjanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign network at Stanford University
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Pollikoff, M. S., Schwartz, R. og Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Cherubini, L. (2009). New teacher's perceptions of induction: Insights into principled practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 185–198. Sótt af <http://www.iier.org.au/iier19/cherubini.html>
- European Commission. (2010, apríl). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussel: Höf.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Fransson, G. og Gustafsson, C. (2008). *Newly qualified teachers in northern Europe – comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: Gävle University.
- 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.
- Heikkinen, H. L. T., Joikinen, H. og Tynjälä, P. (ritstjórar). (2012). *Peer group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson. (2017). *Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bætt starfsunhverfi grunnskólakennara í Reykjavík: Könnun á meðaltal útskriftarárganga úr kennaranámi HÍ/KHÍ og HA árin 2000–2012*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Félagsvísindasvið (Skýrsla).
- Helleve, I., Danielsen, A. G. og Smith, K. (2015). Does mentoring-education make a difference? Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: “Climbing the mountain”* (bls. 313–332). Rotterdam: Sense Publisher.
- Hildur Hauksdóttir. (2016). *Allir á hlaupum. Upplifun nýliða í stétt framhaldsskólakennara* (óútgefin meistararitgerð). Háskólinn á Akureyri: Akureyri.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. og Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring the beginning teacher: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phil Delta Kappan*, 93(8), 47–57. <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>
- Jonsson, K. (2008). Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed. Thousand Oaks: Corwin.
- Johnson, S. M. og Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Education Research Journal*, 40(3), 581–617.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. og Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- 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>
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- María Steingrimsdóttir. (2007). Ófsalega erfitt og rosalega gaman. Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–27.
- 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), 71–88.
- OECD (European Commission). (2014). The OECD teaching and learning international survey (Talis) - 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264196261>

- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Russel, M. L. og Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *Professional Educator*, 35(1), 16–35. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.62012>
- Smith, K. (2015). Mentoring: A profession within a profession. Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: "Climbing the mountain"* (bls. 283–298). Rotterdam: Sense Publishers.
- Smith, K. og Ulvik, M. (ritstjórar). (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, T. M. og Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 4(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102%2F00028312041003681>
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teacher and Teaching Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Tolhurst, J. (2010). *The essential guide to coaching and mentoring* (2. útg.). London: Pearson Education.
- 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>
- Van Esch, G. og Tillema, H. (2015). The learning potential of learning. Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: "Climbing the mountain"* (bls. 155–179). Rotterdam: Sense Publishers.
- UNESCO Institute of Statistics. (2009). *Projecting the global demand for teachers: Meeting the goal of universal primary education by 2015*. Technical Paper NO. 3 UNESCO Institute for Statistics. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186397e.pdf>



María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018).

Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/03>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>