

Grein í Rannsóknir í Félagsvísindum X
Viðskiptafræðideild
Erindi á Þjóðarspegli í október 2009

Um móttöku og þjálfun nýrra framhaldsskólakennara

Höfundar:
Soffía Sveinsdóttir, MA
Inga Jóna Jónsdóttir, dósent

Um móttöku og þjálfun nýrra framhaldsskólakennara

Soffía Sveinsdóttir, MA og
Inga Jóna Jónsdóttir, dósent

Inngangur

Kennarastarfið er margslungið og það er krefjandi áskorun að hefja starf sem framhaldsskólakennari. Margt er að læra og oft takmarkast reynsla þeirra sem hefja kennslu í framhaldsskólum landsins við æfingakennslu í kennsluréttindanáminu eða jafnvel enga kennslureynslu. Æfingakennslan gefur ákveðna innsýn inn í starf framhaldsskólakennara en raunveruleikinn reynist mörgum snúinn (Hafdís Ingvarsdóttir, 1997). Í framhaldsskólanum, líkt og á öðrum vinnustöðum, skiptir móttaka, þjálfun og stuðningur á fyrstu önn eða kennsluári því sköpum um hvernig nýr kennari nær að höndla starfið. Sömuleiðis hvort hinn nýi kennari ákveður að starfa áfram eða skiptir um starf.

Þegar starfsmaður hefur störf á nýjum vinnustað fer af stað ferli sem lýtur að því að koma nýliðanum inn í starf sitt og laga hann að menningu fyrirtækisins og öðrum starfsmönnum. Þetta ferli getur tekið mislangan tíma og er misjafnlega árangursríkt. Ef ekki er hlúð nógu vel að starfsmanninum eykur það líkur á að hann hætti eða að frammistaða hans verði lakari heldur en gert var ráð fyrir í upphafi. Því er áriðandi að taka vel á móti nýjum starfsmönnum. Vel heppnuð móttaka starfsmanns getur minnkað starfsmannaveltu fyrirtækis, aukið starfsánægju og minnkað líkur á ágreiningi og árekstrum milli nýja starfsmannsins og annars starfsfólks (Wexley og Latham, 2002).

Móttaka nýrra kennara er hér skilgreind sem ferlið sem fer fram frá því að kennari er ráðinn og þar til hann hefur kennslu. Í sumum tilvikum hefst móttaka strax í ráðningarferlinu, til dæmis getur verið að viðkomandi fái mikilvægar upplýsingar um stofnunina strax í ráðningarviðtali. Í framhaldsskólum líða yfirleitt fáir dagar frá því að

kennari kemur til starfa og uns kennsla hefst en það getur verið misjafnt milli skóla.

Þjálfun er oft skilgreind sem skipulagt ferli, svo sem námskeið, umræðuhópur eða annað, sem hefur að markmiði að bæta frammistöðu starfsfólks á vinnustað (Blanchard og Thacker, 2007; Wexley og Latham, 2002). Þetta er almenn skilgreining og á jafnt við um þjálfun nýrra starfsmanna í tiltekið starf eða endur- og símenntun eldri starfsmanna. Í ljósi þessa er hér gengið út frá skilgreiningunni að þjálfunarferli er tímabilið sem kennarinn er að læra að takast á við starf sitt, hvort sem ferlið fari fram með skipulögðum eða óskipulögðum hætti.

Stuðningur í starfi er afar mikilvægur fyrir nýja kennara og ekki er hægt að tala um móttöku og þjálfun án þess að koma inn á stuðning. Stuðningur er allt óformlegt sem hjálpar nýjum kennara að takast á við starf sitt. Stuðningur er einkum tvenns konar; stuðningur annars starfsfólks eða ytri stuðningur. Stuðningur annars starfsfólks er stuðningur vinnufélaga við kennarann sem persónu. Þetta getur verið uppörvandi spjall á göngum skólans eða kaffistofunni eða klapp á bakið í ljósritunarherberginu. Með ytri stuðningi er átt við þætti sem lúta að vinnuumhverfi og skipulagningu starfsins, svo sem kennsluskiptingu og áföngum sem kennaranum eru úthlutaðir. Þessir þrír þættir; móttaka, þjálfun og stuðningur mynda eina órjúfanlega heild og er þau hér til skoðunar.

Höfundar hafa báðar starfað sem framhaldsskólakennarar um árabíl og þekkja af eigin reynslu að móttöku, þjálfun og stuðningi stjórnenda við nýjan kennara er oft ábótavant út frá viðmiðum mannauðsstjórnunar. Erlendar rannsóknir staðfesta þetta (Klug and Salzman, 1991). Ekki hafa verið gerðar beinar rannsóknir á móttöku og þjálfun nýrra framhaldsskólakennara hér á landi svo höfundum sé kunnugt.

Í þessari grein, sem byggir á meistaraþrófsritgerð Soffiu Sveinsdóttur, er í fyrsta lagi greint frá því sem fram kemur í erlendum rannsóknum og lýtur að reynslu og upplifun nýrra kennara frá fyrsta árinu í starfi. Í annan stað er fjallað um niðurstöður úr könnun sem gerð var í lok árs 2007 í tveimur íslenskum framhaldsskólum. Markmiðið þar var í fyrsta lagi að skoða stjórnunarferlið í tveimur framhaldsskólum er lýtur að móttöku, þjálfun og stuðningi við nýja kennara. Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum við skólastjóra beggja skólanna og einn fagstjóra í hvorum skóla. Með fagstjóra er vísað til þess aðila sem hafði ábyrgð og yfirumsjón með móttöku, þjálfun og stuðningi við nýjan kennara á

fagsviði (kennslugreinar). Í öðru lagi var markmið könnunarinnar í skólunum tveimur að fá fram mynd af upplifun og reynslu framhaldsskólakennara á fyrstu önnunum í starfi og hvernig þeir náðu tökum á starfinu. Sú mynd fékkst með hálfopnum viðtölum við tvo framhaldsskólakennara í öðrum skólanum og þrjá í hinum.

“Í upphafi skyldi endinn skoða”

Á árum áður var lítill gaumur gefinn að stuðningi við nýja kennara, þeim var hent í djúpu laugina og þurftu yfirleitt að glíma við nýja starfið á eigin spýtur, einangraðir í kennslustofu sinni. Þeir fengu litla athygli frá skólastjórum og reyndari kennurum (Bullough, 1989; Tickle, 1994). Skólamenningin var oft lituð af viðhorfi eldri kennara sem margir voru fastir í gömlu fari. Þeirra viðhorf var ósjaldan að ungir kennarar ættu að komast klakklaust gegnum fyrstu starfsárin því þeim tókst það á sínum tíma (Gordon og Maxey, 2000).

En landslag vinnumarkaðarins er gjörbreytt frá því sem áður var. Þegar margir eldri kennaranna hófu störf var minna um að fólk skipti um starfsvettvang. Í dag eru starfsmöguleikar mun fleiri og ungt fólk skiptir oft um starf eftir fimm til tíu ár (Gordon og Maxey, 2000; Johnson og Kardos, 2005). Í rannsókn sem gerð var í Bandaríkjunum árið 2001 kom fram að að einungis 6% nýrra kennara sem tóku þátt í rannsókninni litu á kennarastarfið sem framtíðarstarf sitt (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman og Liu, 2001). Í Bandaríkjunum er algengt að 40-50% af kennurum hætti kennslu innan sjö ára og um þriðjungur nýrra kennara hættir innan fimm ára (Gordon og Maxey, 2000; Darling-Hammond, 2003). Nokkrar ástæður eru nefndar: Of mikil ábyrgð strax í upphafi þar sem litið er á nýliða sem fullgildan kennara og kröfurnar þær sömu og til reyndra kennara. Oft fá nýir kennarar erfiða hópa sem reyndari kennarar vilja ekki kenna. Reyndu kennararnir velja áhugaverðustu áfangana þannig að nýjum kennurum er úthlutað þeim áföngum sem eftir standa og álagið verður þeim um megn (Gordon og Maxey, 2000).

Starfssvið kennara hefur gengið gegnum breytingar. Samfélagsmynstrið hefur breyst og við það hafa kröfur til kennara, einkum í grunnskólum, aukist. Fjölskyldan er orðin flóknari, foreldrar vinna mikið úti og uppeldi hefur færst í auknum mæli yfir í grunnskólana. Einnig er orðið meira um samskipti milli foreldra og kennara (Hargreaves og Fullan, 2000). Eftir að sjálfræðisaldur var færður úr 16 árum í 18, þá bættist

foreldrasamstarf við hlutverk framhaldsskólakennara á Íslandi. Það tekur þrjú til fjögur ár að ná tökum á kennarastarfinu og enn lengri tíma til að verða sérfræðingur í kennslu. Ef nýjum kennurum er hent í djúpu laugina og þeir látnir ná bakkanum á eigin spýtur þá eru meiri líkur á að þeir fyllist vanmætti og hætti kennslu áður en þeir ná tökum á starfinu (Feiman-Nemser, 2003).

Hvað segja rannsóknir á nýjum kennurum?

Kennaramenntun og kennarastarfið hafa verið heilmikið rannsökuð síðan eftir miðja síðustu öld. Mikill vaxtarbroddur var í rannsóknum í Bandaríkjunum og Ástralíu á sjöunda áratugnum en í Evrópu á þeim áttunda (Wideen og Tisher, 1990). Þessar rannsóknir hafa aukið skilning á kennaranámi og kennarastarfi. En þrátt fyrir grósku í rannsóknum var ekki fyrr en á síðustu árum sem athygli rannsækenda fór að beinast að þjálfun og stuðningi við nýja kennara – eða ekki fyrr en breytt samfélag kallaði á úrbætur. Tilraunir hófust til að skipuleggja stuðning við nýja kennara og reyna að rjúfa einangrun þeirra og fyrstu skrif fræðimanna birtust kringum 1985 (Tickle, 1994). Rannsóknirnar hafa einkum verið í tveimur farvegum, annars vegar að aðlögun og hins vegar að lærdómi og því hvernig fólk lærir að kenna (Huling-Austin, 1992).

Aitken og Mildon gerðu rannsókn árið 1987 á nýjum kennurum og kennaranemum. Þeirra helstu niðurstöður voru að nýir kennarar kvörtuðu yfir skorti á samskiptum við aðra kennara. Þá vantaði sárlega umræður og stuðningshópa til að ræða alls kyns vandamál sem komu upp í kennslu. Einnig töldu þeir skorta námskeið eða eftirfylgni fyrstu tvö árin í kennslu, eins konar framhald af kennslufræðinni en í styttri námskeiðum og í samhengi við starfið (Aitken og Mildon, 1992).

Árið 1983 rannsakaði Kurtz kennara á fyrsta starfsári. Þeir sem hættu strax eftir fyrsta árið kvörtuðu oftast yfir því að hafa ekki vitað hvers var vænst af þeim (Gordon og Maxey, 2000). Sumir nýir kennarar kvörtuðu yfir skorti á gögnum því forverar þeirra hurfu á brott með gögn, þekkingu og reynslu. Einnig fann Kurtz út að nýir kennarar upplifðu einangrun, bæði í kennslustofunni og faglega. Margir reyndir kennarar virðast einfara og deila ekki þekkingu sinni og reynslu með nýliðum. Þetta er í takt við niðurstöður Aitken og Mildon því þeirra niðurstöður bentu einnig til þess að nýliðar upplifðu sig einangraða og sæktust eftir meiri óumbeðnum stuðningi (Aitken og Mildon, 1992).

Nýir kennarar upplifa sig oft vanmáttuga fyrsta árið. Þá skortir raunfærni til að takast á við starfið og vita vel af því. Það veldur mikilli pressu sem margir standa ekki undir og hætta kennslu áður en þeir hafa náð góðum tókum á starfinu (Klug og Salzman, 1991). Til að draga úr starfsmannaveltu í skólum er mikilvægt að bæta vinnuskilyrði og huga sérstaklega að nýjum kennurum. Bæði þarf að undirbúa nýja kennara vel með góðri menntun og styðja þá mikið fyrstu árin í starfi.

Íslenskar rannsóknir

Ekki hafa verið gerðar beinar rannsóknir á móttöku og þjálfun nýrra framhaldsskólakennara á Íslandi og fáar rannsóknir eru til um fyrsta starfsár grunnskólakennara. Könnun sem gerð var hérlendis árið 1998 bendir til þess að þjálfun í upphafi starfs sé ábótavant í hinum opinbera menntageira. Könnunin náði til tíu atvinnugreina og kom opinberi menntageirinn verst út en fjármálageirinn best (Jón Torfi Jónasson og Jóhanna Rósa Arnardóttir, 2001). María Steingrímisdóttir (2005) rannsakaði líðan og upplifun nokkurra nýbrautskráðra grunnskólakennara á sínu fyrsta starfsári. Niðurstöður hennar leiða að því líkum að móttökur og stuðningur nýrra grunnskólakennara séu ómarkvissar og oft á tíðum tilviljunarkenndar. Einnig kom fram að viðmælendur Maríu telja sig fá mikla leiðsögn og mikinn stuðning fyrsta árið. Hafdís Ingvarsdóttir (2004) rannsakaði starfskenningu framhaldsskólakennara og sumir þátttakendur kvörtuðu undan einangrun í starfi, einkum þeir sem kenndu í litlum skólum úti á landi og voru einu kennararnir í tilteknu fagi. Sumir viðmælenda hennar íhuguðu að hætta vegna þessa.

Hlutverk kennara er að sjá til þess að nemendur læri og bæti við þekkingu sína en einnig er mikilvægt að kennarinn iðki sjálfur lærdóm. Þannig heldur kennarinn sér ferskum í fræðunum og þróar sífellt sérfræðikunnáttu sína (Polk, 2006). Hafdís Ingvarsdóttir (1997) segir að kennaramenntun ljúki aldrei og því er brýnt að styðja við símenntun kennarastéttarinnar, ekki síður en að þjálfa nýja kennara vel til að takast á við starfið og ná góðri frammistöðu á sínu sviði.

Hér á eftir verður greint frá rannsókn sem gerð var haustið 2007 á því hvernig móttöku, þjálfun og stuðningi við nýja kennara í tveimur framhaldsskólum var háttað.

Rannsókn í tveimur framhaldsskólum

Markmið rannsóknarinnar var að draga upp mynd af því hvernig tekið er á móti nýjum kennurum á framhaldsskólastigi og hvers konar stuðning og þjálfun þeir fá í upphafi kennsluferils síns. Þar sem engar rannsóknir voru til um móttöku og þjálfun framhaldsskólakennara á Íslandi var því markmið rannsóknarinnar að skapa grunn fyrir frekari rannsóknir á þessu atriði. Í rannsókninni var notuð eigindleg aðferðafræði og niðurstöður byggja á níu hálf opnum viðtölum.

Þátttökuskólar voru valdir eftir hentugleika en framhaldsskólar landsins eru tæplega 40. Fyrirfram var settur sá rammi að velja eins líkar einingar og hægt er. Ákveðið var að skoða einungis skóla sem eru staðsettir á höfuðborgarsvæðinu sem væru ríkisreknir. Einnig var ákveðið að þeir væru áfangaskólar en ekki bekkjarskólar og að stærð skólanna væri svipuð eða skólar með fleiri en 500 nemendur. Rökin fyrir þessum viðmiðum eru þau að samanburður milli skóla er auðveldari vegna færri breyta. Rafrænt kynningarbréf var sent til áfangaskóla höfuðborgarsvæðisins og lýstu tveir skólameistarar strax yfir áhuga sínum á þátttöku. Með því að nota þá skóla sem sjálfviljugir vildu taka þátt, án þess að ýtt væri á eftir þeim, var gott aðgengi að viðmælendum tryggt.

Í öðrum skólanum (skóla A) var rætt við skólameistara, fagstjóra og tvo nýja kennara. Í hinum skólanum (skóla B) voru tekin hálfopin viðtöl við skólameistara, fagstjóra og þrjá nýja kennara. Spurningalistarnir voru forprófaðir á skólameistara og einum kennara í Menntaskólanum í Hamrahlíð. Auk viðtalanna afhentu skólameistarar og fagstjórar gögn til úrvinnslu og bentu á heimasíður skólanna.

Viðtölin voru afrituð samdægurs og hófst úrvinnslan strax við afritunina en viðtölin voru kóðuð og greind í þemu. Í einstaka tilvikum var viðmælendum sendur tölvupóstur og nánar spurt út í nokkur atriði.

Helstu niðurstöður og umræða

Ljóst er að móttaka og þjálfun skiptir miklu máli þegar nýtt starfsfólk kemur til starfa. Kennarastarfið er flókið og þegar um svo viðamikilið starf er að ræða, þá skiptir stuðningur afskaplega miklu máli. Kennarastarfið krefst mikillar raunfærni og lærist á löngum tíma. Aðgangur að góðum ráðum og stuðningi er því einkar mikilvægur fyrir

nýja kennara. Framhaldsskólarnir tveir sem þessi rannsókn náði til eru báðir áfangaskólar en misstórir. Skóli A er með um 850 nemendur en í skóla B eru um 1400 nemendur.

Móttakan

Grundvallaratriðin í stefnumiðaðri móttöku og þjálfun er að hafa markmið skipulagsheildar í huga. Móttakan þarf að vera vel skipulögð og markviss (Blanchard og Thacker, 2007).

Skólarnir tveir hafa ólík móttökuferli. Skóli B vinnur eftir gæðakerfi og ISO stöðlum og hefur allar aðgerðir bundnar í verkferlum. Þar er móttakan skipulögð, markviss og uppfyllir það að vera stefnumiðuð því hún hefur markmið sem eru í samræmi við stefnu skólans. Eins er ferlið staðlað því móttakan er í grunninn eins á hverri önn, óháð fjölda nýrra starfsmanna. Hins vegar er móttakan í skóla A ekki stefnumiðuð þar sem ekki eru til ákveðnir verkferlar og skrifleg starfsmannastefna er ekki til. Móttakan er ólík eftir því hversu margir nýir kennarar hefja störf á hverri önn.

Svo virðist sem menning beggja skólanna ýti undir samskipti og farsæla félagsmótun. Báðir skólameistarar tala um að þeir ýti meðvitað undir samskipti milli nýrra kennara og reyndari kennara, til dæmis með því að hvetja þá til að mæta á starfsmanna-skemmtanir. Svo virðist sem félagsmótunin taki skamman tíma innan deilda en skóli B sem er stærri skóli og deildarskiptari en skóli A.

Góður starfsandi virðist ríkja í báðum skólum og allir voru almennt jákvæðir út í skólann og skólastjórnendur. Þrátt fyrir að skóli A hafi ekki formlegt móttökuferli þá upplifðu nýliðarnir allir að vel væri tekið á móti þeim og þeir upplifðu sig velkomna.

Niðurstaðan er að móttakan er í ólíkum farvegi í skólunum A og B. Skóli B er með markvisst og stefnumiðað móttökuferli meðan ferlið er ómarkvisst og að hluta tilviljunarkennt í skóla A. Upplifun kennara beggja skólanna af móttökunni er þó yfirleitt jákvæð en nýju kennararnir í skóla A kvörtuðu helst yfir skorti á upplýsingum. Ekki er hægt að alhæfa um alla framhaldsskóla á Íslandi en þó gefa þessar niðurstöður vísbendingar um að móttaka sé ólík milli skóla. Öllum kennurunum sem voru viðmælendur í könnuninni fannst vel tekið á móti sér og svo virtist vera sem skólameistarar hvetji til samskipta, til dæmis með því að láta ólíka aðila koma að móttökunni.

Þjálfun og stuðningur við nýja kennara

Í báðum skólum er að nokkru leyti spilað af fingrum fram hvernig kennurum er komið inn í starf sitt. Í skóla B er ferlið að mestu leyti stefnumiðað, í það minnsta er ramminn þannig að gerð er þjálfunaráætlun, síðan er mat á þjálfun eftir sex vikur og þá er gerð ný þjálfunaráætlun fyrir þá sem það þurfa.

Þjálfunarferli nýrra kennara að mati Gordon og Maxey (2000) byggir á þjálfunarteymi, þarfagreiningu nýja kennarans og gerð þjálfunaráætlunar út frá þörfum nýja kennarans. Eftir ákveðinn tíma er þjálfunin metin og út frá því ný þjálfunaráætlun hönnuð ef þörf er á. Þetta ferli á sér stað í skóla B. Þessi þjálfun er þó einkum almenn þjálfun, svo sem kennsla á tölvuforrit eða ljósritunarvél. Fagtengda þjálfunin er ekki stefnumiðuð heldur sett í hendur fagstjóra.

Eins og fram kom í máli fagstjóra og skólameistara þá getur verið misjafnt milli deilda hversu mikinn stuðning kennarar fá. Í skóla A er ekki um neina stefnumiðaða þjálfun að ræða og skriflegt þjálfunarferli er ekki til. Í starfslýsingu fagstjóra er nefnt að hann hefur yfirumsjón með nýjum kennurum en eins og fram kom í máli fagstjóra A er engin samræming milli deilda og hann telur stuðning og þjálfun vera mjög einstaklingsbundna.

Álykta má að þjálfunin sé ekki stefnumiðuð í skóla A en hún sé það að mestu leyti í skóla B. Þjálfunaráætlunin í skóla B tengist helst almennum atriðum kennarastarfsins og í áætluninni koma fram markmið og þar er einnig skilgreint hverjir koma að þjálfuninni. Fagtengd þjálfun og stuðningur er í höndum fagstjóra en ekki er um verkferla að ræða þar. Ekkert skriflegt er til í skóla A en að sögn skólameistara er um óskrifaðar reglur að ræða. Skilgreint er í starfslýsingum fagstjóra að þeir eigi að hafa yfirumsjón með nýjum kennurum en lýsingin er almennt orðuð. Helsti stuðningur sem nýir kennarar fá að mati viðmælenda er í formi samvinnu við reyndari kennara og reyna fagstjórar að stuðla að mikilli samvinnu. Einnig reyna fagstjórnir að veita nýjum kennurum tilfinningalegan stuðning og vera til staðar ef eitthvað bjátar á.

Upplifun nýju kennaranna

Upplifun nýju kennaranna fimm á fyrstu önnunum var ólík en þó endurspegluðust sum atriði hjá fleirum en einum. Þau eru helst of mikið

vinnuálag á fyrstu önnunum, of stuttur undirbúningstími áður en kennsla hefst og í sumum tilvikum skortur á upplýsingum og stuðningi frá fagstjórum eða samkennurum.

Dregin er upp sú mynd af skólunum tveimur að í þeim báðum var tekið vel á móti nýjum kennurum en þjálfunarferlið var markvissara í skóla B. Helsti munurinn var skortur á endurgjöf og mati á árangri í skóla A. Kennararnir kvörtuðu allir undan miklu vinnuálagi en töluðu um gott samstarfsfólk sem var boðið og búið til að hjálpa þeim.

Flestir viðmælendur rannsóknarinnar voru sammála að besta leiðin til að læra kennarastarfið væri að læra af reynslunni en þó undir styrkri leiðsögn reynds kennara. Einnig mætti auka veg æfingakennslu í kennsluréttindanámi og bjóða upp á einhvers konar æfingakennslu í upphafi starfs.

Skoðanir á kennsluréttindanáminu voru ólíkar en flestir voru sammála um að æfingakennslan væri hagnýt og að vel væri að henni staðið í mörgum skólum. Margir vildu auka veg æfingakennslunnar og að nýir kennarar njóti eins konar æfingakennslu þegar þeir koma til starfa. Lagt var til að reyndur kennari sitji í kennslustundum nýliðans og leiðbeini með það sem betur mætti fara.

Lokaorð

Í handbókinni *Árangursstjórnun í ríkisrekstri* er lögð áhersla á að hornsteinn framhaldsskólans sé vel þjálfaðir og vel menntaðir kennarar (Fjármálaráðuneytið, 2004). Hins vegar virðist sem formlegt þjálfunarferli eða markviss þjálfun og stuðningur hafi verið sett aftarlega í forgangs röðina í skólunum tveimur sem hér um ræðir. Skólameistararnir sögðu sjálfir að eflaust mætti gera betur í þessum efnum en í stórum og flóknum skólum er í mörg horn að líta og þá er hætt við að eitthvað verði útundan.

Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa vísbendingar um að móttaka nýrra kennara og þjálfunarferlið séu með ólíkum hætti innan framhaldsskóla. Rannsóknin er sú fyrsta sem gerð er á þessum málum á Íslandi og er einungis eitt púsl í stóru púsluspili. Þar sem alhæfingargildi rannsóknarinnar er lítið væri forvitnilegt að gera stærri rannsókn á öllum framhaldsskólum á Íslandi. Þá væri hægt að fá meiri upplýsingar um hvernig þessum málum er háttað í fleiri skólum.

Heimildir

- Aitken, J. L. og Mildon, D. A. (1992). Teacher Education and the Developing Teacher: The Role of Personal Knowledge. Í Fullan M., og Hargeaves A. (ritstjórar), *Teacher Development and Educational Change* (bls. 10-35). London: The Falmer Press.
- Blanchard, P. N. og Thacker, J. W. (2007). *Effective Training. Systems, strategies, and practices*. 3. útg. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bullough, R.V. (1989). *First-Year Teacher, a case study*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*. 60(8), 6-13.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*. 62(8), 25-29.
- Fjármálaráðuneytið. (2004). *Árangursstjórnun í ríkisrekstri – handbók*. Reykjavík: Fjármálaráðuneytið.
- Gordon, S. P. og Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed* (2. útgáfa). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (1997). Skapar æfingin meistaran? Um þátt æfingakennslu í kennaranámi. *Uppeldi og menntun*. 6, 79-95.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*. 1, 39-47.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*. 39(1), 50-56.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring program. *Journal of Teacher Education*. 43(3), 173-180.
- Johnson, S. M. og Kardos, S. M. (2005). Bridging the Generation Gap. *Educational Leadership*. 62(8), 8-14.
- Jón Torfi Jónasson og Jóhanna Rósa Arnardóttir. (2001). *Símenntun í atvinnulífinu. Athugun á þátttöku fólks á aldrinum 18-75 ára í starfsnámi utan skólakerfisins og afstaða stjórnenda og starfsfólks til slíks náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman, D. og Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*. 37(2), 250-290.
- Klug, B. J. og Salzman, S. A. (1991). Formal induction vs informal mentoring: Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education*. 7(3), 241-251.
- María Steingrimsdóttir. (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna. Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og liðan*. M.Ed. ritgerð: Háskólinn á Akureyri, kennaradeild.
- Polk, J. A. (2006) Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review*. 107 (4), 23-29.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers, reflective professional practice*. New York: Cassel.
- Wexley, K. og Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organizations* (3. útgáfa). New Jersey: Prentice Hall.
- Wideen, M.F. og Tisher, R.P. (1990). The Role Played by Research in Teacher Education. Í Wideen, M.F. og Tisher, R.P. (ritstjórar), *Research in Teacher Education. International Perspectives* (bls 1-10). London: The Falmer Press.