



# Kynjað starfsumhverfi kvenkyns nýliða í grunnskólakennslu

Aðalheiður Anna Erlingsdóttir, Ingólfur Ásgeir Jóhannesson  
og Valgerður S. Bjarnadóttir

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Rannsóknin er um hvernig nýlega brautskráðum kvenkyns kennurum í grunnskólum vegnaði í starfinu fyrstu árin, að hvaða leyti starfsumhverfi þeirra var kynjað og kvenvætt, og hvað reyndist styðjandi og hvað krefjandi. Greinin er byggð á viðtölum við fjóra kvenkyns nýliða sem rætt var við þrisvar til fjórum sinnum, á eins til tveggja ára tímabili. Konurnar fjórar voru á aldrinum 27–32 ára haustið 2021 þegar fyrstu viðtölin fóru fram og höfðu frá engri starfsreynslu til þriggja ára í fullu starfi sem kennarar eða leiðbeinendur. Fáir karlar voru að störfum með ungu konunum og þannig unnu kvenkyns kennararnir hver með annarri í margvíslegu teymissamstarfi og með kvenkyns stuðningsfulltrúum – með frekar fáum undantekningum; skólarnir sem vinnustaðir voru að miklu leyti kvennavinnustaðir. Viðmælendum okkar fannst munur á væntingum og kröfum til stuðningsfulltrúa innan skólanna eftir kyni. Minni kröfur væru gerðar til karlkyns stuðningsfulltrúa og þá virtust þeir bera minni ábyrgð. Í stöku tilvikum fannst þeim sama viðhorf eiga við um karlkyns kennara. Þeir styðjandi og krefjandi þættir sem voru mest áberandi voru viðtækt teymissamstarf kennaranna og samstarf við stuðningsfulltrúa. Viðmælendur upplifðu að teymissamstarf, dreifing álags og stuðningur samkennara væru miklir kostir við að vinna í teymi. Teymissamstarfið hjálpaði kennurunum ungu við að komast inn í starfið og veittist mikilvægur stuðningur við nýliðana. Vinna með stuðningsfulltrúunum reyndist vera krefjandi þáttur á sama tíma og starf þeirra var nauðsynlegt. Í sumum tilvikum var hlutverk þeirra óljóst. Höfundar telja að gjarna megi formgera nýliðaleiðsögn í kennsluteymum og brýn þörf sé á að skýra betur hlutverk stuðningsfulltrúa.

**Efnisorð:** nýbrautskráðir kennarar, kvenkyns kennarar, teymissamstarf, stuðningsfulltrúar, kyngervi

## Inngangur

Kennarastarfið er þýðingarmikið starf í íslensku samfélagi og talsverðar áhyggjur hafa komið fram vegna kennaraskorts (sjá til dæmis Kennarasamband Íslands, 2023). Hluti af vandanum er hversu margir kennarar staldra stutt við í starfi og er brotthvarf nýliða í kennslu þekkt vandamál víða (NLS, 2023). Ástæðurnar eru margvíslegar en ljóst að mikilvægt er að hlúa að kennurum á öllum skólastigum. Ekki síst þarf að styðja við nýliða í starfinu sem þó er misbrestur á að sinnt sé á formlegan hátt (sjá meðal annars Álfheiði Tryggvadóttir og Sigrúnu Gunnarsdóttur, 2023; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022; Maríu Steingrímsdóttur og Guðmund Engilbertsson, 2018). Meirihluti nemenda í kennaranámi er kvenkyns, sem endurspeglar kynjað umhverfi skólanna, en vel yfir 80% grunnskólakennara eru konur (Hagstofa Íslands, e.d.). Því er tilefni til að skoða reynsluheim kvenkyns nýliða í kennarastarfinu, í viðleitni til að skilja betur hvernig megi skapa aðlaðandi vinnuumhverfi og sporna við brotthvarfi úr stétt kennara.

Í rannsókninni sem hér er sagt frá var markmiðið að rannsaka hvernig nýlega brautskráðum kvenkyns kennurum í íslenskum grunnskólum vegnaði í starfinu fyrstu árin en með sérstakri áherslu á hvernig sú reynsla tengdist kyni. Greinin byggist á viðtölum við fjórar ungar konur sem fylgt var eftir yfir tveggja ára tímabil, en rætt var þrisvar til fjórum sinnum við hverja. [1] Sjónum var beint að því faglega en um leið kynjaða starfsumhverfi sem ungu konurnar fjórar, sem kenndu á yngsta stigi eða miðstigi, bjuggu við og tóku þátt í að móta. Þetta viðfangsefni er þýðingarmikið til að skilja betur þær áskoranir sem mæta ungum konum og sennilega líka einstaklingum af öðrum kynjum þegar fyrstu skrefin í starfi grunnskólakennara eru stigin.

Spurt er tveggja meginspurninga: Hvernig birtist kynjað og kvenvætt starfsumhverfi í starfi kvenkyns nýliðanna? Hvað reyndist styðjandi og hvað krefjandi í starfinu? Þeir þættir sem komu í ljós sem styðjandi og krefjandi voru svo einnig skoðaðir í ljósi fyrri spurningarinnar.

## Bakgrunnur

Rannsóknin byggist á fræðum af tvennum megingtoga. Sótt er í fræðasviðið kyngervi og menntun til að skýra hvað átt er við með kynjuðu og kvenvæddu starfsumhverfi og stuðst er við rannsóknir á teymissamstarfi og starfi stuðningsfulltrúa í grunnskólum.

## Kynjað umhverfi grunnskólanna

Í nútímasamfélagi kynjajafnréttis, sem mælst hefur mest á Íslandi í alþjóðlegum samanburði, eru þó rætur kynjakerfisins (e. patriarchy) djúpar (Irma Erlingsdóttir, 2021; Walby, 1990; Þorgerður Einarsdóttir, 2006). Reyndar er algengara að nota íslensku þýðinguna feðraveldi en Þorgerður Einarsdóttir (2006) mælir með að nota orðið kynjakerfi. Walby (1990) skilgreinir kynjakerfið sem félagslegt kerfi og venjur þar sem karlar ráða yfir konum, kúga þær og nota. Kynjakerfið nú á þriðja áratug 21. aldar er þó margslungnara en svo að það byggist eingöngu á augljósum yfirráðum og kúgun heldur birtist það til dæmis í viðvarandi og víðtækri verkaskiptingu kynjanna, sem þó er kvik því að kynjaskiptingin hefur breyst. Grunnskólar eru skýrt dæmi um slíka breytingu því að á síðustu öld var hlutfall kven- og karlkyns kennara alls ekki konum sérstaklega í vil. Sem dæmi má nefna að á árunum 1909–1945 var hlutfall kvenna sem útskrifuðust frá Kennaraskóla Íslands 40% (Loftur Guttormsson, 2008).

Haustið 2022 voru um 80% alls starfsfólks íslenskra grunnskóla konur (Hagstofa Íslands, e.d.). Skólástjórar og aðstoðarskólástjórar, samtals 314 manns, voru 80% konur. Ef fjöldi deildarstjóra, sérkennara og þroskaþjálfara er lagður saman, samtals 1207 manns, þá var sá hópur 90% konur. Af öðrum fjölmönnum hópum starfsfólks má nefna að 72% þeirra sem Hagstofa Íslands kallar stuðningsfulltrúa og uppeldisfulltrúa voru konur og 81% af þeim sem Hagstofa Íslands nefnir starfslið við gangavörslu, baðvörslu, þrif og aðstoð við nemendur. Eini hópurinn þar sem karlar voru í meirihluta var húsverðir; 100 af 115 manns (Hagstofa Íslands, e.d.). Í öllum tölunum er miðað við fjölda fólks (ekki stöðugildi). Þegar ólík aldursstig nemenda eru skoðuð er kynjaskipting meðal kennara greinileg en karlkyns kennarar eru fleiri á unglingastigi en á yngri stigum. Samkvæmt athugun í október 2018 voru 11% kennara í sjö skólum sem eingöngu höfðu 1.–7. bekk karlar en hlutfall karla í þremur skólum sem eingöngu höfðu 8.–10. bekk var 37% (Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2019).

Tvö lykilhugtök, annars vegar kynjuð vinna (e. gendered work) og hins vegar kvenvæðing (e. feminization) koma hér við sögu. Fyrri hugtakið, kynjuð vinna, vísar meðal annars til þess að í kynjuninni felist hvernig vinna er skilgreind og skipulögð, henni skipt og hún metin á þann hátt að það endurspegli mynstrin í valdaaðstæðum milli kynjanna (Chalmers, 2014). Vinna getur þannig haft ólíka merkingu eftir því hvort hún þykir endurspeгла karlmennsku eða kvenleika. Til dæmis er þekkt að kvenkyns kennarar séu taldir umhyggjusamari, skipulagðari og skynsamari en karlar og séu þær því betur í stakk búnar til að kenna yngri börnum (Hjalmarsson og Löfdahl, 2014; Rósa

Björk Guðnadóttir og Annadís Greta Rúðólfsdóttir, 2019; Warin og Gannerud, 2014). Drudy (2008) heldur því sömuleiðis fram að ástæða þess að færri karlar kenni yngri börnum sé sú ímynd að það henti frekar konum vegna meints móðureðlis kvennanna. Slíkt viðhorf til móðureðlis kvenna, þar með talinna kvenkyns kennara, hefur viðgengist í vestrænu samfélagi, þá sérstaklega þegar rætt er um kennslu yngri barna (Moreau, 2019; Walkerdine, 1990). Á hinn bóginn er myndin sem dregin er upp af kennslukörlum gjarna þannig að þeir haldi betri aga í kennslustofunni, séu kærulausari og að skipulag skipti þá ekki eins miklu máli og konurnar. Jafnvel heyrst stundum að það eitt að vera karl sé hæfni (e. competence) sem gefi myndugleika og nýtist við agastjórnun (Hjalmarsson og Löfdahl, 2014). Nýliðar í hópi kennslukarla í nýlegri rannsókn sögðu einmitt frá því að búist hefði verið við af þeim að þeir væri góðir agastjórnendur (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2024). Niðurstöður rannsóknar á kynjuðum væntingum til karla og kvenna sem störfuðu í leikskólum endurspeglu einnig kynjaðar væntingar til karla og kvenna. Körnunum í rannsókninni var til dæmis hampað fyrir að leika sér í fótbolta með börnunum og fyrir að vera slakari, á sama tíma og þeir mættu gjarnan fordómum fyrir starfsval sitt (Laufey Axelsdóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir, 2014).

Seinna lykillugtakið, kvenvæðing, er oft notað í frekar neikvæðum skilningi, þannig að hin meinta kvenvæðing skólastarfsins sé ekki nógu góð þróun (Moreau, 2019; Skelton, 2012). Skelton (2012) greinir þrenns konar merkingu: Sú fyrsta vísar til fjölda kvenkyns kennara miðað við fjölda karla, eins og við höfum fjallað um hér að framan. Önnur merking er menningarleg; felur í sér að kennsluumhverfið og kennslufræðin höfði á einhvern hátt betur til kvenkyns kennara og stúlka, fremur en karla og drengja. Moreau (2019) undirstrikar þetta líka; átt sé við að konur eigi að hafa tekið yfir skólann með kvenlægum gildum, andstæðum karllægum gildum. Þriðja merkingin sem Skelton (2012) nefnir felur í sér gagnrýni á hina femínísku hreyfingu fyrir að hafa skapað óréttlæti í garð drengja. Moreau undirstrikar þetta líka með því að benda á að því sé haldið fram að drengir séu þolendur (e. victims) hinnar meintu kvenvæðingar kennslunnar. Þekkt stef í þessari orðræðu er að drengi skorti „karlkyns fyrirmyndir í námi sínu“ en með því er átt við að karlkyns kennarar séu of fáir. Þetta stef er til dæmis áberandi í nýlegri skýrslu sem gefin var út á vegum mennta- og barnamálaráðuneytisins og háskóla-, iðnaðar- og nýsköpunarráðuneytisins þangað sem orðalagið í fyrri málsgrein er sótt (Tryggvi Hjaltason, 2024, bls. 18).

Fjöldahlutföll milli karla og kvenna hafa mikil áhrif á hvernig kynjunin (e. gendered processes) í skólastarfinu lítur út því þótt kvenkyns kennararnir séu ólíkir einstaklingar með margvíslega menntun og á ólíkum aldri, þá birtast þær gjarnan sem tiltölulega einsleitir kennarahópur í opinberri umræðu. Moreau (2019) leggur áherslu á að það séu í sjálfu sér engin rök fyrir því að ætla að kvenlæg gildi ráði ferðinni í grunnskólastarfinu þótt konur séu þar í miklum meirihluta. Skólastarfið og hefðir þess eigi sér miklu lengri sögu en svo að kynjahlutfall nú um stundir ráði ferðinni í þeim efnum (sjá líka Drudy, 2008). Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarisdóttir (2005) setja í því samhengi fram efasemdir um að grunnskólarnir geti talist kvenlægar stofnanir. Þær halda því fram að karllæg gildi ráði líka miklu í skipulagi skólans, námsefni og öðrum þáttum starfsins. Sambærileg sjónarmið koma fram í skýrslu frá UNESCO (2011, bls. 21) og Griffiths (2006) um stjórnunarhyggju (e. managerialism) í skólastarfi en hún er talin til marks um karllægni skólanna, það er áhrif karllægra gilda úr heimi stjórnunarhefða. Kvenkyns skólastjórum í íslenskum grunnskólum hefur fjölgað mjög mikið síðustu 25 árin en það hefur ekki endilega haft áhrif á að gildin hafi orðið karllægari eða að verkefnin hafi breyst. Til dæmis er stjórnun álíka ríkur þáttur í starfi skólastjóranna og var þegar karlar voru fleiri í hópi skólastjóra. Þetta kemur fram í langtímarannsókn þar sem gögnum var safnað meðal grunnskólastjóra 1991, 2001, 2006 og 2017. Öll árin var flokkurinn „stjórnun/umsýsla“, það er rekstur, skrifstofuhald, fjármál, bréfaskipti, skýrsluhald og fleira, sá flokkur sem mestur tími fór í af vinnutímanum að mati skólastjóranna. Ekki var munur á hvernig verkefnin röðuðust í forgangsörð eftir kyni (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2018).

## Teymissamstarf og starf stuðningsfulltrúa

Rannsóknir hafa gefið til kynna að stuðningur við nýliða í kennslu sé fremur ómarkviss og margir nýliðar hafi ekki leiðsagnarkennara (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022; María Steingrimsdóttir

og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Í fjarveru markvissrar leiðsagnar hafa rannsóknir beinst að hinum svokallaða óformlega stuðningi við nýja kennara fyrstu starfsárin þeirra, sem getur meðal annars falist í samstarfi nýliðans og reyndari kennara, til dæmis í teymissamstarfi (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Marz og Kelchtermans (2020) hvetja einmitt til þess að rannsóknnum sé beint að því hvernig hinn óformlegi stuðningur virkar og hvert nýju kennararnir sækja sér stuðning.

Eins og Ingvar Sigurgeirsson (2021) hefur bent á, einkenndist kennsla hér á landi lengi vel af því að kennarinn væri einn í sinni kennslustofu. Það átti við um bæði umsjónar- og fagkennara. Eingöngu þeir báru ábyrgð á því sem gerðist inni í þeirra skólaflokkum. Undanfarið hefur þó samstarf aukist í grunnskólum landsins. Við notum orðið teymisvinna um það þegar undirbúningur kennslu er á sameiginlegri ábyrgð kennarateymis (Ingvar Sigurgeirsson, 2021). Kennarar ræða hvað þeir ætla sér að gera og skipuleggja kennsluáætlanir saman, ásamt að finna námsefni, efnivið og fleira (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019). Teymiskennsla snýst aftur á móti um að tveir kennarar, eða fleiri, vinni saman í teymi (Ingvar Sigurgeirsson, 2021) og deili ábyrgðinni á bæði skólaflokkum og nemendum, jafnvel þótt nemendahópi sé að jafnaði skipt í smærri einingar. Kennararnir kenna saman eða skipta námsgreinum á milli sín. Oftar en ekki í þessum tilvikum eru fjölmennir nemendahópar í sama rými og kennarar aðstoða og leiðbeina eftir þörfum (Ingvar Sigurgeirsson, 2021; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017).

Ýmislegt bendir til þess að þróunin í átt að aukinni samvinnu kennara hafi haft jákvæð áhrif á starfsumhverfi kennara, ekki síst sem hluti af óformlegum stuðningi við nýliða. Niðurstöður úr rannsókn um innleiðingu teymiskennslu í tólf grunnskólum hér á landi, sem gerð var á árunum 2016–2020, bentu meðal annars til þess að kennarar teldu að mikill stuðningur hlytist af að vera í teymi (Ingvar Sigurgeirsson, 2021). Kvenkyns nýliðar í nýlegri rannsókn sóttu mikilvægan stuðning til reyndari kennara í teymisvinnu (Álfheiður Tryggvadóttir og Sigrún Gunnarsdóttir, 2023). Sama gildi um karlkyns nýliða í annarri nýlegri rannsókn; þeir töldu að teymisvinna hefði verið sér gagnlegur stuðningur (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Þetta gerðist einnig í rannsókn Kvam og félaga (2023) meðal nýliða í norskum skólum þar sem þátttakendur sögðu að samskipti við félaga í teyimum hefðu verið hjálpleg.

Eins og niðurstöður ofangreindra rannsókna varpa ljósi á reynist teymissamstarf mikilvægur stuðningur við starfsumhverfi kennara, bæði nýliða og reyndari kennara, en í skólunum starfa fleiri hópar en grunnskólakennarar. Það sést á að Hagstofa Íslands (e.d.), sem skráði 4559 grunnskólakennara og leiðbeinendur (saman í einni tölu) haustið 2022, skráði 9408 einstaklinga samtals við öll störf í grunnskólunum í 8361 stöðugildi. Í heildartölunni eru þó meðal annars kennaramenntaðir hópar, sem ekki eru skráðir sem kennarar, svo sem stjórnendur og sérkennarar, og aðrar fagstéttir, svo sem þroskaþjálfar, auk ófaglærðs starfsfólks annars en leiðbeinenda sem gengu beint í störf kennara. Stuðningsfulltrúar voru 1344 í 1026 stöðugildum í íslenskum grunnskólum haustið 2022. Jafnframt var annar hópur, sem Hagstofa Íslands (e.d.) skráir sem „starfslið við gangavörslu, baðvörslu, þrif og aðstoð við nemendur“, 1010 manns í 837 stöðugildum.

Við beinum hér sjónum að stuðningsfulltrúum þótt einstaklingar með önnur starfsheiti sinni oft sambærilegum verkefnum og stuðningsfulltrúarnir. Sú fjölgun sem hefur orðið á stuðningsfulltrúum síðan um aldamót – 209 stöðugildi árið 1999 – hefur verið rakin til þróunar sem kennd er við skóla án aðgreiningar (Edda Óskarsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2021; sjá einnig Radford o.fl., 2015).

Rannsóknir á starfi stuðningsfulltrúa (e. teaching assistants, líka eru notuð til dæmis hugtökin teaching aides og paraprofessionals) hafa gjarna beinst að því hvaða hlutverki þeir gegna við að efla nám nemenda, ekki síst hvort og hvernig starfið stuðli að aukinni inngildingu. Í nýlegri íslenski rannsókn kom fram að starf stuðningsfulltrúanna beindist oftar en ekki að því að vinna með einstökum nemendum fremur en með öllum hópnum (Edda Óskarsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2021). Þá hefur Giangreco (2021) bent á þá tilhneigingu að stuðningsfulltrúum sé falið að sinna brýnustu og flóknustu þörfum nemenda sem samrýmist niðurstöðum Devecchi og Rouse (2010). Giangreco (2021) mælir gegn því að einstakir stuðningsfulltrúar sinni tilteknum nemendum eingöngu heldur

séu fremur til aðstoðar við kennarana og námshópinn. Í rannsókn Birnu M. Svanbjörnsdóttur o.fl. (2015) kom meðal annars fram að stuðningsfulltrúar þyrftu stundum að sinna börnunum meðan kennararnir sæktu fræðslu. Einnig kom fram að stuðningsfulltrúarnir gætu þurft að fylgja börnum yfir í tómstundastarf að loknum skóladegi.

Webster (2022) hefur dregið saman niðurstöður rannsókna á þann veg að hlutverk stuðningsfulltrúa hafi tilhneigingu til að vera óskýrt og sé ekki alltaf aðgreint frá hlutverki kennara. Í rannsókn Eddu Óskarsdóttur og Hafðísar Guðjónsdóttur (2021) komu fram dæmi um að stuðningsfulltrúar vildu skýrari verkstjórn af hálfu kennara. Enn fremur kom í ljós mikilvægi þess að stuðningsfulltrúar og kennarar fengju tíma til að skipuleggja og undirbúa sig saman. Það rímar við niðurstöður Devechi og Rouse (2010) sem bentu til þess að með virku og skipulögðu samstarfi kennara og stuðningsfulltrúa yrði hlutverk stuðningsfulltrúanna skýrara. Í rannsókn Árdísar Flóru Leifsdóttur og félaga (2023) kom fram að skortur væri á fræðslu og þjálfun fyrir stuðningsfulltrúa. Þetta beinir sjónum að því hvort líta ætti á stuðningsfulltrúa sem samstarfsaðila við kennara á þann hátt að hinir fyrrnefndu fengju tíma til að undirbúa sig (Harris og Aprile, 2015). Þetta beinir líka sjónum að verkstjórnarhlutverki ungra kvenkyns kennara gagnvart stuðningsfulltrúum en í þeim hópi er – eins og fram hefur komið – heldur herra hlutfall karla en meðal kennara (28% karlar).

## Aðferð

Til að rannsaka hvernig nýlega brautskráðum kvenkyns kennurum í íslenskum grunnskólum vegnaði í starfinu fyrstu árin var talið eðlilegt að taka viðtöl við kennara sem tilheyrðu þeim hópi. Ákveðið var að fylgja þátttakendum eftir yfir tveggja ára tímabil og voru því notuð svokölluð raðviðtöl (e. serial interviews) sem tilheyra flokki eiginlegra aðferða.

Einn af meginkostum raðviðtala er sá að þau gefa mun dýpri innsýn í hugar- og reynsluheim þátttakenda og betra traust skapast á milli rannsakanda og viðmælanda heldur en ef tekið væri stakt viðtal (Calman o.fl., 2013; Murray o.fl., 2009). Með þessu móti gefst tækifæri til að kanna sjónarmið og athugasemdir í hverju viðtali fyrir sig þar sem spurt er um atriði er fram komu í fyrri viðtölum (e. probing), og auka þannig skilning og dýpka túlkun rannsakenda á orðum viðmælanda. Þannig verða gögnin sem aflað er umfangsmeiri og um leið réttmætari en ef um eitt viðtal væri að ræða, og geta veitt viðtækari sýn á viðfangsefnið (Read, 2018).

## Þátttakendur og gagnaöflun

Samtals voru tekin viðtöl við ellefu kennara en í þessari grein er unnið úr viðtölum við fjóra kennara sem fengu dulnefnin Birna, Íris, Sara og Tinna. Þær voru á aldrinum 27–32 ára haustið 2021 þegar fyrstu viðtölin fóru fram og höfðu allt að þriggja ára starfsreynslu í fullu starfi eftir að kennaranámi lauk. Ein þeirra var algjör nýliði. Þær kenndu allar á yngsta og miðstigi eða báðum stigunum, eða höfðu flutt sig á milli miðstigs og yngsta stigs á sínum stutta starfsferli. Engin þeirra hafði verið með formlega leiðsögn fyrsta starfsárið sitt eða sú leiðsögn hafði ekki verið í föstum skorðum. Enn fremur höfðu þær allar unnið í einhvers konar teymissamstarfi. Í öllum skólunum voru karlkyns kennarar og aðrir karlkyns starfsmenn í miklum minni hluta starfsfólksins, sérstaklega í yngri bekkjunum þar sem viðmælendur okkar störfuðu.

Þrír kvenkyns rannsakendur úr hópnum tóku viðtölin. [2] Sami rannsakandi fylgdi hverjum þátttakanda eftir á rannsóknartímabilinu. Viðtölin, sem voru hálfopin, voru tekin haustið 2021, vorið 2022, haustið 2022 og loks vorið 2023. Viðtölin við viðmælendurnar fjóra voru 14 talsins, þrjú til fjögur viðtöl, en tvær úr hópnum gátu ekki tekið þátt í síðasta viðtalinu. Viðtölin, sem voru hljóðrituð, voru 21–50 mínútur hvert, samtals rúmlega átta og hálf klukkustund. Viðtölin voru afrituð af þeim sem tók hvert og eitt viðtal.

## Greining

Greining viðtalanna fór fram í nokkrum skrefum. Fyrstu drög að greiningu urðu til jafnóðum og allir rannsakendurnir hittust eftir hverja umferð viðtalanna til að ræða áhugaverða þræði í þeim og fara yfir næsta viðtalsramma. Ákveðin voru efnisatriði til að fylgja eftir í næstu viðtölum (Read, 2018) og að því leyti var frumgreining gagnadrifin (e. data-driven); fyrstu hugmyndir að þemum voru ræddar af öllum höfundum á ýmsum stigum ferlisins og viðtalsrammarnir voru þróaðir með hliðsjón af fyrri viðtölum rannsóknarinnar.

Þegar lokið hafði verið við að taka öll viðtölin var ljóst að fjórir þátttakendanna áttu margt sameiginlegt, meðal annars að hafa ekki fengið formlega leiðsögn en hafa verið bekkjarkennarar í teymissamstarfi. Í ferlinu varð ljóst að teymissamstarfið væri efnisríkt þema í samhengi við styðjandi og krefjandi þætti í starfi nýliðanna og því var ákveðið að velja viðtölin við þessa fjóra þátttakendur til að greina nánar.

Næsta skref greiningarinnar fólst í að viðtölin við þátttakendurna fjóra voru lesin á ný, af öllum höfundum, með hliðsjón af rannsóknarspurningunum. Höfundar báru svo saman bækur sínar og unnu áfram þemu úr sameiginlegum þráðum í viðtölunum. Eins og fyrri skref rannsóknarinnar höfðu gefið til kynna reyndist teymissamstarfið áberandi þema á seinni stigum greiningarinnar og í ljós kom að starf stuðningsfulltrúa reyndist einnig mikilvægur þáttur. Í lokagreiningunni voru svo dregnir fram hinir sameiginlegu þræðir í reynslu viðmælendanna og skoðaðar voru einstakar frásagnir í viðtölunum (Read, 2018).

## Réttmæti og siðferði

Rannsókn af þessum toga hefur gildi vegna þess að mikilvægt er að raddir hinna ungu kvenna heyrast í umræðunni um þróun skólastarfs, hvernig þær upplifa faglegan og kynjaðan veruleika skólastarfsins ásamt hvað þeim finnst styðjandi í starfinu og hvað krefjandi. Viðtölin veittu áhugaverða innsýn, eins og þeim var ætlað; þau voru einlæg og efnisrík, og þótt ekki megi alhæfa út frá viðtölum við fjóra kennara benda frásagnirnar sterklega til að þær séu ekki einstakar.

Þátttakendur voru fúsir til að tala við okkur og treysta okkur fyrir marghátuðum upplýsingum. Það reynir því á rannsakandann að tryggja þagmælsku, gæta trúnaðar og sýna fyllstu varkárni í samskiptum sínum (Sigurður Kristinsson, 2013). Þátttakendur veittu upplýst samþykki eins og gert er ráð fyrir og rannsakandinn sem tók viðtölin skrifaði undir trúnaðarsamning. Til að leyna því betur hverjir viðmælendur eru voru þeim gefin dulnefni. Ekki er gefið upp hvar á landinu þær störfuðu á rannsóknartímanum og sem minnstar upplýsingar um stærð skóla eða umhverfi hans. Þá er í stöku tilvikum hnikað til upplýsingum ef okkur þótti þurfa til að leyna betur þátttakendum og skólunum sem þær starfa í.

## Niðurstöður

Við segjum frá niðurstöðunum í þremur köflum, það er kynjuðum samskiptum og viðhorfum, teymissamstarfi og samstarfi við stuðningsfulltrúa. Þessi þrjú þemu eru að því leyti samofin að teymissamstarfið grundvallaðist á samvinnu kvenna nær eingöngu og í tilviki samstarfs við stuðningsfulltrúa komu fram athyglisverð tilvik um samskipti kynjanna.

## Kynjuð samskipti og viðhorf

Viðmælendurnir unnu ekki með mörgum karlkyns kennurum því að samkvæmt talningu á heimasíðum skólanna fjögurra, sem viðmælendur störfuðu í, var hlutfall karla í þessum tilteknu skólum á bilinu 5–20% í heildina fyrra árið sem rannsóknin stóð yfir. Í viðtölunum kom í ljós, eins og raunar mátti búast við, að flestir karlkyns kennararnir kenndu elstu börnunum eða voru íþróttakennarar og leiðirnar lágu því ekki mjög oft saman, eins og til dæmis þar sem íþróttahúsið

var fjarri skólahúsnæðinu. Sem dæmi má nefna að í skóla Írisar, þar sem karlkyns kennarar voru flestir, var aðeins einn af átta körlum umsjónarkennari á yngsta stigi. Aðeins í tveimur tilvikum af fjórum var karlkyns kennari hluti af kennarateymi viðmælandans annað skólaárið. Aftur á móti unnu viðmælendurnir yfirleitt um tíma með karlkyns stuðningsfulltrúum en í því starfi umtalsverð starfsmannavelta á rannsóknartímanum sem olli álagi. Við einbeitum okkur að því segja frá samskiptum viðmælanda við karlana, bæði kennara og stuðningsfulltrúa og reynslu viðmælanda okkar af samstarfinu við þá.

Almennt má segja að viðmælendur okkar hafi verið jákvæðir gagnvart því að fá karla til kennslu. Í fyrstu umferð viðtalanna við Söru unnu með henni einn karlkyns kennari og einn karlkyns stuðningsfulltrúi. Sara hafði unnið með karlkennaranum í teymi og sagðist vilja að hún gæti alltaf unnið með honum. Söru þótti mikilvægt að karlkennarar væru sýnilegir og að þeir væru fleiri: „Mér finnst svo mikilvægt að það séu karlkennarar. Mér finnst það líka ... fyrir krakkana“ (Sara, viðtal 1). Henni þótti eftirsóknarvert að hafa karlkennara til að taka strákahópinn og „gaurast eitthvað aðeins með þeim“ (Sara, viðtal 1). Hún taldi að það hefði gengið vel að vinna með viðkomandi karlkyns kennara í teyminu en velti þó fyrir sér hvort mikilvægi hans í starfinu hefði fremur með persónu hans að gera en kyn.

Birna sagði aðspurð um hvort henni fyndist að það þyrftu að vera fleiri karlkyns kennarar í grunnskólum:

Já, það væri voða næs ef það væri hægt að búa til teymi þar sem væri einn karlkennari og einn kvenkyns kennari sko. (Birna, viðtal 4)

Í sama streng tók Íris:

Maður heyrir samt oft að það sé ... gott fyrir stráka að sjá menn í kennslu ... ég held að það skipti í rauninni ekki máli. Ég væri samt til í að hafa fleiri karlmenn í þessu. (Íris, viðtal 4)

Orð þeirra gefa til kynna að þó þær vilji gjarnan að fleiri karlar starfi við kennslu skipti fagmennska kennaranna þær meira máli – og að hefðbundnum kynhlutverkum og starfsvali sé ögrað. Sem dæmi sagði Íris, sem vann ekki með neinum karlkyns kennurum, að þær væru „sterkar stelpur í þessu teymi“ og að þær myndu aldrei segja „ó, við þurfum að fá húsvörðinn til að þess að bera eitthvað“ því að þær myndu bara sjálfar sjá um það (Íris, viðtal 2).

Í umræðu kvennanna kom fram að karlar kæmust frekar upp með ákveðið kæruleysi eða að sinna ekki samvinnu. Birna nefndi til dæmis að karlkyns kennarar kæmust upp með meira hjá stjórnendum (viðtal 4). Þegar hún var innt frekar eftir þessu svaraði hún að það væri um „sumt og sumt ekki“, til dæmis að sagt væri um kennslukarl:

„Æj hann gleymdi sér bara“ [ef] hann átti að vera í gæslu en ef ... við [konurnar] gleymum okkur þá er það meira svona „hvar varstu?“ ... Þeir komast upp með að vera meira svona kærulausari og það er reiknað bara með að þeir hafi gleymt því eða eitthvað en meira svona eins og konurnar séu að reyna svíkjast undan. (Birna, viðtal 4)

Tinna ræddi svipaða hluti. Í þriðju umferð viðtalanna var Tinna farin að vinna með öðru teymi en áður og var það skipað henni, annarri konu og einum karli. Tinna varð vör við vissa breytingu á samstarfi í teyminu þegar karlinn bættist við:

Svona minni teymisvinna en maður er vanur ... hann bara sér um sitt og er bara með það sjálfur ... maður finnur að þetta er þínu bara þið með ykkar og ég með mitt, dæmi. (Tinna, viðtal 3)

Tinna taldi að kven- og karlkyns kennarar hefðu að einhverju leyti ólík hlutverk. Hennar upplifun var sú að iðulega fengju karlkennararnir „að sleppa, [vera] þínu svona stikkfrí“. Þegar hún var beðin um að útskýra það frekar nefndi hún að konurnar vildu bara „klára hlutina ... græja og gera, drífa

þetta af svo maður geti farið í næsta verkefni“ (Tinna, viðtal 3). Karlarnir væru kannski viðstaddir, eins og til dæmis á fundum, en þeir væru „svona hlutlausir áhorfendur“ (Tinna, viðtal 3). Þetta var upplifun Tinnu á margvíslegum vettvangi innan skólans; konur hefðu frekar frumkvæði en karlarnir hefðu „slædað bara ... því miður“ (Tinna, viðtal 3). Hér lýstu viðmælendur hvernig þær upplifðu að væntingar og viðhorf til karlkennaranna væru önnur en til kvennanna, sem endurspegladist svo að einhverju leyti í ólíkri nálgun þeirra til starfsins.

Frásagnir viðmælenda af samstarfi við stuðningsfulltrúa reyndust ólíkar eftir því hvort um var að ræða konu eða karl. Í árgangi sem Birna kenndi voru tveir stuðningsfulltrúar, karl og kona. Birna nefndi að þrátt fyrir að karlkyns stuðningsfulltrúinn væri með stöðugan stuðning við tiltekinn nemanda þá væri hann íðulega að fara út úr stofunni: „Hann kannski tekur kaffi, kemur inn í smástund, fer svo að sækja sér kaffi, fer inn ...“ (Birna, viðtal 3). Þetta gerði kvenkyns stuðningsfulltrúinn ekki:

Hún veit hvernig ástandið er inni í bekk og hún reynir eins og hún getur að komast bara, hún náttúrulega fer í sitt kaffi, svo kemur hún bara strax! (Birna, viðtal 3)

Einnig nefndi Birna að karlkyns stuðningsfulltrúinn ætti til að gleyma sér í gríni og glensi; hann væri að „gantast í gaurunum“ og læsi „ekkert í aðstæður, bara engan veginn“. Þá væri það skýrt þannig: „Æ ... hann er karlmaður ...“ (Birna, viðtal 3). Hún taldi að stundum hefði karlkyns stuðningsfulltrúinn jafnvel truflandi áhrif á nemendur:

Þetta með að hann les ekki í aðstæður, maður er kannski rétt búinn að ná börnunum niður kemur hann í hurðina bara *GEGGJAD KÁTUR MED LÆTI* ... og maður er bara: „Gaur, ég *VAR* að ná þeim niður!“ [hástafrir áherslur viðmælenda]. (Birna, viðtal 3)

Upplifun Birnu var sú að viðhorfið til hegðunar hans og þær kröfur sem gerðar væru til hans væru allt aðrar en til kvenkyns stuðningsfulltrúans. Hún taldi að hann fengi meiri „frípassa“ af því að hann væri karlmaður og fengi að gera skemmtilegri hluti eins og

að tjilla og fara, vera úti í fótbolta með strákunum á meðan allt er í hers höndum hérna inni, bara af því það er skemmtilegra. (Birna, viðtal 3)

Birna var engu að síður ánægð hvað þessi stuðningsfulltrúi náði vel til barnanna og sérstaklega nemandans sem hann var stöðugur stuðningur við en að hann fengi meiri athygli, út á kynið, fyrir að vera „frábær og hvað hann er að gera flott ...“ en góðir kvenkyns stuðningsfulltrúar fengu fyrir frábær störf.

Í annarri umferð viðtalanna var nýr ungur stuðningsfulltrúi kominn í teymi Írisar. Sá hafði aldrei unnið sem slíkur en það sama var upp á teningnum með hann líkt og stuðningsfulltrúann hjá Birnu: „Oft bara aðeins of mikið að grínast í krökkunum eða að tala um fótbolta eða eitthvað“ (Íris, viðtal 2). Íris velti fyrir sér hvort ástæðan væri aldurinn þar sem karlkyns stuðningsfulltrúinn var fjórum árum yngri en kvenkyns stuðningsfulltrúarnir sem þar unnu. Íris hélt að strákarnir litu meira upp til hans vegna þess að þeir tengdu betur við hann því hann var einu sinni að æfa fótbolta. Hún nefndi líka að hennar upplifun væri sú að strákarnir í nemendahópnum kæmust upp með meira hjá honum miðað við kvenkyns stuðningsfulltrúana, að þær héldu uppi meiri aga en hann. Þegar kom að viðtali 3 haustið eftir var þessi karlkyns stuðningsfulltrúi í skóla Írisar hættur og þá hafði honum farið fram í starfinu á síðustu vikum vorsins, að hennar mati.

Karlkyns stuðningsfulltrúi í skóla Söru var í stöðugum stuðningi við einhverfan dreng í bekknum en oftar en ekki var hann kominn á annan stað í stofunni til að aðstoða stelpurnar í bekknum: „Hann á bara að vera með honum en einhvern veginn er hann alltaf kominn til stelpnanna“ (Sara, viðtal 3). Upplifun Söru af viðhorfi til karlkyns stuðningsfulltrúans miðað við viðhorf til kvenkyns stuðningsfulltrúa var svipuð og hjá Birnu og Írisi. Hún taldi að hann fengi of mikið svigrúm til að taka minni ábyrgð miðað við kvenkyns stuðningsfulltrúann:

[Hann er] alltaf að fara í símann, hann átti að fylgja þeim í rútuna í gær í íþróttir og það voru allir komnir og við vorum að bíða eftir honum; einhvern veginn er hann ekki með skipulagið á hreinu, meðan ég er búin að vera að segja við hinn stuðninginn, sem er stelpa – ég veit ekki hvort það sé týpan eða kynið, þetta er bara svona – „við erum að fara í rútú klukkan þetta“ og þá er hún bara mætt. Hann er alveg bara þú veist, rennur ekki í honum blóðið, en það er kannski bara hann. (Sara, viðtal 3)

Athyglisvert er að Birna, Íris og Sara höfðu allar svipaða sögu að segja af upplifun sinni af stuðningsfulltrúunum, ekki síst karlkyns stuðningsfulltrúunum. Það gæti skrifast á aldur, reynslu eða kyn þeirra sjálfra að hluta til eða samfélagslegra væntinga til kvenna um að sýna meiri umhyggju og bera ábyrgð á velferð barnanna. Það gæti einnig mögulega skrifast á að ungu karlarnir, og í sjálfu sér aðrir ungir stuðningsfulltrúar, hafi ekki vitað til hvers var ætlast af þeim í starfinu og í dagsins önn innan skólastarfsins.

## Teymissamstarf

Við nefnum hér einu nafni teymissamstarf það sem hefur verið útskýrt sem teymisvinna og teymiskennsla í fræðum og framkvæmd. Allir viðmælendurnir fjórir voru í einhvers konar slíku samstarfi og sumar þeirra í teymiskennslu. Í viðtölunum var ekki alltaf gerður skýr greinarmunur á hvort um væri að ræða teymisvinnu, til dæmis við undirbúning, eða formlega teymiskennslu.

Íris var í þriggja kvenna teymi með yfir 50 nemendur á miðstigi (5. bekk). Teymið skipti með sér kennslunni þannig að Íris fékk að kynnst því að kenna allar námsgreinar og var ánægð með það. Teymið kenndi oftast öllum nemendum saman en í sumum tilvikum var hópnum tví- eða þrískipt. Íris fékk ekki formlega leiðsögn en hún taldi að hlutverk kennaranna í teyminu væri að leiðbeina henni á fyrstu mánuðunum í starfi, en kennararnir tveir sem voru með henni í teymi höfðu báðir margra ára kennslureynslu. Hún sagði:

Ég var sett með þeim í teymi af ástæðu, held ég. Ég er náttúrlega ný, ég sé fyrir mér að þær eigi að leiðbeina mér í þessu. (Íris, viðtal 1)

Þegar hún var spurð út í hvernig samstarfið innan teymisins gengi sagði hún að það gengi vel. Þær væru samheldinn hópur sem hittist reglulega utan vinnu (eins og við höfum áður nefnt). Íris var því ánægð með að vera í teymi en samt sem áður væri erfitt að vera með svona marga nemendur sem allir hefðu ólíkar þarfir:

Ógeðslega mörg börn ... bara [að] læra hver þarf hvað er búið að taka rosa mikla vinnu. Og, bara læra allt ut anumhaldið. Þú veist, ég hef aldrei þurft að gera lotu í Mentor [fyrir]. (Íris, viðtal 1)

Birna var einnig í þriggja kvenna teymi á fyrsta árinu sínu og var teymið með milli 35 og 40 nemendur í 1. bekk. Teymið reyndi að tví- eða þrískipta nemendahópnum en sjaldan var hægt að þrískipta honum svo hann var oftast tvískiptur. Kennararnir, allt kvenkyns, tóku allar þátt í að kenna nemendunum og var þetta meira teymisvinna en teymiskennsla þar sem þær sáu um að skipuleggja og undirbúa alla kennslu saman. Að auki voru þær með tvo stuðningsfulltrúa til aðstoðar. Að sögn Birnu átti teymið að koma í stað formlegrar leiðsagnar, enda var hún sett í teymi með reyndum kennurum. Henni fundust báðir teymisfélagar hennar vera henni mikilvægur stuðningur á fyrsta ári hennar í starfi, ekki síst varðandi foreldrasamskipti. Árið eftir voru gerðar breytingar þannig að stjórnendur fækkuðu í teyminu um einn kennara og einn stuðningsfulltrúa þrátt fyrir að nemendafjöldinn væri sá sami. Teymið fór því frá því að vera þriggja kvenna teymi yfir í að vera tveggja kvenna teymi með einum stuðningsfulltrúa. Birnu þótti þessi breyting gera vinnuna erfiðari og álagið varð meira:

Ég er alveg með svona smáhnút í maganum að mæta í vinnuna á hverjum morgni ... ég skil bara ekki af hverju við vorum fimm í fyrra með þennan hóp; svo líða þrír mánuðir og ... þá förum við frá því að vera fimm með allan hópinn yfir í að vera þrjár með allan hópinn. (Birna, viðtal 3).

Birna ræddi að hópurinn í heild sinni væri krefjandi og stundum erfiður og því þætti henni þetta einkennileg ákvörðun af hálfu stjórnenda. Henni hafði fundist stuðningurinn frá hinum tveimur konunum í teyminu vera mjög góður og hentugur í starfi með yngri börnum.

Sara byrjaði á að vera ein með sinn bekk fyrsta árið eftir brautskráningu og fannst það erfitt. Henni fannst hún ekki fá nægan stuðning og leiddi oft hugann að því að hætta. Næsta kennsluár á eftir var hún í teymi með konu sem hún þekkti ekki fyrir fram en þær náðu vel saman. Þær voru saman með umsjón yfir nemendahópnum en eftir því sem bættist í nemendahópinn fundu þær að það væri erfitt að vera með sýn yfir málefni 50 nemenda og ákváðu því að skipta umsjóninni á milli sín en að halda áfram að vinna sem teymi að undirbúningi. Sara var því ein með ábyrgð á um 25 nemendum á yngsta stigi. Hún og samkennari hennar voru í sama rými, eins konar teymiskennslurými, en þó var ekki teymiskennsla (viðtal 1). Hún hafði þó vissan stuðning af að hafa annan kennara í rýminu en fannst stuðningi frá stuðningsfulltrúa vera ábótavant.

Tinna vann í teymiskennsluskóla og var í þriggja kvenna teymi með rúmlega 60 börn í þremur stofum. Hún fékk ekki formlega leiðsögn en teymisfélagar hennar áttu að taka að sér það hlutverk, sem gekk vel að mati Tinna þar sem kennurunum í teyminu kom vel saman. Tinna taldi að teymiskennsla hentaði sér vel: „Teymiskennsla er náttúrulega frábær og ég myndi aldrei vilja vera í neinu öðru en því“ (Tinna, viðtal 1). Þar sem teymið hennar var með sameiginlega umsjón með rúmlega 60 börnum, áttu foreldrar að geta leitað jafnt til þeirra allra en Tinna ræddi að svo væri ekki. Henni fannst að foreldrar væru fastir í gamla fyrirkomulaginu um að það væri einn umsjónarkennari og gengju að því vísu að hún sæi ein um umsjón þeirra sem væru í hennar heimastofu.

Nýtt teymi tók við á síðara rannsóknarárinu þegar Tinna fylgdi nemendahópnum á miðstig. Nýja teymið hélt áfram að líta á árganginn sem heild þótt oftast væri skipt í þrennt. Þar sem Tinna var eini kennarinn sem fylgdi þessum tiltekna árgangi var hún meira við stjórn í upphafi nýs skólaárs í nýju teymi, vegna þess að hún þekkti nemendur og foreldra betur en hinir kennararnir gerðu.

Hér hefur komið fram hve teymissamstarfið gat verið ólíkt en það sem var sameiginlegt, hvort sem viðmælendur voru eingöngu í teymisvinnu eða líka í teymiskennslu, var stuðningurinn frá samkennurum sem gerði starfið betra og skemmtilegra. Viðmælendurnir upplifðu samheldni við þessar aðstæður. Þá má nefna að sumar voru í teyimum sem hittust utan vinnu á meðan aðrar gerðu það ekki; þetta þýddi samt ekki að skorti á samband milli kennara í teyminu hjá þeim sem ekki hittust sérstaklega utan vinnutíma.

Viðmælendur nefndu að samstarfið, dreifing álags og stuðningur samkennara væru miklir kostir við að vinna í teymi. Það fyrirkomulag hafði hjálpað kennurunum ungu við að komast inn í starfið og veittist mikilvægur stuðningur við nýliðana. Þó virðist sem strax á þeirra öðru starfsári hafi verið gerðar miklar kröfur til nýliðanna. Í tilviki Tinna þurfti hún að taka að sér forystuhlutverk í nýju teymi og Sara fann fyrir auknu álagi vegna fækkunar í teymi milli ára. Þá var greinileg sú tilhneiging að með stórum hópum væru kennarar árgangs inni í málefnum fleiri nemenda en ef hver og einn kennari sæi aðeins um sinn hóp. Þetta var talið til kosta og dreifði álaginu að einhverju leyti. Engu að síður kom fram að kennurunum fundust líka áskoranir fylgja því að vinna með svo fjölmönnum einingum.

### **„Stuðningarnir“**

Stuðningsfulltrúar eru mikilvægur hluti af skólastarfi við að mæta nemendum og þörfum þeirra í samstarfi við kennarana. Allar þekktu viðmælendur okkar þetta af eigin raun úr starfinu en fyrirkomulagið og fjöldi stuðningsfulltrúa, sem þær kölluðu gjarnan „stuðninga“, tók líka ýmsum breytingum á rannsóknartímanum. [3]

Í upphafi rannsóknarinnar var teymi Birnu með tvo stuðningsfulltrúa sem sinntu öllum nemendum samhliða henni og hinum kennurunum. Ári síðar hafði nemandi, sem þurfti stöðugan stuðning,

bæst í hópinn. Það merkti að annar stuðningsfulltrúinn var þá eingöngu með þeim nemanda. Birna ræddi að það væri gífurlegt aukaálag að missa stuðningsfulltrúa fyrir allan bekkinn: „Mér finnst ég stundum bara vera ein“ (Birna, viðtal 3). Birnu þótti mikilvægt að hafa stuðningsfulltrúa inni í bekk en oft hefði þurft að færa hann á milli bekkja eða senda hann út í frímínútur til að sinna gæslu. Í lok síðara rannsóknarársins lýsti Birna hvernig stuðningsfulltrúar komu og fóru. Hún nefndi að stuðningsfulltrúinn hefði farið „í afleysingar að kenna [tiltekna námsgrein] og þá fengum við stelpu ... og hún var hjá okkur í mánuð, kannski meira“ (Birna, viðtal 4). Einhvern tíma þann vetur kom líka á ný til starfa stuðningsfulltrúi, kona sem hafði verið með þeim í 1. bekk og þeim líkaði vel við (Birna, viðtal 4).

Sara nefndi í upphafi rannsóknarinnar að hana vantaði meiri stuðning inn í bekkinn en að skólastjórnendur væru ekki sammála því. Sara vann í opnu rými ásamt öðrum kennara. Þær deildu stuðningsfulltrúa, sem var oft inni hjá Söru, en þá var samkennari hennar ein með um 25 nemendur. Sara vildi að þær væru með sinn stuðningsfulltrúann hvor: „Ég verð að vera með stuðning ... en ég hef ekki alltaf stuðning, og þá er þetta mjög erfitt“ (Sara, viðtal 1). Síðar á skólaárinu fékk Sara annan kennara með sér í stærðfræðikennslu og fannst henni það hjálpa mikið. Síðar var sá kennari fluttur í annan bekk og fékk hún þá stuðningsfulltrúa inn í bekkinn.

Tinna ræddi í upphafi rannsóknar að hennar teymi væri með einn stuðningsfulltrúa en hann sinni einnig margvíslegum öðrum störfum, svo sem að fara í „sundfylgd“ og væri því ekki alltaf með bekknum (Tinna, viðtal 1). Þegar leið á fyrsta skólaárið bættist annar stuðningsfulltrúi við hjá Tinna. Að hennar mati var mikilvægt að kennarar og stuðningsfulltrúar fengu undirbúningstíma saman. Það gengi hins vegar illa þar sem annar stuðningsfulltrúinn hætti að vinna klukkan tólf og hinn strax að kennslu lokinni og þyrfti þá að vera mættur í frístund:

Þannig að við erum ekki með neinn undirbúningstíma saman. Fáum aldrei tíma til að spjalla eða þau [stuðningsfulltrúarnir] eitthvað að undirbúa sig, hvað þau eiga að gera. (Tinna, viðtal 2)

Á síðara kennsluárinu var Tinna sama sinnis varðandi undirbúningstíma stuðningsfulltrúa; henni fannst undirbúningstíma fyrir stuðningsfulltrúa vera ábótavant í skólanum en hún tók fram að samkvæmt kjarasamningum þeirra ættu þeir rétt á slíkum tíma. Tinna nefndi að nánast einu samtöl sem þau ættu saman um skipulag fyrir daginn væru klukkan átta á morgnana, sem væri hvorki nógu hentugt fyrir sig, stuðningsfulltrúana né börnin (Tinna, viðtal 3).

Niðurstöðurnar undirstrika að stuðningsfulltrúar og starf þeirra er veigamikill hluti af skólastarfi og viðmælendurnir fjórir ræddu um að mikil þörf væri á meiri stuðningi, fyrir sig og nemendur. Birna og Sara tóku fram að án stuðningsfulltrúa inni í bekk væru þær svolítið einar á báti. Það gerði starfið krefjandi, ekki síst fyrir óreynda kennara. Tinna ræddi sérstaklega um að stuðningsfulltrúar fengu ekki nægan undirbúningstíma fyrir sig og til að vinna með teyminu. Nokkuð örur breytingar urðu á fjölda stuðningsfulltrúa í flestum tilvikum og afleysing var frekar fallvölt. Sara nefndi þannig að það gæti jafnvel verið betra að hafa einn kennara til viðbótar, fremur en tvo stuðningsfulltrúa (viðtal 2) sem undirstrikar hversu erfitt gat verið að verkstýra mismunandi reyndu ófaglærðu fólki.

## Umræður

Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig nýlega brautskráðum kvenkyns kennurum í íslenskum grunnskólum vegnaði í starfinu. Í þessari grein hefur sjónum verið beint að því starfsumhverfi sem fjórir ungir kvenkyns kennarar störfuðu í. Spurt var tveggja meginspurninga; hvernig kynjað og kvenvætt starfsumhverfi birtist í starfi kvenkyns nýliðanna og hvað reyndist styðjandi og hvað krefjandi í starfinu.

Hið kynjaða og kvenvædda umhverfi einkenndist ekki síst af því að þar unnu kvenkyns kennarar hver með annarri og með kvenkyns stuðningsfulltrúum, með frekar fáum undantekningum; skólarnir

sem vinnustaðir voru að miklu leyti kvennavinnustaðir. Starfið með karlkyns kennurum gekk að jafnaði vel en þó voru dæmi um að karlkyns kennarar fengu stundum að fljóta með, „slæða“ eins og það var orðað, og þannig ekki gerðar sömu kröfur til þeirra að mati viðmælenda. Þær töldu að konur tækju að sér að ganga í hlutina og taka ákvarðanir. Niðurstöður okkar gefa aftur á móti til kynna talsverðan mun á væntingum, kröfum og viðhorfum til stuðningsfulltrúa innan skólanna eftir kyni. Viðmælendurnir töldu að minni kröfur væru gerðar til karlkyns stuðningsfulltrúa og að viðhorfið gagnvart því hvernig þeir sinntu starfinu væri kynjað. Má þar nefna að viðmælendur töldu að karlkyns stuðningsfulltrúar læsu stundum ekki nógu vel í aðstæður hvað varðar vinnufrið barnanna og bæru minni ábyrgð. Hér má hæglega vera að kynjakerfið (samanber Irmu Erlingsdóttur, 2021; Walby, 1990; Þorgerði Einarsdóttur, 2006) og útbreiddar hugmyndir um kæruleysi karlkyns kennara og eðlislæga hæfni þeirra (Hjalmarsson og Löfdahl, 2014) hafi þau áhrif á unga karla að þeim finnist þeir eiga að njóta frjálrsræðis og ekki lúta verkstjórn ungra kvenkyns kennara. Þetta mætti einnig skoða út frá því hvort þeim finnist að ungu kvenkyns kennararnir ætli þeim að fylgja kvenlægum gildum. Við höfum þó ekki neitt í höndunum um hið síðarnefnda heldur aðhyllumst við það sem Moreau (2019) segir um að ekki finnist haldbær rök fyrir því að kvenlæg gildi ráði skólastarfinu í reynd þótt konurnar séu í meirihluta í skólunum. Þetta virðist þó frábrugðið því sem kom fram í rannsókn Laufeyjar Axelsdóttur og Gyðu Margrétar Pétursdóttur (2014) þar sem karllægir leikir karlkyns starfsmanna leikskóla áttu upp á pallborðið hjá samstarfsskonum þeirra.

Ef horft er á samskipti viðmælendanna við karlkyns stuðningsfulltrúana í ljósi annarra rannsókna um stuðningsfulltrúa, er vel mögulegt að þessir þrír karlkyns stuðningsfulltrúar hafi ekki vitað til fulls hvaða hlutverki þeir áttu að gegna innan skólanna – en stuðningsfulltrúar með meiri reynslu hafi áttað sig betur á því. Líkt og kom fram í rannsókn Eddu Óskarsdóttur og Hafðísar Guðjónsdóttur (2021) þótti mikilvægt að stuðningsfulltrúar og kennarar hefðu tíma og tækifæri til að funda saman svo að allar upplýsingar kæmust til skila. Það var ekki að heyra að stuðningsfulltrúarnir hjá Birnu, Írisi og Söru sætu slíka fundi. Slíkir fundir gætu leitt til þess að hlutverk þeirra yrði augljósara fyrir þeim og frammistaðan batnaði. Vitaskuld gildir það um bæði karlkyns og kvenkyns stuðningsfulltrúa þótt ungu karlarnir hafi hér verið til sérstakrar umræðu.

Karlkyns nýliðar í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og félaga (2024) höfðu kynjað forskot þannig að álitid var að karlar, jafnvel nýliðar, væru traustari við bekkjarstjórnun en konur. Okkar viðmælendur höfðu ekki slíkt forskot heldur þurftu að takast á við verkefnið án slíkra óraunsærra væntinga. Viðmælendur okkar vildu gjarna fleiri karlkyns kennara í skólana, til dæmis Sara sem hafði unnið með karlkennara í teymi og fannst mikill kostur að vinna með karli en ekki eingöngu konum. Hún ræddi að gott væri að hafa karlkennara upp á fjölbreytnina og að þeir væru sýnilegir í skólanum. Aðspurð hver ástæðan væri sagði hún að gott væri að hafa þá til taks fyrir erfiðu strákana til að „gaurast“ með þeim. Þetta viðhorf er mögulega til marks um hið algenga viðhorf til karlkennara að þeir séu betur í stakk búnir að takast á við erfiða hegðun nemenda (Hjalmarsson og Löfdahl, 2014). Líkt og kom fram í viðtölum við karlkyns kennara í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar o.fl. (2024) þá töldu nokkrir af karlkyns kennurunum að drengirnir hlustuðu frekar á þá en kvenkennarana. Þeir næðu sem sagt betur til drengjanna en kvenkennararnir.

Ef þetta er dregið saman þá er starfsumhverfi ungu kvennanna á vinnustöðum, þar sem afgerandi meirihluti er konur, í þeim skilningi kvenvætt eins og Drudy (2008), Skelton (2012) og Moreau (2019) hafa lýst. Kvenvæðingin birtist í að ungu konurnar vinna á vinnustað sem er meira og minna kvennavinnustaður. Áhrif karla í starfinu eru þó talsverð eins og við höfum rakið og orðræðuna um mikilvægi karla má ekki vanmeta sem bakgrunn. Orðræðan um mikilvægi karla verður að teljast hluti af kynjakerfinu sem Walby (1990) lýsti. Gjörðir eða aðgerðaleyfi einstakra karla, kennara eða stuðningsfulltrúa, verður að skoða í ljósi þess kynjakerfis sem skapar ólíkar væntingar samfélagsins til karla og kvenna fremur en að þeir séu á einhvern hátt ekki hæfir einstaklingar.

Ólíklegt er að kynjahlutföll meðal starfsfólks í grunnskólum breytist mikið í bráð. Þess vegna ákváðum við að kanna samhliða athugun okkar á kynjuðum þáttum starfsumhverfisins hvað væri styðjandi og hvað krefjandi í starfsumhverfinu, sem reyndist gjarna styðjandi og krefjandi í senn.

Starfsumhverfið fól í sér margvíslegar áskoranir en einnig tækifæri fyrir viðmælendur okkar til að hafa áhrif á það í gegnum hið viðtæka samstarf við aðra kennara og annað starfsfólk. Fjölmennir nemendahópar og skortur á festu utan um starf stuðningsfulltrúa voru meðal helstu áskorana. Hið formgerða samstarf sem birtist í teymisvinnu og teymiskennslu átti þátt í að bæta upp fyrir skort á formlegri leiðsögn í starfi, samanber einnig niðurstöður Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og félaga (2022).

Þrátt fyrir að starfshættir teymanna væru ólíkir var mikill samhljómur meðal viðmælenda um að stuðningur innan teymanna skapaði mikinn ávinning af að starfa í teymi. Það samræmist niðurstöðum rannsóknar Ingvars Sigurgeirssonar (2021) sem bentu til þess að með innleiðingu teyma í grunnskólum hér á landi upplifðu kennarar mikinn stuðning. Sama upplifðu nýliðarnir í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og félaga (2022).

Samheldni, skipulag og samstarf innan teymanna voru mikilvægir liðir í því teymissamstarfi sem var lýst fyrir okkur – og þetta var auðvitað fyrst og fremst samheldni kvenna þar sem fáir karlkyns kennarar komu við sögu í teymissamstarfinu. Í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar (2021) bentu niðurstöður til mikilvægis þessara þátta í samstarfi teyma. Þetta átti einnig við um flesta viðmælendur Álfheiðar Tryggvadóttur og Sigrúnar Gunnarsdóttur (2023). Ein kvennanna í þeirra rannsókn vísaði reyndar til þess að hún væri „bara heppin að vera með teymisfélaga sem var búinn að vera í þessu í svo mörg ár“ (bls. 70). Okkar viðmælendur ræddu til dæmis um dreifingu álags þegar tveir eða þrír kennarar í teymi þekktu vel til málefna nemenda sem teymið sá um en ekki aðeins einn umsjónarkennari. Okkur sýnist líka að heppnin ein hafi ekki ráðið ferðinni heldur það sem viðmælendur okkar lögðu sjálfar af mörkum til teymisvinnunnar.

Eins og í rannsókn Ingvars, þá fannst viðmælendum okkar „meira gaman í vinnunni“ (Ingvar Sigurgeirsson, 2021, bls. 13) í teymissamstarfinu heldur en þær töldu að einyrkjastarfið hefði orðið. Flestir viðmælendur vildu eingöngu vinna í teyimum og var ástæðan stuðningurinn sem kennarar veittu hver öðrum, sem reyndist sérstaklega góður fyrir þær sem nýja kennara. Okkur sýnist að það sé draumafyrirkomulag að í teymi sé að minnsta kosti einn mjög reyndur kennari og helst ekki nema einn nýliði. Aðstæður gera þetta þó ekki kleift að þetta fyrirkomulag verði viðhaft hvarvetna og á tiltölulega fáum árum höfðu okkar viðmælendur fengið meiri ábyrgð.

Mikið var rætt um stuðningsfulltrúa í viðtölunum. Í þeim tilvikum sem ekki var festa á starfsmannahaldi stuðningsfulltrúa olli það viðmælendum okkar og samkennurum þeirra talsverðu álagi. Rætt var hve mikilvægt starf stuðningsfulltrúa væri og að þeir væru nauðsynlegir inni í bekk. Það samrýmist niðurstöðum Eddu Óskarsdóttur og Hafdísar Guðjónsdóttur (2021). Starf stuðningsfulltrúanna reyndist því styðjandi bæði fyrir nemendur og kennara – og ekki síst styðjandi fyrir bekkinn í heild ef viðkomandi stuðningsfulltrúi fylgdi ekki aðeins einum nemanda (samanber Devecchi og Rouse, 2010).

Eins og fram hefur komið í fyrri rannsóknum (Árdís Flóra Leifsdóttir o.fl., 2023; Birna María B. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015) fengu margir stuðningsfulltrúanna í skólum viðmælenda okkar ekki fullnægjandi fræðslu eða gátu ekki tekið þátt í undirbúningsvinnu. Nýliðarnir okkar þurftu líka að sinna verkstjórnarhlutverki gagnvart stuðningsfulltrúunum (samanber einnig rannsókn Eddu Óskarsdóttur og Hafdísar Guðjónsdóttur, 2021) sem var krefjandi þáttur en um leið gaf þetta þeim færi á að móta starfið sitt. Við getum leitt hugann að því að æskilegt væri að tryggja að nýliðar fengu reynda stuðningsfulltrúa með sér og undirbúning fyrir verkstjórnarhlutverkið.

Niðurstöður okkar gefa þannig til kynna að endurskoðunar sé þörf á starfi stuðningsfulltrúa til að það styðji betur við starf kennaranna með börnunum, sérstaklega til að sinna námsþörfum barnanna. Í því efni er margt undir, bæði hvort starf þeirra verði í auknum mæli með bekknum í heild (Giangreco, 2021) eða að stuðningsfulltrúum verði undantekningarlaust ætlaður undirbúningsstími og tími til samstarfs við kennarana, eins og hefur komið fram í öðrum íslenskum rannsóknum að á skorti (Árdís Flóra Leifsdóttir o.fl., 2023; Edda Óskarsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2021).

## Lokaorð

Við beindum sjónum okkar að því faglega en um leið kynjaða starfsumhverfi sem ungu konurnar fjórar, sem kenndu á yngsta stigi eða miðstigi, bjuggu við og tóku þátt í að móta undir áhrifum kynjaðra ferla samfélagsins. Þegar rannsókninni lauk voru allir viðmælendurnir búnir að kenna á bilinu tvö til fimm ár og orðnir virkir þátttakendur í að móta skólastarfið – og í einstaka tilvikum orðnar meðal reyndustu kennara nemendanna í viðkomandi aldursflokki. Aðstæður þessara fjögurra kennara eru ekki frábrugðnar aðstæðum annarra ungra kennara, að því undanteknu að sumir nýliðar fá meiri og markvissari formlega nýliðaleiðsögn. Þetta leiðir hugann að því hvort mögulegt geti verið að raða kennurum þannig í teymi að nýr kennari geti verið annar af tveimur eða einn af þremur kennurum í teymi og jafnframt yrði leiðsögn nýliðanna formgerð innan teymisins. Slíka leiðsögn innan teymis mætti gera að hluta af formlegri móttökuáætlun með verkferlum sem Álfheiður Tryggvadóttir og Sigrún Gunnarsdóttir (2023) kalla eftir að sé fylgt við móttöku nýliða. Skortur á karlkyns kennurum eða stuðningsfulltrúum er ekki aðalvandi mönnunar grunnskóla heldur skortur á kennurum.

Hér sýnist okkur líka þörf á að skoða starfsumhverfi nýliða í samhengi við samstarf með stuðningsfulltrúum. Þar má nefna möguleg áhrif kyns stuðningsfulltrúa og að þess sé gætt að ungum kvenkyns kennurum verði gert auðvelt að verkstýra stuðningsfulltrúum, þar með töldum enn yngri karlkyns stuðningsfulltrúum. Skýrar lýsingar á störfum stuðningsfulltrúa, góð handleiðsla við þá við upphaf starfs og skilgreindur undirbúningstími þeirra með kennurum ættu allt að vera þættir sem gerðu auðveldara fyrir ungan kennara að stýra verkum stuðningsfulltrúa af hvaða kyni sem er á viðeigandi hátt. Ljóst er að farsæl samvinna nýliða, reyndari kennara og stuðningsfulltrúa skiptir miklu máli þegar hugað er að þáttum sem geta stutt við nýja kennara. Þetta gildir líklega um alla nýliða, sama hvers kyns þeir eru. Niðurstöður rannsóknarinnar undirstrika jafnframt mikilvægi þess að vinna gegn ólíkum væntingum til kennara og stuðningsfulltrúa eftir kyni þeirra og hlúa að styðjandi starfsumhverfi nýliða.

## Aftanmálsgreinar

1. Greinin er byggð á gögnum úr rannsókninni *Kvenkyns nýliðar í grunnskólakennslu*. Tekin voru raðviðtöl við samtals ellefu nýlega brautskráðar konur á árunum 2021–2023. Rannsóknin naut tvívegis styrks úr Rannsóknasjóði Háskóla Íslands fyrir árin 2021–2025 (nr. 1473180 og 93928). Aðalheiður naut enn fremur styrks úr sumarvinnuátaki Vinnumálastofnunar sumarið 2021. Þessi grein er unnin með hliðsjón af meistaraþrófsritgerð Aðalheiðar sem lauk M.Ed.-prófi frá Háskólanum á Akureyri vorið 2023 (sjá Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur, 2023).
2. Auk höfunda greinarinnar var Marianna Jónsdóttir Maríudóttir, grunnskólakennari við Urriðaholtsskóla, í rannsóknarhópnum og tók hluta af viðtölunum.
3. Í viðtölunum var alltaf talað um stuðningsfulltrúa (eða „stuðninga“), þótt önnur starfsheiti komi fyrir í tölum Hagstofu Íslands og á heimasíðum sumra þátttökuskólanna.

### **The gendered environment of female, early career teachers in Icelandic compulsory schools**

The study focuses on how four female, early career teachers in Icelandic compulsory schools fared during their first years and how and to what extent their experience related to gender issues. These teachers were each interviewed three or four times: in autumn 2021, spring 2022, autumn 2022, and spring 2023. Altogether there were 14 interviews because in the last round, two of the interviewees did not participate. The participants were 27–32 years old when the study commenced, and they had none to three years of

experience at that time. They taught at the youngest levels of the compulsory schools, that is, grades 1–7 (6–12 years old students). Two research questions are posed. How does a gendered and feminised working environment manifest to the female, early career teachers? And what is supportive and what is challenging in their work?

Two main types of research literature formed the base for the study: feminist research about female and male teachers; and research about issues that appeared in the data, that is, team work and teaching assistants. We relied on two key concepts from the feminist literature: gendered work, and feminisation of teaching. In the latter case, we focused on the numbers of the genders in the schools' personnel but also on the cultural issues, that is, the claim that school culture is more geared to women teachers than men and that the pedagogy is better suited to girls than boys. Moreau (2019) and Skelton (2012) criticise the latter view. The literature has also revealed different expectations of male and female teachers: women tend to be expected to show care and male teachers to perform disciplinary actions (e.g., Hjalmarsson & Löfdahl, 2014).

The analysis was data-driven, focusing on capturing the gendered processes and the professional characteristics of the working environment. Three themes were reported: gender issues and views; team work and team teaching; and cooperation with teaching assistants.

Very few male teachers worked in the schools in question, from 5–20%, according to the websites of the schools, and most of them did not teach in grades 1–7 where our interviewees taught. This meant that the majority of the males working with them were teaching assistants (Icelandic: *stuðningsfulltrúar*). While the interviewees found the work of the teaching assistants important, with the above working conditions in mind, we were told anecdotes about the work of some male assistants that portrayed stereotypical gendered carelessness on their behalf. Such findings support the thesis that there may be differences in the expectations of female and male teachers as well as teaching assistants. In fact, one of the larger challenges was working with non-professional support staff, mostly teaching assistants of different ages, and the gendered practices and behaviours of these individuals. They either 'followed' one particular student, or they were working with the whole class under the supervision of the teachers. The number of the teaching assistants tended to vary during the research time, both because the need was defined as greater or lesser, or a substitute teaching assistant was not hired when another one was absent. The teaching assistants tended not have time for preparation with the teachers because they were to do other tasks immediately after the children's school day was over.

When the research period ended, our interviewees had taught for between two to five years, they had become active in forming the working conditions, and some of them were now among the most experienced teachers teaching that age group. The ideal arrangement, however, would be that a newly qualified teacher would be one of two or three teachers in a team, and formal mentoring would be a part of the team's function. Our findings also suggest that there is a rather urgent need to reconsider the work of support staff, including teaching assistants, not least so they can have more preparation time with the teachers, and thus become more active participants with the teachers.

**Key words:** early career teachers, female teachers, team work, teaching assistants, gender

## Um höfunda

Aðalheiður Anna Erlingsdóttir (adalheiduranna@gmail.com) er kennari við Grunnskólann í Þorlákshöfn. Hún lauk B.Ed.-prófi 2021 og M.Ed.-prófi 2023 frá Háskólanum á Akureyri. Hún hefur áður unnið sem leiðbeinandi og deildarstjóri við leikskóla í sjö ár. Fagleg áhugasvið hennar eru kyngervi og menntun, stjórnun og forysta ásamt kennarastarfinu í skóla margbreytileikans.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) er prófessor emeritus við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk BA- og cand.mag.-prófi í sagnfræði auk kennslufræði til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands og doktorsprófi í menntunarfræðum frá Wisconsin-háskóla í Madison árið 1991. Rannsóknarsvið eru meðal annars menntastefna, störf og sérhæfing kennara og kyngervi og menntun.

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í uppeldis- og menntunarfræði og kennslufræði til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands, meistaraprófi í alþjóða- og samanburðarmenntunarfræðum frá Stokkhólmsháskóla og doktorsprófi í menntavísindum frá Háskóla Íslands árið 2019. Rannsóknarsvið eru meðal annars menntastefna og félagslegt réttlæti í menntun.

## About the authors

Aðalheiður Anna Erlingsdóttir (adalheiduranna@gmail.com) is a teacher at the Compulsory School in Þorlákshöfn, Southern Iceland. She completed a B.Ed. in 2021 and an M.Ed. in 2023, both at the University of Akureyri. Previously, she worked in preschool for seven years, part of the time as a department head. Her professional interests include gender and education, management and leadership, and the work of teachers in the inclusive school.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) is a Professor Emeritus at the School of Education at the University of Iceland. He holds BA and Cand. Mag. degrees in history as well as additionally a postgraduate teaching diploma from the University of Iceland. He holds a PhD in curriculum and instruction from the University of Wisconsin, Madison in 1991. His research includes education policy, teacher expertise, and gender and education.

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) is an Assistant Professor at the School of Education, University of Iceland. She holds a BA in Education Studies and a postgraduate teaching diploma from the University of Iceland; a Master's in International and Comparative Education from Stockholm University, and a PhD in Education Sciences from the University of Iceland in 2019. Her research areas include educational policy analysis and social justice in education.

## Heimildir

- Áðalheiður Anna Erlingsdóttir. (2023). „Ég var sett með þeim í teymi af ástæðu ... þær eiga að leiðbeina mér í þessu.“: Kvenkyns nýliðar í grunnskólakennslu [meistaraprófsritgerð, Háskólinn á Akureyri]. <https://skemman.is/handle/1946/45074>
- Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2019). Eftirsóttasti minnihlutahópurinn? Fyrstu mánuðir fjögurra karla í grunnskólakennslu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.1>
- Álfheiður Tryggvadóttir og Sigrún Gunnarsdóttir. (2023). „Þetta er bara að hoppa út í djúpu laugina og gera sitt besta“: Upplifun og líðan grunnskólakennara í upphafi starfs. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 32(1–2), 61–81. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2023.32.4>
- Árdís Flóra Leifsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Annadís Greta Rúdólfssdóttir. (2023). „Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“: Reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun barna í grunnskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.6>
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2005). Er grunnskólinn kvenlæg stofnun? Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólasterfi* (bls. 149–170). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2019). Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.3>
- Birna María B. Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur H. Frímannsson. (2015). Views of learning and a sense of community among students, paraprofessionals and parents in developing a school culture towards a professional learning community. *Professional Development in Education*, 42(4), 589–609. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1047037>
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2018). Grunnskólastjórar á öndverðri 21. öld: Hlutverk og gildi. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 111–133. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2018.27.6>
- Calman, L., Brunton, L. og Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 14. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Chalmers, L. (2014). Gendered work. Í A. C. Michalos (ritstjóri), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (bls. 2472–2475). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_1138](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1138)
- Devechi, C. og Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Edda Óskarsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2021). Að þróa starf og hlutverk stuðningsfulltrúa í skóla fyrir alla. *Gleður: Fag tímarit félags sérkennara á Íslandi*, 31(1), 28–37.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387–405. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>
- Hagstofa Íslands (e.d.). *Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998–2023*. [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag\\_\\_skolamal\\_\\_2\\_grunnskolasig\\_\\_1\\_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout2/](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolasig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout2/)
- Harris, L. R. og Aprile, K. T. (2015). “I can sort of slot into many different roles”: Examining teacher aide roles and their implications for practice. *School Leadership & Management*, 35(2), 140–162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992774>

- Hjalmarsson, M. og Löfdahl, A. (2014). Being caring and disciplinary: Male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education*, 26(3), 280–292. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901731>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Andri Rafn Ottesen og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Styðjandi þættir í starfi grunnskóla við karlkyns nýliða. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 91–109. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2022.31.5>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Andri Rafn Ottesen og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2024). Natural disciplinarians or learning from the job? The first two years of seven male teachers in Icelandic compulsory schools. *Education Inquiry*, 15(2), 188–202. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2080343>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2021). „Það er alltaf þessi faglega samræða.“ Innleiðing teymiskennslu í tólf grunnskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.1>
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.pdf>
- Irma Erlingsdóttir. (2021). Trouble in paradise? Icelandic gender-equality imaginaries, national rebranding and international reification. Í E. Larsen, S. M. Moss og I. Skjelsbæk (ritstjórar), *Gender equality and nation branding in the Nordic region* (bls. 90–112). Routledge.
- Kennarasamband Íslands. (2023, 3. febrúar). *Kennaraskorturinn og ímyndarstyrking kennarastéttarinnar*. <https://www.ki.is/um-ki/utgafa/fretir-og-pistlar/skolavardan/2023/kennaraskorturinn-og-imyndarstyrking-kennarastettarinnar/>
- Kvam, E. K., Ulvik, M. og Eide, L. (2023). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 983–995. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196545>
- Laufey Axelsdóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir. (2014). Kynjaðar væntingar til kvenna og karla í tveimur leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/002.pdf>
- Loftur Guttormsson. (2008). Barnakennarar: Starfskjör, menntun og staða. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (1. bindi, bls. 126–141). Háskólaútgáfan.
- María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>
- Marz, V. og Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Moreau, M.-P. (2019). *Teachers, gender and the feminisation debate*. Routledge.
- Murray, S. A., Kendall, M., Carduff, E., Worth, A., Harris, F. M. og Lloyd, A. (2009). Use of serial qualitative interviews to understand patients' evolving experiences and needs. *BMJ*, 339, b3702. <https://doi.org/10.1136/bmj.b3702>
- NLS (Nordiska Lärarorganisationers Samråd). (2023). *Teacher shortage in the Nordic countries: Comparing the current situation*. [https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher\\_shortage\\_NLS-report\\_22.11.2023.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf)
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. og Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Read, B. L. (2018). Serial interviews: When and why to talk to someone more than once. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918783452>
- Rósa Björk Guðnadóttir og Annadís Greta Rúdólfssdóttir. (2019). „Konur eru með breiðari faðm“. Kynjuð sýn skólastjóra á grunnskólakennarastarfið. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 43–62. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.3>
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Háskólinn á Akureyri.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.616634>

- Tryggvi Hjaltason. (2024). *Staða drengja í menntakerfinu: Tillögur að úrbótum*. Mennta- og barnamálaráðuneytið. <https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Stada-drengja-i-menntakerfinu-loka.pdf>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212200.locale=en>
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Blackwell.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Verso.
- Warin, J. og Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.928023>
- Webster, R. (2022). Conclusion. Researching teaching assistants: What have we learned and where do we go next? Í R. Webster og A. A. de Boer (ritstjórar), *Teaching assistants, inclusion, and special educational needs* (bls. 194–206). Routledge.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2006). Kynjakerfið: Úrelding í auglýsni eða viðvarandi kynjahalli? Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII. Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2006* (bls. 445–456). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.



Aðalheiður Anna Erlingsdóttir, Ingólfur Ásgeir Jóhannesson og Valgerður S. Bjarnadóttir (2024). Kynjað starfsumhverfi kvenkyns nýliða í grunnskólakennslu Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. <http://netla.hi.is/greinar/2024/alm/18.pdf>  
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/18>