



Jafnvægi starfs og einkalífs ungra kvenkyns kennara í íslenskum grunnskólum

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Valgerður S. Bjarnadóttir og Marianna Jónsdóttir
Maríudóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Í greininni er fjallað um hvað ellefu ungir kvenkyns kennarar í íslenskum grunnskólum gerðu til að ná og halda jafnvægi milli starfs og einkalífs. Rannsóknin var eigindleg og fólst í því að tekin voru raðviðtöl við ellefu unga kennara frá hausti 2021 til vors 2023. Rannsóknin styðst við fræði um starfsaðstæður kennara og fræði um tilfinningar og tilfinningastjórnun kennara. Helstu niðurstöður eru dregnar fram í fimm samfléttuðum þemum. Í fyrsta lagi var mikil ábyrgð á höndum ungu kennaranna og mikið álag á vinnutíma sem erfitt var að stjórna eða draga úr. Í öðru lagi þá beittu viðmælendur okkar ýmsum aðferðum við að skilja vinnuna eftir í skólanum, ekki síst að vinna lengur á daginn og forðast að taka verkefni með heim. Í þriðja lagi lögðu viðmælendur okkar mikið á sig við að skipuleggja sig og forgangsraða verkefnum og reynsla auðveldaði þeim að gera sanngjarnar kröfur til sjálfs sín. Í fjórða lagi fór talsverð vinna heim, sérstaklega í formi þess að hugsa um vinnuna við alls konar tækifæri, svo sem þegar heimilissstörfum var sinnt eða þegar farið var að sofa. Í fimmta lagi er þemað tilfinningar, samviskubít, gleði. Viðmælendur lýstu dæmum úr samskiptum við foreldra þar sem mikla tilfinningastjórnun þurfti. Viðmælendur lýstu jafnframt samviskubíti yfir því að ljúka ekki verkum eins vel og þeir hefðu viljað en um leið að starfið væri ánægjulegt. Niðurstöðurnar í heild undirstrika að tilfinningastjórnun er rauður þráður í starfi kennara og er það í samræmi við fyrri rannsóknir. Þær undirstrika líka að kennarastarfið er þess eðlis að ekki er hægt að skilja það eftir að fullu neins staðar. En það er unnt að nota alls konar aðferðir til að draga úr áhrifunum, ekki bara á kennarana heldur fjölskyldur þeirra.

Lykilorð: Jafnvægi starfs og einkalífs, nýlega brautskráðir kvenkyns kennarar, tilfinningastjórnun, samviskubít

Inngangur

Vinnutími kennara, þar með talið grunnskólakennara, hefur nokkra sérstöðu miðað við flest önnur störf á þann hátt að hluti skilgreinds vinnutíma er utan marka tilætlaðs viðverutíma í skólum (sjá til dæmis Da Silva og Fischer, 2020). Vinna við undirbúning kennslu og námsmat er ekki alltaf augljós þeim sem ekki þekkja til. Þótt kennurum hafi vísast í gegnum tíðina líkað þetta fyrirkomulag vel, þá merkir þetta að það er erfiðara fyrir kennarana sjálfa og stjórnendur að stýra vinnuálagi og samspili vinnutíma, frítíma og heimilislífs. Því er ekki að undra þótt í nýlegri könnun Kennarasambands Íslands komi fram að „hæfilegt vinnuálag“ skipti næstmestu máli fyrir kennara þegar spurt var um atriði sem skipta mestu máli fyrir kennarastarfið (Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, 2024, bls. 18). Kennaraskortur er áskorun víða um heim og eitt af því sem hefur sérstaklega valdið áhyggjum í íslensku samhengi er hversu margir kennarar hverfa til annarra starfa á fyrstu fimm árunum í kennslu (NLS, 2023). Það undirstrikar mikilvægi þess að varpa ljósi á þá þætti sem valda kennurum álagi í starfi, ekki síst meðal nýliða. Rúmlega 80% kennara í grunnskólum eru konur (NLS, 2023)

og ljóst er af rannsóknum að þrátt fyrir mikinn árangur í jafnréttisbaráttu undanfarna áratugi bera konur enn hitann og þungann af umönnun barna og ábyrgð á heimilislífinu (Andrea Hjálmsdóttir og Valgerður S. Bjarnadóttir, 2021; Carlson o.fl., 2021; Daminger, 2019; Ingólfur V. Gíslason og Sunna Símonardóttir, 2018) og mikilvægt er að skoða vinnuálag og starfsumhverfi kennara í samhengi við þann veruleika. Rök hníga því að rannsókn á því hvernig kennurum, og ekki síst ungum kennurum, gengur að fást við vinnuálagið og samspil vinnutíma, frítíma og heimilislífs sé mikilvægt framlag til rannsókna á starfsumhverfi kennara.

Í þessari grein er spurt hvað ellefu ungir kvenkyns kennarar í nokkrum íslenskum grunnskólum gerðu til að ná og halda jafnvægi milli starfs og einkalífs. Rætt var við kennarana ellefu tvisvar til fjórum sinnum frá hausti 2021 til vors 2023. Starfsreynsla þeirra var frá því að vera byrjandi í kennslu við upphaf viðtalanna í að vera orðin fimm ár í lok rannsóknartímans. [1]

Bakgrunnur

Rannsóknin styðst við fræði um starfsaðstæður kennara en einnig við fræði um tilfinningar og tilfinningastjórnun kennara. Í umfjöllun okkar hér á eftir skrifum við yfirleitt „kennarar“ þótt oftast sé átt við kennara í skyldunámi, það er grunnskólakennara ef miðað er við Ísland. Hugtakið einkalíf eins og það er notað í þessari grein nær yfir bæði frítíma og heimilislíf. Einkalífið er þá sá hluti vöku- og svefntíma sem ekki er notaður til vinnu. Hjá kennurum og öðrum, sem ekki ljúka alltaf öllum verkefnum vinnunnar á vinnustaðnum, merkir þetta þó að vinnan hefur meiri áhrif á einkalífið en ella.

Starfsaðstæður og samræming starfs og einkalífs kennara

Kennarastarfið er iðulega til umræðu sem fjölskylduvænna en mörg önnur störf vegna þess að stundum er hægt að fara fyrr heim á daginn og það er líka hægt að eiga nokkra daga kringum hátíðir og sumrin til ráðstöfunar. Moreau (2019) hefur hins vegar bent á að þótt kennarastarfið geti að einhverju leyti verið fjölskylduvænt, þá sé samt vinnutíminn í heild langur, kröfur til viðveru miklar og kröfur og álag í starfinu hafi aukist (e. intensified) miðað við það sem áður var og orðið að einhverju leyti beinlínis miskunnarlausari. Hliðstæðar niðurstöður um auknar kröfur til kennara og aukið álag (e. intensification) á þeim koma fram í safngreiningu Creagh og félaga (2023).

Vikuleg vinnuskylda íslenskra grunnskólakennara á 37 vikna starfstíma skólanna er lengri en hjá öðrum starfstéttum, sem nemur því að starfstíminn nær ekki yfir allt árið, það er 42,86 stundir á viku (Kjarasamningur, 2023). Þetta vinnutímafyrrirkomulag hefur valdið áreiti í garð kennara. Í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021) meðal íslenskra grunnskólakennara (tölf kvenna og tveggja karla) kemur fram að allir viðmælendur þeirra og makar nokkurra höfðu þurft að hlusta á neikvæða umræðu um að kennarar væru „aldrei í vinnunni, væru lengi í sumar- og páskafríi og starfsdagar væru of margir“ (bls. 8–9).

Í nýlegri rannsókn Álfheiðar Tryggvadóttur og Sigrúnar Gunnarsdóttur (2023) með nýliðum í íslenskum grunnskólum kom fram að þeir teldu sig oft hafa verið andlega þreytta. Einn af viðmælendunum lagði meira að segja áherslu á að andlega álagið hefði verið mun meira en annars staðar þar sem viðmælandinn hafði unnið. Margar rannsóknir fjalla einmitt um hvernig vinnuálag og streita geta valdið kulnun í starfi (e. work-related burnout) eða brotthvarfi úr starfi (sjá til dæmis íslenskar rannsóknir: Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007a, 2007b; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019; Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir, 2008).

Hjördís Sigursteinsdóttir hefur á undanförunum árum gert rannsóknir á starfsaðstæðum leik- og grunnskólakennara (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2018, 2022) og hvernig þeim gengur að samræma vinnu og einkalíf (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2022). Haustið 2016 var sendur spurningalisti til alls starfsfólks Akureyrarbæjar. Leik- og grunnskólakennarar voru mun frekar en annað starfsfólk bæjarins stressaðir og úrvinda í lok vinnudagsins og upplifðu þannig ójafnvægi milli vinnu og

einkalífs (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2018). Þá var rafrænn spurningalisti lagður fimm sinnum fyrir grunnskólakennara og leikskólakennara í nokkrum íslenskum sveitarfélögum á árunum 2010–2019. Almennt gekk þátttakendum vel að samræma vinnu og einkalíf, þó lakar seinni árin en hin fyrri. Þeir sem náðu betra jafnvægi milli starfs og einkalífs upplifðu meiri starfsánægju, höfðu minni löngun til að hætta í starfi, upplifðu minna álag í starfi og töldu sig sjaldnar þurfa að vinna aukavinnu (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2022).

Í upphafi starfs eru nýliðar í kennslu oft óvissir um starfið, til dæmis um hvað bíður þeirra í hlutverki umsjónarkennara. Þetta sýndi til að mynda rannsókn Álfheiðar Tryggvadóttur og Sigrúnar Gunnarsdóttur (2023) en enginn af viðmælendum þeirra, sem voru níu kvenkyns kennarar með eins til tveggja ára starfsreynslu, hafði fengið formlega innleiðingu í starfið af hálfu stjórnenda eða annarra innan skólans. Flestir leituðu til teymisfélaga eða annars samstarfsfólks eftir aðstoð. Einni úr hópi nýliðanna var beinlínis sagt að það væri eins og að „hoppa út í djúpu laugina og gera sitt besta“ að hefja starf sem umsjónarkennari (bls. 70). Samstarfsfólk í teyimum, formlegum sem óformlegum, var einnig sá hópur fólks sem best studdi karlkyns nýliða í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og fleiri (2022). Í báðum þessum rannsóknum kom fram að ekki hefði verið skilvirkt skipulag á leiðsögn nýliðanna. Í rannsókn Valgerðar Magnúsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2008) komu fram sambærilegar niðurstöður um að því skýrara sem kennari upplifði hlutverk sitt, því sterkara yrði faglegt sjálfstraust og minni líkur á kulnun.

Margar rannsóknir hafa beinst að nýjum kennurum sem hætta í starfi. Jokikokko og félagar (2017) benda á að þörf sé á að rannsaka hvað kennarar sem haldast í starfi geri til þess árna. Hong (2012) ræddi við kennara sem höfðu haldið áfram og kennara sem höfðu hætt til að kanna hvað skildi í milli. Eitt af því sem átti stóran þátt í að kennarar héldu áfram störfum var að þeim tókst að skapa tilfinningaleg mörk þannig að fagleg vandamál urðu þeim ekki persónuleg vandamál. Einnig fengu þeir sem héldu áfram betri stuðning stjórnenda og fengu þannig meiri trú á eigin getu og viðhélðu meiri seiglu en þeir sem yfirgáfu starfið.

Lindqvist og félagar (2020) skoðuðu frásagnir sænskra nýliða við kennslu af því hvernig nýliðarnir tókust á við áskoranir með áherslu á hvað gerði þeim kleift að takast á við þær tilfinningalega. Þetta var gert með tveimur viðtölum við um 20 þátttakendur fyrir og eftir fyrsta kennsluárið og dagbókarfærslum. Nýliðarnir notuðu fjölmargar leiðir við að leita að rétta jafnvæginu milli tíma á vinnustað og tíma sem væri notaður í að hugsa um þau málefni tengd vinnunni sem væru tilfinningalega erfið og erfitt væri að komast undan að hugsa um heima. Ef þeim tókst að hætta að hugsa um slík mál og jafnvel loka fyrir tilfinningarnar að einhverju leyti gátu þeir sett nauðsynleg mörk. Í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021) kom einnig fram að oft væri erfitt að sinna starfinu þannig að komið væri til móts við þarfir nemenda, ekki síst vegna tímaskorts. Oft leiddi það til þess að kennarar upplifðu samviskubit og skömm. Margir viðmælendur Kristínar og Eiríksínu freistuðu þess að ljúka undirbúningi í skólanum, þótt flestir segðu að þeir þyrftu að sinna einhverjum undirbúningi heima. Í því samhengi er vert að nefna niðurstöður spurningalistarannsóknar Önnu Þóru Baldursdóttur og Valgerðar Magnúsdóttur (2007a), sem fór fram vorið 2005 meðal íslenskra grunnskólakennara. Um 60% þátttakenda töldu að vinnutíminn á vinnustaðnum dygði ekki til undirbúnings, einkum á álagstímum. Engu að síður kom fram í sömu rannsókn að 80% kennaranna sögðust aðallega sinna undirbúningsvinnu í eyðum milli kennslustunda og strax eftir kennsluna.

Nýir kennarar þurfa marga að læra, bæði tiltekin vinnubrögð og að læra á sjálfa sig og hvernig þeir bregðast við alls konar aðstæðum. Þátttakendur í rannsókn Lindqvists og féлага (2020), sænskir nýliðar, töldu mikilvægt að þróa yfirvegun í starfinu en einnig að freista þess að gera minni kröfur til sjálfs sín. Þátttakendur í þeirri rannsókn töldu sig líka græða mikið á samvinnu við samkennara eins og við höfum rakið hér úr rannsóknum fyrir ofan. Sumir þátttakendur í rannsókn Lindqvists og féлага gerðu sér sérstaklega far um að kynna sér og tileinka sér gildi vinnustaðarins til þess að rugga ekki bátum. Í rannsókn Hong (2012) kom fram að nýir kennarar sem höfðu mikil samskipti við vinnufélagana og voru fúsir til að taka ábyrgð viðhélðu betur áhuganum á að halda áfram að starfa sem kennarar.

Tilfinningastjórnun kennara

Ein af ástæðum þess hversu erfitt er að aðskilja starf og einkalíf kennara er sú tilætlun til kennara að þeir stuðli að velferð nemenda sinna. Þetta er beinlínis tekið fram í aðalnámskrá grunnskóla: „Fagmennska kennara snýst um nemendur, menntun þeirra og velferð“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 9). Kröfurnar um að sinna bæði menntun og velferð nemenda hafa áhrif á tilfinningar kennara og hafa ýmsir rannsakendur því rannsakað tilfinningalegu víddina í starfi kennara (Hong, 2012; Jokikokko o.fl., 2017; Lindqvist o.fl., 2020).

Sú íslenska rannsókn sem líklega beinir skýrustum sjónum að hinni svokölluðu tilfinningavinnu (e. emotional labor) kennara er rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021). Þær skilgreina það sem tilfinningavinnu þegar ætlast er til að starfsfólk stjórni tilfinningum sínum, ekki síst í samskiptum við viðskiptavinum, vinnufélaga og stjórnendur. Hugtakið tilfinningavinna dregur athyglina að kennurunum og starfi sem meðal annars felst í að sýna nemendunum umhyggju (Isenbarger og Zembylas, 2006), eða stuðla að velferð þeirra eins og íslenska aðalnámskráin orðar það.

Skilgreiningar Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021) og Isenbarger og Zembylas (2006) á tilfinningavinnu og tilfinningastjórnun eru sóttar til þekkrar rannsóknar Hochschild (1983). Hochschild skilgreinir tilfinningastjórnun (e. emotion management) sem ferlið þegar einstaklingar freista þess að stjórna útrás tilfinninga sinna þannig að þær birtist í samræmi við þau viðmið og þær væntingar sem menning eða vinnustaður gerir ráð fyrir. Hún byggði sínar kenningar meðal annars á rannsókn á starfi flugþjóna (e. flight attendants). Hochschild leggur áherslu á að starfsfólk í störfum sem krefjast samskipta séu stöðugt að stjórna tilfinningum sínum. Hún tekur líka fram að tilfinningastjórnun sé sameiginlegt viðfangsefni þeirra sem eiga í náinni samvinnu. Flugþjónar vinna mjög mikið saman, og oft í pörum; rétt eins og kennarar nútímans vinna mjög mikið í teymisvinnu (Aðalheiður Anna Erlingsdóttir o.fl., 2024; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022; Ingvar Sigurgeirsson, 2021). Hugtakið tilfinningavinna, eins og Hochschild, Kristín, Eiríksína, Isenbarger og Zembylas nota það, er víðtækara hugtak en umhyggja að því leyti að umhyggjan snýst um nemendurna en með hugtakinu tilfinningavinna er þess freistað að skilja betur áhrif tilfinninga á starf kennara, meðal annars það starf sem felst í að stuðla að velferð nemenda og að veita þeim umhyggju.

Tilfinningavinna kennara hefur bæði jákvæðar og neikvæðar hliðar. Isenbarger og Zembylas (2006) leggja áherslu á að sá hluti tilfinningavinnunnar sem felst í að sýna umhyggju geti verið afar ánægjulegur. Isenbarger og Zembylas (2006), svo og Zembylas (2004, 2005), benda einnig á að það sé gerð sú krafa til kennara að vera til fyrirmyndar um að hafa stjórn á neikvæðum tilfinningum á borð við vonbrigði og reiði og láta slíkar tilfinningar helst ekki sjást. Zembylas (2004) sagði meðal annars frá kvenkyns kennara sem hann vann rannsókn með í Bandaríkjunum sem sagði að hún hefði lagt áherslu á að forðast neikvæðu tilfinningarnar með því að einbeita sér að hinu jákvæða. Í sumum tilvikum sagði þessi sami kennari frá því að vonbrigði hefðu getað stafað af þeirri tilfinningu að hún hefði ekki náð þeim árangri sem hún ætlaði sér.

Foreldrasamstarf er gjarna uppspretta tilfinninga, svo sem kvíða, hjá kennurum, ekki síst hjá nýjum kennurum. Ragnhildur Bjarnadóttir (2005) spurði 72 kennaranema á fyrsta ári hvaða þættir hefðu valdið þeim mestu álagi og kvíða og voru foreldrasamskiptin ofarlega á blaði. Sama kemur fram hjá Estola og félögum (2012). Karlkyns nýliðar í grunnskólakennslu, viðmælendur Andra Rafns Ottesens og Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2019), fundu sumir fyrir kvíða gagnvart foreldrasamskiptum. Einum viðmælanda fannst hann jafnvel hafa sloppið við að taka ákveðin atriði í samskiptum við foreldra af því að hann væri nýr og það vildi enginn missa karlkyns kennara úr skólanum. Allir viðmælendur Andra og Ingólfs fundu þó fyrir miklum létti þegar búið var að brjóta ísinn í foreldrasamskiptum.

Þátttakendur í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021) lýstu margir hverjir jákvæðum samskiptum og gjöfulu samstarfi við foreldra en einnig miklum kröfum sem foreldrar gerðu til þeirra, ekki síst kröfum um hröð og skilvirk samskipti. Slík samskipti höfðu

veruleg áhrif á líðan kennaranna. Kristín og Eiríksína taka fram að foreldrar krefji kennara um að sinna verkefnum sem telja megi til uppeldis og umönnunar, jafnvel einhvers konar móðurhlutverki. Hér sé um að ræða ósýnileg verkefni sem áður voru hluti af ólaunaðri vinnu mæðra inni á heimilum en séu nú að einhverju leyti hluti af kennarastarfinu. Hochschild (1983) ræðir þetta sem ósýnilegan þátt starfs (e. unseen effort), verk sem er ekki tekið eftir nema ef þau eru ekki unnin, og eru mismunandi eftir því hver vinnan er. Þetta gefur líka til kynna að tilfinningavinnan og tilfinningastjórnunin fara ekki eingöngu fram á dagvinnutíma.

Jafnframt kemur fram hjá Hochschild (1983) að verk geta orðið mismunandi eftir því hvort þau eru unnin af karli eða konu, jafnvel þótt hin formlega verklýsing væri hin sama; í tilviki flugþjónanna var það hlutverk kvennanna að vera indælar (e. nice) en hlutverk karlanna að taka á því þegar farþegi braut reglur. Þetta á sér samsvörun í því þegar búist er við því af karlkyns kennurum, jafnvel nýliðum, að þeir séu góðir agastjórnendur (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2024). Í íslensku samhengi, þá kenna hlutfallslega fleiri kvenkyns kennarar á yngsta og miðstigi grunnskólans en í unglingadeildum. Í þessum yngri deildum er gjarna vænst meiri nálægðar við börnin en við unglingana (sjá til dæmis Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur o.fl., 2024).

Aðferð

Í greininni er spurt hvað ellefu ungir kvenkyns kennarar í íslenskum grunnskólum gerðu til að ná og halda jafnvægi milli starfs og einkalífs. Rannsóknin var eigindleg og byggt er á viðtölum sem tekin voru við kennarana tvisvar til fjórum sinnum hvern frá hausti 2021 til vors 2023. Gögnin eru úr rannsókn þar sem markmiðið var að rannsaka hvernig nýlega brautskráðum kvenkyns kennurum í íslenskum grunnskólum vegnaði í starfinu fyrstu árin. Tekin voru svokölluð raðviðtöl (e. serial interviews) til að freista þess að öðlast dýpri sýn inn í hugar- og reynsluheim þátttakenda en stök viðtöl myndu gera. Með raðviðtölum skapast traust á milli rannsakanda og þátttakenda (Calman et al., 2013; Murray o.fl., 2009). Í viðtölunum gafst færi á að kanna sjónarmið og athugasemdir í hverju viðtali fyrir sig þar sem spurt var um atriði sem fram komu í fyrri viðtölum (e. probing). Gögnin sem var aflað urðu því umfangsmeiri og um leið réttmætari en ef um eitt viðtal væri að ræða. Raðviðtöl geta veitt viðtækari sýn á viðfangsefnið þar sem bæði er hægt að draga fram sameiginlega þræði í reynslu viðmælendanna á ákveðnu tímabili og breytingar á aðstæðum og persónulegum þroska viðmælenda (Read, 2018).

Gagnaöflun

Að rannsókninni stóð rannsóknarhópur sem nýtti sér viðtalsramma úr rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og félaga (2022, 2024) þar sem tekin höfðu verið raðviðtöl við karlkyns kennara á tveggja ára tímabili. Innihald viðtalsrammanna var lagað að nýjum aðstæðum, það er viðtölum við unga kvenkyns kennara, og samhæft eftir hverja umferð viðtalanna. Þrír kvenkyns rannsakendur úr hópnum tóku viðtölin en auk þeirra var fyrsti höfundur greinarinnar í rannsóknarhópnum. [2] Viðtölin voru tekin haustið 2021 (viðtal 1), vorið 2022 (viðtal 2), haustið 2022 (viðtal 3) og loks vorið 2023 (viðtal 4). Í rannsóknnum þar sem notuð eru raðviðtöl er viðbúið að eitthvert brotthvarf geti orðið úr hópi þátttakenda (Murrey o.fl., 2009). Viðtölin urðu tvö til fjögur við hvern þátttakanda þar sem fjórir viðmælendur urðu að hætta þátttöku vegna aðstæðna; samtals 38 viðtöl. Viðtölin voru á bilinu 12–87 mínútur hvert, langflest á bilinu 24–50 mínútur, samtals um 23 klukkustundir. Flest viðtölin voru tekin í skólunum, þó nokkur viðtöl með því að nota Zoom eða Teams og stök viðtöl á kaffihúsi eða í heimahúsi.

Þátttakendur

Viðmælendurnir ellefu, Alma, Arna, Birna, Gríma, Íris, Jana, Nína, Rósa, Sara, Tinna og Unnur (allt dulnefni) voru á aldrinum 26–33 ára haustið 2021 þegar fyrstu viðtölin fóru fram nema ein sem var nokkrum árum eldri (sjá nánar í töflu 1). Starfsreynsla þeirra var frá því að vera byrjandi í kennslu við upphaf viðtalanna í að vera orðin fimm ár í lok rannsóknartímans. Upphaflega var ætlunin að tala

eingöngu við nýliða í kennslu en það reyndist torsótt að finna þá þannig að flestir viðmælendur voru búnir að kenna í eitt til þrjú ár að loknu kennaraprófinu. Viðmælendur, sem við vísum hér eftir til í kvenkyni, kenndu á ólíkum stigum grunnskólans þótt mun fleiri kenndu á yngsta og miðstigi en á unglingastigi. Flestar voru umsjónarkennarar tiltekins bekkjar, og höfðu verið áður en viðtölin fóru fram, en tvær til þrjár kenndu faggrein eingöngu eða að hluta. Þær höfðu allar lokið kennaraprófi frá Háskólanum á Akureyri eða Háskóla Íslands, M.Ed.- eða MT-prófi, en höfðu ýmsan bakgrunn úr bakkalárnámi. Þær störfuðu á nokkrum stöðum á landinu: höfuðborgarsvæðinu, stórum og smáum þéttbýlisstöðum annars staðar á landinu og í dreifbýli.

Tafla 1

Viðmælendur: Aldur, dulnefni, kennslureynsla og aldursstig eða kennslugrein

Aldur við upphaf rannsóknar	Dulnefni	Kennslureynsla eftir brautskráningu	Aldursstig eða kennslugrein
Yfir 33 ára aldri	Alma	1–3 ár	Miðstig og faggrein
30–33 ára	Arna	1–3 ár	Faggrein
26–29 ára	Birna	1–3 ár	Yngsta stig
26–29 ára	Gríma	1–3 ár	Yngsta stig
26–29 ára	Íris	Engin	Miðstig
30–33 ára	Jana	1–3 ár	Yngsta stig
30–33 ára	Nína	1–3 ár	Unglingastig og faggrein
26–29 ára	Rósa	1–3 ár	Miðstig
26–29 ára	Sara	1–3 ár	Yngsta stig og miðstig
30–33 ára	Tinna	1–3 ár	Yngsta stig og miðstig
30–33 ára	Unnur	Engin	Yngsta stig

Greining

Greining viðtalanna fór fram í mörgum skrefum, formlegum sem óformlegum. Í anda þess sem Murrey og félagar (2009) mæla með urðu fyrstu drög að greiningu til jafnóðum um leið og allir rannsakendurnir hittust eftir hverja umferð viðtalanna til að fara yfir næsta viðtalsramma og ákveða efnisatriði til að fylgja eftir í næstu viðtölum. Eftir fyrstu umferð viðtalanna birtist okkur að það væri áhugavert viðfangsefni að skoða sérstaklega samspil starfsins og einkalífsins. Við spurðum því í viðtali 2 sérstaklega hvað væri gert til að freista þess að ná og halda jafnvægi vinnu og einkalífs. Upplýsingar um vinnuálag, fjölbreytileika viðfangsefna og tilfinningar, sem tengdust starfinu, gátu þó komið upp hvenær sem var í viðtölunum og gjarna var efnisatriðum fylgt eftir í síðari viðtölum.

Þegar ritun greinarinnar hófst var unnið upp úr óformlegum greiningum sem höfðu verið gerðar fyrir ráðstefnuerindi á rannsóknartímanum. Höfundarnir skiptu nú með sér viðtölunum til að lesa þau sérstaklega með þetta efni í huga og þrautlásu öll viðtölin til að draga fram þemu þvert á gögnin, slípuðu þemu og þróuðu eftir því sem viðtölin voru lesin oftar. Auk viðmiða við greiningu raðviðtala (Murrey o.fl., 2009), fylgdum við í þessu efni venjum og hefðum eigindlegra viðtalsrannsókna (sjá til dæmis Braun og Clarke, 2021). Loks voru viðtölin sérstaklega skoðuð út frá hugmyndum Hochschild (1983) og fleira fræðafólks um tilfinningastjórnun.

Gildi rannsóknar og siðferði

Gildi rannsóknarinnar felst ekki síst í því að mikilvægt er að raddir hinna ungu kvenkyns kennara heyrist í umræðunni um þróun skólastarfs og, í þessu tilviki, að fá vitneskju um hvernig þær fást við samspil starfs og einkalífs. Við teljum að viðtölin hafi veitt gagnlega innsýn, eins og þeim var ætlað, og að viðtölin, tvö til fjögur við hvern viðmælanda, hafi skapað mikilvægt traust milli rannsakanda

og viðmælanda, leitt af sér meiri dýpt í samtölin, veitt tækifæri til að sannreyna upplýsingar milli viðtala og myndað þá heild sem til var ætlast (Read, 2018). Þess má geta að þegar einn höfundanna las öll viðtölin úr umferð 2, sem tekin voru vorið eftir fyrra rannsóknarárið, ellefu talsins, hvert á eftir öðru, þá fannst henni að lestri loknum að hún hefði að einhverju leyti verið að lesa sama viðtalið; svo sambærilegt reyndist það sem viðmælendur úr ólíkum skólum víða á landinu höfðu frá að segja.

Til að leyna viðmælendum voru þeim gefin dulnefni. Ekki er gefið upp hvar á landinu þeir starfa og sem minnstar upplýsingar um stærð skóla eða umhverfi hans. Upplýsingum er einnig hnikað til ef okkur þótti þurfa til að leyna betur þátttakendum og skólunum sem þær störfuðu í.

Niðurstöður

Við gerum grein fyrir niðurstöðunum í fimm þeimum sem að nokkru leyti fléttast þó saman. Þemur eru mikil ábyrgð og mikið álag á vinnutíma; vinnan skilin eftir í skólanum; skipulag, samvinna, forgangsörðun; hugsað um vinnuna heima; og tilfinningar, samviskubit, gleði.

Mikil ábyrgð og mikið álag á vinnutíma

Viðmælendum okkar varð tíðrætt um þá miklu ábyrgð sem þær sem ungir kennarar höfðu tekist á hendur. Flestar upplifðu þær mikið vinnuálag og þótti vinnutíminn langur þótt þær færu ekki allar sömu leiðir til að mæta álaginu og ábyrgðinni. Í langflestum skólanna, þar sem viðmælendur okkar störfuðu, var teymissamstarf og í stöku tilvikum var viðmælandi með fjögurra til fimm ára starfsreynslu orðinn reynslumesti kennarinn í viðkomandi teymi.

Álagið og ábyrgðin voru mest í kennslustundunum, ekki síst af því að margir nemendahópanna voru stórir vegna teymissamstarfs. Það voru gjarna tveir kennarar, auk stuðningsfulltrúa, með yfir 30 nemendur og þrír kennarar, auk stuðningsfulltrúa, með allt að 60 nemendur. Þetta ræddu viðmælendur mikið í viðtölunum. Nína lýsti þessu þannig:

Það eru alltaf einhverjir sem gleymast. Ég meina ég er með 27 krakka og það er ekki séns fyrir mig að sinna þeim öllum í einni kennslustund. (Nína, viðtal 2)

Sara og Tinna lýstu svipuðum tilfinningum. Sara lýsti því hvernig gengi að finna tíma til að sinna nemanda sem gengi ekki vel í lestrinum þannig að hún væri „númer 15 á lista ...“ og hún hefði ekki tíma til að sinna henni þar sem hún þyrfti að sinna nemendum sem hún teldi að meira lægi á að sinna (viðtal 2). Tinna var ein að kenna yfir 20 nemenda hópi. Hún lýsti tilfinningunni þannig:

Þegar á hólminn er komið, þegar þú ert með ... rúmlega tuttugu krakka í bekknum, þá geturðu ekkert gert það, af því að þú ert bara einn og með 20 aðra sem þurfa eitthvað. (Tinna, viðtal 2)

Til að lýsa álaginu notaði Jana líkinguna um að finnast vera eins og „hamstur í hjóli“ oftar en einu sinni (viðtal 1, viðtal 2). Þessi líking átti almennt vel við upplifun viðmælanda þegar því var lýst hvernig álagið væri stöðugt í kennslustundunum og þegar þeim lyki tæki við baráttu við að geta undirbúið sig nógu vel á þeim tiltölulega stutta tíma sem var eftir af vinnudeginum. Jana lýsti því að fyrst þegar hún byrjaði að kenna hafi henni fundist hún aldrei ná að gefa sér almennilegan tíma til að vera með allt tilbúið fyrir allar kennslustundir (viðtal 2). Hún útskýrði einnig að álagið snerist ekki bara um námsþarfir nemendanna heldur og þurfi kennarar að vera vakandi fyrir líðan barnanna:

Kennarar þurfa að tækla allt ... alls konar að gerast á heimilum [barnanna] og það þarf einhvern veginn endalaust að vera vakandi, ekki bara að hugsa um námið heldur líka ... líðan nemenda ... (Jana, viðtal 2).

Álaginu og ábyrgðinni sem viðmælendur okkar upplifðu lauk ekki eftir að kennslu lauk heldur tók við undirbúningur. Teymissamstarfið er þess eðlis að kennararnir í teyminu verða að vera saman í þeirri vinnu. Þá þarf að vinna mikið á stuttum tíma. Jana lýsti því að það yrði mikilvægt ef hægt yrði að

fá mikið rýmri tíma í, bara undirbúning og samstarf með teyminu sem, er rosa mikilvægt og dýrmætt því það er ekkert mjög langur tími eftir kennslu sem þú hefur til að undirbúa allt og svo ef það koma upp einhver vandamál og svo ertu líka með nemendur, maður þarf að fara á skilafundi og auka foreldrafundi, þú veist, þetta er mjög mikið. (Jana, viðtal 2)

Oft gátu viðmælendur okkar ekki staldrað mikið við. Þeirra biðu undirbúningur kennslu, undirbúningur samtala við foreldra og fjölmörg önnur viðfangsefni sem gátu lítið eða ekki beðið. Við orðum þetta þannig að hjá flestum hafi margir boltar verið á lofti, bæði meðan á kennslu stóð og eftir að henni lauk. Rósa lýsti þessu þannig að það væri „fullt af kennurum sem ná ekkert að undirbúa kennsluna eins og þeir vilja af því að þeir eru bara alltaf að sinna einhverju öðru“ (Rósa, viðtal 2).

Nokkrir viðmælendur ræddu við okkur um að starfið fæli gjarna í sér tímabundna álagspunkta, sem gæti verið galli, því að það væri ekki hægt stjórna þeim og það væri krefjandi. Alma lýsti dæmi um tímabundið álag. Það hefði verið þemavinna í þrjár vikur sem hefði þurft að undirbúa jafnóðum en ekki verið að fullu undirbúin fyrir fram (viðtal 2). Fleiri viðmælendur lýstu slíkum álagstímum sem ekki var alltaf vitað um fyrir fram.

Ábyrgðin og hið stöðuga en þó stundum ójafna álag voru erfiðir þættir fyrir hina ungu kennara. Teymissamstarf reyndist þó flestum ungu kennaranna styðjandi þáttur í því að skilja vinnuna eftir í skólanum en um leið var þátttakan í því krefjandi og stuðlaði að álagi á vinnutímanum sem var ekki auðvelt að hafa stjórn á.

Vinnan skilin eftir í skólanum

Þéttsetinn vinnudagur leiddi þó ekki eingöngu til álags heldur var slíkt skipulag líka leið til þess að ljúka vinnunni á vinnustaðnum. Viðmælendurnir reyndu það sem mögulegt var að taka ekki með sér viðfangsefni til að sinna heima og ræddu um að skilja vinnuna eftir og að setja sér mörk. Þær unnu frekar lengur fram eftir í skólanum og makar þeirra, sem áttu börn, sóttu þau gjarna í leikskólann. Viðmælendur okkar sögðust að jafnaði ekki skoða tölvupóst heima og að yfirleitt hefði ekki verið mikið um símtöl frá foreldrum.

Viðmælendur voru talsvert meðvitaðir um að það væri mikilvægt fyrir sig að aðskilja starf og einkalíf eftir föngum. Sóst var eftir því að reyna að ljúka viðfangsefnum vinnunnar á vinnustaðnum og vinna þá eftir atvikum lengur. Meðal annars ræddu viðmælendur okkar um að setja sér mörk. Tinna sagði aðspurð um mörkin:

Bara hætti í vinnunni þegar maður er búinn í vinnunni og vinna stundum heima þegar maður þarf og getur ... En ég náttúrliga á ekki börn þannig að það er ekki álagið á mér heima, munar alveg helling örugglega um það ... ég hugsa bara um sjálfa mig. En maður sér alveg marga í skólanum sem eiga erfitt með þetta og eru að vinna oft til sex og eitthvað sko. (viðtal 2).

Rósa lýsti þessu með svipuðum hætti. Hún hefði reynt að setja sér þá reglu að skilja vinnuna eftir í vinnunni en vinna þá heldur lengur í skólanum, til dæmis til klukkan fimm eða hálfsex, „en þá líka þegar ég fer heim, þá er ég heima og ég er ekki í vinnunni“ (Rósa, viðtal 1). Þetta viðtal við Rósu var að hausti og í viðtalinu um vorið eftir þennan vetur lýsti Rósa því að það hefði gengið betur en árið á undan þessu rannsóknarári að koma verkum frá; hún væri töluvert minna á staðnum en fyndist hún engu að síður „samt alveg ná að klára það sem ég þarf að gera“ (viðtal 2).

Sumir viðmælendur töldu sig að talsverðu leyti hafa komist yfir það sem þurfti að gera en miklu fleiri þurftu að sinna undirbúningi eða yfirferð verkefna lengur. Jana hafði unnið langan vinnudag, til klukkan á milli sex og jafnvel til sjö eða átta (viðtal 1). Eftir að hún varð móðir sagðist hún hafa ákveðið að reyna að vinna styttri vinnudag (viðtal 2). En Jana sagði þó að það að vinna heima gæti reynst nauðsynlegt á „álagspunktum þegar það er að nálgast námsmat og foreldrasamtöl ...“ (viðtal 2). Unnur sagði að hún gæti „setið hérna til átta alla daga“ (viðtal 2) en gerði það ekki. Sara, sem þó sagðist alltaf vera að hugsa um vinnuna heima, fór þá leið að skilja tölvuna eftir í vinnunni. Hún sagði

að það tækist miklu betur að skilja vinnuna eftir ef hún gerði það (viðtal 1). Þær úr hópi viðmælenda, sem fundu fyrir minnstri pressu vegna tímaleysis, voru einhleypar og barnlausar, höfðu starfað sem leiðbeinendur með kennaranáminu og þegar því lauk skapaðist í reyndinni einhver tími hjá þeim.

Í nokkrum tilvikum var það meginregla að maki sótti barn í leikskóla. Unnur sagðist því geta unnið til hálf fimm yfirleitt því að maðurinn hennar sækta barnið í leikskólann (viðtal 2). Einn viðmælendi, sem reyndar var ekki í alveg fullu starfi, hafði samið um styttri vinnudag fjóra daga vikunnar til að geta sótt barnið sitt í leikskóla. Í viðtölunum heyrðum við líka af margs konar samningum sem samkennarar viðmælenda höfðu gert til að geta sótt barn í leikskóla og hliðrað til vinnu. Fyrirkomulagið að maki sækta barn í leikskóla var þó ekki án fórna; Íris sagði að á haustönninni hefði hún alltaf verið lengur uppi í skóla og komið heim klukkan fimm. Þá sagði annað barnið hennar: „Þú kemur aldrei að sækja mig í leikskólann“. Og þar sem maðurinn hennar fór líka með börnin í leikskólann, þá sagðist Írisi vera

farið að líða eins og ég væri ekki nógu gott foreldri, eins og ég væri ekki að jöggla þessu nógu vel ... Þannig að ég er búin að bæta mig í að vera farin á nógu góðum tíma til að sækja þau í leikskólann. (Íris, viðtal 2)

Af þessum dæmum er nokkuð ljóst að það var hægara sagt en gert að skilja vinnuna eftir á vinnustaðnum. Ýmis verk gátu verið ókláruð, jafnvel þótt vinnudagurinn væri langur, sem gat líka þýtt að maðurnar fyndu fyrir sektarkennd vegna styttri samveru með eigin börnum, jafnvel þótt reynt væri, eins og kemur fram síðar, að láta heimavinnuna trufla heimilislífið sem minnst. Sú leið að setja þau mörk að taka ekki verkefni með heim var ekki án gjalds, því að hún þýddi meiri pressu og álag á vinnutímanum. Hún var heldur ekki svo einföld í framkvæmd sem ætla mætti þar sem óvænt atvik gátu raskað skipulaginu á skólatímanum.

Skipulag, samvinna, forgangsöröðun

Áberandi viðhorf hjá viðmælendum okkar var að skipulag og samvinna væru bestu leiðirnar til að takast á við hin fjölmörgu viðfangsefni starfsins og síbreytilegar aðstæður. Viðmælendurnir lögðu líka mikla áherslu á þolinmæði gagnvart kröfum starfsins. Forgangsöröðun og „svona þínu kæruleysi“ (Jana, viðtal 1) voru líka orð sem voru notuð. Unnur tók fram að það þyrfti að gæta þess að gera ekki of miklar kröfur til sjálfrar sín eða nemendanna:

Maður getur ekki kennt þeim allt í einu, maður þarf að taka það í skrefum og hafa þetta bara vel skipulagt. Og svo líka oft finnst manni ekkert ganga og þau læra ekki neitt af því sem maður er að reyna að kenna þeim og svo allt í einu er það komið. Þannig að maður þarf bara að vera svolítið rólegur, þolinmóður og leyfa þessu bara að koma. (Unnur, viðtal 2)

Jana lýsti þolinmæðinni þannig að „maður þarf einhvern veginn að hafa stoppara“, því að það væri „enginn annar að fara að stoppa þig“ (viðtal 1). Hún hélt áfram að lýsa því að það væri „enginn ofan í þér hvað þú ert nákvæmlega að gera ...“ (viðtal 1); ungur kennari þarf sjálf, sjálfur eða sjálft að gæta að vinnutímanum sínum og að vinnuframlagið fari ekki úr böndunum.

Viðmælendurnir lýstu því að þeim hefði gengið betur í starfinu eftir því sem árin liðu; þær hefðu lært af reynslunni og af samstarfsfólkinu. Jana tók fram að það sem hún hefði lært af samstarfsfélögum væri að það þýddi ekki að stressa sig of mikið (viðtal 2). Unnur nefndi að það þyrfti „að átta sig á því að maður er kannski ekki súperman“ sem gæti bjargað öllu þótt maður vildi það (viðtal 2). Sara, sem hafði starfað í fjögur ár að loknu fyrra viðtalsárinu, lýsti því að hún hefði alltaf einhvern veginn verið að plana einn dag í einu fyrstu starfsárin (viðtal 2). Söru fannst hún orðin öruggari í starfinu og lýsti því þannig:

Ég er búin að vera með svo marga foreldrafundi og boða einhverja í viðtal ... er orðin svona miklu öruggari með sjálfa mig núna, að ég er ekki jafnmikið að pæla í því og ég var í byrjun, mér fannst ég alveg bara rosalega ung ... (Sara, viðtal 2).

Tinnu fannst hún geta verið strangari og hafa meiri aga, ráða við að fyrirbyggja vandræði í kennslustofunni, meðal annars með uppröðun í stofunni og sætaskipan og að tala um reglur fyrir fram „og alls konar“, eins og hún orðaði það líka (viðtal 2). Nína ræddi þetta á svipuðum nótum og sagði í lok síðara rannsóknarársins að hún væri

miklu rólegri yfir öllu ... bara svona öruggari með mig, þori meira. Ég er að kenna [faggrein á unglingastigi] og ég þori meira að gera ... og það má mistakast og það skiptir bara engu máli. Þú veist, fyrst þegar ég var að byrja fannst mér allt þurfa að vera 150! (Nína, viðtal 4)

Orð viðmælenda okkar endurspeglu hvernig þær ræktuðu með sér þolinmæði og lögðu áherslu á að skipuleggja sig vel. Þær lærðu líka þá sjálfsögun sem þær töldu sig þurfa og hagnýtar leiðir við að undirbúa sig, ekki bara í námsefninu heldur og við bekkjarstjórnun. Ekki síst lærðu þær að gera sanngjarnar kröfur til sjálfra sín og þroskuðu yfirvegun sína. Ekkert af þessu var fyrirhafnarlaust en varð til þess að öryggið í starfinu jókst að þeirra mati.

Hugsað um vinnuna heima

Ýmis viðfangsefni voru tekin heim til að vinna þau þar, jafnvel þótt margir viðmælendur teldu að sér gengi allvel að ljúka flestu í skólanum. Ríkari ástæða heimavinnu var að viðmælendurnir héldu áfram að hugsa um ýmsa þætti starfsins eftir að vinnudegi lauk og eftir atvikum fram á nótt. Við sáum þó það mynstur að ef taka þurfti vinnu með heim að reynt var að sinna hagnýtum verkefnum þannig að þau trufluðu heimilislífið sem minnst, til dæmis þegar börnin voru farin að sofa eða þegar maki og börn voru farin út úr húsinu einhverra erinda. Einnig var reynt að gera fleira í einu, til dæmis að horfa á sjónvarpið en samt að vera að sinna vinnunni. Dæmi um það var Íris; hún sagði að það kæmi fyrir að hún gerði eitthvað á kvöldin yfir sjónvarpinu, til dæmis að setja inn einkunnir á Mentor (viðtal 2).

Unnur lýsti því að hún „í alvörunni“ væri að hugsa um eitthvað þegar hún væri að sofna á kvöldin. Hún sagði að einhver atvik hafi komið upp: „Svo bara þegar maður hugsar til baka og er kominn heim á koddann“, þá sagðist hún hugsa um atvik í vinnunni sem lítið hafði verið hægt að ígrunda fyrir um daginn: „Þetta var bara mjög alvarlegt ...“ (viðtal 2). Unnur tók dæmi af „rosalega“ erfiðum föstudegi í vikunni á undan sem hún hefði hugsað um alla helgina; það sem gerðist „var alltaf í gangi í höfðinu á manni ...“ (viðtal 2). Íris sagði að veturinn hefði gengið mjög vel en samt kæmi fyrir að hún færi að gráta eftir að vinnudegi lyki (viðtal 2). Sara sagði frá að ef hún hefði fengið erfiðan tölvupóst sem hefði haft áhrif á sig eða þegar hún væri með viðtal daginn eftir, þá væri hún „búin að fara með viðtalið í hausnum á mér þegar ég er að fara að sofa ...“ (viðtal 2). Jana lýsti því að hún hefði hætt að skoða tölvupóst heima

af því að ég hef alveg brennt mig á því að skoða tölvupóst sem ég tók mjög mikið inn á mig og hafði bara mjög mikil áhrif á mig. (Jana, viðtal 2)

Rósa lýsti því að hún stæði sig stundum „að verki“; hún væri kannski farin að svara einhverjum tölvupósti og hún væri farin að hugsa um eitthvað þegar hún væri að brjóta saman þvottinn (viðtal 2). Fleiri viðmælendur lýstu því hvernig þær hugsuðu um einhver atriði úr vinnunni meðan stæði á frágangi á þvotti.

Við gætum rakið miklu fleiri frásagnir af þessum toga. Aðalatriðið er kannski að kennarastarfið byggist mikið á huglægri vinnu. Ýmis samskipti hafa áhrif á líðan kennarans og, í þessu tilviki, tilfinningar hinna ungu kvenkyns kennara. Aðferðir þeirra dugðu í mörgum tilvikum við að skilja hagnýt verkefni eftir en ekki til að stöðva úrvinnslu og umhugsun um til dæmis erfið atvik. Eða eins og Jana sagði: „þetta er alltaf í kollinum á manni“ (viðtal 2). Tilfinningavinnunni lýkur ekki.

Tilfinningar, samviskubit, gleði

Í viðtölunum var mikið rætt um tilfinningar viðmælenda, þar með taldar kröfur sem þeim fundust gerðar til sín af utanaðkomandi og af nemendum en einnig kröfur sem þær gerðu til sín sjálfar og um samviskubitið sem stundum nagaði.

Skýrustu dæmin sem viðmælendur okkar nefndu um mikilvægi þess að hafa stjórn á tilfinningum vörðudu samskipti við foreldra. Unnur var spurð að því hvort hún hefði orðið vör við væntingar eða orðið fyrir fordómum, annaðhvort sem nýliði eða ung kona. Hún svaraði því þannig að það væri

kannski hjá einni fjölskyldu ... Einstaklingurinn heldur að hann sé betri en ég. Maður svona þínu skynjar það ... Ég veit betur og ég veit að það er ég sem er kennarinn og er búin að læra fræðin á bak við þetta og veit af hverju þetta er mikilvægt ... Það er svona eitt foreldri sem ég gæti flokkað undir svona smá, ég veit ekki hvort ég á að segja fyrirlitningu, en þeim finnst náttúrlega að skólinn eigi að sjá um allt. (Unnur, viðtal 2).

Gríma sagði frá erfiðum samskiptum við föður sem hafði krafðist þess að tala við hana eftir vinnu. Hún lýsti því þannig: „Hann bara hringir og hringir og hringir, sendir sms aftur í símann minn ...“. Hún svaraði honum þannig að vinnudagurinn væri búinn en hún myndi heyra í honum daginn eftir. Hún lýsti þessu sem dæmi um „dramað sem kemur frá foreldrunum“ (viðtal 4).

Miklar tilfinningalegar kröfur voru gerðar til ungu kennaranna sem upplifðu væntingar til sín á grundvelli þess að þær væru konur. Þetta birtist á margvíslegan hátt, til dæmis í því að ætlast væri til þess að þær sinntu tilfinningalegum þörfum barnanna. Viðmælendur okkar reyndu að fylgjast með því hvað börnunum lægi á hjarta. Til dæmis lýsti Alma reynslu sinni af því að fá börnin til að tjá sig um tilfinningarnar til að geta tengst þeim betur, það væri bara „mjög einfalt í rauninni“ að tengjast börnunum þannig. Barn gæti ekki lært fyrr en það er búið að segja það sem því finnst skipta máli (Alma, viðtal 2). Gríma orðaði tilfinningalegar væntingar þannig:

Það er [hik] ætlast til að maður sé soldið svona [að] hugsa vel um krakkana og strjúka á þeim bakið og vera rosa góð. Þannig að maður, mér finnst það allavega, að það sé svona, meiri væntingar til þess heldur en ef ég væri til dæmis karlmaður. (Gríma, viðtal 2)

Birna sagði frá því að þær þrjár, kvenkyns kennarar, sem væru saman í teymi þekktu börnin mjög vel og að þær áttuðu sig á því hvernig þeim liði. Eitt af dæmunum sem hún nefndi var að þegar barn væri í reiðikasti þýddi ekkert að fara að „knúsa hann“ en svo væri annað barn sem þyrfti „að taka í fangið og knúsa úr fýluna“...“ (Birna, viðtal 2).

Samviskubit kom oft við sögu í viðtölunum við ungu kennarana, bæði gagnvart því hvort vinnunni væri vel sinnt og gagnvart börnunum, nemendunum. Jana orðaði það þannig að hún héldi að allir kennarar væru alltaf með samviskubit (viðtal 2). Söru fannst hún vera að „bregðast krökkunum“ (viðtal 2). Unnur sagði að hún gæti ekki látið 12 krakka lesa daglega í 15 mínútur á dag. Henni fannst þetta sérstaklega erfitt í þeim tilvikum sem hún taldi að börnin fengju líklega „aldrei heimaðestur“ (viðtal 2). Tinna ræddi um hvernig hún vildi alltaf gera betur; hún hugsaði stöðugt um hvort það væri eitthvað sem kennararnir hefðu getað gert betur, til dæmis að styðja nemendur sem þyrftu aðstoð (viðtal 2). Margar fleiri tóku í sama streng.

Starfið var þó ekki bara álag og erfiði. Viðmælendum okkar fannst það „gefandi og skemmtilegt“, eins og Birna orðaði það (viðtal 4). Alma tók fram að „ef þér finnst gaman að vinna með börnum, þá er þetta líka geggjáð [og hló]“ (viðtal 4). Gríma tók fram að hún myndi kenna næstu 30 árin. Hún sagðist ekki vita hvað annað hún ætti að gera, „því mér finnst þetta mjög gaman“. Hún tiltók að starfið væri svo breytilegt að hún gæti ekki fengið leiða á því (viðtal 4).

Íris lagði áherslu á hversu mikið af kennarastarfinu fælist í samskiptum og að „mannlega hliðin“ skipti miklu máli. Hún taldi að hún myndi ærast ef hún þyrfti að pikka í tölvu allan daginn (viðtal 4). Íris nefndi sérstaklega hvað það væri „ótrúlega gaman ... að horfa á krakkana, þegar krökkunum fer fram og maður hefur átt þátt í því“ (viðtal 4). Unnur sagði að veturinn væri búinn að vera mjög skemmtilegur og fjölbreyttur og sagðist hlakka til þess að hverju fríi loknu að hitta samstarfsfólkið og börnin (viðtal 4).

Við höfum skrásett hér dæmi um reynslu kvenna af tilfinningavinnu, bæði að stjórna því hvernig tilfinningar eru látnar í ljós, eða ekki látnar í ljós, og einnig af samviskubiti sem nagar þær iðulega,

jafnvel stöðugt. Viðmælendur okkar unnu þannig mikla tilfinningavinnu en hún var engu að síður ekki bara neikvæð og erfið. Gleðin í starfinu, samskiptum við samstarfsfólk og börn, skipti viðmælendur okkar ekkert síður máli.

Umræður

Í þessari grein er spurt hvað ellefu ungir kvenkyns kennarar gerðu til að ná og halda jafnvægi milli starfs og einkalífs. Viðmælendur okkar töldu að sér gengi nokkuð vel að ná jafnvæginu milli starfs og einkalífs. Að því leyti ber niðurstöðunum saman við rannsókn Hjördísar Sigursteinsdóttur (2022). Álagið í starfinu var þó verulegt og fram kom að það væri þolinmæðisverk hjá viðmælendum að þroska öryggi í starfi. Rannsóknin undirstrikar ekki síst að nýjum kennurum er falin mikil ábyrgð mjög snemma á starfsferlinum (sjá einnig Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur o.fl., 2024).

Niðurstöðurnar gefa tilefni til að undirstrika hversu mikið álagið er á ungu kennarana meðan þeir eru í vinnunni. Viðmælendur okkar upplifðu mikla ábyrgð sem þeim fannst stundum erfitt að standa undir og ekki síst kom fram að andlegt álag væri mikið. Kennslan var erilsöm, nemendahópar stórir og það voru mikil samskipti við bæði samkennara í mismunandi formum af teymissamstarfi og við aðra, til dæmis við stuðningsfulltrúa (sjá líka Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur o.fl., 2024). Upplifun kvennanna ríma þannig við fjölmargar rannsóknir sem benda til aukinna krafna til kennara í starfi (Creagh o.fl., 2023; Moreau, 2019).

Viðmælendur okkar héldu áfram störfum eins og hluti þátttakenda í rannsókn Hongs (2012). Þeim þátttakendum Hongs, sem héldu áfram að starfa sem kennarar, tókst að skapa tilfinningaleg mörk um vinnuna. Viðmælendum okkar tókst það ekki að fullu, því að þeir ræddu sérstaklega um ýmis áhyggjuefni sem fylgdu þeim heim. Okkar viðmælendum tókst nokkuð vel að skipuleggja sig þannig að þær gætu skilið hagnýt verkefni eftir í vinnunni en gekk síður að losa sig alveg frá starfinu tilfinningalega; það er sambærileg niðurstaða og í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021). Viðmælendur okkar höfðu um margt líkar leiðir til þess að mæta álagi í starfi og verjast því að taka mikið með sér heim af vinnu þótt flestar héldu áfram að hugsa um vinnuna heima.

Viðmælendur okkar, líkt og viðmælendur Lindqvists og félaga (2020), töldu mikilvægt að þróa yfirvegun og freista þess að gera minni kröfur til sjálfs sín. Þeir ræddu ítarlega um þolinmæði og hvernig skipulag og samvinna áttu þátt í því að öryggi þeirra jókst eftir því sem árin í starfinu urðu fleiri. Í þessu sambandi skipti máli hversu mikil samvinna við aðra kennara var, oft í formlegu teymissamstarfi. Það er í samræmi við niðurstöður Hongs (2012) um að nýir kennarar, sem höfðu mikil samskipti við vinnufélagana og voru fúsir til að taka ábyrgð, væru áhugasamir um að halda áfram störfum. Teymissamstarfið var í senn einn af lyklum þess að vel gekk í starfinu en það var líka ein af ástæðum mikils álags á starfstíma skólanna á hverjum degi.

Kennarastarfið krefst mikillar hæfni við tilfinningastjórnun (Hochschild, 1983; Zembylas, 2004, 2005) og er hún rauði þráðurinn í öllum niðurstöðum okkar. Hún er til dæmis mikilvægur þáttur í þolinmæðinni, sem viðmælendur okkar reyndu að rækta með sér, og einnig við að þróa aðferðir við að skilja sem mest af vinnunni eftir á vinnustaðnum. Hvort tveggja snerist meira en nokkuð annað um að hafa stjórn á tilfinningunum. Þessum niðurstöðum ber saman við niðurstöður Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021). Mikilvægur þáttur í starfi kennara er að stuðla að velferð nemendanna, samanber Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Niðurstöður okkar undirstrika að kennurunum var annað um ekki bara nám nemendanna heldur og hvernig þeim liði. Ef nemendum leið ekki vel hafði það áhrif á tilfinningar viðmælendanna og fundu viðmælendur fyrir verulega miklum kröfum um að þeir gerðu sitt til að auka vellíðan nemenda. Jafnframt var vellíðan nemenda uppspretta gleði hjá viðmælendum.

Samskipti við foreldra voru algeng uppspretta margvíslegra tilfinninga hjá viðmælendum okkar. Þetta var meðal annars vegna krafna um hraða og skilvirkni í samskiptunum, eins og hefur komið fram í fyrri rannsóknum (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2021). Kvíði er líka algeng

tilfinning gagnvart samskiptum við foreldra (Andri Rafn Ottesen og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2019; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2005). Undirbúningur funda með foreldrum endurspeglar slíkan kvíða; annars vegar var hagnýtur undirbúningur fyrir fund daginn eftir tímafrekt verkefni sem gat ekki beðið en hins vegar fylgdu því tilfinningar umfram aðra skipulagsvinnu.

Þótt flestum viðmælendum okkar þætti oftast ganga vel að skilja viðfangsefnin eftir í vinnunni, þá voru ýmis verkefni og umhugsun um starfið sem fóru fram á heimilum viðkomandi. Þetta voru að hluta til ósýnileg störf (Hochschild, 1983) sem voru unnin eða hugsað um á meðan ýmsum heimilisverkum var sinnt, svo sem þegar verið var að brjóta saman þvott, eða áður en viðkomandi kennari fór að sofa. Það má því rökræða hversu fjölskylduvænt starfið er, eins og gjarna er haldið fram, en í upphafi greinar nefndum við einmitt að þetta algenga sjónarmið væri vefengt (Moreau, 2019).

Vinnuálag viðmælenda okkar gat verið sveiflukennt með hliðsjón af álagspunktum ársins og í rannsókn Kristínar Björnsdóttur og Eiríksínu Eyju Ásgrímsdóttur (2021) kom hið sama fram. Vísbendingar í okkar rannsókn gefa einnig tilefni til þess að álykta að margs konar álagspunktur hafi áhrif á hvernig til tekst að ná jafnvægi starfs og einkalífs og að slíkir álagspunktur geti haft áhrif á tilfinningastjórnunina. Þótt viðmælendum okkar þætti starfið erfitt á köflum og reyndar flesta daga, var það líka uppspretta gleði og ánægju; það var starf sem margir viðmælenda höfðu sérstaklega orð á að þær ætluðu sér að nota starfsævina við að sinna. Því er mikils að vinna.

Niðurstöður okkar um tilfinningastjórnun taka til tiltekinna ellefu ungra kvenna í jafnmörgum skólum á ólíkum stöðum á landinu. Þetta er allt saman vinna ungra kvenna eins og við ætluðum okkur að skoða en það er þó rík ástæða til að ætla að þessar aðstæður sé á engan hátt einstakar. Enn fremur getur fjölmargt úr niðurstöðunum átt við um unga karla líka, eins og við höfum þegar tilgreint um samstarf við foreldra. Erfið foreldrasamskipti gátu til dæmis valdið því að einum af karlkyns nýliðum sem ræddu við Andra Rafn Ottesen og Ingólf Ásgeir Jóhannesson (2019) gat langað til að hætta. Annað kann að vera ólíkt með ungum kennurum út frá kyni þeirra; viðmælendur okkar í þessari rannsókn nefndu dæmi af því að gerðar hefðu verið til þeirra tilfinningalegar kröfur, meðal annars að eðlilegt gæti verið að knúsa barn sem leið ekki vel. Þetta er ólíkt því þegar karlkyns viðmælendur Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar og félaga (2024) fundu fyrir skýrum væntingum um að þeir væru góðir agastjórnendur. Þetta eru dæmi um að það sem á yfirborðinu er sama starfið, það er starf grunnskólakennara, er að einhverju leyti ólíkt eftir því aldurstigi sem er kennt á. Hochschild (1983) lýsir hvernig sama starf gat verið ólíkt eftir því hvort karl eða kona sinni því. Í tilviki kennara, var ætlast til þess að kvenkyns kennararnir, sem við ræddum við, sýni til skiptis hlýju og stjórni erfiðum tilfinningum sem þær kunna að hafa. Á hliðstæðan hátt er ætlast til þess af karlkyns nýliðum að vera góðir agastjórnendur (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2024).

Lokaorð

Da Silva og Fischer (2020) benda á að þetta viðfangsefni, það er jafnvægi starfs og einkalífs (e. work-life balance) kennara, sé of lítið rannsakað. Við teljum að áhugavert væri að gera sambærilegar rannsóknir með því að ræða við kennara með verulega reynslu til að kanna hvernig þeir kennarar, af hvaða kyni sem er, hefðu náð góðu jafnvægi starfs og einkalífs, og hvaða stuðning þeir hafi fengið frá skólastjórnendum og samfélaginu til þess að eiga einkalíf á starfstíma skólans.

Kennarastarfið mun halda áfram að vera þess eðlis að ekki verður hægt að skilja það eftir að fullu neins staðar; þess vegna ræðum við um jafnvægi en ekki aðgreiningu starfs og einkalífs. Þessi rannsókn gefur til kynna að það sé unnt að nota tilteknar aðferðir til að draga úr áhrifum þess á ekki bara kennarana sjálfa heldur fjölskyldur þeirra. Slíkar aðferðir eru meðal annars að vinna frekar lengur á daginn á vinnustaðnum, taka einungis hagnýt og vel afmörkuð verkefni með heim og að forðast að svara tölvupósti eða eiga samskipti við foreldra utan vinnutímans í skólanum. Margt af þessu gekk vel hjá viðmælendum okkar eftir því sem reynsla þeirra varð meiri af starfinu. Einn liður í því að ná tökum á álaginu var að gæta þess að gera raunhæfar kröfur til sín. Langur og krefjandi vinnutími á starfstíma skóla er hins vegar kerfislægur vandi sem einstaklingar með snjöllum aðferðum breyta

ekki svo auðveldlega og tilfinningavinnan sem er órjúfanlegur hluti af kennarastarfinu er þess eðlis að erfitt er að hætta að taka hana með sér heim. Eðlilegt væri að skólayfirvöld létu sig þetta málefni varða og styddu viðleitni kennara á öllum aldri við að ná og halda jafnvægi starfs og einkalífs.

Aftanmálgreinar

Greinin er byggð á gögnum úr rannsókninni *Kvenkyns nýliðar í grunnskólakennslu*. Tekin voru raðviðtöl við ellefu nýlega brautskráðar konur á árunum 2021–2023. Rannsóknin naut tvívegis styrks úr Rannsóknasjóði Háskóla Íslands fyrir árin 2021–2025 (nr 1473180 og 93928).

Enn fremur var Aðalheiður Anna Erlingsdóttir í rannsóknarhópnum, sjá Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur (2023) og Aðalheiði Önnu Erlingsdóttur o.fl. (2024).

Work-life balance of early-career, female teachers in Icelandic compulsory schools

This study is about what 11 young female teachers in Icelandic compulsory schools (age levels from 6–16) did to gain and maintain work-life balance. As Da Silva and Fischer (2020) point about teachers working conditions, ‘their duty hours extend beyond the work setting and can impact the quality of life and work-life balance’. They also argue that ‘unlike employees of other occupations, teachers and the teaching profession have received relatively little study’ of the work-life balance. The current study is based on literature of teachers’ work conditions and on theories about emotional labour and emotion work in the line of Hochschild (1983). Serial interviews were conducted with 11 early-career, female teachers from fall 2021 to spring 2023, two to four times with each interviewee, altogether 38 interviews. The interviews were read after each round of interviews to find threads to follow up on in the upcoming interviews. In round two, we asked specific questions about work-life balance, but the issues we discuss here could be found in any interview. The main results are organised around five intertwined themes. First, much responsibility was placed on the shoulders of the young teachers. The working day was loaded with not only teaching but with various other tasks, such as preparation for teaching, and parent conferences. The interviewees also reported temporary periods of harder work. Second, our interviewees made an effort not to bring specific tasks to work on at home. For that purpose, they for instance worked longer hours during the day. Another common strategy, in the case of participants who were mothers, was that the spouse picked up the child from preschool. Importantly, one of the reasons that it was not always even possible to bring tasks home to work on was the fact that most of the interviewees were involved in much teamwork with co-teachers which needed to be completed during the day. Third, there is a theme that we label as organising, cooperation, prioritising. The interviewees explained that they had also developed more calmness and also the attitude of being fair to themselves in terms of ‘not doing everything 150% perfectly’, as one interviewee put it. More experience of teaching during these early-career years also helped the interviewees in becoming confident in their work. Fourth, while the teachers found ways to work at home without having the work intruding into family life, such as by working on the tasks when their children were asleep, they found themselves contemplating about their work at home. They did so while doing routine housework, such as doing the laundry or ironing, or worrying about something when going to bed. The fifth theme we call emotions, guilt, joy. The interviewees described examples from parent communications that required much emotion management. They described emotional demands placed upon them, such as taking care of the children when they did not feel well. The feeling of guilt was mentioned in two contexts: feeling guilty for not being prepared enough for the lessons or not being able to attend to every child’s need in the classroom, and feeling guilty about not taking care of their own children. Our interviewees also described the work as ‘giving and joyful’; some told us that they could not think of themselves doing another job, such as working on a computer all day

long. The findings underline that emotions are vastly important in the work of teachers. They underline that this job, teaching, cannot be left behind within the school building; the teachers will continue to think about it while at home. The findings also portray that there are methods and routines that teachers can use to find a reasonable work-life balance; however, such methods are not likely to prevent the possibility of anxiety for the next days' or next weeks' tasks. We call for further studies on teachers' work-life balance; for instance, about what experienced teachers do.

Key words: work-life balance, early-career female teachers, emotion management, guilt

Um höfundana

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. Hann hefur sérhæft sig í rannsóknum á menntastefnu, kennarastarfinu 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.

Marianna Jónsdóttir Mariúðóttir (mariannama@urridaholtsskoli.is) er kennari við Urriðaholtsskóla. Hún lauk BA-prófi í listfræði frá Íslensku- og menningardeild Háskóla Íslands 2015 og meistaraprófi í kennslufræði grunnskóla frá Kennaradeild Háskóla Íslands 2018. Rannsóknaráhugi hennar snýr einkum að kynjafnrétti í skólasterfi.

About the authors

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 focuses on 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 degree 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.

Marianna Jónsdóttir Mariúðóttir (mariannama@urridaholtsskoli.is) is a teacher in the compulsory school Urriðaholtsskóli in Garðabær. She completed a BA in Art History and Theory as a major in the Faculty of Icelandic and Comparative Cultural Studies at the University of Iceland in 2015 and a master's in compulsory school teaching from the Faculty of Teacher Education, University of Iceland in 2018. Her research interest is in gender and education.

Heimildir

- Aðalheiður 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>
- Aðalheiður Anna Erlingsdóttir, Ingólfur Ásgeir Jóhannesson og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2024). Kynjað starfsumhverfi kvenkyns nýliða í grunnskólakennslu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/18>
- Andrea Hjálmsdóttir og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2021). “I have turned into a foreman here at home”: Families and work–life balance in times of COVID-19 in a gender equality paradise. *Gender, Work & Organization*, 28(1), 268–283. <https://doi.org/10.1111/gwao.12552>
- 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>
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007a). Líðan kennara í starfi – vinnugleði eða kulnun? *Uppeldi og menntun*, 16(1), 73–92.
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007b). Jákvætt starfsumhverfi kennara – aukin vinnugleði. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 29–43.
- 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/tuom.2023.32.4>
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- 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), 2–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Carlson, D. L., Petts, J. og Pepin, J. R.. (2021). Flexplace work and partnered fathers’ time in housework and childcare. *Men and Masculinities*, 24(4), 547–570. <https://doi.org/10.1177/1097184X211014929>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. og Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Da Silva, J. P. og Fischer, F. M. (2020). Understudied school teachers’ work/life balance and everyday life typologies. *Chronobiology International*, 37(9–10), 1513–1515. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1808.010>
- Daminger, A. (2019). The cognitive dimension of household labor. *American Sociological Review*, 84(4), 609–633. <https://doi.org/10.1177/0003122419859007>
- Estola, E., Syrjälä, L. og Maunu, T. (2012). The first years as a teacher. Í H. Heikkinen, H. Jokinen og P. Tynjälä (ritstjórar), *Peer-group mentoring for teacher development* (bls. 43–51). Routledge.
- Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. (2024). *Starfsumhverfis- og þjónustukönnun meðal félagsfólks*. Kennarasamband Íslands. https://www.ki.is/media/qzyo0hg2/kennarasamband_%C3%ADslands_sk%C3%BDrsla.pdf
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2018). Líðan í lok vinnudags. Um starfsaðstæður leik- og grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2018*. https://netla.hi.is/serrit/2018/menntakvika_2018/03.pdf
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2022). Hvernig gengur leikskólakennurum og grunnskólakennurum að samræma vinnu og einkalíf? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 69–90.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hong, J. Y. (2012.) Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Ingólfur V. Gíslason og Sunna Símonardóttir. (2018). Mothering and gender equality in Iceland: irreconcilable opposites? *Social Policy and Society*, 17(3), 457–466. <https://doi.org/10.1017/S1474746417000525>
- 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.

- 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. 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://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/01.pdf>
- Isenbarger, L. og Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A. og Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga f.h. þeirra sveitarfélaga og annarra aðila sem það hefur samningsumboð fyrir og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara. Gildistími: 1. apríl 2023 til 31. maí 2024. (2023). https://www.ki.is/media/v12m15ug/fg_heildarkjarasamningur-2023_2024_lok.pdf
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2021). „Þá má ekki missa kúlið“. Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.14>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. og Thornberg, R. (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 35(6), 746–765. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/forsidumyndir/lokadrog-grsk_vefur.pdf
- 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*. <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-etu.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Read, B. L. (2018). Serial interviews: When and why to talk to someone more than once. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/1609406918783452>
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorraddóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/12.pdf>
- Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir. (2008). Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 17(1), 69–86.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185–201
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

