

## „KONUR ERU MEÐ BREIÐARI FAÐM“: KYNJUÐ SÝN SKÓLASTJÓRA Á GRUNNSKÓLA- KENNARASTARFIÐ

Töluvert hefur verið fjallað um kvenvæðingu kennarastarfsins og hvort hún skipti máli fyrir starfsemi skóla. Þetta vakti áhuga okkar á sýn skólastjórna á kyngervi og því hvernig þeir telja að það móti hlutverk, starfsumhverfi og væntingar til kennara. Fræðilegt sjónarhorn þessarar rannsóknar er feminískur póstrúktúralismi en gögnin sem voru þemagreind samstanda af átta hálfopnum viðtölum við grunnskólastjóra á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður benda til þess að þó að skólastjórar líti svo á að kyngervi sé félagslega mótað lýsi þeir kvenkennurum út frá hefðbundnum kvenleikahugmyndum sem samviskusömum, skipulögðum og umhyggjusömum starfsmönnum og að það leiði til aukins álags á þær. Karlkennarar þykja kærulausari en betri í að halda uppi aga. Viðmælendur telja að kennarastarfið sem kvennastarf sé lítils metið, og það birtist í lágum launum en einnig því að starfið, sem öðrum þræði er skilgreint sem kvenlegt uppleðisstarf, sé ekki „í tísku“. Niðurstöður vekja áleitnar spurningar um það hvernig kynjaðar hugmyndir viðhalda valdaskipan þar sem kennarastarfið og konur sem sinna því eru undirskipaðar körlum. Við teljum að til að efla kennarastarfið og auka nýliðun þurfi að takast á við það kynjaða hugmyndakerfi sem starfið er skilgreint út frá.

Efnisorð: kyngervi, kvenvæðing, kennarastarfið

### INNGANGUR

Nýlega fór Mennta- og menningarmálaráðuneytið, í samvinnu við háskóla á Íslandi, sveitarfélög og ýmis hagsmunasamtök, í sérstakt átak til að fjölga karlumsækjendum í kennaranám (Stjórnarráð Íslands, 2019). Átakið gekk vel en vakti athygli okkar þar sem það benti til þess að endurhuga þurfi hvernig kennarastarfið er kynnt, til að það höfði til karla, og undirstrikaði að nemendur þurfi að hafa kennara af báðum kynjum. Átakið var einnig í takt við alþjóðlega umræðu um svokallaða kvenvæðingu (e. feminisation) þar sem hátt hlutfall kvenna í kennarastarfi, kynjaðir kennsluhættir kennara og kynjaðar þarfir nemenda hafa verið sérstakt áhyggjuefni (Eden, 2017; Moreau, 2019). Þetta vakti áhuga okkar

á að skoða nánar hvernig hugmyndir um kyngervi móta starfsumhverfi, hlutverk kennara og væntingar til þeirra.

Skólastjórar hafa sem æðstu stjórnendur hvers grunnskóla ákveðið dagskrárvald yfir starfsemi skólanna og yfirsýn yfir kennarastarfið. Hlutverk þeirra felst meðal annars í því að veita faglega forystu, stjórna skólum, tryggja menntun og velferð nemenda og tryggja að farið sé eftir lögum í skólastarfinu (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 7. gr.). Þeir fá með öðrum orðum inn á borð til sín ýmis mál sem snerta hlutverk kennara, samskipti þeirra hvern við annan, foreldra og nemendur. Sem stjórnendur eru þeir einnig í aðstöðu til að forgangsraða málum og hafa áhrif á samskipti innan stjórnunareiningar sinnar (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir, 2016), þá meðal annars til að takast á við hugmyndir sem vinna gegn jafnrétti kynjanna. Til að fá innsýn í kynjaðar hugmyndir um kennarastarfið og starfsumhverfi kennara ákváðum við því að beina sjónum okkar að skólastjórum með það að markmiði að greina sýn þeirra á þennan málaflokk. Áður en fjallað er um rannsóknina sjálfa gerum við grein fyrir fræðilegu sjónarhorni hennar en fjöllum síðan um kennarastarfið og setjum þá umfjöllun í samhengi við kenningar um kyngervi.

## FRÆÐILEG SJÓNARMÍÐ

Fræðilegt sjónarhorn þessarar rannsóknar er feminískur póststrúktúralismi (sjá t.d. Eden, 2017; Gavey, 1989; Weedon, 1987) en eitt af megin greiningarhugtökunum er kyngervi. Erla Hulda Halldórsdóttir (2011) lýsir því hvernig kyngervi hefur verið skilgreint, en hún bendir á að það hafi einkum verið notað til að vísa til menningarlegrar og félagslegrar mótunar kyns, kvenleika og karlmennsku. Þegar hugtakið kyngervi fór að festa sig í sessi á áttunda áratug síðustu aldar storkaði það viðteknum eðlishyggjuhugmyndum um að kvenleikinn endurspeglaði náttúrulegt eðli kvenna, hvort sem það stafaði af líffræðilegu kyni, guðlegri forsjá eða sögulegri hefð (Eden, 2017; Paechter, 2007). Var þá meðal annars byggt á hugmyndum Simone de Beauvoir frá 1949 um það að konur fæddust ekki konur heldur yrðu þær konur (Beauvoir, 1949). Fræðimenn sem aðhyllast kenningar mótunarhyggju (e. social constructionism) (sjá t.d. Burr, 2015; Ingólf Ásgeir Jóhannesson, 2004; Þórdísi Þórðardóttir og Steinunni Helgu Lárusdóttur, 2016) líta svo á að eðlislæg og líffræðileg aðgreining kynja hafi takmarkaða þýðingu enda sé það samfélagið sem móti einstaklinginn, eiginleika hans, hegðun, viðhorf og væntingar, sem allt byggist á kynbundnum staðalmyndum og flokkunum. Skilin á milli karla og kvenna orsakast þannig öðru fremur af þrýstingi og kröfum samfélagsins um að tiltekin einkenni tilheyri hvoru kyni um sig. Karlmennska og kvenleiki séu birtingarmyndir þessara áhrifa (Erla Hulda Halldórsdóttir, 2011; Paechter, 2007).

Feminískur póststrúktúralismi (Weedon, 1987) er dæmi um makró-mótunarhyggju (Burr, 2015) en hann greinir hvernig kyngervi birtist í tungumálinu eða orðræðum samfélagsins. Póststrúktúralistar byggja meðal annars á hugmyndum Foucault (1980, 1981) um tengsl þekkingar og valds en hann benti á að þekking móttist í orðræðum samfélagsins sem skilgreini hvað hægt sé að tala um og hvernig. Orðræðurnar setji viðmið samfélagsins um það hvað sé satt og rétt og hugmyndir um það hvernig heilbrigð manneskja

eigi að haga sér. Þannig sé valdið þáttur í öllum félagslegum samskiptum. Það sem helst einkennir nálgun feminískra póststrúktúralista er áhersla þeirra á að greina hvernig orðræður viðhalda kynjaðri valdaskipan. Þeir skoða einnig hvernig orðræður samfélagsins móta kynjaðan sjálfsskilning einstaklingsins og áhrif þeirra á drauma hans og þrár (Annadís G. Rúdólfsdóttir, 1997; Gavey, 1989; Weedon, 1987). Við förum einnig í smiðju til Judith Butler (1990) í þessari grein en hún hefur sett fram áhrifamiklar kenningar um að kyngervi sé gjörningur (e. performance) fremur en eiginleiki. Jafnframt heldur hún því fram að kyngervi einstaklinga sé í stöðugri þróun, geti breyst og sé aldrei fullbúið (Butler, 1990). Við göngum einnig út frá því að félagsleg staða á borð við stétt, aldur og húðlit skapi tækifæri og setji kyngervisgjörningum skorður (Eden, 2017).

Connell (2006) bendir á að í vestrænni menningu séu karlmennska og kvenleiki hugtök sem oft sé stillt upp sem andstæðum enda teljist þau vera fulltrúar ákveðinna eiginleika. Karlmennska sé þannig það sem skilji karla frá konum. Í hinni almennu umræðu hefur verið talið að karlmennska tengist völdum karla og meintum líkamlegum yfirburðum þeirra. Í karlmennsku felist agi, rökvisi, sjálfstæði, áhættuhegðun og að vera viðbragðssnöggur. Connell (1987) heldur því fram að yfirleitt séu nokkrar orðræður í gangi um kvenleika og karlmennsku og hafa hugmyndir hennar um ríkjandi (e. hegemonic) karlmennsku vakið athygli. Ríkjandi karlmennska vísar til viðtekinna venja, siða, reglna eða hugmynda sem styðja forræði valdhafa. Elliott (2016) bendir á að á síðustu árum hafi nýjar orðræður þróast til að skilgreina karlmenskuna. Dæmi um það er svokölluð umhyggjukarlmennska (e. caring masculinity). Hún lýsi þannig eiginleikum eins og umhyggju, jákvæðum tilfinningum og gagnkvæmum tengslum. Þannig endurspegli hún karllægan persónuleika sem einkennist ekki af yfirráðum og árásargirni heldur umönnun og samkennd.

Kvenleikinn er skilgreindur út frá eiginleikum sem teljast vera andstæðir karlmennskunni og er þar meðal annars lögð áhersla á tilfinningasemi, valdaleysi og veikleika (sjá einnig Ingólf Ásgeir Jóhannesson, 2004; Þorgerði Einarasdóttur og Gyðu Pétursdóttur, 2017; Þórdísi Þórðardóttur, 2005). Hugtakið styðjandi kvenleiki (e. emphasised femininity) sé nátengt hugtakinu ríkjandi karlmennska (Connell, 1987; Gyða Margrét Pétursdóttir, 2012) og birtist í því hlutverki kvenna að styðja karla og ráðandi karlmennsku-hugmyndir. Kvenleikinn verði eins konar andlag við ríkjandi karlmennsku þar sem konur skilgreini hlutverk sitt út frá því hversu vel þeim takist að mæta þörfum og löngunum karla og tryggja um leið að þeir séu þeim yfirskipaðir (Gyða Margrét Pétursdóttir, 2012).

## KVENVÆÐING KENRARSTARFSINS

Í alþjóðlegri umræðu um starf grunnskóla og grunnskólakennara hefur hugtakið kvenvæðing (e. feminisation) verið áberandi (McDowell og Klattenberg, 2018; Moreau, 2019). Hugtakið er margslungið en vísar meðal annars til þess þegar meira en 70% einstaklinga innan fagstéttar eru konur (Huppertz og Goodwin, 2013). Á árinu 2017 voru 82% þeirra sem sinntu kennslu í grunnskólum á Íslandi konur (Hagstofa Íslands, e.d.) en í sögulegu samhengi er vert að nefna að á árunum 1909–1945 var hlutfall kvenna sem útskrifuðust frá Kennaraskóla Íslands einungis 35–46% (Loftur Guttormsson, 2008). Fækkun karlmannna í stéttinni hefur vakið talsverða athygli, en í ljósi þess að yfirgnæfandi meirihluti

kennara er konur er óhætt að fullyrða að grunnskólakennarastarfið sé kvennastarf (Forsetisráðuneytið, 2004). Kvenvæðing kennarastarfsins á Íslandi er í samræmi við þróunina víða annars staðar í Norður-Evrópu, til dæmis í Bretlandi og Þýskalandi (McDowell og Klattenberg, 2018), og hefur vakið umræður um áhrif kynjahallans á skólastarfið og sýn á kennarastarfið.

Önnur merking hugtaksins kvenvæðing er þegar litið er svo á að starf kalli einkum eftir eiginleikum og færni sem teljist vera kvenleg og henti því sérstaklega konum (McDowell og Klattenberg, 2018; Moreau, 2019). McDowell og Klattenberg (2018) benda á að orðræðan um kvenvæðingu grunnskólans, í þeim skilningi að starfið henti einkum konum, sé áberandi meðal stjórnenda, foreldra og kennara í vestrænum samfélögum. Rannsóknir á Íslandi hafa meðal annars sýnt fram á vott af þessari orðræðu meðal foreldra (Maríanna Jónsdóttir Maríudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018) og kvenkennara (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Í þeirri orðræðu hefur einkum verið lögð áhersla á umhyggju og hún talin vera konum eðlislæg. Góðum kennara er þá líkt við góða móður sem annast börnin sín og jafnvel fórnar sér fyrir þau (Acker, 1995). Umhyggjan sé sjálfsprottin og eðlislæg og því er hún ekki metin sem hluti af vinnunni (Moreau, 2019; Warin og Gannerud, 2014). Moreau (2019) bendir þó á að hugmyndin um kennarastarf sem barnmiðað uppeldisstarf eigi víða undir högg að sækja. Í Bretlandi hafa umræður um skólastarf æ meira hverfst um nemandann sem eigi tilkall til kennslu sem geri honum kleift að uppfylla utanaðkomandi kröfur og viðmið um námsgetu. Samfara þeirri þróun hefur verið lögð aukin áhersla á „karllæga“ kennslutækni sem einkennist af íhlutun (e. intervention), aga og árangri. Eiginleikum ríkjandi karlmennsku er þar gert hátt undir höfði á kostnað eiginleika á borð við umhyggju, sem hefur verið talin einkenna hefðbundinn kvenleika og kennslu kvenkennara (sjá t.d. Moreau, 2019).

Erlendar rannsóknir hafa sýnt að karlmenn sem fara í umönnunarstörf mæta tortryggni og er jafnvel gefið í skyn að þar búi að baki annarlegar kynferðislegar hvatir (Moreau, 2019). Karlmenn sem fást við slík störf hafa orðið grunsamlegir fyrir það eitt að vilja starfa með börnum. Þeir hafa upplifað sig undir smásjá samfélagsins þegar þeir starfa með börnum og hafa sérstaklega þurft að gæta sín, svo sem við snertingar er þeir aðstoða nemendur (Foster og Newman, 2005; Sargent, 2000). Moreau (2019) bendir á að þessar hugmyndir ýti undir einsleita karlmennskugjörninga hjá karlkennurum til að tryggja að hegðun þeirra sé túlkun sem karlmannleg og gagnkynhneigð. Francis (2008) telur aftur á móti að þrátt fyrir þessar hugmyndir hafi ýmsir karlkennarar kosið að tileinka sér starfs-hætti sem þykja vera kvenlegir og þeir verði þættir í karlmennskugjörningi þeirra.

Kennurum er ætlað að vera góðar fyrirmyndir fyrir nemendur. Þó hefur borið á því að kennurum séu ætluð mismunandi hlutverk sem fyrirmyndir eftir því hvort um er að ræða karl- eða kvenkennara (Foster og Newman, 2005; Skelton, 2009). Hjalmarsson og Löfdahl (2014) benda á að karlkennarar finni fyrir sérstökum væntingum frá foreldrum og samkennurum vegna þess að þeir séu karlkyns. Cushman (2008) rekur hvernig kvenvæðing grunnskólans hefur verið gagnrýnd á þeim forsendum að drengi vanti karlkyns fyrirmyndir innan veggja skólans og þá sé sérstaklega bent á að drengi sem alist upp á heimilum einstæðra mæðra skorti föðurmynd. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) vísar til þessara hugmynda sem drengjaorðræðu og hefur haldið því fram að draga þurfi úr áhrifum hugmynda um að drengir þurfi nauðsynlega fyrirmyndir karlmanna innan skólans. Ástæðan

sé sú að drengjaorðræðan geri lítið úr kvenkennurum sem fagfólki. Auk þess gefi hún ekki aðeins í skyn að kvenkennarar séu ekki jafn færir og karlkennarar til að mennta drengi jafnt og stúlkur, heldur einnig að þær hafi ekki þá reynslu sem þarf til, það er reynsluna af því að vera karlmenn. Francis (2008) heldur því fram að í þessum hugmyndum sé ekki tekið mið af því hversu ólíkir karlar geta verið sem kennarar og að það sé fáránlegt að ætla að kyn ákvarði hvernig karlar kenni og myndi tengsl við nemendur sína. Foster og Newman (2005) benda hins vegar á að karlkennarar geti átt erfitt með að átta sig á til hvers sé ætlast af þeim sem karlmennskufyrirmyndum fyrir drengi. Þær styðja ekki hugmyndir um að fjölga þurfi karlmönnum á grundvelli þess að drengi vanti karlfyrirmyndir innan skólans. Miklu frekar ætti fjölgun karlkennara að vera markmið á þeirri forsendu að byggja upp sem fjölbreyttastan hóp kennara fyrir fjölbreyttan hóp nemenda með hliðsjón af kyni, menningu, aldri og fleira (sjá einnig Ingólf Ásgeir Jóhannesson, 2004). Ashcraft og Sevier (2006) telja að aukinheldur muni fleiri karlkynsfyrirmyndir innan skólans vafalaust hjálpa til við að brjóta niður þær staðalmyndir sem nemendur kunni að hafa af kvennaströfum og hafa þannig jákvæð áhrif á það hvaða störf nemendur telji hæfa sér, óháð kyni.

Í rannsókn sinni á gildum skólastjóra benda Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir (2018) á hversu mikilvægt þeir telja jafnrétti vera. Niðurstöður rannsókna Guðnýjar S. Guðbjörnsdóttur og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2017) á viðhorfum skólastjóra í grunn-, leik- og framhaldsskólum til kynjajafnréttis benda einnig til þess að skólastjórar hafi mikinn áhuga á því að breyta staðalmyndum kynjanna og takast á við kyn og margbreytileika. Þeir kalla um leið eftir nánari fræðslu um grunnhugtök kynjafraeðinnar sem snerta meðal annars kyngervi. Rannsóknir Fullers (2015) ítreka enn frekar mikilvægi þess að skólastjórnendur fái undirbúning og fræðslu um það hvernig staðalmyndir, byggðar til dæmis á kyngervi, geti leitt til félagslegs óréttlætis bæði fyrir starfsfólk skóla og nemendur. Til að tryggja að sú fræðsla sé markviss sé gagnlegt að hafa upplýsingar um það hvaða hugmyndir um kyngervi móti hugmyndir skólastjóra um kennarastarfið.

Í ljósi þeirra fræðilegu sjónarmiða sem hér hafa verið rakin og þess markmiðs rannsóknarinnar að kanna sýn skólastjóra á kynjaðar hugmyndir um kennarastarfið liggja eftirfarandi rannsóknarspurningar til grundvallar: (1) Hvers konar hugmyndir um kyngervi telja skólastjórar ráðandi um eiginleika og starfshætti kennara? (2) Hvers konar hugmyndir um kyngervi telja skólastjórar að móti starfsumhverfi kennara?

## AÐFERÐ OG GÖGN

Til að fá innsýn í hugmyndir skólastjóra um kyngervi og reynslu þeirra af því að takast á við málefni sem tengdust kyngervi í skólunum var ákveðið að taka viðtöl. Gögnin samanstanda af átta hálfopnum viðtölum við skólastjóra á höfuðborgarsvæðinu, bæði konur og karla. Viðtölin voru þemagreind (Braun og Clarke, 2013) og leitað sérstaklega að hugmyndum þátttakenda um kyngervi. Rannsóknin var uppistaðan í meistaraverkefni fyrri höfundar.

Leitað var eftir þátttöku starfandi skólastjóra á grunnskólastigi. Krafa var gerð um minnst fimm ára stjórnunarreynslu þátttakenda til að tryggja að þeir hefðu starfsreynslu. Viðmælendur voru fundnir með hentugleikaúrtaki (Braun og Clarke, 2013) þannig að þeir

Þátttakendur sem voru fyrri höfundi aðgengilegastir með tilliti til landfræðilegrar staðsetningar voru valdir. Í upphafi var sendur tölvupóstur til tuttugu skólastjóra sem síðan var fylgt eftir með símtali. Alls tóku átta skólastjórar (fjórar konur og fjórir karlar) úr fimm sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu þátt í rannsókninni. Meðalaldur þátttakenda var 56 ár og höfðu þeir nær allir áratuga reynslu af stjórnun í grunnskólum, en aðeins einn þátttakandi hafði styttri en 10 ára reynslu sem skólastjóri. Fyrri höfundur tók viðtölin, en hún starfar sem grunnskólakennari. Sú reynsla var gagnleg þar sem hún hafði innsýn í starf kennara og þekkti vel til skólastarfsins. Þó er einnig mögulegt að sú reynsla rannsakanda hafi takmarkað viðtölin að einhverju leyti. Þegar reynsluheimurinn er sameiginlegur getur rannsakanda yfirsést að spyrja út í atriði sem eru áhugaverð en báðum aðilum finnast sjálfsgöð (Annadís G. Rúdólfsdóttir, 1997; Ribbens, 1989).

Í viðtölunum fylgdi fyrri höfundur fyrirfram tilbúnum spurningavísi en reyndi að hafa viðtalið sem eðlilegast. Röð spurninganna var því ekki alltaf eins, og rannsakandi var tilbúinn að spyrja ítarlegar út í atriði sem voru áhugaverð fyrir rannsóknina en ekki endilega á spurningalistanum (Braun og Clarke, 2013). Viðmælendur voru spurðir út í eiginleika sem þeim þættu tilheyra annars vegar karlkennurum og hins vegar kvenkennurum, vinnubrögð þeirra og hvaða merkingu þeir teldu karlmennsku og kvenleika hafa í skólastarfinu. Allir þátttakendur veittu upplýst samþykki fyrir viðtölunum og vinnslu upplýsinga. Vísað verður til þeirra með dulnefnum í greiningunni hér á eftir, meðal annars til að tryggja nafnleynd, en við úrvinnslu gagna var lögð áhersla á að ekki væri hægt að greina hverjir þátttakendur væru. Viðtölin fóru fram í janúar og febrúar árið 2019 og voru á bilinu 39–48 mínútur. Þau voru tekin upp og afrituð orðrétt.

Gögnin voru greind með þemagreiningu Braun og Clarke (2013). Þannig voru viðtölin fyrst þaullesin og áhugaverð minnisatriði skráð af rannsakanda. Viðtölin voru síðan kóðuð ítarlega. Út frá kóðunum og með hliðsjón af rannsóknarspurningu var gerð tillaga að þemum. Farið var aftur ítarlega yfir þá kóða sem tilheyrðu hverju þema og þemun endurskilgreind þegar þess þótti þurfa (Clarke, Braun og Hayfield, 2015).

## NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐUR

Rauður þráður í gegnum öll viðtölin var að skólastjórar virtust ganga út frá því að kyngervi hefði þróast, og þá yfirleitt til góðs. Þegar kafað var dýpra í ýmsa málaflokka mátti þó oft greina tvíhyggjuhugsun þar sem karlmennska og kvenleiki og þeir eiginleikar sem þeim voru eignaðir voru skilgreindir sem andstæður. Skólastjórnarnir voru þá ýmist að lýsa því hvernig kynjaðar hugmyndir samfélagsins móta væntingar til kennara eða eigin reynslu af kennurum. Við greindum eftirfarandi meginþemu: (1) Kvenvæðing kennarastéttarinnar vinnur gegn því að nemendur hafi fyrirmyndir við hæfi. (2) Hefðbundnar tvíhyggjuhugmyndir um kyngervi móta sýn á eiginleika kennara og verkefni sem þykja hæfa þeim. (3) Kennarastarfið sem kvennastarf er lítils metið og fælir frá karlmenn. Greining á þemunum er undirbyggð með orðréttum tilvísunum í viðtölin og eru þau túlkuð og sett í samhengi við fyrri rannsóknir og kenningar jafnóðum.

## Kvenvæðing kennarastéttarinnar vinnur gegn því að nemendur hafi fyrirmyndir við hæfi

Skólastjórnir lögðu áherslu á að kennarar ættu að vera fyrirmyndir nemenda sinna. Margir sögðu í upphafi viðtals að kyn skipti ekki máli í því samhengi en ræddu síðan mikilvægi þess að nemendur hefðu kennara af sama kyni. Skólastjórnir höfðu áhyggjur af því hversu fáir karlmenn væru í kennarastarfinu, ýmist vegna þess að þeir töldu að drengir þyrftu á karlmannsfyrirmyndum að halda eða vegna þess að þeim fannst að starfslið skólans þyrfti að endurspeglar samfélagið. Þannig endurspegluðu viðtölin alþjóðlega umræðu um kvenvæðingu kennarastarfsins, það er að ekki væru nógu margir karlar í kennarastarfinu og að kennsluhættir væru ólíkir eftir kynjum (Moreau, 2019).

Þegar rætt var hvort kennarar væru ólíkar fyrirmyndir eftir kyni birtust ólík sjónarmið og stundum var innra ósamræmi í skoðunum viðmælenda. Bragi sagði um þetta: „Já sko – það er bara þannig í eðli mannsins að við mátum okkur oft við sama kyn og strákarirnir hafa miklu, miklu færri karlkynskennara sem þeir geta mátað sig við.“

Freyja og Gerður tóku í svipaðan streng og Bragi og sögðu það eðlislægt drengjum að spegla sig í karlkennurum. Þannig virtust þau líta svo á að kvenvæðing skóla, í þeim skilningi að meirihluti kennara væri konur, hefði slæm áhrif á drengi. Drengir þyrftu að spegla sig í körlum. Freyja sagði: „Strákar ósjálfrátt samsvara sig meira við karlkennara heldur en kvenkennarana og kynin hafa ólík áhugamál og áherslur og þess vegna er nauðsynlegt að fjölga körlunum.“

Gerður tók undir það með Braga að drengir þyrftu að geta mátað sig við kennara af sama kyni og að þeir gætu jafnvel orðið föðúrmyndir fyrir börn einstæðra mæðra. Gerður rökstuddi mál sitt þannig:

Vegna þess að ef að drengirnir okkar fara upp í gegnum allan grunnskólann án þess að hitta karlmann, það er ekki það sem ég vil sjá ... Við erum líka með unga drengi sem alast upp hjá einstæðum mæðrum, við erum með drengi sem hitta sárásjaldan ef þá einhvern tímann feður sína og þeir þurfa á þessari karlmynd að halda.

Ekki er ljóst út frá orðum viðmælenda hvers konar karlmennska felst í því fyrir kennarann að koma í stað föður. Þarna er þó lögð áhersla á myndun gagnkvæmra, jákvæðra tengsla og vísunin í föðurhlutverkið gefur í skyn ákveðið umönnunarhlutverk eða umhyggjukarlmennsku (Elliott, 2016). Mikilvægi þessara tengsla virtist þó einskorðast við samband drengja og karlkennara. Ekki var rætt um mikilvægi þess að dætur einstæðra mæðra hefðu slíka fyrirmynd.

Bragi rökstuddi hugmyndir sínar um að drengir þyrftu kennara sem væru karlkynsfyrirmyndir með því að taka dæmi um kvenkennara sem réð ekki við bekk með krefjandi hóp drengja. Drengjunum féll betur við karlkennarann sem hafði jákvæð áhrif á agann í bekknum:

Svo kemur karlkynskennari inn fyrir tilviljun, en hann er íþróttapjálfari í fótbolta og þessir strákar eru miklir fótboltastrákar. Við höfum ekki heyrt af þessum bekk síðan hann tók við. Þeir máta sig við hann, þeim finnst hann svo frábær, þannig að þetta hefur greinilega mikil áhrif, sko, á hópa hver er með hópinn, karl eða kona.

Orð Braga eru í samræmi við niðurstöður rannsókna í Bretlandi þar sem drengir líta svo á að hæfileikar í fótbolta séu karlmannlegir (Swain, 2000). Það má einnig lesa úr orðum Braga að kvenkennari hafi ekki ráðið við bekkinn þrátt fyrir að hafa lagt sig fram og að aðstæður hafi breyst til hins betra þegar karlkennari tók við. Þetta vakti athygli okkar, einkum í ljósi þess að viðmælandinn virðist tengja agaleysið fyrst og fremst við kyn kennarans og hugmyndir sínar um að nemendur þurfi að hafa fyrirmynd af sama kyni sem þeir geti speglað sig í. Þannig telji hann að kyn kennara hafi skipt meira máli við að ná til nemenda en áhugamál þeirra. Agi hafi komist á bekkinn með karlkennara sem var fótboltaþjálfari og drengirnir gátu speglað sig í. Velta má fyrir sér hvort það hefði haft sömu áhrif ef fótboltaþjálfarinn sem tók við bekknum hefði verið kona. Þessar hugmyndir endurspeglar niðurstöður erlendra rannsókna, til dæmis Skeltons (2009) og Fosters og Newmans (2005) sem benda á að kennsluhættir karla og kvenna eru túlkaðir með frekar einhæfum hætti og ekki gert ráð fyrir að kyngervi geti birst á margvíslegan hátt. Í þessu tilfelli má sjá skýr dæmi um kvenvæðingarorðræðuna þar sem kennsluhættir kvenna þykja ekki henta drengjum eins vel og kennsluhættir karla (Moreau, 2019).

Inn í þessar skoðanir blönduðust hugmyndir um að ólíkir eiginleikar kynjanna gerðu þau að ólíkum fyrirmyndum og því yrðu tengsl við nemendur mismunandi. Bragi hélt því til dæmis fram að karl- og kvenkennarar kæmu ólíkt fram við stúlkur og drengi: „Konur eru miklu meira í nærgætni gagnvart nemendum og ef einhver kallar, þá koma þær umvefjandi til aðstoðar. Á meðan standa karlarnir meira við og leiðbeina þeim.“ Þessi viðhorf sem birtust í máli Braga má skoða í ljósi þeirra karlmennskuhugmynda sem Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) lýsir sem yfirburðum karla og þess hvernig umhyggja og tilfinninga-semi, sem venjulega eru kvengerðir eiginleikar, tengjast undirskipan kvenna.

Þess ber þó að geta að Bragi tók fram að skoðanir sínar á þessu málefni hefðu breyst á þeim tíma sem hann hefði verið skólastjóri. Hann sagði að það væri gott að hafa kennara af báðum kynjum og að börn fengju tækifæri til að umgangast fólk af öllum kynjum:

En konur geta verið góðar fyrirmyndir fyrir stráka og karlar geta verið góðar fyrirmyndir fyrir stelpur. Ég held að við séum búin að átta okkur á því að þetta þurfi ekki endilega að skipta máli, að strákar hafi karlkyns kennara. Ég held að það geti verið gott að kennari sé góð fyrirmynd og ef að það er karl sem er góð fyrirmynd þá er það bara gott.

Sif tók í svipaðan streng og Bragi og sagði að það væri ekki endilega mikilvægara fyrir stráka að hafa karlkynsfyrirmyndir en stelpur:

Ég held að bæði kynin [nemendur] hafi jafn gott af því að fá fleiri karla til að kenna í skólanum. Ég myndi gjarnan vilja hafa meira jafnvægi í kynjahlutföllunum innan skólans, að það sé ekki eitthvað spari að hafa karlkynskennara.

Óðinn var á sama máli og Sif og Bragi en bætti við að sér þætti það skrýtið að mæta einungis kvenkennurum alla skólagönguna því það væri ekki þverskurðurinn af heiminum og það væri meginástæða þess að fjölga þyrfti karlkennurum. Þetta eru svipuð atriði og Foster og Newman (2005) og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) nefna sem rök fyrir því að fjölga karlkennurum. Allir viðmælendurnir voru sammála um að þeir vildu hafa kynjahlutföll kennara jafnari innan grunnskólans. Þar af leiðandi sögðu allir viðmælendurnir að þeir myndu ráða karlmanninn til starfsins í þeim tilvikum þegar tveir jafnhæfir einstaklingar af báðum kynjum sæktu um starf.



Í stuttu máli má segja að allir viðmælendur hafi verið sammála um mikilvægi þess að kennarar væru fyrirmyndir fyrir nemendur sína. Mikið var rætt um mikilvægi þess að karlkennarar væru drengjum karlmenskufyrirmyndir. Lítið fór þó fyrir umræðu um að stúlkur þyrftu karlkynsfyrirmyndir. Þarna virtist einnig vera gengið út frá því að foreldrar nemenda væru gagnkynhneigðir og að nemendur væru aldir upp í gagnkynhneigðu umhverfi. Það vakti þó athygli að viðmælendur töluðu um kennara af „öllum“ kynjum, sem eru velkomin frávík frá hinni hefðbundnu tvíhyggjuhugsun. Slík orðræða er áhugaverð í tengslum við kyn og kyngervi og það kann að marka tímamót að skólafólk tjái sig með þeim hætti. Allir viðmælendur voru sammála því að fjölga þyrfti karlkennurum í grunn-skólum landsins, ýmist á þeim forsendum að drengi vantaði karlkynsfyrirmyndir eða að öll börn fengju fjölbreyttari hóp kennara.

## Hefðbundnar tvíhyggjuhugmyndir um kyngervi móta sýn á eiginleika kennara og verkefnin sem þykja hæfa þeim

Annað þemað tekur til þeirra hugmynda sem komu fram um að mismunandi starfshættir og starfsvenjur eftir kyni hefðu áhrif á væntingar til kennara og þá um leið á álag í starfi. Þrenns konar eiginleika bar helst á góma, en þeir voru skipulagning, samviskusemi og umhyggja. Þessir eiginleikar, og þá sérstaklega samviskusemi og umhyggja, voru oftast taldir kvenlegir og hafa það í för með sér að meira vinnuálag væri á kvenkennurum en karlkennurum. Karlkennurum var lýst sem hæfilega kærulausum. Orðræða þar sem karlmenska og kvenleiki mynda andstæður (Eden, 2017; Erla Hulda Halldórsdóttir, 2011) virtist því vera vel virk í skólaumhverfinu. Skólastjórnarnir þekktu vel til hugmynda um hefðbundin einkenni kynjanna, hvort sem þeir voru sammála þeim eða ekki.

Óðinn hafði greinilega áður velt starfsháttum kennara fyrir sér, eftir því hvort um væri að ræða kven- eða karlkennara:

Ef við tökum eitthvað meðaltal þá myndi ég segja að karlmenn séu ekki eins skipulagðir, þeir séu meira svona spontant sem sé bæði kostur og galli, já svona meira tilbúnir til að bregða út af og bregðast við og allt það. En á hinn bóginn minna skipulagðir. Konur eru finnst mér meira skipulagðar, leggja meira í undirbúning og hérna bara áætlanagerð og planleggja og vanda sig oft meira finnst mér.

Freyja hafði einnig orðið vör við að munur væri talinn vera á milli kynjanna þegar kæmi að skipulagi kennara og sagði: „Stundum heyrir maður í kennarahópnum að karlarnir séu ekki eins skipulagðir og konurnar. Þeir horfi til styttri tíma í skipulagningunni.“

Sif svaraði því fyrst til þegar hún var spurð út í muninn á kynjunum varðandi skipulagningu: „Ég held ekki, góður kennari er bara góður kennari. Hefur ekkert með kyn að gera.“ Síðar í viðtalinu bar þó á mótsögn hjá Sif þegar hún talaði um þennan eiginleika og sagði:

Eftir minni reynslu þá eru karlar ekki eins skipulagðir og horfa ekki eins mikið í smáatriðin og það kemur aðallega fram í því að reyna að halda sjó í kennsluefninu og fylgja kennsluáætlanum. En þetta á ekki við um alla karla.

Þessi hugmynd um skipulagningu sem kvenlegt einkenni var með öðrum orðum útbreidd en ekki algild meðal viðmælenda. Bragi, ólíkt öðrum viðmælendum, lýsti skipulagningu sem einu af einkennum karlmenskunnar. Gerður sagðist hafa heyrt talað um að karlmenn væru almennt kærulausari gagnvart skipulagningu: „En þegar ég horfi hér á hópinn minn þá eru frábærir skipuleggjendur karlmenn,“ sagði hún. Baldur og Eir tóku í svipaðan streng. Baldur sagði: „Mér finnst ekki vera munur á þessu [skipulagningu] en það er oft talað um það, það er alltaf verið að teikna upp einhverjar staðalímyndir af kynjunum.“ Þessir skólastjórar virðast taka undir hugmyndir Francis (2008) um að ekki sé hægt að halda því fram að kyngervisgjörningar kennara séu fyrirfram niðurnjörvaðir. Karlkennarar geta gert athafnir sem oft eru kvengerðar að sínum og sýnt karlmenskunu sem einkennist af umhyggjusemi (Elliott, 2016).

Hvað snertir samvísusemi voru flestir viðmælendur þó sammála um að kvenkennarar væru samvísusamari en karlkennarar. Bragi og Gerður tengdu samvísusemi við móðureðlið hjá konum og Bragi lýsti því sem „móðurlegs eðlis að konurnar leggi extra í foreldrasamstarfið ... þær eru ófeimnar við að svara tölvupóstum á kvöldin, á meðan karlmaðurinn sinnir foreldrasamstarfinu eins og það á að gera það“. Þetta er í samræmi við niðurstöður Ackers (1995), Warins og Ganneruds (2014) og Þórdísar Þórðardóttur (2005) um að uppeldisstörfin þyki liggja vel fyrir konum, séu þeim jafnvel eðlislæg.

Gerður ítrekaði þessi einkenni og benti jafnframt á að konur væru með kynjaðri hegðun sinni að koma til móts við kröfur úr umhverfinu, í þessu tilfalli frá foreldrum. Um-mæli Gerðar undirstrika niðurstöður Mariönnu Jónsdóttur Maríudóttur og Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2018) um kynjaðar væntingar foreldra til kennara. Gerður sagði:

Konur myndu taka fyrr upp símann heldur en karlar, ég held að það sé stóra mamman í okkur, ég reikna með því ... ég held líka að foreldrar ætlist líka til þess að konur séu meira í foreldrasamstarfi, ég held að foreldrar séu líka í meira samstarfi við kvenkennara.

Bragi og Gerður töluðu bæði um foreldrasamstarfið í þessu samhengi. Það gerði einnig Óðinn, sem sagðist hafa tekið eftir mun á því hvernig karl- og kvenkennarar sinntu foreldrasamstarfinu og sagði að það væri „hluti af þessari afslöppun karlanna“ að leggja ekki eins mikið í foreldrasamstarfið og konur.

Sif, Eir og Þór bentu á að karlar veltu sér almennt minna upp úr smáatriðum og það byndi þá ekki eins niður í starfi. Eins og Eir sagði:

Karlar taki hlutina ekkert of háttíðlega, að þeir séu duglegir við að búa sér til varnarvegg ... þetta er eitthvað úr uppeldinu, samvísusemin sem konum er kennd umfram karla, allt á að vera svo vel gert hjá þeim og allt 100%. Þeir fá meira frelsi.

Eir skýrði þessa eiginleika með því að vísa í mótun kynjanna og hvernig samvísusemin njörvar konur meira niður. Samvísusemi kvenkennara virtist hafa ákveðnar afleiðingar. Þór benti til dæmis á að konur væru líklegri en karlar til að brenna út í starfi:

Það má kannski að segja að konur séu samvísusamari á margan hátt og að sama skapi vantar þar afslöppunarfaktor, ég held að karlmenn séu afslappaðri, það getur leitt til þess að konur kíkni undan álagi í kennslu frekar en karlmenn, þær sökkva sér meira í starfið og taka það meira inn á sig.

Þór benti á mikilvægi þess að geta verið afslappaður í kennarastarfinu, ella væri kennurum hætt við því að brenna út. Freyja og Óðinn ræddu bæði um kæruleysi og töldu að karlkennarar væru almennt kærulausari en kvenkennarar. Þótt hún hefði ekki nefnt samviskusemi sérstaklega sem eiginleika tók Freyja fram að konur gerðu meira en karlar:

Ég held að þeir nálgist hlutina kannski öðruvísi. Mér finnst konur oft gera meira, karlar láta oftast en ekki líta út fyrir að þetta sé ekkert mál. Karlarnir eru kannski þínu kærulausari, eru ekkert að mikla hlutina fyrir sér.

Þessar hugmyndir um að karlkennarar væru kærulausari og afslappaðri en kvenkennarar, og þær væru samviskusamari eru í samræmi við niðurstöður Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2004) um að kvenkennarar séu taldir ofurnákvæmir og smámunasamari en karlkennarar.

Þetta vekur óneitanlega upp vangaveltur um áhrifin ef það eru viðtekin viðhorf að kvenkennarar hafi þessar starfsvenjur frekar en karlkennarar. Í svörum kom skýrt fram að þessar væntingar leiddu til þess að konur tækju á sig meiri byrðar, sem er í anda orðræðunnar um hinn styðjandi kvenleika (Gyða Margrét Pétursdóttir, 2012) og móðurina sem fórnar sér fyrir aðra (sjá t.d. Acker, 1995). Bragi viðurkenndi að honum hætti til að gera meiri kröfur til kvenkennara vegna þess að hann gengi út frá því að þær væru samviskusamari:

Ég held að maður geri ósjálfrátt meiri kröfur á kennara sem eru kvenkyns af því að þær gera þetta extra. Þá biður maður konurnar frekar um að halda áfram að spjalla við foreldrana, meira heldur en ég myndi biðja karlkennara að gera.

Óðinn hafði einnig kynnst því að kvenkennarar hefðu verið ósáttir við samstarfsmenn sína vegna þessa kynbundna álags og leitað til hans:

Já, undirbúningur lendir meira á samstarfskonum þeirra og það eru þær sem koma inn til mín að lokum með kvartanir. Þær halda þeim uppi. Þeir mæta vel í kennslu og eru flinkir þar og eru góðir að tækla krakkana og allt það en ýmislegt sem varðar undirbúning og foreldrasamstarf og hitt og þetta lendir kannski meira á konunum.

Flestir viðmælendur sem á annað borð álitu kennara sýna nemendum umhyggju sína á ólíkan hátt eftir því hvort karlkyns- eða kvenkynskennarar ættu í hlut töldu þann mun stafa af því að karlar hættu sér ekki út í að sýna nemendum mikla umhyggju, þar sem þeir ættu frekar á hættu á að vera sakaðir um kynferðisofbeldi. Svo að notað sé orðalag Gerðar um þetta: „Konur eru með breiðari faðm hvað þetta varðar ... karlmenn hafa skýrari línur og eru varfærnari.“ Þór sagði:

Já, þeir kannski sýna umhyggju á ólíkan hátt, en ég held að það sé ekki endilega vegna þess hversu mikla umhyggju þau bera fyrir nemendum. Birtingarmyndin getur verið mismunandi, ég held að því miður sé staðan orðin þannig að karlar veigra meira fyrir sér snertingu heldur en konur. Ég held að það sé vegna umræðu um kynferðisofbeldi.

Það setur karlkennurum óneitanlega skorður í starfi ef umhyggja þeirra fyrir nemendum er tengd við annarlegar kynferðislegar hvatir. Þessi tenging er þó í samræmi við niðurstöður erlendra rannsókna (sjá t.d. Foster og Newman, 2005). Warin og Gannerud (2014)

benda einnig á að karlkennurum leyfist frekar að halda fjarlægð frá nemendum þar sem umhyggja þyki vera móðurlegur eiginleiki.

Í hnotskurn töldu flestir skólastjórnara kvenkennara vera samviskusamari en karlkennara og það kæmi meðal annars fram í því að þær verðu meiri tíma í starfið. Móðurhlutverkið var gjarnan tengt samviskusemi og kvenkennarar þóttu hafa „breiðari faðm“ þegar kæmi að umhyggju fyrir nemendum. Karlkennararnir væru afslappaðri og kærulausari og fjarlægari nemendum tilfinningalega. Ýmist voru þessir eiginleikar skýrðir með ólíku uppeldi kynjanna eða sem eðlislægur munur. Afleiðingarnar eru þó skýrar því samviskusömu konurnar eru líklegri til að brenna út í starfi.

## Kennarastarfið sem kvennastarf er lítils metið og fælir frá karlmenn

Þriðja þemað lýsir þeirri mynd af kennarastarfinu sem skólastjórnarnir höfðu kynnst úr samfélagsumræðu og skólaumhverfinu. Fyrst og fremst þykir kennarastarfið vera lágt launað kvennastarf. Það var einnig nefnt að kennarastarfið væri ekki í tísku, sem gefur til að kynna að það hafi lítið samfélagslegt virði. Kennarastarfið er þá sett í samhengi við það hefðbundna og ólaunaða hlutverk kvenna að sjá um uppeldi barna. Þetta er í samræmi við greiningar Ackers (1995), Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2004), Moreaus (2019), Warins og Ganneruds (2014) og Þórdísar Þórðardóttur (2005). Karlmenn veigri sér við að starfa þar sem svo fáir karlmenn starfi og launin séu svo lág.

Sem fyrr segir mátti greina þau viðhorf viðmælenda að ein af meginástæðunum fyrir því að karlmenn sæktu lítið í starf grunnskólakennara væri launin. Þannig töldu Gerður, Freyja og Eir launin vera stærsta þáttinn í því að karlmenn skiluðu sér illa í starfið. Þær nefndu meðal annars að þeir ættu auðveldara með að fá betur launaða vinnu annars staðar, og lýsti Gerður þessu sem græðgisvæðingu samfélagsins:

Það er bara laun. Við förum meira í þetta starf af áhuga og viljum láta gott af okkur leiða. Græðgisvæðing er rík í okkar samfélagi í dag, að hafa mjög góð laun. Ég held að það hafi fælt mennina frá, það er ætlast til þess að þeir séu fyrirvinnur og fái góð laun. Og þá kannski leggja þeir þetta síður fyrir sig.

Það er áhugavert að þarna er lítið svo á að karlarnir séu fyrirvinnur heimilanna, en það er í samræmi við hugmyndir um hina ríkjandi karlmennsku (Connell, 2006). Sömuleiðis er athyglisvert að það virðist vera gengið út frá því að konur setji launin ekki eins mikið fyrir sig, og er það í anda hins styðjandi kvenleika (sjá til dæmis Gyðu Margréti Pétursdóttur, 2012). Freyja hafði orðið vör við að skólabræður hennar sem hún útskrifaðist með væru ekki lengur í kennslu heldur hefðu farið í önnur störf þar sem launin væru hærrí og álagið minna. Mismunandi hugmyndir um einkenni karla og kvenna virðast með öðrum orðum hafa náð tökum á kennurunum sjálfum og mótað þær væntingar sem þeir hafa til starfsvettvangsins. Margir viðmælendur töluðu einnig um að ástæðan lægi almennt í uppeldi barna og taldi Freyja að taka þyrfti á því markvisst til að breyta þessu. Hún sagði:

Ég held að þetta [fáir karlkennarar] sé bara út af því að við fáum öðruvísi uppeldi, strákum er kennt að allir vegir séu þeim færir og þeir eiga að harka allt af sér, á meðan stelpurnar eiga að vera duglegar og vinna sér inn fyrir sínu og fá meiri meðaunkun og mega gráta meira – samfélagið er búið að móta okkur ólíkt og ég held að það þurfi að taka á þessu markvisst.

Bragi benti á að karlkennarar sæki meira í að fá yfirvinnu en konur og vinni þar af leiðandi meiri yfirvinnu. Margir skólustjórar sögðust vita að tilhneiging væri til þess að karlar fengju almennt meiri yfirvinnu og reyndu því markvisst að koma í veg fyrir það í sínum skóla. Freyja benti á að mestu yfirvinnuna væri að hafa á unglíngastigi, þar sem flestir karlmennirnir væru, og því væri ekki skrítið að karlarnir væru hlutfallslega með meiri yfirvinnu.

Eir og Baldur höfðu orð á því að þar sem litið væri á kennslu sem kvennastarf hefði kennaranámið ekki mikið aðdráttarafl. Starfið væri ekki „í tísku“. Sams konar hugmyndir komu fram í rannsókn Andra Rafns Ottesen og Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2019). Eir sagði: „Ég held að þetta sé bara til dæmis að launin ráði einhverju þarna, en líka það að hefur ekki verið í tísku í okkar samfélagi að annast börn og uppeldi.“

Baldur bætti við og benti á að vegna viðhorfa samfélagsins til kennarastarfsins misstu karlmenn af tækifæri til að sinna skemmtilegu starfi: „Ég held að það þyki ekki kúl hjá ungum strákum að fara í kennaranám, en svo sér maður þar sem ungir strákar hafa farið að kenna, þeir blómstra og finnst þeir vera að vinna skemmtilega vinnu.“

Skólustjórnarnir töluðu um að jafnréttisfræðsla væri öflugt verkfæri til að bregðast við staðalímýndum. Þetta er í samræmi við þær niðurstöður rannsókna Guðnýjar S. Guðbjörnsdóttur og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2017) að skólustjórar telji þörf á jafnréttisfræðslu. Eir sagði:

Ég hugsa að þeim þyki það ekki hæfa sér, við erum bara ekki komin lengra með þetta [jafnréttisfræðsluna]. Ég held að það sé hægt að breyta þessu viðhorfi, en það gerist auðvitað hægt en til dæmis ef það væru tveir – þrír öflugir karlkyns kennarar sem tækju sig saman eða röðuðust inn á yngsta stig og væru til í það þá er horft til þess. Ef þeim líkar það vel og tala fallega um það þá smitar það út frá sér. Þeim líkar yfirleitt mjög vel þar.

Sif benti á jafna hæfileika kynjanna til að annast uppeldi: „Það ætti auðvitað að henta báðum kynjum. Bara eins og ef þú værir pabbi þá á það að henta þér að takast á við allan aldur.“ Hún taldi einnig að viðhorfið til starfsins væri að breytast:

Ég held að þetta séu líka aldurstengd viðhorf. Eldra fólki finnst þetta vera kvenleg störf. Þetta er held ég að breytast, og það kemur margt til, í fyrsta lagi hafa launin lagast í kennarastarfinu, þau eru nær öðrum háskólastörfum hjá ríki og bæ heldur en þau hafa verið áður. Bara það eitt og sér breytir viðhorfi til starfsins. Það er þannig þó það sé viðkvæmt að tala um það að konur völdu kennarastarfið því það voru góð frí og þær voru með yfirvinnur og þess vegna valdirðu starfið.

Í þessu þema kom fram að staðalímýndin um kennarastarfið sem kvennastarf sem væri nátengt hefðbundnu uppeldishlutverki kvenna væri sterk, og er það í samræmi við niðurstöður innlendra og alþjóðlegra rannsókna (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004; Moreau, 2019; Warin og Gannerud, 2014). Viðmælendur töldu einnig að launin væru rík ástæða þess að karlkennarar væru jafn fáir og raun ber vitni. Þeir bentu þó á að þeir hefðu margir orðið varir við að karlkennarar fengju meiri yfirvinnu en kvenkennarar. Þetta samrýmist vel rótgrónum karlmennshugmyndum um að það séu karlar sem eru yfirvinnur (Connell, 2006). Karlarnir sækist eftir því að hafa hærri laun en konur og leiti því í önnur störf eða í meiri yfirvinnu innan skólans. Velta má fyrir sér hvort það þyki almennt sjálf-sagt að karlmenn fái yfirvinnu einungis vegna kyns síns.

## SAMANTEKT OG LOKAORÐ

Spurningarnar sem gengið var út frá í þessari rannsókn voru tvær: (1) Hvers konar hugmyndir um kyngervi telja skólastjórar ráðandi um eiginleika og starfshætti kennara? (2) Hvers konar hugmyndir um kyngervi telja skólastjórar að móti starfsumhverfi kennara? Við greindum þrjú þemu í gögnunum sem snerta báðar spurningarnar: 1) Kvenvæðing kennarastéttarinnar vinnur gegn því að nemendur hafi fyrirmyndir við hæfi. 2) Hefðbundnar tvíhyggjuhugmyndir um kyngervi móta sýn á eiginleika kennara og verkefni sem þykja hæfa þeim. 3) Kennarastarfið sem kvennastarf er lítils metið og fælir frá karlmenn.

Í umfjöllun viðmælenda um starfsumhverfi kennara sáum við skýr merki um kvenvæðingarorðræðuna (sjá t.d. Moreau, 2019). Konur eru í meirihluta grunnskólakennara og það mótar starfsumhverfi kynjanna. Það var greinilegt að það var mikil eftirspurn eftir körlum í kennarastarfið. Skólastjórunum þótti mjög mikilvægt að fá karlkennara í kennslustofuna sem nauðsynlegar fyrirmyndir, einkum fyrir drengi. Niðurstöðurnar má lesa bæði á þann hátt að kennurum séu ætluð ólík hlutverk innan kennslustofunnar sem fyrirmyndir fyrir nemendur en einnig að kallað sé eftir margs konar fyrirmyndum fyrir drengi og stúlkur sem endurspegli litróf samfélagsins (sbr. Ingólf Ásgeir Jóhannesson, 2004). Við erum sammála Ashcraft og Sevier (2006) um að með fleiri karlmönnum í kennarastarfinu megi storka viðteknum hugmyndum um kennarastarfið sem kvennastarf. Þá þarf þó að tryggja að karl- og kvenkennarar lendi ekki í ólíkum kynbundnum hlutverkum innan skólustofunnar og að það skapist rými fyrir margs konar karlmennsku- og kvenleikagjöfninga.

Þegar skólastjórnir lýstu einkennum og starfsháttum grunnskólakennara mátti greina gamalkunnar lýsingar í takt við hefðbundnar karlmennsku- og kvenleikahugmyndir (sjá til dæmis Önnudís G. Rúdólfsdóttir, 1997; Connell, 2006). Það sem einkenndi kvenlega starfshætti var einkum skipulagning, samvirkusemi og umhyggjusemi. Þetta eru einkenni sem eru upphafin í umfjöllun um styðjandi kvenleika (sjá til dæmis Gyðu Margréti Pétursdóttir, 2012; Schippers, 2007). Karlmannlegir eiginleikar voru ákveðið kæruleysi gagnvart starfinu sem einnig mætti túlka sem svo að það þætti eðlilegt að karlkennarar fengju að setja vinnuframlagi sínu mörk. Karlkennarar virtust einnig finna fyrir kröfu um að skapa fjarlægð í myndun tengsla við nemendur. Það sýnir hversu auðveldlega hegðun karlkennara er sett í samhengi við orðræðu um annarlegar kynferðislegar hvatir, markaleysi og ofbeldi. Lýsingarnar á einkennum karl- og kvenkennara falla vel að hefðbundinni tvíhyggjuhugsun og draga dóm af hefðbundnu kynjakerfi. Þessar niðurstöður koma þó ekki á óvart, enda eru þær í samræmi við niðurstöður alþjóðlegra rannsókna (sjá Moreau, 2019).

Okkur þótti sérstaklega áhugavert hvernig skólastjórnir tengdu vinnu kvenkennara við einkenni móðurhlutverksins, það er umhyggju og samvirkusemi (sjá til dæmis Acker, 1995; Warin og Gannerud, 2014). Þessir þættir lýstu sér einkum í færni í tengslamyndun og samskiptum við foreldra og nemendur. Það var þó ljóst að hugmyndir viðmælenda um þessa eiginleika höfðu verið notaðar til að réttlæta það að konur sinntu frekar ákveðnum tímafrekum verkefnum en karlar, það er að hugmyndir um kvenlega eiginleika hafa áhrif á starfsumhverfi kennara. Þetta er áhyggjuefni í ljósi nýlegra fréttu um að kulnun í starfi sé vaxandi vandamál í kennarastéttinni og að þar leiti fleiri konur sér hjálpar en karlar (Bjarni Pétur Jónsson, 20. maí, 2018). Skýringar á borð við þær að það sé konum eðlislægt að axla meiri ábyrgð á sviðum uppeldis og umönnunar en karlar geta leitt til þess að horft sé fram hjá óeðlilegum kröfum um vinnuframlag og tíma kvenna.

Við teljum að þessi rannsókn sé mikilvægt innlegg í umræðuna um kennarastarfið og kyngervi. Niðurstöður okkar benda til þess að skólafólk hafi áhyggjur af því að starfinu fylgi sú ímynd að það sé lágt launað kvennastarf. Karlar, sem samfélagið sér sem verðmætari starfskrafta, leiti annað. Þannig endurspeglar umræðan og það verðmætamat sem þar kemur fram þau sterku tók sem hefðbundið kynjakerfi hefur á samfélaginu. Við teljum það mikilvægt að kennarar úr mismunandi hópum og af öllum kynjum séu taldir jafn verðmætir starfskraftar. Loks tökum við undir ákall skólastjóranna (sjá einnig Guðnýju S. Guðbjörnsdóttur og Steinunni Helgu Lárusdóttur, 2017) um frekari kynja- og jafnréttisfræðslu.

## ATHUGASEMD

Höfundar þakka Ingólfi Ásgeiri Jóhannessyni fyrir góðar ábendingar við greiningu á viðtölunum. Einnig þökkum við ritrýnum fyrir vandaðan yfirllestur og gagnlegar athugasemdir.

## HEIMILDIR

- Acker, S. (1995). Gender and teachers' work. Í M. W. Apple (ritstjóri), *Review of research in education*, (bls. 99–162). Washington: American Educational Research Association.
- 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>
- Annadís G. Rúdólfsdóttir. (1997). *The construction of femininity in Iceland* (doktorsritgerð, London School of Economics and Political Science, University of London). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/22926>
- Ashcraft, K. og Sevier, B. (2006). Gender will find a way: Exploring how male elementary teachers make sense of their experiences and responsibilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 130–145. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.2.130>
- Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- Bjarni Pétur Jónsson. (2018, 20. maí). Sjúkrasjóður Kennarasambandsins stefnir í þrot. *Fréttastofa RÚV*. Sótt af <https://www.ruv.is/frett/sjukrasjodur-kennarasambandsins-stefnir-i-throt>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. útgáfa). London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2014). Stjórnun og skipulag. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 87–112). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- 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/tuum.2018.27.6>
- Clarke, V., Braun, V. og Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Í J. A. Smith (ritstjóri), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. útgáfa, bls. 222–248). London: SAGE.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2006). Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. Í C. Skelton, B. Francis og L. Smulyan (ritstjórar), *The SAGE handbook on gender and education* (bls. 18–31). London: SAGE.
- Cushman, P. (2008). So what exactly do you want? What principals mean when they say ‘male role model’. *Gender and Education*, 20(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/09540250701805847>
- Eden, C. (2017). *Gender, education and work: Inequalities and intersectionality*. Abingdon: Routledge.
- Elliott, K. (2016). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240–259. <https://doi.org/10.1177/1097184X15576203>
- Erla Hulda Halldórsdóttir. (2011). *Nútímans konur: Menntun kvenna og mótun kyngervis á Íslandi 1850–1903*. Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Forsætisráðuneytið. (2004). *Efnahagsleg völd kvenna: Skýrsla nefndar um efnahagsleg völd kvenna*. Reykjavík: Höfundur.
- Foster, T. og Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching*, 11(4), 341–358. <https://doi.org/10.1080/13450600500137091>
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. Hassocks: Harvester Press.
- Foucault, M. (1981). *The history of sexuality* (1. bindi). London: Penguin.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers’ gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 209–222. <https://doi.org/10.1080/09540250701797226>
- Fuller, K. (2015). Learning gendered leadership: A discursive struggle. Í E. C. Reilly og Q. J. Bauer (ritstjórar), *Women leading education across the continents: Overcoming the barriers* (bls. 181–186). Maryland: Rowman and Littlefield Education.
- Gavey, N. (1989). Feminist poststructuralism and discourse analysis: Contributions to feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 13(4), 459–475. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1989.tb01014.x>
- Guðný S. Guðbjörnsdóttir og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2017). Hvernig er tekið á fræðslu um kynjajafnrétti í skólum? Athugun á viðhorfum, þekkingu og áhuga skólastjóra þriggja skólastiga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/17.pdf>
- Gyða Margrét Pétursdóttir. (2012). Styðjandi og mengandi kvenleiki innan áru kynjajafnréttis. *Íslenska þjóðfélagið*, 3(1), 5–18.



- Hagstofa Íslands. (e.d.). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, aldri og réttindum 1998–2017. Sótt af [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag\\_\\_skolamal\\_\\_2\\_grunnskolestig\\_\\_1\\_gsStarfsfolk/SKO02303.px/table/tableViewLayout1/?rid=f9351ad8-7450-4e39-a868-c7c629a2cd25](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02303.px/table/tableViewLayout1/?rid=f9351ad8-7450-4e39-a868-c7c629a2cd25)
- 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>
- Huppatz, K. og Goodwin, S. (2013). Masculinised jobs, feminised jobs and men's 'gender capital' experiences: Understanding occupational segregation in Australia. *Journal of Sociology*, 49(2–3), 291–308. <https://doi.org/10.1177/1440783313481743>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Loftur Guttormsson. (2008). Fræðsluhefðin: Kirkjuleg heimafræðsla. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (1. bindi, bls. 21–35). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Marianna Jónsdóttir Maríudóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kyngervi kennara í augum foreldra: Mótsagnakenndar kröfur. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.6>
- McDowell, J. og Klattenberg, R. (2018). Does gender matter? A cross-national investigation of primary class-room discipline. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1458078>
- Moreau, M.-P. (2019). *Teachers, gender and the feminisation debate*. Abingdon: Routledge.
- Paechter, C. F. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Ribbens, J. (1989). Interviewing: An 'unnatural situation'? *Women's Studies International Forum*, 12(6), 579–592. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(89\)90002-2](https://doi.org/10.1016/0277-5395(89)90002-2)
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410–433. <https://doi.org/10.1177/1097184x00002004003>
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85–102. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/02680930802412677>
- Stjórnarráð Íslands. (2019). Umsóknum í grunnskólakennaranám fjölgar um 45% – veruleg fjölgun karlkyns umsækjenda. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2019/06/18/Umsoknum-i-grunnskolakennaranam-fjolgar-um-45-veruleg-fjolgun-karlkyns-umsaekjenda/>
- Swain, J. (2000). 'The money's good, the fame's good, the girls are good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/01425690095180>

- Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Fagleg forysta í grunnskólum. *Stjórn-mál og stjórnsýsla*, 12(2), 487–510. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.14>
- 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>
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Þorgerður Einarsdóttir og Gyða Margrét Pétursdóttir. (2017). Well-earned respectability or legitimization of masculinities? Powerful and publicly celebrated men in pre- and post-collapse Iceland. *Women's Studies International Forum*, 61, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.02.001>
- Þórdís Þórðardóttir. (2005). Konur og kennsla. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstýrur), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 65–82). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þórdís Þórðardóttir og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2016). “The day the gender system collapses will be a good day”: Students’ memories of being girls or boys. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 25(1), 129–147.

Greinin barst tímaritinu 3. júlí 2019 og var samþykkt til birtingar 24. október 2019

## UM HÖFUNDANA

Rósa Björk Guðnadóttir (rosab@kopavogur.is) lauk B.Sc.-prófi í viðskiptafræði árið 2013 frá Háskólanum í Reykjavík og M.Ed.-prófi í kennslufræði grunnskóla vorið 2019 frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún starfar sem grunnskólakennari í Kársnesskóla í Kópavogi. Rannsóknir hennar hafa snúið að stöðu kvenna á vinnumarkaðnum og kynjuðu starfsumhverfi.

Annadís Greta Rúdólfsson (annadis@hi.is) er dósent í aðferðafræði rannsókna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands, 1989, meistaraþrófi í félagsálfræði frá London School of Economics and Political Science árið 1990 og loks doktorsgráðu frá sama skóla í félagsálfræði árið 1997. Rannsóknir hennar hafa snúið að mótun kyngervis, ungmennum og móðurhlutverkinu.

# “Women have a wider embrace”: Principals’ gendered perspective on teachers in elementary schools

## ABSTRACT

The feminisation of the teaching profession has been widely discussed both in Iceland and internationally. In 2017 women comprised 82% of teachers in compulsory schools in Iceland (Hagstofa Íslands, 2018); in the time period between 1909–1945, however, women accounted for only 35–46% of graduates from the Teachers’ Training College in Iceland (Loftur Guttormsson, 2008). The lack of male teachers in elementary schools has raised considerable concern and questions about its effect on the schools in general. The fact that the lion’s share of teachers is female gives the impression that teaching is a job for women.

Principals have a number of responsibilities. They govern the school, which involves providing professional leadership in terms of management of the school and its curriculum. They have the responsibility to ensure the education and well-being of students. Furthermore, this work has to be conducted within the remit of the law and regulations that apply to elementary schools. Results from a research conducted by Guðný S. Guðbjörnsdóttir and Steinunn Helga Lárusdóttir (2017), indicate that principals want to work with issues relating to gender and diversity. However, the authors express their concern about the lack of knowledge principals portray in relation to gender issues.

The aim of this research was to explore principals’ ideas about the qualities and work environment of elementary school teachers and how these ideas are informed by gender. The theoretical perspective is feminist poststructuralism and we work from the presumption that gender is rooted in sociological and cultural ideas. This can be manifested in gendered constructions of the teaching profession and qualities of teachers but also in how teachers’ performances of masculinity and femininity are enabled and valued.

The data consisted of eight semi-structured interviews with principals (four men and four women). All of them had worked as administrators within the compulsory school system for at least five years. The interviews focused on what qualities the principals considered to characterise male and female teachers work and whether they felt gender was of importance for teachers’ relation to students and contribution to the workplace. The data was analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2013). The three main themes we developed were: (1) the feminisation of the teaching profession prevents students from having appropriate role models; (2) teachers’ qualities and tasks assigned to teachers are informed by traditional binary gender ideas; and (3) the perception of teaching as a low paying job for women prevents men from entering the profession.

The participants outlined how their understanding of gender had changed during their time as principals and how they saw gender as socially and culturally constructed. However, as the interviews progressed it became clear that the principals had well-defined opinions as to which attributes they felt female teachers possessed and how they differed from those of male teachers. Women teachers were described as more caring and

dutiful and this linked with constructions of motherhood. Thus, there was a tendency to load women with more responsibilities than men. The principals agreed that more male teachers were needed within the compulsory school but provided different reasons. Some reasoned that boys need appropriate role models; that is, exposure to masculinity, but others pointed out that the school staff should reflect the diverseness of society. The principals argued that attitudes towards the teaching profession needed to be changed. In this regard, they pointed out how the job is perceived to be low paid women's work and considered to require performance of care seen to have a natural fit with feminine qualities. We argue that this research sheds light on how gender shapes ideas about the teaching profession and maintains gendered relations of power that can have a negative impact, especially on women's work environment.

Keywords: gender, feminisation, teachers, elementary school, teacher's role

## ABOUT THE AUTHORS

Rosa Bjork Guðnadóttir ([rosab@kopavogur.is](mailto:rosab@kopavogur.is)) completed B.Sc. degree in business administration from the University of Reykjavík in June 2013 and M.Ed. in compulsory school teaching from the University of Iceland. Now she works as a teacher in Kársnesskóli in Kópavogur. Her research interest is the position of women in the labour market and gendered work environment.

Annadis Greta Rudólfssdóttir ([annadis@hi.is](mailto:annadis@hi.is)) is an associate professor in research methodology in the School of Education at the University of Iceland. She completed a B.A. in psychology from the University of Iceland in 1989, a Master's degree in social psychology from London School of Economics in 1990 and completed a Ph.D. in social psychology from the same school in 1997. Her research has focused on constructions of gender, youth and motherhood.