

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson

KARLMENNSKA OG
JAFNRÉTTISUPPELDI



Rannsóknastofa í
kvenna- og kynjafræðum
2004

© Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2004

Óheimilt er að fjölfalda efni úr þessari bók umfram það sem heimilað er samkvæmt höfundalögum nr. 73/29. maí 1972 með áorðnum breytingum, og samningum sem Fjölís, samtök réttshafa, hafa gert.

Letur:

Meginmál: 10 pt. Bernhard Modern á 13,6 pt. fæti

Tilvitnanir: 8 pt. Bernhard Modern á 12 pt. fæti

Kaflafyrirsagnir: 20 pt. Bernhard Modern

Undirfyrirsagnir 1: 14 pt. Bernhard Modern

Undirfyrirsagnir 2: 10 pt. Bernhard Modern Italic

Kennsluverkefni: 9 pt. Bernhard Modern

Heimildir: 8,5 pt. Bernhard Modern

Atriðisorðaskrá: 9 pt. Bernhard Modern

Pappír í bók: 100 g Munken Print Extra

Pappír í kápu: 280 g Invercoate

Málfarsyfirlestur: Málvísindastofnun Háskóla Íslands

Hönnun kápu: AlmaDís Kristinsdóttir

Mynd á kápu: JupiterImages/photos.com

Mynd af höfundi: Dagsljós

Umbrot, prentvinnsla, bókband: Ásprent Stíll

Styrkir: Háskólasjóður KEA, Jafnréttisstofa

Útgefandi: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands

Dreifing: Háskólaútgáfan

ISBN-númer: 9979-54-612-3

ÞAKKIR

Þessi bók hefði ekki orðið að veruleika nema vegna pólitískra áhrifa og þátttöku í umræðum og átökum um menntastefnu. Ekki er vettvangur hér til að rekja þá sögu alla — enda eru margir mikilvægir áhrifavaldar nefndir í texta bókarinnar.

Bók sem sjálfstæður gripur verður heldur ekki til í tómarúmi. Þeim sem hafa lagt hönd á plóg ber að þakka, sumum nafnlaust, en nokkra einstaklinga og fáeinar stofnanir vil ég nefna. Ég vil byrja á að þakka þeim sem rýndu handrit að bókinni og lögðu fram óeigingjarnt starf, þeim Ingólfi V. Gíslasyni, Kristjáni Jósteinssyni, Rúnari Sigþórssyni og Þorgerði Einaradóttur, sem bera þó enga ábyrgð á efni og missögnum bókarinnar en eiga miklar þakkir skildar fyrir góðar ábendingar og hvatningu. Bókasafn Háskólans á Akureyri hefur sem fyrr sýnt faglega og persónulega þjónustu við að útvega bækur og greinar í millisafnaláni. Háskólinn á Akureyri veitti mér rannsóknarleyfi sem hluta af starfskjörum. Setur í menntunarfélagsfræðum við Edinborgarháskóla og kennaradeild Wisconsin-háskóla í Madison hóstu mig um tíma meðan á leyfinu stóð þótt bókin sé að mestu skrifuð á Akureyri. Rannsóknastofnun Háskólans á Akureyri útvegaði leyfi frá Tölvunefnd. Meistararitgerðanema-hópurinn minn varð líka að stuðningshópi fyrir mig veturinn 2003-2004. Vinir, vandamenn, starfsfélagar og nemendur hafa rökrætt ótal fleti á efninu síðustu misserin, að ógleymdum viðmælendum mínum í viðtalsrannsókninni. Styrkur Háskólasjóðs KEA, veittur í mars 2004, réð úrslitum um að hægt yrði að gefa bókina út á frambærilegan hátt. Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafraeðum við Háskóla Íslands þakka ég fyrir að gefa bókina út. Allir sem tóku þátt í hönnun og framleiðslu bókarinnar fá einnig miklar þakkir fyrir framlag sitt og samstarfið.

Akureyri í október 2004

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson

EFNISYFIRLIT

1. INNGANGUR	9
Tildrög bókarinnar og markmið	9
Stoðir og hugtakaskýringar	11
Uppbygging bókarinnar	16
2. JAFNRÉTTISMÁL, SKÓLASTARF, MENNTAPÓLÍTÍK	19
Náms- og starfsval	21
Námsárangur	27
Eru drengir illa settir?	31
Tímabil í kynjajafnréttisbaráttu	33
3. KARLAFRÆÐI	35
Ólíkir hugmyndastraumar	36
Karlafræði og ábyrgð karla	40
4. DRENGJAORÐRÆÐAN	43
Drengjaorðræðan í enskumælandi löndum	43
<i>Bakslag gegn jafnréttisbaráttu og femínisma</i>	47
Drengjaorðræðan á Íslandi	51
5. KARLMENNSKA	57
Karlmennskuhugtök	58
<i>Skadleg karlmennska — hamlandi hugmyndir</i>	63
<i>Íslensk karlmennska í 1000 ár</i>	68
Hvernig verða drengir að karlmönnum?	70
6. VIÐTÖL VIÐ 14 ÍSLENSKAR KENNSLUKONUR	79
Markmið og rannsóknarspurningar	79
Framkvæmd rannsóknarinnar	80
<i>Tengsl reynslu og orðræðu</i>	84
Meginniðurstöður	85
<i>Vinnubrögð og hegðun barna</i>	85
<i>„Munurinn er mestur á einstaklingum“</i>	94
<i>Vinnubrögð og viðhorf kennara</i>	98
<i>Er þörf á fleiri karlmönnum í kennarastarfið?</i>	102
<i>Kvennamening og launakjör</i>	106

Samantekt	111
<i>Gildi rannsóknarinnar</i>	113
7. KENNSLUKARLAR OG KENNSLUKONUR	115
Fyrirmyndir og kynhlutverk	116
Fleiri kennslukarlar — meiri fjölbreytni?	121
Samvinna kennara	128
8. MENNTUN DRENGJA	133
Kröfur til námsefnis	134
Jafnréttisuppeldi	137
Ábendingar um rit	145
9. JAFNRÉTTI OG SKÓLAÞRÓUN	149
Skólaþróun, sjálfsmat og kyn	149
<i>Jafnréttisstefna og kynjaskipting</i>	152
Samvinna skóla og heimila um jafnréttisuppeldi	154
Fjölbreytni í kennsluaðferðum	158
<i>Kennsla um ágreiningsmál</i>	164
<i>Gjörningsuppeldisfræði</i>	165
Hlutur kennaraskóla	168
10. MENNTAPÓLÍTÍK OG MENNTUNARRANNSÓKNIR	173
Nokkrir punktar um menntapólítík	173
Rannsóknir í kynjafraeðum og menntun	176
VIÐAUKI: KENNSLUVERKEFNI	181
Verkefni 1: Karlar og konur í fjölmíðlum	182
Verkefni 2: Karlar og konur í bókmenntum	184
Verkefni 3: Myndlist karla og kvenna	186
Verkefni 4: Auglýsingar	187
Verkefni 5: Verkaskipting á heimilum	188
Verkefni 6: Hugtök um jafnrétti og kynjafraeði	189
Verkefni 7: Námsbækur frá ólíkum tímum	190
HEIMILDIR	193
ATRÍÐISORÐASKRÁ	209

1

INNGANGUR

Í inngangi er fjallað um hvers vegna þessi bók varð til og tilgangur hennar ræddur. Gerð er í stuttu máli grein fyrir nokkrum grunnhugtökum og aðferðum sem hún er byggð á. Að lokum er greint frá efni hennar og uppbyggingu með fáum orðum um hvern kafla.

Tildrög bókarinnar og markmið

Þegar ég var í kennaranámi í Háskóla Íslands rétt fyrir 1980 voru okkur kynntar rannsóknir á kynja-, búsetu- og stéttbundnu misrétti til náms. Í þessum rannsóknum kom fram að stúlkur færu gjarna halloka eða nýttu sér ekki menntakerfið nægilega vel. Markmið þessarar áherslu var ekki síst að við, ungt fólk í kennaranámi, meirihlutinn karlar, byggjum okkur undir að kenna jafnt stúlkum sem drengjum. Því miður er það svo að misrétti til náms hefur ekki verið útrýmt, hvorki kynja-, búsetu- né stéttbundnu, auk þess sem bæði skólafólk og almenningur gera nú vaxandi kröfur til skóla á öllum skólastigum um að fatlaðir nemendur og börn nýbúa njóti menntunar á borð við aðra nemendur. Loks má nefna að undanfarinn áratug, og lengur sums staðar erlendis, hafa verið allmiklar umræður um að drengir fari nú halloka í menntakerfinu. Meðal þess sem komið hefur fram í þessari svokölluðu „drengjaorðræðu“ (*What about the boys?-debate*) eru vísbendingar um slakt gengi sumra drengja í skólanámi. Annað er ekki jafnjarðbundið og sumt hefur raunar tekið á sig búning þjóðsagna eða goðsagna, sérstaklega orðrómur um slæm áhrif kvennamenningar og femínisma á drengi.

Bókin sem hér birtist á margar rætur, fræðilegar, pólitískar og persónulegar. Í henni eru hugtök sótt til menntunarfræða og kynjafræða

og stuðst er við erlendar og innlendar rannsóknir á þessum fræðasviðum. Efniviður hennar er einkum afrakstur af þrennu. Í fyrsta lagi hef ég kynnt mér ítarlega nýlegar erlendar rannsóknir um menntun drengja og stúlkna, einkum ástralskra, breskra og norrænna. Misjafnt er hversu mikið má læra af erlendum rannsóknum um íslenskt samfélag og skólastarf. Auðveldast er að yfirfæra fræðileg sjónarhorn menntunar- og kynjafræðinga til að spyrja mikilvægra spurninga. Meginkveikjan að bókinni er tvímælalaust gagnrýnar rannsóknir femínista á menntun drengja og drengjaorðræðunni. Í öðru lagi segi ég frá sjálfstæðri rannsókn sem ég vann að á árunum 2000-2002. Rannsóknin fólst í viðtölum við 14 íslenskar kennslukonur í grunnskólum. Til að gera frásögnina tilþrifameiri segi ég stundum að drengjaorðræðan og ósanngjarnar ásakanir á hendur kennslukonum um að þær geti ekki mætt menntunarþörfum drengja hafi legið svo þungt á mér að ég hafi fundið mig tilneyddan til að bregðast við á einhvern hátt. Svo mikið er víst að haustið 2000 skipulagði ég viðtalsrannsókn til að kynnst viðhorfum kennslukvenna og lauk þeirri rannsókn vorið 2002. Eftir að hafa gert þessa rannsókn og kynnt hana víða varð ég sannfærðari en nokkeru sinni um að ég hefði eitthvað til þessara mála að leggja. Í þriðja lagi er bókinn afrakstur umhugsunar og viðræðna við fjölda fólks, bæði fagfólk og almenning, um menntun drengja og stúlkna, svo og túllkun á niðurstöðum viðtalsrannsóknarinnar. Mér hefur oft verið heitt í hamsi í þessum umræðum og ég vona að eitthvað af ákefðinni skili sér í bókinni. Ég rökræði hér á eftir mótsagnirnar í umræðum samtímans um fjölda og hlutverk kennslukarla í leik- og grunnskólum. Enn fremur „ráðlegg“ ég kennurum, þeim sem kenna kennurum og foreldrum um hvernig mér finnst að uppeldi og skólastarf þurfi að breytast til að það geti raunverulega eflt drengi sem stúlkur.

Markmið bókarinnar eru einkum tvenns konar: Í fyrra lagi að beita hugtökum menntunar- og kynjafræða til að skilja betur umræður um menntastefnu og skólastarf samtímans og í síðara lagi að leggja fram raunhæfar hugmyndir um jafnréttisuppeldi drengja. Meðal viðfangsefna eru: Um hvað snýst drengjaorðræðan? Hvernig er unnt að nota femínísk viðhorf til að skilja sérstakar áhyggjur af gengi drengja? Hverjar eru goðsagnirnar í orðræðunni um kyn og menntun? Hvað finnst íslenskum kennslukonum um menntun drengja og stúlkna, kennslustíl kennslukarla og kennslukvenna, áhrif kvennameningar á

skólastarfi, þörf á kennslukörlum og jafnrétti í skólum? Hver eru skynsamleg markmið í menntun drengja og stúlkna? Er ástæða til sérstakra aðgerða í menntun drengja til að nútímakarlmenn verði betur færir um að sinna hlutverkum sínum í starfi og á heimilum og taka ábyrgð á jafnrétti kynja? Þarf að auka vitund fagfólks um kynjaviddina í skólastarfi? Hvers konar menntastefnu þarf að móta? Þessum spurningum og fjölmörgum öðrum er svarað í viðeigandi köflum bókarinnar.

Stoðir og hugtakaskýringar

Hugmyndir og aðferðir bókarinnar byggja á fjórum meginstoðum. Þær eru kynjafræði, póststrúktúralismi, jafnréttisákvæði íslenskrar löggjafar og námskrár- og skólaþróunarfræði. Hér skal gerð nokkur grein fyrir þeim.

Í fyrsta lagi er horft á viðfangsefnið frá kynjafræðilegu sjónarhorni. Í því felst að gengið er út frá því að störf, viðhorf og hegðun séu kynjamynduð og að fyrir því liggi sögulegar ástæður. Oft er sagt um slík myndur að fyrirbrigðið sé „kynjað“. Hér eru gjarna notuð lýsingarorðin kynlægur, karllægur og kvenlægur til að tákna að mynstrin séu ekki eðlislæg eða fastbundin. Margir viðmælenda minna og ýmsir höfundar nota þó iðulega orðalagið „kynbundinn“, sem er að sjálfsögðu ekki breytt í tilvitnunum.

Kynjafræðilegt sjónarhorn byggist einnig á því að einstaklingar taki á sig kyngervi, sem er líklega algengasta íslenska orðið fyrir það sem er kallað *gender* á ensku og fleiri erlendum málum. Hér er stundum notað orðasambandið félagslegt kyn í stað kyngervis og enn aðrir höfundar munu nota orðið kynferði. Í almennri umræðu dugar þó oftast að segja kyn og því mun ég aðeins nota orðið kyngervi fyrir félagslegt kyn þegar munurinn á því og líffræðilegu kyni skiptir máli. Athyglisvert er í þessu sambandi hvernig orð eru til skiptis kyngerð og gerð kynlaus (les: í karlkyni). Hugtakið kennslukona lagðist að mestu niður fyrir nokkrum áratugum, líklega til að leggja áherslu á að allir kennarar væru kennarar. Um leið urðu ekki einungis allir barna- og menntaskólakennarar „kynlausir“ í málfræðilegu karlkyni heldur urðu fóstrur að lokum að leikskólakennurum, málfræðilegu karlkyni. Jafnframt urðu orðin karlkennari og kvenkennari algeng, a.m.k. á tíma-

bili. Þegar ég gerði rannsóknina sem sagt er frá í 6. kafla ákvað ég að nota á ný hugtakið kennslukona um og við viðmælendur mína en um leið varð ég að finna upp nýtt orð, þ.e. kennslukarl. Viðmælandi sagði mér að sér hefði ekki líkað að sjá hugtakið kennslukona í gögnum frá mér en um leið og hún hefði séð „kennslukarl“ hefði hún áttað sig á að notkun mín á orðinu „kennslukona“ var allt önnur en sú sem tíðk-aðist fyrir 30-40 árum. Það að orðið kennslukarl var líklega ekki til — og alls ekki svo að mér væri kunnugt um þegar ég ákvað að nota það haustið 2000 — er nokkuð lýsandi fyrir að konur voru gjarna taldar frávik frá normi, í þessu tilviki kennslukonurnar. Sennilega er það einmitt þess vegna sem konur sætta sig við að gegna starfsheimum í karlkyni en enn sem komið er veit ég ekki til þess að nokkurt starfsheiti sé í kvenkyni eingöngu nema ljósmóðir.

Sem fræðigrein hér á landi eru kynjafræðin mjög ung (eins og nánar verður vikið að í 10. kafla); formleg kennsla í kvennafræðum sem sjálfstæðri námsgrein hófst við Háskóla Íslands árið 1996 og tveimur árum síðar var heitinu breytt í kynjafræði sem síðan má skipta í karlafræði og kvennafræði. Ég tel að sem fræðigrein eigi kynjafræði sér einkum tvenns konar uppruna: annars vegar eiga þau fræðilegar og pólitískar rætur í femínisma af margvíslegum toga en þau eiga líka uppruna sinn í almennu jafnréttisstarfi. Ef gera skal greinarmun á hugtökunum jafnrétti, kynjafræði og femínisma þá vísar hugtakið jafnrétti til opinberra markmiða (sjá hér á eftir), kynjafræði til fræði- og háskólagreinarinnar og femínismi til hinnar pólitísku hreyfingar. Jafnframt er femínismi einnig fræðilegt sjónarhorn eða réttara sagt margvísleg fræðileg sjónarhorn (sjá t.d. Weiner 1994, Unni Dís Skaptadóttur 1998, St Pierre 2000, Þorgerði Einaradóttur 2002).

Ef greina skal nánar kynjafræðilegt sjónarhorn þessarar bókar er það prófemínískt. Þetta orð merkir einfaldlega að sá sem er prófemínisti aðhyllist femínisma og er til marks um feimni flestra karla að telja sig til femínista fremur en að femínísk sjónarmið okkar séu endilega frábrugðin fræðilegri og pólitískri afstöðu kvenna sem telja sig femínista. Í þessari bók eru hugtökin femínismi og prófemínismi notuð nokkuð jöfnum höndum.

Kynjafræðilegt sjónarhorn þessarar bókar er fremur almenns eðlis en næsta stoð bókarinnar, póststrúktúralísk sjónarmið, er mun sér-tækara eðlis. Póststrúktúralísk afstaða er fræðilegt sjónarhorn á hvernig

hugmyndir og hugmyndakerfi mótast í sögunnar rás og um tengsl einstaklinga og hópa. Ef beitt er póststrúktúralískum sjónarmiðum er litið á einstaklinga sem hugverur (*subjectivity*) (sjá t.d. de Lauretis 1986, Weedon 1987, Tamboukou 2000, Guðnýju Guðbjörnsdóttur 2001, Browne 2004) sem taka þátt og mótast í orðræðu (*discourse*) (sjá t.d. Foucault 1978, Britzman 1991, Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1998a, 1998b). Í þessu felst að ég rýni í hugmyndir eins og karlmennsku og kvenleika fremur en einstaklingana sjálfa sem þó eru merkisberar hugmyndanna. Með orðinu hugvera er átt við mynstur reynslu, svo sem vinnuálags, tilfinninga, ímynda og minninga (de Lauretis 1986, vitnað eftir Tamboukou 2000). Þetta mynstur mótar sjálfsmyndirnar, þ.e. hvernig við skynjum okkur sjálf og aðra í kringum okkur. Browne (2004) leggur áherslu á að slíkar sjálfsmyndir mótast í virku ferli milli einstaklinganna og þeirra aðstæðna sem þeir eða þær búa við, þ.e. í orðræðu. Með orðræðu er átt við að ég lít á okkur fólkið sem meðvitaða og ómeðvitaða skapendur hugmynda og athafna en jafnframt tökum við upp orð, hugmyndir og athafnir, t.d. kennslu-aðferðir, sem eru í boði hverju sinni og miðum við hvaða hugmyndir og siðferði er viðurkennt. Orð, hugmyndir og athafnir eru þrástef í orðræðunni (*discursive themes*). Þau eiga sér margvíslega farvegi, leyfilega sem óleyfilega, sem hugmyndirnar renna eftir. Þau birtast í formi texta og tals, þagna og gjörða um samskipti kynja eða samskipti nemenda og kennara (sjá nánar Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1998a). Orðið þrástef merkir að hugmyndir eða athafnir komi þráfaldlega fyrir; hugmyndirnar og athafnirnar eru þrásætín, fara ekki þótt menntamálaráðuneytið mæli svo fyrir í aðalnámskrám að skólastarf skuli breytast. Í daglegu tali kann orðið þrástef að virka fremur neikvætt en sem greiningarhugtak hefur það hvorki jákvæða né neikvæða merkingu. Þannig er þrásæta hugmynda og jafnvel athafna kennara þrátt fyrir andstæð fyrirmæli í námskrám að sjálfsögðu jákvæð ef þeim sem um dæmir finnast þau fyrirmæli lakari en hinar viðteknu hugmyndir og athafnir. Britzman (1991) leggur áherslu á að þögn sé mikilvægt form þess hvernig þrástef orðræðunnar birtast; þögn um málefni segir oft meira en mörg orð um annað málefni. Í upphafi 6. kafla útskýri ég nánar tengsl reynslu kennara við orðræðu um skóla.

Póststrúktúralísk sjónarmið eru nauðsynleg til að gagnrýna það sem viðtekið er og þannig koma til hugtökin sem kynnt eru hér að

ofan. Þau eru að miklu leyti sótt í smiðjur franska sagnfræðingsins Foucaults sem þekktastur er fyrir rannsóknir sínar á þróun hugmynda og hugmyndakerfa. Póststrúktúralísk sjónarmið eru einnig andstæð því að trúa því að karlar og konur hafi tiltekið eðli. Póststrúktúralistar nota gjarna orðið „eðlishyggja“ sem einkenni á slíkum sjónarmiðum og telja að eðlishyggja afneiti pólitískri, félagslegri og sögulegri mótun hugverunnar. Femínískur póststrúktúralismi er sú gerð þessara sjónarmiða þar sem lögð er sérstök áhersla á pólitískt og sögulegt samhengi nútímans og að ekki sé nóg að gagnrýna hið viðtekna heldur þurfi að vinna að breytingum á því (sjá t.d. Weedon 1987, Ellsworth 1989, Orner 1992, Ingólf Ásgeir Jóhannesson 2001a).

Séð frá póststrúktúralísku sjónarhorni er því hafnað að kynskipting starfa eða einkalífs sé ásköpuð á einhvern hátt. Hún er hvorki líffræðilega né félagslega ásköpuð heldur eru verkaskipting kynja og fjölskyldumynstur félagsleg og söguleg fyrirbrigði orðin til við pólitísk átök. Fjölmargar rannsóknir eru til marks um þetta og ég vitna hér í rannsókn félagsfræðingsins Charles (2003) um kynskiptingu starfa í tíu löndum. Þar kemur fram að verkaskipting er meiri í löndum sem búa við hefðbundna kynjaskiptingu (t.d. Ítalía, Japan og Portúgal) en í löndum sem eru „framsækna“ á þessu sviði (t.d. Bandaríkin og Svíþjóð). Þetta á bæði við um lárétta verkaskiptingu, þ.e. kynjaskiptingu milli starfsgreina, og lóðrétta verkaskiptingu, þ.e. þegar karlar stjórna en meirihluti undirfólks þeirra er konur. Charles ályktar aftur á móti að staðalmyndir um kynjamun byggðar á eðlishyggjusjónarmiðum haldi áfram að hafa áhrif á val einstaklinga hvað varðar framtíð þeirra, bæði í einkalífi, menntun og atvinnu. Þannig viðhaldist verkaskipting kynja, jafnvel í nýjum störfum, því að flestir karlar og flestar konur halda áfram að horfa á einkalíf, menntun og störf sem kynbundin af því að þau eru þátttakendur í orðræðu sem beinir þeim inn á slíka braut. Sama gildir þótt við hendum í burtu formlegum takmörkunum á aðgangi kvenna eða karla — í þeim fáu tilvikum sem slíkar takmarkanir kunna að hafa átt við þá.

Þriðja stöðin er jafnréttisákvæði íslenskra laga, bæði laga um skólamál og jafnrétti (sjá t.d. *Lög um leikskóla* 1994, *Lög um grunnskóla* 1995, *Lög um framhaldsskóla* 1996, *Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla* 2000). Lagalegt kynjajafnrétti íslenska ríkisins er mjög skýrt í lagatextunum og einnig í sérritinu *Jafnrétti til menntunar*

(1999). Aðalnámskrárnar eru hins vegar hvorki nógu skýrar né röt-tækar á þessu sviði. Þannig hefur Guðný Guðbjörnsdóttir (2003a, 2003b) greint námskrár bæði grunn- og framhaldsskóla og þótt hún greini nokkrar framfarir í aðalnámskrá grunnskóla 1999 miðað við eldri námskrár telur hún að ákvæði um jafnréttismenntun séu afar veik í þeim báðum.

Þrátt fyrir að ákvæði um jafnrétti kynja í aðalnámskrám séu fremur strjál eru þau að mínum dómi engu að síður alveg skýr á þann hátt að kennarar þurfa að taka mið af þeim eins og öðrum ákvæðum sem telja má samfagleg. Hér má t.d. nefna markmið eins og þetta:

Eitt grundvallarviðmið í skólastarfi er jafnrétti til náms ... Verkefnin skulu höfða jafnt til drengja og stúlkna, nemenda í dreifbýli sem þéttbýli, fatlaðra og ófatlaðra óháð upp-runu, trú og lítarhætti. Aðalnámskrá grunnskóla leggur áherslu á að skólar húi bæði kynin undir þátttöku í atvinnulífi, fjölskyldulífi og í samfélaginu. (*Aðalnámskrá grunnskóla 1999*, almennur hluti, bls. 16.)

Þetta er samfaglegt markmið sem ætlast er til að skólastarfið í heild og sem flestar námsgreinar taki mið af. Sambærileg jafnréttismarkmið eru í aðalnámskrá framhaldsskóla og í námskrám fyrir grunn- og framhaldsskóla er lögð sérstök áhersla á að upplýsingatækni höfði til beggja kynja. Stjórnvöld þrýsta mun fastar á skóla um beitingu upplýsingatækni en uppfyllingu laga- og námskrárákvæða um jafnrétti (sjá 10. kafla).

Í þessari bók er horft fyrst og fremst á misrétti og valdahlutföll í samskiptum kynja enda hefur íslenska löggjafarvaldinu þótt ástæða til að setja sérstök lög þar að lútandi (sjá *Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla* 2000). Margvíslegt annað misrétti viðgengst í samfélaginu en aðgerðir sem stuðla að kynjajafnrétti eru oftar en ekki gagnlegar í almennri baráttu fyrir réttlæti, ekki síst vegna þess að misrétti er sjaldan „hreint“. Aðgerðir gegn kynjamisrétti eru að mínum dómi líklegar til að bæta stöðu annarra er búa við misrétti, t.d. vegna fötlunar eða búsetu í dreifbýli. Þá þarf að tryggja að aðgerðir til hagsbóta fyrir menntun og uppeldi drengja bitni ekki á öðrum nemendum (þ.e. stúlkum) en fyrst og fremst er eðlilegt að gera kröfu til þess að slíkar aðgerðir séu miðaðar við þá drengi sem höllum fæti standa. Meginsjónarhornið í þessari bók er þó ekki sértækar aðgerðir heldur almennar aðgerðir sem miða að jafnréttisuppeldi allra drengja þar sem m.a. er fengist við mótun heilbrigðrar karlmennsku.

Fjórða stoð bókarinnar er í námskrárfæðum og aðferðum við skólaþróun. Annars vegar er sótt til *Jafnréttishandbókar fyrir starfsfólk skóla* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000, stytur titill er *Jafnréttishandbókin*) þar sem kynjafræðilegt sjónarhorn og skólaþróun eru samþætt. Hins vegar er fjallað um valdar aðferðir við skólaþróun, góðar kennsluáðferðir og áhugaverð námskrársjónarmið en öll eiga þessi atriði það sameiginlegt að ég tel þess vert að fletta saman við þau kynjafræðilegu sjónarhorni.

Í bókinni koma fyrir margvísleg orð og hugtök. Flest eru þau einföld fyrir þá sem þau eru töm en þau geta verið snúin fyrir aðra. Hér hef ég freistað þess að útskýra hugmyndalegar stoðir bókarinnar ásamt nokkrum lykilhugtökum til að lesandi geti betur sett sig inn í þanka-gang minn sem höfundar bókarinnar. Sum hugtakanna eru almenns eðlis og líklegt að allir hafi heyrt þau, t.d. jafnrétti og karlmennska. Önnur hugtök eins og orðræða, karlafræði og skólaþróun eru sér-tæk-ari og líklegt að margir lesendur sjái þau nú í fyrsta eða annað skipti. Ég tel að hugtök á borð við orðræðu verði hvorki útskýrð né skilin með einföldum hugtakaskýringum heldur með því að nota þau í fræðilegri og pólitískri umræðu eins og hér er gert. Sum hugtökin eru jafnvel þess háttar að um þau fjalla heilir kaflar. Það á t.d. við um karlmennsku og skólaþróun. Önnur hugtök eru einfaldari og útskýrð jafn-óðum og þau koma fyrir auk þess sem unnt er að fletta nokkrum orð-um upp í atriðisorðaskrá.

Þess er freistað að fara rétt með málfræðilegt kyn orða í bókinni. Ég hef þó bilað í trú í minni á að rétt sé að segja „hann“ um kvenkyns viðmælanda eða „þeir“ um kynblandaðan hóp, t.d. kennara. Ég bið því lesendur að umbera ístöðuleysi mitt hvort sem þeir eða þær vilja halda hefðinni eða brjóta hana.

Uppbygging bókarinnar

Í þessum fyrsta kafla hef ég sagt frá því hvers vegna ég skrifa þessa bók og útskýrt hvernig kynjafræðilegt sjónarhorn, póstrúktúralísk sjónar-mið, jafnréttisákvæði íslenskra laga og námskrár- og skólaþróunar-fræði eru meginstoðir hennar. Í næsta kafla gef ég ofurlítið yfirlit um rannsóknir í menntunarfræðum og kynjafræðum, ekki síst þær sem

beinast að mismun og misrétti í náms- og starfsvali. Ekki er rúm til að kortleggja slíkar rannsóknir nákvæmlega, hvorki hérlendar né alþjóðlegar, heldur byggi ég kaflann á völdum efnisatriðum sem höfðu mótandi áhrif á að bókin varð til. Í 3. kafla eru karlafræði útskýrð og gerð grein fyrir stefnum og straumum í þeim. Þar sem sjónarmið mín einkennast af prófemínisma innan karlafræða og póstrúktúralisma innan kynjafræða almennt útskýri ég tengsl þessara strauma sem einkum felast í að skoða aðstæður hverju sinni og sérstaklega að kanna valdatengsl. Í 4. kafla geri ég síðan gróft kort af drengjaorðræðunni og bakslagi gegn femínisma og jafnréttisstarfi. Einnig reyni ég að tíma-setja upphaf drengjaorðræðunnar á Íslandi. Í 5. kafla er fjallað um hugtökin karlmennsku og kvenleika og hvernig drengir mótast sem karlmenn. Saman mynda 1.-5. kafli fyrsta hluta bókarinnar. Af lestri hans á lesanda að vera ljóst hvernig stendur á því að ég fékk áhuga á þessu efni, þ.e. menntun drengja, viðhorfum kennslukvenna til kennslu drengja og stúlkna, hugmyndum um karlmennsku og hvernig kennaraháskólar og aðrir skólar þurfi að auka kynjavitund sína. Þessi áhugi stafar ekki af því að ég sé karl heldur fékk ég áhugann sem kennari og sem áhugamaður um réttlæti og jafnrétti kynja. Bókin er þannig bæði fræðileg og persónuleg. Hún er fræðileg af því að hún á stoð í fjölmörgum rannsóknnum, bæði erlendum og innlendum, og persónuleg að því leyti að hún hefði aldrei verið rituð nema af pólitískum áhuga á breytingum.

Annar hluti bókarinnar, 6. kafli, er frásögn af viðtalsrannsókn sem fram fór á árunum 2000-2002. Rætt var við 14 kennslukonur í jafnmörgum grunnskólum um starf þeirra, viðhorf gagnvart kynjamun meðal kennara og barna og orðræðuna um mikilvægi kennslukarla.

Þriðji hluti bókarinnar samanstendur af fjórum köflum sem fjalla hver á sinn hátt um það meginviðfangsefni að móta tillögur um jafnréttisuppeldi drengja. Í 7. kafla er fjallað um kynhlutverk og mótsagnir sem eru áberandi í orðræðunni um mikilvægi þess að fjölga kennslukörlum í leik- og grunnskólum. Hann fjallar og um ýmsa þröskulda sem ég tel að séu í vegi þess að kennslukörlum fjölgi og lögð er áhersla á að kennarar vinni saman að menntun beggja kynja. Fjallað er um menntun drengja í 8. kafla. Bent er á námsefni sem gæti stuðlað að því að draga úr óheppilegum áhrifum viðtekinnna hugmynda um karlmennsku og goðsagna um kynhlutverk. Í 9. kafla er fjallað um

skólaþróun og um styrkleika og veikleika valinna kennsluaðferða og námskrársjónarmiða með hliðsjón annars vegar af hugsjónum kennara um gildi einstaklinga og hins vegar af kynjafræðilegri greiningu. Fram kemur sú krafa til skóla á öllum skólastigum og til okkar sem önnumst kennaramenntun að við skiljum að skólar eru kynjaðar stofnanir. Viðurkennt er að skólum verður þó ekki breytt án þess að tekið sé tillit til þeirra hugsjónar kennara að mennta einstaklinga. Í 10. kafla eru helstu niðurstöður bókarinnar dregnar saman í formi yrðinga um menntastefnu, auk þess sem settar eru fram tillögur um viðbótarrannsóknir. Í viðauka eru verkefni.

Bókin sem heild er nýsmíði sem unnið var að í rannsóknarleyfi háskólaárið 2003-2004. Hluti bókarinnar byggist þó á eldra efni. Í 3.-5. kafla eru endurskrifaðir og auknir stuttir kaflar úr erindi á Íslenska söguþinginu 1997 o.fl. eldri textum, einkum kafla um karlafræði (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998a, sjá einnig Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998c, 1998d, 2002, 2004a). Þá byggist 6. kafli á skýrslu um rannsóknina *Að kenna drengjum og stúlkum* sem birtist á netsíðu minni um leið og rannsókninni lauk.

JAFNRÉTTISMÁL, SKÓLA- STARF, MENNTAPÓLÍTÍK

Þessum kafla er ætlað að veita lesanda innsýn í þau fræði og þá opinberu stefnu sem bókin er byggð á. Fjallað er um náms- og starfsval, kennsluhætti, námsárangur og þátttöku í sérkennslu. Byggt er á rannsóknnum og samantektum fjölmargra erlendra fræðimanna (sjá t.d. Epstein o.fl. 1998a, Lingard og Douglas 1999, Francis 2000, Noble og Bradford 2000, Skelton 2001, Alloway o.fl. 2002, Lingard o.fl. 2002, Osler og Vincent 2003, Browne 2004). Enn fremur er stuðst við íslenskar tölur um námsval kynja í framhalds- og háskólum nú í byrjun aldar. Loks ræði ég um tímabilaskiptingu eftir því hvers konar áhersla á jafnrétti í skólastarfi hefur ríkt.

Rifjum fyrst upp nokkrar sögulegar staðreyndir um menntun. Þannig er mikilvægt að gera sér grein fyrir að skólar voru löngum stofnanir fyrir karla en ekki konur, drengi en ekki stúlkur. Á 19. öld var ekki skólaskylda hér á landi heldur gildi tilskipun um uppfræðslu barna í lestri og kristindómi og undir lok 19. aldar voru sett lög um fræðslu í skrift og reikningi. Prestar litu eftir því að farið væri eftir tilskipuninni. Veruleg vinnubrögð lærðu börn af foreldrum sínum á sveitabæjum og var verkaskipting milli kynja mjög skýr á 19. öld (sjá t.d. Wolfgang Edelstein 1988) og raunar langt fram á 20. öld. Skólar voru til að mennta embættismenn úr hópi drengja og drögu dómur af kirkjuskólum á miðöldum og fyrstu öldum nýaldar. Form á bóknámsframhaldsskólum hefur sáralítið breyst frá 19. öld og fram undir þetta — enda þótt flestir sem kæra sig um, drengir sem stúlkur, duglegir námsmenn sem námsleiðir, komist nú í slíka skóla, andstætt því sem var fram á síðustu áratugi 20. aldar.

Menntahugmyndir og skólaskipulag á 20. öld hafa einkennst af togstreitu milli hugmynda um verkaskiptingu milli kynja og jafnrétti drengja og stúlkna. Barist var fyrir því að almennir skólar stæðu opnir báðum kynjum en á sama tíma voru stofnaðir sérstakir skólar ætlaðir piltum og aðrir ætlaðir stúlkum. Bændaskólar og hússtjórnarskólar (hvorttveggja blandaðir skólar með tilliti til verk- og bóknáms) eru líklega bestu dæmin um hið síðarnefnda og ekki er svo óralangt síðan deilt var um hvort Kvennaskólinn (bóknámsskóli) yrði stúdentsprófs-skóli fyrir stúlkur eingöngu. Tillaga þess efnis barst inn á Alþingi en var felld eftir allsnörp átök. Gagnrýnendur tillögunnar voru andsnúnir slíki aðskilnaðarstefnu og óttuðust að tilgangur þessa skóla yrði ekki sá að búa stúlkur undir háskólanám (*Kvennaskólinn í Reykjavík* 1974) heldur að gera þær að samkvæmishæfum eiginkonum með breiða almenna menntun. Þessir atburðir áttu sér stað í ársbyrjun 1970 um það bil sem Rauðsökkahreyingin varð til.

Nú í upphafi 21. aldar er jafn réttur ungs fólks í orði til að sækja um hvaða nám sem er en það dugar ekki til að jafna kynjaskiptingu í skólum því að áhugi og hefðir breytast ekki sjálfkrafa við lagabreytingar. Ég veit heldur ekki til þess að stúlkum hafi verið bannað með lögum að stunda nám í trésmíðum eða verkfræði eða drengjum að sækja um vist í húsmæðraskólum, sjúkraliðanámi eða leikskólakennaranámi. Þó er ljóst að fremur var sóst eftir öðru kyninu en hinu í fjölmargt nám og enn er mikil kynjaskipting við lýði, bæði í verknámi og bóknámi, starfsnámi sem akademísku námi. Fáir drengir hafa t.d. stundað nám á heilsbrautum framhaldsskóla, aðeins 22 af 450 nemendum samtals á tímabilinu 1975-2002 (Hagstofa Íslands 2003). Þá hafa ótrúlega fáir karlar lagt stund á leikskólakennaranám hér á landi, fóstunám eins og það hét lengst af, eða aðeins um 20, og er einungis hluti þeirra við störf sem leikskólakennarar um þessar mundir (Anna Elísa Hreiðarsdóttir 2004). Þessi tala er ákaflega lág borið saman við að í stéttar- og fagfélaginu, Félagi leikskólakennara, eru nú um 1500 leikskólakennarar (Kennarasamband Íslands 2004). Fá teikn virðast á lofti um að kynjaskipting í námi verði úr sögunni fljótlega.

Náms- og starfsval

Kynjaskipting starfa á vinnumarkaði er mjög lífseig þótt ekki tíðkist lengur að konur vinni heima og karlar einir sæki björg í bú með launatekjum. Haustið 2003 stóðu Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands og nefnd um efnahagsleg völd kvenna á vegum forsætisráðuneytisins að viðhorfskönnun meðal kosningabærra Íslendinga. Þar var m.a. spurt um hvort kynið væri í meirihluta á vinnustað viðkomandi og í ljós kom að tæplega tveir þriðju hlutar karla unnu á karlavinnustað og sama hlutfall kvenna á kvennavinnustað en einungis 12-14% á vinnustað þar sem hitt kynið var í meirihluta. Karla- og kvennavinnustaðir voru skilgreindir þannig að tveir þriðju hlutar væru af því kyni. Þetta sýnir skýrt hve vinnumarkaðurinn er kynskiptur. Þá kemur fram í þessari könnun að 57% kvenna vinna hjá hinu opinbera en ekki nema 22% karla. Nefnd forsætisráðuneytisins telur að draga þurfi úr slíkri hólfaskiptingu starfa til að vinna gegn launamun kynja (Nefnd um efnahagsleg völd kvenna 2004).

Lítum á stöðuna í námsvali í dag hér á landi út frá upplýsingum Hagstofu Íslands (2003). Í framhaldsskólum er kynjaskiptingin mjög mismikil og birtist e.t.v. best í því að skólaárið 2001-2002 voru tæplega 80% brautskráðra einstaklinga með sveinspróf karlar en 61% brautskráðra stúdenta var konur. Konur voru í miklum meirihluta þeirra sem brautskráðust af tungumála-, hugvísinda-, félagsvísinda- og lögfræðibrautum og í örlitlum meirihluta af náttúruvísinda- og stærðfræðibrautum en karlar í örlitlum meirihluta af viðskipta- og hagfræðibrautum. Ef við skoðum háskólastigið út frá því hvernig Hagstofa Íslands flokkar nemendur, þá brautskráðust miklu fleiri konur en karlar með fyrstu háskólagráðu, eða næstum 65% brautskráðra (545 af 994) á háskólaárinu 2001-2002. Karlar voru þó í miklum meirihluta í náttúrufræði, stærðfræði, tæknigreinum og verkfræði. Jöfnust var kynjaskiptingin í viðskiptafræði og hagfræði, konum þó lítillega í vil. Sé litit á iðnmeistara snúast hlutföllin við, og það heldur betur, því að þar eru karlar tæplega 75% (70 af 94). Raunar eru þessar tölur villandi því að 21 af 24 konum meðal iðnmeistara er með meistaráttindi sín í matvælagreinum en aðeins tvær brautskráðust úr „tæknigreinum og verkfræði“ eins og flokkurinn er kallaður. Ef við lítum sérstaklega á hjúkrunar- og kennaranám og skoðum tölur um braut-

skráða frá Háskólanum á Akureyri árin 2000 og 2001 sjáum við að tveir af 45 nýbrautskráðum hjúkrunarfræðingum, fjórir af 24 grunnskólakennurum og einn af 37 leikskólakennurum eru karlar (*Árbók Háskólans á Akureyri 2000-2001* 2003). Fjöldi karla í þessum hópum var venjulegur nema að því leyti að enginn annar karl hefur brautskráðst sem leikskólakennari frá HA.

Áströlsku menntunarfræðingarnir Lingard og Douglas (1999) nefna nokkur dæmi um námsval og leggja áherslu á að aðskilnaður kynja hafi í meginatriðum viðhaldist og þrátt fyrir að stúlkur sæki meira en áður inn í „karlagreinar“ sæki drengir ekki í „kvennagreinar“. Þeir nefna einnig að innan félagsvísinda velji drengir helst þær greinar sem byggist á mælingum og meginlegum aðferðum, þ.e. landafræði og hagfræði. Þeir taka fram að námsval stúlkna sé fjölbreyttara en drengja en drengir velji aftur á móti greinar sem þeir telji að hafi meiri hagnýta yfirfærslumöguleika, t.d. stærðfræði, raunvísindi og tækni.

Menntunarfræðingurinn Francis (2000) rannsakaði hugmyndir 14-16 ára drengja og stúlkna í þremur ólíkum skólum á Lundúna-svæðinu um störf. Hún komst að því að stúlkur nú á tímum horfa til miklu víðtækari starfs- og framamöguleika en þær gerðu í rannsóknunum sem eru aðeins 10-20 árum eldri. Til að geta komist í þau störf sem stúlkurnar nefndu í rannsókn hennar þarf í fleiri tilvikum en færri að hafa prófgráðu. Allir drengirnir í rannsókn Francis nefna hins vegar störf sem krafist er prófgráðu til að stunda. Þessi áhugi drengjanna er raunar í andstöðu við eitt þeirra sjónarmiða sem oft heyrast hjá fagfólki sem almenningi að drengir horfi síður til menntakerfisins en stúlkur. Einnig kemur fram í rannsókn Francis að starfsáhugi drengjanna er íhaldssamari en stúlkanna, þ.e. þeir nefna síður hefðbundin kvenna-störf, og að þegar starfsáhuginn er skoðaður nokkuð náið er hann mjög kynjabundinn. Francis skýrir aukningu í starfs- og framaáhuga stúlkna ekki bara með réttindabaráttu fyrir þeirra hönd heldur líka með raunsæishyggu stúlkna sem sjái að konur vinna úti, hvort sem þær eru giftar eða ógiftar, og með neysluhyggju — en um leið telji þær að menntakerfið sé fær leið til að undirbúa sig fyrir vinnu með bæri-legum launum.

Hvers vegna vilja stjórnvöld, femínistar og aðrir jafnréttissinnar hafa áhrif á námsval kynja? Nokkrar ástæður koma til. Ein mikilvægasta ástæðan er sú að hindranir gegn því að einstaklingar geti valið sér

hvaða nám sem er koma í veg fyrir að þeir hafi jafna möguleika til starfsframa, lífsaflkomu og áhrifa. Megináherslan lá lengi á því að berjast gegn kynjabundnu misrétti sem bitnaði á stúlkum. Þótt dregið hafi úr slíkum hindrunum fer því fjarri að námsval sé orðið jafnt og þess vegna setti Háskóli Íslands af stað fyrir fáum árum sérstakt átak til að laða ungar konur að verkfræðigreinum (Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands 2001, Nefnd um efnahagsleg völd kvenna 2004).

Annars konar kynjabundið misrétti virðist hafa skapast og jafnvel ágerst. Það felst m.a. í því að mjög fáir drengir stunda nám í hvers konar uppeldisgreinum, líka þeim sem tiltöluleg jafnstaða var í (grunnskólakennsla) eða karlar jafnvel einokuðu (framhaldsskólakennsla). Enn þá er það svo að fáir drengir stunda hjúkrunarnám og því setti Háskóli Íslands, í beinu framhaldi af því að reyna að laða ungar konur að verkfræðinámi, af stað átak til að freista þess að laða unga karla að námi í hjúkrun (Nefnd um efnahagsleg völd kvenna 2004). Þá má nefna að samdráttur í iðngreinum sem karlar hafa einokað, t.d. skipasmíðum, bitnar á drengjum — og vitaskuld líka á möguleikum stúlkna til að hasla sér völl í slíkri vinnu. Enn fremur skiptir máli að þótt margvíslegum þjónustustörfum hafi fjölgað allhratt á síðustu áratugum flykkjast ungir karlar hérlendis sem erlendis ekki í slík störf, hvort heldur það eru verslunar- eða skrifstofustörf eða faglærð eða ófaglærð hjúkrunarstörf, svo að dæmi séu nefnd.

Önnur ástæða til að hafa áhrif á námsval er jafnari dreifing starfa þannig að vinnustaðir verði síður kynjaeinsleitir og samfélagið betra. En hvers vegna mega vinnustaðir ekki vera kynjaeinsleitir? Þeirri spurningu er vandsvarað og e.t.v. er það hreint smekksatriði að þykja slíkir vinnustaðir ekki eins skemmtilegir og kynjablandaðir vinnustaðir. Þó hefur verið bent á að á kynjablönduðum vinnustöðum sé líklega fjölbreyttari flóra viðhorfa og vinnubragða en í kynjaeinsleitum störfum. Einstaklingar taka með sér reynslu og viðhorf úr uppveksti og fyrri störfum þannig að kynblöndun í fagstörfum er tvímælalást jákvæð. Hið sama hlýtur að eiga við um hvers konar fjölbreytni, þannig að ef við viljum að vinnustaðir eða störf séu kynjablönduð hljótum við líka að sækjast eftir fólki með fjölbreytilegan stéttar-, búsetu- og menningarlegan bakgrunn.

Varðandi kynjablöndun á vinnustað má einnig nefna að með kynjaeinsleitni eru tækifæri e.t.v. tekin af börnum sem sjá ekki fyrir sér að

geta starfað við hvað sem er. Þannig sjá þau ekki margar konur sem slökkeviliðsmenn eða atvinnubústjóra, þótt lögreglukonum hafi aftur á móti fjölgað nokkuð undanfarið. Þau sjá enn þá síður karla í störfum sem konur hafa yfirleitt stundað því að almennt sjást ekki karlar sem sjúkraliðar eða leikskólakennarar. En þetta er ekki einhlít skýring. Þannig sáu karlar, sem núna eru á milli tvítugs og fertugs, margra karla í grunnskólakennslu en samt hafa fáir ungir karlar valið sér slíkt nám sl. tvo áratugi.

Námsval endurspeglar fleira en kynjaskiptingu á vinnustöðum; það endurspeglar líka fjölskylduhlutverk. Þorgerður Einarsdóttir (1998, 2000) hefur rannsakað verkaskiptingu foreldra í fæðingarorlofi feðra og komist að þeirri niðurstöðu að „skilgreiningarvaldið“ og ábyrgðin hvíli að mestu hjá móðurinni, eiginkonunni, og að karlar velji hvort þeir gerist „húsfæður“ eða „barnfóstrar“. Húsfæðurnir taka að sér allt sem þarf að gera og ábyrgð á því; barnfóstrarnir virðast á hinn bóginn líta á fæðingarorlofið sem „hlaðborð“ sem þeir geti valið af hvað þeir gera og hverju þeir sleppa. Þessi niðurstaða er sambærileg við niðurstöður úr viðtalsrannsókn Ingólfs V. Gíslasonar (1997) við 25 karla á aldrinum 20-35 ára. Í stuttu máli komst hann að þeirri niðurstöðu að þótt almennt telji karlarnir sig vinna að heimilisstörfum nokkuð til jafns við eiginkonur eða sambyliskonur sínar var ábyrgðin og skilgreiningarvaldið æði oft hjá konunni. Hann nefnir skonndin dæmi eins og móðir hafi klætt barn sem átti að fara með föður sínum í leikskólann úr fótunum af því þau pössuðu ekki saman en dæmin um að konur treysti ekki körlum til að sjá um þvotta heimilisins eru e.t.v. ekki síður alvarleg.

Náms- og starfsval langflestra kvenna ber líklega keim af þessum staðreyndum varðandi ábyrgð þeirra á heimilishaldi. Bundnar eru vonir við að fæðingarorlof ætlað körlum einvörðungu geti breytt því og er vonandi ekki um hreina óskhyggju að ræða. Hér er um að ræða samspil þess að konur fái tækifæri með menntun í skólum og launum og starfsframa á vinnustöðum og þess að karlar taki tilfinningalega ábyrgð á heimilisstörfum, líka „kvenlegum“ þáttum eins og því hvaða gluggatjöld verða fyrir valinu. En hvernig eiga karlar í ýmsum störfum sem krefjast langra og stöðugra fjarvista frá heimili að taka sams konar ábyrgð á heimilishaldi og konur eða aðrir karlar? Kemur jafnara námsval til með að hafa áhrif á launamun kynja eða auka möguleika karla

til að stunda fjölskylduvæn störf? Hverjir verða þá eftir til að vinna sem flutningabílstjórar eða á frystitogurum? Og ef slík störf eru orðin fjölskylduvæn með vaktakerfum, hvers vegna flykkjast þá ekki konur í þau störf fremur en að fara í önnur störf eða í skólanám? Konur vinna margvíslega vaktavinnu við þjónustu og þær halda yfirleitt heimilis-ábyrgðinni þrátt fyrir það. Það yrði erfiðara við fjarvistir sem standa dögum eða jafnvel vikum saman.

Loks má nefna þá tillhneigingu að konur velji hjúkrun, kennslu o.fl. greinar sem gefa tiltölulega lág laun miðað við námslengd en karlar styttra nám sem gefur tiltölulega hærri laun (t.d. iðngreinar), a.m.k. til skamms tíma. Í þessu er fólgin sú hættu fyrir karla að þeir taki ekki ákvarðanir um nám eða störf með langtímahag í huga, einkum þegar fjarnám í kennslu og hjúkrun er í boði en erfitt að komast í fjölbreytt iðnnám hvar sem er á landinu. Sumir þeirra velja rekstrar- og viðskiptafræði en jafnvel á því sviði stunduðu helmingi fleiri konur en karlar fjarnám við Háskólann á Akureyri á haustmisseri 2004 (Háskólinn á Akureyri 2004). Vissulega væri ástæða til að hvetja unga karla fyrir austan og fyrir vestan að leggja stund á nám í hjúkrun eða leikskólakennslu en það merkir ekki að það sé í lagi að veikja iðnmenntun á þessum svæðum, menntun sem jafnframt þarf að standa ungum konum til boða. Reyndar bendir flest til þess að störfum sem karlar munu einkum stunda fjölgi bæði til skamms tíma og langs á Austurlandi, til skamms tíma með vega-, virkjana- og byggingarframkvæmdum og langs tíma í álveri. Núverandi framboð á fjarnámi hentar þá e.t.v. konum án háskólamenntunar sem þangað kunna að flytjast með þeim. En um leið endursköpum við kynjaskiptinguna að nokkru leyti.

Talsverð umræða er um hvort kennsluhættir í leik- og grunnskólum henti drengjum en litlar rannsóknir í þeim efnum hafa verið gerðar. Eins og fram kom hér að framan voru skólar upphaflega ætlaðir drengjum og ungum körlum. Þess vegna er ekki skritið þótt kennsluhættir hafi verið rannsakaðir út frá hinu sjónarhorninu, þ.e. að drengir fái meiri athygli en stúlkur af því að þeir séu meira áberandi. Ekki síst hefur verið rannsakað hvernig kennsluhættir, t.d. í raungreinum, eru stúlkum oft óhagstæðir, m.a. af því að margir raungreinakennarar telja að kynjamunur skipti ekki máli í vísindum (Riddell 1989, Lee o.fl. 1996, Baily, Scantlebury og Letts 1997, Kaufman, Westland og Eng-

vall 1997, Lundeberg 1997, Miller 1997). Þetta á reyndar ekki einöngu við um raungreinar, eins og kemur fram í mörgum þessara heimilda. Í raunvísindum er þó líkast til meiri tilhneiging en annars staðar að trúa að slík vísindi geti verið félagslegum þáttum óviðkomandi (sjá t.d. Kenway 1995).

Full ástæða er til að rannsaka hvort kennsluhættir í hefðbundnum kvennagreinum þar sem konur eru einnig meirihluti kennara, einkum hjúkrun og leikskólakennsla, fæli drengi frá. Lítið liggur fyrir um það efni (sjá þó Pedersen 2004). Vitaskuld er þó ekki fráleitt að ætla að mörgum ungum körlum gæti þótt leikskólakennaranám vera kvennaheimur á líkan hátt og raunvísindi og tæknigreinar þóttu (og þykja e.t.v. enn í dag) vera karlaheimur sem konur þurfa að koma inn í á forsendum karlanna sem þar eru fyrir. Í báðum tilvikum er mikilvægt að freista þess að skilja hver eru grundvallargildi starfsins sem við menntum okkur fyrir og hvað eru þættir sem mætti gjarna breyta og gera gildi starfsins þar með fjölbreyttari. Umræðan um tæknigreinar hefur einmitt snúist um það hvort gildi þeirra væru svo einhæf að þau fældu stúlkur frá og kannski líka suma drengi. Umræðan um leikskólakennslu og hjúkrun mætti gjarna vera í slíkum farvegi.

Jöfnun í kynjaskiptingu milli starfsgreina, þ.e. í hinni láréttu verkaskiptingu, tryggir ekki jöfnun í lóðréttri verkaskiptingu, þ.e. að konur fái stjórnunarstöður. Þannig virðist það svo að karlar sem á annað borð læra hjúkrun eða leikskólakennslu eigi tiltölulega greiðan framgang í starfi og margir þeirra verði fljótt skólastjórar eða deildarstjórar. Þetta fyrirbrigði hefur verið nefnt glerrúllustiginn (*glass escalator*) og er andstæðan við glerþakið (*glass ceiling*) sem konur reka sig svo oft upp í í karlagreinum og í samfélaginu í heild (sjá t.d. Williams 1992). Af sama toga og lóðrétta verkaskiptingin er grunurinn um að völd og áhrif kunni að hafa minnkað í þeim greinum sem stúlkur eru ekki lengur hindraðar í að stunda, t.d. lækningar og lög (Francis 2000). Jafnréttissinnar gleðjast yfir því að vel sé tekið á móti körlum í kvennagreinum en jafnframt tel ég að hvorki glerrúllustiginn né glerþakið séu í raun ásættanleg fyrirbrigði ef horft er af sjónarhóli jafnréttis.

Námsárangur

Námsárangur ber mjög hátt í yfirstandandi deilum um hvort annað-hvort drengir eða stúlkur hafi forskot. Raunar sýnist mér námsárangur hafi alltaf borið hátt í slíkum umræðum en það stafar auðvitað að hluta af oftrú á bóklegt nám og einkunnir (sjá einnig Francis 2000). Nú um stundir hefur það þrástef verið mjög fyrirferðarmikið, einkum þó meðal almennings og í fjölmiðlum, að forskot drengja í skólastarfi og námsárangri sé orðið að forskoti stúlkna í námi (sjá t.d. grein í *Morgunblaðinu*, Strákar í kreppu 2003). Aðrir telja að frásagnir af forskoti stúlkna séu stórlega orðum auknar og benda á að breytingar í skólakerfinu stúlkum í hag séu í raun takmarkaðar og það tiltölulega fáum stúlkum í hag en margir drengir haldi forréttindum (Yates 1997, Epstein o.fl. 1998a, Lingard og Douglas 1999, Raphael Reed 1999, Burns og Bracey 2001, Frank o.fl. 2003, Martino og Berrill 2003).

Francis (2000) bendir á að meintur betri árangur stúlkna á loka-prófum úr skyldunámi hafi þó enn ekki leitt til þess að stúlkur ráði þjóðfélögum. Þannig eru forstjórar næstum einvörðungu karlkyns og fremur fáar konur hafa gegnt æðstu valdastöðum í þjóðfélögum. Þá má nefna að aðeins um 30% þingmanna miðað við úrslit Alþingis-kosninga 2003 voru konur og fór reyndar lítið eitt fækkandi í þeim kosningum. Kannski eiga valdahlutföllin eftir að breytast og það fram-tak nokkurra kvenna í Háskólanum í Reykjavík í desember 2003, þegar fyrsta uppkast þessa kafla var skrifað, að bjóða sig fram í stjórnir fyrirtækja getur verið til marks um hægfara breytingar, þ.e. að vel menntaðar konur verði smám saman líklegri en illa menntaðir karlar til að komast í toppstöður og til mikilla áhrifa.

En er kynjamunur á einkunnum kynjaður vandi? Þessu er bæði hægt að svara játandi og neitandi. Gorard, Rees og Salisbury (2001) hafa yfirfarið prófatölfræði og halda því fram að hún sé oft túlkuð á yfirborðslegan hátt, t.d. benda þau á að munur drengja og stúlkna í grunnskólum í Wales komi ekki síst fram í því að fleiri stúlkur en drengir fái hæstu einkunnirnar en um leið fái fleiri drengir en stúlkur miðlungsgóðar einkunnir. Í annarri samantekt benda Gorard, Rees og Salisbury (1999) á að slíkur kynjamunur á einkunnum sé líklega ekki, eins sérkennilega og það kann að hljóma, kynjaður vandi heldur ann-ars konar vandi tengdur stéttarstöðu o.fl. þáttum. Þau taka svo djúpt

í árinna að benda á að staðhæfingar um að einkunnamunur sé kynjamunur séu í raun mjög hæpnar. Kutnick (2000) hefur rannsakað árangur drengja og stúlkna á þremur af eyjunum í Karíbahafinu, þ.e. Trinidad, Barbados og Saint Vincent. Hann bendir á að þótt finna megi út að stúlkur standi sig betur en drengir og haldi lengur áfram í námi sé það verulega háð öðrum þáttum en kyni, svo sem því hvers konar skóla er gengið í, leikskólanámi, með hverjum barnið býr og starfi móður og föður. Loks má nefna að í rannsókn á árangri þeirra sem ljúka skyldunámi í Skotlandi bendir Tinklin (2003) á að stétt skýri betur en kyn mun á námsárangri.

Þessi fáu dæmi sýna vel að varhugavert er að líta á kynjamun einan og sér. Lítum nú á íslenska rannsókn Ingu Dóru Sigfúsdóttur (1998) sem unnin var á vegum Rannsóknastofnunar uppeldis- og menntamála (sem síðar varð að Námsmatsstofnun). Hún spurði nemendur á unglíngastigi hverjar skólaeinkunnir þeirra hefðu verið í íslensku, ensku, dönsku og stærðfræði. Þar koma fram upplýsingar um að 27% drengja hafi verið með einkunn um 5 eða lægri en ekki nema 13% stúlkna. Aftur á móti hafi um 25% stúlkna og 11% drengja verið með einkunnir á bilinu 9 til 10. Einkunnir drengjanna voru hlutfallslega talsvert lakari í dönsku og íslensku en í ensku og stærðfræði. Í sömu rannsókn kemur fram að fleiri drengjum leiðist námið enda nota þeir minni tíma í heimanám en ekki er vitað hvort er orsök og hvort er afleiðing. Hins vegar er líklegt að minni svefn drengjanna, sem fram kemur í rannsókninni, eigi þátt í slakara gengi þeirra og gæti jafnvel líka átt þátt í lakari samskiptum þeirra við kennarana.

Ef við lítum á tölur frá Námsmatsstofnun um samræmd próf í 10. bekk árið 2002 (Sigurgrímur Skúlason o.fl. 2002) kemur svipað í ljós: meðaleinkunn stúlkna er einum heilum hærri en meðaleinkunn drengja í íslensku og dönsku og örlítið hærri í ensku, náttúrufræði og stærðfræði. Ef lítið er nánar á tölurnar sést að það er fyrst og fremst í hæstu einkunnunum sem þetta stóra forskot í íslensku og dönsku verður til: helmingi fleiri stúlkur fá háar einkunnir en lággar og helmingi fleiri drengir en stúlkur fá lággar einkunnir (miðað er við normaldreifðar tölur þannig að teknir eru hæstu og lægstu fjórðungarnir sérstaklega). Nokkuð mikil jafnstaða er meðal drengja og stúlkna með háar einkunnir í ensku, náttúrufræði og stærðfræði en fjöldi drengja með lággar einkunnir dregur meðaltalið niður í þeim námsgreinum.

Einnig kemur fram að einkunnamunur kynja er breytilegur eftir landshlutum, t.d. er hann enginn í stærðfræði á Suðurlandi og mikill (hærrí einkunnir hjá stúlkum) á Vestfjörðum. Engum skýringum er velt upp á þessu í umfjöllun Námsmatsstofnunar en við skulum ekki ganga að því gruflandi að þetta eru vísbendingar um að munurinn hér á landi er ekkert frekar bara kynjamunur en í þeim erlendu rannsóknnum sem vitnað er í hér að ofan.

Er þetta þá þannig að drengir eigi svo mjög á brattann að sækja en stúlkum sé borgið? Dæmin hér á undan taka hvorki af vafa um eitt né staðfesta annað heldur er markmið mitt með þessari umfjöllun að benda á að málið er ekki svo einfalt því að á margan hátt er langt í land fyrir stúlkur þótt þær hafi nokkuð sótt í sig veðrið við það að nýta sér skólakerfi Vesturlanda nú á undanförunum áratugum. Á þetta benda t.d. Osler og Vincent (2003) sem halda því fram að félagslegar og menntunarlegar þarfir fátækra stúlkna hafi fallið í skuggann fyrir áhyggjum af slæmu gengi drengja og, það sem verra sé, drengjaöræðan hafi átt þátt í að minnka áhuga á kynjajafnrétti. Þær ræddu við nokkra tugi stúlkna á nokkrum stöðum í Englandi og rannsökuðu hvernig margar þeirra hafa verið útilokaðar á ýmsan hátt. Osler og Vincent halda því fram að útilokun stúlkna sé oft falin bæði vegna þess að það að stúlka hætti í skóla þyki ekki stórmál og eins vegna þess að hegðunar- og tilfinningaörðugleikar stúlkna birtist á „hljóðlátari“ hátt en sambærilegir örðugleikar drengja. Þannig geta örðugleikar stúlkna sem verða til þess að þær fái ekki nægilega mikið út úr skólakerfinu verið huldir sýnum. Í sama streng tekur danski menntunarfræðingurinn Kryger (1998) sem tekur svo djúpt í árinna að fullyrða að hljóðlát háttprýði (*quiet decency*) stúlkna sé eitt alvarlegasta vandamál skólakerfisins. Sennilega eru vandamál margra drengja líka hulin á hliðstæðan hátt og ofangreindir höfundar lýsa.

Sögulegt sjónarhorn á ólíkan námsárangur kynjanna er að stúlkur hafi kannski alltaf staðið sig betur á prófum en drengir; hins vegar hafi eiginlega enginn tekið eftir því af því að langflestar stúlkanna hættu hvort sem er miklu fyrr í skóla en drengirnir og urðu húsmæður. Lingard og Douglas (1999) benda m.a. á að ólíkur námsárangur drengja og stúlkna hafi lítið verið kannaður í sögulegu samhengi. Þetta endurspeglast í íslenskri fjölmiðlaumræðu þar sem því er t.d. haldið fram að stúlkur hafi farið fram úr drengjum nýlega (Strákar í

kreppu 2003). Mér finnst raunar líklegra að það sé ekki fyrr en stúlkur fóru að nýta sér skólakerfið í stórum stíl á síðustu áratugum 20. aldar sem karlar og valdastéttir fóru að hafa áhyggjur af gengi drengja eins og það er mælt í einkunnum; áður skiptu einkunnir þeirra miklu minna máli.

Athyglisvert dæmi um að árangur stúlkna hafi verið betri en drengja er hið svokallaða ellefu-plús próf í Englandi og Wales. Góð frammi- staða á því var forsenda þess að komast í virtustu menntaskólana en nú hefur þetta kerfi verið lagt niður á þeim forsendum að það hafi mis- munað ungmennum eftir stéttum (sjá t.d. Epstein o.fl. 1998b). Lítið var svo á að drengir þroskuðust hægar en stúlkur og þess vegna var tekið á móti fleiri drengjum hlutfallslega miðað við einkunn á þessu prófi. Þetta býddi þá jafnframt að stúlkur þurftu að fá hærri einkunn til að komast inn (Epstein o.fl. 1998b; sjá einnig Gipps og Murphy 1994, vitnað eftir Skelton 2001). Þetta merkti að þótt stúlkur stæðu sig vel í skóla var lítið gert með það af því að þær kepptu síður um að komast í framhaldsskóla (Francis 2000). Getur verið að kerfi af þessu tæi komi niður á væntingum til drengja? Getur verið að það þyki á einhvern hátt í góðu lagi að þeir fái lægri einkunnir en stúlkur — en samt eigi þeir að njóta þeirra réttinda sem árangur mældur í einkunnum veitir?

Sagnfræðingurinn Ólöf Garðarsdóttir (2001) athugaði einkunnir drengja og stúlkna í Barnaskóla Reykjavíkur á 3. áratug síðustu aldar. Mun fleiri stúlkur voru í skólanum þar sem drengir hættu fyrr námi vegna þess að heimilin sendu þá í vinnu. Þá kemur fram að stúlkurnar voru betur búnar undir námið. Þegar aftur á móti Gagnfræðaskóli Reykjavíkur var stofnaður 1930 (og tók við 14 ára nemendum) voru drengir 70% nemendanna fyrstu þrjú árin. Í gagnfræðadeild Mennta- skólans í Reykjavík árin 1927-1933 var hlutfall drengja enn þá hærra, eða 80%. Þetta dæmi er af svipuðum toga og breska dæmið hér að ofan: drengir fremur en stúlkur héldu áfram námi þrátt fyrir að þær fengju hærri einkunnir en þeir á lægra skólastigi. Þess má geta að lang- flestir kennaranna við Barnaskóla Reykjavíkur voru karlar.

Sérkennsla er fyrirbrigði nátengt námsárangri. Svo virðist sem hún sé meira nýtt til að sinna þörfum drengja en stúlkna (sjá t.d. Sér- kennslu í grunnskólum Reykjavíkur 2000). Þetta má túlka þannig að vandi drengja sé meiri en vandi stúlkna en einnig þannig að drengir fái

meira út úr skólunum en stúlkur af því að þær fá minna af þeim „gæðum“ sem sérkennsla er ætlað að veita. Nú er það raunar svo að það er umdeilanlegt hvort sérkennsla í formi þess að nemandi sé kippið út úr kennslustund ætti að teljast til gæða. Í því sambandi má minna á að Guðrún Bjarnadóttir (1997) hefur bent á að líklegt sé að sumir skólar sendi óþæga drengi í sérkennsla í lestri en stúlkur virðast aftur á móti síður sendar í sérkennslutíma. Lingard og Douglas (1999) benda á að þessi tilhneiging — það að taka einkum drengi út úr kennslustundum — sé mjög útbreidd. Á sama hátt og ýmsir túllkendur vara við því að skoða námsárangur sem kynjabundinn vandi, eins og rætt er hér að framan, eru ástæður þess að börn eru tekin út úr bekkjum sínum að öllum líkindum víðtækara félagslegra vandamál en kynjabundinn vandi.

Eru drengir illa settir?

Er þá orðrómurinn um að drengir séu illa settir í skólum í vestrænum nútímaþjóðfélögum orðinn að goðsögn? Ég fullyrði að þessi orðrómur er mjög orðum aukin útgáfa af veruleikanum (sjá einnig 4. kafla) — nema ef horft er til þess að drengir þurfa líklega mikla hvatningu til að stunda fjölskyldu- og uppeldisvænni störf en margir karlar gera í dag, hvatningu til að þykja ekki sjálfsagt að þeir vinni löngum stundum í burtu frá börnum sínum. Hið sama gildir um söguna um að stúlkur hafi forskot; hún er heldur ekki allur sannleikurinn.

Sennilega hafa stúlkur náð betri stöðu í skólakerfinu en þær höfðu fyrir fáeinum áratugum (sjá t.d. Epstein o.fl. 1998b) — en er það á kostnað drengja? Hefur t.d. betri árangur stúlkna í stærðfræði skaðað drengi á einhvern máta? Á þeim tímum sem það var næsta víst að flestar stúlkur stæðu sig síður en drengir í stærðfræði stóðu drengir sig lakar en stúlkur í tungumálum og gera enn. Francis (2000) telur það stafa af því að almenningur beri ekki sérlega mikla virðingu fyrir tungumálanámi. Myndi bætt tungumálakunnátta drengja skaða tungumálakunnátta stúlkna? Francis hefur einnig áhyggjur af því að fólk sé svo upptekið við samanburð á árangri skóla á samræmdum prófum að áhersla á jöfnun tækifæra gleymist. Hún viðurkennir að almennur árangur stúlkna hafi líklega haldið áfram að batna á allra síðustu árum *þrátt fyrir* að drengir hafi fengið og fái meiri athygli en

stúlkur í tímum og námsefnið hafi miðast við þarfir þeirra. Um þetta vitnar m.a. rannsókn Tinklin o.fl. (2001) í Skotlandi. Námsárangur stúlkna við lok skyldunáms þar í landi fór fram úr árangri drengja í kringum 1975 og hefur bilið aukist síðan og fer líklega enn vaxandi. Sé lítið á þetta af sjónarhóli þeirra sem hafa áhyggjur af þeim sem minna mega sín er líklega mikilvægast að horfa á að það eru sum börn, en hvorki allir drengir né allar stúlkur, sem þurfa hvatningu við námsval eða til að ná árangri í námi almennt eða í einstökum greinum. Í rannsókn Jakku-Sihvonen og Komulainen (2003) í Finnlandi kemur t.d. fram að stúlkur í öllum hlutum Finnlands standa sig á móta vel en það eru hins vegar drengir í norðurhluta landsins sem standa sig síst allra. Þá vara Alloway o.fl. (2002) við því í skýrslu til áströlsku ríkisstjórnarinnar að lítið sé á drengi sem einsleitán hóp og byggja það á niðurstöðum fjölmargra rannsókna. Ég tek því undir með breska menntunarfræðingnum Myhill (2002) sem heldur því fram að goðsögnin um góða stöðu stúlkna og slaka stöðu drengja sé sennilega hættulega afvegaleiðandi því að hún felur fyrir okkur þá hópa drengja — og stúlkna — sem eiga í vanda.

Ég vil líka undirstrika í samræmi við það sem kemur fram hér á undan að við ættum að hvetja drengi til að standa sig betur í þeim greinum þar sem þeir hafa ekki staðið sig vel. Við skulum gera okkur grein fyrir því að slakur árangur einstaklinga eða hópa stafar sjaldan af því að þessir einstaklingar eða hópar, eða jafnvel heilt kyn, geti ekki lært. Við skulum skoða vandlega þá þröskulda sem eru í skólunum og í viðhorfum samfélagsins til náms drengja á svipaðan hátt og reynt hefur verið að útrýma þröskuldum á vegi stúlkna.

Hér að ofan hef ég vefengt ýmsar af þeim goðsagnakenndum skýringum sem hafa verið settar fram á slæmu gengi drengja. Ég hef einnig vefengt að námsárangur drengja sé almennt lakari en áður gerðist og gefið til kynna að ég telji gagnrýni á kvennameningu í skólum ekki vera brýnustu gagnrýnina á skólakerfið. Ég tel að við getum fengið betri skýringar með því að setja upp kynjagleraugu og viðurkenna að skólar eru ekki eins „kynlausar“ stofnanir og þeir hafa löngum birst út á við (sjá t.d. Ólöfu Garðarsdóttur 2001). Enda þótt skólar 19. aldar og menntaskólar langt fram eftir 20. öld væru fyrst og fremst skólar fyrir drengi og unga karla, þá var ekki lítið á þá sem kynjaðar stofnanir, svo sjálfsgagt þótti þetta. Því má ætla að kennslukonur í grunn-

og framhaldsskólum hafi gengið inn í hlutverk kennslukarla, a.m.k. ekki síður en að þær hafi flutt sérstaka kvennamenningu inn í skólana.

Tímabil í kynjajafnréttisbaráttu

Hvað gerðist þá þegar stúlkur fóru að nýta sér skóla í vaxandi mæli? Breyttust skólar með tilliti til þarfa þeirra? Þetta hefur ekki verið tekið saman um Ísland en tímaskipting Ástralanna Gilberts og Gilbert (1998, sjá líka Lingard og Douglas 1999) varpar á viðfangsefnið ljósi sem auðveldar að skilja íslenskar umræður og aðgerðir. Þau skipta nokkrum síðustu áratugum 20. aldar í þrjú tímabil og segja að fyrsta tímabilið hafi einkennst af því að fá stúlkur til að tileinka sér þekkingu sem veitir vald (t.d. vísindagreinar). Annað tímabilið hafi aftur á móti einkennst af því að koma þekkingu kvenna inn í námsefnið, t.d. kvennasögu inn í sagnfræði. Loks einkennist þriðja tímabilið af því að tekist var á við félagslega tilurð kyngervis og hvernig kynímyndir, karlmennska og kvenleiki, séu breytingum undirorpin.

Samantekt Hayes (1998) er einnig gagnleg en hún rannsakaði ástralska kynjaorðræðu um menntun og skipti henni í tímabil eftir því hvaða þrástef voru mest áberandi í orðræðunni. Hún bendir á að snemma á 8. áratug 20. aldar hafi verið talið að allar stúlkur bæru skarðan hlut frá borði í skólum. Rætt hafi verið um stúlkur sem einseleitan hóp þótt fátækar stúlkur og frumbyggjastúlkur yrðu mest fyrir barðinu á misrétti og væru í minnihluta á mörgum stigum skólakerfisins. Næsta tímabil sem Hayes skilgreinir var á síðari hluta 8. og fyrsta hluta 9. áratugarins. Þá var horft á að stúlkur væru öðruvísi en drengir. Rannsóknarniðurstöður leiddu í ljós að stúlkur hefðu minni áhuga en drengir á vísinda- og stærðfræðigreinum. Margar ungar stúlkur voru því atvinnulausar enda bundnar við hefðbundin kvennastörf. Á 9. áratugnum þótti koma fram vitnisburður um að stúlkur lærðu öðruvísi en drengir (hefðu ólíkan námsstíl) og var hann notaður til að berjast fyrir breyttum námsaðferðum stúlkum í hag. Bent var á að þær vilji fást við ferli og samhengi hluta og þeim þyki erfiðara en drengjum að taka próf. Loks um 1990 varð meira áberandi en fyrr að stúlkur væru ekki bara einn hópur og það hvað það merkti að vera stúlka væri ekki niðurnjörvað. Þarna koma inn sjónarmið frá

póststrúktúralískum femínistum og fjölmeningarsinum. Loks var það snemma á 10. áratugnum, segir Hayes, að farið var að klifa á því að stúlkur væru að fara fram úr drengjum í námsárangri og að fleiri stúlkur stunduðu háskólanám; þetta býði að við þurfum að huga að drengjum því að þeir séu líklegri til að skrópa eða detta út úr námi, þeir hafi ekki þá samskiptahæfni sem þarf og þá vanti fyrirmyndir.

Ástæða er til að taka fram að aldrei voru allir þeirrar skoðunar sem Gilbert og Gilbert (1998) eða Hayes (1998) tilgreina. Það er ekki einu sinni víst að meirihluti hafi verið sammála þeim heldur eru þetta þær raddir sem voru tiltölulega nýjar á hverjum tíma, heyrðust hátt og virkuðu sem eins konar sannleikur; þessar raddir voru þannig þrástef í orðræðunni. Þannig tel ég að það sé í raun hávær minnihluti héraendis sem erlendis sem núna kallar á aðgerðir til hagsbóta drengjum. Menntunar- og kynjafræðingar eins og Skelton (2001) og Weaver-Hightower (2003b) telja að drengjaorðræðan hafi farið að hafa umtalsverð áhrif á viðhorf og aðgerðir í kynjajafnréttismálum á miðjum 10. áratugnum. Weaver-Hightower (2003b) tekur raunar svo djúpt í árinna að ræða um „drengjabeygjuna“ (*boy turn*) í rannsóknum um kyn og menntun en algengara er að tala um „drengjaorðræðuna“ eins og ég nefndi fyrirbrigðið í inngangskafnanum. Í næstu þremur köflum mun ég kafa dýpra í bakgrunn drengjaorðræðunnar, gefa yfirlit um nokkur efnisatriði hennar og segja frá rannsóknum á karlmennskumótun drengja.

KARLAFRÆÐI

Karlafræði eru vaxandi svið innan kynjafræða og einkennast af margvíslegum straumum. Þau eiga það líklega fyrst og fremst sammerkt að með þeim er hugað sérstaklega að kynlægum vanda karla. Útskýringarnar á stefnum og straumum hér á eftir miðast að mestu við erlendar aðstæður og er einkum stuðst við flokkun bandaríska heimspékingsins og karlafræðingsins Clatterbaughs (1990) og útfærslu Lingards og Douglas (1999). Einnig hef ég stuðst við umfjöllun breska menntunarfræðingsins Whiteheads (2002). Síðastnefndu höfundarnir þrír byggja á flokkun Clatterbaughs og það er einnig gert í fyrri umfjöllun minni (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998a). Margs konar önnur flokkun strauma í karlafræðum er til og gera Lingard og Douglas grein fyrir nokkrum þeirra, m.a. flokkun Connells (1995) og Messners (1997). Flokkun Clatterbaughs og Lingards og Douglas hefur þó umfram sumar aðrar flokkanir að í henni er gerð grein fyrir prófemínískum straumi sem sérstökum straumi innan karlafræða. Rétt er að taka fram að hér er um strauma sjónarmiða að ræða og ósennilegt er að nokkur einstaklingur hafi tileinkað sér „hreint“ sjónarmið.

Rökin fyrir því að greina sérstaklega strauma í karlafræðum eru helst þau að sum þessara sjónarmiða eiga harla litla samleið með kvenna- og kynjafræðum. Almennit má segja að karlafræði séu grunuð um græsku, þ.e. að þeim sé beint gegn femínisma og auknum áhrifum kvenna (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998a). Flokkun karlafræða byggist því að hluta til á mati á því hversu framsækin jafnréttispólitík er sett fram. Flokkunin byggist einnig á því hvort viðkomandi aðhyllast eðlishyggjusjónarmið eða sjónarmið um félagslega mótun kyn-gervis. Eðlishyggjusjónarmið byggjast gjarna á því að líffræðilegt kyn

hljóti að ráða því hvað kynin geta og gera. Sumir sem aðhyllast eðlis-
hyggju viðurkenna þó sögulega mótun kyngervis en virðast telja mót-
unina mjög sjálfsgefna og litlu sé unnt að breyta um hlutverk kynjanna.

Hér á eftir er gerð grein fyrir karlréttinda- og karlfrelsunarsjónar-
miðum, prófemínisma, dulrænum sjónarmiðum og íhaldssjónar-
miðum. Síðasti hluti kaflans fjallar um ábyrgð karla í samfélaginu.

Ólíkir hugmyndastraumar

Karlréttindasjónarmið (*men's rights*) eru í rauninni margs konar teg-
undir sjónarmiða, bæði frjálshyggjusinnaðra og íhaldssamra. Megin-
einkennið er efasemdir um að forréttindi karla í samfélaginu og heim-
inum séu svo afgerandi sem oft er haldið fram. Karlréttindasinnar telja
að það sem konur fá með auknum réttindum og möguleikum sé að
jafnaði af körlum tekið. Lögð er áhersla á að benda á misrétti gagnvart
körlum, svo sem varðandi réttindi fedra, heilsufar karla, fangelsisvist
og brottrekstur úr kennslustundum eða skóla. Bent er á að karlar deyi
yngri en konur og fremji oftast sjálfsmorð og fleira er tínt til sem fórnir
sem karlar færi vegna kyns síns. Þetta er oft kallað gjald karlmennsk-
unnar. Mjög oft er lögð áhersla á einstaklingsréttindi og talið ósann-
gjarnt að kona eigi að hafa forgang til starfs af því að hún sé kona,
heldur eigi alltaf að taka tillit til hæfileika eingöngu. Áréttað skal í
þessu sambandi að samkvæmt íslenskum lögum kemur forgangur
starfs vegna kyns því einungis til sögunnar að hitt kynið sé í meirihluta
í starfinu og þá ef tveir umsækjendur eru jafnhæfir. Annars staðar
kann svokallaðri jákvæðri mismunun að vera beitt sem fælist t.d. í því
að ráða karlkyns leiðbeinendur til starfa í skólum þótt vanar, jafnvel
menntaðar, konur hefðu fengist til starfanna. Karlréttindasinnar
hafna því gjarna að karlar sem hópur hafi meiri völd en konur sem
hópur; munur á fólki sé byggður á einstaklingsbundnum eiginleikum.
Í þessum straumi er veruleg áhersla lögð á sálfræði og kynhlutverk og
margir karlréttindasinnar telja karla geta grætt á því að breyta hefð-
bundnum kynhlutverkum, t.d. til að rækta samband föður og sonar.
Þá er mikil áhersla lögð á að sjá þurfi drengjum fyrir körlum sem kyn-
fyrirmyndum. Messner (1997) skiptir sjónarmiðum af þessum toga í
tvennt. Annars vegar eru þau sjónarmið sem að ofan greinir og fela
stundum í sér mikla karlreimbu. Hins vegar eru mun geðþekkrari

sjónarmið sem nefna mætti karlfrelsunarsjónarmið (*men's liberation*). Þeir sem aðhyllast þau leggja mesta áherslu á „frelsun“ karla undan því oki sem á þá er lagt, t.d. fyrirvinnuhlutverkinu og ýmsum hættum sem að þeim stöðja. Slík karlfrelsunarsjónarmið hafa haft áhrif á umræður um slys og sjálfsvíg karla hér á landi og vakið mikilvæga athygli á gjaldinu fyrir karlmennskuna. Varðandi áhrif karlréttindasjónarmiða hér á landi almennt er líklegt þau hafi átt þátt í niðurfellingu ekkjubóta árið 1996 (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998a) og sjá má karlréttindasjónarmið í baráttu forræðislausra feðra. Umræðan um að drengi skorti fyrirmyndir í hópi kennara og áhersla á einstaklingsréttindi karla, t.d. við stöðuveitingar, hefur einnig verið talsvert hávæð hér-landis, undir áhrifum frá þessum straumum.

Prófemínismi (*profeminism*) er næsti straumur sjónarmiða sem ég fjalla um hér. Nafnið kemur til af því að prófemínistar nota aðferðir femínista, einkum róttækra femínista eða þeirra sem aðhyllast sjónarmið um félagslega tilurð kyngervis. Prófemínistar líta á það sem skyldu sína að berjast fyrir réttlátu samfélagi bæði á persónulegum og samfélagslegum sviðum, en þó sérstaklega hvað varðar réttindi karla og kvenna. Þess vegna leggja flestir prófemínistar mikla áherslu á að hægt sé að breyta viðteknum hugmyndum um karlmennsku og að það sé nauðsynlegt. Karlar þurfa að huga að tilfinningum sínum, segja prófemínistar, og rækta þær og sambönd sín við annað fólk. Með því geti karlar barist gegn firringu í samfélaginu sem kemur niður á þeim sjálfum ekki síður en konum eða börnum. Skyldi þetta vera „mjúki maðurinn“ sem stundum var talað um á 7. og 8. áratugnum? Kannski — en á forsendum karla af því að þeir sjálfir skilgreina sig út frá sínum þörfum. Þessar þarfir á þó ekki að skilgreina út frá persónulegum einstaklings- og stundarþörfum heldur samfélagslegri réttlætissýn. Sumir prófemínistar álíta að karlar eigi að rækta séreðli sitt en aðrir telja að ekkert slíkt séreðli sé til heldur fari karlmennska og „eðli“ hennar eftir viðteknum hugmyndum samfélagsins. Ágreiningsefni meðal prófemínista snúast því ekki um hvort eigi að fylgja femínisma heldur hvers konar femínisma. Prófemínistar eru hlynntir málstað homma og lesbía enda er gagnkynhneigðarremba (*heterosexismi, hómófóbía*) oft ríkur þáttur í þeim karlmennskuhugmyndum sem prófemínistar berjast gegn. Ég nota orðið gagnkynhneigðarremba jöfnum höndum um bæði þessi hugtök, *heterosexisma* og *hómófóbíu*. *Heterosexismi* felst í því

að gera ekki ráð fyrir annarri kynhneigð en gagnkynhneigð en *hómó-fóbía* getur birst í einfaldri hræðslu við hið óþekktu í samkynhneigð og tvíkynhneigð en líka í opnu hatri og fyrirlitningu á hommum og lesbíum.

Þriðji straumur sjónarmiða eru dulræn sjónarmið sem er stór flokkur sjónarmiða sem á ensku eru oftast kölluð annaðhvort *masculinity therapy* eða *mythopoetic* sjónarmið. Dulræn sjónarmið eru byggð á eðlishyggi og hugmyndum um ræktun „hins sanna karleðlis“. Stofnaðir hafa verið sjálfshjálparhópar karla, gjarna byggðir á aðferðum úr sálfræðiráðgjöf og sálfræðimeðferð, jafnvel notkun tólf spora kerfis AA-fólks. Mikil áhersla er lögð á karla sem kynfyrirmyndir fyrir drengi og ráðgjöf eldri og reyndari karla. Fylgismenn slíkra hugmynda benda á að femínistar hafi nýtt sér svipaðar hugmyndir til að opna leið fyrir bælt „kveneðli“. Frægar eru bækur rithöfundarins Roberts Blys um Iron John (1987, 1988). Þar kemur fram að karlar þurfi að rækta karllegar hliðar sínar til að verða sannir karlmenn. Bly gagnrýnir „mjúka manninn“ fyrir að vera óhamingjusamur og hafa ekki orku til að vera „villtur“ eins og sannur karlmaður þurfi að vera. Bly kennir femínistum ekki endilega um slaka stöðu karla í nútímasamfélagi heldur ekki síður körlunum sjálfum sem hafi brugðist í því að þróa fyrirmyndir og veita yngri körlum leiðsögn. Ég tel að margir af þeim sem aðhyllast dulræn sjónarmið séu einlægir í leit sinni að karleðlinu og vilji hvorki halla á hlut kvenna né karla. En ég tel líka að þeir séu fremur barnalegir (*naive*) í túlkun sinni á innra eðli. Þá telur Messner (1997) að dulrænu sjónarmiðin, a.m.k. þau sem kölluð eru *mythopoetic*, séu í rauninni andvíg femínisma og flokkar þau undir bakslag gegn auknum réttindum kvenna. Grein Hafsteins Karlssonar skólastjóra í *Nýjum menntamálum* 1995, sem e.t.v. var upphafspunktur drengjaorðræðunnar hér á landi (sjá næsta kafla), ber nokkur merki bæði dulrænna sjónarmiða og karlfrelsunarsjónarmiða þó svo að *Jafnréttishandbókin* frá árinu 2000, sem Hafsteinn er einnig höfundur að (ásamt Stefaníu Traustadóttur), beri þessara sjónarmiða fremur lítil merki.

Fjórdi straumur sjónarmiða sem ég kynni eru íhaldssjónarmið (*conservative*). Þeir sem aðhyllast íhaldssjónarmið telja körlum það fullkomlega eðlilegt að vernda konur og sjá fyrir þeim peningalega og um leið bera ábyrgð á þeim tilfinningalega og margir vísa til vilja guðs

í þessum efnum. Þar af leiði að karlar eigi að hafa pólitísku völdin í samfélaginu. Aukin völd kvenna á kostnað karla og áhrif femínismans séu af hinu illa fyrir æskilega þjóðfélagsþróun og það sé nauðsynlegt að verja hefðbundin hlutverk karla og kvenna í kjarnafjölskyldunni. Karlar eigi að byggja upp sterk hjónabönd og fjölskyldur; þeir eigi að elska, vernda og hafa í heiðri gildi Biblíunnar. Dæmi um íhaldssjónarmið er bandarísk hreyfing sem nefnist Christian Promise Keepers. Sú hreyfing berst gegn réttindum kvenna til að ráða yfir líkama sínum, t.d. með því að fá að ákveða sjálfar hvort þær eyða fóstri, svo og gegn réttindum samkynhneigðra. Þeir telja að stéttaskipting stafi að umtalsverðu leyti af upplausn fjölskyldunnar (sjá umfjöllun Whiteheads 2002); fátækir séu fátækir af því að þeir hafi ekki haft gildi fjölskyldunnar í heiðri. Fátt gott finn ég við íhaldssjónarmiðin en þá helst að amast sé við líkamlegu ofbeldi gagnvart konum og börnum. Það er þó lítilfjörleg réttlætning fyrir yfirráðum karla á heimilum og ég tel að fylgismenn þessa sjónarmiðs séu mjög fjandsamlegir æskilegri þjóðfélagsþróun. Þessi sjónarmið eiga sér næstum örugglega mjög fáa fylgismenn hér á landi nema þá einna helst ef það væri í litlum, kristnum trúfélögum.

Síðustu tvö sjónarmiðin sem Clatterbaugh (1990) skilgreindi eru annars vegar sú afstaða að hugmyndir um karlmennsku mótist eftir aðstæðum og hugmyndum hvers hóps og hins vegar afstaða sósíalista sem leggja áherslu á að forréttindi og réttlæysi fari yfirleitt meira eftir öðrum þáttum en kyni. Samkynhneigðir karlar sem aðhyllast það að karlmennskuhugmyndir mótist eftir aðstæðum benda á að viðtekin viðhorf til karlmennsku séu full af gagnkynhneigðarrembu. Ástæða er til að óttast að sjónarmið sem tilheyra sumum þeirra strauma sem nefndir eru hér að framan séu síst til þess fallin að eyða slíku hatri heldur viðhalda því. Raunar aðhyllast margir hommar líka prófemínísk sjónarmið og einnig hafa rutt sér til rúms svokölluð hinseginfræði (*queer theory*) til að varpa ljósi á stöðu og stefnu samkynhneigðra og hugmynda í samfélaginu um sam- og tvíkynhneigða. Sósíalistar leggja sérstaka áherslu á að sumir karlar hvorki njóti né hafi notið forréttinda í samfélaginu og tónar þessi afstaða ágætlega við þá afstöðu að sumir drengir standi höllum fæti í skólakerfinu þótt aðrir standi ágætlega. Auk þessara sjónarmiða er ástæða til þess að skoða karlmennsku hjá ólíkum hópum og þjóðum (sjá t.d. Messner 1997, Whitehead

2002). Slík skoðun gæti leitt betur í ljós en margt annað að karlmennska er ekki náttúrlegt fyrirbrigði heldur menningarlegt og sögulegt.

Straumarnir sem hér hafa verið kynntir til sögu eru fyrst og fremst greindir í orðræðu í enskumælandi löndum en ég tel þó að þessi greining sé gagnleg til að skilja orðræðu karlafræða hér á landi. Karlréttinda- og karlfrelsunarsjónarmið heyrast oft í umræðum héraendis, t.d. í umræðum um erfiðleika drengja og meint misrétti gagnvart karlmönnum. Dulrænu sjónarmiðin eru áberandi í þeirri skoðun að drengir þurfi karlfyrirmyndir (sjá 7. kafla). Íhaldssjónarmiðin eiga sennilega erfiðara uppdráttar héraendis því að þau eru svo rækilega afturhaldssöm. Flestir sósíalistar héraendis hafa líklega tileinkað sér að einhverju leyti prófemínísk sjónarmið nema einhver hafi fallið í þá gryfju að trúá því að femínismi skaði fátæka drengi. Þá má nefna að erlendis eru starfandi hreyfingar karla til að berjast gegn ofbeldi karla. Ekki hefur enn tekist að koma upp slíkri hreyfingu hér á landi þótt ég viti til að það hafi verið reynt.

Karlafræði og ábyrgð karla

Upphafleg ástæða þess að ég fór að velta fyrir mér karlafræðum var hvað mér fannst eðlishygga dulræna straumsins fráleit. Einnig fannst mér að karlafræði væru notuð til að reyna að ná til baka hluta af því jafnrétti sem konur höfðu fengið — sem mér fannst líka fráleitt. Þetta varð til þess að ég fór að safna gögnum um karlafræði en það var fyrst 1997 í sambandi við Íslenska söguþingið sem ég fór að skrifa eitthvað að ráði um karlafræði (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998a). Í þeirri grein full-yrti ég að forréttindi karla og uppbygging „heilbrigðrar“ karlmennsku væru heppileg viðfangsefni íslenskra karlafræða. Jafnframt hélt ég því fram að óæskilegt væri að líta á karlafræði sem aðskilin frá kvenna- og kynjafræðum. Umfram allt tel ég að karlar geti ekki látið konum eftir að berjast fyrir hagsmunum kvenna og stúlkna fremur en femínistar hafa látið körlum það eftir að berjast fyrir hagsmunum drengja. Í því sambandi bendi ég á þann mikla fjölda bóka og greina sem femínistar hafa skrifað um málefni drengja (sjá t.d. Kenway 1995, Epstein o.fl. 1998a, Francis 2000, Skelton 2001, Keddie 2003). Karlar eiga því að berjast fyrir hagsmunum allra barna, bæði drengja og stúlkna.

Persónuleg ábyrgð karla á misrétti felst fyrst og fremst í því að taka ábyrga afstöðu þegar það á við í eigin lífi, t.d. með hegðun á vinnustað, en ekki að taka á sig skömmina af öllu sem er vont í samskiptum kynja í samfélaginu. Ábyrgðin er pólitískis eðlis og sé hún tekin of persónulega gætu viðbrögðin einkennst af sektarkennd og afneitun (sjá t.d. Lingard og Douglas 1999). Ábyrgðin getur líka falist í því að reyna að hafa áhrif á aðra karla og berjast þannig fyrir kynjaréttlæti drengja og stúlkna, karla og kvenna. Það leysir t.d. sjaldan vanda að einstakir karlar gefi eftir laun eða völd jafnvel þótt ein kona fengi hærri laun fyrir vikið — ef kerfið sem misréttið byggist á helst óbreytt. Persónulega ábyrgðin felst í því að beita sér fyrir því að leikreglurnar geri körlum og konum jafnhátt undir höfði og að farið sé eftir þeim. Breytingum á leikreglum, t.d. við stöðuveitingar og launaákvæðanir, er þannig ekki beint gegn körlum heldur er þeim ætlað að tryggja öllum réttláta málsmeðferð. Á þeim vettvangi hvílir á okkur körlum langmesta ábyrgðin; það er ekki réttlætianlegt að við tökum þátt í að viðhalda kerfi sem bitnar á einhverjum.

Hvers vegna ættu karlar, þ.m.t. prófemínistar, að berjast fyrir markmiðum sem þeir græða ekki endilega á og gætu jafnvel hugsanlega veikt stöðu einhvers karls? Brod (1998) bendir á að prófemínistar berjist gegn kynjamisrétti vegna þess að það sé samfélagslega mikilvægt að berjast gegn því en ekki vegna þess að karlar græði á því sem karlar eða persónulega. Hann rekur enn fremur dæmi um að fórnarhyggja (*self-sacrificing altruism*) sé aldrei nægilegur grundvöllur fyrir pólitíska hreyfingu. Karlar hvorki geti né eigi að vera femínistar vegna þess að þeir skuldi konum það vegna synda eldri karla eða annarra karla, segir Brod. Sektarkennd sé ekki nægur grunnur til að festa hreyfingu karla fyrir kynjajafnrétti í sessi; til þess þurfi pólitísk markmið, t.d. velferð barna.

Tengsl kynja er hægt að bæta og á því græða allir því að, eins og Seidler (1990) bendir á, ráða karlar ekki öllu um líf sitt og konur eru ekki bara kúgaðar. Með femínískri og prófemínískri póststrúktúralískri sýn á vald er gert ráð fyrir því að við sem þátttakendur í orðræðu séum bæði sköpuð af henni og skapendur hennar um leið. Leitin að ábyrgðinni felst í því að reyna að auka sköpunarmáttinn en til þess þarf að greina orðræðuna, greina hvaða valkostir eru mögulegir. Þannig er þessi bók ekki — fremur en t.d. bók margnefnd bók Lingards og

Douglas (1999) — varnarrit fyrir neinn heldur tilraun til krefjast menntunar fyrir drengi þar sem þeir læra að bera bæði persónulega og pólitíska ábyrgð og gera tillögur um í hverju sú menntun mætti felast. Betri möguleikar stúlkna í menntakerfinu en fyrir nokkrum áratugum skaða ekki möguleika drengja í sama kerfi heldur þvert á móti ættu þeir að stuðla að kynjaréttlæti.

DRENGJAORÐRÆÐAN

Í þessum kafla er í stuttu máli fjallað um drengjaorðræðuna eins og hún er nefnd í menntunar- og kynjafræðiritum. Stuðst er við nokkra af þeim fjölmörgu höfundum sem hafa fjallað um efnið (t.d. Yates 1997, Epstein o.fl. 1998a, 1998b, Lingard og Douglas 1999, Raphael Reed 1999, Francis 2000, Foster, Kimmel og Skelton 2001, Frank o.fl. 2003, Martino og Berrill 2003, Martino og Pallotta-Chiarolli 2003, Weaver-Hightower 2003a, 2003b). Áhugi útgefenda virðist mikill á því að gefa út bækur með sérstakri áherslu á málefni drengja. Þannig voru allmargar bækur um málefni drengja kynntar sérstaklega á bókasýningu í tengslum við ráðstefnu Evrópsku menntarannsóknasamtakanna (EERA) í Hamborg haustið 2003 en ég fann ekki nema eina bók sem fjallaði fyrst og fremst um málefni stúlkna, *Girls and exclusion* (Vincent og Osler 2003). Þótt ég hafi ekki gert nákvæma úttekt á fjölda greina og bóka um þessi málefni sýnist mér óhætt að staðhæfa að þetta hafi ekki verið tilviljun.

Hér á eftir fjalla ég fyrst um hvaða atriði einkenna drengjaorðræðuna í enskumælandi löndum og hvernig drengjaorðræðan er að einhverju leyti til marks um bakslag gegn femínisma. Þá ræði ég um hvernig drengjaorðræðan hefur birst á Íslandi og loks um hvort og þá hvernig sé rétt að sinna málefnum drengja í skóla sérstaklega.

Drengjaorðræðan í enskumælandi löndum

Breskir menntunar- og kynjafræðingar, Epstein o.fl. (1998b), hafa farið yfir ýmsar rannsóknir á drengjaorðræðunni og greina á henni þrjú megineinkenni. Fyrsta einkennið nefna þær „veslings drengirnir“ (*poor boys*). Þær benda á að sumar karlahreyfingar, einkum karlrétt-

indasinnar og þeir sem aðhyllast dulræn sjónarmið, haldi því fram að drengir séu fórnarlömb. Þær benda enn fremur á að ýmsir höfundar (þær nefna t.d. Bly í Bandaríkjunum og Biddulph í Ástralíu) haldi því fram karlar hafi misst tókin á lífi sínu m.a. vegna árása kvenna, sérstaklega femínista. Því sé t.d. haldið fram að kennslukonur og mæður geri drengina of „mjúka“ því að mæðrahyggjugildum sé haldið að þeim. Þess vegna séu skólar ekki góðir staðir fyrir drengi og þá skorti tilfinnanlega námsefni og kennsluaðferðir við sitt hæfi.

Annað einkennið samkvæmt Epstein o.fl. (1998b) er „skólar sem bregðast drengjum“ (lausleg þýðing á *failing schools, failing boys*). Skólarnir almennt standi sig ekki og þar af leiðandi bregðist þeir auðvitað drengjunum. Í þessu sambandi rifja Epstein og félagar upp ýmsar aðferðir sem hefur verið beitt í skólakerfum Vesturlanda að undanfögnu, svo sem innleiðingu markaðsaðferða í stjórnun skóla. Þær benda einnig á að skilvirkni og ábyrgð (*accountability*) skóla séu mjög áberandi þrástef markaðshyggjunnar sem í þessu tilviki fléttast kyrfilega saman við áhyggjur af gengi drengja. Þetta einkenni drengjaorðræðunnar er því ekki eingöngu um kynlægan vanda drengja; áhyggjur af agaleysi og siðferðilegri upplausn í samfélaginu (eins konar *moral panic*) eru ekki síður áberandi stef. Að tala um agaleysi, lélegan árangur skóla og slakar einkunnir drengja í sömu andrá skapar sérstaklega sterka tilfinningu um einhvers konar hnignun.

Þriðja einkennið nefna Epstein o.fl. (1998b) „strákar verða alltaf strákar“ (*boys will be boys*). Hér hef ég valið að þýða orðið *boy* sem strákur til að enduróma það sem við er átt: drengir (strákar) þurfa á hreyfingu að halda, þeim er jafnvel eðlilegt að vera pínulítið árásgjarnir og umfram allt ekki kvenlegir eða hommalegir. Þannig einkennist drengjaorðræðan yfirleitt heilmikið af gagnkynhneigðarrembu. Í þessu einkenni felst líka að drengir megi vera örlítið ábyrgðarlausir, a.m.k. meðan þeir eru drengir, og að stúlkur eigi að líta örlítið til með þeim þannig að þeir nái þolanlegum árangri og læri lágmarkskurteisi. Algeng viðbrögð foreldra stúlkna eru að óska eftir sérstökum kennslustundum fyrir þær.

Raphael Reed (1999) rannsakaði orðræðu í Bretlandi um „drenginn sem stendur sig ekki“ (*the underachieving boy*). Hún komst að því að sum gögnin sem notuð eru til þess að búa til fullyrðingar um að drengir standi sig lakar en stúlkur séu alls ekki mjög góð og þau skorti

jafnvel bæði réttmæti og áreiðanleika. Hún bendir á að orðræðan um drenginn sem standi sig ekki sé byggð á einföldunum, ekki sé tekið nægilegt tillit til ólíks námsvals kynjanna, ekki sé horft á aðstæður þar sem drengir standi sig betur en stúlkur og almennt að þröng sýn á mælanlegan árangur gefi of takmarkaða mynd af þeim hugsanlega vanda sem við kynni að vera að glíma fyrir drengi í skólum. Eitt af þeim dæmum sem hún nefnir er tilhneigingin til að gera drengi að syndaselum eða skilgreina þá með ofvirkni, athyglisbrest, *Asperger*-heilkenni eða önnur slík nútímafyrirbrigði. Hegðun drengja geti leitt til þess að þeim sé vísað úr skóla en stúlkur sem eigi í raun við líkan vanda að glíma hverfi hins vegar fremur í fjöldann. Þetta telur Raphael Reed að gleymist þegar litið er á einkunnirnar eða hráar tölur um þá sem hætta í skóla, þ.e. að ekki sé litið á mögulegar orsakir. Þessi orðræða feli í sér að mjög líklegt sé að leitað verði orsaka hjá einstaklingunum, bæði drengjunum sem ná ekki árangri og kennurunum (oftast kennslukonum) sem standi sig ekki við að sinna þörfum þeirra.

Alhæfingar um slakan árangur drengja geta hæglega stuðlað að því að einhverjir þeirra fari að trúa því að það sé eðlilegt að þeir fái lægri einkunnir en stúlkur. Þá er líka hætta á því að drengir fari að trúa því að þeir séu ekki listrænir og að þeir lesi ekki sögubækur, jafnvel að þetta tvennt sé til marks um að þeir gætu verið hommar. Myhill (2002) bendir á að það sé rangt að engir drengir lesi sögur og einnig rangt að stúlkur nýti sér skapandi viðfangsefni á listrænu sviði miklu betur en drengir. Swann (1998) ræðir einnig að sambandið milli þess hvernig drengir og stúlkur noti tungumálið sé mjög flókið. Hún telur að það geti hæglega verið að þátttaka drengja í umræðum, sem er að jafnaði meiri en stúlkna, sé einmitt „árangur“. Þessi árangur er ekki mældur í þeim tölum sem eru mest notaðar því að þetta er ekki hægt að meta á prófi. Undir þetta taka Collins, Kenway og McLeod (2000) þar sem þær gagnrýna hið þrönga sjónarhorn sem felst í að skoða tölur um námsárangur.

Eins og áður var nefnt er athyglisvert að sjá hvernig meintur, slakur árangur drengja er tengdur áhyggjum af agaleysi og siðferðilegri upplausn í vestrænum samfélögum. Martino og Meyenn (2001) fullyrða t.d. að drengjaorðræðan sé til marks um ofuráhyggjur af siðferði. En áhyggjur af gengi drengja eru ekki síður tengdar áhyggjum af breyttum valdahlutföllum karla og kvenna. Þannig bendir Yates (1997) á að

áhyggjurnar af drengjum komi sennilega til af því að miðstéttarstúlkur fái nú gjarna hærra einkunnir en miðstéttardrengir. Þá finnst mér aftur á móti eðlilegt að spyrja hvort áhyggjur þjóðfélagsins hér á landi hafi nokkru sinni verið almennar af „tossunum“ sem var stundum safnað í stóra bekki á eftirstriðsárunum. Mig skortir nákvæmar upplýsingar um stærð bekkja eða kynjaskiptingu þeirra nemenda sem drógust aftur úr í námsárangri á þessum árum — en man af samtölum við samkennara mína um 1980 að það þótti geysileg framför í þeirra augum að hafa ekki slíka bekki lengur og að orðið „tossi“ væri ekki notað jafnmikið og verið hafði.

Frank o.fl. (2003) skrifa frá kanadísku sjónarhorni um drengjaorðræðuna og benda á að það sjónarmið að líta svo á að bættur árangur stúlkna í menntakerfum bitni á drengjum feli í sér hið einkennilega viðhorf að aðeins sé til visst magn af árangri sem drengir og stúlkur hljóti þar af leiðandi að keppa um. Frank og félagar hafna auðvitað því sjónarmiði að femínískar aðgerðir til hagsbóta stúlkum hljóti að fela í sér skaða fyrir drengi. Þau benda á að í mjög miklu af því sem er ritað um málefni drengja í skólum sé því gleymt að nauðsynlegt sé að líta á karlmennskuhugmyndir sem sögulegt fyrirbrigði og það þurfi að horfa á hvernig þær geti verið skaðlegar bæði drengjum og samfélaginu í heild. Um þetta verður fjallað nánar í 5. kafla.

Við sjáum af þessari samantekt um drengjaorðræðuna og dæmum úr henni að hún einkennist af einföldunum. Reynt er að finna söku-dólga, ekki síst er reynt að sýna fram á að drengir séu fórnarlömb aukinnar áherslu á menntun stúlkna (sjá t.d. Foster, Kimmel og Skelton 2001). Í drengjaorðræðunni er líka oftast litið fram hjá því að drengir eru ólíkur hópur innbyrðis hvað varðar námsárangur, áhættuhegðun og annað sem ástæða er til að hafa áhyggjur af. Lingard og Douglas (1999) benda á að slík einföldun sé ekki ný af nálinni því að vissulega hafi margir femínistar, einkum fyrr á tíð, gert sig seka um að horfa fram hjá þeim mun sem er á drengjum og líta jafnvel svo á að allir drengir hefðu forréttindastöðu í skólakerfinu. Lingard og Douglas vara þá sem bera hag drengja sérstaklega fyrir brjósti við því að gera slík mistök; þeir megi ekki horfa fram hjá því að breytingar stúlkum í hag hafi ekki gagnast öllum stúlkum.

Bakslag gegn jafnréttisbaráttu og femínisma

Líkt og karlafraði eru margvíslegs eðlis þarf að gera greinarmun á margs konar jafnréttisbaráttu og margs konar femínisma. Í drengjaorðræðunni er það yfirleitt ekki gert og femínistar almennt ávítaðir fyrir „vanda drengja“. Martino og Berrill (2003) telja að drengjaorðræðan sé hluti af svokölluðu bakslagi (*backlash*) gegn femínisma. Slík andstaða sé runnin undan rifjum hægri manna sem sjái að það sé hefðbundnum valdahlutföllum til framdráttar ef hægt sé að nota meintan vanda drengja til að grafa undan jafnréttisaðgerðum.

Blackmore (1997) heldur því fram að alltaf hafi verið andstaða við jafnréttisstarf í skólum en andstaðan hafi ekki færst upp á yfirborðið fyrr en á 10. áratug síðustu aldar. Eins og áður er komið fram hafna ég því að auknir möguleikar stúlkna, sem vissulega er baráttumál flestra femínista, komi í sjálfu sér niður á drengjum. Í ljósi þess að gagnrýnendur jafnréttisstarfs gera oft ekki greinarmun á opinberri jafnréttisbaráttu og róttækum femínisma geri ég það ekki heldur í þeim dæmum sem hér eru tilgreind. Við skulum hafa í huga að bakslag gegn femínisma — þ.e. þegar femínistar eru ávítaðir fyrir slaka frammistöðu drengja, lélegan árangur skóla og afsiðun skóla og skóla-kerfa — er í raun líka og ekki síður bakslag gegn opinberum jafnréttis- markmiðum.

Bakslagið í jafnréttisbaráttunni birtist á tvennan hátt, bæði beint og óbeint. Meirihluti bakslagsins er óbeinn; ólíkum þrástefjum orðræðunnar slær saman þannig að það sem gerist er ekki endilega markmið neins eins hóps. Blackmore (1997) bendir t.d. á að orðræðan um skilvirkni og árangur hafi þaggað niður umræðuna um jafnrétti sem meginmarkmið og Lingard og Douglas (1999) benda á að innleiðing markaðsaðferða í stjórnun og kröfur um mælanlegan árangur dragi úr áhuga á kynjajafnrétti. Guðný Guðbjörnsdóttir (2001) hefur komist að hliðstæðum niðurstöðum hér á landi. Áhersla af þessu tæi hefur í för með sér að formið á rekstri skóla verður meginumræðu- og viðfangsefni skólafólks (sjá einnig Benjamin 2002) í stað þess að innihald menntunar og aðferðir við að styrkja bæði drengi og stúlkur til að takast á hendur óhefðbundin kynjaverkefni verði í brennidepli. Við sjáum hliðstæða þróun hérlendis. Í nýrri menntastefnu sem mótuð var rétt fyrir síðustu aldamót er lögð áhersla á breytingar á rekstrarformi, einkum með því að innleiða árangurs- eða samningsstjórnun, og á

tæknilegar útfærslur á skólastarfinu, svo sem mat á skólastarfi og greiningu sérstakra menntunarþarfa nemenda (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finnbogason 2002, sjá einnig Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2004c). Þá er lögð áhersla á upplýsingatækni og á mótun sterkra og sjálfstæðra einstaklinga í stefnuskjölum en kynjajafnrétti er hins vegar ekki sérstaklega tekið fram (sjá t.d. ritið *Enn betri skóli* 1998).

Breytingum á rekstrarformi eða notkun upplýsingatækni er opinberlega ekki ætlað að hafa nein sérstök áhrif, hvorki jákvæð né neikvæð, á kynjajafnrétti eða annað jafnrétti. Ekki kemur þó fram í mótun stefnu á þessum sviðum hvaða áhrif menn sjá fyrir sér af þeim skipulagsbreytingum sem mælt er fyrir um, t.d. á forminu á rekstri skólastofnana. Þetta er ljóst bæði af þeim íslensku stefnuskjölum sem ég hef skoðað og á þetta benda líka Lingard og Douglas (1999). Hér mætti hugsa sér mat á jafnréttisáhrifum stjórnmakerfis- og námskrár-breytinga sem færi fram á líkan hátt og mat á umhverfisáhrifum framkvæmda. Raunar hefur Evrópusambandið gefið út slíkar leiðbeiningar sem ég vildi gjarna sjá hrint í framkvæmd hér á landi við hvers konar breytingar af því tæi sem ég hef nefnt (*A guide to gender impact assessment* án ártals). Þetta er nefnt samþætting við kynjajafnréttissjónarmið (sjá einnig 10. kafla). Svo að hagnýtt dæmi um hættuna af þessum breytingum sé tekið þá getur færsla stjórnunarábyrgðar og mannráðninga til skólastjóra leitt af sér minni meðvitund um kynjajafnrétti ef skólastjórnarnir hafa lítinn skilning á jafnréttismálum eða þekkja jafnvel ekki jafnréttislögin.

Auknar kröfur til skóla um mælanlegan árangur og hagkvæma nýtingu opinbers fjár eru auðvitað ekki til þess ætlaðar að hampa annaðhvort drengjum eða stúlkum. Þær eru hins vegar nátengdar áhyggjunum af agaleysi og siðferðilegri upplausn. Kennarar og skólastjórar taka áhyggjum af agaleysi mishátíðlega en kröfurnar um meðaltalsárangur, t.d. á samræmdum prófum, og nýtingu fjármuna geta aftur á móti leitt til þess að kennarar og skólastjórar verði of uppteknir við að sinna þeim til að huga nákvæmlega að því hverjir dragast aftur úr, jafnvel þótt upplýsingatæknin ætti að gera það auðveldara en nokkru sinni fyrr. Hér kemur þá að því sama og hvað varðar rekstrarformið: meðvitund kennara og skólastjóra um félagslega stöðu og áhrif kyngervis á nemendur skiptir miklu máli.

Bakslagsorðræðan er mjög tengd ríkjandi trúarbrögðum, a.m.k. í Bretlandi og Bandaríkjunum (sjá t.d. Cooper 1997, Apple 2001). Talsmenn og talskonur íhaldssamra hreyfinga hafa skýr markmið gegn bæði femínískum og opinberum jafnréttismarkmiðum. Þetta fólk telur kristnum fjölskyldugildum ógnað og agaleysi í samfélaginu sé ekki síst að kenna stofnunum sem vinni að jafnrétti og réttlæti kynja og kynþátta. Apple (2001) vitnar t.d. í Beverly LaHaye sem er fulltrúi Ábyrgðarfullra bandarískra kvenna (Concerned Women of America) sem heldur því fram að femínistar jafnt sem húmanistar ætli sér að rústa siðgæði, mannlegu frelsi og þjóðarvitund. Apple vitnar einnig í ummæli sjónvarpsprestsins Pats Robertsons um að femínisminn snúist alls ekki um réttindi kvenna heldur sé þetta sósíalísk stefna andsnúin fjölskyldugildum og áhangendur hennar hvetji konur til að fara frá eiginmönnum sínum, drepa börnin sín, gerast nornir, eyðileggja kapítalismann og verða lesbíur. Cooper (1997) lýsir því hvernig nýjar kristnar hægri hreyfingar í Bretlandi vinna að því að treysta sérstöðu kristni í skólum þar í landi og hvernig þær höfðu áhrif í þá átt í menntaumbótalögum sem sett voru 1988. Þessar hreyfingar halda því fram að fjöhlýggjustefna (*multiculturalism*) valdi því að geta barna í að greina sundur rétt og rangt minnki. Því þurfi að tryggja að skólar verði ekki bara góðar uppeldisstofnanir heldur og kristnar uppeldisstofnanir.

Herman (1997) leggur áherslu á að meint bakslag gegn femínisma og réttindum kvenna á 8. og 9. áratug síðustu aldar sé í raun ekki svo mikið bakslag heldur framhald af stöðugri baráttu gegn jafnréttismarkmiðum. Íhaldssamar kristnar hreyfingar hafi alltaf verið andvígur réttindum samkynhneigðra — og ef við tengjum þau sjónarmið sem koma fram í greiningu Cooper (1997) og Apples (2001) við hreyfingar í karlafræðum er hér tvímælalaust um að ræða íhaldssöm karlafræði. Hér er hins vegar ekki rétt að fara nánar út í þessa sálma því að þessi kafli átti einungis að freista þess að kortleggja drengjaorðræðuna. Þetta er nefnt hér því að sá neikvæði siðaböðskapur um agaleysi í skólum og samfélagi sem leynist í drengjaorðræðunni gæti hæglega haft meiri áhrif á skólastarf en tiltölulega veikburða ákvæði jafnréttis- og skólalöggjafar. Böðskapurinn um agaleysi í skólum er neikvæður í þeim skilningi að vandinn er blásinn út sem afsiðun og sökudólga er leitað. Þótt flestir kristnir Íslendingar séu auðvitað ekki andvígir öllum gerðum femínisma og fátt bendi til annars en að íslenska þjóðkirkjan

sé hlynnt jafnréttisstarfi í skólum og á öðrum sviðum í samfélaginu má heldur ekki gleyma því að innan hennar ríkir spenna um jafnrétti, t.d. um hjónaband fólks af sama kyni.

Viðbrögð almenns skólafólks við jafnréttisstarfi eru sjaldan jafn-úthugsuð og viðbrögð hægri manna eru. Ástralski menntunar- og kynjafraeðingurinn Kenway (1995) hefur t.d. rannsakað viðbrögð við jafnréttisáætlun í skólum í Victoria-ríki í Ástralíu. Eitt helsta markmið slíkra áætlana er að tryggja stúlkum aðgang að því sem hálfpartinn eða alfaríð hafði verið lokað þeim og er talið eiga þátt í að viðhalda völdum karla, t.d. aðgangur að námi í ólíkum greinum. Sérstökum opinberum starfsmönnum var síðan fengið það verkefni að fylgjast með framgangi jafnréttisáætlana. Slíkum áætlunum er hins vegar oft tekið með öðrum hætti en til er ætlast og því lýsir Kenway. Hún skýrir frá þrenns konar viðbrögðum gegn jafnréttisvinnu. Fyrsta tegund „stjórnlistar“ (meðvitaðra sem ómeðvitaðra viðbragða) andstaðinganna er að gagnrýna starfshæfni jafnréttissinna, hvort sem það eru hinir opinberu starfsmenn eða einstaklingar sem styðja jafnréttismarkmiðin á vinnustöðunum. Jafnréttissinnarnir, oft konur, eru rægðar sem taugaveiklaðar og fular út í það að þeim gangi illa í persónulegum samskiptum við karlmenn. Einnig er algengt að gefa í skyn að þessar konur séu karlahatarar eða lesbíur. Önnur tegund stjórnlistar felur í sér vörn fyrir því að karlar einir búi yfir skynsemi. Rætt er um að ekki sé skynsamlegt að annað kynið megi fá eitthvað sem hitt kynið fær ekki. Ekki er hlustað á rök fyrir því að nauðsynlegt kunni að reynast að koma á tímabundnu ástandi konum í hag eða snúið út úr slíkum rökum. Þriðja tegund stjórnlistar er að halda því fram að viðkomandi kenni öllum eins. Kennarar í tæknigreinum frábíðja sér t.d. allt sem er „mjúkt, rakt eða veikt“ (*soft, wet or weak*), eins og Kenway orðar það (bls. 73, lausleg þýðing mín); þeir fáist einfaldlega við blákaldar staðreyndir og lögmál sem komi kyngervi og menningu lítið við.

Mikilvægt er að skilja þau viðbrögð skólafólks sem hér er lýst, ekki síst tilfinninguna um ógnun, því að hér eru ekki eingöngu á ferðinni öfgamenn, heldur nær stjórnlist af þessu tæi mjög langt inn í raðir „venjulegra“ karlanna. Margir karlar óttast einmitt mjög að femínistar ætli sér að hafna körlum og drengjum (Brod 1998). Við sem teljum okkur „venjulega“ karlmenn og löghlýðna borgara þurfum að veða og meta hvort það sé líklegt að femínistar kæri sig um að eyði-

leggja raunvísindi eða annað því um líkt með jafnréttisstarfinu. Mér virðist of auðvelt að fá hljómgrunn fyrir gagnrýni á jafnréttisstarf sem hefur það markmið að bæta hlut stúlkna og kvenna en bersýnilegt er aftur á móti að jafnréttisbarátta fyrir hönd drengja á furðu sterkan hljómgrunn nú um stundir.

Drengjaorðræðan á Íslandi

Við skulum nú snúa okkur að dæmum um hvernig drengjaorðræðan hefur birst á Íslandi. Ég takmarka umfjöllunina hér að mestu við fáa „atburði“, einkum grein Hafsteins Karlssonar í *Nýjum menntamálum* (1995) og ráðstefnuna Strákar í skóla sem menntamálaráðuneytið og karlanefnd Jafnréttisráðs gengust fyrir í lok nóvember 1997 (*Strákar í skóla* 1998). Einnig minnst ég á áhyggjur af slysum og áhættuhegðun drengja og ungra karla.

Grein Hafsteins Karlssonar, „Er karlmennskan að hverfa úr skólunum?“, birtist síðla árs 1995 og olli miklum umræðum. Í efni hennar og erindi sem Hafsteinn flutti á ráðstefnunni Karlar krunka vorið 1997 (Hafsteinn Karlsson 1997) koma mörg helstu stefin úr drengjaorðræðunni fram. Hafsteinn óttast að áhrif karla á uppeldi barna en þó fyrst og fremst drengja fari dvínandi og lýsir yfir miklum áhyggjum af því. Í greininni skiptir hann leikjum í stráka- og stelpuleiki og rekur ýmsan mun á drengjum og stúlkum. Fram kemur fremur ógagnrýnið viðhorf til viðtekkinna hugmynda um karlmennsku, einkum þegar kemur að því að telja að karlar haldi betur aga í skólum en konur: „hin hrjúfa rödd karlmannsins getur haft ótrúleg áhrif þar sem kvenröddin fær litlu áorkað“ (1995, bls. 22). Hafsteinn telur að karlmannsleysi í lífi drengja verði til þess að þeir muni taka sér til fyrirmyndar „ofurkarlmanninn“ sem í kvikmyndum klífur þrítugan hamarinn ber að ofan, syndir í jökulköldum pyttum, rústar mannvirki og lætur fé og fólk liggja í valnum. Hafsteinn rekur sjónarmið tveggja fræðimanna um mun á kynjunum, bæði nemendum og kennurum. Þetta eru tiltölulega hefðbundin sjónarmið, t.d. að karlar hafi meiri þolmörk gagnvart óró í kennslustofum og að konur leggi meira upp úr útskýringum. Hafsteinn telur drengi þurfa hreyfingu, sem þeir ekki fá, og telur að stúlkur séu betur undir það búna en drengir að fylgja settum reglum af því að þær séu þroskaðri en þeir við upphaf grunn-

skólagöngu. Hafsteinn telur að launakjör hafi fælt karla frá kennslu og telur einfalt mál „að hefja kennarastarfið aftur til vegs og virðingar þannig að aðsókn í það verði það mikil af báðum kynjum að hægt verði að hafa því sem næst sama hlutfall karla og kvenna í kennarastétt“ (1995, bls. 22). Ég hygg að hið síðasttalda sé fullmikil bjartsýni en um það fjalla ég nánar í 7. kafla.

Ef við metum grein Hafsteins út frá þeim viðmiðum um innihald drengjaorðræðunnar í enskumælandi löndum sem Epstein o.fl. (1998b) greindu sjáum við að Hafsteinn Karlsson endurómar talsvert fyrsta einkennið („veslings drengirnir“) og þriðja einkennið („strákar verða alltaf strákar“). Mér finnst hann líka gleyma sögunni að því leyti að það er svo stutt síðan karlar sáu að mestu um barnakennslu; þannig stenst það engan veginn að kennarar hafi liðið óró í kennslustofum um 1960 þegar kennslukarlar voru miklu fleiri en í dag. Goðsögnin um að karlar haldi aga betur en konur kemur fram í greininni og hún er full af áhyggjum um upplausn vegna karlaleysis skóla: „vá fyrir dyrum“ (1995, bls. 20), „alltof margir skólapiltar ganga um andlega særðir vegna þeirrar meðferðar sem þeir hljóta í skólunum“ (1995, bls. 22). Á það ber að líta að greinin er örugglega skrifuð til að stuða lesendur enda vakti hún umtalsverðar umræður meðal skólafólks. Helsti galli hennar frá mínum bæjardyrum séð er umkvörtunar- og siðaboðunar-tónninn sem er algengur í drengjaorðræðunni.

Annar mikilvægur atburður í drengjaorðræðunni hér á landi er ráðstefnan *Strákar í skóla* í nóvember 1997. Karlanefnd Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytið gengust fyrir þessari ráðstefnu í Reykjavík og voru erindin gefin út í bæklingi nokkrum mánuðum síðar (*Strákar í skóla* 1998). Ráðstefnan, sem stóð í hálfan dag, vakti verulega athygli í fjölmiðlum og meðal skólafólks. Hana sóttu rúmlega 500 manns samkvæmt talningu ráðstefnuhaldara. Ég sat ráðstefnuna á sínum tíma og af því að líta yfir hópinn giska ég á að þarna hafi verið allt að 400 grunnskólakennslukonur. Flutt voru sex erindi á íslensku. Aðalerindi ráðstefnunnar flutti Kryger (1998) og byggði hann málflutning sinn á eðlishyggjusjónarmiðum um að drengjum væri eðlilegt að vera nokkuð villtir. Í ráðstefnulok voru pallborðsumræður með þátttöku menntamálaráðherra og nokkurra annarra.

Ráðstefnan vakti umtalsverða athygli og sennilega meiri en flest annað jafnréttisstarf. Ég tel að hún hafi aukið áhuga á umræðum um

að skólustarfið væri kynjað og að það þyrfti að horfa á málefni drengja með kynjagleraugum. Á hinn bóginn var ráðstefnan líka gagnrýnd. Einn fyrirlesara, Margrét Pála Ólafsdóttir, leikskólakennari og skólustjóri, vakti athygli á því strax í upphafi máls síns að það gæti líka þurft að halda ráðstefnu um stúllkur. Orðrétt sagði hún:

Kærar þakkir fyrir framtakið — það er svo sannarlega tímabært að skoða stöðu drengja í skólum. Ég hlakka til að mæta á næsta þing kvennanefndar um stúllkur í skólum og vonandi tekst okkur að horfa á stöðu beggja kynja með úrbætur allra í huga — ekki aðeins annars kynsins á kostnað hins!!! (Margrét Pála Ólafsdóttir 1998b, bls. 26, upphrópunarmerkin þrjú eru hennar.)

Ekki bólar á þeirri ráðstefnu og aldrei var stofnuð kvennanefnd Jafnréttisráðs.

Áhættu hegðun drengja og sá tollur sem hún tekur er áhyggjuelfni margra er láta sig málefni drengja og karla varða. Ég tel að skólum beri að freista þess að hafa áhrif á drengi hvað þetta varðar, t.d. um áhættu við akstur bifreiða og annarra ökutækja. Þá eru karlar í meirihluta þeirra sem beita ofbeldi og þeir beita hver annan ekki síður ofbeldi en þeir beita konur ofbeldi. Þeir fremja oftast sjálfsvíg og þeir verða fórnarlömb alls konar slysa. Þannig fyrirfóru sér meira en þrefalt fleiri karlar en konur á Íslandi árið 1998. Munurinn er sambærilegur við önnur Norðurlönd (*Health statistics* 2003). Nýlegar tölur um slys frá Vinnu-
eftirlitinu segja okkur að ungir karlar séu sá hópur sem er í mestri slysa-hættu. Ástæðan er einkum talin vera sú að til þess er ætlast af körlum að þeir sinni hættulegri verkefnum en konur, auk þess sem margir telja að þeir séu óvarkárari en þær (Hanna Kristín Stefánsdóttir 2003). Sumt af þessu breytist vonandi þótt það gerist hægt og rölega. Það gerist bæði þannig að unnið er gegn hættum í vinnunni, t.d. með því að kenna umferðarsálfræði í skólum til aukinna ökuréttinda og með slysavarnaskóla fyrir sjómenn og með því að konur taka sér fyrir hendur störf eða áhugamál sem áður voru eingöngu drengja. Dæmi um það eru störf í björgunarsveitum og raunar einnig við lög-gæslu. Ágæt umfjöllun er um daglegt líf, atvinnu og áhættu karla í framkvæmdaáætlun Norræna ráðherraráðsins og Norðurlandaráðs um karla og jafnrétti (*Karlar og jafnrétti* 1997).

Margir aðrir atburðir og málefni væru þess verð að fjalla um, t.d. það framtak Kennaraháskóla Íslands að bjóða sérstakt valnámskeið eingöngu ætlað karlkyns kennaranemum á síðasta námsári í grunn-

skólakennaranámi. Þetta námskeið var fyrst kennt vorið 1997 og yfirleitt sótt af meirihluta karlkyns nemenda. Eitt meginhlutverk þess er að vera eins konar stuðningshópur fyrir þátttakendur sem ræða reynslu sína af vettvangi og tilfallandi málefni í ljósi karla- og kynjafræðilegra sjónarmiða um skólastarf. Aðstandendur námskeiðsins telja að það hafi skapað gagnlegar umræður meðal þátttakenda en einnig í Kennaraháskólanum sem stofnun (Manfred Lemke og Sigurjón Mýrdal 2004).

Ef við drögum saman það sem komið hefur fram um drengjaorðræðuna hér á landi og erlendis og þörfina á því að sinna málefnum drengja sérstaklega er ljóst að til eru góðar vísbendingar um að ástæða sé til þess að sinna þessum málefnum. Þessar vísbendingar koma m.a. fram hjá fræðimönnum sem horfa á málefnið af sjónarhóli femínískra eða prófemínískra kynjafræða (sjá t.d. Martin 1995, Morgan 1996, Shreuder 1999, Martino og Pallotta-Chiarolli 2003, Frank o.fl. 2003, Ingólf Ásgeir Jóhannesson 2004a). En er sá vandi stór? Og í hverju er hann fólgin? Hvernig getum við afmarkað vandann? Ef ráða mætti af þeim áhyggjum sem koma fram í grein Hafsteins Karlssonar í *Nýjum menntamálum* 1995 og á ráðstefnunni Strákar í skóla tveimur árum síðar er sá vandi talsverður. Sama er gjarna uppi á teningnum í fjölmiðlaumfjöllun, t.d. í umfjöllun *Morgunblaðsins* 5. október 2003, þ.e. skömmu áður en vinna við ritun þessarar bókar hófst (Strákar í kreppu 2003). Umfjöllunin og spurningar blaðamannsins sýnast vera til marks um þá hræðslu við agaleysi og siðferðilega upplausn í samfélaginu sem ég hef vikið að hér framar. Þar er fjallað um það sem „staðreynd að piltar séu sífellt að dragast meira aftur úr stúlkum í náminu“. Umfjöllunin byggist þó að mestu á spjalli við skólafólk og félagsfræðinga auk þess sem fjölmörg efnisatriði margnefndrar greinar Hafsteins Karlssonar frá 1995 eru endurtekin. Í umfjölluninni eru þó punktar sem ekki hafa verið áberandi áður í drengjaorðræðunni. Hafsteinn Karlsson gagnrýnir að dregið hafi úr áherslu á list- og verkgreinar í skólakerfinu og leggur áherslu á að ofuráhersla á bóknám henti hvorki drengjum né stúlkum en e.t.v. lagi stúlkur sig bara frekar að kröfum bóknámsins en drengirnir. Þannig líti út fyrir að drengir séu í kreppu þegar það sé e.t.v. skólinn sem þarf að breytast vegna allra barna. Vissulega er þetta ekki nýr punktur í skólamálaumræðum en hefur sjaldan verið tengdur við frammistöðu drengja.

Ganga má lengra og tengja þetta við þá tilhneigingu stúlkna að vera hlýðnari en drengir; þær lagi sig fremur að ósanngjörnum kröfum — eins og fram kemur í viðtalsrannsókn minni (sjá 6. kafla). Annað atriði sem hefur e.t.v. ekki verið ofarlega á baugi í drengjaorðræðunni er sjónarmið sem Inga Dóra Sigfúsdóttir setur fram í umfjöllun *Morgunblaðsins*; hún hefur áhyggjur af því að foreldrar styðji syni síður en dæturnar hvað varðar heimanám. Þetta sjónarmið kemur einnig fram í viðtalsrannsókn minni.

Forsendur greinarinnar í *Morgunblaðinu* eru að drengir eigi við sérstakan vanda að etja. Þar liggur hundurinn grafinn því að ef brjóta á málefni drengja til mergjar er ekki hægt að skilja þau óháð öðrum skólamálefnum. Staðreyndin er að flestir drengir eiga ekki í neinum vanda í skólunum — sem betur fer — heldur sumir drengir og sumar stúlkur. Málefni drengja verða ekki skoðuð svo að viðhlítandi sé án þess að íhuga tilgang skólastarfsins, sögu þess, námsefnið, kennslu-hættina og síðast en ekki síst tengsl barnanna hvert við annað. Við sjáum þetta í viðtalsrannsókninni sem ég geri grein fyrir í næsta kafla og einnig í þeim viðfangsefnum sem ég tel að muni bæta menntun drengja sérstaklega (sbr. 8. kafla). Fæst ef nokkur þeirra viðfangsefna eru þess eðlis að stúlkurnar ættu að fá frí úr þeim tímum. Er t.d. nokkurt vit í að fjalla um hvað felst í karlmennsku án þess að skoða líka hvað felst í kvenleika? Þurfa ekki stúlkur sem drengir að skilja hugmyndir um karlmennsku og kvenleika?

Ég undirstrika að þótt málefni drengja eigi að vera á dagskrá er það ekki vegna þess að ástæða sé til að óttast siðferðilega upplausn eða almennt agaleysi hvorki af völdum jafnréttisbaráttu og femínisma né af völdum fjölmíðla, klámbylgju á netinu eða annarrar siðferðilegrar óáranar. Eina siðferðilega atriðið tengt drengjaorðræðunni snertir þá ábyrgð okkar sem störfum í skólum að hjálpa til við að vinna að jafnrétti karla og kvenna, ríkra og fátækra, fatlaðra og ófatlaðra. Eins og fram hefur komið, vil ég með þessari bók leggja mitt af mörkum sem kennari við kennaradeild háskóla til umræðna um skólastarf, karlmennsku og menntun drengja þannig að við getum menntað drengi og stúlkur sem skilja stöðu sína og möguleika í samfélaginu og í persónulegu lífi. Mér finnst þó ekki rétt að við dekstrum við málefni drengja á þann hátt sem ég tel að sé tilhneiging til að gera.

KARLMENNSKA

Hugtakið karlmennska er útbreitt í umræðum um jafnrétti karla og kvenna. Meðal femínista og prófemínista hefur það gjarna fremur neikvæða slagsíðu og er oft notað um það sem þykir vera að í hegðun og viðhorfum karla. Í öðrum tilvikum, t.d. í drengjaorðræðunni, virðist það notað um þá hegðun og viðhorf sem eru ríkjandi meðal karla eða viðkomandi finnst að eigi að ríkja meðal karla og séu að glatast vegna meintrar kvennamenningar í skólum, sbr. t.d. grein Hafsteins Karls-sonar (1995) „Er karlmennskan að hverfa úr skólunum?“.

Í þessum kafla eru teknir upp þræðir sem fjallað var um í 3.-4. kafla um karlafræði og drengjaorðræðuna. Í þeim köflum var beitt almennu, kynjafræðilegu sjónarhorni til að gefa yfirlit um í hverju karlafræði felast og um hvað drengjaorðræðan snýst. Hér kafa ég dýpra í kynjahugmyndir. Sjónunum er beint að karlmennsku að því marki sem unnt er að greina slíka skoðun frá umfjöllun um kvenleika og fjallað um hugmyndir og hegðun sem þykir falla undir karlmennsku. Tilgangur þess að kafa ofan í viðteknar hugmyndir er sá skilningur að við sem einstaklingar og hópar, persónur sem fagfólke, getum haft áhrif á það hvers konar karlmennska mótast, einmitt vegna þess að hugmyndirnar eru mótsagnakenndar.

Ég legg áherslu á að tala um karlmennsku og kvenleika sem hugmyndir fremur en eitthvað áþreifanlegt. Þetta er í samræmi við póststrúktúralíska sýn þar sem gert er ráð fyrir því að við sem hugverur séum sköpuð í baráttu þeirra hugmynda sem eru okkur aðgengilegar. Þessi orð, karlmennska og kvenleiki, hafa sambærilega skírskotun á íslensku sem orðapar og orðin *masculinity* og *femininity* á ensku. Orðasambandið viðteknar hugmyndir um karlmennsku er aftur á móti nokkurn veginn sama hugtakið og *hegemonic masculinity* á ensku sem

einnig mætti þýða sem ríkjandi karlmennska. Þælingar bandaríska heimspekingsins Clatterbaughs (1998) og margra annarra höfunda sem fjalla um karlmennsku og vitnað er til hér eru um hvernig hugmyndir og orð mótast á ensku. Þær hjálpa okkur við að átta okkur á viðteknum hugmyndum og hegðun í hinum vestræna heimi sem Ísland er hluti af.

Kaflinn skiptist í tvennt: Í fyrri hlutanum eru nokkur hugtök rædd. Einkum eru tekin fyrir hugtökin karlmennska, kvenleiki, viðteknar hugmyndir um karlmennsku, karlmennska sem orðræða, karlmannlegar hugverur og skaðleg karlmennska. Umfjöllunin um hugtök er nokkuð ítarleg vegna þess að mikilvægt er að hafa skilning á þeim og áhrifum þeirra þegar kemur að því að móta tillögur um jafnréttisuppeldi drengja í síðari hluta bókarinnar. Þá er fjallað um skaðsemi margvíslegra hugmynda um karlmennsku og nokkrar rannsóknir á sögulegri þróun íslenskrar karlmennsku kynntar. Í síðari hluta kaflans er fjallað um áhrif viðtekinna hugmynda um karlmennsku á mótun drengja í skólum.

Karlmennskuhugtök

Karlmennska er gildishlaðið hugtak, hvort heldur það er notað um neikvæða, jákvæða eða „hlutlaus“ eiginleika og viðhorf (sjá einnig Clatterbaugh 1998). Þekktasta tilraunin innan karlafræða til að ná taki á hvað hugtakið merkir í almennri umræðu er líklega þannig að karlmennska sé það sem greini karla frá konum. Í hinni almennu umræðu er hugtakið líka gjarna tengt völdum karla og meintum yfirburðum þeirra á líkamlega sviðinu. Þannig er líkamlegur styrkur mikilvægt þrástef í viðteknum hugmyndum um karlmennsku, enn fremur agi, rökvísi, hlutlægni, samkeppni og síðast en ekki síst að vera snöggur til að bregðast við aðsteðjandi vanda. Kvenleiki er á sama hátt það sem greinir konur frá körlum og felur í sér valdaleysi og veikleika. Mikilvæg þrástef í kvenleikahugmyndum eru því veikir burðir en einnig sérstakir hæfileikar til að tjá sig, sköpunargáfa, tilfinningasemi og samvinna (Connell 1995, sjá einnig Kenway 1995). Þá er karlmennskan gróf en kvenleiki vísar til fínleika.

Clatterbaugh (1998) hefur skrifað um ýmis vandamál samfara tilraunum til þess að skilgreina karlmennsku. Meginkjarni gagnrýni

hans felst í því að skilgreiningar á hugtakinu hafi tilhneigingu til að fara í hring; þær felist í því að rugla saman orsök þess að karlmennska er til og afleiðingum hennar sem felast í hegðun og viðhorfum. Algeng skilgreining sé t.d. að karlmennska sé kerfi viðhorfa sem einhver hópur deilir með sér um hvað sé eða ætti að vera karlmannlegt. Karlmennska er sem sé eitthvað sem þykir karlmannlegt — en við erum samt litlu nær um hvað karlmennska er fyrr en við höfum skilgreint hvað sé karlmannlegt eða hvað hinum valda hópi okkar þykir karlmannlegt. Karlmennska í þessum skilningi er hið sama og staðalmynd, misjafnlega frýnileg eftir því hvort gagnrýnendur eða áhangendur viðhorfa láta í ljós álit sitt. Ein leið til að brjótast út úr slíkum hring er að skilgreina karlmennsku sem tiltekna staðalmyndarhegðun og viðhorf, óháð því hvort einhver tilheyrir hópi með hin tilteknu viðhorf og hegðun. Clatterbaugh (1998) vill þó ganga enn þá lengra og losna við tilvísun til staðalmynda í skilgreiningum á karlmennsku og líta á einstaklinga eða hópa og eiginleika þeirra. Hann leggur til eftirfarandi skilgreiningu:

Karlmannleg manneskja hefur í ríkum mæli þá eiginleika sem hefur sýnt sig að greini karla frá konum. Tiltekin tegund karlmennsku er því kerfi slíkra aðgreinandi eiginleika einhvers hóps sem er ákveðinn af kyni þeirra og öðrum lýsandi einkennum. (Bls. 32, lausleg þýðing mín.)

Einn af kostunum við þessa skilgreiningu er sá að karlmennska þarf ekki að vera bundin við karla.

Clatterbaugh telur þó langbest að við hættum að tala um karlmennsku. Í staðinn ættum við að tala einfaldlega um karlmenn, hegðun þeirra, viðhorf og hæfileika, þ.e. „áþreifanleg“ fyrirbrigði. Í sama streng tekur Hearn (2004). Ég er sammála röksemdum þeirra en bendi á að það dugar skammt þótt Clatterbaugh, Hearn og nokkrir aðrir háskólaborgarar hætti að tala um karlmennsku og kvenleika meðan viðtekna hugmyndir um hvernig karlar og konur eigi að hugsa og vera hafa svo mikil áhrif. Þessar hugmyndir verður að kanna nánar með þeim hugtökum og aðferðum sem tiltæk eru.

Karlmennska er sem fyrr segir hugtak tengt völdum karla yfir konum og reyndar líka yfir valdaminni körlum. Whitehead (2002) fjallar um margvíslegar tilraunir til að skilja samspið milli kynjanna sem er svo mikilvægt að skilja ef maður ætlar sér að átta sig á fyrirbrigðum á borð við karlmennsku. Hann kallar umfjöllun sína félags-

fræði karlmennskunnar (*sociology of masculinity*). Hugtökin sem Whitehead fer yfir eru feðraveldi (*patriarchy*), viðteknar hugmyndir um karlmennsku (*hegemonic masculinity*), kynjaskipan (*gender order*) og karlhyggja (*masculinism*).

Feðraveldi var sögulegt fyrirkomulag þar sem ættfeður réðu mestu í samfélaginu og völd gengu í erfðir frá afa til föður. Sem sögulegt fyrirbrigði er feðraveldi einfaldlega lýsandi hugtak um tímaskeið í sögunni. Hugtakið feðraveldi, eins og margir femínistar hafa notað það á síðustu áratugum 20. aldar, er tilraun til að lýsa því hversu lífseig þeim þykja völd karla (Whitehead 2002). Feðraveldi í þessum skilningi vísar til þess að eldri karlar í stofnunum, eins og stjórnmalaflokkum, hygli yngri körlum fremur en konum og ali þá upp til að njóta valda.

Hugtakið *hegemonic masculinity* — sem ég hef kosið að kalla viðteknar hugmyndir um karlmennsku — felur í sér að tekist sé á um hugmyndir um karlmennsku þannig að sumar hugmyndir verði ríkjandi en aðrar hugmyndir víkjandi. Þannig bendir Whitehead (2002) á að viðtekið sé að telja karla vera líkamlega sterkari en konur — þetta er ríkjandi hugmynd. Í hugtakinu *hegemonic masculinity*, ef því er beitt á þann hátt sem Whitehead gerir, felst einnig að karlar og karllægar hugmyndir ráði för í margvíslegum stofnunum samfélagsins. Þannig skipti ekki sköpum í mörgum tilvikum þótt konur komist til valda; þær haldi þeim tæpast nema þær fallist á viðteknar hugmyndir karla sem réðu þeim áður, a.m.k. í öllum meginatriðum. Hið sama myndi auðvitað gilda um karl, þótt hann væri úr minnihlutahópi, hvað varðar sjónarmið hans og reynslu. Ég tel raunar, andstætt sjónarmiðum Whiteheads, að hugtakið *hegemony* sé að mörgu leyti keimlíkt hugtakinu orðræða sem ég ræði nánar um hér á eftir. Báðum hugtökunum er ætlað að lýsa baráttu um völd og í því felst að víkjandi hugmyndir og hegðun eiga alltaf möguleika á að verða ríkjandi þótt oftast sé á brattann að sækja.

Síðari hugtökin tvö sem Whitehead ræðir, kynjaskipan og karlhyggja, hafa litla útbreiðslu hlotið en eru samt skýrandi fyrir ástandið. Kynjaskipan er sögulega til orðin sem mynstur valdatengsla milli karla og kvenna og hugmynda um karlmennsku og kvenleika. Kynjaskipanin gegnsýrir allt samfélagið. Karlhyggjan er aftur á móti hugtak sem vísar til þess að völd karla þyki sjálfsögð. Karlhyggjan lítur þannig á að grundvallarmunur sé á kynjunum og að gagnkynhneigið sé hið eðlilega

form. Þeir sem aðhyllast karlhyggju sjá ekkert athugavert við kynjaskiptingu starfa eða völd karla í pólitík eða einkalífi. Karlhyggjan ræður oft meiru um orðræðu nútímans en opinber hugmyndafræði byggð á jafnréttissjónarmiðum. Þannig getur verið að við karlmenn á öllum aldri séum ákaflega meðvitaðir um hvað sé rétt og rangt í samskiptum og tengslum kynja en breytum samt í samræmi við hina viðteknu venju sem felst í karlhyggjunni.

Í öllum hugtökunum hér að framan felst gagnrýni á viðteknar hugmyndir og hegðun og með því að beita þeim má skilja betur hvernig standa má að jafnréttisstarfi. Í samræmi við þær póststrúktúralísku hugmyndir sem bókin byggist á lít ég ekki á hugmyndir um karlmennsku og ímyndir um það hvernig karlmenn eru eða eiga að vera sem kyrrstæð fyrirbrigði heldur séu hugmyndir og ímyndir mótaðar í orðræðu og verði þannig að viðteknum hugmyndum. Þannig eru karlmennska og kvenleiki í rauninni *hugmyndir* um karlmennsku og kvenleika — ekki áþreifanleg fyrirbrigði heldur samheiti um staðalmyndir af „eðlilegum“ körlum og konum. Hér má því segja að hugtökin *ríkjandi karlmennska* og *karlmennska sem orðræða* falli saman að því leyti að ríkjandi karlmennska er ríkjandi einmitt af því að hugmyndir um hvernig hún á að vera eru viðteknar í samfélaginu eða í einhverjum ákveðnum hópi.

Með karlmennsku sem orðræðu á ég við texta, þagnir, orð og gjörðir um samspil kynja (Morgan 1996, sjá einnig Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1998a, 1998b). Eins og fram kemur í 1. kafla, er með póststrúktúralískri sýn á vald gert ráð fyrir því að við sem þátttakendur í orðræðu séum bæði sköpuð af henni og skapendur hennar um leið. Við erum skapendur hugmynda og athafna en jafnframt tökum við upp orð, hugmyndir og aðgerðir (þ.e. þrástef), t.d. þau viðhorf til drengja og stúlkna sem eru í boði hverju sinni. Meðvitað og ómeðvitað miðum við við hvaða hugmyndir og siðferði eru viðurkennd. Whitehead (2002) útskýrir þetta þannig að hugvera einstaklingsins eða hópsins sé háð karlmennskuhugmyndum samfélagsins (orðræðunnar). Í raun á hið sama við þegar við viljum synda á móti straumi: við miðum samt við það sem er viðtekið en leitumst við að hafa áhrif á það, jafnvel sigrast á því. Orðræðu sem hugtaki er þannig ætlað að skilja betur tengslin milli atburða, hegðunar og hugmynda.

Í stuttu máli má segja að ef litið er á karlmennsku og hugmyndir um hana sem orðræðu, þá felst ekki síst í því að skoðuð eru valda-

tengslin sem móta hegðun og hugmyndir á hverjum vettvangi fyrir sig og í samfélaginu í heild. Þá er einnig ljóst að þegar talað er um karlmennsku sem orðræðu er í raun átt við hugmyndir um karlmennsku, hvort sem þær eru viðteknar eða óvenjulegar, ríkjandi eða víkjandi, svo og ýmsa hegðun og venjur sem eignaðar eru körlum fremur en konum, með réttu eða röngu.

Í orðræðunni tileinka karlar sér viðteknar hugmyndir um karlmennsku og hegðun sem þykir karlmannleg og móta sér á þann hátt sjálfsvitund og merkingu (sjá t.d. Connell 1995, Kenway og Fitzclarence 1997). Hér erum við komin að því sem mér finnst skipta mestu máli þegar rætt er um menntun drengja sérstaklega, þ.e. að kanna og reyna að hafa áhrif á hvernig drengir verða að fullorðnum karlmönnum í nútímasamfélagi. Ég á hér auðvitað ekki við stækkun drengjanna á langveginn, heldur hugmyndirnar sem hafa áhrif á hvaða nám þeir velja sér (eða forðast), hvort þeir halda áfram í skóla og hvernig þeir velja sér starf þegar þeir fara út í atvinnulífið.

Við erum virkir í viðhaldi og mótun hinnar karlmannlegu hugveru, við endursköpum valdatengslin í kringum okkur með venjum, löngunum og þrám (t.d. Whitehead 2002, Hearn 2004). Við tökum ekki bara við hugmyndunum eins og við værum vélmenni; þess vegna er líka hægt að hafa áhrif á hegðun og viðhorf karla. Whitehead (2002) rekur nokkur dæmi um hvernig þetta gerist. Nútímaskipting milli vinnustaðar og heimilis og ímyndin af heimilinu sem stað friðar frá hraða vinnustaðarins á sterkan þátt í mótun karlmannlegu hugverunnar. Ímyndin af hetjunni sem yfirgefur heimilið til að vinna en kemur heim til að hvíla sig er lífseig þrátt fyrir þann veruleika nútímasamfélags að fáir karlar „eigi“ heimavinnandi eiginkonu nema í mesta lagi tímabundið.

Fjölmarginn veldur því að ríkjandi staða karla heldur áfram að vera viðtekin (sbr. Hearn 2004). Þannig er oft litið á það sem sjálfsgagt að karlar séu sterkari en konur eða að þeir séu færari til þess en þær að stjórna bíl eða fyrirtæki. Þeir bjóðast til að vinna verk sem hafa tilhneigingu til að styrkja stöðu þeirra *sem karla* og oft annaðhvort gera konur ekki athugasemdir við þetta eða eru ánægðar með að ómakið sé tekið af þeim. Umsjá heimilisbílsins, tenging þvottavélar að aftan og annað sem þarfnast verklegrar umsýslu, útsjónarsemi eða flýtis eru meðal slíkra verka. Þetta á hins vegar þátt í að viðhalda völdum karla

og möguleikum þeirra á að hygla hver öðrum. Karlmennska í þessum skilningi er kerfi viðmiða sem hefur fest sig í vitund samfélagsins (sjá t.d. Bourdieu 2001). Talað er um þessi viðmið sem karllæg af því að þau eru sögulega séð tengd kyngervi karla. Viðmiðakerfið viðheldur völdum karla og í kerfinu taka þátt karlar og konur með löngunum sínum og þrám. Þannig mótum við þær hugmyndir um karlmennsku sem viðhalda völdum karla hvort sem um er að ræða launamun eða hreint ofbeldi. Kona getur sem fyrr segir tileinkað sér karlmannlega hugveru í þessum skilningi.

Skadleg karlmennska — hamlandi hugmyndir

Það eru einkum tvær ástæður fyrir því að það er rétt af skólum og heimilum að freista þess að hafa áhrif á viðteknar hugmyndir um karlmennsku eða hvernig karlmannlegar hugverur mótast í orðræðunni. Önnur ástæðan er sú að þannig dregur úr skadlegri hegðun og viðhorfum sem tengjast karlmennsku, t.d. ofbeldi og launamun, og hin er sú að unnt er með þessu að útvíkka karlmennskuhugtakið á þann máta að drengjum séu fleiri vegir færir en ella. Hvorttveggja eykur lífs-gæði beggja kynja eins og annað sem mælt er með í þessari bók.

Víkjum fyrst að skadlegri karlmennsku. Þetta er heimatilbúið hugtak sem byggist á því að viðteknar hugmyndir um karlmennsku og margs konar fyrirkomulag og atferli sem tengist slíkum hugmyndum séu skadleg fyrir samfélagið í heild. Karlmennskan getur líka verið skadleg körlunum sjálfum eins og fram hefur komið í 3. kafla og stundum er nefnt gjald karlmennskunnar. Hugtakið skadleg karlmennska er því fremur lauslega skilgreint hugtak, raunar náskykt því sem stundum er nefnt karlremba (*male chauvinism*) og er tæpast húsum hæft orð í fræðilegri umræðu enda kemur það sjaldan fyrir í því innlenda og erlenda efni sem ég hef kynnt mér. Hér tek ég ofbeldi karla og launamun kynja sem dæmi um skadlega karlmennsku.

Ofbeldi er líklega ekki lengur beinlínis viðurkennd karlmennskuhegðun í flestum þeim löndum sem við Íslendingar berum okkur saman við. Ofbeldi karla er þó útbreitt og tiltölulega fáir karlar reyna að hafa áhrif á kynbræður sína í þessum efnum þótt það sé einnig til í dæminu (Kenway og Fitzclarence 1997). Mér þykir því óhætt að álykta að ofbeldi karla gagnvart konum og börnum eða hvers gagnvart

öðrum sé *viðtekin* hegðun í skilningi hugtaksins viðteknar hugmyndir um karlmennsku (Hearn 1998, vitnað eftir Whitehead 2002), þ.e. ofbeldi er útbreitt án þess að nógu mikið sé gert í að stöðva það eða reyna að hafa áhrif á þær hugmyndir sem eiga þátt í að viðhalda því. Starfsemi Kvennaathvarfsins og Stígamóta dregur ofbeldi karla fram í dagsljósið og styður konur sem hafa orðið fyrir því. Einstaklingunum er ekki þar með sagt stríð á hendur sem manneskjum heldur hegðun þeirra og þeim karlmannlegu hugveruafbrigðum sem telja ofbeldi eðlilegt. Femínismi og jafnréttisstarf ógna vissulega þeim viðteknu hugmyndum sem leyfa ofbeldi, viðteknum hugmyndum sem flokka má undir skaðlega karlmennsku; þess vegna finnst ýmsum sér ógnað með jafnréttisstarfi.

Ofbeldi karla er einnig viðtekið á þann hátt að það er óþarflega útbreitt að körlum leyfist gróft tal, t.d. um konur sem kynverur. Af sama meði er þegar mismunandi smekklegar myndir af nöktum konum eru hengdar upp um veggj á vinnustöðum. Hvorttveggja þetta eru tegundir af óbeinu ofbeldi. Tilgangur þess að hengja upp ósmekklegar nektarmyndir (af konum) er einhvers konar valdbeiting en einnig yfirlýsing um að hér séu sannir karlmenn á ferð. Klám og vændi eru líka tegundir ofbeldis sem mikið hefur verið fjallað um og litlu er við það að bæta hér öðru en því að orðið klám hefur tvenns konar merkingu í málinu. Sú merking sem er óalgengari, þ.e. að klám sé eitthvað sem er svo illa gert að það missir marks, undirstrikar í rauninni best að klám er ofbeldi og að það kemur gerandanum líka í koll.

Femínistar og aðrir jafnréttissinnar þykja stundum öfgafullir í baráttu sinni gegn ofbeldi, einkum þykja þeir öfgafullir í baráttu sinni gegn óbeinu ofbeldi eins og t.d. þegar femínistar mótmæla klámbúllum (nektardansstaðir heita þær víst á opinberu máli) eða þegar þeir mótmæla fegurðarsamkeppni kvenna. Slík gagnrýni á femínisma getur komið frá bæði körlum og konum og ég tel hana vera hluta af bakslaginu sem ég fjallaði líka um í 4. kafla því að ef hún er ekki beinlínis sett fram til þess að viðhalda völdum karla virkar hún a.m.k. á þann veg. Gagnrýni á ofbeldi er mjög oft talin öfgakennd og jafnvel vefengt að ofbeldi karla, t.d. á heimilum, sé jafnalvarlegt vandamál og Samtök um kvennaathvarf o.fl. vitna um. Gagnrýni á útbreiðslu kláms og vændis er síðan ruglað saman við tepruskap (sbr. t.d. umfjöllun Kristjáns Jósteynssonar 2004).

Femínistar sætta sig ekki heldur við það afbrigði karlmannlegrar hugveru sem lítur á launamun sem eðlilegan. Launamunur kynja er viðtekinn í reynd þótt hann sé ólöglegur og komi sjaldan fram í kjarasamningum. Launamunur kynja er skaðlegur þjóðfélaginu í heild og hann er ekki bara skaðlegur konum heldur líka körlum. Það er einmitt launamunurinn sem virðist valda aðstæðum þar sem margir karlar vinna meira en þá sjálfa langar eða er gott fyrir þá (sjá um fyrirvinnuhlutverkið hér á eftir).

Gagnrýni á launamun kynja er ekki vel séð fremur en gagnrýnin á ofbeldið og klámið. Þótt slíkur munur sjáist mjög greinilega í samanburðarrannsóknnum verja hann margir. Þannig leggur t.d. nefnd um efnahagsleg völd kvenna (2004), sem starfaði á vegum forsætisráðuneytisins, sig í talsverða framkróka við að útskýra launamun kynja með öðru en því að kyn ráði muninum. Í könnun á hennar vegum kom fram að konur fengu 72% af launum karla miðað við jafnlangan vinnudag. Nefndin telur að skýra megi 21-24% launamun með ólíkum starfsvettvangi, starfi, menntun og ráðningarfyriřkomulagi karla og kvenna en það sem eftir standi, 7,5-11% mun, megi skýra með því að hjónaband, barneignir og fleira hafi önnur áhrif á laun kvenna en karla. Aðrir telja að gengið sé of langt í því að útskýra launamun, t.d. ráðist starfsvettvangur oft af kyni þannig að launamunur eftir störfum sé í rauninni kynlægur (Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal 2002). Meðan slíkur ágreiningur er um hvernig túlka egi launamun kynja er ólíklegt að góð samstaða náist um hvernig honum skuli útrýmt. Jafnframt sýna þessar ólíku skoðanir að kynjamunur fléttast saman við annan félagslegan mun þannig að sjaldan dugar að einblína á eina tegund mismununar ef útrýma á ósanngirni í samfélaginu.

Ein af mótsögnum orðræðunnar er fólgin í því að finnast það vera karlmannska að hafa há laun og örugglega hærri en makinn ef karlinn er í sambúð. Slík hugmynd viðheldur launamun og því sem nefna mætti fyrirvinnubræðóm og karlmönnum er alls ekki leyfilegt að kvarta undan. Þannig vinna íslenskir karlar lengri vinnutíma en karlar í nokkru Evrópusambandslandi (Samtök atvinnulífsins 2003, vitnað eftir Lilju Mósesdóttur 2004). Hugmyndin um að karlar séu meginfyrirvinnur heimila hrekur karla frá börnunum sínum og veldur því í leiðinni að atvinnurekendum þykir ekki endilega sjálfsagt að

greiða konum sömu laun og körlum. Gleggsta dæmið um hvernig karlar eru fyrirvinnur heimila felst þó líklega í því að kvæntir karlar fá greidd hærri laun en ókvæntir en konur fá aftur á móti svipuð laun burtséð frá hjúskaparstöðu sinni (Þorgerður Einarsdóttir 2000, Jafnréttisráð og nefnd um efnahagsleg völd kvenna 2002). Þessu er þannig háttað þrátt fyrir að karlar séu í fæstum tilvikum einir fyrirvinnur. Munurinn á atvinnuþátttöku karla og kvenna var aðeins 5,9 prósentustig hér á landi árið 2002 og hafði farið jafnt og þétt minnkandi. Munurinn er skilgreindur þannig að 85,7% karla og 79,8% kvenna á aldrinum 15-64 ára unnu launavinnu (Lilja Mósedóttir 2004). Kvæntir karlar ættu að hafa minni tíma en aðrir karlar til að vinna en samt vinna þeir lengri vinnutíma. Er það þörf, m.a. komin til vegna lágra launa eiginkvenna þeirra, sem veldur? Eða valda hærri laun karla en kvenna því að minni áhersla er lögð á hlut eiginkvennanna í heimilistekjunum og þar með á launakjör kvenna yfirleitt?

Hver er réttur feðra til að losna undan fyrirvinnuhlutverkinu? Hver er réttur karlmanns til að þurfa ekki að gera konu sem hann elskar háða sér efnahagslega? Feður þurfa að losna undan þeirri kvöð að þurfa að vinna fyrir brauði. Aukin þátttaka karla í barnaupeldi og ýmsum öðrum heimilisverkum er frelsun þeirra, engu síður en að aukin hlutdeild í þessum verkum kemur konum til góða við að álag á þeim minnkar. Við þurfum að breyta karlmennskuhugmyndum á þann veg að það þyki flott að vera húsaðir um langan eða skamman tíma, að það þyki sjálfsagt — en um leið þarf líka að tryggja að launamunur kynja hreki ekki feður fremur en mæður úr fæðingarorlofi áður en tilskilinn mánaðafjöldi er liðinn. Femínisminn skilur hlutskipti karla í þessum efninum betur en aðrar stjórnmalastefnur og fæðingarorlof karla og kvenna er liður í þessu. Yfirleitt þykir þó sjálfsagt að konur taki allt fæðingarorlof sem þeim er ætlað og líka sameiginlega tímann en karlar dreifa orlofinu sennilega meira (sjá Þorgerði Einarsdóttur 2004). Ástæðulaust er fyrir karla að una því að launamunur kynja viðhaldi því sem reglu að karlar taki aðeins lágmarksfæðingarorlof en konur hinn sameiginlega tíma, jafnvel launalausan viðbótartíma. Á sama hátt er það mikilvægt baráttumál karla engu síður en kvenna að þær hafi aðstöðu til að gefa barni brjóst þótt þær séu mættar aftur til vinnu eftir fæðingarorlof.

Femínismi og jafnréttisbarátta eru stundum gagnrýnd á þeirri forsendu að markmiðið sé að gera alla eins. Ég tel að þetta sé misskiln-

ingur á jafnréttisbaráttu og raunar alger fjarstæða: markmiðið sé einfaldlega að drengir og stúlkur geti valið sér nám og störf með sem fjölbreyttustum hætti án þess að því fylgi fordómar eða fyrir fram valdaleysi annars hvors kynsins. Skaðlegar hugmyndir um karlmennsku geta t.d. haft heilmikil áhrif á það að drengir velja sér síður kvenlæg störf sem þeir myndu njóta; þess vegna er mikilvægt drengjanna vegna að berjast gegn launamun.

Ég hef hér á undan haldið því fram að skaðlegar karlmennskuhugmyndir séu of viðteknar. Hugmyndir um að launamunur karla og kvenna sé að einhverju leyti forsvaranlegur eða að hlutverk karla sé að vera fyrirvinnur eru þannig skaðlegar. Þær hugmyndir eru viðteknar í þeim skilningi að þær eru enn þann dag í dag í upphafi 21. aldar talsvert áberandi. Því miður eru þó ekki miklar rannsóknir til hér á landi um hvaða hugmyndir um karlmennsku og kvenleika eru ríkjandi og hverjar víkjandi og á hvern hátt slíkar hugmyndir tengjast skaðlegri karlmennsku og hugmyndum sem virka hamlandi á drengi (og stúlku). Hugtakið „sannur karlmaður“, „ekta karlmaður“, kann á einhvern hátt að vera breytilegt eftir hópum. Ein af ástæðunum fyrir því að fólk beitir sér gegn skaðlegri karlmennsku er einmitt sú að það telur að karlmenn eigi ekki allir að vera eins og að þeir geti breytt hegðun sinni og hugmyndum. Á ensku er hugtakið karlmennska gjarna notað í fleirtölu (*masculinities*) til að tákna þetta. Á íslensku getum við á sambærilegan hátt talað um margs konar karlmennsku.

Rannsóknir á breytileika karlmennskuhugmynda haldast í hendur við hið menntapólítíska verkefni, sem bæði karlar og konur þurfa að leggja sérstaka áherslu á, þ.e. að útvíkka karlmennskuhugmyndir þannig að drengir þurfi ekki að vera hræddir við að verða álitnir kvenlegir eða hommar þótt þeir bregði út af algengustu hugmyndum um karlmennskuhegðun. Útvíkkun karlmennskuhugmynda er framhald af baráttu femínista gegn því að það þyki ókvenlegt að vera t.d. læknir eða flugmaður. Útvíkkun karlmennskuhugmynda miðar jöfnum höndum að því að hafa áhrif á skaðlegar hugmyndir og hegðun og fjölga þeim möguleikum sem þykja falla undir „sanna“ karlmennsku.

Íslensk karlmennska í 1000 ár

Lifandi skelfingar ósköp eru þær lási/við neitum að láta þjóða okkur hvað sem er/því þrátt fyrir allt þá erum við íslenskir karlmenn ...

Þetta sungu Stuðmenn um kvennahljómsveitina Gærurnar, sem Grýlurnar léku, í laginu Íslenskir karlmenn í kvikmyndinni *Með allt á hreinu* (Stuðmenn 1982/1989).

Fræðimenn hafa bent á að karlmennska og hugmyndir um hana hafi breyst í tímans rás (sjá t.d. Whitehead 2002). Við skulum líta á fáein valin dæmi úr rannsóknnum íslenskra sagnfræðinga í þeim tilgangi að sjá að „íslenskir karlmenn“ er ekki föst og óbreytanleg stærð heldur hafa hugmyndir breyst og oft hefur verið unnið markvisst að því að breyta þeim.

Gunnar Karlsson (2004) hefur skoðað karlmennsku í íslenska miðaldasamfélaginu. Hann heldur því fram að fjarvera ríkisvalds hafi kallað á „karlmennsku“ sem vörn gegn þjófum og ribböldum og að hetjuskapur hafi verið dyggð. Jafnframt bendir hann á að varnarnar hafi útheimt hörku og oft ofbeldi og grimmd. Gunnar leggur áherslu á mikilvægi umhyggjunnar fyrir þeim sem átti að vernda og þá stillingu gagnvart örlögum sínum, jafnvel dauða, sem kemur fram í Íslendingasögnum. Gunnar bendir á að myndir af karlmennsku miðaldasamfélagsins séu málaðar mjög sterkum litum í hetjuljóðum og sögubókum frá 19. öld.

Sigríður Matthíasdóttir (2003) hefur rannsakað tengsl þjóðernishyggju og hugmynda um karlmennsku. Hún bendir á að fræðimenn eins og t.d. Guðmundur Finnbogason og Valtýr Guðmundsson hefðu fullyrt að styrkur, stefnufesta og rökvísi einkenndu Íslendinga. Slíkar hugmyndir þeirra og annarra menntamanna um aldamótin 1900 um hvað væri hið sanna eðli Íslendinga voru engan veginn taldir sjálfsagðir eiginleikar kvenna; raunar töldu sumir þingmenn að það einkenndi konur að þær skorti slíka eiginleika. Sigríður telur að hugmyndin um flóttann undan ofríki Haralds hárfagra sé mjög lífseig í sköpun slíkra ímynda. Þjóðernisgoðsögnin og karlmennskan tengdust þannig nýjum böndum í sjálfstæðisbaráttunni. Þetta merkir að gagnrýni á karlmennsku er einnig í vissum skilningi gagnrýni á að vera Íslendingur.

Sigríður Matthíasdóttir (2003) bendir þó á mótsagnir í sköpun hinna þjóðernislegu karlmennskuhugmynda. Ungmennafélagshreyfingin hafi t.d. litið svo á að hlutverk Íslendinga væri að þjóna þjóðar-

heildinni en flestir aðrir stjórnámálamenn tengdu þjóðernið hins vegar við einstaklingsfrelsi þannig að það væri beinlínis sögulegt hlutverk íslensks einstaklings að vera boðberi frelsis. Páll Björnsson (2002) hefur rannsakað hugmyndir Jóns Sigurðssonar um einstaklingsfrelsi. Eitt af markmiðum Jóns var sjálfsstjórn pilta til „sálarfriðs“ eins og Páll hefur eftir Jóni úr bréfi sem hann ritaði árið 1872. Slík sjálfsstjórn var einmitt eitt af megineinkennum frjálslyndisstefnu 19. aldar, eins og Páll bendir á. Sjálfsstjórn af þessu tæi átti síðan að leiða til sjálfsaga þannig að skynsemin stjórnaði löngunum og þráum. Líkamleg og andleg menntun taldi Jón að væri nauðsynleg til að styrkja einstaklinginn. Niðurstaða Páls er sú að Jón Sigurðsson hafi tekið þátt í því að búa til íslenska karlmenn nútímans.

Þessar svipmyndir úr mótun íslenskrar karlmannsku fyrir nútíma-samfélagið sýna okkur að karlmannska er ekki gefin stærð heldur á að vera hægt að hafa áhrif á hugmyndir um karlmannsku og eðli einstaklinga. Nú um stundir er líklega einna mikilvægast að rannsaka mót-sagnirnar sem felast í kröfunum sem gerðar eru til karla um að vera í senn mjúkir og harðir, um að vinna lítið til að geta sinnt börnunum sínum en samt fyrir háum launum, um að taka að sér áhættusöm verkefni eða verkefni sem konum finnast leiðinleg en vera samt heima við og sjá um bú og börn. Karlar þurfa og að kljást við ímyndirnar sem slíkum kröfum fylgja. Þetta gera karlar ekki í tómarúmi heldur er þetta aðeins eitt þeirra verkefna sem þarf að sinna til að skapa jafnréttissamfélag og það er á ábyrgð bæði karla og kvenna. Þannig breytist karlmannska eða réttara sagt hugmyndir okkar um hvað felst í henni ekki öðruvísi en að við endurskoðum líka hugmyndir okkar um kvenleika. Enn um stundir er þó sennilega fremur óraunsað að við losnum algerlega við þær hugmyndir sem halda aftur af annaðhvort drengjum eða stúlkum. En það er draumurinn.

Gaman væri að geta skapað ímynd af íslenskum nútímakarli eða íslenskri nútímakarlmannsku sem er í andstöðu við hugmyndina um fyrirvinnu heimilis sem vinnur meira en aðrir evrópskir karlar. Nútímakarlinn tekur að sjálfsögðu allt fæðingarorlofið og helminginn af hinu sameiginlega orlofi; hann ber líka ábyrgð á heimilishaldi sínu og húsbúnaði hvort sem hann er í sambúð eða ekki. Nútímakarlinn er hvort heldur er gagn-, tví- eða samkynhneigður og hann er jafnmikill karl eftir sem áður, en ekki kona, hvort sem hann er hjúkrunar-

fræðingur eða togarasjómaður, leikskólakennari eða flugstjóri. Nútímakarlinn, eins og ég lýsi honum hér, er að sjálfsögðu jafnsannur karlmaður og fyrirvinnan og hann lætur sig það í sjálfu sér litlu skipta hvort hann vinnur á karla- eða kvennavinnustað. Ef eintómar nútímakonur (skilgreindar á hliðstæðan hátt) væru síðan í kringum hann myndu líkurnar á því að karla- eða kvennavinnustaðir fyrirfundust stórminnka.

Nútímakarl af þessum toga er skáldskapur þótt vissulega séu til karlar sem lýsingin á við. Þjóðfélagið allt þarf að taka til í hugmyndaheimi sínum um hvað er karlmannlegt og hvað kvenlegt og það þarf að tryggja öllum jöfn laun fyrir sambærilega vinnu; þá verða til þess háttar karlar. Drengir í dag alast hins vegar upp við hugmyndir og hegðun sem í alltof ríkum mæli stuðla að viðgangi viðtekinna hugmynda um karlmennsku.

Hvernig verða drengir að karlmönnum?

Ég lærði smátt og smátt nokkur undirstöðugildi karlmennskunnar.

Maður átti að vera kaldur, það er svipað og hugprúður í fornsögum, hæfilega fámáll eða orðvar, og umfram allt átti maður ekki að láta sér bregða við sársauka eða óþægindi og fara að grenja. Grenjuskjóður voru lítills metnar. Mér var mjög grátgjarnt og það olli mér miklum óþægindum. Ég gekkst mjög upp í öllum leikjum og það sem ég gerði gerði ég af lífi og sál þannig að ef illa gekk eða eitthvað ófyrirséð kom upp á átti ég til að bresta í grát. Þetta var mér til mikillar minnkunar.

Þannig lýsir Þráinn Bertelsson rithöfundur því í bók sinni *Einhvers konar ég* (2003, bls. 166) hvernig hann var tekinn inn í drengjahópinn á Njálsgötu og nágrenni eftir að hafa átt heima á ýmsum stöðum fyrstu ár ævi sinnar.

Lýsing Þráins minnir okkur á hið prófemíníska, póststrúktúralíska sjónarmið að hvorki karlar né konur hafi innra eðli en „eðli“ einstaklinga af hvoru kyni mótist við aðstæður af því tæi sem hann lýsir. Oft heyri ég þó sjónarmið sem flokkuð eru undir félagslega eðlishyggju á þann veg að drengjum sé eðlilegt að móta hver annan á þennan hátt til að þeir verði sannir karlmenn sem hvorki gráti, klagi né láti í ljós tilfinningar sínar á annan aumingjalegan hátt. Þeir eiga að vera hetjur, t.d. „hetjur hafsins“ eða „íþróttahetjur“ eða eitthvað annað sem sker þá frá „kellingum“.

Hér á eftir fjalla ég um nokkur þeirra atriða sem fræðimenn, einkum erlendir, hafa rannsakað og telja að eigi þátt í að gera drengi að karlmönnum með viðtekna hegðun og hugmyndir, hvernig þeir læri „undirstöðuatriði karlmennskunnar“ eins og Práinn Bertelsson orðar það (sjá t.d. Morgan 1996, Epstein 1997, Epstein 1998, Francis 2000, Skelton 2002, Frank o.fl. 2003, Keddie 2003, Martino og Pallotta-Chiarelli 2003, Berglindi Rós Magnúsdóttur 2003, Swain 2004). Hér eru mestan part þættir sem tilheyra ekki hinni opinberu námskrá leik-, grunn- eða framhaldsskóla heldur hinni svokölluðu duldu námskrá (*hidden curriculum*). Hin óyrta skilyrði eru að mörgu leyti varhugaverðari en skráð eða opinber viðmið um hegðun barna því að drengirnir sjálfir reyna að laga sig að því hvernig þeir halda að „eðlilegur“ drengur eigi að vera í því samhengi sem hræst er í. Þeir reyna að laga sig að normum annarra drengja um hvernig þeir eigi að haga sér, svo sem hvernig þeir eigi að bera sig, ganga og tala. Sumt af þessu á þó samsvörun í hinum opinberu markmiðum eða þögn opinberu námskrárinnar og þannig verður erfiðara en ella að sporna við sjálfsnámi drengja í karlmennskutilburðum. Hetjuskapur af margvíslegu tæi er t.d. sterkur undirtónn í skólakerfinu og það gerir drengjum erfitt fyrir að kveinka sér. Reyndar gengur krafan um að drengir séu snjallir og klárir vissulega ekki í berhögg við opinberar kröfur um námsárangur enda stendur meirihluti drengja sig reyndar bærilega eða betur en það í námi. Hér á eftir tek ég fyrir hugmyndir um hetjuskap, líkamlega burði, „stelpustráka“, snilld án þess að hafa fyrir því, kvenleika, einelti og hommalegt útlit og hegðun. Í þessari umræðu er sjónum einkum beint að því sem gerist í skólum.

Hetjuskapur er mikilvægt stef í karlmennsku. Okkur er ætlað að vera „kaldir karlar“ sem láta ekki í ljós tilfinningar okkar. Okkur er ætlað að vinna sýnileg afrek með hliðstæðum hætti og bardagahetjurnar Gunnar á Hlíðarenda og Skarphéðinn Njálsson. Andlegir afreksmenn eins og Snorri Sturluson eru einnig virtir, ekki síst ef þeir eru líka veraldlegir höfðingjar eins og hann. Sjálfstæðishetjur 19. aldar eru fyrirmyndir líka en íþróttakappar 20. aldar eru þó miklu nær hetjum fornaldar út af sínu líkamlega atgervi. Einnig skipta máli söguhetjur á borð við Dreka í *Tímanum* sem ég ólst upp við á 7. áratug síðustu aldar og James Bond. Vissulega eru þeir báðir broslegir á sinn hátt en þó aðallega sniðugir menn sem leystu hreint ótrúlegustu glæpa- og

njósnamál. Á tímabili upp úr síðari heimsstyrjöld og a.m.k. fram að hrúni síldveiða undir lok 7. áratugarins voru sjómenn gjarna hafnir upp til skýjanna sem „hetjur hafsins“, ekki síst í dægurlagatextum frá þeim árum. Hluti hetjuskapar ungra drengja er að ganga í augun á stúlkum eins og söguhetjurnar Dreki og Bond.

Ekki er auðvelt að mæla hversu mikil áhrif hver og ein hetja, hvort heldur það er söguhetja eða starf sem hefur á sér hetjulega úmynd, hefur á mótun ungs drengs. Félags- og kynjafræðingurinn Morgan (1996) telur varhugavert að álíta að slík áhrif séu mjög bein; miklu líklegra sé að þau séu óbein á þann hátt að drengir sjái hvernig lögmál hetjuskapar virka. Þannig séu hetjur gjarna forvitnileg blanda af einstaklingsbundinni (Dreki, Bond) eða sameiginlegri (t.d. sjómennska) reynslu og röklegri þekkingu sem þeir beita í hetjuskap sínum. Einkum á það við um söguhetjurnar sem sjá leiki andstæðinga sinna fyrir, hvort sem þeir eru bófar eða veiðidýr, og geta þannig sparad sér óþarft erfiði. Hugmyndir um hetjuskap geta vel átt þátt í að fæla drengi frá illa launuðum og tilbreytingarlitlum þjónustustörfum; „sönn hetja“ bíður frekar atvinnulaus eftir „stóra“ tækifærinu.

Menntunarfræðingarnir Martino og Pallotta-Chiarelli (2003) rannsökuðu hugmyndir og hegðun drengja í Ástralíu, einkum af enskum uppruna og úr miðstétt. Þar kemur m.a. fram að drengir telja að þeir þurfi að vera stórir og sterkir og líta vel út til að öðlast vinsældir. Drengir eru mjög vel meðvitaðir um þetta og margir stunda líkamsrækt til að bæta útlit sitt því að „fitubollur“ eða „stirðbusar“ í hreyfingum eiga sér vart viðreisnar von. Þeir telja líka mikilvægt að líta vel út til að ganga í augun á stúlkum. Martino og Pallotta-Chiarelli benda á að ekki sé hægt að segja fyrir um hvers konar hegðun eða útlit geti gengið á hverjum vettvangi fyrir sig. Þannig gerðu margir drengir í rannsókn þeirra tilraunir með tísku, t.d. skartgrip. Drengur sem gengur með skartgrip gæti víða annars staðar þurft að sanna karlmennsku sína með öðrum hætti, t.d. þeim að hafa átt margar kærustur eða vera snjall íþróttamaður. Swain (2004) fann svipaða áherslu á styrk, hraða og útlit í rannsókn sinni í þremur unglingskólum í London og nágrenni.

Mikilvægir þættir í mótun karlmennsku hjá drengjum eru snilld og námsárangur án þess að hafa fyrir því (sjá t.d. Frank o.fl. 2003). Þessu má lýsa með orðasambandinu „sanniur drengur lærir lítið“ (*real boys don't work*) (sjá Epstein 1998). Drengir hafa tilhneigingu til að

gera minna úr ástundun sinni en stúlkur (sjá t.d. Berglindi Rós Magnúsdóttur 2003). Í viðtalsrannsókn minni kemur fram það sjónarmið viðmælenda að margir drengir séu skilvirkari í námi (þ.e. þeir læri það sem mestu máli skipti) en þær stúlkur sem engu að síður ná e.t.v. betri námsárangri mældum í einkunnum (sjá 6. kafla). Ég tel að þessi tegund snilldar tengist að nokkru leyti þeirri „karlmennsku“ sem felst í skorpuvinnu. Líklega mætti flokka skorpuvinnu í prófum, sem þykir talsverð karlmennska, undir áhættu hegðun enda þykir ekki sérlega karlmannlegt að vera bókaormur (Francis 2000) og drengjum er strítt á því að vera „kúristar“ (sbr. t.d. Frank o.fl. 2003). Ég tel þessa þætti afar skaðlega drengjum; fáum er gefin snilld án fyrirhafnar og fyrir marga drengi verður þrýstingurinn á að læra ekki reglubundið beinlínis hluti gjaldsins fyrir karlmennskuna. Skorpuvinna án reglubundinnar iðni er slæmur undirbúningur fyrir flesta atvinnu.

Drengir eru líka hinir útvöldu leiðtogar barnanna eins og fram kemur í rannsókn Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2003) í íslenskum úthverfisskóla. Hún bað unglinga um að gefa til kynna hverjir af bekkjarfélögum þeirra væru í mestu álitu. Þar kemur fram að drengir velja ekki stúlkur sem þess konar leiðtoga en stúlkur velja bæði drengi og stúlkur. Þessi niðurstaða kemur ekki beint á óvart og er nauðsynlegt að skólar, kennarar og heimili freisti þess að hafa áhrif á viðhorf af þessum toga.

Drengir mega ekki vera stelpulegir og eru iðulega áreittir og uppnefndir ef þeir sýna slíka hegðun (sjá t.d. Epstein 1998, Frank o.fl. 2003, Keddie 2003). Eitt uppnefnið er stelpustrákur (*sissy*). Drengir þurfa t.d. að ganga á karlmannlegan hátt, tala í rétttri tóntegund eða hvað eina sem viðkomandi hópi dettur í hug að sé karlmannlegt (sjá t.d. Martino og Pallotta-Chiarelli 2003). Þeir þurfa að laga sig að gildakerfum sem m.a. felast í að gera grín að stúlkum og þeim drengjum sem á einhvern hátt skera sig úr fjöldanum og hafa „kvenlega“ eiginleika eða áhugamál, t.d. ballett. Vísast þóttum við „innipúkarnir“ ekki heldur mjög karlmannlegir þegar við vorum drengir. Sem dæmi um hversu afstætt það er hvað þykir að vera kven- eða stelpulegur segja Martino og Pallotta-Chiarelli (2003) frá því að í skóla sem þau rannsókuðu þótti það ekki endilega svo kvenlegt að vera í heimilisfræðum en að vera með svuntu gekk samt ekki fyrir dreng sem vildi þykja karlmannlegur. Ekki er útilokað að í öðrum skóla þyki það flott að vera

með svuntu í heimilisfræðum, einkum ef þeir drengir sem litid er á sem leiðtoga nota svuntur. Auðveldast er þó að skera sig aldrei úr fjöldanum þó svo að drengir sem hafa fengið viðurkenningu sem karlmannlegir drengir geti reyndar komist upp með ýmislegt sem aðrir komast ekki upp með. Svunta er hreinlætis- og öryggisbúnaður og því er mikilvægt að temja drengjum sem stúlkum notkun hennar þannig að þeir venjist á að nota hvers konar búnað af þeim toga.

Browne (2004) talaði við börn í Englandi og Wales á aldrinum þriggja til sjö ára í litlum kynskiptum hópum. Engir drengjanna sem hún talaði við viðurkenndu að þeir gætu hugsað sér að vera stúlkur (nema ef talað var við þá í einrúmi) en stúlkurnar gátu miklu fremur hugsað sér að vera drengir. Thorne (1993) komst að hliðstæðum niðurstöðum varðandi sjónarmið bandarískra foreldra; þeim líkaði miklu betur að dætur þeirra tækju þátt í kynlægum leikjum drengja en að synir þeirra tækju þátt í kynlægum leikjum stúllena. Þessar niðurstöður benda til þess að mikillar vinnu sé þörf í viðhorfsbreytingum og í vinnu kennara og annarra fullorðinna gegn hópþrýstingnum sem drengir beita gjarna hver annan svo að þeir þyki ekki „kvenlegir“.

Mótun gagnkynhneigðar er eitt af „skylduverkefnum“ drengja (sjá t.d. Frank o.fl. 2003). Einstaklingarnir styrkja hegðun og hugmyndir hver annars í þessum efnum og áreita iðulega þá sem skera sig úr fjöldanum. Hommi eða tvíkyhneigður drengur í hópnum telst sérstaklega hættulegur mörgum af þeim viðteknu karlmennskuhugmyndum sem drengir telja að þeir þurfi að taka mið af. Raunar komust Martino og Pallotta-Chiarelli (2003) að því að það gat þótt flott að vera hommi en drengir urðu þá að vera hommar á skýran hátt og uppfylla þannig einhvers konar staðalmynd af homma. Því verður þó ekki haldið fram hér að ungir drengir geti í raun séð af atferli annars drengs hvort hann er hommi; aðrir drengir giska á út frá brotakenndri og oft fordómafullri vitneskju um meint frávik homma frá karlmennskunormum. Mikilvægt er að undirstrika að það er ekki óttinn við samkynhneigð sem slíka sem veldur því að drengir leitast við að fela það sem gæti vakið grun um hana heldur óttinn við eineltið sem stafa kann af því að vera álitinn hommi.

Kynhneigð og iðni eru stundum tengd saman þannig að duglegum námsmönnum í hópi drengja er strítt á því að vera ekki nægilega mikil karlmenni. Þeir eru uppnefndir og álitnir barnalegir af því að þá skorti

kynlífsreynslu og gefið er til kynna að iðni þeirra stafi af því að þeir hljóti að vera hommar úr því að þeir hagi sér svo stelpulega að vera duglegir að læra (Haywood 1993, vitnað eftir Haywood og Mac an Ghail 1996).

Kennarar eru í sérlega slæmri aðstöðu til að andmæla því að mótun gagnkynhneigðar sé skylduverkefni drengja þar sem þau ákvæði námskráa sem gera ráð fyrir því að fjallað sé um kynhneigð eru ekki mjög sterk (sjá 8. kafla). Skólar og kennarar geta þó varast að gera ráð fyrir því að öll börn séu gagnkynhneigð og þeir þurfa að viðurkenna að mótun sam- eða tvíkynhneigðar sé jafneðlileg og mótun gagnkynhneigðar.

Ekki er unnt að fjalla um mótun viðtekinna karlmennskuhugmynda án þess að gefa gaum að einelti sem fjölmargir drengir annaðhvort verða fyrir eða stunda. Einelti er þó ekki bundið við drengi heldur útbreitt meðal barna og fullorðinna og tilvist eineltis, útilokunar og skyldra fyrirbrigða er oft neitað. Á undanförunum árum hafa skólafyrirvöld víða á landinu ákveðið að gefa einelti miklu meiri gaum en áður var gert, draga tilvist þess fram í dagsljósið, hlutast til um útrýmingu þess þegar það á við og vinna gegn því með fyrirbyggjandi ráðstöfunum. Ástæðurnar eru þær að allir skaðast á einelti, bæði þolendur og gerendur, og í mörgum tilvikum getur reynst erfitt fyrir börnin að fylgjast með einelti án þess að verða annaðhvort þolendur eða gerendur. Börn sem fylgja ekki staðalmynd eigin kyns eða jafnvel staðalmynd hins kynsins eru í umtalsverðri eineltishættu (Francis 2000). Þannig er hættu á að iðnir strákar og stelpur sem „fíflast“ séu í hættu gagnvart því að vera hædd. Önnur börn aga þau ef þau gera það ekki sjálf.

Morgan (1996) skiptir einelti í venjulegt (*normal*) og sjúklegt (*pathological*). Venjulegt einelti felst í því að gera grín að nýliðum eins og t.d. þegar gert var grín að „busunum“ á heimavist Menntaskólans á Akureyri fyrir klaufaskap við að bera matarbakka frá afgreiðsluborðinu en sjúklegt einelti felst í því að taka einstakling fyrir. Vart þarf að fara fleiri orðum um sjúklegt einelti en áhrifin af venjulega eineltinu, því hópbundna, eru aftur á móti miklu lúmskari.

Morgan (1996) bendir á að ýmislegt sem áður flokkaðist undir fremur meinlitla stríðni gagnvart einstaklingum og hópum sé e.t.v. réttara að flokka undir venjulegt einelti. Hér á hann við að skilgreiningin breytist í takt við að skólafólk og aðrir átta sig á því að stríðni getur valdið sumum einstaklingum ótta og vanlíðan þótt þorinn taki

ekki slíkt mark á henni. Þá þekkjá auðvitað flestir að meinvítil stríðni getur auðveldlega snúist upp í alvarlegt og sjúklegt einelti, einkum ef einstaklingur er viðkvæmur. Eins og kunnugt er þegja sönn hreystimenni um tilfinningar sínar, sérstaklega þær sem eru sárar, og þau gráta ekki. Fullorðnir skipa börnum sjaldan að gráta ekki en skilaboðin um að það sé ekki karlmannlegt að gráta eru samt afar skýr. Í þessu sambandi bendir Morgan (1996) sérstaklega á bannið við að klega einelti. Stríðni, háð og einelti eru liðir í að rækta samstöðu, finna hverjum megi treysta í einhvers konar samsæri til að standa vörð um eitthvað sem sá sem er lagður í einelti eða er nýliði veit ekki enn þá hvað er en heldur að hann fái að vita ef hann þegir um stríðnina. Fyrir en varir er stríðnin kannski orðin að einelti eða útilokun. Líklega er það sjálf karlmennskuímyndin um hreystimennið, hetjuna, sem þolir þrýsting félaganna, sem er það sem drengurinn á að uppgötva. Ekki lítið, það! Krafa um þögn á þannig þátt í því að meinvítil stríðni getur orðið að sjúklegu einelti því að drengurinn (eða stúllkan) þorir ekki að kveinka sér undan henni af ótta við að hún ágerist.

Nýliðavígsla hefur þótt mikilvægur þáttur í mótun karlmennsku hvort heldur er í skólum eða á öðrum vettvangi. Ekki þykir karlmannlegt að þurfa tilsögn við verklag og á sama hátt og nýnemar í MA máttu þola aðhlátur fyrir það eitt hvernig þeir báru sig að við að sækja matinn sinn að afgreiðsluborðinu hefur margur drengurinn mátt þola miklu verri aðhlátur fyrir að ráða ekki við þau verk sem honum voru falin á vettvangi þar sem hann kunni ekki til starfa. Sennilegt er að breytt viðhorf í sumum starfsgreinum til öryggismála og meiri menntun í starfsmannastjórnun hafi góð áhrif á móttöku nýliða.

Ég hef lengi verið þeirrar skoðunar að busavígslur framhaldsskóla séu af hinu illa enda er uppruni þeirra niðurlægning. Ekki er til þess ætlast að nýliði geti komið sér undan því að vera tolleraður eða baðaður í tunnu. Furðu sjálfsagt hefur þótt að smala nýliðum eins og þeir væru skepnur og ekki auðvelt fyrir nokkurn að komast undan vígslunni nema koma upp um lofthræðslu, innilokunarkennd eða annað sem alls ekki tilheyrir karlmennsku. Busavígslur framhaldsskóla eru rækilega tengdar við mótun karlmennsku því að hefðin er ættuð frá latínuskólunum svokölluðu (drengraskólum). Með þessu er allra síst gert lítið úr niðurlægingu stúllna við nýliðavígslu heldur undirstrikað að busavígslur eru, sögulega séð, karlmennskuvígsla. Einstöku sinnum

er sagt frá því í fréttum að frumlegir framhaldsskólanemendur hafi gefið nýnemum rós í stað þess að tollera þá eða baða upp úr vatni. Jafnframt hefur verið tilhneiging til þess hjá yngri framhaldsskólum að finna upp á nýjum aðferðum en sennilega komast þær ofbeldisfullstu eða mest niðurlægjandi oftast í fréttir fjölmiðla en eldri eða virðingargerðari aðferðir.

Nýliðavígsla hefur svipaða eiginleika og bannið við að klaga einelti. Nýnemi í framhaldsskóla sættir sig við hana og ofbeldið og niðurlægjunga sem í henni felst ekki síst af því að hann mun síðar geta þínt aðra. Einelti og nýliðavígsla venja fólk, karla og konur, við að vera sett í goggunarröð. Skólar ættu fremur að kenna að goggunarraðir séu ekki eðlileg samskipti og koma í veg fyrir busavígslurnar á sama hátt og þeir eru farnir að freista þess að takast á við eineltið.

Karlmennska, gagnkynhneigð og nýliðavígsla þykja gjarna náttúrleg fyrirbrigði. Martino og Pallotta-Chiarelli (2003) fjalla um hversu mikilvægt sé að kenna drengjum að efast um viðteknar hugmyndir um karlmennsku með því að spyrja spurninga um hegðun og viðhorf þeirra sjálfra. Þetta er þó ekki einkamál drengja heldur mótast hugmyndir þeirra og hegðun í samspili við samfélagið í kring. Ég tel að þannig geti viðteknar hugmyndir um karlmennsku jafnvel orðið til þess að ofvirkir og óeirnir drengir verða órólegir og jafnvel ofbeldisfullir af því að þeir halda að þeir eigi að vera það. Slík hegðun er raunar að nokkru leyti viðurkennd sem eðlileg hegðun af dreng að vera en á sama tíma er hún óæskileg.

Karlmennska og kvenleiki eru ekki náttúrleg fyrirbrigði og skólar eiga að skipta sér af því hvernig hugmyndir barna um þessi atriði mótast, rétt eins og þeir hafa námsmarkmið í stærðfræði (sjá t.d. MacNaughton 1997). Sama gildir um hugmyndir okkar um kynhneigð; þær eru ekki meðfæddar. Þessi viðfangsefni sem rannsóknarviðfangsefni eru hluti af því að ala börn upp í lýðræðislegum anda. Skólar eru ekki boðberar kvenfyrirlitningar eða eineltis en þeir eiga það til að vera boðberar hetjuskapar og þeir hafa almennt ekki talið nýliðavígslu til бага. Við sem störfum í skólakerfinu þurfum líka að taka mið af því að drengjaorðræðan er að stórum hluta orðin til sem vörn fyrir viðteknar eða jafnvel skaðlegar hugmyndir um karlmennsku.

Það er verkefni karla og kvenna í skólum, fagfólks og foreldra, að ræða markmið uppeldis og kennslu (sjá t.d. Martin 1995, Guðbjörgu

Lindu Rafnsdóttur 1997, Weaver-Hightower 2003a). Hvers konar manneskjur viljum við að skólarnir okkar taki þátt í að skapa? Viljum við að viðteknar hugmyndir um skorpuvinnu og hetjuskap hamli drengjum í námi og starfsvali (sjá t.d. Canada 2000)? Viljum við að skólar kenni drengjum og stúlkum samskiptaaðferðir og viðhorf sem gagnast við barnauppleði? Ef skólar eiga þátt í því að móta óæskilegar tegundir karlmennsku, eins og þeir fræðimenn sem ég hef vitnað í halda fram, þá hljóta skólar líka að geta „framleitt“ æskilegar tegundir karlmennsku. Í því felst ekki síst að kanna með nemendum hvaða kynlægir og ókynlægir valkostir eru mögulegir þannig að þeir geti haft virk áhrif á framtíð sína (sjá t.d. Browne 2004). Haywood og Mac an Ghail (1996) benda á að skólar geti að sjálfsögðu ekki breytt hugmyndum um karlmennsku eða kvenleika án tillits til þess hvernig slíkar hugmyndir þróast á öðrum vettvangi. Þeir telja þó að skólar séu mikilvægasti vettvangur samfélagsins í þessum efnum.

VIÐTÖL VIÐ 14 ÍSLENSKAR KENNSLUKONUR

Haustið 2000 ákvað ég að taka rannsóknarviðtöl við reyndar kennslukonur í íslenskum grunnskólum. Ástæða þess var einkum sú að ég tel að ekki verði rætt um menntun drengja og stúlkna á upplýstan hátt án þess að hafa nokkra hugmynd um hvernig kennslukonur tala um reynslu sína og viðhorf. Rannsóknin er viðamesti hluti bókarinnar og þjónar um leið því lykिलlutverki að tengja saman erlendar rannsóknarniðurstöður annars vegar og íslenskar aðstæður og menntapólitík hins vegar.

Fyrst skýri ég frá markmiðum og rannsóknarspurningum. Þá er framkvæmd rannsóknarinnar útskýrð, þ.e. val viðmælenda, tilhögun viðtala o.fl. sem máli skiptir að tilgreint sé. Því næst eru niðurstöður rannsóknarinnar raktar í allitarlegu máli og leitað svara við rannsóknarspurningunum. Loks eru meginniðurstöður endursagðar í fáeinum orðum og rannsóknin rædd í ljósi fyrri rannsókna að því leyti sem það er ekki gert jafnóðum. Enn fremur er sagt frá viðtökum sem rannsóknin hefur hlotið og gildi hennar metið.

Markmið og rannsóknarspurningar

Áður en ég hóf rannsóknina tók ég saman allitarlega greinargerð til kynningar handa skólastjórum og hugsanlegum viðmælendum úr hópi kennara. Þar komu fram helstu fræðilegu forsendur sem ég hef nú útfært rækilega í fyrri köflum bókarinnar. Þar greindi ég einnig frá helstu markmiðum rannsóknarinnar. Þau eru að kynnast reynslu og viðhorfum kennslukvenna í grunnskólum gagnvart vinnubrögðum og

hegðun drengja og stúlkna, að kynnast því hvað kennslukonum í grunnskólum finnst um kynjamun á vinnubrögðum og viðhorfum meðal kennara, að kynnast viðhorfum kennslukvenna í grunnskólum til rannsókna á kynjamun og öðrum félagslegum mun og hinnar svokölluðu drengjaorðræðu og loks að setja niðurstöður í samhengi við íslenska og alþjóðlega umræðu um menntun drengja og stúlkna.

Ég byggi umfjöllun í þessum kafla á nokkrum rannsóknarspurningum sem einnig voru mótaðar í hinni upphaflegu greinargerð:

- *Telja kennslukonur að drengir og stúlkur læri og hagi sér með ólíkum hætti?*
- *Hvernig segjast kennslukonur fara að við að kenna drengjum og stúlkum? Fara þær ólíkt að miðað við karlana?*
- *Eru kennslukonur sammála því að drengir þurfi karlmenn til að kenna sér vegna þess að kennslukarlar geti veitt þeim eitthvað sem kennslukonur geta ekki veitt?*
- *Telja kennslukonur að kvennamening ríki í grunnskólum og að hún fæli karla frá kennslu?*

Í þessum kafla eru svör viðmælenda dregin saman í frásögn jafnframt því sem niðurstöður rannsóknarinnar eru, eftir því sem við á, bornar saman við niðurstöður annarra rannsókna. Rannsóknin veitir gagnlegar upplýsingar fyrir áframhaldandi umræður og fyrir mótun jafnréttisstefnu í skólastarfi. Í 7.-10. kafla er nánar lagt út af því sem hér kemur fram.

Framkvæmd rannsóknarinnar

Rannsóknin fór fram í tvennu lagi. Í fyrri hlutanum, veturinn 2000-2001, var talað við átta kennara, tvívegis hvern, í síðara skiptið eftir að hafa fylgst með viðkomandi kennara í tvær til fimm kennslustundir. Markmið áhorfsins var að eiga samræðugrundvöll um tiltekin atvik í kennslustundunum. Í síðari hluta, sem fór fram vorið 2002, var talað við sex kennara einu sinni, án áhorfs. Alls var því talað við fjórtán kennara: fjóra á Norðurlandi, átta í Reykjavík og tvo í Reykjanesbæ. Viðmælendur í síðari hluta rannsóknarinnar voru allir í Reykjavík nema einn á Norðurlandi. Samtals er því um að ræða 22 viðtöl við 14 viðmælendur.

Val viðmælenda fór þannig fram að ég ákvað fyrst við hvaða skóla ég hefði samband á þremur ofangreindum svæðum þannig að skólarnir

væru sem fjölbreyttastir, t.d. gamlir og nýir skólar og misstórir skólar. Síðan hafði ég samband við skólastjóra um hvort þar væru „líklegir“ kennarar sem væru búnir að kenna tíu ár eða lengur og fékk hjá þeim upplýsingar um nokkra kennara. Úr þeim hópi valdi ég oftast einn til fjóra kennara til að velja nánar úr þannig að ég fengi sem mesta aldursbreidd í hópinn. Ég talaði aðeins við einn kennara í hverjum skóla, m.a. til að fá fram sem fjölbreyttasta reynslu viðmælenda. Í tveimur skólum sem ég leitaði til fannst ekki kennari, annaðhvort enginn sem uppfyllti skilyrðin eða enginn sem vildi taka þátt í rannsókninni. Kennarar sem ég ræddi við samþykktu yfirleitt þátttöku í fyrsta sím-tali, áður en þeir höfðu fengið nokkur gögn önnur en munnlegar upplýsingar, en einn kennari hafnaði þátttöku alveg og annar færðist undan. Í nokkrum tilvikum óskuðu skólastjórar eftir milligöngu og töluðu sjálfir við viðkomandi kennara og létu mig síðan vita og í öðrum tilvikum gerðu skólastjórar kennurum viðvart um að ég myndi fljótlega hafa samband. Gera má ráð fyrir að aðstoð skólastjóra við valið geri það að verkum að ég hafi fyrst og fremst talað við „göða“ kennara eða kennara sem skólastjóramir vissu að væru jákvæðir gagnvart þátttöku í rannsókn, miðað við ef ég hefði dregið út hóp kennara til að velja úr.

Flestir viðmælendur voru umsjónarkennarar á viðkomandi aldursstigi þegar viðtölin voru tekin. Dreifing þeirra á aldursstig grunnskólans er nokkuð jöfn, tiltölulega fleiri á miðstiginu (5.-7. bekk) en á hinum aldursstigunum tveimur. Kennslugreinar unglíngakennaranna og þeirra sem hafa kennt tilteknar námsgreinar eru einkum íslenska, erlend tungumál, stærðfræði o.fl. greinar. Námsgreinar sem eiga fulltrúa á þennan hátt fylla tuginn. Heildarfjöldi kennsluára er rúmlega 310 kennsluár en nokkur náms- og barnsburðarleyfi eru þar með talin. Viðmælendurnir hafa kennt á bilinu 12-40 ár miðað við vor kennsluársins sem viðtalið var tekið á. Sá fyrsti hóf kennslu á árinu 1958 og tveir þeir yngstu á árinu 1988. Viðmælendur eru fæddir á tímabilinu 1936-1964, flestir milli 1950 og 1960. Ef litið er á skiptingu kennsluára milli landsvæða kemur í ljós að rúmur helmingur kennsluára (162) er á höfuðborgarsvæðinu, 52 kennsluár á Akureyri, 36 í Reykjanesbæ, 33 í bæjum eða sjávarþorpum, 19 í sveitum og sveitþorpum og nokkur kennsluár voru erlendis, auk fárra ára í annarri fagvinnu. Þannig talaði ég við fáeina kennara í þéttbýli sem

höfðu einnig kennt í dreifbýli. Með því móti tel ég að reynslu úr ólíkum byggðarlögum séu gerð sæmileg skil þrátt fyrir að ég talaði ekki við kennara í fleiri landshlutum.

Ég hef iðulega verið spurður þess hvers vegna ég talaði ekki við kennslukarla í grunnskólum. Einfaldasta svarið er að mig *langaði* til að tala við kennslukonur, um þetta mál, í þetta skipti. Þannig snýst rannsóknin um reynslu og viðhorf kennslukvenna en ekki um reynslu og viðhorf kennslukarla, ef þau eru á annað borð ólík viðhorfum kennslukvenna. Annað svar er að það hefði orðið allmiklu erfiðara að velja viðmælendur hefði ég líka talað við kennslukarla þar sem þeir eru tiltölulega fáir í yngstu bekkjum grunnskóla og ég taldi nauðsynlegt að viðmælendur dreifðust vel á aldurstigin. Þannig kom ekki til álitu, að þessu sinni, að gera almenna rannsókn meðal allra kennara.

Ég athugaði kynskiptingu skólastjóranna sem viðmælendur vinna hjá. Þar er um að ræða jafnmarga karla og konur, eða sjö af hvoru kyni. Þetta var ekki fyrir fram ákveðið og ég tel að hér sé um að ræða skemmtilega tilviljun. Þó læðist að mér sú hugsun að ef tveir skólar hefðu komið til greina sem skóli til að velja viðmælanda í hefði ég fremur leitað til skólastjóra af kvenkyni en til karls.

Flestar spurningarnar voru opnar og byggðar á viðtalsramma sem kennarar höfðu fengið sendan ásamt fleiri gögnum um rannsóknina. Misjafnt var hvort viðmælendur höfðu kynnt sér gögnin fyrir fram; sumir höfðu gert það mjög vandlega en aðrir létu duga að kynna sér viðtalsrammann enda ekki til þess ætlast í sjálfu sér að viðmælendurnir legðu mikla vinnu í undirbúning. Engu að síður þarf að velta fyrir sér mögulegum áhrifum þess að þeir hafi látið þessi gögn hafa áhrif á sig. Þessi gögn voru kynning á rannsókninni og fræðilegum forsendum hennar, auk greinar sem ég hafði nýlega birt í *Nýjum menntamálum* (sjá Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1998d). Ég vissi um þann möguleika að þetta gæti haft áhrif því að vissulega voru þau gögn sem ég sendi ætluð til þess að viðmælendur þekktu forsendur mínar, bæði þekkingu til að framkvæma rannsóknina en líka fræðilega og pólitíska útgangspunkta. En viðmælendurnir eru fagmanneskjur og næstum aldrei gat ég merkt að mér væri svarað einhverju sem viðmælandi hélt að ég vildi heyra fremur en því sem viðmælandinn taldi. Hins vegar er það þekkt hliðarafurð slíkrar rannsóknar að viðmælendur velta efninu fyrir sér, ræða það við aðra

kennara og jafnvel nemendur að þeir séu að taka þátt í rannsókn o.s.frv., þannig að meiri gögn en minni gera viðmælendum þá einungis auðveldara fyrir. Slíkt hefði líka gerst þótt einungis viðtalsramminn og örstutt kynning hefðu verið send.

Í viðtölunum spurði ég hvers konar kennslu og uppeldi viðmælendur teldu að nútímabörn þurfi, hvort drengir og stúlkur þyrftu ólíkt uppeldi og hvort drengir og stúlkur vildu karla eða konur til að kenna sér. Ég spurði um breytingar á kennslu, svo sem á aðstæðum í kennslustofum og breytingar á börnunum, og einnig um viðbrögð kennara við breytingunum. Lítillega var spurt um námsefnið, t.d. hvort það væri jafnréttismiðað. Þá var lögð veruleg áhersla á spurningar um kennslukarla og kennslukonur og um ólíkar aðferðir og viðhorf kynja. Spurt var á hvern hátt viðmælendur tækju tillit til kynjamunar á annan hátt en kennslukarlar og hvort kennslukarlar og kennslukonur færu yfirleitt ólíkt að í kennslunni. Þá var spurt hvort viðmælendur yrðu mikið varir við umræður um kynjamun á vinnustað, í endurmenntun eða annars staðar og um menningu skóla og samfélags. M.a. var spurt um hvort kennarar hefðu heyrt talað um of mikla kvemma-menningu í grunnskólum og ef svo væri hvernig sú orðræða kæmi viðmælanda fyrir sjónir. Þannig var viðtalsramminn í heild nokkru ítarlegri en rannsóknarspurningarnar hér að framan. Það var gert til að fá meiri dýpt og betra samhengi í einstök atriði í svörum viðmælenda. Hluti þessa efnis hefur verið notaður til að tengja rannsóknina við aðrar rannsóknarniðurstöður, t.d. svör um breytingar á skólastarfinu (sjá Ingólf Ásgeir Jóhannesson 2004b).

Flest viðtölin fóru fram í kennslustofu, oftast kennslustofu viðkomandi kennara, en fáein fóru fram í viðtalsherbergjum í skólunum. Viðtölin voru hljóðrituð og vélrituð upp síðar. Heildarlengd vélritaðra gagna er 113 fremur þétt vélritaðar síður, fimm til ellefu frá hverjum viðmælanda. Í nokkrum tilvikum var bætt við þönkum sem komið höfðu fram í samtölum í frímínútum eða í samtölum á undan og eftir hinum hljóðrituðu viðtölum. Úrvinnslu rannsóknarinnar lauk að mestu í júlí 2002, fyrsti fyrirlesturinn um efni hennar var fluttur á norræna félagsfræðingapönginu í ágúst sama ár og ritun bráðabirgðaskýrslu lauk í september. Nánar er sagt frá viðtökum við rannsókninni í lok kaflans.

Tæpast þarf að taka fram að nöfnin hér á eftir eru dulnefni, bæði nöfn viðmælenda og skóla. Ég nefni kennslureynslu viðmælenda eða

annað sem mögulega gæti komið upp um hverjir viðmælendur eru einungis ef ætla má að tiltekin ummæli séu með því móti marktækari, t.d. ef viðmælandi hefur kennt í 30 ár en ekki t.d. 15. Ég forðast að tilgreina á hvaða aldurstigi viðmælandinn kennir nú. Öll viðtölin eru notuð beint eða óbeint til að segja þá sögu sem hér er sögð þótt mismikið sé orðrétt vitnað í tilgreinda viðmælendur. Ég hef ekki breytt orðalagi viðmælenda eftir að uppritun viðtalsins lauk en geri mér far um að rita sjálfur um drengi og stúlkur, fremur en stráka og stelpur, þótt flestir viðmælendur noti síðarnefndu orðin a.m.k. jafnoft. Öllum upplýsingum um nöfn viðmælenda hefur nú verið fargað í samræmi við skilmála Tölvunefndar (nú Persónuverndar). Áður hafði viðmælendum þó verið send bráðabirgðaskýrsla um rannsóknina.

Tengsl reynslu og orðræðu

Við úrvinnslu úr viðtölunum er gengið út frá póststrúktúralískum viðhorfum gagnvart reynslu. Samkvæmt þeim er litið á reynslu og orðræðu sem samtvinnuð fyrirbrigði og að reynsla sé þannig aldrei náttúruleg eða „hrein“ heldur síuð í gegnum lífsviðhorf og orðræðu kennarasamfélags (Scott 1991/1992, Johnston 1994). Undirstrikað skal að ég spurði um reynslu og viðhorf og geri ekki sjálfur tilraun til að meta hvort kennsla og nám drengja og stúlkna er „í raun og veru“ með þeim hætti sem viðmælendur halda fram. Raunar spurði ég stundum beint um hvort „reynsla“ viðmælandans væri þessi og fékk þá svör við því. Og þrátt fyrir stutta veru mína í skólunum kom fyrir að ég sá það gerast sem viðmælendur sögðu mér frá.

Megintilgangur viðtalanna var sem fyrr segir að skrásetja hvernig kennslukonur tala um reynslu sína og viðhorf, skrásetja þau þrástef orðræðunnar sem þær sem hugverur halda á lofti, ekki að sannreyna atburði í skólastofum. Með því að beita sjónarhorni greiningar á orðræðu, og hugtökum sem nánar eru skýrð í 1. kafla, er lögð áhersla á að skrá hvernig talað er um efnið, um hvað er þagað og hvað áhersla er lögð á. Sjálfsmynd kennslukvennanna og sjónarmið þeirra mótast í samspili faglegrar og persónulegrar reynslu og þeirra þrástefja orðræðunnar um kynjamun og kyngervi meðal nemenda og kennara sem flæða um í skólanum sem þær starfa í eða í samfélaginu. Hið sama gildir um spurningar mínar í viðtölunum; þær eru hluti af innlendri

sem erlendri orðræðu. Þetta sjónarhorn leiðir af sér að eðlilegt er að líta svo á að alls konar þrástef um umræðuefnin, þ.e. um drengi og stúlkur, kennslukarla og kennslukonur, jafnrétti og launakjör, komi fram í gögnum eins og viðtölum. Í samræmi við það var ætlun mín að kanna viðteknar hugmyndir meðal viðmælenda, hvaðan sem þær væru upprunnar.

Meginniðurstöður

Hér á eftir verða raktar niðurstöður viðtalsrannsóknarinnar. Fyrst er rætt um vinnubrögð, hegðun og einstaklingsmun barnanna og í kjölfar þess um vinnubrögð og viðhorf kennara. Sérstakur þáttur er um meinta þörf fyrir fleiri kennslukarla og loks er stuttur kaflur um kvennameningu og launakjör kennara. Þessi þemu eru valin í því augnamiði að svara rannsóknarspurningunum í upphafi kaflans. Orðréttar tilvitnanir í viðtölin eru auðkenndar á hefðbundinn hátt og spurningar mínar skáletraðar.

Vinnubrögð og hegðun barna

Viðmælendur mínir eru nánast á einu máli um að rík tilhneiging sé í þá átt að stúlkur séu vandvirkari en drengir en jafnframt að þeim hætti til meiri smásmugli en drengjunum. Þetta eigi við um langflestar stúlkur; þær sinni vel þeim verkefnum sem þær eiga að sinna, svo vel að sumir viðmælendur nefndu að margar þeirra mættu gjarna temja sér örlítið kæruleysi. Þannig bendir Fjólá Rafnsdóttir á að stúlkur eigi erfiðara með að ná hraðlestrartækni í þeim tilvikum sem lesa á texta til að geta svarað spurningum um aðalatriði; þær séu í raun ekki nægilega kærulausar til að setta sig við að ná ekki „öllu“, þeim finnst þær svíkjast um ef þær sjá að ekki er allt nákvæmt hjá þeim, jafnvel þótt þær sjái að það dugi. Þá telja viðmælendur að áhugi á góðum frágangi sé atriði sem í ríkara mæli þurfi að temja mörgum drengjum sem samt gengur vel að öðru leyti. Lítum á fleiri frásagnir viðmælenda. Lísu Fannarsdóttir segir:

Mér finnst oft með stráka að þeir séu opnari fyrir að prófa nýjar leiðir. Opnari fyrir að fara öðruvísi að í námi. Stelpurnar vilja kannski meira fara þessa beinu braut, bara eins og bókin segir og kennarinn sýnir. Það er smámunur á þessu með kynin ... Strákarnir

eru tilbúnari til að prófa eitthvað nýtt ... Eldklárar stelpur klára sitt fullkomlega og smámunasemin er mikil, þær gera þetta vel og fallega meðan strákarnir klára þetta kannski með því að sýna minna hvað þeir eru að gera og gera jafnvel meira í huganum.

Af sama toga er athyglisverð frásögn Fríðar Viðarsdóttur af eðlisfræðikennslu. Hún segir að stúlkur klári gjarna eðlisfræðitilraun af samviskusemi sinni en drengirnir haldi oft áfram með verkefnið en hirði minna um frágang á skýrslu. Hún segir að duglegum stúlkum finnist þær „búnar“ þegar þær hafi lokið verkefninu. Ummæli Lísu og Fríðar benda mjög til þess að auka þurfi áráði stúlkna í því að láta verklýsingar ekki stjórna sér alveg — á sama hátt og stuðla gæti þurft að meiri vandvirkni drengja við frágang.

Raungreinar og tölvur bar alloft á góma og oftast spurði ég um þessi efni sérstaklega. Fram kemur að stúlkur þurfi að þjálf í raungreinum, t.d. kemur fram hjá Dagrúnu Jónasdóttur að þær þoli ekki blaðið *Lifandi vísindi* sem drengirnir sláist um að fá að lesa. Pála Friðriksdóttir leggur áherslu á að strákar séu meira uppteknir af tæknilegum efnum. Þetta komi t.d. fram í því að þeir séu betur að sér í enskum orðaforða. Ég fylgdist með upplýsingatæknitíma hjá bekk Glóðar Logadóttur (bekkurinn er ofarlega á yngsta stigi). Börnin skiptu um stofu og stúlkurnar settust öðrum megin í stofunni og drengirnir hinum megin. Glóð segir að þau hafi sest við þessar tölvur í fyrsta tím-anum í þessari stofu:

Þegar ég horfi yfir hópinn þá veit ég að þau velja sér alltaf þessar sömu tölvur. Þeim finnst eitthvert öryggi í því.

Mér sýndist talsverður kynjamunur vera þannig að drengirnir væru þó nokkuð áhugasamari en stúlkurnar þótt þær væru bæði áhugasamar og samviskusamar. Glóð segir að sér finnist drengirnir að jafnaði vera klárari í tölvunum og að þeim gangi yfirleitt betur; þeir séu búnir að fíkta meira við þetta heima en stúlkurnar. Hún tekur fram að aðeins fimm nemendanna hafi ekki aðgang að tölvu heima hjá sér. Hún telur sig hafa orðið vara við að drengirnir segi að þeim sé ekki hleypt í tölvurnar nema undir umsjón en stúlkurnar fái að fara sjálfar. En Glóð finnst að stúlkurnar þurfi oft meiri hjálp en drengirnir í upplýsingatæknitímunum þannig að álykta má að drengjunum sé eitthvað kennt heima og svo haldi þeir áfram að þreifa sig áfram. Þetta er í samræmi við það sem ég heyri frá vinum og samstarfsfólki og ég get heldur ekki stillt mig um að nefna í þessu samhengi hversu algengt það

er að heyra fullorðna fræðimenn héraendis og erlendis segja frá því að synir þeirra á unglingsaldri hafi hjálpað þeim að setja margmiðlunar-efni í ráðstefnufyrirlesturinn þeirra.

Þeir drengir sem gengur vel í skóla vinna gjarna einungis þann tíma sem er nauðsynlegur til að klára verkefnið en eyða ekki tíma í að snurfusa það. Drengirnir eru líka frakkari við að spyrja, sem er ótvíræður kostur, og telja sumir viðmælenda að þetta verði til þess að kennurum þyki skemmtilegra að kenna drengjunum. Þessi sjónarmið eru svipuð meðal viðmælenda í hópi barna- og unglíngakennara, sem getur bent til þess að þeir séu ekki einungis að svara út frá eigin reynslu, heldur líka út frá almennri skoðun. Dóra Ragnarsdóttir segir:

Okkur finnst einhvern veginn að stúlkur eigi að vera vandvirkari á hlutina og í meiri smáatriðum heldur en strákar. Þeir megi vera svolítið fruntalegri. Þetta á ekki bara við í kennslu, heldur í uppeldi almennt. Það er haldið að stúlkum mömmuleikjum og dúkkum og Barbí og þess háttar, meðan verið er að halda hlúum og He-man og Action-man og þess háttar að strákum.

Fríður Viðarsdóttir segir enn fremur frá því að stelpur hafi gaman af því að skrifa endalausar sögur meðan strákar vilji hafa þær stuttar með meiri atburðarás.

Fram kemur hjá viðmælendum mínum að drengir sæki í sig veðrið á unglingsárunum þannig að þá ná sumir þeirra upp hugsanlegu forskoti stúlkna á yngri árum. Úlfhildur Unnarsdóttir nefnir að strákar fari að sækja í sig veðrið í námi eftir 10-11 ára aldurinn. Líska Fannarsdóttir segir að stúlkur standi sig betur meðan þær eru ungar:

Síðan ná strákar stelpunum ... ég held það gerist alltaf; það er búið að vera öll þessi ár. Ég held að þeir nái stelpunum í kringum 16 ára og svo í menntaskóla; ég get alveg ímyndað mér það.

Gerður Dagsdóttir orðar þetta þannig:

Á unglingsárunum verða einhver straumhvörf svona 15-16 ára í þroska og þá virðast strákar margir taka einhvern kipp meðan að held ég stelpurnar standi í stað eða jafnvel dragist aftur úr.

Þetta kemur ágætlega heim og saman við hefðina sem greint er frá í 2. kafla, þ.e. að stúlkur sem gekk ágætlega í barnaskóla hættu að honum loknum en drengir héldu áfram námi. Tölurnar segja þó að fleiri og fleiri stúlkur haldi áfram í skóla þannig að ekki er útilokað að þetta eigi eftir að breytast.

Niðurstaðan um að drengir fái gjarna meiri athygli út á frumkvæði sitt kemur heim og saman við rannsóknarniðurstöður um að stúlkur

hafi alla jafna minna saman við kennarana að sælda en drengir og fá þar af leiðandi minni athygli (sjá t.d. samantekt Guðnýjar Guðbjörnsdóttur 1995). Ummælin hér að ofan falla einnig líka að þeim viðteknu rannsóknarniðurstöðum að stúlkur séu feimnari og óruggari en drengir við að skýra vísindaleg ferli (sjá t.d. Guðnýju Guðbjörnsdóttur 1995).

Fram kemur og í niðurstöðum mínum að stúlkum hætti til að gleymast ef þeim gengur ekki sérlega vel því að þær eru „að“, þær eru að fást við eitthvað (sbr. Kryger 1998, Osler og Vincent 2003). Aftur á móti er fremur tekið eftir þeim drengjum sem gengur illa vegna þess að þeir gera eitthvað annað en það sem þeir eiga að gera. Þetta ræðir Lísá Fannarsdóttir:

Þá er það náttúrulega þetta algilda vandamál, það eru agamálin. Þar lenda strákarnir; þeir eru fjörugri, en stelpur sem eiga erfitt vilja frekar hverfa inn í sig og maður tekur minna eftir þeim. Það þarf náttúrulega að gefa þeim gaum og passa upp á að þær týnist ekki ... Það vill oft fara þannig, að þær sem eru getuminni hverfa inn í sig ... Já, þær hverfa meira inn í sig ... Það þarf mjög mikið að passa upp á þær að sinna þeim að þær kannski leita ekki ... þær leita öðruvísi eftir aðstoð. Þeir kalla á neikvæða athygli þannig að maður tekur strax eftir þeim ... Yfirleitt, auðvitað eru líka dæmi um hitt hjá strákunum. *Hvernig gengur ykkur að bregðast við svona hlutum?* Misjafnlega. Alveg örugglega. Það er örugglega oft á kostnað stúlnanna hversu mikið við sinnum strákunum, alveg sama hvernig umræðan er í þjóðfélaginu um að strákarnir fái minni kennslu við hæfi ...

Síðar í viðtalinu kemur fram að möguleikinn á að stúllkurnar gleymist vegna þess að þær séu stilltar sé oft ræddur meðal kennaranna.

Ég spurði viðmælendur sérstaklega um kynjamun í sambandi við vinnubókarvinnu. Dagrún Jónasdóttir bendir á að unnið sé með vinnubók í flestum námsgreinum og telur að það henti drengjum e.t.v. ekki nægilega vel. Gerður Dagsdóttir bendir á að það séu

fáir strákar sem finnst skemmtilegt það sem er oft dálítið mikil handavinna, það er að beygja aftur á bak og áfram, eyðufyllingarverkefni, en stelpunum finnst það gaman, þær geta gengið að því.

Berum þetta saman við niðurstöður Nobles og Bradford (2000) sem fundu út að drengjum leiddist vinnubókarvinna og mæltu með því að skólar drægu úr henni. Slík breyting er þó engan veginn eingöngu til hagsbóta drengjum. Raunar tel ég að vinnubókar- og eyðufyllingarvinna sé líkleg til að skaða stúlkur meira en drengi, a.m.k. ef gengið út frá því að stór hluti af eyðufyllingarverkefnum sé ekki mjög krefj-

andi heldur sé um einfaldar spurningar úr texta að ræða sem nemendur fylla út hver fyrir sig. Vissulega er þó hægt að búa til krefjandi vinnubókarverkefni, t.d. verkefni sem nemendur þurfa að leysa í samvinnu. Vel boðrituð verkefni eða nákvæmlega skipulagðir námsferlar (*programmed learning*) geta líka verið mjög krefjandi því að þá krefst eyðuútfyllingin röklegrar hugsunar. Viðmælendur benda hins vegar á að samvisskusemi stúlkna sé líkleg til að haldast hvort sem verkefni eru krefjandi eða ekki. Ef það er rétt hjá viðmælendum mínum að drengir sækji í sig veðrið í námi á unglingsárum, eins og fram kemur hér á undan, er freistandi að álykta að minnkandi vinnubókarkennsla eftir því sem ofar kemur í aldri eigi þátt í því.

Ummæli Gerðar Dagsdóttur lýsa í hnotskurn þeim kynjamun í vinnuböggðum nemenda sem fram kemur í rannsókninni:

Ef ég tek duglega nemendur og ber saman duglegar stelpur og duglega stráka, þá finnst mér duglegir strákar ... bara drífa þetta af og leggja áherslu á aðalatriðin meðan stelpurnar eru ... að festast í einhverjum úrklippum og að skrifa upp aftur ... Ég hef svoltið reynt bæði að hvetja stelpur til að vera ekki að eyða tímanum í óþarfa, kenna þeim skipulagningu þegar þær vilja fara að skrifa vinnubækurnar sínar upp aftur. Svo hef ég á hinn hóginn reynt að vera ekki að nöldra í strákunum yfir einhverju sem ég sé að kannski skiptir ekki svo miklu máli ... hrósa þeim fyrir það sem þeir eru að gera þó það líti ekki ægilega vel út. Ef þeir eru með þetta á hreinu og standa sig vel ...

Kynjamynstrin í minni rannsókn eru sambærileg við niðurstöður í rannsókn Lilju M. Jónsdóttur (1996) í samvinnu við tvo kennarar-nema þar sem spurt var hvort munur væri á vinnubrögðum drengja og stúlkna í hópvinnum og hvort stúlkur væru „vandvirkari, ábyrgari, fyrirferðarminni og fúsari til samstarfs“ en drengir (bls. 11, upprunalegt skáletur). Fylgst var með þremur þemaverkefnum í kennslustofum. Fram kom að stúlkurnar þóttu vandvirkari en drengirnir og voru stúlkurnar mjög meðvitaðar um þetta, m.a. treystu þær drengjunum ekki fyrir fingerðari vinnu á borð við hreinritun og skreytingu. Þá fannst rannsakendunum að stúlkurnar væru ábyrgari og samstarfshæfari en drengirnir en einnig kom fram að stúlkurnar voru umburðarlyndar gagnvart drengjunum. Reyndar voru drengirnir í þessari rannsókn ekki fyrirferðarmeiri en stúlkurnar og þær leituðu oftar til kennara um svör við spurningum sínum en drengirnir.

Sjónarmið viðmælenda minna um samvisskusemi stúlkna eru í takt við þá niðurstöðu Myhill (2002) að stúlkur sem ná góðum árangri haldi sig lengur að verkefnum en drengir sem einnig ná góðum

árangri. Þessu hefur Hafsteinn Karlsson (1997) einnig haldið fram en hann lýsir áhyggjum yfir að stúlkur séu of varkárar og ekki nógu gagnrýnar í skólastofunni. Ályktun Hafsteins er vísast einnig í samræmi við þær ályktanir Riddell (1989) að þótt stúlkur vinni samviskusamlega þá dugi það þeim ekki nægilega vel þegar skólanámi er lokið. Hér vísar Riddell til þeirra staðreyndar að karlar ráða mestu í fyrirtækjum og stjórnámum.

Ég spurði viðmælendur mína einnig um hegðunarmynstur kynjanna. Fjóla Ragnarsdóttir orðar ágætlega þann kynjamun sem kemur fram hjá flestum viðmælendum:

Kurteisi, tillitsemi, mannsaðir, frekar en námsgreinar [eru þeir þættir] sem þarf að hugsa um svolítið sterkt með strákuunum.

Fjóla álitur að drengir þurfi að fá meiri þjálfun í ýmsu „mjúku“ því að þeir sumir, jafnvel mjög litlir, séu strax farnir að gera grín og hlæja og láta asnalega. Þeir þurfa líka

að læra að þú veður ekki bara áfram eins og þér sýnist, þú verður að hugsa um hvaða afleiðingar það hefur fyrir þá sem eru við hliðina á þér. Þetta ræðum við náttúrulega rosalega mikið. Reyndar gildir það um sumar stelpur; þær hafa vaðið yfir aðrar stelpur.

Glóð Logadóttir ræðir þetta líka:

Það virðist vera þannig að strákar þurfi meiri aga [en stúlkur], þær eru þægilegri í umgengni. Strákuunum dettur kannski frekar eitthvað í hug að gera sem er ekki þægilegt fyrir aðra.

Kynjamunurinn í hegðun er síður en svo algildur að álitu viðmælenda minna og í því efni er mikilvægast að átta sig á því að það eru einungis sumir drengir sem haga sér illa. Það kemur heim og saman við niðurstöður Ragnhildar Bjarnadóttur (1996) sem gerði rannsókn með kennaranemum á samskiptum í skólastofum. Hún komst að því að það sem kalla mætti óþægð og truflandi hegðun væri í hluta drengjahópsins en ekki meðal allra drengja sem hóps. Hún ályktar að varhugavert sé að gera of mikið úr fyrirferð drengja og að slíke orðræða geti beinlínis leitt til óæskilegrar hegðunar. Ýmsar erlendar niðurstöður um kynjamun gætu einmitt túlkast á þann veg að með því að tyggja þær upp aftur og aftur séum við e.t.v. við að stuðla að viðhaldi staðalmyndanna um óþekkt drengja og ofursamviskusemi stúlkna. Warrington, Younger og Williams (2000) komust að því að á meðal unglinga í Austur-Englíu í Englandi þykir eðlilegt hjá stúlkum að þær vinni vel en drengir þurfa helst að uppfylla staðalmynd með talsverðu kæruleysi. Padfield

(2002) komst að sambærilegum niðurstöðum í rannsóknum sínum meðal skoskra unglinga.

Þetta sýnir okkur að við þurfum að takast á við staðalmyndir um hegðun kynja, ekki síður en hegðunina sjálfa. Túlkun Francis (2000) á rannsókn sinni um hugmyndir 14-16 ára enskra nemenda um „fyrirmyndarnemandann“ er til þess fallin að stuðla að breytingum á viðhorfum gagnvart staðalmyndunum. Hún komst að því að drengir hafa meiri áhyggjur af hegðun en stúlkur. Dæmi um svör drengja í rannsókn hennar voru þau að fyrirmyndarnemandinn þyrfti „að láta sér koma vel saman við eða virða kennarann“ og gæta þess „að lenda ekki í vandræðum“. Stúlkurnar í rannsókn hennar hugleidda hins vegar fremur námsvenjur: „fyrirmyndarnemandinn vinnur mikið“, „þarf að taka vinnuna við námið alvarlega og virkilega að leggja á sig“ (bls. 67, lauslegar þýðingar mínar). Francis telur að þessi ummæli nemenda vísi ekki einungis til reynslu þeirra úr skólastofunum heldur séu nemendurnir undir áhrifum ríkjandi orðræðu um kyngervi og árangur. Þannig sé líklegra að drengir lendi í vandræðum vegna hegðunar sinnar og því sé líklegra að þeir hafi áhyggjur af henni þess vegna. Í rauninni vilji þeir ekki hegða sér illa þótt þeir geri það stundum til að uppfylla staðalmyndina meðal hópsins sem þeir eru í. Í sama streng taka einmitt Warrington, Younger og Williams (2000) sem telja afar þýðingarmikið að styðja við þá drengi sem vilja ekki falla inn í staðalmyndina um óþæga drengi. Ríkjandi orðræða um að drengjum sé „eðlilegt“ að vera óstýrilátir getur líka hæglega haft þau áhrif að kennarar slaki fremur á kröfum til þeirra um góða hegðun (Skelton 1998). Ekki verður neitt fullyrt af rannsóknargögnum mínum um að þetta sé svo hérlendis og mér hugkvæmdist ekki að spyrja viðmælendur mína að því beint hvort þær hefðu staðið sjálfar sig að því að slaka á hegðunarkröfum til drengja.

Meðal áhugaverðustu punktanna í svörum viðmælenda um persónulegt líf barnanna er líklega sú ábending að drengjum sé ekki falið nægilegt hlutverk heima fyrir. Fjóla Rafnsdóttir ræðir þennan vanda drengja í hnotskurn:

Þetta um ... strákana og að bera ábyrgð. Gjarnan á heimilum að þeir hafa ekki sérstakt hlutverk. Fremur að stelpur hafi sérstakt hlutverk. Þær eiga að taka að sér einhverja þætti í heimilistarfinu. Strákarnir eru alveg frúir og frjálsir, mamma gerir allt fyrir þá eða einhver. Þeir hafa enga ábyrgð, ekkert hlutverk ... þá hefur verið rætt með þung-

lyndið og þessa ungu drengi sem eru að fyrirfara sér, hvort það blandist inn í það, þessi tilgangur eða tilgangsleysi, það skiptir engu máli hvort þú ert hérna eða ert hérna ekki ... Heimilin eða skólinn þurfi að gera þeim grein fyrir að þeir beri einhverja ábyrgð, þeir skipti máli og þeir hafi eitthvert hlutverk.

Ösp Hannesdóttir telur að stúlkurnar virðist koma betur út úr því að mæðurnar séu ekki lengur heima:

Ég held að þessa stráka vanti miklu meiri hlýju. Áður voru mæðurnar heima oft á tíðum og gáfu þeim örugglega bara miklu meiri tíma en gert er núna.

Til að ráða bót á þessu þarf samstillt átak í að kenna ábyrgð frá unga aldri bæði í skólum og á heimilum — og þótt vera kunni að einhver telji það bestu lausnina að kalla mæðurnar heim með því að greiða þeim laun eða veita skattaafslátt tel ég slíkt viðhorf vera fjand-samlegt jafnréttishugsjónum og íslenski jafnréttislöggjöf eins og hún er í dag. Ég tel því á móti að grunnskólar sem taka við börnum sex ára gömlum þurfi að byrja strax, í samvinnu við heimilin, að skipuleggja hvernig staðið er að samvinnu heimilis og skóla, t.d. með því að byggja á þeim grunni sem (vonandi) hefur verið lagður í leikskóla (sjá ítarlegri umfjöllun um samvinnu skóla og heimila í 9. kafla).

Í nokkrum viðtölum kom fram það sjónarmið að „erfiðar“ stúlkur séu erfiðari en erfiðir strákar. Pála Friðriksdóttir lýsir þessu ítarlegast:

En mér finnst stundum ef stelpur eru erfiðar, þá geta þær verið miklu erfiðari en erfiðir strákar. *Hvernig?* Þær verða miklu þrjóskari og stífari oft heldur en strákar. Mér finnst strákar oft meira með óþekkt, og það er auðveldara að eiga við óþekkt. Eft stelpur eru erfiðar, þá eru þær kannski komnar í óreglu, einhverra hluta vegna ... Þannig að mér finnst oft erfitt að eiga við erfiðar stelpur. Það er einkeum erfiðara að semja við þær. Þær kannski loka sig meira af þegar þær eru erfiðar og kannski líka það að þær ætla að vera svo „kúl“. Þær þurfa á því að halda að þykjast vera „kúl“ en er kannski samt ekkert þeirra eðli. Strákar eru aftur á móti kannski meira bara blátt áfram eins og þeir eru. Þeir eru ekkert að leika neitt. Það er ekkert óþægilegt fyrir stráka sem er óþekkur að semja því að hann er ekkert að þykjast vera neitt annað en hann er. Hann er kannski bara óþekkur. Hann er tilbúinn að semja en það getur verið erfitt fyrir hann að standa við það. En hann skilur mjög vel hvað er verið að tala um og veit hvað hann þarf að gera. En það er náttúrulega erfitt, svona einn, tveir og þrjár, að breyta sínu háttæmi ... Þannig að kennari þarf að vera þolinmóður og sýna tillitssemi gagnvart því. En þegar ég hugsa til þessa gegnum árin, þá hefur mér fundist stundum erfiðara að eiga við erfiðar stelpur heldur en erfiða stráka en venjulegast yfir heildina finnst mér þær vera heldur rólegri.

Friðrika Rúnarsdóttir telur að strákar séu

einhvern veginn ... hreinni og beinni, þeir slást og þeir berjast og svo er það búið en stelpurnar ... það er meiri klíkuskapur hjá stelpunum.

Glóð Logadóttir segir að stúlkurnar séu „meira í að finna hver að annarri og klaga“.

Möguleg túlkun á þessum ummælum er sú að stúlkur finni hættuna á að því að þær gleymist alveg ef þær halda áfram að hlýða settum reglum eins og þær hafa haft tilhneigingu til að gera. Ef leikreglur drengja felast í því að virða valdsmörk (sjá t.d. Hafstein Karlsson 1995) eykur það vald þeirra að fá að semja um mörkin við kennarana. Stúlkurnar freista þess hins vegar að hnekkja karllægu valdi drengja og kennara með því að virða síður valdsmörk og samninga. En eins og fram kemur í viðtölunum er hér um að ræða lítinn minnihluta stúlkna. Önnur túlkun er sú að kennslukonurnar dæmi e.t.v. kynsystur sínar harðar eða geri meiri kröfur til þeirra en drengjanna um góða siði.

Viðmælendur eru reyndar alls ekki eingöngu neikvæðir út í breytingar hjá stúlkunum, t.d. kemur fram það sjónarmið hjá mörgum viðmælendum að stúlkur séu nú kraftmeiri og síður bældar en þær hafi verið fyrir 15 árum. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður í norskrri rannsókn. Bjerrum-Nielsen (2003) fann út að kyngervi verða æ fjölbreyttari meðal stúlkna í Noregi. Hún bendir á að stúlkur sem nái árangri í námi séu ekki bara samviskusamar heldur séu líka mun fleiri stúlkur „virkar“ en áður var, virkar á jákvæðan hátt. Bjerrum-Nielsen leggur mikla áherslu á að um sé að ræða ný og áhugaverð kynhlutverk. Sé það svo þurfa kennarar að vera vakandi fyrir þeim jákvæðu atriðum sem fram koma í stað þess að styrkja stöðugt ofursamviskusemina sem viðmælendur hafa talsverðar áhyggjur af, eins og fram er komið hér að framan.

Ef dregið er saman það sem viðmælendur segja um vinnubrögð og hegðun er vissulega um að ræða greinileg kynjamynstur: Þeim finnast stúlkur vandvirkari, séu færari í ritun og eigi auðveldara með nákvæmnisvinnubrögð en drengir. Aftur á móti séu þær ekki nógu forvitnar til að vilja fara út fyrir námsefnið eða lengra í því, geti týnt sér í nákvæmni og vandvirkni og spyrji minna en drengir almennt séð. Þær þurfi því að hvetja til meira sjálfstæðis og til að taka áhættu. Þannig kann samviskusemi stúlkna að hindra þær í námi, svo mót-sagnakennt sem það hljómar. Ályktanir um að kenna þurfi stúlkum að leggja áherslu á aðalatriði og drengjum á betri frágang eru trúlega gildar fyrir a.m.k. flest aldursstigi grunnskóla og jafnvel fleiri skólastig.

Við ættum að fækka mikið eyðufyllingarverkefnum í námsefni eða gera þau meira krefjandi og leggja áherslu á hraðlestrartækni og markvissar umræður, svo að dæmi séu nefnd um gagnlegar breytingar á kennsluháttum. Stúlkur þarf að hvetja til sjálfstæðis, frumkvæðis og áráðis í þeim greinum sem þær eru taldar ragar við, t.d. í náttúruvísindum, stærðfræði og vinnu við tölvur, og ef við miðum við erlendar rannsóknir sem vitnað er til í 2. kafla þurfum við sennilega að þjálf drengi betur í tungumálum, auk undirbúnings fyrir heimilishald og fjölskyldulíf.

Niðurstöður mínar draga einnig fram nauðsyn þess að láta hegðun drengja ekki villa okkur sýn um að þeir hafi allir endilega svo mikið sjálfstraust eða að stúlkur séu allar kurteisar og vandvirkar. Alkunna er að óstýrilæti drengja er oft til marks um lítið sjálfstraust en á hinu er meiri hætta að uppburðarleysi meðal stúlkna geti virkað sem kurteisi. Þannig leggja viðmælendur mínir talsverða áherslu á að stúlkum sem fer lítið fyrir sé ekki gleymt þess vegna. Þessar niðurstöður eru í samræmi við íslenskar og erlendar rannsóknir sem vitnað er til hér að framan.

Þá kemur fram í niðurstöðum mínum það sjónarmið að yngstu stúlkurnar þoli betur en drengir á sama aldri að fá minni tíma foreldra sinna og minni aðstoð heima fyrir og kemur þetta heim og saman við sjónarmið Ingu Dóru Sigfúsdóttur (sjá Strákar í kreppu 2003) sem vitnað var til í 4. kafla. Þetta kemur líka heim og saman við það sjónarmið viðmælenda að drengir fái að jafnaði ekki hlutverk í heimilishaldi. Hvetja þarf og styðja drengi á því sviði og það hlýtur að verða sameiginlegt verkefni skóla og heimila, eins og ég ræði einkum um í 8. kafla.

„Munurinn er mestur á einstaklingum“

Þrástef um einstaklingsmun nemenda kemur næstum jafnákveðið fram og kynjamunur. „Munurinn er mestur á einstaklingum“ var oft viðkvæðið ef spurt var um kynjamun og var þetta svar mjög áberandi hjá langflestum viðmælendum. Dóra Ragnarsdóttir talar um „týpumun“ og Pála Friðriksdóttir nefnir að ein stelpa sé á þessari línu og önnur á annarri línu, og að það gæti verið eins hjá strákonum. Friður Viðarsdóttir tekur fram að aldrei sé hægt að allhæfa alveg því að

Þetta eru náttúrlega einstaklingar, fyrst og fremst sé munurinn milli einstaklinga en stundum milli drengja og stúlkna. Fjóla Rafnsdóttir orðar þetta svo:

Skólinn hentar sumum strákuðum og skólinn hentar sumum stelpum, kannski þó fleiri strákuðum.

Um góðan frágang segir Krístrún Davíðsdóttir:

... þótt við séum bæði með stelpur sem nenna ekki og stráka sem eru meira en tilbúnir í það.

Ösp Hannesdóttir segir að það sé

fullt af drengjum sem gangi ágætlega og vilji bara djöflast áfram í námsbókum. Þetta er bara smáhópur sem á í erfiðleikum og fólk talar mikið um það.

Hún segir að það séu stúlkurnar sem þyrfti að herða

en það eru líka alltaf nokkrir strákar sem þarf að herða, sem þarf að hvetja áfram. Mér finnst þetta ekki nema að hluta til kynbundið.

Hvers vegna leggja viðmælendur svo mikla áherslu á einstaklingsmun? Einstaklingurinn, „þarfir hvers og eins“ nemandi, eins og það er orðað í skólalöggjöf, er mjög sterkt þrústef í orðræðu íslenskra kennara. Ég athugaði áherslu á einstaklingsþarfir og áherslu á jafnréttismál annars vegar í barnafræðslulögum og hins vegar í stefnu Kennarasambands Íslands. Fátt segir um þetta í fræðslulögum frá 1907 (*Lög um fræðslu barna 1907*) en í fræðslulögum 1947 og grunnskólalögum, sem fyrst voru sett 1974, eru afar hnitmiðuð ákvæði sem ég tel að kennarar hafi meðvitað sem ómeðvitað gert að hluta af hugveru sinni. Lagagreinin frá 1947 er þannig:

Barnaskólar skulu leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda sinna, hjálpa þeim að öðlast heilbrigð lífsviðhorf og hollar lífsvenjur, vera á verði um líkamshreyfingu þeirra og veita þeim tilsögn í lögskipuðum námsgreinum eftir sínum þroska. (*Lög um fræðslu barna 1947*, 1. gr.)

Orðasamböndin „eðli og þarfir“ og „eftir sínum þroska“ eru hér lykilorð. Í markmiðsgrein grunnskólalaga frá 1974 er hnykkt á þessari stefnu:

Grunnskólinn skal leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda og stuðla að allhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins. Grunnskólinn skal veita nemendum tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni og temja sér vinnubrögð, sem stuðli að stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Skólastarfið skal því leggja grundvöll að sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfna hæfni þeirra til samstarfs við aðra. (*Lög um grunnskóla 1974*, 2. gr.)

Hér er að vísu bætt við „hæfni þeirra til samstarfs við aðra“ sem engan veginn má telja í andstöðu við áhersluna á þarfir einstaklinga, þótt það

kunni stundum að vera gert í pólitískri umræðu um skólastarf. Einnig er hér bætt við ákvæði um sjálfstæða hugsun. Í útgáfu grunnskólalaga frá 1995, þegar viðamesta endurskoðun þeirra fór fram, er lagagreinin óbreytt (*Lög um grunnskóla* 1995, 2. gr.).

Þá athugaði ég *Skólastefnu* (1987, 1990, 1996) sem Kennara-samband Íslands, þá félag flestra grunnskólakennara og tiltekinn hópa framhaldsskólakennara, mótaði. Þar er rík áhersla á þarfir hvers og eins — með beinni vísan til markmiðsgreinar grunnskólalaganna sem til er vitnað hér að ofan. Tekið er fram að námsvinna nemenda þurfi að vera sjálfstæð, kennsla þurfi að vera við hæfi hvers og eins og því megi hún til með að vera sveigjanleg, námsmat eigi að beinast að einstaklingnum en ekki samanburði við hópinn og einstaklings-áherslan er tengd við rétt nemenda til að stunda nám í heimaskóla þrátt fyrir fötlun.

Miklu óskýrari er áhersla á jafnrétti kynja í þessum sömu stefnu-þlögum. Ákvæði um jafnrétti í skólastarfi og jafnréttisfræðslu eru aftur á móti afar skýr í jafnréttislögum (*Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla* 2000) en líklegra er að þau fari fram hjá kennurum en grunnskólalög og aðalnámskrá. Í *Skólastefnu* (1987, 1990, 1996) er jafnrétti kynja efst á lista sem búsetujafnrétti, jafnrétti þrátt fyrir fötlun og stéttajafnrétti eru einnig á. Áherslan á þarfir og sjálfstæði hvers og eins er þó miklu sterkara stef í *Skólastefnu* en áhersla á jafnrétti.

Áhersla á einstaklinga og þarfir þeirra er í samræmi við meinta einstaklingshyggju íslenskrar þjóðar. Orðræða þar sem „þarfir einstaklinga“ sitja í fyrirrúmi er þó ekki séríslensk heldur sögulegt vestrænt fyrirbrigði. Sem dæmi má nefna að Cammack og Phillips (2002) rannsökuðu samspil orðræðu og hugveru meðal 18 nemenda sem stunduðu nám á meistaranámsstigi í stórum ríkisháskóla á vesturströnd Bandaríkjanna, þar af 16 kvenna. Í ljós kom að „einstaklingur“ (*an individual*) var mjög ríkjandi þrástef. Sem dæmi um það nefna Cammack og Phillips umræður meðal meistaranemanna um hvort það sé réttlætlanlegt að láta órólega drengi sem trufla kennslu sitja hjá samvinnuþýðum stúlkum í von um að stúllkunum takist að hafa hemil á drengjunum. Einhverjir meistaranemanna höfðu slæma persónulega reynslu af þessari tegund bekkjarstjórnunar og niðurstaðan varð sú að meistaranemarnir gátu ekki rætt þetta mál til hlítar. Aftur á móti sagði

einn þeirra: „Persónulega þá tel ég að við eigum að hætta að líta á tiltekin atriði og líta bara á hverja manneskju sem einstakling“ (bls. 128, lausleg þýðing mín). Þessi dæmi Cammack og Phillips um einstaklingsþarfir gætu hæglega verið úr orðræðu íslenskra grunnskólakennara.

Það eru bæði kostir og gallar við áherslu kennara á einstaklinga. Kosturinn er sá að innst í hjarta sínu og vonandi að flestu leyti í raun þá ætlast kennarar til þess sama af drengjum og stúlkum. Slíkt er geysilega mikilvægt veganesti fyrir jafnréttismiðaða kennslu. Galli við þetta kann að vera sá að stúlkur hljóti ekki sérstaka hvatningu þar sem þess er þörf og drengir ekki þar sem þess er þörf. Kennslan er í senn miðuð við þarfir einstaklinga, án tillits til kyns, en um leið er oft lögð áhersla á að allir séu að gera hið sama, án tillits til einstaklingsáhuga, þarfa hvers og eins eða kyns.

Í upphafi kaflans spurði ég *Telja kennslukonur að drengir og stúlkur læri og hagi sér með ólíkum hætti?* Hér skal aftur dregið saman það sem viðmælendur mínir nefndu um muninn á drengjum og stúlkum: Stúlkur eru að jafnaði samviskusamar og vandvirkari en drengir en þeir spyrja meira út í hlutina og eiga til að vera órólegri. Stúlkurnar eru ekki nógu áhugasamar um að fara út fyrir námsefnið eða fara lengra í því en áskilið er og þær geta týnt sér í nákvæmni og vandvirkni. Þær þarf því að hvetja til meira sjálfstæðis og til að taka áhættu á sama hátt og styðja þarf drengi til vandvirknislegri vinnubragða. Þá kom fram það sjónarmið að samstillta þurfi krafta heimila og skóla við að fela drengjum meiri ábyrgð.

Viðmælendur leggja hins vegar álíka mikla áherslu á einstaklingsmun nemenda og á kynjamun. Sú áhersla kom mér á óvart, sérstaklega í ljósi þess að ég spurði aðallega um kynjamun. Svo virðist sem það að höfða til þarfa hvers og eins sé nokkuð staðfast stef í orðræðu kennara og því sé kennurum tamt, a.m.k. í orði, að líta á einstaklingsmun sem mun mikilvægari en annan mun. Hvort þetta stef er grónara í orðræðu kennslukvenna en karla er ekki vitað en varla er ástæða til að ætla það.

Vinnubrögð og viðhorf kennara

Þegar þessi efni eru rædd verður að hafa þann fyrirvara að algengt var að viðmælendur segðust lítið vita um mun á kennurum, m.a. vegna þess að þeir sæju sjaldan aðra kennara kenna og því geti þeir lítið borið sig saman við þá, eins og ég það þá um að gera. Í ungl-ingabekkjum heyra kennarar þó sjálfsagt meira en í yngri bekkjum um hvað nemendum finnst um einstaka kennara, jafnvel þótt þeir leggi ekki alltaf hlustir við því. Af því sem fram kemur í rannsóknar-viðtölunum, samtölum mínum við aðra kennara og heimsóknum í skóla (einkum í tengslum við vettvangsnám kennaranema) virðist mér þó ljóst að í yngstu bekkjunum sé meiri samvinna milli kennara en í þeim eldri og kennarar á því aldurstigi viti e.t.v. meira um hvað aðrir kenna. Í yngstu bekkjunum eru færri karlar en á unglíngastigi og afar fáir þeirra í bekkjarkennslu. Í unglíngabekkjum eru karlar og konur sums staðar til helminga en þar er ekki mikil hefð fyrir sam-vinnu heldur kennir yfirleitt hver og einn sitt fag og þar er því enn þá minni ástæða til að ætla að kennarar þekki aðferðir hver annars. Kannski eru aðferðirnar samt líkar; munur kynni að vera á því hvernig þeim sem persónum tekst að útfæra hefðbundnar aðferðir, með því ívafi af hópvinnumbrögðum og öðrum „óhefðbundnum“ aðferðum sem hver kys.

Meginniðurstaðan um vinnubrögð kennara er sú að viðmælendur eru ákveðið þeirrar skoðunar að þau séu persónubundin fremur en þau fari eftir kyni þeirra. Enn fremur kemur fram þegar spurt var um hvort börn vildu bæði kennslukonur og kennslukarlar að svörin eru oftast á þann veg að það sé persónan sem skipti máli fyrir börnin. Svör þess efnis að æskilegt sé að hafa bæði karla og konur í starfinu, barnanna vegna, eru aftur á móti að mínum dómi víkjandi miðað við þrástefið um að það sé persóna kennarans sem skipti mestu máli. Margvíslegur kynjaður munur kemur þó fram í viðtölunum.

Ég rek hér fyrst dæmi um svör þar sem persónuleikinn þykir skipta mestu: Dóra Ragnarsdóttir:

Ég held það skipti þau samt kannski ekki öllu máli hvort þetta er kona eða maður heldur hvers konar persónuleiki [og] það sem verið er að kenna. Þau samlagast einni persónu betur en annarri, bara eins og í lífinu og tilverunni.

Gerður Dagsdóttir:

Þetta náttúrlega eru bara svo mismunandi persónur.

Hún tekur jafnframt fram að konurnar séu ólíkari hver annarri en karlarnir. Úlfhildur Unnarsdóttir var spurð hvort hún færi öðruvísi að í þessu tilliti en kennslukonur yfirleitt.

Ég held ekki. Þetta er mjög einstaklingsbundið hvernig maður kennir og talar við þau og kemur fram við þau.

Pála Friðriksdóttir segir að börnin hafi mestan áhuga á því hvaða persónu kennarinn hafi að geyma og Lísa Fannarsdóttir segir:

Ég held að það sé ekki spurning um hvort það er karlmaður eða kvenmaður sem kenni þetta, [það] sé spurning frekar um karakter ... En þau spá í hver kennir þeim; það skiptir máli náttúrulega hver er kennarinn þeirra en ég held að það skipti ekki máli hvort það sé maður eða kona. Ég allavega hef ekki orðið vör við það. Það er sjálfsagt karakterinn sem þau spá í; hvernig þau kunna við okkur. Ég held að það sé nú aðallega það. Auðvitað náttúrulega líka bara hvernig kennslan gengur, hvort viðkomandi nær til þeirra hreinlega. Ég held það sé alveg óháð kyni; það er allavega mín upplifun.

Meðal þess sem fram kom um kynjamun kennara er að karlar hafi tilhneigingu til að vera félagar barnanna á nokkuð yfirborðslegu plani.

Gerður Dagsdóttir spyr

hvort það gæti nú ekki verið að við konurnar værum meira eins og mömmurnar, svoltið í smáatriðunum, að nöldra í þeim og ýta á eftir þeim og þeir [kennslukarlarnir] meiri félagar og meira kammó og létu svona kannski smáatriðin vera ... þeir eru ekki að hafa áhyggjur af smáatriðum eins og við erum að gera. Þeir eins og kafa ekki eins djúpt oní mál krakkanna, og ég held einhvern veginn að þeir ýti þeim frá sér.

Jafnframt tekur Gerður Dagsdóttir fram að karlar hleypi nemendum ekki að sér; þeir gefi ekki færi á sér til að flækja sig í tilfinningaleg mál og komist þannig „léttar“ frá kennslunni. Ösp Hannesdóttir bendir á að karlar sæki síður í yngri deildirnar, þeir séu ekki eins tilbúnir til að ganga inn í móðurhlutverkið sem kennslukonurnar gangi eiginlega inn í.

Mér var bent á að karlar skreyti síður kennslustofurnar (t.d. með verkum nemenda) og Fjóla Rafnsdóttir nefnir að konur noti e.t.v.

fjölbreyttari aðferðir við kennslu en karlar, þær eru einhvern veginn tilbúnari til að nota fleiri aðferðir, gera tilraunir ... kannski vegna þess að þær hugsa um fleiri þætti heldur en bara að barmið læri akkúrat þetta dæmi.

Karlar hengja sig síður í smáatriði og eru ónákvæmari — e.t.v. á líkan hátt og lýst er hér að ofan með mun á vinnubrögðum drengja og stúlkna. Dagrún Jónasdóttir segir að konur séu ofan í

ótrúlegustu smáatriðum. Bæði í námsefninu, stöðu nemenda, undirbúningi ...

Friðrika Rúnarsdóttir segir:

Karlkennarar ... leggja ekki eins mikið upp úr því að fara yfir [námsfnið] og kvenkennarar gera en ég held þeir nálgist nú efnið kannski ekki svo ólíkt.

Dóra Ragnarsdóttir bendir á að þetta geti stafað af vinnuálagi á kennslukarlana:

Það er líka algengara að karlkennarar vinni allt að því helmingi meira en kvenkennarar, hvernig sem þeir fara að því! Þeir gera þetta einhvern veginn öðruvísi. Konum er hættara en karlmönnum við að lenda í smáatriðum, sennilega óþarflega hætt við því. Þær eru að hugsa um heildarmynd meðan karlmaður hugsar um eitt atriði í einu og við það lenda þær í smáatriðum sem skipta máli í heildarmyndinni.

Þessi mótsagnakenndu ummæli voru lokaorðin í viðtalinu við Dóru og ég spurði hana ekki nánar út í hvernig þetta færi saman. Fyrir mér sem þátttakanda í orðræðu um kynjamun meðal kennara var þetta alveg skýrt dæmi um þá skoðun að kennslukonur séu samviskusamari en kennslukarlar en stundum á kostnað gæða. Þeir sem hafa lesið birt drög að rannsóknarskýrslunni og uppkast að bókinni hafa síðan bent mér á mótsögn í þessu. En sem ég glápi á þetta á tölvuskjánum er þetta enn þá jafnskýrt fyrir mér: það er hægt að tapa sér í smáatriðum sem skipta máli í heildarmyndinni og glata henni þannig. Dóra telur þetta kvenlægan eiginleika og ég tengi hann við annan kvenlægan eiginleika, þ.e. samviskusemi. En auðvitað týna sumir kennslukarlar sér líka í smáatriðum.

Þá spurði ég talsvert um mun á viðhorfi kennslukarla og kennslukvenna til starfsins. Flestir viðmælenda telja sig ekki merkeja mikinn kynjamun á því, þó þann sem birtist í meiri vinnu karla en kvenna. Ofurlítið var kvartað undan því að úti í samfélaginu sé litíð á kennslu sem hobbístarf. Bent var á að kennslukonur fremur en kennslukarlar vilji samvinnu meðal kennara og að karlar eigi auðveldara með „að kúpla sig frá kennslunni í frímínútum“ en margar kennslukonur noti hins vegar frímínútur í að ræða vanda nemenda. Talið var erfitt að meta hvort sú staðreynd að fleiri karlar væru í annarri vinnu sé til marks um áhugaleyzi á starfinu eða viðleitni til að bjarga sér. Viðmælendur telja að uppeldis- og umhyggjuþættir starfsins virðist síður höfða til karla en kvenna. Þegar Örbrún Einarsdóttir var í skóla sem nemandi fyrir yfir 30 árum voru jafnmargir karlar sem „sátu og messuðu yfir manni ...“, eins og hún orðar það. Þá gerði kennarastarfið ekki jafnmiklar kröfur til uppeldisþáttarins og síðar varð (sjá t.d. Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1999).

Þessar niðurstöður má draga saman sem svör við tveimur spurningum: *Hvernig segjast kennslukonur fara að við að kenna drengjum og*

stúlkum? Fara þær ólíkt að miðað við karlana? Allsterk tilhneiging kemur fram í svörunum til að telja að kennslukonur séu að jafnaði nákvæmar, samviskusamar og smámunasamar en kennslukarlar latir við að tileinka sér hlutbundna kennslu — þótt vissulega haldi enginn viðmælandi því fram að svona séu allar kennslukonur eða allir kennslukarlar. Óhlutbundin kennsla og próf eru hin sögulegu norm, eins og fram kemur hjá mörgum viðmælendum. Í viðtölunum koma fram góðar vísbendingar um að kennslukonur hafi tilhneingingu til að beita óhlutbundinni kennslu (yfirferð kennslubóka, vinnubókarvinnu) verulega miklu nákvæmar, e.t.v. óskynsamlegar, en karlar sem sumir hverjir þykja fullkærulausir til að hirða um sum þau smáatriði sem vissulega þarf til að fylla út í heildarmyndina. Talsvert sterkt er það viðhorf viðmælenda að kennslukonur vilji fremur en kennslukarlar nota fjölbreyttar kennsluáðferðir, þar með taldar nýttisku hlutbundnar áðferðir. Hins vegar eru svo fáir kennslukarlar í yngri bekkjum að erfitt væri að meta þennan kynjamun í bekkjarkennslu, og gildir þá einu hvort tekin væru fleiri viðtöl eða öðrum áðferðum beitt. Varðandi mun á áðferðum og viðhorfi kennslukarla og kennslukvenna er einnig rétt að nefna tilhneingingu kennslukvenna til að vera í eins konar móðurhlutverki.

Í svörunum hér að ofan togast á einstaklingsmunur og kynjamunur á þann hátt að flestir viðmælenda álíta mun á kennurum og kennslu þeirra fremur vera persónubundinn en kynlægan þótt þeir útiloki ekki kynjamun og ræði talsvert um hann, a.m.k. aðspurðar. Ég hef tilgreint kynjamynstur hér nokkuð rækilegar en svörin í viðtölunum gefa tilefni til og tel að sum þau sjónarmið hefðu ekki komið fram nema af því að ég spurði í þau um þau. Niðurstaða um einstaklingsmun er vissulega því athyglisverðari sem meira var spurt um kynjamun. Eins og fram kemur í köflunum hér á eftir þurfum við að nýta hugsjónir kennara um að þroska nemendur sem einstaklinga en jafnframt að kenna kennurunum að skoða kyngervi og önnur félagsleg mynstur.

Athyglisverðar eru mótsagnirnar í því hversu viðmælendur gera mikið úr einstaklingsmun kennara og nemenda en jafnframt hversu margar sögur þeir kunna um margvíslegan kynjamun. Þetta má sennilega skýra með því að álykta að orðræðan um einstaklingsmun sé mun sterkari en orðræða um kynjamun og kyngervi. Einstaklingurinn og þroski hvers og eins barns er ríkjandi þrástef í orðræðu skólafólks;

kennarar eiga tungumál til að ræða um einstaklinga og persónubundinn mun. Þegar kemur að umræðum um kynjamynstur eiga kennarar alls ekki jafnþróað tungumál til að ræða um þau en kunna hins vegar að segja einfaldar sögur um kynjamun.

Er þörf á fleiri karlmönnum í kennarastarfið?

Vegna þrástefsins um karlmannaskort í kennslu þótti mér ástæða til að reyna að komast að því hvort viðmælendum mínum þættu of fáir karlar í starfi grunnskólakennara. Spurt var um hvort drengir þurfi karla til að kenna sér og hvort það væru einhverjar námsgreinar sem karl fremur en kona ætti að kenna drengjum eða kona stúlkum. Einnig spurði ég um hvað viðmælendur telja að börnin vilji.

Varðandi það hvort drengir þurfi karlmenn til að kenna sér telja viðmælendur að svo sé alls ekki en vilja samt gjarna fleiri karlmenn í kennarastarfið. Einnig telja þeir mikilvægt fyrir vinnustaðinn sem vinnustað að fá fleiri karlmenn. Þá er nefnt að stúlkur þurfi karlfyrirmyndir ekki síður en drengir. Dæmi um ummæli voru á þessa leið: Dóra Ragnarsdóttir segir að það fari eftir því hvernig hugmyndir þessi kennari hafi, hvernig og hvað það er sem hann kemur frá sér. Fjöla Rafnsdóttir segir hins vegar að það skipti meira máli fyrir drengi að feður þeirra sinni þeim, t.d. heimalærdómi þeirra, en hvort karl eða kona kennir. Hún segist treysta sér afar vel til að kenna drengjum, einkum ef hún fái leiðbeiningar, en ekki sé þörf á að fá fleiri karlkennara. Krístrún segir að þótt hvorugt kynið kenni betur en hitt,

þá er það mín skoðun að það sé heilavænlegra fyrir börnin að fá nasasjón af báðum kynjum og þannig inn í skólann líka, inn í uppeldið ... hérna erum við jú að ala upp börn. Við erum ekki að búa til einhver tæki. Það skiptir engu máli hvort það eru karlmenn eða konur sem búa til sjónvarpstæki í einhverri verksmiðju. En við erum jú að ala upp börnin sem eiga að vera framtíðin og mér finnst skipta dálitlu að við séum bæði með karlmenn og konur í skólanum. Ekki síður fyrir stelpurnar. Við erum að tala um að fá fleiri karlmenn og það er ekki bara fyrir strákana, heldur ekki síður fyrir stelpurnar. Stelpurnar þurfa líka að hafa karlfyrirmyndir. Bæði kynin þurfa að vera fyrirmyndir fyrir bæði kynin.

Mjög fáir viðmælendur aftur á móti setja fram það sjónarmið að karlar eigi auðveldara með að skilja drengi og konur stúlkur. Líska Fannarsdóttir telur að *sumir* drengir eigi auðveldara með að leita til karla — og *sumar* stúlkur til kvenna.

Það sjónarmið að kennslukarlar, eða jafnvel aðrir karlar sem starfa í skólunum, séu færari um það en konur að halda góðum skikk í skólastofunni eða skólanum í heild heyrast oft. Mér lék því forvitni á að heyra sjónarmið viðmælenda um aga kennslukarla og kennslukvenna. Vissulega liggur beint við að halda því fram að kennslukonur myndu þverneita þessu sjónarmiði en svo var þó ekki. Viðmælendur mínir svöruðu þessu af alvöru eins og öðrum spurningum og raunar kemur fram hjá Rósu Dúadóttur að hún sé þekkt fyrir strangan aga og segist ekki vera viss um að hún „sé neitt voðalega kvenleg í kennslu ...“. Hún telur að konur séu að jafnaði mýkri en karlar og að það sé hugsanlegt að „erfiðir strákar myndu respektera karlmann meira“. Svar Örbrúnar Einarsdóttur er hins vegar dæmigerðara og birti ég því bít úr viðtalinu við hana:

Telurðu að það sé myta að karlar ráði betur við bekkina? Maður heyrir stundum sagt um erfiða bekki: Er ekki karlmaður sem getur tekið hann? Sérstaklega í eldri bekkjunum. Þú þekkir engin dæmi til þess að það hafi verið betra? Mér finnst það ekki. Mér finnst það algerlega einstaklingsbundið. Algerlega ókynbundið. Það er mín reynsla. Án þess að ég viti neitt hvað hinir kennaramir eru að gera inni í stofunum því að maður veit það ekki. Hverjir eru það sem eru að segja þetta að karlmenn ráði betur við ...? Foreldrar. Þeir nefna þá engin dæmi um þetta? Nei, ég held ekki. En þú vilt meina að það sé bara einstaklingurinn, kennarinn ...? Það er mín reynsla að karlmönnum gengur ekki betur með aga-mál. Það er jafnmismunandi og með konur.

Aðrir viðmælendur neita því að foreldrar velti fyrir sér kyni kennara.

Erlendar rannsóknir benda einnig til þess að almenningur trúi goðsögnum um að karlar haldi betur aga en kennslukonur og krafan um fleiri kennslukarla komi frá foreldrum en ekki fagfólki (Miller 1997, Cammack og Phillips 2002, sjá enn fremur 7. kafla). Félags- og karlafræðingurinn Sargent (2001) segir frá því á áhugaverðan hátt hvernig þetta sjónarmið virkar. Hann ræddi við 35 kennslukarla sem kenna í 5-8 ára bekkjum í Bandaríkjunum. Sargent hefur með aðstoð viðmælenda sinna útbúið lista með þáttum sem foreldrar telja æskilegt að ein-kenni kennslukarl sem kennir drengjum. Hann ætti ekki að hafa áhuga á listum eða ljóðum, vera „karlmaðurinn í lífi drengjanna“, hafa áhuga á íþróttum, sjá um að aga börnin og vera yfirvald. Sargent bendir á að allir þessir þættir tilheyri hefðbundinni karlmennsku-ímynd. Viðmælendur Sargents minntust ekki á foreldra sem hefðu áhuga á að kennslukarlar sýndu af sér listræna þætti eða tilfinninga- og umhyggjusemi gagnvart drengjunum.

Upplifun viðmælenda Sargents (2001) á kröfunum til kennslukarla eru sambærilegar við þær kröfur foreldra sem viðmælandi minn, Örbrún Einarsdóttir, lýsir. Ég tel að þessar vísbendingar sýni að það sé veruleg ástæða til að spyrna fótum við kröfum um fleiri kennslukarla nema hugað sé miklu betur að því hverju kennslukarlarnir eiga að ná fram. Hjá viðmælendum mínum koma nefnilega beinlínis fram efasemdir um að agi karla sé sá „rétti“, t.d. hjá Úlfhildi Unnarsdóttur sem segir að karlar hafi hátt og sýni hörku en haldi ekki aga betur en konur. Dóra Ragnarsdóttir telur að karlar hafi meiri skel, meiri hörku og að þeir eigi ekki eins auðvelt með að sýna tilfinningar. Ösp Hannesdóttir bendir á að auðvitað séu til karlmenn sem haldi aga betur en konur en í leiðinni sinni þeir kannski ekki þörfum drengja sem eru í vanda. Í raun er raddstyrkur eða tóntegund karla eina atriðið sem kennslukonur viðurkenna stundum að karlar hafi hugsanlega fram yfir þær — þeir verði síður skrækir. Jafnframt benda viðmælendur mínir á að röddin geti platað kennslukarla til að beita henni fremur en annars konar aðferðum við bekkjarstjórnun. Sjónarmið viðmælenda um þetta efni eru samhljóða algengum ráðleggingum til kennaranema í æfingakennslu um að reyna ekki að yfirgnæfa hávaða í nemendum.

Ég spurði hvort karlar fremur en konur ættu að kenna drengjum einhverjar námsgreinar eða kona stúlkum. Yfirleitt er þessu svarað neitandi og sumir viðmælenda telja engin rök til þessa að neinu leyti heldur þurfi góða kennara af báðum kynjum. Dæmigerð eru ummæli Krístrúnar Davíðsdóttur:

Ég er bara algerlega á þeirri skoðun að við getum kennt hvað sem er, hvort sem það er karlmaður eða kona. Það er mín skoðun. Ég skil ekki þetta tal að það verði að vera karlar [í skólunum] til að vera fyrirmyndir og þess háttar, þess vegna verði karlarnir að vera. Ég vil meina að karlar og konur geti kennt hvað sem er í grunnskólanum, það er mín skoðun. Það fer nú bara voða mikið eftir persónunni og eiginleikum hvers og eins hvort þú ert góður kennari, ekki hvort þú ert karlmaður eða kona, bara hvort þú ert góður kennari.

Nokkrum sinnum nefna viðmælendur þó kynfræðslu sem dæmi um viðfangsefni sem hugsanlegt sé að kennari af sama kyni og nemendur eigi að sjá um í kynjaskiptum hópum.

Spurt var hvort börn vilji bæði kennslukonur og kennslukarla. Þessarar spurningar spurði ég ekki alltaf en þeir viðmælendur, sem svöruðu, búast þó frekar við því. Í undirbúningi sínum undir viðtölin

spurðu tveir viðmælendur nemendur sína, á yngsta stigi og unglingsstigi, að því hvort það skipti máli hvort karl eða kona kenndi þeim. Svör nemendanna voru að það skipti engu máli heldur ráði persóna kennarans úrslitum. Margir viðmælenda höfðu ekki beinlínis velt þessu fyrir sér og flestir skólar hafa einhverja kennslukarla eða aðra karlkyns starfsmenn, t.d. húsverði, stuðningsfulltrúa eða starfsfólk í blönduðum störfum, sem börnin „sækja í“, eins og Friðrika Rúnarsdóttir orðar það. Dagrún Jónasdóttir segir að drengir verði ánægðari en stúlkur ef þeir fá karlmann sem umsjónarkennara. Þá má nefna að í unglingskólum er yfirleitt nokkuð jöfn skipting milli kynja. Fjöldi karla í leikskólum og yngstu bekkjum grunnskóla er hins vegar sums staðar svo lítill að Friðrika Rúnarsdóttir segir:

Ég er ekki einu sinni viss um að þau [börnin] skynji að það gætu verið fleiri karlar.

Aðspurð telur hún þó að börn í 4. bekk velti kyni kennara fremur fyrir sér en börn í 1. bekk. Fjöla Rafnsdóttir bendir á að í öll þau ár sem hún hafi kennt (aldarfjórðung) hafi það sjaldan komið upp að því er sér virðist að börnin sakni karlmanns. Pála Friðriksdóttir nefnir að foreldrarnir velti þessu fyrir sér, jafnvel fremur en börnin, og er það í samræmi við það sem áður hefur verið nefnt.

Þetta er í samræmi við niðurstöður í rannsókn kennaranemanna Guðrúnar I. Guðmundsdóttur og Rakelar Guðmundsdóttur (1993). Þær fundu út með spurningalistakönnun að nemendur í 8.-10. bekk láta sér nokkuð á sama standi hvort kennslukarlar eða kennslukonur kenna þeim en telja að persóna og framkoma kennara sé mikilvægari en kyn. Svarendur í rannsókn Guðrúnar og Rakelar töldu kvenlæga eiginleika á borð við sveigjanleika og ríkan skilning vera mikilvægustu eiginleika kennara. Aftur á móti fundu Guðrún og Rakel út að kennarar og kennaranemar telja að karllægir eiginleikar á borð við ákveðni eða jafnvel strangan aga séu mikilvægastir í fari góðs kennara. Þetta kemur heim og saman við vísbendingar sem þær fundu um að konur treysti sér síður í kennslu á unglingsstigi. Síðastnefnda niðurstaðan skýrir örugglega best hvers vegna hlutfall kennslukarla er hærra á því aldursstigi.

Í upphafi kaflans var spurt *Eru kennslukonur sammála því að drengir þurfi karlmenn til að kenna sér vegna þess að kennslukarlar geti veitt þeim eitthvað sem kennslukonur geta ekki veitt?* Niðurstaðan er skýr: kennslukonurnar sem ég talaði við, því sem næst allar sem ein, eru ósammála

Því að kennslukarlar geti veitt drengjum eitthvað sem kennslukonur geta ekki veitt. Einstaklingshyggja kennara um mun á kennslustíl er af hinu góða hér: viðmælendur mínir ætlast til þess sama af kennslukörlum, þ.e. að þeir skapi sér persónulegan og faglegan stíl en ekki kynjaðan stíl. Á hinn bóginn kemur fram talsverð sjálfs gagnrýni kennslukvennanna og einnig gagnrýni á karla. Hvortveggja gagnrýnin snýst um að rata þurfi meðalveginn: sumar kennslukonur þurfi stundum að slaka á í starfinu og sumir kennslukarlar þurfi að taka það alvarlegar. Eins víst er að sú tilhneiging kennslukarla til að vinna meira (kenna fleiri stundir eða vinna úti í bæ) skýri þennan mun sem viðmælendur upplifa því að þetta virðast ekki vera eiginleikar bundnir við líffræðilegan mun kynja. Þessi munur er hins vegar sennilega kynjaðri en viðmælendur mínir vilja vera láta í áherslu sinni á persónubundinn fremur en kynlægan mun. Rétt er að taka fram að margir viðmælendur leggja aftur á móti áherslu á að æskilegt sé að hafa bæði karla og konur í starfinu, m.a. vegna anda á vinnustað. Ég undirstríka að það er í samræmi við góð jafnréttissjónarmið að kennslukarlar og kennslukonur vinni saman sem fagfólk og læri hvert af öðru en skipti ekki verkum á hefðbundinn kynjaðan hátt (sjá ítarlega umfjöllun í næsta kafla).

Kvennamening og launakjör

Af viðtölunum ræð ég að fremur lítil almenn umræða um jafnrétti og kynjamun eigi sér stað á kennarastofum grunnskóla og að sú umræða sé mest um málefni einstakra nemenda og gengi þeirra. Þá voru nefnd dæmi um að einstakar stöðuveitingar hefðu verið ræddar. Á kennarastofunum eru líklega afar skiptar skoðanir á kvenréttindum og femínisma og raunar finnst mér ég geta ráðið af ummælum viðmælenda minna að nokkur tortryggni ríki víða gagnvart sumum femínískum hugmyndum.

Ég spurði sérstaklega um fræðslu um jafnréttismál í kennaranámi eða endurmenntun. Ekki fundust skýr mynstur en þó tel ég mega draga þá ályktun að ekki sitji mjög mikið eftir af því sem kennararnir lærðu um jafnrétti og kynjamun. Langflestir viðmælenda stunduðu kennaranám sitt í Kennaraháskóla Íslands eða Kennaraskóla Íslands en á tímabili sem náði yfir marga áratugi. Þessum efnum kunna að hafa verið gerð skil í kennaranáminu en ég hef ekki athugað það sérstaklega í námskrám. Reyndar muna fáeinir viðmælendanna ágætlega

eftir jafnréttisumræðu í KHÍ — en hversu langt hún náði inn í kennslustundir þar kemur ekki vel fram í viðtölunum. Fæstir viðmælenda muna mikið eftir jafnréttisumfjöllun á endurmenntunarnámskeiðum en einhverjir nefna þó tiltekin námskeið, t.d. stærðfræðinámskeið. Viðmælendur telja hins vegar ótvírætt að almennar umræður um námsgengi drengja og um jafnrétti, kynjamun, kvennameningu og þess háttar séu af hinu góða.

Mér lék sérstök forvitni á að vita hvað kennurum fyndist um það sjónarmið að kvennamening væri ríkjandi í grunnskólum. Þrástefið um að kvennamening ríki í grunnskólum felur t.d. í sér þær skoðanir að kennslukonur hagi sér eins og „mömmur“ nemenda og þær leggi meiri áherslu á að sinna móðurlegu uppeldi en kennslu. Ég spurði hvort viðmælendur hefðu heyrt hugtakið kvennamening og hvort þeir teldu að hún hefði mikil áhrif á grunnskóla. Um það eru skiptar skoðanir eins og sjá má í þeim ummælum sem ég rek hér á eftir. Þannig mótmælir Fjóla Rafnsdóttir beinlínis:

Ég hef heyrt umræðuna en frekar á þann veg að það sé skólinn sem henti strákum ekki nógu vel. Nei, ég hef ekki endilega heyrt þetta út frá því hvort það séu kennsluáferðir kvenna. En eins og einhver sagði um daginn þá voru skólar aftur á móti búnir til fyrir stráka. Þetta bóklega skólanám, það var náttúrulega upphaflega fyrir stráka og konur komu inn í þann skóla. Ég hef stundum verið að hugsa um að ef skólinn hefði verið búinn til fyrir stelpur, væri hann þá eins og hann er í dag? Ef konur hefðu upphaflega búið til skólann, væri hann þá svona? Það voru karlmenn sem mótuðu skólann og karlmenn sem byrjuðu í skólanum. Skólinn er enn þá eins og karlmenn hjuggu hann til.

Krístín Davíðsdóttir var spurð þannig:

Þú hefur kannski aldrei heyrt um neinn karlmann sem hætti að kenna vegna þess að hann fékk engu að ráða fyrir kerlingafrekjunum sem hann vann með? Nei, ég hef aldrei heyrt um það. Ég hef ekki upplifað þetta. Það getur vel verið að sumir karlmenn taki þessu svona. Ég er alveg sammála því að almennt í lífinu, ekki bara í kennslu, þá eru konur samviskusamari, og það bara þessar suma karlmenn, þessi nákvæmni. En það eru ekkert allar konur þannig, svona nákvæmar í þessu þótt sumar séu þannig og kannski fleiri heldur en karlar. Mér fannst þegar ég sat á þessum fundi [mun hafa verið fyrirlestur Jóns Guðmundssonar o.fl. í KHÍ í mars 2001], þá rifjaðist upp fyrir mér að ég vann á karlavinnustað í tvö ár, ég var eini kvenmaðurinn með tíu körlum á skrifstofu og 20 körlum niðri í verksmiðju, þá hugsaði ég: „Leið mér svona illa? Líður þeim svona illa innan um okkur kennslukonurnar? Hvað er eiginlega að? Mér leið ekkert svona illa að vinna með öllum þessum karlmönnum. Er þetta eitthvað öðruvísi?“ Ég spyr. Það er bara mín spurning. Ég næ þessu ekki alveg. En kannski þarf að rannsaka þetta og finna eitthvað út úr þessu og gera eitthvað í því þannig að við fáum karlmenn í kennarastarfið. Ef þetta er ástæðan.

Friðrika Rúnarsdóttir bendir og á að flestir skólastjórar séu karlar og einhverju hljóti þeir að ráða.

Einstöku viðmælandi viðurkennir að e.t.v. eigi gagnrýni á kvennamningu í grunnskólum rétt á sér, t.d. Glóð Logadóttir sem segir að karlmenn gagnrýni þá tilhneingingu kvenna að vera í móðurhlutverk-inu. Hún viðurkennir að þetta sé að hluta rétt, konur sækji í annars konar umræður en karlar.

Þeir halda sig svoltið sér. Þeir reyna að setjast saman við borð. Sumir karlmenn sitja eiginlega alltaf hjá karlmönnum og sumar konur sitja alltaf hjá konum.

Þá var mér sagt frá ungum körlum, rúmlega tvítugum, án kennara-prófs sem hefðu upplifað sig sérkennilega í kvennahópi á kennarastof-um — en er ekki líklegt að æska þeirra og menntunarskortur hafi ráðið fremur en kyn?

Mér var líka sagt frá karlamenningaranda (eða *karlamóral* eins og það var orðað):

Maður hefur heyrt karlmenn tala um það að þeir sem fara úr stórum skólum, bara segjum eins og skólanum okkar, og fara inn í aðra skóla þar sem eru eingöngu unglingsdeildir og næstum því eingöngu karlmenn, það eru til slíkir skólar enn þá, að þar sé allt annar móral. Ég hef heyrt talað um þetta, já, m.a. frá gömlum samstarfskennara. *Hvernig upphfir hann það?* Ég bara hreinlega spurði hann ekki að því. Honum fannst þetta svoltið sérstakt að koma inn í svona. Hann kemur inn í karlamóral, já; hann kemur frá því að vera þar sem hann hefur reyndar kennt alltaf á unglingsstigi þar sem eru bæði konur og karlar og kemur svo inn í karlamenningu, það er svoltið öðruvísi skóli, sagði hann.

Margt athyglisvert kemur fram í þessum ummælum. Flestir viðmælenda hafa vissulega heyrt sjónarmið um að kennslukarlar fælist kvennameningu. Þegar viðmælendur velja fyrir sér hvers vegna kemur fram sú alvarlega staðreynd að það er ekki bara vegna þess að ætlast sé til að kennarar hagi sér eins og mömmur heldur einnig vegna þess að samviskusemi og nákvæmni þykja kvenlægir eiginleikar. Þegar viðmælendurnir velja fyrir sér hvort það er eðlilegt og sanngjarnt að kalla menningu grunnskólanna nafninu kvennamening er bent á að karlar hafi búið barnaskólann sem stofnun til (eins og fram kemur í 2. kafla), til séu unglingskólar þar sem karlar séu í meirihluta og þar ríki karlamening (hvað sem það merkir nákvæmlega) og að enn þann dag í dag stjórnir karlar meirihluta grunnskóla.

Veltum fyrir okkur þessu síðasta atriði og spyrjum hvort stjórnendur, karlkyns eða kvenkyns, ráði miklu um menningu skólanna sem

þeir stjórna. Anna Guðrún Edvardsdóttir (2003) rannsakaði stjórnunarstíl skólastjóra í grunnskólum. Hún komst að því að karlkyns skólastjórar hefðu ekki síður en kvenkyns skólastjórar tileinkað sér það sem í stjórnunarfræðum hefur verið kallaður kvenlægur stjórnunarstíll (um kven- og karllægan stjórnunarstíl, sjá t.d. Kristbjörgu Lóu Árnadóttur 1996). Reyndar sýnist svo að karlkyns grunnskólastjórum fari allórt fækkandi. Ef skoðaðar eru nýlegar tölur um fjölda stjórnenda í grunnskólum eftir kyni kemur í ljós að haustið 2002 voru 60% grunnskólastjóra karlkyns og 35% aðstoðarskólastjóranna (*Landshagir* 2003). Haustið 1998 voru aftur á móti sömu tölur 65 og 43 (*Skýrsla menntamálaráðherra* 2003) og ef lítið er örlítið lengra aftur í tímann eða til vorsins 1996 kemur í ljós að þá var 71% grunnskólastjóra karlkyns og 45% aðstoðarskólastjóranna (*Konur og karlar* 1997). Þótt e.t.v. sé of stutt á milli ára til að draga stóra ályktun af tölunum eru þær athyglisverðar, ekki síst í ljósi niðurstaðna Önnu Guðrúnar.

Sætaskiptingu á kennarastofum bar á góma í nokkrum viðtölum og væri hún út af fyrir sig áhugavert rannsóknarefni. Fram kemur hér að framan að í skóla Glóðar Logadóttur hafi sumir karlar og sumar konur tilhneigingu til að halda sig með eigin kyni, t.d. í kaffi- og matar-tímum. Lísa Fannarsdóttir lýsir þessu þó skýrast:

[Kennarnir sitja] eftir stígunum þar sem fólk er að kenna, eftir því hvort það eru yngsta stigið, miðstigið eða unglíngastigið, þetta eru aðskilin borð oft í frímínútum, þessi þrjú stig, þar sem er annar mórall við borðin ... þeir tala um þetta karlmennirnir, að það er ekki alveg það sama, það eru önnur umræðuefni í gangi, en ég hef náttúrulega alltaf lent á því borði [unglíngastígskenningarborðinu] þannig að ég þekki hitt ekki. Ég er yfirlétt þar þótt maður færi sig stundum á milli ... Við hlæjum oft ... á milli borða að því að það er allt annað í gangi ... þeir fussa og sveia, karlmennirnir, oft, yfir látunum þarna hinumegin. Þeir gera það reyndar.

Í unglíngaskóla, sem ég heimsótti tvívegis, tók ég eftir algerri kynjaskiptingu við matarborð. Viðmælandi minn þar sagði mér frá því að í Flóaskóla þar sem hún kenndi lengi hefði verið minni kynjaskipting þótt sumir karlanna hefðu reyndar aldrei komið yfir þangað sem konur voru í meirihluta. Ég sá allmörg önnur dæmi um slíka kynjaskiptingu þar sem mér var boðið í mat eða kaffi. Reyndar fer sætaskiptingin sennilega aðeins að hluta eftir kynjum og sums staðar kann hún að fara meira eftir aldursstigi. Að vísu verður það til þess að kennslukonur yngstu bekkjanna sitja þá einar, en sérgreinakennarar, t.d. íþróttakennarar, sitja þá fremur með unglíngakennurum.

Mér var umhugað um að vita hvort viðmælendur telji kennslukarla yfirgefa kennarastarfið eða jafnvel hætta við að fara í það vegna kvennamenningar. Nánast sameiginleg afstaða þeirra er sú að karlar fari úr kennarastarfinu vegna launa, miklu fremur en vegna kvennamenningar. Glóð Logadóttir tekur fram að konur sætti sig líka við lægri laun, m.a. af því að vinnudagurinn er stuttur. Gerður Dagsdóttir lýsir þessu sameiginlega viðhorfi nokkuð vel:

Ég er alveg sannfærð um að það helst í hendur við það að karlmönnum finnst þetta ekki fýsilegt ef þeir hugsa um að þeir geti fengið betur borgað fyrir einhver önnur störf þegar þeir eru með þessa menntun. Sem betur fer eru alltaf til karlmenn sem langar til að kenna og taka það fram yfir en það að það skuli vera svona, hlutföllin eins og þau eru; ég er viss um að karlmenn vildu miklu frekar kenna ef þeir fengu sömu laun og þeir fá sem deildarstjóri eða einhvers staðar í innflutningsfyrirtæki ...

Margar af kennslukonunum telja sig þekkeja dæmi þess að kennslukarlar hafi yfirgefið starfið vegna lágra launa — auk þess sem kennslukarlar vinni mikla aukavinnu í skólanum og utan hans en tiltölulega færri kennslukonur geri slíkt hið sama. Vitaskuld hefur verið klifað á því áratugum saman að kennarastarfið sé lágt launað og því mögulegt að svör viðmælenda byggist á því. Rósa Dúadóttir hugsar upphátt um það hvort þrástefið um laun sé orðið svona sterkt:

Kannski eiga þeir [karlamir] svoltið erfitt uppráttar af því að við erum orðnar í svo miklum meirihluta. Ég er bara að velta þessu fyrir mér. Ég hef ekkert mikið verið að þæla í þessu. Ég er náttúrulega búin að vera í þessu í mörg ár og ég hef náttúrulega aldrei upplifað það að maður sé eitthvað að hrekja karlmenn í burtu. Það sem ég hef gefið mér sem ástæðu fyrir því, er fyrst og fremst launalegs eðlis. En starfið hefur náttúrulega breyst alveg gífurlega mikið, þetta er náttúrulega orðið miklu meira starf sem höfðar inn á tilfinningahlíðina af því að þessi börn eru orðin meira tilfinningalega einangruð en þau voru.

Túlka má ummæli Rósu á þann veg að við ættum að vera varkár við oftúlkun á því sem þó er því sem næst samdóma álit viðmælenda að kvennamenning fæli karla ekki burtu frá kennslu heldur launin. Einnig má skilja ummæli Rósu þannig að tilfinningaleg hlið kennarastarfsins fæli karla fremur frá því en að sú hlið fæli konur.

Í viðtölunum spurði ég ekki sérstaklega um virðingu fyrir starfinu sem oft er talað um að sé takmörkuð. Ætla má að virðing fyrir starfinu, umræða um að kennarastarfið sé aðeins níu mánaða starf eða því um líkt, geti haft áhrif á karla, kannski meiri en á konur, ekki síst í

ljósi viðtekinna hugmynda um hlutverk karla sem fyrirvinnu. Á hitt ber að líta að meðan árlegur starfstími barnaskóla var styttri en nú er kenndu þar aðallega karlar. Líklega voru launin tiltölulega betri þá.

Ef við svörum spurningunni í upphafi kaflans, *Telja kennslukonur að kvennamening ríki í grunnskólum og að hún fæli karla frá kennslu?*, getum við gert það þannig að þær viðurkenni að það sé hugsanlegt að kvennamening sé til staðar. Það sé hins vegar af og frá að hún fæli karla frá kennslu því að þar komi til önnur atriði sem skipti meira máli. Þessi niðurstaða kemur heim og saman við skoðun Hafsteins Karlssonar (1995) um að launin ráði mestu um hversu fáir kennslukarlar fáist við barnakennslu. Þess skal getið að á miðjum rannsóknartímanum var launakerfi kennara breytt á allróttækan hátt. Sú breyting mun hækka mest laun þeirra sem vinna fullt starf (hvorki meira né minna), auk þess sem hún lengir kennslutíma grunnskóla í meira en níu mánuði á ári. Þá er ætlast til þess að skólustjórar ákveði meira en þeir gerðu áður um vinnutillögum kennara þegar þeir eru ekki í kennslustundum og lengi þannig dag- eða vikulega viðveru á vinnustað. Þannig ætti launabreytingin síst að virka til að breyta þeirri tilhneigingu að karlar yfirgefi starfið því að kennarar hafa nú styttri tíma ársins til að vinna sumarvinnu og færri stundir eftir að skóladegi lýkur vegna aukinnar vinnu í skólanum utan kennslustunda. Þessi breyting gæti þó stuðlað að aukinni virðingu fyrir starfinu og að hætt verði að líta á kennarastarf sem eitthvað annað en fullt ársstarf.

Ljóst er af ofangreindu að margt er mótsagnakennt í þessum efnum og ekki sjálfgefið hvernig á að túlka fækkun karla í grunnskólakennslu á síðustu áratugum. Stafar fækkun karla af hlutfallslega lægri launum en fyrr? Stafar hún af of lítilli virðingu fyrir starfinu í þjóðfélaginu? Mun meiri lenging skólaársins fækka körlum enn frekar vegna þess að þeir eiga erfiðara með að taka að sér aukavinnu?

Samantekt

Að ofan hefur verið rakið hið helsta sem fram kom í viðtölunum. Hér eru dregin saman fáein atriði úr svörunum, fjallað nánar um valin atriði og gildi rannsóknarinnar metið.

Fyrst má nefna að viðmælendur nefna margs konar mun á drengjum og stúlkum sambærilegan þeim sem kemur fram í erlendum rann-

sóknum og í drengjaorðræðunni hér á landi. Þannig séu t.d. stúlkur að jafnaði samviskusamari en drengir en þeir séu aftur á móti áráðnari. Viðmælendur nefna enn fremur að líklega skorti drengi fremur aðstoð heima fyrir við námið en stúlkurnar. Kynjamunur og áhersla á einstaklingsmun vega salt í ummælum viðmælenda minna. Þetta er athyglisvert í ljósi þess að einkum var spurt um kynjamun en ekki um einstaklingsmun. Þegar kemur að áliti viðmælenda á kynjamun meðal kennara kemur í ljós að viðmælendur álíta hann mun minni en einstaklingsmun. Kynjamunur sé til staðar þannig að tilhneiging sé til smámunasemi og ofurnákvæmni meðal kennslukvenna en kennslukörslum hætti aftur á móti til að vinna of mikið, þ.e. gegna aukastörfum eða vinna yfirvinnu. Þegar spurt var um hvort þyrfti að fjölga kennslukörslum var niðurstaðan sú að það væri að mestu ástæðulaust, a.m.k. barnanna vegna. Það er vissulega í samræmi við það sjónarmið að kennslustíll sé einstaklingsbundinn. Hins vegar eru viðmælendur hlynntir því að grunnskólar séu kynjablandaðir vinnustaðir og er það í samræmi við erlendar rannsóknarniðurstöður (sjá t.d. Lahelma 2000, sjá einnig 7. kafla). Loks má nefna að viðmælendur eru nánast á einu máli um að launakjör fremur en kvennamening fæli karla frá kennslustörfum.

Ef við víkjum þá að atriðum sem mig langar að draga út áður en sérstakri umfjöllun um rannsóknina er lokið, þá er það stefið að kennarar horfa fremur á einstaklingsmun meðal nemenda og kennara en kynjamun. Það tónar við fyrri rannsóknir. Í rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (1994) á sjálfsm mynd unglinga og kynferði kemur t.d. fram að ólíklegri sé að piltar tileinki sér hefðbundna kvenlæga kynímynd en að stúlkur tileinki sér karllæga kynímynd. Jafnframt kemur í ljós að þriðjungur bæði pilta og stúlkna hefur þróað með sér *androgyn* kynímynd, þ.e. fyrir ofan meðallag í bæði kvenlægum og karllægum þáttum á skala sem Bem (t.d. 1974, vitnað eftir Guðnýju Guðbjörnsdóttur) þróaði. Hlutfallslega fleiri stúlkur en piltar í úrtakinu höfðu þróað þessa tegund kynímynda en hlutfallslega fleiri piltar höfðu óafgerandi kynímynd, þ.e. neðan meðallags í bæði karllægu og kvenlægu þáttunum. Ég tel það ekki of langsótt að telja að þetta tóni saman við þá sögulegu tilhneingingu að horfa á kennslu og skólustarf sem kynlaus fyrirbrigði (sjá t.d. Ólöfu Garðarsdóttur 2001, sjá einnig 2. kafla).

Enn fremur kom í ljós í rannsókn sem fram fór hér á landi, í átta öðrum Evrópulöndum og í Ástralíu á árunum 1998-2000, að jafnrétti (*equality*) var mjög vaxandi þrástef í orðræðu en tæknihyggja, einstaklingshyggja og áhersla á markaðsvæðingu í formi árangursstjórnunar höfðu yfirhöndina (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finnbogason 2002). Rannsóknin byggðist á athugun á stefnuskjöllum, endurtálkun á opinberri tölfraði og viðtölum við skólafólk (hér á landi um 60 manns). Ekki var spurt sérstaklega um kynjamun í þeirri rannsókn en viðmælendur voru spurðir hvaða augum þeir eða þær litu félagslega stöðu nemenda og hvort og hvað skólar ættu að gera til að jafna hugsanlegan mun. Um þetta var nánast þögn. Sumir viðmælendanna jafnvel misskildu spurninguna og töldu að spurt væri um vinsældir nemenda eða hvort þeir yrðu fyrir einelti eða áreiti (Sigurjón Mýrdal o.fl. 2001). Hið sterka sjónarhorn nú um stundir á einstaklinga með sérstakar menntunarpfarir á örugglega stóran hlut í þessari þögn (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2001b, 2004c). Einnig er hugsanlegt að þegar reynt er að beina sterku ljósi að þörfum ólíkra menningarhópa geti það dregið úr skilningi á kynjamun og -misrétti innan þeirra, t.d. innflytjendahópa, af því að hið sameiginlega í þeirra menningu er dregið fram en ekki sá munur sem er innan hópsins, þ.m.t. kynjamunur (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finnbogason 2002).

Gildi rannsóknarinnar

Í lok þessa kafla finnst mér rétt að leitast við að meta gildi rannsóknarinnar sem slíkrar og þann áhuga sem hefur reynst á henni. Fyrst vil ég nefna að viðmælendur voru mjög áhugasamir um hana, sem varð mér mjög mikil hvatning, og þegar niðurstöður lágu fyrir sýndu fjölmiðlar henni umtalsverðan áhuga. Þannig var rannsóknin kynnt í *Morgunblaðinu* tvívegis í nóvember 2002, bæði í tengslum við Vísindadag og síðar á menntasíðu blaðsins, og fjallað var um hana í þáttaröðinni Vísindi fyrir alla í Sjónvarpinu í lok júní 2003. Rannsóknin hefur auk þess verið kynnt á nokkrum vísindaráðstefnum og fyrirlestrum héraendis og erlendis.

Þýðingarmikið er að ég hef, með upplýsingum úr þessari rannsókn, mikilvægt ljós til að meta menntastefnu vegna þess að í henni kemur

fjölmargin fram sem ég hafði lítið sem ekki hugsað út í eða kom mér beinlínis á óvart. Ekki síst var það áhersla á einstaklingsmun sem kom á óvart en einnig komu fram mikilvæg sjónarmið kennaranna um samspil heimila og skóla í uppeldi drengja. Þessi sjónarmið eru síðan notuð í 9. kafla við að móta tillögur um jafnréttisuppeldi og samvinnu heimila og skóla. Enn fremur eru nokkrar tillögur sprottnar úr vangaveltum í kjölfar rannsóknarinnar nefndar sem brýn rannsóknarviðfangsefni í 10. kafla.

Eins og í öllum rannsóknum hefði mátt gera eitthvað öðruvísi og spyrja meira um fleira. Ég hefði t.d. viljað spyrja meira út í það sem Bjerrum-Nielsen (2003) nefnir hin nýju kyngervi stúlkna, þ.e. hvort stúlkur séu síður bældar en þær voru áður, en á það ber að líta að grein hennar er rituð eftir að gagna hafði verið aflað í þessari rannsókn. Fjárskortur og annríki komu í veg fyrir að ég fylgdist með kennslu í fleiri bekkjum en raunin varð (átta af fjórtán). Ef ég hefði getað breytt rannsókninni eftir á hefði ég sennilega fækkað viðbótarviðmælendum en fylgst með öllum viðmælendum í kennslu eða ég hefði reynt að finna styrki af meira harðfylgi.

Spennandi væri að fylgja þessari rannsókn eftir með því að dvelja um lengri eða skemmri tíma í skóla með það í huga að skoða þau kynjamynstur sem þar eru. Einnig væri áhugavert að ræða við kennara í leik- og framhaldsskólum um málefnið því að aðstæður, bakgrunnur kennara og hugmyndir þeirra á þessum skólastigum eru ekki eins. Af rannsókninni er þó óhætt að draga margar ályktanir um öll skólastig.

Ég tel að þessi rannsókn geti stuðlað að aukinni dýpt í umræðu um málefni drengja og raunar einnig um málefni stúllena í skólum landsins. Sjónarmiðin sem hér koma fram hafa ekki farið hátt í drengjaorðræðunni. Þar á ég við að viðhorf kennslukvenna hafa ekki verið eftirsótt í umræðum. Í umfjöllun *Morgunblaðsins* 5. október 2003 (Strákar í krepptu 2003) var t.d. ekki talað við eina einustu kennslukonu og raunar ekki heldur kennslukarla, bara skólastjóra. Einnig er hin prófemíníska túlkun rannsóknarinnar nokkuð ný af nálíni í umræðum hér á landi en í góðu samræmi við aðrar niðurstöður menntunarfræðirannsókna túlkaðar af femínískum sjónarhóli (sjá t.d. Guðnýju Guðbjörnsdóttur 2003a, 2003b; Berglindi Rós Magnúsdóttur 2003).

KENNSLUKARLAR OG KENNSLUKONUR

Langflest fólk sem ég hitti á förnum vegi virðist telja að fækkun kennslukarla í grunn- og framhaldsskólum ásamt karlmannsleysi í leikskólum sé vandamál sem á einhvern hátt bitni á drengjum. Enn fremur heyrast oft kvartað undan því að of mikil kvennamenning fæli burtu karla úr kennaraliði og öðru starfsliði. Hinn meinti vandi út af karlmannsleysi eða kvennamenningu er aftur á móti sjaldan talinn koma niður á stúlkum. Þá er kennslukarlaskorturinn iðulega tengdur við þá skoðun að synir einstæðra mæðra þurfi sérstaklega mikið á því að halda að karlar vinni í leik- og grunnskólum.

Þessi sjónarmið eru orðin að þrástefi í orðræðunni og því er ástæða til þess að rökraða gildi þeirra. Mín fyrstu viðbrögð við gagnrýni um karlmannsleysi hafa yfirleitt verið þau að neita að viðurkenna að fækkun kennslukarla og meint kvennamenning í skólum séu vandamál. Í staðinn hef ég haldið því fram að skortur á menntuðum kennurum sé vandamál í samfélaginu, a.m.k. víða um landið, og lagt áherslu á að með því að líta á karlmannsleysi í kennaraliði og starfsliði skóla sem sérstakan vanda sé gert lítið úr starfi kennslukvenna og hæfni þeirra til að kenna börnum af báðum kynjum. Ég held að þessum ábendingum mínum sé stundum tekið sem útúrsnúningum; það þurfi einfaldlega ekki að ræða mikilvægi þess að fá fleiri karla inn í skólastarfið. Auðvitað er ég ekki á móti því að fjölga körlum í kennaraliði eða öðru starfsliði skóla — en það verður að vera á réttum forsendum.

Hér á eftir er fjallað um fyrirmyndir og kynhlutverk, ýmis atriði sem mæla gegn því að kennslukarlaskortur sé sérstakur vandi, hvernig

standa ætti að fjölgun kennslukarlar á skynsamlegan hátt, gagnsemi þess að bakgrunnur kennara sé fjölbreyttur og hversu mikilvægt sé að kennslukarlar og kennslukonur vinni saman að betri menntun drengja og stúlkna. Megintilgangurinn er að afhjúpa goðsagnir um hlutverk kennslukarlar og kennslukvenna og benda á mótsagnir í umræðum um málefni kynja í skólasterfi. Sjónarmiðin sem hér eru sett fram eru ekki mótsagnalaus heldur er umfjöllun minni og gagnrýni ætlað að stuðla að umræðu meðal fagfólks sem almennings.

Fyrirmyndir og kynhlutverk

Ein algengasta goðsögnin í drengjaorðræðunni er sú að slæmt gengi drengja í skólum stafi einkum af því að marga drengi skorti karlfyrirmyndir. Heward (1996), Lingard og Douglas (1999) og Sargent (2001) benda á að sjónarmið af þessu tæi séu ættuð úr dulrænum straumum innan karlafræða; karlfyrirmyndunum er ætlað að ná óyrutum tengslum við drengina og „leiða“ þá þannig inn í fullorðinsheim karlmanna.

Ég tel að draga þurfi úr áhrifum þeirrar hugmyndar að fyrirmyndir í líkama karlmanna séu nauðsynlegar drengjum í skólum. Hugmyndin um fyrirmyndir er hugsmíð byggð á tiltölulega veikum fræðilegum og hagnýtum grunni. Hún gerir lítið úr hlutverki kennslukvenna sem fagfólks og gefur til kynna að þær séu ekki jafnfærar og kennslukarlar í að mennta drengi af því að þær hafa ekki reynslu af því að vera karlmenn (sjá t.d. Scott 1992, Pringle 1995, Morgan 1996, Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1998d).

Hugtakið fyrirmynd er gjarna notað af þeim sem eru annaðhvort ógagnrýnir á viðtekna hugmyndir um karlmennsku eða beinlínis vilja að drengir tileinki sér viðtekna hegðun, oft skaðlega karlmennsku. Hið mótsagnakennda við notkun orðsins fyrirmynd er að baráttukonur fyrir jafnrétti hafa líka notað það, t.d. þegar þær benda á mikilvægi þess að stúlkur sjái konur í valdastöðum og hefðbundnum karlastörfum. Þessu er ég fyllilega sammála og í 2. kafla mælti ég með kynjablönduðum vinnustöðum og störfum, m.a. til að börn sjái bæði karla og konur gegna sem flestum störfum.

Til að vera ekki fastur í þeirri klemmu að vera með eða á móti fyrirmynd sem hugtaki eftir því hvort fyrirmyndin er „góð“ eða

„slæm“ má nota hugtakið að sýna fordæmi. Fordæmi sem hugtak veitir gott svigrúm til að benda á breytingar en orðið fyrirmynd lýsir iðulega beinlínis stöðnun, a.m.k. eins og það er notað af þeim sem vilja að drengir tileinki sér viðtekna karlmennskuhegðun. Kona í hópi flugumferðarstjóra eða eðlisfræðikennara sýnir á þennan hátt fordæmi og karl sem er ljósmóðir eða frönskukennari sýnir einnig fordæmi þar sem slík störf eru í andstöðu við hin algengu kynjamynstur. Slík fordæmi eru gagnleg til að brjóta niður staðalmyndirnar sem kynjaskipting starfa byggist að hluta til á. Aftur á móti er ég sammála Browne (2004) um að börn muni alls ekki fylgja slíkum fordæmum í einhvers konar blindni — heldur verða slík áhrif óbein. Fagfólk í skólum ætti að forðast kynlæga verkaskiptingu (sjá hér á eftir) en vissulega er ekki hægt að bera á móti því að kennslukarlar og kennslukonur geta verið almennar fyrirmyndir fyrir börnin. Ég tek þannig undir með einum viðmælenda minna (sjá 6. kafla) sem telur að stúlkur þurfi líka „karlfyrirmyndir. Bæði kynin þurfa að vera fyrirmyndir fyrir bæði kynin“.

Hugmyndin um karla sem fyrirmyndir er byggð á kenningum um hlutverk (*role model*) sem margir fræðimenn á sviði menntunar- og karlafræða telja úrelt tæki til að skilja karlmennsku og kvenleika (sjá t.d. Heward 1996, Connell 2000, Sargent 2001, Whitehead 2002, Browne 2004). Þannig telur Heward (1996) að þar til 1970 hafi flestar rannsóknir um karlmennsku og hvernig hún virkar í fjölskyldum verið byggðar á sálgreiningarkenningum Freuds og hlutverkakenningum Parsons. Í báðum þessum kenningum er gert ráð fyrir að hlutverk karla og kvenna séu ólík hvort öðru, eins konar andstæður. Whitehead (2002) bendir á að hlutverkakenningar geri beinlínis ráð fyrir að valdamunur milli einstaklinga sé eðlilegur þáttur í félagslegri lagskiptingu. Connell (2000) bendir á að hlutverkakenningar útskýri kynjamun með birtingarmynd kynjamunar; þannig skapi hlutverkakenningar lítið rými til að skilja breytingar á kyngervi þar sem þær beinlínis geri ráð fyrir stöðugleika. Þannig vinna þær gegn breytingum, m.a. með því að þeir sem sjá eigin hag ógnað með breytingum vísi í „náttúrleg“ hlutverk eins og þeim er lýst með aðstoð hlutverkakenninganna. Hið heimatilbúna hugtak, fordæmi, hefur ekki slíka skírskotun til stöðugleika. Þrátt fyrir að hlutverkakenningar skorti gagnrýnið sjónarhorn á það hvernig valdatengsl skapa karlmennsku og

kvenleika eru þær enn þá mjög sterkar, ekki síst í sálfræði og félagsfræði (Whitehead 2002).

Ég tel að hlutverkakenningarnar eigi stóran þátt í að móta goðsagnir um hvað það merki að vera drengur (*myths of boyhood*). Þessar goðsagnir gera sem fyrir segir ráð fyrir því að drengir eigi að læra af óyrstum tengslum við fullorðna karlmenn. Póststrúktúralísku hugmyndirnar gera aftur á móti ráð fyrir því að hvorki sjálfsmynd einstaklings né það form eða hlutverk sem hún tekur á sig sé kynjað í eðli sínu heldur mótist sjálfsmyndir og kynhlutverk í þjóðfélagi í örrí breytingu í samspili einstaklinga við þær breytingar. Fordæmishlutverkið fellur vel að slíkum hugmyndum.

Browne (2004) skilgreinir nokkur vandamál sem snerta fjölgun kennslukarla í leikskólum og yngstu bekkjum grunnskóla, samfara notkun fyrirmyndarhugtaksins. Hún telur afar óljóst hvað það er sem karlar eiga að vera fyrirmyndir um í skólunum: Eiga þeir að vera einhvers konar staðgengill föður? Hvers konar föður? Hvers konar hegðun, hvers konar karlmennsku eiga þeir að sýna? Hún bendir á að mörgum körlum sem hafi áhuga á að vera kennarar líki ekki að þurfa að vera fyrirmyndir.

Oft heyri ég því fleygt að einstæðar mæður eigi í sérstökum erfiðleikum við uppeldi drengja af því að þeir hafi ekki nærstaddan föður til að ná hinum óyrstu tengslum við soninn. Ég tel að þetta eigi í raun ekki við góð rök að styðjast heldur sé þessu haldið fram með hliðsjón af hlutverkakenningunum sem að ofan er lýst og eru orðnar svo rótgrónar í dægurumræðum að uppruni þeirra sem hugsmíða tiltekinna fræðimanna hefur gleymst. Hlutverkakenningarnar gera ráð fyrir fjölskyldumynstrinu „pabbi, mamma, börn“ eða jafnvel *Pabbi, mamma, börn og bíll* svo að vitnað sé til heitis bókar norska barnabókahöfundarins Anne-Cath Vestly sem kom út á íslensku 1965. Hugtökin sjálfstæð móðir eða einstök móðir eru stundum notuð um einstæðar mæður; þau lýsa sérlega vel því sem þarf til að standa undir kröfunum sem samfélagið og orðræðan um einstæðar mæður gera til þeirra umfram aðrar mæður. Þrástefið um að drengur þurfi karlmann sem fyrirmynd er ein af þessum kröfum.

Bandaríski sálfræðingurinn Pollock (1999) hefur skrifað bók um mikilvægi þess að frelsa drengi undan goðsögnum um hvað það merki að vera drengur. Í henni fjallar hann m.a. um aðstæður einstæðra

mæðra og kröfur til þeirra. Hann bendir á að samfélagið geti í rauninni lært margt af þeim um uppeldi drengja, hvort sem þær eru einstæðar eftir hjónaskilnað, séu ekkjur eða hafi á einhvern hátt kosið sér að vera einar með barn eða börn. Ég tel að vissulega hljóti það vera meiri byrði fyrir einn einstakling að bera uppeldisábyrgð heldur en þegar tveir einstaklingar fara með hana sameiginlega en Pollock bendir á að einstæðar mæður séu auk þess háðar sérstakri rýni samfélagsins. Mér virðist það einnig eiga við hér á landi og mér finnst alvarlega algengt að fjargviðrast sé yfir því að synir þeirra umgangist eingöngu konur (þ.e. mæður sínar, leikskólakennara, grunnskólakennara) þar til e.t.v. á unglingsárum. Þessari sögu fylgja oftast þau duldu skilaboð að þá geti verið of seint fyrir drenginn að umgangast „venjulegan“ karlmann sem fyrirmynd. Þetta kemur heim og saman við það sem Pollock hefur eftir þeim einstæðu mæðrum sem hann hefur unnið með. Hann segir að þeim virðist almennt ráðlagt að finna sonum sínum karlfyrirmynd, að því er virðist til að þeir geti lært leyndarmál karlmennskunnar. Pollock heldur því fram að einstæðum mæðrum sé einkum ráðlagt að vera ekki of nákomnar sonum sínum tilfinningalega og sýna þeim ekki hlýju með snertingu og faðmlögum. Þeim einstæðu mæðrum sem hann hefur unnið með hefur fundist sérlega erfitt að fóta sig eftir að hafa hlustað á neikvæð skilaboð í garð uppeldishæfileika þeirra. Sumar mæðurnar dragi sig í hlé gagnvart sonunum, séu þeim of fjarlægjar, en það þyrfti að vera þveröfugt þegar ekki er um annað foreldri að ræða á heimilinu. Hér á landi held ég að sams konar sjónarmið geti valdið því að einstæðum mæðrum finnist þær ekki geta agað syni sína af því að þá séu þær að bæla niður karlmennskuna. Það er þó órannsakað mál að því er ég best veit.

Pollock (1999) leggur áherslu á að einmitt vegna þess að einstæðar mæður bera einar ábyrgð á sonum sínum sé gott fyrir aðrar mæður að læra af þeim. Eftirfarandi saga er lærdómsrík fyrir konur og karla. Ólafíu (nafnið er íslenskt) hafði aðeins einu sinni fundist ástæða til að hringja í fyrrverandi eiginmann sinn, föður Georgs, til að leita aðstoðar við uppeldið eftir að þau skildu. Það var þegar hún vildi að hann sýndi drengnum hvernig fullorðinn karlmaður pissar í klósett! Auðvitað voru ýmsar aðstæður þar sem Ólafía hefði viljað hafa einhvern annan til að leysa sig af eða til að takast á hendur að túlka erfið atvik — en það var enginn ættingi eða vinur, karl eða kona, sem gat

leyst úr þeim á daglegum grunni svo að hún gerði það sjálf. Ólafu fannst sérlega erfitt að eiga að ræða við son sinn um kynlíf. Dag nokkurn þegar Georg var 13 ára fann hún drenginn ásamt vinkonu í herberginu hans og hún mat aðstæður svo að hún yrði að ræða kynlíf við hann. Hún hafði engan möguleika á að biðja „karlmanninn á heimilinu“ að ræða þetta við drenginn og gerði það sjálf. Það heppn-
aðist ágætlega. Önnur einstæð móðir segir frá því hversu erfitt það hafi verið að ræða við forstöðumann íþróttamála, eftir að sonur hennar hafði dottið og meitt sig og þjálfariinn skammað hann fyrir aumingja-
skap. En hún lét sig hafa það og hlaut fyrir það lof og aðdáun foreldra sem voru óánægðir með hvers konar karlmennskuuppeldi sumir íþróttþjálfarar höfðu í frammi.

Í tilvikunum sem hér var lýst ætti náttúrulega litlu máli að skipta hvort móðir er einstæð eða í sambúð; hún þarf að geta tekið á hvaða vanda sem er í lífi sonar síns. Rétt eins og faðir þarf að geta tekið þátt í gleði sem erfiðleikum í uppeldi dætra sinna. Vitaskuld geta skólarnir ekki skipað foreldrum fyrir um verkaskiptingu á heimilum en þeir gegna samfélagslegu hlutverki til að stuðla að umræðum um hlutverk kynja (sjá 9. kafla). Skólarnir eiga líka að sýna að kennslukarlar og kennslukonur gegni sama starfi, ekki kynlægum verkefnum, og sýni þannig fordæmi fyrir foreldra.

Þessari umfjöllun hér er að sjálfsögðu ekki ætlað að gera lítið úr því að drengir hafi gagn af því að þekkja bæði karla og konur í uppvexti sínum heldur undirstrikar hún að samfélagið þarf að styðja við bakið á einstæðum foreldrum — í stað þess að taka undir með dulrænum karlafræðingum um óyrt nám í leyndardómum karlmennskunnar. Ég veit ekki til þess að neinar upplýsingar séu til sem bendi til þess að synir einstæðra mæðra eigi í erfiðleikum umfram aðra drengi. Ef svo væri þá myndi ég fyrst leita að ástæðunum í vinnuálagi eða minni möguleikum þeirra til að afla aukatekna. Í neylusamfélagi nútímans eru lítil efni alvarlegri óvinur uppeldis en hversu mikið karluppalandur eru reglulega til staðar.

Niðurstaða mín í þessari umfjöllun um einstæðar mæður og hlutverkakenningar er sú að samfélagið þarf að hætta að vefengja að einstæðar mæður séu jafnfærar um að ala upp syni og dætur. Jafnframt þarf samfélagið að styðja við uppeldi barna þeirra, annaðhvort með aðgerðum sem þjóna öllum, t.d. heilsdagsskóla eða lægri gjöldum fyrir

íþróttir og sérnám á borð við tónlist, eða sértækum aðgerðum ef við á, t.d. með því að styðja við bakið á ungum, ómenntuðum mæðrum til að aflla sér menntunar. Fjölgun kennslukarla er hins vegar ekki sértæk aðgerð fyrir syni einstæðra mæðra eins og kemur fyrir að gefið er í skyn.

Hér hef ég vefengt mikilvægi kynfyrirmynda fyrir drengi og stúlkur í skólum. Þrástefið um kynfyrirmyndir er þó svo útbreitt í orðræðunni að það hefur áhrif. Þau áhrif eru því alvarlegri sem slík kynfyrirmynd á að vera hefðbundin, karlinn á að haga sér í samræmi við viðteknar hugmyndir um karlmennsku. Þegar þessi krafa lendir svo á kennslukörllum og öðrum karlkyns starfsmönnum skóla er hún sú að þeir gangi í hlutverk sem kynfyrirmyndir, ofur-fyrirmyndir eða sýningargripir, fremur en kennarar eða fagmenn (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 1998d, 2002). Einnig veldur þetta þrástef því að mikið er lagt á þá karla sem vilja sýna fordæmi í átt til breytinga — rétt eins og konur sem rutt hafa braut fyrir aðrar konur hafa oft þurft mikið fyrir því að hafa. Ef þetta sjónarmið væri tekið alvarlega væri tæpast þörf fyrir fagmenntun svo lengi sem við hefðum jöfn hlutföll karla og kvenna í starfsliði skóla.

Fleiri kennslukarlar — meiri fjölbreytni?

Í upphafi kaflans minntist ég á þá útbreiddu skoðun að fækkun kennslukarla sé vandi í skólastarfi sem ráða þurfi bráða bót á. Litum nánar á réttmæti þessa sjónarmiðs og spyrjum hvort líklegt sé að kennslukörllum eigi eftir að fækka. Ég álit að það sé einungis á framhaldsskólastigi sem þeim gæti fækkað en hvorki í grunn- eða leikskólum. Þannig er hlutfall kennslukarla í grunnskólum nokkuð stöðugt um þessar mundir, var haustið 2000 um 22% af heildarfjölda kennara og hafði breyst úr 23% vorið 1996 (*Konur og karlar* 1997, *Skýrsla menntamálaráðherra* 2003). Ég tel að þeim fækki varla að ráði, ef nokkuð, úr þessu og byggji það álit á því að á hverjum tíma stunda nokkrir karlar nám til B.Ed.-prófs í grunnskólafræðum, auk þess sem nokkur endurnýjun á sér stað í hópi karlkyns faggreinakennara. Leikskólakennslukarlar eru sem fyrr segir tæpast til staðar. Við óbreyttar aðstæður tel ég reyndar líka ólíklegt að fjölgi í hópi leik- og grunnskólakennslukarla.

Röksemdafærslan í efnisgreininni hér að ofan er gild en hún er samt hálfgerður útiráðningur því að í raun felur þrástefið um

fækkun kennslukarla líka í sér áhyggjur af karlmannsleysi meðal kennara yngstu árganganna (þ.e. í leikskólum og á yngsta stigi grunnskóla). Einhliða áróður fyrir fjölgun karla í kennaraliðinu hefur hins vegar hættur í för með sér ef ekki er hugsað um það í leiðinni hvert er hlutverk þeirra. Ekki síst er mikilvægt að rökræða hinar góðsagnakenndu ímyndir um hverju kennslukarlar eigi að fá áorkað í starfinu sem kennslukonur geti ekki. Hér verða spunnir áfram þræðir um kennslukarla, kvennamenningu og launakjör sem komu skýrt í ljós í viðtalsrannsókn minni.

Sókn í að fá fleiri kennslukarla til starfa í grunn- og leikskólum getur beinlínis endurskapað viðteknar hugmyndir um karlmennsku. Ein slík hugmynd er sú að karlar „ráði betur við“ erfiða bekki en kennslukonur (Haywood og Mac an Ghail 1996, King 2000). Viðmælendur mínir segjast helst hafa heyrt þetta sjónarmið frá foreldrum (sbr. 6. kafla). Cammack og Phillips (2002) fundu í rannsókn í vesturhluta Bandaríkjanna dæmi um að foreldrar sæktust eftir því að fá kennslukarla. Einnig fundu þær dæmi um að kennslukarlar fengju fremur en kennslukonur frið fyrir foreldrum, áhyggjufullum yfir því að agi væri lítill. Yfirlýst stefna skólahéraðs um að ráða fleiri kennslukarla getur haft slæmar afleiðingar fyrir kennslukonur. Þannig lét þátttakandi í rannsókn Cammack og Phillips í ljós áhyggjur af því að framlag hennar sem hvítrar konu væri þýðingarminna af þeirri ástæðu einni að hún væri ekki karl. Í viðtalsrannsóknnum sínum við kennslukarla fundu King (2000) og Sargent (2001) dæmi þess að óþægir (*unruly*) drengir hafi verið settir í bekki til viðmælendanna eða annarra kennslukarla. Miller (1997) segir frá sambærilegri reynslu kennslukvenna um að kennslukörlum sé fengið það hlutverk að kenna ómeðfærilegum bekkjum.

Gjörðir kennara skipta miklu máli við svokallaða agastjórnun, bæði fyrirbyggjandi aðgerðir sem felast í að leggja námsefnið fyrir á skipulegan hátt og neyðaraðgerðir þegar vinnufriður hefur raskast vegna hegðunar nemenda. Anna Kristín Sigurðardóttir (1996) komst að því að meðvitund kennara um eigin áherslur í þessum efnun virtist skipta mestu um hvernig þeir héldu vinnufriði. Þótt Anna Kristín hafi ekki greint milli kynja í rannsókn sinni undirstrika niðurstöður hennar hversu fráleitt er að fela kennslukörlum agamál sérstaklega, einfaldlega af því að allir kennarar þurfa að geta stjórnað starfinu í kennslustofum

sínum. Í þessu sambandi er líka rétt að minna á efasemdir viðmælenda minna um að agi karla sé sá „rétti“ (sjá 6. kafla), þ.e. þeir hafi tilhneigingu til að beita harkalegri aðgerðum eða nota raddstyrk til ögunar.

Hugmyndin ein um að kennslukarlar sjái um agamál getur orðið til þess að drengir læri heima hjá sér að þeir eigi síður að taka mark á konum en körlum. Þannig varð viðmælandi í viðtalsrannsókn minni fyrir því að drengur sagði við hana: „Þú ert ekki kennari, bara leiðinleg kona!“. Viðmælandinn telur að þetta endurspegli sjónarmið og e.t.v. hegðun föður drengsins. Í erlendum rannsóknum hefur komið fram sú tilhneiging að drengir, t.d. á unglingsaldri, hagi sér verr gagnvart kennslukonum en kennslukörlum (sjá t.d. umfjöllun Mills, Martinos og Lingards 2004). Á slíkum vanda verður að taka þannig að kennslukonurnar fái stuðning og að með honum sé ekki gert lítið úr hæfni þeirra til að kenna drengjum. Augljóst er hvernig þetta þrástef um getuleysi kvenna til „að halda aga“ getur haft áhrif á starf kennslukvenna en mörgum sést yfir að slík framkoma bitnar líka á drengjum og viðleitni til að veita þeim gott jafnréttisuppeldi. Ef hlutverk kennslukarla á að vera ögun er einnig líklegt að flestir ungir karlar fælist kennaranám.

Önnur tegund kynlægrar verkaskiptingar er sú að körlum í skólum eru gjarna ætluð verkefni tæknilegs eðlis, svo sem að skipta um peru eða hjólarða eða laga tölvur eða leysa af húsvörðinn (sjá t.d. Sargent 2001, sjá einnig Önnu Elísu Hreiðarsdóttur 2004). Hvert og eitt slíkra verkefna er ekki í eðli sínu varhugavert fyrir kennslukarla heldur tilhneigingin til þess arna. Slík kynlæg verkaskipting þar sem kennslukörlum er beint frá samskiptum við börnin er heldur ekki líkleg til að laða unga karla að starfinu. Enn fremur er kynlæg verka-skipting af þessum toga ekki viðunandi sem fyrirmynd fyrir börnin ef það verður til þess að þau dragi þá ályktun að svona eigi verkaskipting karla og kvenna að vera.

Sargent (2001) dregur þá ályktun af rannsókn sinni og öðrum rannsóknum sem hann skoðaði að flestir kennslukarlar vilji ekki kynlæg hlutverk í vinnunni heldur einfaldlega sinna starfi sínu eins og aðrir kennarar. Bersýnilegt er einnig af bæklingi Félags íslenskra leikskólakennara, *Verður þú ímynd karlmennskunnar á næstu öld?* (1998), að félagið hefur áhyggjur af því að algengustu karlmennskuímyndir í dag og karlmennskuímyndir sem eru heppilegar fyrir kennarastarfið falli ekki endilega saman.

Ég tel að við séum ekki mikið betur sett með leik- eða grunnskóla með fleiri körlum í hópi starfsfólks ef þeir eru ógagnrýnir á hefðbundna karlmennskuímynd (sjá t.d. Morgan 1996, Francis 2000), hvort sem það er í formi verkaskiptingar eða annarrar kynlægrar hegðunar eða viðhorfa. Í rannsóknnum kemur t.d. fram að margir karlar eru með meiri hommahræðslu og gagnkynhneigðarrembu en konur. Karlar eiga til að þína hver annan á því að þeir séu hommalegir og með því geta þeir fælt í burtu ekki einungis hommana heldur og aðra karla sem falla ekki inn í hefðbundna ímynd (Epstein 1998, King 2000, Skelton 2002, Mills 2004). Bent hefur verið á möguleikann á því að eftir því sem kennslukarlar séu fleiri saman aukist líkurnar á því að þeir haldi hver öðrum innan hefðbundinna ramma (Martino og Berrill 2003). Allt þetta undirstrikar að fjölgun kennslukarla ein og sér hefur lítið gildi heldur þarf að koma til vitundarvakning meðal kennara og samvinna kynja. Aukin sókn eftir kennslukörlum getur jafnvel orðið til þess að skaða kennarastarfið umfram það sem hin neikvæða orðræða um karlmannsleysið hefur þegar gert (Mills, Martino og Lingard 2004).

Jafnvel krafan um að kennslukarlinn sé jafnframt „karlmaðurinn í lífi drengsins“ (sbr. Sargent 2001, sjá einnig Mills, Martino og Lingard 2004), svo vel meint sem hún kann að vera, er sérstaklega óþolandi pressa fyrir ungan karl sem hugleiðir að verða kennari. Stutt dæmisaga um ungan kennslukarl segir sitt (heimildin er persónuleg). Móðir nemanda sagði við hann: „Það er gott að sonur minn sé hjá karlmanni því að ég er ein með hann“. Unga kennslukarlinum varð um og ó; hann hafði aðrar hugsjónir um starf sitt, hann leit á það sem verkefni sitt að þroska einstaklingana með því að kenna þeim fagið sitt.

Ekki verður undan því vikist að nefna þá hættu að einhliða áróður fyrir nauðsyn fleiri kennslukarla verði til þess að kynferðisglæpamenn sæki í að gerast kennarar eða leiðbeinendur ungra barna. Hér þarf ekki að fjölyrða um skaða barnanna enda hygg ég að flestir geti verið samála um að beita þurfi róttækum úrræðum til þess að koma í veg fyrir slíkt. Þessi möguleiki, sem og viðbúnaður gegn kynferðisglæpamönnum, hefur afar lúmsk, óbein áhrif á ímynd kennslukarla yfirleitt. Fróðleg er saga ástralska leikskólakennarans James (Sumison 1999). Hann hafði unnið sem byggingarverkamaður og karlmenn í fjölskyldu hans voru yfirleitt námuverkamenn. Þegar hann ákvað að læra til leik-

skólakennara varð hann fyrir alls konar grunsemdum, t.d. að hann hlyti að vera „á veiðum“ (*sexual predator*) í kvennahópi, þ.e. meðal sammemenda, eða hann hlyti að vera efni í einhvers konar kynferðis-glæpamann. „Pegar karl ákveður að starfa við umönnun og uppeldi barna verður hann grunsamlegur“ eru ummæli sem Sumison (1999, bls. 459) hefur eftir annarri fræðikonu (Murray 1996, bls. 368, lausleg þýðing mín). Sjálfur varð James hræddur við að tengjast öðrum körlum í náminu ef svo væri að þeir væru barnaníðingar, þannig að hann var alls ekki laus við fordóma sjálfur. James entist í starfinu í tíu ár, m.a. eftir að hafa verið skólastjóri í þrjú ár. Hann hætti störfum skömmu eftir að blaðamál kom upp um barnaníðing. Þá var hann einn af sjö kennslukörlum á svæðinu og álagið sem fylgdi því að verða fyrir grunsemdum var of mikið. Eina íslenska dæmið sem ég get sagt frá varðandi áhyggjur íslenskra kennslukarla kom upp í viðtali við kennslukarl fyrir nokkrum árum um breytingar í kennarastarfi við grunnskóla; hann upplýsti mig um að hann þyrði tæpast að faðma ung börn (óbirt rannsóknargögn).

Ástandið sem ég hef drepið á, þ.e. grunsemdir eða jafnvel formlegt sér-eftirlit með körlum, laðar ekki unga karla að kennarastörfum, allra síst þá ungu karla sem hafa þælt í eigin karlmennsku því að þeir eru líklegri til að vera meðvitaðri um hættur en aðrir. Mótsögnin felst ekki síst í því að ungur karl sem er tilbúinn til að veita börnunum tilfinningalega nánd og hlýju, hugga þau og sinna líkamlegum þörfum þeirra er líklega í meiri „hættu“ gagnvart grunsemdum um kynferðislega áreitni en karlar sem eru tilbúnir til að aga börnin harkalega (sjá t.d. Skelton 1994, King 2000).

Verði á annað borð rekinn opinber áróður fyrir því að fjölga kennslukörlum í leik- og grunnskólum ætti líklega að byrja á því að útbúa vinnureglur fyrir kennslukarla og leiðbeinendur um hvers konar hegðun gagnvart börnum sé eðlileg. Slíkar reglur eru líka gagnlegar kennslukonum. Einnig er bráðnaúðsynlegt að í slíkri stefnu sé tekið á því hvernig skólastjóri á að bregðast við grunsemdum um barnaníðingshátt. Það þarf hvorttveggja í senn, viðbrögð við slíkum atburðum og vinnulag sem verður til þess að saklausir kennslukarlar og kennslukonur verði hreinsuð hratt og örugglega af áburði sem ekki er réttur (Mills, Martino og Lingard 2004). Opinská umræða um málefnið er einnig af hinu góða.

Berge (2003) hefur bent á að orðræðan um kennslukarla og kennslukonur eigi til að vera ótrúlega einhliða. Hún gagnrýnir sænska ríkið fyrir að einblína á fjöldatölur karla og kvenna fremur en spyrja hvers vegna kennslukonur séu fleiri en kennslukarlar. Hún gagnrýnir einnig að kvartað sé undan því að kennslukonurnar séu allar úr miðstétt og af sænskum uppruna, þ.e. að þær séu ekki fjölbreyttur hópur, en „gallar“ kennslukarlanna séu ekki ræddir á sama máta. Hún telur mikilvægara að kanna kynjasamskiptin á vinnustaðnum og áhrif viðtekinn hugmynda um karlmennsku og kvenleika á störf kennaranna. Ég tek undir þessi sjónarmið og bendi á að þessi atriði þarf að skoða alls staðar þar sem við viljum fjölga öðru hvoru kyninu í störfum þar sem hitt kynið er í meirihluta.

Besta leiðin til að afla nýrra kennara, kennslukarla sem kennslukvenna, er sennilega sú að fjölga almennum aðferðum við að fá nýja kennara. Mér finnst þó ekki ástæða til að amast við sértækum aðferðum ef þeim er beitt á skynsamlegan hátt. Því drep ég hér á nokkur atriði sem skipta máli í því að fjölga körlum í kennslustörfum og gætu hjálpað til við að varast þær hættur sem ég hef fjallað um.

Sargent (2001) telur að mikilvægast sé að hækka laun kennara ef við viljum fjölga kennslukörlum. Þetta er í fullu samræmi við niðurstöðurnar úr viðtalsrannsókn minni; viðmælendur mínir töldu að kennslukarlar fældust fátt nema launakjörin. Viðmælendur Sargents benda á að upphæð launanna skipti þó ekki allra mestu í þessum efnum heldur þær ímyndir sem yrðu til í orðræðunni um lág laun kennara. Þannig væru ímyndir allt frá því að launin væru einungis samboðin aulum eða ekki væri unnt að framfleyta fjölskyldu væri maður „fyrirvinna“. Sargent bendir líka á að hærri laun myndu einnig laða að fleiri metnaðarfullar konur og ímynd kennslustarfsins almennt séð gæti breyst við hækkun launa. Browne (2004) heldur því einnig fram að virðing starfsins, laun og framamöguleikar séu lykilaatriði. Fram kemur hjá henni að breska ríkisstjórnin hafi viðurkennt að hærri laun skipti máli fyrir betra leikskólastarf.

Ég hygg að á sama hátt og þrástefið um lág laun kennara kann að fæla margt fólk frá kennarastarfi sé einnig líklegt að hinn neikvæði tónn um að skólar séu að verða kvennaheimur hafi fælandi áhrif á karla, ekki síst á þá „venjulegu“ karla sem halda að kennarastarfið henti þeim ekki einhverra hluta vegna. Í ljósi þess að skólar voru upphaflega heimur

karla og drengja er það sennilega beinlínis rangt að tala um að kvennamenning ríki, a.m.k. í grunn- og framhaldsskólum. Leikskólastarfið á sér annan uppruna sem kann að vera nær því að vera heimur kvenna og barna en í öðrum skólum. Ég tel þó farsælla að gefa gildum þess önnur heiti en kvennamenning því að ég býst við því að flestir ungir karlar fælist slíkan kynlægan merkimiða og vel getur hugsast að sumar ungar konur fælist þennan merkimiða líka. Íslenskir leikskólakennarar hafa, með fulltingi yfirvalda, stígið stór skref í nafngiftum með því að starfsheiti var breytt úr fóstura, stofnanaheiti úr dagvist og stefnuplaggi úr uppeldisáætlun (í aðalnámskrá). Síðastnefnda breytingin varð árið 1999 þegar aðalnámskrá leikskóla var í fyrsta sinn sett um leið og aðalnámskrár annarra skólastiga (*Aðalnámskrá leikskóla* 1999).

Skelton (2003) stingur upp á því að leitað verði að „öðruvísi“ kennslukörlum, þ.e. sem falli ekki inn í þá staðalmynd af viðtekinni karlmennsku sem foreldrar virðast sækjast eftir. Vegna þess að jafnréttisuppeldi drengja hefur það markmið að fjölga þeim leiðum sem fullorðnir karlar hafa, m.a. í starfsvali, þá er líklegt að jafnréttisuppeldi í dag geti leitt til fjölgunar „öðruvísi“ kennslukarla í framtíðinni. Auglýsingar sem ætlað er að höfða til karla án þess að nefna sérstaklega eðli kennarastarfsins, þar með talinn umhyggjuþáttinn, eru ekki líklegar til að skila öðruvísi kennslukörlum heldur viðhalda hugmyndum foreldra og annarra um ólíkt hlutverk kennslukarla og kennslukvenna. Browne (2004) undirstrikar að áhersla á fjölgun karla í leikskólastarfi ætti að vera hluti af viðtækari aðgerðum þar sem hátt hlutfall karla í stjórnunarstöðum (t.d. í grunnskólum) væri líka undir smásjóni. Sargent (2001) mælir með því að ekki fari fram virk leit að kennslukörlum heldur mælir hann með eigin vali (*self-selection*). Eigið val getur falist í því að hvetja karla sem hafa áhuga á að kenna ungum börnum til að fara í kennaranám en eigið val skilar meira ef jafnréttisuppeldi drengja er til staðar.

Ein af þeim rökum sem ég tel skipta mestu um fjölgun kennslukarla eru að með henni er stuðlað að því að bakgrunnur kennara sé sem fjölbreyttastur. Þá þyrfti ekki að vera um einhliða áherslu á fjölgun kennslukarla að ræða heldur væri ein leiðin til að stuðla að fjölbreytni að freista þess að fjölga körlum og konum í námsgreinum og á sviðum þar sem kynjahalli er til staðar. Ef samstaða er um þessa leið, ætti þá ekki að hvetja unga karla af félags-, tungumála- og listnámsbrautum

frambaldsskólanna og ungar konur af náttúrufræðibrautum til að koma í kennaranám? Raunar mun vera ástæða til að hvetja jafnt drengi sem stúlkur á náttúrufræðibrautum til að velja sér kennaranám því að þaðan koma tiltölulega færri í kennaranám en af félagsfræðibrautum.

Líklegt er að rannsóknir á hlutverki karla í kennslu ungra barna og málefnaleg umfjöllun um það séu af hinu góða. Murray (1996) bendir á að slíkt efni sé fátítt, sérstaklega samanborið við efni um hlutverk karla sem fedra, en um leið er varhugavert að mínum dómi að gera þá fáu karla sem sinna kennslu ungra barna að sérstöku rannsóknarviðfangsefni því að þeir þurfa að geta unnið sitt starf í ró eins og aðrir kennarar. Sérstaklega er varhugavert að hampa starfi þeirra meira en starfi kennslukvenna. Rannsóknir á kynjuðum ímyndum eru mikilvægastar til að skilja betur á hvern hátt er hægt að stuðla að jafnræði kennslukarla og kennslukvenna. Þetta er því enn ein mótsögnin í orðræðunni um karla sem kennara ungra barna í leik- og grunnskólum: óheppilegt er að veita starfi þeirra of mikla athygli en við viljum líka að þeir virki sem fordæmi til að sýna öðrum körlum og drengjum að kennsla ungra barna sé gott starf.

Ég vil undirstrika að fjölgun kennslukarla eða önnur fjölbreytni í kennaraliði fríar kennara ekki frá því að þeir eða þær verði að geta höfðað til hvaða nemanda sem er. Kennarar verða yfirleitt að geta kennt öllum nemendum án tillits til eigin reynslu af því að vera karl eða kona, Íslendingur eða innflytjandi, Reykvíkingur eða Vestfirðingur, hommi eða lesbía (sjá t.d. Mills 2000). Fjölbreyttur persónulegur bakgrunnur kemur ekki í stað kunnáttu í kennslugreinum og kennsluaðferðum eða faglegrar reynslu af vettvangi. Slík fjölbreytni er aftur á móti gagnleg ef reynslan er nýtt skólastarfinu í heild til hagsbóta.

Samvinna kennara

Ef horft er á fjölbreytni í kennaraliði af sjónarhóli jafnréttisuppeldis tel ég að samvinna kennslukarla og kennslukvenna um breytingar í þá átt sé þýðingarmikil. Weaver-Hightower (2003a) heldur því fram að sumir femínistar hafi, a.m.k. á tímabili, talið að sér kæmi menntun drengja ekki við og kennslukarlar ættu að sinna drengjum sérstaklega. Gerðu þessir femínistar t.d. ráð fyrir því að kennslukarlar þyrftu ekki að læra að kenna drengjum? Í raun er slíkt sjónarmið af sama toga og sú stað-

hæfing að kvennamenning í skólum bæli drengi. Ég er hins vegar andvígur báðum þessum sjónarmiðum og hef rökstutt að fagfólk, karlar sem konur, og foreldrar, feður sem mæður, hafi jafna ábyrgð óháð kyni. Þannig þarf menntastefna að miða að því að efla færni og viðhorf kennara til að bæta jafnréttisuppeldi drengja.

Í samræmi við það legg ég sérstaka áherslu á að skólar takist á við hugmyndir samfélagsins um karlmennsku og kvenleika. Þessi áhersla tengist þeirri faglegu sýn sem kennarar og skólasamfélag skapa sér og kennaraskólar og samfélagið taka þátt í að skapa með þeim. Slíka vinnu þarf að vinna jafnt með drengjum og stúlkum því að skaðlegar karlmennskuhugmyndir drengja verða ekki til í tómarúmi heldur í samspili þeirra hver við annan, við fullorðna karla, við stúlkur og konur, við fjölmíðla og á vinnustöðum (sjá 9. kafla). Ég held að í þessum efnum geti einmitt kennslukarlar og kennslukonur lært hvert af öðru.

Í viðtölunum kom fram áhugi hjá kennslukonum um að fá góð ráð um hvernig á að kenna drengjum. Aðsókn að ráðstefnunni *Strákar í skóla* haustið 1997 sýnir það líka vel en hana sóttu allt að 500 manns (*Strákar í skóla* 1998, sjá líka 4. kafla). Grunnskólakennslukonurnar sem sóttu þá ráðstefnu og viðmælendur mínir biðja ekki um forsögn heldur vandaða umræðu um hvað það er sem drengi skortir og kennslutillögur í samræmi við það. Hvaðan fá þær slík ráð? Bestu ráðin um kennslu drengja og stúlkna byggjast á því að kennslukonur (og kennslukarlar) tali saman um þær aðferðir sem þeim þykir að beri árangur þegar nálgast þarf annaðhvort drengi eða stúlkur. Slík ráð byggjast yfirleitt á faglegri þekkingu og reynslu viðkomandi kennara en vissulega fléttast þessir þættir saman við persónulegan bakgrunn (svo sem kyn, kynhneigð og menningu), jafnvel hvort viðkomandi kennslukarl eða kennslukona á börn eða ekki.

Nú um stundir munu kennslukonur hins vegar sækja flest fagleg ráð til annarra kennslukvenna, a.m.k. í leikskólum og yngstu bekkjum grunnskóla. Kennslukonur læra líka hver af annarri á eldri skólastigum. Ég birti hér upplýsingar um eina aðferð sem kennarar geta notað til að mynda góð tengsl við nemendur sína af gagnstæðu kyni — án þess að úr því þurfi að verða mikið mál. Gerður Dagsdóttir lýsir því hvað hún gerir til að tengjast drengjum á unglingsaldri:

En það sem ég hef kannski samt reynt er að vera meðvitað um að ná tengslum við strákana, ég finn að ég geri það á svoltíð öðrum nótum, að ég hef svoltíð gert það gegnum

það að reyna að fylgjast með áhugamálum þeirra; verið svolítið með á nótunum hvort þeir eru í íþróttum eða hvort þeir eru að læra að spila á hljóðfæri, og spurt „hvernig gengur?“ jafnvel kannski eftir leiki ... og fundið að það virkar. Af því að ég tel það mjög mikilvægt að krakkarnir finni það að kennarinn hafi áhuga á því sem þau eru að gera.

Þetta dæmi sýnir ágætlega að það er ekki náttúruleg mál að það þurfi karl til að geta kennt drengjum heldur er mikilvægast að kennari vilji í raun og veru kynnast nemendum sínum, áhugamálum þeirra og áhyggjum, daglegu starfi og framtíðarsýn (sjá t.d. McLean 1996). Gerður Dagsdóttir segist líka reyna að fylgjast með því sem stúlkur hafi áhuga á:

Þótt ég hafi líka reynt að fylgjast með þeim ... þær eru að gera hluti, í íþróttum og ball-ett, í tónlistarmámi ...

Aftur á móti séu stúlkurnar duglegri að leita til sín að fyrra bragði með persónuleg mál, svo sem vinkonutogstreitu og ástarsorg.

Vísbendingar af þessu tæi úr daglegu starfi kennara eru í rauninni ekki síður mikilvægar en „ráð“ sem sérfræðingar geta gefið. Hér þarf líka að íhuga efasemdir sem fram komu í viðtalsrannsókninni um að kennslukarlar sinni persónulegum málum nemenda (drengja) jafnmikið og kennslukonur eigi til að sinna persónulegum málum nemenda (stúlkna). Kennslukarlar verða auðvitað að sinna starfinu öllu ekki bara vitsmunalegum þáttum þess. Kannski einmitt þess vegna kallar Skelton (2003, sjá hér ofar) eftir „öðruvísi“ körlum sem eru færir um að taka að sér að kenna bæði drengjum og stúlkum og veita þeim þá umhyggju sem starfið krefst. Mikilvægast er því sennilega nú um stundir að styrkja kennslukonurnar í að kenna drengjum, einmitt vegna þess sem vikið var að í upphafi kaflans, þ.e. að fátt bendir til þess að kennslukörlum muni fjölga á næstunni.

Eitt sjónarhorn um fjölgun kennslukarla er að mikilvægt sé fyrir kennarana að vinnustaðurinn sé kynjablandaður. Lahelma (2000) heldur því þannig fram að það séu ekki börnin sem vilji fleiri kennara af báðum kynjum heldur séu það kennararnir sjálfir sem vilji vinna á kynjablönduðum vinnustað. Þetta sjónarmið kemur og fram í viðtalsrannsókninni (sjá 6. kafla). Flestir grunn- og framhaldsskólar eru kynjablandaðir vinnustaðir og það telst enn sem komið er til tíðinda ef engir kennslukarlar eða aðrir karlkyns starfsmenn eru í einhverjum grunnskóla. Karlar munu þó allvíða vera agnarsmár minnihluti þótt líklega teljist líka til tíðinda ef fleiri en tveir kennslukarlar eru um-

sjónarkennarar á yngsta stigi í sama grunnskóla. Annars staðar, sérstaklega á unglingastigi og í framhaldsskólum, er talsvert jafnræði í fjölda. Á hinn bóginn er það regla í leikskólum að kennarar og annað starfslíð séu konur og undantekning ef þar vinna kennslukarlar eða karlkyns leiðbeinendur. Við skulum ekki vanmeta gildi þess að kennarar fái óskir sínar um kynjablandaða vinnustaði uppfylltar; starfsánægja þeirra er mikilvæg. Höfum hins vegar hugfast að til þess að kynjablandaður vinnustaður geri börnunum gagn, umfram það sem felst í aukinni almennri starfsánægju kennara, þurfa karlar og konur að læra hvert af öðru, konur af körlum, en karlar ekki síður af konum.

MENNTUN DRENGJA

Í þessum kafla er fjallað um hvernig unnt er að styrkja og búa drengi betur undir líf og starf í nútímasamfélagi. Helstu rök fyrir því að ræða efnisval, kennsluaðferðir og skólaþróun út frá þörfum drengja eru að drengir þurfa sem unglingar og síðar fullorðnir karlar að taka málin í sínar eigin hendur til að geta tekist á við nútímahugmyndir um réttlæti og mannréttindi. Ég tel margt benda til þess að þrátt fyrir að pólitísk og efnahagsleg völd karla séu traust og laun karla og kvenna jafnst of hægt, þá eigi stúlkur auðveldara með það en drengir að brjóta sér leið út úr hefðum og normum sem fjötruðu stúlkur og konur, t.d. áður en Rauðsokkurnar eða aðrar femínistahreyfingar létu til sín taka. Sumar karlahreyfingar hafa, eins og fram kemur í 3. kafla, beinlínis kveinkað sér undan áhrifum jafnréttisbaráttu og femínisma, þótt aðrar karlahreyfingar leggi áherslu á að grafa undan viðteknum og skaðlegum hugmyndum um karlmennsku og hlutverk karla í samfélaginu.

Það sem er ögrandi fyrir samfélagið og skólana varðandi menntun drengja felst einkum í því víska að út þá möguleika sem a.m.k. sumir drengir fara á mis við í uppeldinu, bæði á sviði fjölskyldu- og heimilislífs og við starfsval. Þetta sjónarmið er byggt á gruninum um að nútímadrengir fari fremur en stúlkur á mis við gott jafnréttisuppeldi. Með jafnréttisuppeldi er átt við að lögð er áhersla á opinber markmið en jafnframt að bæta þurfi skilning drengja og stúlkna á því hvernig þau verða að fullorðnum einstaklingum og hvernig þau verða að gagn-, tví- eða samkynhneigðum körlum og konum. Einkum er umfjöllunin tengd því sem fjallað er um í 5. kafla, þ.e. að útvíkka þurfi möguleika drengja þannig að viðteknar (en úreltar) hugmyndir um karlmennsku hindri ekki möguleika þeirra.

Kaflinn hefst á umræðu um þær kröfur sem gera þarf til námsefnis bæði almennt og á því sviði sem nú um stundir gengur undir nafninu lífsleikni. Hugmyndir um námsefni á unglingsárunum eru meginefni kaflans. Hér er einkum fjallað um námsefni fremur en kennsluaðferðir að því marki sem unnt er að aðgreina efni frá aðferðum (í 9. kafla er fjallað ítarlegar um góðar kennsluaðferðir). Hugmyndirnar eru sóttar hingað og þangað og eru að sjálfsögðu víðs fjarri því að vera tæmandi heldur efni-
viður fyrir skóla, kennara og foreldra að móða úr. Í lok kaflans er bent á nokkur rit sem sækja má í fleiri hugmyndir um námsefni fyrir drengi eða vinnuaðferðir. Ástæða er til að undirstrika að mjög margt af því sem skynsamlegt væri að gera til hagsbóta fyrir drengi snertir þá þó fyrst og fremst sem nemendur í almennum skólum, þ.e. leik-, grunn- og framhaldsskólum. Námsefnishugmyndir eru þannig hugsaðar sem tiltölulega almenn útvíkkun á námsefni en ekki sem sérkennsla fyrir drengi.

Kröfur til námsefnis

Ég vil byrja á almennri skírskotun um hvaða viðmið á að setja um námsefni. Fyrst fjalla ég um átta námskrárvíðmið, ættuð frá franska félagsfræðingnum Bourdieu (1990) sem stýrði nefnd sem franska menntamálaráðuneytið skipaði í árslok 1988. Viðmiðunum er ætlað að leiðbeina um námsefnisval á tímum breytinga. Fyrsta viðmiðið er um mikilvægi reglubundinnar endurskoðunar á námsefni þannig að nýjustu breytingar á samfélagi eða vísindabekkingu séu ávallt teknar með í reikninginn. Jafnframt þarf að gæta að því að sé einhverju bætt við námsefnið þarf einhvers staðar annars staðar að draga úr vægi efnis í staðinn. Annað viðmiðið er að samfagleg markmið hafi forgang umfram mjög þröngt efni. Sérstaka áherslu skal leggja á aðferðir og þekkingu sem húist er við að allir kenni en er samt aldrei kennd. Í augum Bourdieus og félaga snýst þetta ekki síst um að efla vitsmunalega getu nemenda til gagnrýnninnar hugsunar. Þriðja viðmiðið er um tengingar innan námskrárinnar bæði milli námssviða og að byggt sé ofan á það sem áður er gert. Endurtekingar eiga t.d. að vera markvissar þar sem það hefur þýðingu en ekki tilviljunarkenndar, byggðar á því að kennarar viti ekki hvað gert er annars staðar. Þetta gildir ágætlega um jafnréttisupveldi og mörg þau viðfangsefna sem ég ræði hér á eftir; þau verða ekki afgreidd í eitt skipti fyrir öll og þau tengjast öðrum við-

fangsefnum. Fjórða viðmiðið er um tilraunakennslu námsefnis í skyldunámi, fimmta viðmiðið um samþættingu námsefnis, sjötta viðmiðið um samvinnu kennara og hið sjöunda um mikilvægi þess að tvinnna saman fræði og iðju. Öll eiga viðmiðin við um jafnréttisuppeldi.

Í þessari bók er oftast gengið út frá því að jafnréttisuppeldi miði að breytingum bæði í samfélagi og skólastarfi. Jafnréttisuppeldi er hins vegar líka nátengt miðlun og viðhaldi menningararfsins. Áhersla á jafnréttisuppeldi er að mínum dómi hluti af því að skólar verði í takt við breytingarnar í samfélaginu. Bandaríski heimspekingurinn Martin (1996) hefur rætt þann vanda nútímaskóla við miðlun og viðhald menningararfsins hversu mikið sé til að velja úr og að skólatími sé ekki óþrjótandi auðlind. Þekkt er í menntaumbótafræðunum að hefðir ráða miklu um námsefni og erfitt er að hröfla við námsefni til að koma öðru efni að. Martin vill að skilgreining menningararfsins sé víkkuð þannig að umhyggja, áhugi og tengsl (*care, concern* og *connection*, þ.e. *c-in* þrjú) tilheyri menningararfinum, ekki síður en sú menning sem varðveitt er í bókum og á söfnum og öðrum stofnunum svokallaðrar hámenningar. Fjölskylda og heimili sáu lengi vel að mestu leyti um miðlun umhyggju, áhuga og tengsla enda urðu almenningsskólar tæpast að veruleika fyrr en á 20. öld og þá með þeim hætti að skólar sem áður höfðu verið stofnanir fyrir ríkar stéttir (einkum drengi) urðu nú fyrir alla án þess að breytingar á efni og innihaldi fylgdu; það var einfaldlega verið að veita almenningi aðgang að því sem áður tilheyrði úrvalshópum samfélagsins. Á Íslandi var það raunar ekki fyrr en milli 1990 og 2000 sem leikskólastigið var skilgreint sem skólastig og farið að tala um nám í leikskólum í stað þess að börn væru sett í dagvist. Auk breytingarinnar úr dagvist í leikskóla hefur skólatími yngstu grunnskólabarna nú verið lengdur umtalsvert. Þetta merkir að skólar geta nú og verða að taka að sér miðlun á stærri hluta menningararfsins en þeir áður sinntu, þar með talin *c-in* þrjú.

Martin (1992, 1995, 1996) bendir því á að skólar verði að kenna það sem hún vill nefna heimilisfræði eða fjölskyldufræði fyrir börn og unglinga á öllum aldri. Slík áhersla tónar að mörgu leyti ágætlega við hina íslensku lífsleikni í aðalnámskrám og við hin íslensku jafnréttismarkmið í lögum. Heimilis- og fjölskyldufræði í anda Martin (1992, 1995, 1996) snúast um umhyggju, áhuga og tengsl í anda Deweys og Montessori og í henni er lögð áhersla á þarfir einstaklinganna (sbr. til-

lögur um kennslufræði jafnréttisuppeldis í næsta kafla). Martin telur að skólar eigi að verða líkan af heimilum og heldur því fram að lítil rök séu fyrir skólaskyldu margar klukkustundir á dag ef skóli verður eins og hver annar vinnustaður.

Sækja má lærdóm til hollensku námsgreinarinnar umhyggju (*Verzorging*) sem menntunarfræðingurinn Schreuder (1999) hefur lýst. Markmið greinarinnar er að sérhver einstaklingur geti séð um sjálfan sig á þann hátt að þegar hann eða hún verður 18 ára eigi viðkomandi að hafa atvinnu (eða a.m.k. að vera að leita hennar) eða vera í skóla af einhverju tæi. Enginn á að geta haldið því fram að viðkomandi þurfi ekki vinnu vegna þess að hún eða hann ætli sér að giftast og eignast börn fremur en að vinna utan heimilis. Þótt mikilvægur hluti námsgreinarinnar felist í því að sýna stúlkum fram á að þær þurfi að sjá fyrir sér sjálfar er ekki síður mikilvægt að drengir þurfa að búa sig undir að vera heimilisfeður í nútímasamfélagi en ekki „fyrirvinnur“ einvörðungu. Meginefni námsgreinarinnar var í fyrstu (1993) skipt í þrjú svið, þ.e. heilsu og vellíðan, neytendafræðslu og nauðsynjar lífsins. Þetta þótti fullmikið bundið við tiltölulega einfaldar athafnir og verklag á heimilum þannig að síðar (1996) var námsgreinin víkkuð rækilegar út og svið hennar nefnd nám um umhyggju og að læra umhyggju. Fyrra sviðinu og hinu umfangsmeira, námi um umhyggju, var skipt í grundvallarhugtök, einstaklingsmarkmið, félags- og umhverfis-markmið og þjóðfélagsleg markmið. Síðara sviðinu, að læra umhyggju, var skipt í umræður um umhyggju, ábyrgð, val og ákvarðanir og hvernig á að fást við umhyggju. Hér er á ferðinni breyting frá hagnýtum aðferðum yfir í þemabundið nám sem krefst umhugsunar og þælinga nemenda um félagsleg og pólitísk markmið. Þannig er varla mögulegt og tæpast sérlega skilvirkt að kenna nemendum að skipta um bleyjur í kennslustundum en hægt er að ræða grundvallaratriði er snerta umönnun ungbarna og setja bleyjunotkun í samhengi við umhverfismál eða annað sem skiptir máli í sambandi við velferð barns og foreldra. Með því móti er stuðlað að ábyrgri ákvarðanatöku í framtíðinni fremur en prédikað yfir unglíngunum annaðhvort um heilsu ungbarna eða áhrif á umhverfið. Að vísu væri ekki útilokað að nota brúður til sýnikennslu og æfinga við bleyjuskiptingar á hliðstæðan hátt og þær eru notaðar við að æfa hjartahnoð, kennsla í verklagi og fræðsla um ábyrgð útilokar ekki hvað annað.

Heimilis- og fjölskyldufræði í anda Martin og hollenska námsgreinin umhyggja eru ágæt leiðarljós við að samþætta þá hluta jafnréttisuppeldis sem annars vegar felast í að styrkja sjálfstraust drengja við dagleg heimilisstörf og hins vegar að rækta skilning allra nemenda á samhengi heimilislífs og félags- og umhverfismála. Á sama hátt mætti hugsa sér að auka þyrfti sjálfstraust stúlkna til að taka ábyrgð á þeim vélum og tækjum sem nútímaheimili eru ríkulega útbúin.

Viðmið Bourdieus (1990), heimilis- og fjölskyldufræði Martin (1992, 1995, 1996) og hollenska námsgreinin umhyggja (Schreuder 1999) deila með sér samfaglegu sjónarhorni. Enn fremur leggja Bourdieu, Martin og hollensku námskrárhöfundarnir mikla áherslu á vitsmunalegt gildi viðfangsefna og aðferða fremur en þröng viðfangsefni eða sérhæfða samvinnu kennara. Þau undirstríka einnig að fjölbreyttar kennsluáðferðir séu góð aðferð til að höfða bæði til drengja og stúlkna.

Jafnréttisuppeldi

Viðfangsefnin sem ég reifa hér á eftir eru yfirleitt samfagleg, þ.e. þau tilheyra ekki endilega sérstökum námsgreinum grunnskólans en eru í samræmi við almenn lagaákvæði um skólamál og jafnrétti allra skólástiga. Öllum er þeim ætlað að stuðla að áhuga, umhyggju og tengslum, hverju á sinn veg. Viðfangsefnin eru einnig þess eðlis að þau krefjast umhugsunar en vitaskuld er samt gert ráð fyrir tiltekinni þjálfun, t.d. í dansi eða ýmsum heimilisverkum. Lífsleikni, hin nýlega námsgrein í grunn- og framhaldsskólum, er sennilega kjörinn vettvangur fyrir flest þessara viðfangsefna ef við viljum á annað borð ætla jafnréttisuppeldi sérstaka heimahöfn í skólunum enda þótt orðið „leikni“ feli í sér þá hættu að lögð verði áhersla á hana fremur en umhugsun og djúpar þælingar. Eins og fram er komið telur Martin (1995, 1996) heimilisfræði kjörinn vettvangur fyrir fjölmarga þætti jafnréttisuppeldis og vill víkka svið hennar út þannig að hún gæti nefnst fjölskyldufræði. Með því móti tæki heimilisfræði sennilega yfir verulegan hluta samfélagsgreinanna. Bókmenntir, landafræði, myndsköpun, saga og siðfræði geta einnig gegnt mikilvægu hlutverki í jafnréttisuppeldi, eins og sjá má í námskrám allra skólástiga. Engin námsgrein er þó undanskilin í því efni og ég legg áherslu á að flestir kennarar geta hæglega

nýtt sér hugmyndirnar hér án þess að gera róttækar breytingar á kennslu sinni að öðru leyti.

Ég geri hér stutta grein fyrir nokkrum þeirra atriða sem ég vil að fjallað verði um í skólum. Þessi atriði eru ímyndir um karlmennsku og kvenleika, forréttindi, heimilis- og fjölskyldufræði, listgreinar, dans og kynhneigð. Röðin á efnunum er ekki hugsuð sem mikilvægisröð. Um þau er fjallað misfátarlega og ekki er skipulega bent á hvort þau er öll að finna í aðalnámskrám eða einhverjum þeirra kennslubóka sem til-
tækar eru enda er umfjölluninni fyrst og fremst ætlað að vekja ken-
nara og aðra til umhugsunar um hvað gera megi til að bæta menntun og jafnréttisuppeldi drengja. Mörg viðfangsefnanna eru líka kjörin til umhugsunar fyrir foreldra og aðra uppaldur. Umræðan hér á eftir er til hægðarauka miðuð við efstu bekki grunnskóla og fyrstu bekki fram-
haldsskóla; efnistöð kennara ráða þó því hvaða aldurshópum efnið hentar. Um nokkur efnanna hef ég útbúið verkefni sem birtast í við-
auka en auk þess eru allmörg verkefni sem henta þeim í *Jafnréttishand-
bókinni* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000).

Fyrsta efnið sem ég minnst á eru ímyndir um karlmennsku og kvenleika. Ég legg til að kennarar ræði á formlegan og óformlegan hátt við nemendur sína hvað hugtök eins og karlmennska og kvenleiki merkja. Unnt er að láta nemendur vinna margvísleg þema- og hóp-
umræðuverkefni um hvaða kröfur eru gerðar til kvenna og karla í sam-
félaginu í dag og hvað þetta hefur í för með sér fyrir möguleika þeirra sem ungra karla og ungra kvenna. Hægt er að skoða hugmyndir um karlmennsku og kvenleika í sögulegu samhengi og athuga á hvern hátt viðteknar hugmyndir hafa tekið breytingum. Jafnframt er mikilvægt að nemendur átti sig á því að viðteknar hugmyndir geta átt þátt í að hindra annaðhvort karla eða konur á fjölmörgum sviðum burtséð frá formlegu jafnrétti.

Full ástæða er til þess að skoða hugmyndir um karlmennsku og kvenleika af þeim sjónarhóli að ólíkar starfsgreinar hafa mismunandi ímyndir. Við höfum hugmyndir um hvernig hjúkrunarfræðingar eða leikskólakennarar eru og við höfum hugmyndir um pípulagningamenn og flugstjóra. Við þurfum að athuga á hvern hátt þessar hugmyndir tengjast viðteknum hugmyndum um hvernig karlar og konur eigi að vera því að margt fólk trúir því að ýmislegt liggi í eðli karla og eðli kvenna. Hugmyndir um að eitthvað liggi í eðli fólks eru í rauninni

ekki í samræmi við þau lagaákvæði að karlar og konur eigi að hafa sams konar rétt til starfa og valda í samfélaginu. Það sem skiptir mestu máli í þessu sambandi er að börn og unglingar skilji að breytingar eru mögulegar (sjá t.d. Connell 2000).

Einnig má líka skoða áhugamál fólks, t.d. hvort sum áhugamál henti fremur körlum en konum og þá hvers vegna. Þannig má spyrja hvort það sé karlmannlegt að veiða og kvenlegt að sauma. Einnig gæti verið fróðlegt og skemmtilegt að kanna breytingar á áhugamálum frá þeim tíma sem afi og amma muna til dagsins í dag og velta fyrir sér breytingum í náinni framtíð.

Því má velta fyrir sér hvort konur og karlar borða ólíkan mat og á ólíkan hátt. Bourdieu (1984) rannsakaði lífsstíl fólks í margvíslegum starfsgreinum í Frakklandi á 7. áratug 20. aldar. Þótt lýsing hans sé frá öðru landi en Íslandi og ólíkum tíma má samt íhuga hvort einhverjar þær ímyndir sem hann nefnir eigi hér við. Hann nefnir að meðal verkafólks sé tillhneiging til þess að finnast fiskur ekki hæfa körlum. Það sé ekki bara vegna þess að hann sé léttur matur sem „fylli“ mann ekki og fyrst og fremst börn og fatlaðir borði af heilsufarslegum ástæðum heldur vegna þess að fiskur er borðaður á sama hátt og ávextir. Fiskur sé matur sem maður dúllar sér við, eitthvað sem karlmannshendur geta ekki átt við og gera karlmann barnslegan. Fiskur er borðaður í rólegheitum, í litlum munnbitum og varfærmisslega fremst í munninum (vegna beinanna). Aðferðir við fiskát eru því í algerrí mótstögn við „karlmannlegt át“ enda bendir Bourdieu á að hagnýt heimspeki karllíkamans feli í sér vald. Karlmaður er sterkur og stór, með stórar og miklar og jafnvel grófar þarfir sem eru táknaðar með sérhverri hreyfingu, alveg sérstaklega þegar borðað er. Karlmaður drekkur og etur meira en kona, og hann etur og drekkur sterkari mat og drykk en kona. Því fá karlar sér tvo fordrykki, völduga drykki í stórum glösum, þeir láta konum og börnum eftir naslmat á borð við kex og hnetur. Ostur, einkum ef hann er sterkur, hentar þeim en hrátt grænmeti er meira fyrir konur. Kjöt er fremst meðal næringargjafa. Það gerir karlmann sterkan, það stafar af því hraustleiki og það er blóðugt. Kjöt er réttur fyrir karlmenn; þeir fá sér tvisvar meðan konur gera sér að góðu lítinn skammt. Karlar eru náttúrulegar kjötætur. Kjöt gefur þeim vald (sjá Bourdieu 1984, bls. 190 o.á., lausleg endursögn mín).

Er hægt að sjá sambærileg mynstur á Íslandi nútímans? Vilja konur t.d. fremur grænmetisfæði en karlar blóðugar steikur? Af hverju er það algengt að karlar sjái um það sem fer á útigrillið á sumrin en konur um salötin og annað meðlæti? Viðfangsefni og reynslusögur af þessu tæi geta verið skemmtilegar en umfram allt gefa þær tilefni til þess að velta fyrir sér hefðum og ímyndum og í kjölfar þess hvort matarvenjur skipti virkilega máli í sambandi við valdahlutföll, heilsufar og framtíðarmöguleika kynjanna. Hér vil ég sérstaklega benda á að mataræði hefur bein áhrif á heilsufar. Ef drengir forðast grænmeti hefur það áhrif á heilsufar þeirra og lífslíkur. Þannig er viðfangsefni sem á yfirborðinu gæti litið út fyrir að vera skrifað um hér til skemmtunar orðið að dauðans alvöru, líka fyrir drengi.

Nemendur geta borið saman ímyndir af körlum og konum, drengjum og stúlkum í fjölmiðlum og velt því fyrir sér hvers konar karlmennska sé heilbrigð og hvers konar karlmennska sé skaðleg. Sama gildir um hugmyndir um kvenleika. Hér væri gagnlegt að skoða bæði fjölda karla og kvenna sem koma fram í fjölmiðlum eða sem myndir birtast af en ekki síður í hvaða hlutverkum einstaklingarnir af hvoru kyni koma fram. Er umfjöllun fjölmiðla ógagnrýnin á hefðbundin hlutverk eða ýtir hún undir breytingar í átt til jafnréttis? Ástæða getur verið til að bera saman karl- og kvenímyndir í dagblöðum, tímaritum og ljósvakamiðlum og umfjöllun þeirra um margvísleg málefni.

Auglýsingar eru umtalsverður hluti fjölmiðlaefnis og ástæða er til að skoða þær með kynjafraðilegum gleraugum. Hér mætti spyrja til hverra auglýsingum er ætlað að höfða. Af hverju eru t.d. naktar konur á auglýsingamyndum um hjólbarða og súkkulaði, svo að dæmi séu nefnd? Að slíkur auglýsandi beri litla virðingu fyrir konum er næsta augljóst — en hvaða virðingu ber hann fyrir körlum? Ber hann virðingu fyrir söluvöru sinni? Kennarar mega eflaust ekki hvetja nemendur til að sniðganga vörur sem eru auglýstar með ósmekklefum hætti en þeir mega fjalla um auglýsingar á gagnrýninn hátt, t.d. með því að finna þær auglýsingar sem eru til fyrirmyndar um samskipti kynja. Þeir mega auðvitað heldur ekki hvetja nemendur til að kaupa þær vörur en þeir mega hvetja þá til að hæla þeim auglýsingum sem standast kynjafraðilega rýni.

Að skoða karl- og kvenhlutverk í listum er ekki síður áhugavert en að skoða ímyndir um karlmennsku og kvenleika annars staðar. Bók-

menntir eru þar efst á blaði ekki síst vegna þess að unglíngum er ætlað að lesa talsvert af þeim. Ég tel að skoðun á hefðbundnum og óhefðbundnum kynhlutverkum í bókmenntum, sígildum sem samtímabókmenntum, sé mjög ákjósanlegt viðfangsefni sem má útfæra til að nota við að skoða hvaða listgrein sem er.

Ég tel mikilvægt í þessu samhengi að viðfangsefnið forrættindi sé skoðað. Ástralski menntunarfræðingurinn Mills (2000) ræðir um sérstakar námskrár ætlaðar drengjum og færir rök fyrir því að ef þeim sé hrint í framkvæmd þurfi að takast á við forrættindi karla í fortíð og nútíð. Mills heldur því fram að drengir séu alls ekki fórnarlömb kvennameningar í skólum og það sé mikilvægt að þeir sjálfir geri sér grein fyrir því að svo sé ekki. Á hinn bóginn er ljóst að flestir drengir ráða samt litlu í skólum sem annars staðar — en svo stjórnarná í flestum tilvikum fáeinir karlar samfélaginu í heild. Um mótsagnir sem þessar þarf að fjalla þótt efnið sé örugglega viðkvæmt sem umfjöllunarefni í skólum. Líklega er best að gera það með því að fjalla um sögulegt samhengi valda eða nota tölur um fjölda stjórnmenda á ólíkum starfsvettvangi og annað því um líkt.

Þá kem ég að því sviði sem ég vil í anda Martin (1992, 1995, 1996) nefna heimilis- og fjölskyldufræði. Ýmsum hagnýtum þáttum heimilisfræða er líkast til ágætlega sinnt í flestum skólum; a.m.k. gefur aðalnámskrá grunnskóla tilefni til að ætla það. Þessu mætti fylgja eftir með markvissri kennslu um uppeldi ungra barna. Ég tel að fátt námsefni sé í rauninni mikilvægara því nánast allir umgangast börn einhvern tíma á lífsleiðinni. Hér sé ég t.d. fyrir mér að farið yrði yfir grunnþætti samskiptafræða, t.d. í anda Gordons (1999). Hann fjallar m.a. um að ýta undir virka hlustun, að hlusta á börn sem eru of ung til að tala mikið, að tala þannig að börn vilji hlusta, nýtingu svokallaðra „ég-boða“ (þ.e. forðast ásakanir í samskiptum), árekstra foreldra og barna og aðferðir við að leysa slíkan vanda og mörk foreldravalds. Raunar nýtast slík samskiptafræði að stórum hluta strax fyrir unglíngana.

Fram hefur komið sú skoðun mín að drengir þurfi á styrkingu að halda í samskiptum en einnig í ritun og öðrum frágangi jafnframt því sem ég geri ráð fyrir að drengir þurfi á haldgóðum undirbúningi að halda fyrir að verða nútímaheimilisfeður. Þessi markmið er hægt að flétta saman í hugvitssömum viðfangsefnum. Halldén (1999) segir frá

rannsókn sem unnið var að með börnum í sænskum skólum, bæði með 8-9 og 13-14 ára drengjum. Ritað var um fjölskyldulíf og markmiðið var að drengirnir skoðuðu þær ímyndir um karla sem fram kæmu í frásögnunum en ætlast var til að þeir reyndu að sjá sjálfa sig fyrir í framtíðinni. Einkum fannst 13-14 ára drengjunum slíkt ritunarefni vera ögrandi. Áberandi var að stór hópur drengjanna skrifaði um skrítnar persónur og forðaðist að lýsa sjálfum sér á náinn hátt. Ég tel að í stað þess að samþykkja það sem „eðli“ drengja ætti fremur að stuðla að því að þeir velti tilfinningunum sínum fyrir sér í þeim textum sem þeir skrifa um framtíð sína. Þannig má líta á þetta viðfangsefni bæði sem ritunar- og fjölskyldufræðaverkefni.

Listgreinar hafa þótt höfða meira til stúlkna, einkum myndlist og dans, en mig grunar að tónlist höfði jafnar til kynjanna. Collins (1995) skoðar stöðu listgreina í samhengi við baráttu femínista fyrir kvenlægum gildum og bættri stöðu stúlkna í skólum. Hún bendir á að myndlist og flestar aðrar listgreinar séu fremur lágt metnar í skólum. Tónlist hér á landi er þó líklega undantekning, t.d. er hún að miklu leyti kennd þeim sem hana velja í sérstökum skólum. Collins telur að baráttu femínista eigi ekki að snúast um aukinn hlut kvenlægra gilda heldur baráttu gegn skaðlegum, karllægum gildum. Að mati Collins gæti fagmiðuð myndlistarkennsla (*discipline-based art education*) verið til gagns í þá veru að bæta stöðu listgreina með hugtakanámi. Hvernig koma slíkar umbætur í myndlistarkennslu þá við drengi? Það er æskilegt að leggja áherslu á vitsmunalegt gildi myndlistarinnar, bæði skoðun og sköpun, svo og sögulegt og fagurfræðilegt sambengi (sjá einnig Eisner 1998), fremur en tæknileg atriði sem geta hæglega orðið að þess háttar föndri sem drengjum þykir sjaldan áhugavert en stúlkum hættir til að vinna án möglunar.

Ég vil gera dans að sérstöku umtalsefni. Dans er nú skyldunámsgrein í grunnskólum, alls átta stundir á vetri fram að unglingsárum, en þá verður greinin valgrein. Dansnáminu er ætlað að leysa ímyndunarafl úr læðingi og þjálfa hæfni til skapandi líkamstjáningar. Því er einnig ætlað að stuðla að öryggiskennnd innan hópsins, færni í samræmingu hreyfinga og tónlistar, sjálfstrausti við að dansa við óþekkt lög og stuðla að skilningi á sérkennum ólíkra menningarheima (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 1999 listgreinar, bls. 100). Löngu var tímabært að gera dans að skyldunámsgrein.

Dans getur verið einstaklingsdans, paradans eða hópdans. Hér skal farið fáeinum orðum um paradans sem er það form sem líklega hefur valdið meiri ótta meðal barna en önnur form, miklu oftar meðal drengja. Ég átti því láni að fagna að dans var skyldugrein í barnaskólanum í Mývatnssveit en kunningi ekki alltaf að meta þetta fyrr en ég uppgötvaði að það var ekki sjálfgefið að börn, allra síst drengir, lærðu gömlu dansana eða algenga samkvæmsdansa. Paradans, jafnskemmtilegur og hann er, er þó staður þar sem kynjahlutverk eru hvað sterkust í nútímasamfélagi. Sem betur fer nefnir námskráin þó ekki að drengir eigi að læra að stjórna stúlkum; einungis er kveðið á um að nemandi eigi að kunna að bjóða upp í dans og nýta sér almennar kurteisvenjur í samskiptum. Mér sýnist því ekkert því til fyrirstöðu, a.m.k. ekki í námskránni, að stúlkunum sé kennt að stjórna dreng í paradansi, eins og stúlkur hafa löngum dansað hver við aðra. Á sama hátt þarf að kenna drengjum að stjórna öðrum dreng þó svo að ég viðurkenni að það gæti reynst þyngri róður að foreldrar og jafnvel kennarar samþykki það fyrirkomulag. Ég leyfi mér að orða þetta þannig að stúlkur þurfi að læra að vera dansherrar og drengir þurfi að læra að vera dansdömur. En ég viðurkenni að það var umtalsvert átak fyrir mig að rífa mig út úr hefðinni og samþykkja (a.m.k. á blaði) að svona ætti þetta að vera til að stuðla að kynjajafnrétti — en ég er hins vegar sannfærður um að paradans verður fjölbreyttari og skemmtilegri ef maður lærir fleiri en eitt hlutverk. Viðsnúningur hefðbundinna kynhlutverka af þessu tæi er auk þess líklegur til að sýna fram á hversu órökrétt mörg önnur kynhlutverk eru, t.d. að setja í þvottavél eða fara með bíl á verkstæði.

Síðasta viðfangsefnið sem ég fjalla um hér í þessu samhengi er kynhneigð. Eins og fjallað er um hér á undan hefur því miður tekist svo til að ákvæði í aðalnámskrám varðandi kennslu um kynhneigð eru lítilfjörleg. Ástæður þessarar þagnar eru líklega helstar tvær og þær samþættar: annars vegar sú að vitiborin umræða um kynlíf er hulin bannhelgi (*tabú*), ekki síst í skólum, en hins vegar að umfjöllun um samkynhneigð er ranglega talin vera umfjöllun um kynlíf. Þrátt fyrir þessa þögn hins opinbera er auðvitað margur vettvangur til að fjalla um samkynhneigð á yfirvegaðan hátt á ólíkum stöðum í námsefninu hvort heldur í bókmenntum, lífsleikni, samfélagsgreinum eða sögu, eða í tengslum við hefðbundna líffræðilega kynfræðslu, sem einnig er eðlilegt að gera.

Um fjöllun um kynhneigð snertir alla einstaklinga þar sem allir einstaklingar þróa með sér kynhneigð, hvort heldur gagnkynhneigð, samkynhneigð eða tvíkynhneigð. Ég hef heyrt það sjónarmið að opin umfjöllun um samkynhneigð verði til þess að fleiri einstaklingar verði hommar og lesbíur heldur en ella. Slíkt er ákaflega ólíklegt en þótt svo væri, hvað er að því? Ég tel að umfjöllun um gagnkynhneigð ætti þá að valda hinu sama — en gagnkynhneigð í dag er oftast talin svo sjálf-sögð að ekki þurfi að ræða hana. Umfram allt er því markmið slíkrar umfjöllunar að hjálpa börnum og unglíngum að takast á við að uppgötva kynhneigð sína og kynhlutverk á gagnrýninn hátt. Umfjöllun um kynhneigð er ekki ætlað að flýta fyrir því að unglíngar stundi kynlíf heldur hjálpa ungu fólki að átta sig á því hvers konar lífi það vill lifa og hvaða hugmyndir og hegðun það telur henta sér.

Umfjöllun um kynhneigð á að stuðla að umburðarlyndi gagnvart kynhneigð og kynlífi annarra en á slíku umburðarlyndi er óþarflega mikill skortur hér á landi, sem í flestum tilvikum má sennilega rekja til vanþekkingar. Umfjöllun um kynhneigð er e.t.v. sérstaklega mikilvæg með drengjum vegna náinna tengsla gagnkynhneigðarrembu við kvenfyrirlitningu (*misogyny*) eins og m.a. kemur fram í rannsókn Epstein (1997). Enn fremur er slík umfjöllun með drengjum mikilvæg ef það mætti verða til að fækka sjálfsvígum drengja tengdum hræðslu við kynhneigð.

Námsefnið sem rætt er hér að ofan er í langflestum tilvikum þess eðlis að rétt er að kenna það drengjum og stúlkum saman í eðlilegu samhengi, þ.e. af bekkjarkennara eða námsgreinakennurum unglíngastígsins, fremur en að kalla til sérstaka einstaklinga til að kenna efnið (sjá t.d. Kenway og Fitzclarence 1997). Þetta á t.d. ekki síður við þegar drengir læra að vera dansdama annars drengs og stúllkur að vera dansherra annarrar stúllku því að við hinar raunverulegu aðstæður þegar komið er á ball eru þar oftast bæði drengir og stúllkur. Samræða eða samstarf drengja og stúlkna er í öðrum tilvikum bráðnauðsynleg til að markmiðunum verði náð. Í því ferli er stundum skynsamlegt að ræða nemendum tímabundið í kynjaskipta hópa, m.a. til að kanna hvort niðurstöður drengja- og stúllknahópa eru á einhvern hátt ólíkar. Á þann hátt er ekki skipt í hópa eftir kyni, bara til að skipta eftir kyni, heldur í uppeldislegum tilgangi (sjá t.d. McLean 1996).

Sú spurning vaknar hvort heimilis- og fjölskyldufræði og aðrar hugmyndir um jafnréttisuppeldi drengja sem hér hafa verið kynntar muni slá á áhyggjur af gengi drengja í skólum. Ég hygg að því miður sé svo ekki, einmitt vegna þess að hugmyndirnar hér eru í andstöðu við ýmsar viðteknar hugmyndir um karlmennsku. Heimilis- og fjölskyldufræði eru ekki síst lífsnauðsynleg þeim drengjum sem raunverulega fara halloka í skólakerfinu því að þeir drengir sem gengur ágætlega í skóla — og þeir eru margir — eru sennilega líklegri til að læra eitthvað af þessu án atbeina skóla. Þessum hugmyndum er að sjálfsögðu ekki beint gegn því að drengir læri vel að lesa eða reikna heldur eru heimilis- og fjölskyldufræði samofin margvíslegum þáttum úr hefðbundnu námi eins og fram hefur komið hér á undan. En sjónarhornunum er fjölgað með slíkri áherslu.

Ábendingar um rit

Mér þykir rétt að lokum að benda hér á fáein rit sem ég hef annaðhvort stuðst við í hugleiðingum mínum um námsefni eða ég tel að kennarar og kennaranemar geti sótt fleiri hugmyndir í. Ritunum er hér raðað í tímaröð eftir útgáfuári.

Fyrsta ritið er *Challenging macho values. Practical ways of working with adolescent boys* (Ögrum karlmennskugildunum. Hagnýtar aðferðir til að vinna með unglingsdrengjum) eftir Salisbury og Jackson (1996). Það er ætlað kennurum og öðrum sem vinna með drengjum, t.d. í æskulýðsstarfi. Bókin samanstendur af umræðum um málefni drengja ásamt hagnýtum leiðbeiningum og nokkuð vel útfærðum verkefnum. Kaflarnir fjalla m.a. um kynferðislega áreitni, ofbeldi og einelti, karlmennsku eins og hún birtist í fjölmiðlum, tungumálið, hlut íþróttta í karlmennskuuppeldi og tengsl fedra og sona. Mér sýnast verkefnið í mörgum tilvikum þannig að það sé auðvelt að staðfæra þau.

Næsta rit er norrænt, afurð af svokölluðu NORD-LILIA-verkefni sem er samheiti 62 verkefna sem Norræna ráðherraráðið fjármagnaði. Ritið nefnist *Líkt og ólíkt. Kynjavíddin í uppeldisfræðilegri hugsun og starfi* (Arnesen 1998). Í því eru átta ritgerðir. Þær fjalla um kynjanæma uppeldisfræði, reynslu og framtíðarhorfur af kynjaskiptingu í dönskum skólum, kynjaskiptingu á leikskólanum Hjalla, sænskar rannsóknir á kynjaskiptingu, starfendarannsóknir (*action research*,

stundum einnig nefndar þátttökurannsóknir á íslensku) sem grundvöll jafnréttisvinnu í norskum skólum, kynferði í námskrám og skólastarfi í Finnlandi, kyn sem ögrun og tækifæri fyrir íhugula kennara og lífs-skilyrði á Norðurlöndum. Þetta er afar aðgengilegt rit í samræmi við jafnréttismarkmið stjórnvalda. Mér sýnist að ritið muni einkum nýtast beint skólum sem vilja reyna kynjaskiptingu nemenda og kennurum sem ætla að rýna í eigið starf með hliðsjón af kynjavíddinni, en öðrum óbeint af því að greinarnar eru góðar.

Í bók sinni, *Real boys. Rescuing our sons from the myths of boyhood* (Sannir drengir. Björgum sonum okkar frá goðsögnunum um hvað það merkir að vera drengur), fjallar Pollock (1999) um tengsl drengja við feður sína og mæður. Hann er þeirrar skoðunar að helsta ógn sem steðjar að drengjum sé sú að karlameningin sé talin krefjast þess að drengir þrói ekki tilfinningatengsl við foreldra sína, allra síst mæður sínar. Pollock telur að tengsl drengja við foreldra sína séu hið mikilvægasta sem hugsast getur til að bæta uppeldi drengjanna. Hann fjallar um ýmis önnur efni í bókinni, svo sem vináttu drengja, tengsl þeirra við móður ef hún er einstæð (sbr. 7. kafla í þessari bók), skilnaði, þunglyndi og sjálfsvíg drengja. Bókin er skrifuð út frá bandarískum aðstæðum en gagnleg til umhugsunar og e.t.v. góðra ráða fyrir íslenska foreldra og reyndar kennara líka.

Ég hef nokkrum sinnum vitnað í rit Nobles og Bradford (2000), *Getting it right for boys ... and girls* (Komum því á réttan kjöl fyrir drengi — og stúlkur). Eins og nafnið bendir til álíta þau ekki rétt að horfa eingöngu á vanda drengja. Bók þeirra miðar þó einkum að því að upplýsa kynlægan vanda drengja. Þannig ræða þau um mikilvægi kennslu- og námsstíls og sérstakir kaflar eru um hvernig má bæta útkomu drengja í ýmsum námsgreinum, svo sem móðurmáli, stærðfræði, náttúrufræði, erlendum tungumálum, listgreinum og tæknimennt. Þá birta þau nokkrar gagnlegar æfingar sem styðjast mætti við í símenntun kennara.

Í bók Svaleryd (2002), *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga* (Kynjauppeldisfræði. Hugmynda- og verkefnaþóki fyrir vinnu með börnum og unglingum), er annars vegar fræðileg umfjöllun og hins vegar verkefni merkt þannig að sum eru fyrir börn, önnur fyrir unglinga og hin þriðju fyrir fullorðna (kennara). Aðstæður í Svíþjóð eru nægilega líkar íslenskum aðstæðum til að staðfærsla ætti ekki að verða of erfið.

Loks nefni ég B.Ed.-verkefni eftir Höllu Gunnarsdóttur (2003) sem nefnist *Úr viðjum vanans. Fræðsluefni fyrir grunnskóla um jafnréttisbaráttuna, kynmótun og kynferðislegt ofbeldi*. Í ritinu eru kaflar um ofangreind efni ætlaðir kennurum, hugmyndir um kennslu og viðaukar með lesefni ætluðu nemendum. Verkefnin eru t.d. sjálfstæð rannsóknarverkefni og lestur á sögum og ljóðum eða áhorf á kvikmyndir í því skyni að finna kynjaðar staðalmyndir eða ræða samskipti kynja sem þar birtast. Þá er bent á þann möguleika að skoða leikföng og auglýsingar um þau.

JAFNRÉTTI OG SKÓLAÞRÓUN

Þessi kafli er um mikilvægi kynjajafnréttissjónarmiða sem leiðarljóss við skólaþróun, mat á skólastarfi og val kennsluaðferða á öllum skólastigum. Sérstök umfjöllun er um samvinnu skóla og heimila um jafnréttisuppeldi og einnig um hvernig valdar kennsluaðferðir og hugsjónir kennara falla að jafnréttismarkmiðum. Þá er stutt umfjöllun um hvernig unnt er að taka á ágreiningsmálum í kennslu og skýrt er frá gjörningsuppeldisfræði sem aðferð til að raska hugmyndum okkar um hið viðtekna. Kaflanum lýkur með umræðu um mikilvægi þess að búa sérhvern kennaranema undir það hlutverk sitt að kenna bæði drengjum og stúlkum.

Skólaþróun, sjálfsmat og kyn

Skólaþróun og sjálfsmat eru meðal þeirra lykilorða í fagorðræðu um skóla sem hvað oftast heyrast um þessar mundir enda eru þetta helstu tæki nútímaskóla á öllum skólastigum til úrbóta. Þessi hugtök eru samofin og veldur stundum hver á heldur þegar þau eru skilgreind. Með skólaþróun er yfirléitt átt við markvisst umbótastarf þar sem tekið er á sem flestum þáttum skólastarfsins með virkri þátttöku kennara og annars starfsfólks viðkomandi skóla. Þróunarstarfið þarf að snerta bæði stjórnskipan skólans og starfið í skólastofunum (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999). Sjálfsmat skóla er aftur á móti formlegra hugtak. Sjálfsmat, sem er lögbundið fyrir grunn- og framhaldsskóla og bundið með reglugerð fyrir leikskóla, felst í því að skólar eiga að setja sér skólanámskrár og skilgreina aðferðir við að meta árangur sinn með hliðsjón af þeim markmiðum sem þar koma fram. Síðan lætur menntamálaráðuneytið fara fram úttekt á aðferðum grunn- og fram-

haldsskóla við sjálfsmat á fimm ára fresti (*Lög um grunnskóla* 1995, *Lög um framhaldsskóla* 1996, sjá enn fremur *Sjálfsmat skóla* 1997, *Reglugerð um starfsemi leikskóla* 1995).

Ég athugaði sérstaklega tvær aðferðir við skólaþróun með hliðsjón af því hvernig þar væri tekið á jafnrétti. Við báðar aðferðirnar er gert ráð fyrir að frumkvæði kennara sé virkjað í þágu skólustarfsins og að það þýði lítið að knýja fram breytingar ef áhugi þeirra er ekki til staðar. Fyrri aðferðin gengur undir heitinu „Aukin gæði náms“ (AGN). Hún er upprunnin í Englandi og hefur um rúmlega tíu ára skeið verið notuð í ýmsum skólum hérlandis (sjá Rúnar Sigbórsson o.fl. 1999, Jón Baldvin Hannesson, Rósu Eggertsdóttur og Rúnar Sigbórsson 2002). Í AGN-verkefnum felst m.a. hvatning til að láta markmið þróunarstarfsins koma innan úr skólanum en ekki er reynt að koma á umbótum að ofan eða utan með gauragangi og látum og eiga á hættu að kennarar bregðist öndverðir við. Bent er á að lögskipaðar breytingar geti hæglega valdið faglegu óöryggi hjá fjölda kennara og hjá stjórnendum. Bækurnar um aðferðir AGN-verkefnisins eru hljóðlátar um jafnréttismarkmið en greinilegt að höfundum bókkanna finnst að umbætur á kennsluaðferðum eigi að hafa mikinn forgang því að um þær er talsvert fjallað. Umbætur á kennsluaðferðum eru að mínum dómi góður vettvangur fyrir jafnréttisstarf.

Hin aðferðin sem ég skoðaði er gæðastjórnun sem er viðurkenndur sjónarhóll eða aðferð við stefnumótun og mat á skólustarfi. Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson (1998) hafa skrifað bók um gæðastjórnun í skólustarfi og birta þeir m.a. gátlista til viðmiðunar um mat á skólustarfi. Þar kemur harla lítið fram um jafnrétti kynja, raunar aðeins ein spurning almenns eðlis sem hljóðar svo: „Er gætt jafnréttis í skólustarfinu?“ (bls. 188). Um margvíslega aðra þætti í skólustarfinu er talsvert nákvæmari leiðarvísar.

Lítum þá á sjálfsmat á skólustarfinu. Leiðbeiningabæklingur menntamálaráðuneytisins, *Sjálfsmat skóla* (1997), er gefinn út til hliðsjónar fyrir skóla við frágang á matsskýrslu. Þar er m.a. leiðarvísir um gátlista og tillaga að kaflaskiptingu og ef miðað er við þessi gögn er ekki gert ráð fyrir að jafnréttismálum séu gerð sérstök skil í matinu. Þetta er til vansa því að þarna fer sennilega forgörðum dýrmætt tækifæri til að skólustjórar og kennarar þyrftu að velta fyrir sér stöðu jafnréttismála í sínum skóla.

Í *Jafnréttishandbókinni* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Trausta-
dóttir 2000) er gerð nokkur gréin fyrir skólaþróun og hvernig hún
tengist jafnréttismálum. Bæði líkanið sem AGN-verkefnið gerir ráð
fyrir að sé notað og hefðbundnar gæðastjórnunaraðferðir eru góðar
aðferðir við að innleiða jafnréttismál og kynjamiðað sjónarhorn inn í
skólastarf — en það er þó ekki víst að það sé rétt að bíða eftir því að
áhersla á jafnréttismál komi sjálfsprottin úr kennarahópnum. Áherslu
ber þó að leggja á að jafnrétti þarf að verða hluti af menningu skólans
ef sú áhersla á að verða annað en nafnið tómt (sbr. *Jafnréttishandbók-
ina*) og það er einmitt undirstrikað í ofan nefndum aðferðum við skóla-
þróun að nothæf stefna geti ekki orðið til nema kennarar og nemendur
séu þátttakendur í því starfi (sbr. einnig Rudduck 1994). Þannig getur
þróunarstarf um betra jafnréttisuppeldi fyrir drengi eða leiðtogaþjálfun
fyrir stúlkur tæpast orðið til nema takist að velja kennara til vitundar
um mikilvægi þess arna. Einhver þarf að gera það.

Því vaknar óhjákvæmilega spurningin um hvort kennarar hafi
hlotið góðan undirbúning undir jafnréttisstarf eða kynjafræðilega
greiningu á kennslu og námsefni. Svárið er að svo er næstum örugg-
lega ekki, t.d. kemur fram í viðtalsrannsókn minni að fæstir viðmæl-
enda muna eftir því að jafnréttismál hafi verið ríkur þáttur í námi
þeirra eða endurmenntun (sbr. 6. kafla). Þá var mjög lítið skrifað um
jafnrétti í tímaritið *Ný menntamál* sem samtök grunn- og framhalds-
skólakennara gáfu út um 15 ára skeið.

Vissulega væri hægt að kafa dýpra í hvort kennarar, skólar og skóla-
þróunaraðferðir líti á skólastarf sem kynlaust fyrirbæri. Í því sambengi
mætti t.d. skoða hvaða skólar hafa sérstaka jafnréttisstefnu eða jafn-
réttisáætlun í skólanámskrám sínum og fara mætti í saumana á endur-
menntunar- og eineltisáætlunum með hliðsjón af því hvernig þar er
tekið á jafnréttismálum. Viðmælendur mínir í 14 grunnskólum könn-
uðust yfirleitt ekki við að skólinn þeirra hefði sérstaka stefnu í jafn-
réttismálum — og þótt ég spyrdi e.t.v. ekki alltaf nógu markvisst um
þetta hefðu þessi atriði átt að koma fram við spurningar þegar spurt var
um jafnrétti í endurmenntun og jafnréttisumræður á kennarastofum.

Tæpast er of stórt tekið upp í sig að fullyrða að mjög víða í skóla-
kerfinu sé mikið verk að vinna við mótun jafnréttisstefnu í samræmi
við opinber markmið. Í *Jafnréttishandbókinni* er mælt með því að sér-
stök úttekt fari fram á jafnréttismálum og stöðu þeirra í hverjum skóla

áður en hafist er handa. Vel mætti hugsa sér að skólar yrðu skikkaðir til að taka afstöðu til aðgerða sinna eða aðgerðaleyfis í jafnréttismálum í einhverri af þeim yfirferðum yfir aðferðir á sjálfsmatsáætlunum sem fara fram á næstunni. Nefna má að Kennarasamband Íslands ályktaði á 2. þingi sambandsins í mars 2002 að beina því til stjórnvalda „að láta fara fram úttekt á stöðu jafnréttismála meðal nemenda í íslenskum skólum“ (Kennarasamband Íslands 2002, bls. 23).

Meginábyrgðin á því að jafnréttismál og kynjað sjónarhorn séu nýtt í skólastarfi hvílir þó á skólunum sjálfum, einkum skólastjórunum vegna þess hversu viðtækt forystuhlutverk þeim er ætlað. Skólastjórar bera ábyrgð á því að setja jafnréttismál á dagskrá í stefnumótun og láta þau fléttast inn í öll svið skólastarfsins, hvort sem það eru endurmenntunaráætlanir, ótilteknar námsgreinar eða sjálfstæð þróunarviðfangsefni eins og farið hafa fram í nokkrum skólum og gerð er grein fyrir í *Jafnréttishandbókinni* og í bókinni *Líkt og ólíkt* (Arnesen 1998). Í eineltisáætlunum er upplagt að taka á hugmyndum um karlmennsku og kynhneigð sem uppsprettum eineltis (sbr. 5. kafla). Skelton (2001) ráðleggur að skóli kanni hvers konar karlmennskuhugmyndir og karlmennskuhegðun séu við lýði til að þróa viðbrögð sem hæfa stað og stund því að viðteknar hugmyndir um karlmennsku geta verið ólíkar á Húsavík og Seltjarnarnesi eða í Hvassaleitishverfi og Bláskógabyggð. Niðurstaða mín eftir þessa athugun á skólaþróun og sjálfsmati er sú að ekki þurfi að breyta grundvallaratriðum þeirra aðferða sem ég kannaði heldur samþætta við þau kynjað sjónarhorn.

Jafnréttisstefna og kynjaskipting

Margsinnis kemur til umræðu í samfélaginu og meðal kennara hvort skipta eigi börnum eftir kyni í námshópa eða bekkji. Slík skipting hefur líklega oftari verið þægindaskipting eða skipting til að stíva sundur unglingum á heimavistum. Mig langar að rifja upp minningar. Barna- og unglingskólinn sem ég var í var svo líttill að kynjaskipting var hvergi nema í ípróttatímum og raunar lékum við okkur saman í fótbolta og öðrum leikjum í frímínútum án þess að gerður væri mikill greinarmunur á drengjum og stúlkum. Þegar ég fór í héraðsskóla var hins vegar skipt eftir kyni í bekkji fyrra árið mitt, þ.e. í svokallaðri eldri deild sem var undirbúningur fyrir landsprófs- eða gagnfræðadeild.

Jafnframt var samgangur 15-17 ára unglinga á heimavistum stranglega bannaður nema í þrjár klukkustundir á sunnudögum sem við drengirnir einhverra hluta vegna kölluðum „kvennavistarleyfi“. Sú sýn skólayfirvalda um bannið við samganginum sem er mér minnisstæðust er yfirlýsingin um að við yrðum eins og „lambhrútar um jólaleytið“ þegar við kæmum á kvennavistina. Á þessum tíma fannst mér þessi yfirlýsing ekki bara óviðeigandi heldur líka asnaleg af því að hún passaði ekki við hegðun okkar. Eftir að hafa lesið og skrifað um tengsl viðtekinnna og skaðlegra karlmennskuhugmynda við einelti og karlmenskumótun drengja í skólum hef ég hugsað um þessa lífsreynslu í öðru ljósi: það var beinlínis ætlast til eins konar fengitíðarhegðunar til að unnt væri að sanna réttmæti sundurstúnarinnar.

Það er mér talsvert átak að hugsa um kynjaskiptingu námshópa án þess að láta eigin reynslu af henni sem nemandi lita viðhorf mín. Það skal þó reynt, m.a. vegna þess að í *Jafnréttishandbókinni* er sleginn fremur jákvæður tónn í anda kynjaskiptingar í tilraunaskyni, t.d. þegar kennarar hafa yfir skiptitímum að ráða; dæmi um þetta er þegar hálf bekkjardeild fer í sund og hinn hluti bekkjarins verður eftir hjá umsjónarkennara. Ég sá einmitt tvö dæmi um slíka skipta kennslu þegar ég tók viðtölin við kennslukonurnar 14 en mér er ekki kunnugt um hvort fyrirkomulagið hefur verið metið sérstaklega enda er um þægindafyrirkomulag að ræða en ekki formlega tilraun. Ástæða er til að hvetja skóla og kennara til að meta slíkar óformlegar tilraunir. Í *Jafnréttishandbókinni* er áréttað að kynjaskiptingu ætti ekki að beita nema undir merkjum ígrundaðrar hugmyndafræði. Þar segir orðrétt:

Kennsla í kynjaskiptum hópum sem miðar að því að styrkja hefðbundnar kynmyndir, s.s. með því að láta strákana beita líkamlegum kröftum og stúlkurnar punta sig og mála, er ekki það sem sóst er eftir. (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000, bls. 45.)

Ýmsar skýrslur eru til um kynjaskiptingartilraunir sem vert er að skoða, t.d. við Gagnfræðaskólann á Akureyri (*Kynjaskiptar deildir* 1991) og í tilraunatímum í efnafræði við Menntaskólann við Sund (Eydis Aðalbjörnsdóttir 1995). Þessar tilraunir og margar aðrar hafa ekki síður verið ætlaðar stúlkum til hagsbóta en drengjum. Í skýrslunum er farið yfir kosti og galla tilraunanna á skipulegan hátt. Niðurstaða mín af því að skoða skýrslurnar er sú að sértækum aðgerðum

fyrir annað kynið þarf að fylgja nákvæm skoðun á því hvaða áhrif það hefur á hitt kynið.

Pekktasta kynjaskiptingarverkefni síðustu ára er líklega Hjallastefnan, kennd við leikskóla í Hafnarfirði og forystustarf Margrétar Pálu Ólafsdóttur. Margrét Pála gengur út frá því að drengir fái gjarna meiri athygli en stúlkur en telur að farið geti fram uppbotarvinna þannig að drengir fái styrkingu í samskiptum, umönnun, félagshæfni, þjálfun í að leysa málin án slagsmála og hugga hver annan. Drengirnir halda áfram að vera drengir „þótt þeir hagi sér“, eins og Margrét Pála Ólafsdóttir (1998b) kemst að orði. Sambærileg uppbotarvinna fyrir stúlkur felst m.a. í leiðtoga- og frumkvæðisþjálfun þannig að þær þori að taka sér rými sem drengir hafa tilhneigingu til að helga sér í kynja-blönduðum hópi. Hluti starfsins felst hins vegar í því að kynin eru einnig þjálfuð í að vera saman (Margrét Pála Ólafsdóttir 1998a). Á þann hátt má segja að Hjallastefnan byggir á hugmyndum um samþættingu jafnréttisstarfs við skólustarfið í heild (sjá einnig *Jafnréttis-handbókina*).

Hjallastefnan hefur hlotið talsverða athygli, ekki síst fyrir sýn sína á tilgang kynjaskiptingarinnar. Þær vinsældir tel ég sýna betur en flest annað mikilvægi þess að kynjaskipting, sem og annað jafnréttisstarf, byggist á skýrri sýn á tilgang skólustarfsins, bæði fyrir stúlkur og drengi. Kynjaskiptingu í námshópa án slíkra markmiða tel ég ekki eiga rétt á sér.

Samvinna skóla og heimila um jafnréttisuppeldi

Skólatími barna hefur lengst á undanförnum árum. Þannig er nú stefnt að því að börn byrji í leikskóla strax á öðru aldursári, skóladagur ungra grunnskólabarna hefur verið lengdur talsvert og sumarfrí frá skólustarfi er orðið styttra bæði í grunn- og framhaldsskólum. Við þetta eykst ábyrgð samfélagsins á uppeldi og menntun ungvíðisins. Fyrir hönd samfélagsins sem gerir börnin skólaskyld annaðhvort formlega eða í raun liggur sú ábyrgð þó á herðum skóla og kennara. Ég tel að aukinn skólatími feli m.a. í sér mikilvægi þess að líta ekki á nám og uppeldi sem aðskilin hólf heldur eitt og sama ferlið. Í langflestum tilvikum er góð samfella milli uppeldismarkmiða samfélags, skóla og heimila en í þeim tilvikum sem heimilin standa sig ekki þarf sam-

félagið stundum að taka í taumana. Þetta þýðir hins vegar auknar kröfur til kennara miðað við það sem var fyrir tiltölulega stuttum tíma eins og fram hefur komið í mörgum rannsóknum (m.a. viðtalsrannsókninni sem 6. kafli byggist á; sjá einnig Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1999, 2004b). Ég ætlast til þess að skólar séu virkir í samstarfi við heimili. Tilætlun mín um frumkvæði skóla er að sjálfsögðu ekki sett fram til að fría heimilin ábyrgð á uppeldi barna heldur til að undirstrika að skólar hafa betri sýn en foreldrar yfir þau námskrármarkmið sem breytingum taka og samstarf þarf að vera um.

Samvinnu skóla og heimila ber líka að skoða í kynjafræðilegu ljósi og því rifja ég hér upp tvenns konar áhyggjuefni viðmælenda minna í viðtalsrannsókninni. Ef það er rétt að annars vegar fái drengir minni námsaðstoð heima fyrir en stúlkur og hins vegar að þeir fái síður hlutverk í heimilisstörfunum, tel ég að skólar ættu að kynna sér hvernig því sé háttað. Rifjum upp ummæli kennara (sjá 6. kafla): Ösp Hannesdóttir telur að stúlkur ráði betur en drengir við að mæðurnar séu ekki heima til að fylgjast með og leiðbeina börnunum við heimanám eða hvað annað. Fjóla Rafnsdóttir undirstrikar að hún telji að feður eigi að sinna sonum sínum við heimanám ekki síður en fara með þeim á fótboltaleiki eða sinna öðrum áhugamálum með þeim. Hún bendir einnig á að drengirnir hafi oft ekki sérstakt hlutverk á heimilunum, séu „frír og frjalsír“, en stúlkunum séu hins vegar ætluð heimilisstörf.

Er hægt að aðstoða foreldra við að sinna námi barna sinna? Ein sú leið sem hefur verið farin í þeim efnum er að auka samvinnu foreldra og skóla um félagslíf. Hún þykir góðra gjalda verð og er talin geta stuðlað að betri samvinnu um nám í þröngum skilningi (sjá t.d. umfjöllun Kristins Breiðfjörðs Guðmundssonar 1995). Önnur leið er sú að víkka út skilning á hugtakinu heimanám þannig að það nái ekki einungis til þeirra verkefna, sem nemendur eru sendir með heim, heldur einnig til þess að foreldrar fylgist náið með börnum sínum í skólastarfinu. Leik-, grunn- og framhaldsskólar eiga misauðvelt með að hafa hönd í bagga með heimanámi nemenda sinna. Lítil hefð er fyrir því að framhaldsskólar hafi samvinnu við heimilin en vaxandi skilningur er á þörf fyrir slíka samvinnu, auðvitað ekki síst vegna þess að sjálfræðisaldur var hækkaður úr 16 í 18 ár þannig að foreldrar eru nú lögum samkvæmt ábyrgir fyrir unglingunum sínum lengur en áður. Leikskólar hafa ekki verið skólastig með formlegum hætti nema í tíu

ár en í vaxandi mæli er talað um leikskólabörnin sem nemendur í leikskólum og að þeir stundi þar nám. Viðtækur skilningur á hugtakinu heimanám felur í sér að æskilegt er að foreldrar komi oftár í skólana, kynni sér vandlega hvað þar er gert og skiptist á upplýsingum við skólana og þá kennara sem mest eiga saman við börnin að selda. Óformleg samskipti við skólana þegar komið er með börnin í skólann eða þau sótt þangað eru eflaust langmest á leikskólastigi og e.t.v. í yngstu bekkjum grunnskóla. Slík tækifæri eru ekki til staðar þegar börnin eldast og því þarf skipulegar aðgerðir hvað varðar eldri bekki grunnskóla og fyrstu ár framhaldsskóla, þar sem því verður við komið. Skólarnir þurfa að hafa frumkvæði í þeim efnum þó svo að foreldraábyrgðin haldist.

Á því sviði sem þessi bók fjallar um, þ.e. jafnréttisuppeldi drengja, ber skólum leiðandi hlutverk, m.a. við að bjóða fram hugmyndir um hvernig unnt sé að fylgja eftir því sem drengir (og stúllur) eiga að læra, t.d. í heimilis- og fjölskyldufræðum. Það gildir um öll skóla- og aldurstig. Ýmsar hugmyndanna um námsefni sem settar eru fram hér að framan eru ágætlega til þess fallnar að unnin séu verkefni í samvinnu skóla og heimila, t.d. að skoða kynjavíddina í auglýsingum og öðru fjölmiðlaefni. Hugmyndir að verkefnum eru í viðauka.

Ég tek undir með Fjölu Rafnsdóttur í viðtalsrannsókninni um að styttri vinnutími feðra sé líklega mikilvægari drengjum en hvort tekst að ráða nokkra kennsluakarla til viðbótar. Brandth og Kvande (2003) minna á að viðteknar hugmyndir um karlmennsku eru talsvert háðar fyrirvinnuhlutverkinu (sjá einnig 5. kafla). Þetta hefur m.a. birst í því að eiginmenn þeirra kvenna sem hafa tekist á hendur fyrirferðarmikil áhrifastörf draga helst ekki úr vinnutíma sínum til að skapa meiri tíma með börnunum. Brandth og Kvande gagnrýna þetta og tala um „gráðugt atvinnulíf“ þar sem ímynd nútímakarla og nútímakvenna sé svo mjög háð atvinnu þeirra. Whitehead (2002) bendir á að því miður séu enn margir vinnustaðir til þar sem karlar fái ekki nægan stuðning til að sinna föðurhlutverkinu og þar af leiðandi sé oft erfitt fyrir karla að brjótast út úr hinni karllægu sýn á mikilvægi vinnunnar. Samfélagið í kringum okkur virðist mér bregðast ákaflega hratt við til að segja móður sem hefur lítinn tíma fyrir heimilisstörf til syndanna. Þessum viðhorfum okkar ættum við að breyta í þá veru að bera virðingu fyrir þeim feðrum sem gefa sér góðan tíma til að sinna börnum sínum.

Skólarnir geta sniðið — og ég held að þeir verði að sníða — samvinnu við heimilin að verulegu leyti eftir heimilisaðstæðum barna. Á sama tíma er mikilvægt að fyrirtæki skilji nauðsyn þess að stytta vinnutíma foreldra því að yfirleitt er ekki um andstæða hagsmuni fjölskyldulífs og fyrirtækja að ræða þótt foreldrar (les: feður) vinni skaplegan vinnutíma, sérstaklega ekki ef lítið er til langs tíma.

Skólarnir geta náttúrulega ekki stýrt því hvað feður (eða mæður) vinna langan vinnudag en þeir geta bent foreldrum á æskileg samskipti við börnin þannig að samfella haldist við markmið skólastarfsins. Þannig er æskilegt að feður, hvort sem þeir vinna mikið eða lítið, geti farið með sonum sínum í heimilisverkin og önnur „kvennaverk“ en sinni ekki bara áhugamálaum með sonum sínum. Þeir gætu líka leikið sér að brúðum með dætrum sínum (ábendingin er fengin að láni frá Gyðu Margréti Pétursdóttur 2004). Á sama hátt tel ég að mæðurnar ættu að fara með stúlkum í „karlaverk“ hvort sem það er að sinna heimilisbilnum eða öðru eða leika sér með þeim í bílaleikjum. Skólarnir geta líka farið í sérstakt átak til að hjálpa feðrum að koma í skólana eins og sagt er frá í grein McBride og Rane (1997). Hún fjallar um átak sem nefnt var Karlar og krakkar (*Men and Kids*) í Urbana í Illinois-ríki í Bandaríkjunum og beindist að feðrum leikskólabarna. Þeir benda á að það gæti verið æskilegt að karl í kennarahópnum sé tengiliður við feður en leggja áherslu á að það sé alls ekki skilyrði; fyrst og fremst þurfi slíkur tengiliður að hafa áhuga á verkefnum. Þeir benda á að hvatning til samvinnu feðra við skóla sé viðbót við hefðbundið samstarf sem mæður hafi að mestu séð um. Þeir benda á að stutt skref í þessum efnum séu betri en engin skref. Skólar geta líka bent foreldrum á rannsóknarniðurstöður um kynjamun, t.d. niðurstöður Ingu Dóru Sigfúsdóttur (1998) um að drengir fari síðar að sofa en stúllur.

Skólarnir þurfa einnig að taka mið af því að fjöldi barna býr ekki hjá báðum foreldrum sínum. Í þeim fjölda tilvika sem barn býr hjá móður sinni en ekki föður ættu þeir að bjóðast til að hafa samskipti við föður með því að senda honum afrit af bréfum og öðrum upplýsingum. Í þeim tilvikum sem foreldrar fara með sameiginlegt forræði ætti að vera regla að foreldrar fái samhljóða bréf. Hér er þó oft um viðkvæmar aðstæður að ræða og skiljanlegt að skólar vilji ekki blanda sér í þær. Velferð barnanna er þó það sem skólunum kemur mest við og skólar geta ekki vikið sér undan því að hafa vinnureglur sem koma

börnunum best í slíkum samskiptum. Þegar upp er staðið kynnu foreldrar sem í fyrstu brygðust við slíku frumkvæði af tortryggni að verða þakklátir fyrir afskiptasemina.

Heilsdagsskóli og skólavistun eru meðal þeirra þátta í starfinu sem kunna að vera mikilvægari drengjum en stúlkum út frá þeim sjónarmiðum sem fram eru sett hér um að þeir fái síður hlutverk heima fyrir og þroski síður með sér ábyrgð en stúlkur. Orðin heilsdagsskóli og skólavistun lýsa e.t.v. vel mun á starfinu; skóli allan daginn tæki þá vaxandi ábyrgð á því venjubundna heimanámi sem börnum kann að vera sett fyrir en ráðleggur um leið um þau uppeldis- og náms-samskipti foreldra við börn sín sem stuðla að aukinni samfellu. Einnig er mikilvægt viðfangsefni skólavistunar að ung börn þurfi ekki að vera ein heima hjá sér. Þess vegna tel ég að samfélagið eigi að niðurgreiða heilsdagsskóla svo að tekjulágir foreldrar þurfi ekki að taka börnin úr vistun þótt þau stækki. Heilsdagsskóli á að vera jafnsjálfsagður hlutur og leikskóli og hvorttveggja á að vera foreldrum sem kostnaðarminnst. Heilsdagsskóli stuðlar að jafnræði barna þrátt fyrir mismunandi efna-hag foreldra. Meginhlutverk hans er að stuðla að öryggi og vellíðan barnanna og einnig er hægt að gefa börnum tækifæri til að stunda nám sitt eins og ætlast er til. Auk þess tel ég að hann auðveldi samfélaginu og skólakerfinu að sinna kynjuðum þörfum barnanna þar sem hægt er að nota hann til að kenna drengjum og stúlkum ýmislegt sem að haldi kemur heima fyrir og í framtíðinni.

Fjölbreytni í kennsluaðferðum

Kennsluhættir og umhverfi nemenda skipta meira máli en flest ef nokkuð annað þegar kemur að því að auka og bæta menntun drengja og annað jafnréttisuppeldi. Þannig á áhugafólk um breyttar kennsluaðferðir og kynjasjónarmið samleið án þess að víst sé að þessir hópar geri sér alltaf grein fyrir því. Hér geng ég reyndar út frá því að þekking og áhugi á kennsluaðferðum og kynjafraeðum fari ekki endilega saman þótt t.d. *Jafnréttishandbókin* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000) sé þar mikilvæg undantekning. Ég hyggi þetta m.a. á því sem fram kom í viðtalsrannsókninni, t.d. það að langflestir viðmælendur töldu litla áherslu lagða á kynjasjónarmið í kennaranámi eða símenntun kennara.

Í viðtalsrannsókninni kom mér á óvart hversu mikla áherslu viðmælendur mínir lögðu á einstaklingsmun nemenda. Mjög margar þeirra kennsluaðferða og námskrárlíkana sem áhersla er lögð á í kennaranámi eða hlotið hafa vinsældir í faglegru umfjöllun á undanförunum misserum eru byggðar á hugmyndum um einstaklingsbundinn námsstíl eða áherslu á þarfir einstaklinga innan hópa, t.d. í samvinnunámshópum. Þetta viðhorf kennaranna má því hæglega nýta þegar kemur að því að velja kennsluaðferðir til að kenna jafnréttismiðað námsefni.

Ef við skoðum kennsluaðferðir og námskrárlíkön með hliðsjón af jafnréttisuppeldi drengja vil ég benda á tvennt. Annars vegar er nauðsynlegt að tekið sé tillit til þess sem drengirnir vilja eða þurfa, þ.e. að námsstíll þeirra sé virtur og þeir ekki látnir sitja hreyfingarlausir við að fylla í eyður. Hins vegar, og það er mikilvægara, þurfum við að leggja áherslu á að útvíkka námsstíl þeirra, t.d. að þjálfá þá í þeirri þolinmæði sem er nauðsynleg við vinnubókarvinnu. Einnig þurfa drengir að læra að taka tillit til annarra í samvinnunámi og gæta þarf þess að þeir taki að sér verkefni þar sem frágangur þarf að vera góður. Því er haldið fram í 6. kafla að stúlkur skaðist meira á andlausum eyðufyllingum en drengir því að þær hlýði því betur að fylla í eyðurnar. Ef eyðufyllingar eru notaðar til að þjálfá þolinmæði drengja gæti það orðið til þess að auka vanda stúlkna. Ef aftur á móti andlausum eyðufyllingarverkefnum er fækkað eða þolinmæði þjálfuð á annan hátt er það raunar ekki síður til hagsbóta stúlkum en drengjum.

Einnig getur verið þörf á því að athuga aðferðir við námsmat. Það virðist almennt viðurkennt sál- og kennslufræðilegt sjónarmið að skorpunám skili minna til lengdar en reglubundin ástundun. Breyting á námsmati í þá átt að meta reglubundna ástundun (sjá t.d. Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1999, 2004b) dregur úr notagildi skorpuvinnu, t.d. við próflestur, og gæti átt þátt í að rýra þann þátt karlmennskuhegðunar sem felst í að klára verk á skömmum tíma. Reglubundin ástundun getur þó líka verið aðferð við að halda nemendum að verkum sem ekki krefjast mjög mikils. Til lengri tíma litið er reglubundin ástundun betri fyrir drengi þótt hún þurfi hvorki né megi koma í stað allrar skorpuvinnu því að skorpuvinnu má skipuleggja þótt ekki sé próf í aðsigi, t.d. við undirbúning fyrir einhvers konar sýningu á verkum nemenda.

Ég ræði hér stuttlega um svokallað fjórðungakerfi, fjölgreindar-kenningu, skóla án aðgreiningar og loks námskrárskipan kennda við

Reggio sem hefur rutt sér rúms í leikskólum en mér sýnist vera afar hollt veganesti fyrir fleiri skólastig. Einnig er hér á eftir minnst á opinn skóla, handleiðslu og samvinnunám. Engin þessara aðferða er til þess ætluð sérstaklega að lást við menntun drengja eða annað jafnréttisuppeldi en þær eru framsæknar aðferðir sem eiga að auðvelda kennurum að höfða til ólíkra einstaklinga (sbr. hugmyndir um námsstíl). Þar með er höfðað til þeirra drengja sem kunna að eiga undir högg að sækja við eyðufyllingar og frágang verkefna og til þeirra stúlkna sem þurfa hvatningu til frumkvæðis. Allar aðferðirnar má auðveldlega nýta til að virkja sköpun nemenda á þann hátt að þeir geti hugsað um samskipti og hlutverk kynjanna, ímyndir um kynhlutverk o.fl. á framsækinum hátt. Það gerist þó ekki fyrirhafnarlaust og í kennslubókum og lýsingum á efniinu er lítið rætt hvernig unnt er að sniða aðferðirnar að kynlægum þörfum eða öðrum félagslegum og menningarlegum þörfum barna og unglinga.

Fjórðungakerfið er byggt á kenningum um að nemendur noti ólíkan námsstíl (McCarthy 1987, Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999). Fjórðungakerfið skiptir nemendum í hugmyndasmiði, pælara, hagsýnisfólk og framkvæmdafólk. Það er gert með því að greina námsstíl þeirra á tveimur ásum. Á öðrum ásnum eru skynjun og bein reynsla í andstöðu við rökhugsun og hugtakamyndun; á hinum ásnum er íhugun í andstöðu við aðgerðir. Þessi hluti kerfisins kemur þó fyrir lítið ef kennslustundir eru ekki byggðar upp á réttan hátt. Ekki er nóg að raða ólíkum kennsluáðferðum á tilviljunarkenndan hátt þannig að hver nemandi fái viðfangsefni sem hentar námsstíl viðkomandi heldur þarf að byggja kennslustundir þannig upp að fyrst sé unnið með hugmyndir (hentar hugmyndasmiðum), úr þeim mynduð hugtök (hentar pælurum) og þau síðan þjálfuð (hentar hagsýnisfólki). Loks á að hrinda hugmyndunum í framkvæmd (hentar framkvæmdafólki). Með slíkri markvissri uppbyggingu er hægt að útvíkka það litróf aðferða sem hver nemandi getur nýtt sér. Ég notaði um árabil þetta kerfi við kennslu í námskrárfærðum í kennaradeild Háskólans á Akureyri og hef sannfærst um gildi þess til að skipuleggja kennslustundir. Ekkert í þessu kerfi kallar þó sérstaklega á kynjafræðilega greiningu á viðfangsefnum. Af sjónarhóli jafnréttis er það hins vegar kostur kerfisins að hvorki drengjum né stúlkum er fyrir fram ætlað að þau geti ekki lært með hvaða móti sem er.

Hugmyndir bandaríska sálfræðingsins Gardnerers um fjölgreind (*multiple intelligences*) hafa vakið talsverða athygli á undanförmum árum (sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson 1999, Armstrong 2001). Gardner gagnrýnir skólakerfið fyrir að hafa lagt áherslu á tvö svið greindar, þ.e. mál og rökleikni, en hann telur að tegundir greindar séu a.m.k. níu. Þær sjö fyrstu eru þekktastar: málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind, samskiptagreind og sjálfsþekkingargreind. Áttunda greindin er umhverfisgreind og loks er sú níunda sem nefnist tilvistargreind (sbr. Armstrong 2001). Fjölgreindarkenningin er í raun greiningarlíkan af persónulegum þroska. Meginatriði hennar sýnist mér vera að þótt einstaklingar hafi forskot í einni tegund greindar (séu greindari á því sviði en öðrum sviðum) geti reynsla þeirra tendrað eða lamað aðrar gerðir greindar. Kennarar sem styðjast við líkaníð geta fundið þau svið greindar sem einstaklingur er sterkur í en þeir geta líka, eins og með fjórðungakerfinu, hjálpað nemendum að efla vanræktar tegundir greindar. Sjónarhornið er á einstaklinga en hafðar eru til hliðsjónar sögulegar, menningarlegar og landfræðilegar aðstæður sem nemendur búa við, þ.e. sú reynsla sem tendrar eða lamar. Í líkaninu og ábendingum um notkun þess er ekki mikið fjallað um kynjafræðilega greiningu þannig að kennari sem beitir því gerir ekki fyrir fram ráð fyrir því að drengir og stúlkur séu ólík. Að þessu leyti eru fjölgreindarkenningin og fjórðungakerfið hliðstæð í því að vera til þess fallin að mæta drengjum og stúlkum á forðómalausán hátt.

Menntastefna kennd við skóla án aðgreiningar, á ensku oftast nefnd *inclusion*, hefur rutt sér rúms. Henni er einkum ætlað það hlutverk að fatlaðir nemendur og ófatlaðir sæki sama skóla. Hún er m.a. byggð á *Salamanca-yfirlýsingunni* (1995) sem samin er með það fyrir augum að svokölluðum sérstökum menntunarbörfum barna sé mætt án þess að senda börn með sérþarfir burtu úr almennum grunnskóla. Veruleikinn er þó sá að þessar þarfir eru yfirleitt greindar með læknisfræðilegum aðferðum sem duga sæmilega við að greina þær þarfir einstaklinga sem ekki eiga sér félagslegar, menningarlegar eða kynlægar orsakir (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2001b, 2004c). Að mínum dómi getur skóli án aðgreiningar hins vegar ekki orðið að veruleika öðruvísi en öllum menntunarbörfum barna sé mætt. Þannig verður að samhæfa greiningu á læknisfræðilegum orsökum einstaklingsþarfa við mat á

félagslegum, menningarlegum og kynlægum þáttum sem hafa áhrif á börn og unglinga.

Námskrárhugmyndir kenndar við borgina Reggio Emilia á Norður-Ítalíu urðu til eftir heimsstyrjöldina 1939-1945 (sjá t.d. Moss 1999, Rinaldi 2000, Guðrúnu Öldu Harðardóttur 2001, Dahlberg 2003, Browne 2004). Stofnendur fyrstu leikskólanna í þessum anda litu á skólana sem tæki til þess að koma í veg fyrir að fasismi kæmist aftur á á Ítalíu og töldu það skipta sköpum að efla getu barna til að taka þátt í að móta eigið líf. Í samræmi við það er litið á börnin sem virka þátttakendur í sköpun þekkingar og í því að túlka veröldina í kringum sig. Ekki er um að ræða uppskriftir sem hægt er að flytja niðursoðnar milli skóla eða landa heldur þarf í rauninni hvert samfélag að móta sínar eigin Reggio-aðferðir í samræmi við ímynd barnsins sem skapandi einstaklings. Fylgjendur Reggio-aðferða leggja áherslu á að um sé að ræða eins konar „lífssýn“ og að virkni einstaklinga sé forsenda lýðræðis. Kennarar skapa aðstæður sem verða til þess að sköpunarkraftur barnanna nýtur sín og þau geta rannsakað veröldina í kringum sig á eigin forsendum, gjarna í samvinnu hvert við annað og við kennarana. Talsvert er lagt upp úr svokallaðri uppeldisfræðilegri skráningu sem virkri aðferð við að fylgjast með námi barnsins. Skráningin gerir kleift að greina starfið auk þess sem með henni er upplýsingum miðlað til foreldranna. Reggio-viðhorfin hafa rutt sér rúms hér á landi og í mörgum öðrum löndum. Browne (2004) telur að kynjafraeðilegt sjónarhorn vanti í þessa hugmyndafræði og þannig sé hætta á því að börnin móti hefðbundin kynhlutverk ef ekki sé að gert. Raunar heldur Browne því fram að þeir sem aðhyllast hugmyndir Reggio-hreyfingarinnar forðist kynjafraeðilega greiningu og horfi of lítið á þann kynjamun sem hefur tilhneigingu til að skapast mjög fljótt og birtist m.a. í áhuga stúlkna á brúðum og drengja á bílum og tækjum. Mér sýnist að afar auðvelt sé að koma við kynjafraeðilegri greiningu með Reggio-aðferðunum, líka þannig að börnin geti tekið þátt í umræðum og athugunum á kynjamun og kynlægum hlutverkum. Mér sýnist líka að sannfæring áhaganda Reggio-hugmyndanna um að innri geta barns sé hreyfiaflið í móttun þess sé gott veganesti til þess að bæði drengir og stúlkur geti áttað sig á möguleikum sínum.

Fyrirkomulag á borð við opinn skóla og kennsluaðferðir á borð við handleiðslu (*nondirective teaching*) og samvinnunám gefa góð tækifæri

til að taka tillit til kynlægra þarfa drengja og stúlkna. Þetta er vegna þess að einstaklingarnir eiga að fá að njóta sín í opna skólanum og í handleiðslu er ætlast til þess að kennarar gefi ráð fremur en kenni á beinan hátt (sjá t.d. Joyce og Weil 2000). Flestir kennarar þekka handleiðslu sem kennsluaðferð líklega best annaðhvort úr vettvangs-námi eða lokaverkefnum í kennaranámi. Margir höfundar sem hafa skrifað um menntun drengja mæla með því að drengir fái handleiðara (*mentor*) sér til stuðnings (sjá t.d. Noble og Bradford 2000, Burns og Bracey 2001). Með þeim hætti gæti nemandinn átt reglulega samræður við einhvern um nám sitt. Í flestum tilvikum á aðalkennari barns slíkar samræður við það, jafnvel námsráðgjafi, en vel mætti hugsa sér að annar aðili tæki slíkt hlutverk að sér. Ég kem hins vegar ekki auga á að þetta fyrirkomulag sé mikilvægara drengjum en stúlkum — en vera kann að fleiri drengir myndu hagnast á því en stúlkur miðað við hvernig málum er háttað nú. Í samvinnunámi reynir á samskipti sem eru mjög mikilsverður þáttur í jafnréttisuppeldi. Kennarar þurfa að huga að samvinnumynstri og verkaskiptingu innan hópa. Þekkt er mikilvægi þess að drengir taki ekki alltaf að sér verkefni eða stúlkur ritarastarfið. Í vönduðu, tilbúnu námsefni á borð við efni um samskipti á unglingsárum, sem Lions-hreyfingin stendur að og nefnist *Að ná tökum á tilverunni* (sjá t.d. 1995), er gert ráð fyrir að hver og einn nemandi í starfshópi hafi hlutverk. Kennarar geta sniðið slík hlutverk að efni og nemendahópi hverju sinni.

Noble og Bradford (2000) mæla með því að kennarar geri öðru hverju skipulegar athuganir til að kanna þarfir einstaklinganna. Kynjagleraugin, sem ég vil að séu sem oftast á nefinu á okkur kennurum, eru eitt þeirra tækja sem auka gagnsemi einstaklingsáherslunnar; þau geta orðið til þess að við verðum í raun fær um að sinna þörfum hvers og eins. Á sama hátt tel ég, eins og ég hef rökstutt hér að framan, að áhersla kennara á einstaklinga hafi mikið gildi fyrir betra jafnréttisuppeldi því að besta leiðin við það felst í því að einstaklingarnir, drengir sem stúlkur, karlar sem konur, verði virkir í gagnrýni sinni og sköpun nýrra leiða.

Kennsla um ágreiningsmál

Hér að framan hefur verið bent á hvernig kennarar geta nýtt sér góð námskrárlíkön þar sem gert er ráð fyrir frumkvæði og samvinnu einstaklinga og hvernig þeir geta viðhaft fjölbreyttar kennsluaðferðir og með þeim hætti komið til móts við þarfir drengja og stúlkna. Jafnframt hefur verið bent á að í aðferðunum sem slíkum, t.d. greiningu á námsstíl, felist ekki endilega kynjasjónarhorn. Fjölbreyttar kennsluaðferðir, almenn trú á frumkvæði einstaklinga og jafnvel kynjafræðileg greining koma þó fyrir lítið ef kennarar treysta sér illa til að taka á viðkvæmum málum, sérstaklega ef þau hafa einhvers konar pólitíska skírskotun. Mörg þeirra viðfangsefna sem stungið er upp á hér að framan gætu þótt viðkvæm í samfélaginu utan skólans ef það er ekki tilbúið til að fallast á opinber jafnréttismarkmið. Eðlilegt er að kennarar forðist þess háttar árekstra því að þeir geta leitt til þess að markmiðin náist alls ekki (Carter 2002).

Ég tel að óhjákvæmilegt sé að jafnréttismál geti valdið usla í samfélaginu og að kennarar verði að kunna aðferðir til að takast á við deilumál. Hið sama á við um fjölmörg önnur málefni, t.d. umhverfismál og alþjóðamál. Í bandarískum dreifblöðungi um hvernig unnt sé að takast á við viðkvæm deilumál (*Dealing with different viewpoints* án ártals) er kennurum ráðlagt að undirbúa sig vel og kynna sér sjónarmið samfélagsins, jafnvel bjóða foreldrum að koma og taka þátt í umræðum. Jafnframt er þeim ráðlagt að upplýsa skólastjóra um viðfangsefnið, einkum ef það er ekki í skólanámskrá, eða um tímasetningu kennslunnar ef kennari óttast að umfjöllunin geti misskilist. Þetta ber að hafa í huga vegna þess að það eitt að málefni sé á dagskrá getur valdið umtali. Í dreifblöðungnum er kennurum ráðlagt að greina á milli staðreynda, t.d. um launamun kynja, og skoðana, t.d. um hvort karlar og konur séu almennt séð jafnhæf til allra verka. Kennurum er ráðlagt að skoða tungutak í þeim heimildum sem nemendur lesa til að kanna hvort orðalag sé gildishlaðið eða hlutdrægt. Þeim er ráðlagt að kynna margvísleg sjónarmið en um leið að fá nemendur til að meta hvernig áhangendur sjónarmiðanna umgangast staðreyndir í málflutningi sínum.

Í umræddum dreifblöðungi er kennurum ráðlagt að fá nemendur til að setja sig í spor sem flestra aðila sem greinir á um eitthvert málefni — og þótt mér finnist erfitt að hugsa mér að biðja einhvern um að

setja sig í spor íhaldssömustu sjónarmiðanna í karlafræðum þá dæma slík sjónarmið sig yfirleitt sjálf ef kennari kynnir þau á eins óhlutdrægan hátt og honum er unnt. Oulton, Dillon og Grace (2004) benda einmitt á að eitt af markmiðum þess að fást við viðkvæm mál efni og ágreiningsmál í kennslu sé að nemendur þrói með sér dómgreind. Nemendur á unglingsaldri gætu allt eins átt til að andmæla sjónarmiðum sem kennari heldur sérstaklega að þeim.

„Rétt“ afstaða til jafnréttismála verður ekki kennd og hana á ekki að reyna að kenna; jafnvel hin opinbera afstaða er ekki „rétt“ í þessum skilningi, þ.e. nemendur og kennarar mega vera gagnrýnir á hana. Mörg þeirra viðfangsefna sem stungið var upp á í 8. kafla gefa ekki til efni til að nemendur komist að ótvíræðum niðurstöðum. Þannig er t.d. það að skoða ímyndir um karl- og kvenhlutverk til þess fallið að nemendur sjái möguleika sína en ekki til að kenna þeim að einn möguleiki sé réttur. Ef kennara finnst ganga illa er alltaf hægt að gera betur næst, líka þótt honum hafi tekist vel upp.

Gjörningsuppeldisfræði

Margvíslegar aðferðir, hefðbundnar sem óhefðbundnar, er hægt að nota í skólastarfi. Ein sú frumlegasta nefnist gjörningsuppeldisfræði og er þetta orð tilraun til þýðingar á *pedagogy of the performative*. Gjörningsuppeldisfræði hefur þann megintilgang að raska viðteknum sjónarmiðum og skýringum en um leið að fá nemendur til að finna til ábyrgðar. Með aðferðum hennar er ætlunin að nemendur, hvort heldur er í hefðbundinni skólastofu eða á öðrum vettvangi skólastarfsins, upplifi sjálfir að breytingar séu mögulegar og að þær séu á þeirra valdi (Ellsworth 1989; sjá einnig Orner 1992, Ingólf Ásgeir Jóhannesson 1994, 2001a).

Í sambandi við gjörningsuppeldisfræði þarf að huga að tvennu: annars vegar því að skilgreina hvað það er sem er viðtekið og maður vill raska en hins vegar þarf að huga að aðferðum eða útgangspunktum við röskunina. Hvaða viðteknu hugmyndir vill maður fá nemendur (þátttakendur) til að takast á við? Eru það viðteknar hugmyndir í menntasamfélaginu eða samfélaginu öllu? Hver er eigin staða gagnvart þeim hugmyndum? Vill maður fá nemendur til þess að takast á við starf sitt — eins og er algengt í kennaranámi með aðferðum sem bera margvís-

leg heiti á borð við ígrundandi eða íhugul kennsla (*reflective teaching*) og starfsævisaga (*life-history*)?

Líklega er best að útskýra gjörningsuppeldisfræði með útrætti úr frásögn bandaríska prófessorsins Ellsworth en hún er sérfræðingur í kennslufræði sjónrænna miðla. Til þess nota ég einkum endursögn af sögu hennar um helfararsafnið (*Holocaust-safnið*) í Washington, höfuðborg Bandaríkjana. Ég tek fram að ég hef ekki heimsótt safnið en hreifst mjög af ráðstefnu fyrirlestri hennar um uppeldisfræðina sem uppbygging safnsins hvílir á (Ellsworth 1999).

Helfararsýningin segir sögu en jafnframt neitar sýningin áhorfandanum um það sem Ellsworth kallar *narrative closure*, þ.e. niðurstöðu eða lexíu. Þetta gerir sýningin með því trufla söguna sem hún sjálf, þ.e. sýningin, segir. Hún gerir þetta einnig með því að hafa ekki sögulok heldur mörg lög frásagnar (*metacommunicative layers*) og vísa sífellt til takmarkana þeirrar sögu sem er sögð í stíl heimildarkvikmyndar. Þannig er gefið til kynna að í rauninni sé ómögulegt að segja söguna af helförinni. Aðferðin við að setja upplýsingarnar fram til áhorfandans, þ.e. gests í safninu, mótar þetta. Dæmi um þetta eru staðir í safninu sem eru þannig útbúnir að maður geti ekki „innbyrt“ allar upplýsingarnar. Þetta verður til þess að maður fær á tilfinninguna að maður skilji alls ekki það sem maður verður vitni að. Þannig er markmið safnsins, samkvæmt því sem Ellsworth tekur fram, að neita því að um venjuleg orsaka- og afleiðingatengsl geti verið að ræða þegar fengist er við helförina; safnið sjálft neitar að taka ákveðna, siðferðilega afstöðu með því að sýningin er sett fram með þessum hætti en þess í stað er stefnt að því að gera fólk agndofa.

Getur það verið uppeldisfræðilegur tilgangur að stuðla að því að maður skilji ekki tiltekna hluti? Getur þögn þátttakanda (safngests eða nemanda) verið uppeldisfræðilegt markmið? Svarið er *já* ef þögn getur kennt manni eitthvað sem ekki er hægt að kenna í eiginlegum skilningi með hefðbundnum kennsluaðferðum. Með þögn sinni um hvað er rétt og hvað er rangt getur uppeldisfræðingurinn eða kennarinn — í þessu tilviki safnið — viðurkennt að geta ekki átt síðasta orðið. Hið sama gildir um safngestinn eða nemandann; það er enginn endanlegur skilningur heldur er það þróun skilnings og viðhorfa sem skiptir máli. Þetta á ekki síður við um fyrirbrigðin karlmennsku og kvenleika en um helförina.

Það er reyndar ekki þögnin sem „kennir“ í sjálfu sér, heldur hið uppeldislega ávarp (*address*) sem felst í þeim aðstæðum sem leiða til þagnar sem viðbragðs. Manni er boðið að verða vitni að einhverju án þess að vita fyrir fram hvert það leiðir mann. Þögnin sem viðbragð er til marks um efasemdir um skiptingu í þá fyrirframgefnu hópa fórnarlamba, glæpamanna og áhorfenda sem aðhöfðust ekki. Þetta gerist í gegnum samspil ávarps, þekkingar og þess að verða vitni að því sem sjá má í safninu. Þetta er eflaust ekki ólíkt því sem kann að eiga sér stað eftir átakaveður eða náttúruhamfarir eða þegar maður hefur séð stórkostlegt náttúruundur eða listaverk. Maður verður flæktur í (*implicated in*) eitthvað og þögnin er til marks um að maður er snortinn. En það sagði manni enginn að maður ætti að verða snortinn eða á hvern hátt.

Ellsworth (1999) fullyrðir að helfararsafnið hljóti að fá gesti til að finna til ábyrgðar sem einhvers konar viðbragðs, ábyrgðar sem komi til af því að maður flækist í málið á þann hátt sem hér er reynt að lýsa, ábyrgðar sem ekki er unnt að skilgreina fyrir fram vegna þess að það er aldrei unnt að skilja helförina. En þannig er þetta með skólastarf: ég get aldrei verið viss um að ég sé að kenna nemendum það sem örugglega skiptir máli fyrir þá þótt ég geti (vonandi) hjálpað þeim að læra.

Uppeldisfræði helfararsafnsins er þrauthugsuð. Safnið leggur manni ekki upp í hendurnar skoðun á því hvað á að gera eða hvernig þetta hafi verið „í raun og veru“ heldur setur það gestinn í þá stöðu að honum finnst hann ekki vera frjáls að því að gera ekki neitt. Safnið þekkir takmörk eigin kennslufræði: það getur ekki kennt fólki tiltekna afstöðu en leitast engu að síður við að hafa áhrif með því að raska hinu viðtekna.

Í erindinu notar Ellsworth hugtakið ávarp sem mun ættað úr kvikmyndufræðum. Hún hefur gert grein fyrir því í bókinni *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address* (1997). Hún fjallar um hvers konar ávarp felst í ólíkum kennsluáðferðum og hvaða saga liggur að baki því ávarpi. Dæmi um þetta er samræða (*dialogue*) sem er mjög freistandi form af því að það lítur lýðræðislega út. Það er hins vegar alls ekki víst að samræða leiði neitt meira af sér en t.d. fyrirlestur eða eyðufyllingar; samræða er ekki í eðli sínu lýðræðislegri en aðrar kennsluáðferðir þótt við vildum gjarna trúá því. Það er ekki víst að hún snerti okkur á nokkurn hátt og það getur verið að nemandi

finnist hann eða hún meðhöndlaður á þann hátt að honum eða henni mislíki. Samræða tryggir ekki neitt því að hún þekkir ekki takmörk sín heldur verður kennari sem notar aðferðina að lást við takmarkanirnar með nemendum sínum og skoða tengsl samræðu við þekkingu og vald, þ.e. orðræðurýna aðferð og innihald.

Ég tel að gjörningsuppeldisfræði eigi hvorki að leysa af hólmi aðrar kennsluaðferðir né geti það (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2001a). Á hinn bóginn tel ég að með því að nota hugtakið ávarp til að greina kennslu sé leitað eftir því að maður skilgreini betur samband og samspil kennara, nemenda og þeirrar orðræðu sem við erum þátttakendur í, t.d. námskrárordræðu. Í ráðstefnuerindinu orðaði Ellsworth (1999) þessa hugsun svo að markmiðið sé að kanna hvernig námskrá og kennsluaðferðir gera nemendum kleift að kanna afstöðu sína í valdatengslum (*networks of power*) og til aðferða við þekkingaröflun (*ways of knowing*). Mikilvægt sjónarhorn er: Er nemandi ávarpaður í þeim tilgangi að fá hann til að skilja eitthvað betur, til að fallast á það sem fyrir er — eða fer fram einhvers konar gjörningur í þeim tilgangi að opna það sem er mögulegt? Þetta fellur vel að þeirri hugsjón að hrófla við hamlandi og skaðlegum hugmyndum um karlmennsku og kvenleika.

Hlutur kennaraskóla

Það er við hæfi í bók um menntun drengja að kennari í kennaradeild líti í eigin barm um hvernig kennaraskólar geti gert betur. Það sem fram kemur í viðtalsrannsókninni um að kennarar velti því ekki mikið fyrir sér að grunnskólar séu kynjaðar stofnanir gildir líka um önnur skólastig, þar með talda háskóla. Megináhersla kennaranáms liggur í að kenna nemendum um þroska einstaklinga og kennsluaðferðir í stíl við hann. Þá hefur sú deild sem ég starfa við lagt meiri áherslu á að kenna kennaranemum, sem og kennurum í framhaldsnámi, um sérþarfir og einstaklingsnámskrár en um kynjamynstur eða önnur félagsleg mynstur. Markmið þeirrar kennslu er að gera kennaranemum kleift að vinna í skóla án aðgreiningar fatlaðra og ófatlaðra.

Ekki er hins vegar auðvelt að skipa okkur sem kennum kennurum að setja á okkur kynjagleraugu. Þess vegna legg ég til að við nýtum okkur styrkleikana í því efni sem nú er kennt. Við skulum halda áfram að leggja áherslu á að kenna kennaranemum að hugsa um „þarfir hvers

og eins“. Aftur á móti þurfum við að setja upp kynjagleraugin — við getum notað kynjalinsur ef við viljum ekki að sjáist til okkar — við að kenna nemunum að greina félagsleg mynstur því að einstaklingsmunur sem á rót í viðhorfum samfélagsins til kynjanna, menningar eða efnahags verður ekki greindur með læknisfræðilegum aðferðum. Ég tel að námsvandi hafi um of verið einstaklingsgerður og í mörgum tilvikum gerður að sjúkdómi enda er vaxandi þrýstingur á skólakerfið um að greina einstaklingsvanda nemenda, t.d. með lesskimun sex til sjö ára nemenda (*Enn betri skóli* 1998, sjá einnig Guðmund Engilbertsson og Rósu Eggertsdóttur 2004). Hið mótsagnakennda við þetta er því að við þurfum að gera meira af því að nota kyn, stéttarstöðu og menningarbakgrunn til að greina vanda og úrlausnarefni, jafnvel námsvanda einstakra nemenda — en það eru einstaklingarnir sem við þurfum að kenna á þeirra forsendum.

Í þessari stuttu umræðu er gengið út frá því að nemendahópur í kennaranámi sé og verði að mestu leyti áfram konur á aldrinum 22 ára til þrítugs. Þótt við setjum markmið um að laða að fjölbreyttan hóp fólks í kennaranám er einungis raunsætt að gera ráð fyrir því að konur verði áfram meirihluti kennara, konur með tiltölulega líkan bakgrunn, sennilega af félags- og málabrautum. Líklegt er að margir kennaranemanna hafi lært talsvert um félagslega fjölbreytni en við þurfum að auka við þá þekkingu og einkum fjalla um hvernig sú þekking getur nýst til að mæta þörfum ólíkra nemenda, drengja sem stúlkna. Dæmi um nýjar íslenskar rannsóknir á fjölbreyttum sviðum sem geta nýst í þessu skyni eru t.d. greinasafn Rannveigar Traustadóttur (2003) um fíötlunarfræði, rannsókn Hönnu Bjargar Sigurjónsdóttur og Rannveigar Traustadóttur (2001) um seinfærar og þroskaheftar mæður og börn þeirra, greinasafn Rannveigar Traustadóttur og Þorvalds Kristinssonar (2003) um samkynhneigða og fjölskyldulíf, rannsókn Elsu Sigríðar Jónsdóttur (2000) um tvítýngd leikskólabörn og rannsókn Sigrúnar Júlíusdóttur og Nönnu K. Sigurðardóttur (2000) um velferð barna eftir skilnað foreldra. Mest af þessu efni kæmi ekki að síðri notum við símenntun kennara.

Markmið með því að kenna efni af þessum toga í kennaraskólum er að sá meirihluti kennaranema sem hefur ekki reynslu af viðkomandi sviði fái innsýn í reynslu fólks og geti þannig nýtt sér slíka þekkingu í starfi — verði fljóttari að skilja og skynja ólíkar aðstæður í fjölskyldum

nemenda sinna. Þar með geng ég út frá því að sérhver kennari eða kennaranemi geti lært um félagslegar aðstæður þótt viðkomandi hafi ekki upplifað þær sjálf eða sjálfur. Gagnkynhneigða gífta kennslukonan sem á þrjár dætur þarf e.t.v. að lesa sér til eða spyrjast fyrir til að skilja betur aðstæður drengs sem býr hjá móður sinni en dvelur reglulega hjá föður sínum sem er hommi í sambúð með öðrum homma. Hún þarf ekki heldur að eiga fatlað barn til að geta kennt í námshópi þar sem eru fötluð börn. Sama gildir um svo fjölmargar aðrar aðstæður; kennslukonur og kennslukarlar geta ekki þekkt þær allar af eigin raun og þurfa því að lesa sér til um fjölmargt. Fjölbreytt kennaralið eykur aftur á móti líkurnar á að kennarar geti lært af persónulegri og faglegri reynslu samkennara sinna. Ef slíki fjölbreytni er ekki til að dreifa er menntun kennaranna, þar með talin símenntunin, sennilega enn þá mikilvægari til þess að þeir geti sinnt nemendum með ólíkar þarfir.

Sjónarhorn í námskrá kennaraskóla um félagslega fjölbreytni og kynjafnræði getur einnig nýst við að laða að fjölbreyttari hóp kennaranna þó svo að ég haldi áfram að leggja áherslu á að fjölbreyttur persónulegur bakgrunnur í kennarahópnum er uppbót en fagleg geta og fagleg fjölbreytni eru aftur á móti lykilatriði. Með því eru gildi starfsins gerð fjölbreyttari og orðasambandið „þarfir hvers og eins“ fær fyllri merkingu. Slíkt sjónarhorn laðar miklu fremur að þá ungu karla sem ekki vilja ganga skaðlegum karlmennskuhugmyndum á hönd en einhliða áróður fyrir fjölgun kennslukarla er líklegur til að gera.

Í dag kann að vera sérstök þörf á því að við búum kennaranema undir að tala við fátæka drengi, asíska drengi, asískar stúlkur og foreldra barna eftir skilnað, svo að dæmi séu nefnd. Ábyrgðin á þessu starfi er ekki kennara sem karla eða kvenna heldur fagpersónunnar og stofnananna. Leik-, grunn- og framhaldsskólar þurfa að skilgreina símenntunarþarfir og kennaraskólar að breyta námskrám sínum. Þótt jafnréttisuppeldi drengja sé mikilvægt markmið eitt og sér er hugsanlegt að því verði betur sinnt ef hugað er að margvíslegum öðrum mál-efnum sem krefjast þess að litið sé á félagslegar og menningarlegar aðstæður nemenda. Ég hef ekki gert það upp við mig hversu mikið efni af þessu tæi hver kennaranemi þarf að kynna sér og hversu mikið má vera valfrjálst efni. Hér er umræðan kannski meira miðuð við hvað mér finnst að allir þurfi að læra. Ef röksemdafærslan í 7. kafla um fjöl-

breyttan faglegan bakgrunn er tekin alvarlega ætti auðvitað að vera nægilegt að sumir kafi djúpt í kynjafræði þótt aðrir læri minna í þeim.

Kennaranemar þurfa að læra að kynnast viðhorfum og hugmyndaheimi drengja sem stúlkna. Sem kennarar þurfa þeir að geta viðurkennt sumt en gagnrýnt annað, t.d. ofurhetjuna og þægu stúlkuna. Kennaranemar þurfa helst að læra að sjá hvernig barni líður út frá hegðun þess. Þeir þurfa að læra um þau einkenni sem kunna að vera ólík hjá drengjum og stúlkum, íslenskum nemum og asiískum. Við þurfum t.d. að hafa í huga að vanlíðan stúlkna kann að gleymast af því að þær hafa tilhneigingu til að vera prúðari en drengir haldnir vanlíðan. Margvísleg önnur kynjuð og félagsleg mynstur þarf að skoða með kennaranemum. Námsefni sem hentar slíkum markmiðum má kenna í kynjafræðinámskeiðum en líka með því að samþætta það inn í sem flest námskeið, svo sem í leikskóla- og grunnskólafræðum, sálarfræðum, námskráfræðum, skólaþróunarfræðum o.s.frv. Þetta er t.d. reynt að gera í kennaradeild Háskólans á Akureyri og *Jafnréttishandbókin* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000) er stoðrit í mörgum námskeiðum. Umfjöllun um karlmennsku og kvenleika ætti að vera í siðfræði- og lífsleikninámskeiðum fyrir kennara og kennaranema og kynjaviðinn þarf líka að koma inn í raungreinar (Riddell 1989, Lee o.fl. 1996, Lundeberg 1997, Miller 1997). *Jafnréttishandbókina* ætti einnig að styðjast við í vettvangsnámi kennaranema þar sem nemendur geta greint kynjamynstur sem þeir sjá í starfi í leik-, grunn- og framhaldsskólum.

Ég hef haldið því fram að það skipti sjaldnast máli hvort karl eða kona kennir og raunar stend ég við það sjónarmið. Hér er samt mót-sögn því að kyn kennara skiptir stundum máli. Við karlar þurfum þannig oft að muna eftir því að við erum að kenna stúlkum eða konum. Þannig minnst ég þess þegar ég var í kennaranámi í Háskóla Íslands á árunum 1977-1980 að lögð var mikil áhersla á að skólar hefðu til þess tíma ekki verið sniðnir að stúlkum og þörfum þeirra og það hefði sýnt sig í margvíslegum rannsóknum. Ég tel að þessi áhersla hafi verið réttmæt og skynsamleg í ljósi þess að á þeim tíma voru flestir kennarar karlkyns, einkum unglíngakennarar og kennarar í framhaldsskólum. Enn í dag á vald kennslukarla sér dýpri rætur í þjóðfélaginu en vald kennslukvenna. Hinar þrautseigu ranghugmyndir um að karlar haldi betur aga en kennslukonur er átakanlegt dæmi um það.

Skyldi Guðnýju Guðbjörnsdóttur og Andra Ísaksson, aðalkennara mína í náminu í HÍ, hafa grunað að 25 árum síðar þyrftum við að glíma við hugmyndir um að skólar henti ekki drengjum? Ég tel að þau hafi gert rétt í því að leggja svo þunga áherslu á að við karlar þyrftum að gera okkur grein fyrir því að skólarnir væru e.t.v. ekki jafnvel sniðnir að þörfum stúlkna og drengja. Ég hygg að í dag megi á sama hátt gera ráð fyrir því að konur þurfi að muna eftir því að þær séu að kenna drengjum jafnvel þótt ég telji að skólar séu alls ekki betur sniðnir að þörfum stúlkna en drengja. Hvorttveggja undirstrikar að kennaranám þarf að miðast við að kenna bæði konum og körlum aðferðir til að kenna öllum nemendum.

Jafnframt sést af þessari reynslusögu minni úr kennaranámi að samfélagið tekur örum breytingum og kennaraskólar þurfa að taka mið af því. Eins og ástralski menntunarfræðingurinn McWilliam (1994) spyr: Er víst að við getum séð fyrir þarfir allra kennaranema þegar við vitum ekki hverjir framtíðarnemendur þeirra eða vinnustaðir verða? Hún bendir á að flestir kennaranemar eiga sér þá hugsjón að kenna nemendum sínum þannig að sjálfstraust þeirra vaxi og eflist. Hún telur að til að svo megi verða þurfi kennarar þeirra að aðstoða þá við að takast á við eigin þekkingu og eigin sjálfsskilning. Sinnnum við því í kennaranáminu að efla einstaklingana sem eiga að kenna drengjum og stúlkum, fötluðum og ófötluðum, hommum og gagnkynhneigðum drengjum, innflytjendum og Þingeyingum, Breiðhyllingum og Vesturbæingum? Þótt mikið gagn geti verið að því að fara yfir þá þekkingu sem til er um ólíkar aðstæður nemenda og menningu þeirra er ekki síður mikilvægt að kennaranemar skoði eigin menningu og hvað í henni kann að auðvelda eða hamla þátttöku þeirra sjálfra í jafnréttismiðuðu skólastarfi.

MENNTAPÓLÍTÍK OG MENNTUNARRANNSÓKNIR

Í upphafi bókar var spurt allmargra spurninga sem leitast hefur verið við að svara. Í þessum lokakafla dreg ég þetta efni saman í formi nokkurra staðhæfinga um menntapólítík af prófemínískum sjónarhóli, auk þess sem ég bendi á allmörg rannsóknarviðfangsefni.

Nokkrir punktar um menntapólítík

Ein af helstu niðurstöðum þessarar viðtalsrannsóknar minnar við 14 reyndar kennslukonur í íslenskum grunnskólum er sú að þær leggja áherslu á það hlutverk sitt að þroska einstaklinga. Þessi áhersla er í fullu samræmi við vestrænar hugmyndir um gildi einstaklinga sem birtast í stefnu stjórnvalda og kennarasamtaka. Ætla má að í námi kennslukvennanna hafi verið lögð áhersla á þroskasálfræði einstaklinga. Ástralski menntunarfræðingurinn MacNaughton (1997) heldur því fram í umræðum um leikskólarannsókn sína að þroskasálfræði einstaklinga sé ríkjandi í orðræðu meðal kennara. Hún telur líka að femínisminn eigi ekki upp á pallborðið hjá kennurum. Í því er einnig samhljómur við íslenskar aðstæður. MacNaughton leggur áherslu á nauðsyn þess að kennarar tileinki sér femínisma til að þeir skilji almennilega mikilvægi kyngervis í lífi og námi barna frá ungum aldri. Undir það tek ég; við verðum að skilja áhrif orðs og æðis okkar sem kennara á kyngervi og kynjahugmyndir nemenda okkar.

Í punktunum hér á eftir er því lögð áhersla á að almenn kynjafræði og sérstaklega femínismi fái að hafa meiri áhrif á menntastefnu samfélagsins og starf skóla á öllum skólastigum. Fyrst er rætt um mennta-

stefnu og menntapólítík eins og samfélagið þarf að móta hana en í síð-ustu punktunum er sjónum beint að því hvað ég tel að einstakir leik-, grunn- og framhaldsskólar þurfi að gera.

- Mikilvægast er að viðurkenna að engin menntastefna verður góð nema hún sé kynjuð, þ.e. að kynjafræðilegu sjónarhorni sé beitt við mótun stefnu á hvaða sviði sem er. Þannig þarf að spyrja áður en upplýsingatækni er sett ofarlega á blað hvaða áhrif það gæti haft á jafnrétti kynja. Þetta á ekki einungis við um stefnumótun á vegum menntamálaráðuneytisins. Sveitarfélög og einstakir skólar á hvaða skólastigi sem er þurfa einnig að gera grein fyrir því í þróunarstarfi á tilteknu sviði hvaða áhrif það starf hefur á jafnrétti. Þannig þurfa ríki og sveitarfélög t.d. að gera sér grein fyrir hvaða áhrif afnám sérkennsluskóla í anda hugmynda um að skólar verði án aðgreiningar hefur á jafnrétti karla og kvenna. Þessi aðferð við aðgát, þ.e. samþætting, er samþykkt af Alþingi sem stefna ríkisstjórnarinnar um aðgerðir til að ná fram jafnrétti kynja (*Þingsályktun um framkvæmdaáætlun 1998, Þingsályktun um áætlun í jafnréttismálum 2004*).
- Jafnréttisuppeldi drengja og stúlkna er ekki tæknilegt viðfangsefni sem unnt er að afgreiða á einum stað í námskránni heldur er það samfaglegt viðfangsefni sem þarf að flétta saman við aðra þræði skólastarfsins og inn í sem flestar námsgreinar. Lítillega má sjá móta fyrir þessu í núgildandi aðalnámskrám, t.d. í upplýsinga- og tæknimennt fyrir grunnskóla, en í flestum námskrám námsgreina er ekki nægilega um jafnrétti hugsað (sjá úttektir Guðnýjar Guðbjörnsdóttur 2003a, 2003b).
- Tæpast er ósannjamt að ætlast til þess að menntamálaráðuneytið haldi ráðstefnu um kynjafræði, jafnrétti og skólastarf annað eða þriðja hvert ár. Þegar ég set fram slíka kröfu hef ég í huga að ráðuneytið heldur ráðstefnur um upplýsingatækni í skólastarfi á hverju ári, svokallaðar UT-ráðstefnur. Þessar ráðstefnur eru veglegar og kosta sitt. Þannig kostaði UT-ráðstefnan 2002 ríflega fimm milljónir króna samkvæmt upplýsingum ráðuneytisins og eru þá ótalin vinnulaun 1300 þátttakenda og annar kostnaður. Samtals hefur kostnaður við þessa ráðstefnu numið a.m.k. tveimur til þremur tugum milljóna króna ef allt væri talið. Umtalsverður þrýstingur hefur verið á skólafólk að fara á UT-ráðstefnurnar.

- Það er rangt að leggja mikla áherslu á að fjölga kennslukörslum ef ekki er lögð a.m.k. jafnmikil áhersla á innihald náms og á kennslu- aðferðir á öllum skólastigum, þ.e. í leik-, grunn-, framhalds- og háskólum.
- Krafa samfélagsins til skóla og heimila á að vera að bæði drengjum og stúlkum sé sinnt en ekki látið sem menntun drengja sé sérstakt vandamál óháð öðrum úrlausnarefnum. Helsta gloppan í menntun drengja er skortur á því að skoða með þeim hvað karlmennska merkir. Á sambærilegan hátt þarf að skoða bæði með drengjum og stúlkum samspil hugmynda um karlmennsku og kvenleika.
- Skrifa þarf námsefni um karlmennsku og kvenleika. Slíkt námsefni þarf auðvitað að miða við aldur nemenda. Mikilvægt er að engu aldursstigi sé sleppt því að hugmyndir byrja snemma að hafa áhrif á börn.
- Núgildandi námskrár fjalla ekki um mótun kynhneigðar og á því þarf að ráða bót. Bent skal á þann möguleika að ræða mótun kynhneigðar í næstu heildarútgáfu aðalnámskrár fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla. Slík bið er þó tæpast ásættanleg og fordæmi eru fyrir því að sérstök námskrárstefna sé mótuð þegar mál teljast brýn. Þannig var mótuð stefna í málefnum upplýsingatækni í menntamálum og gefin út snemma árs 1996 (*Í krafti upplýsinga* 1996). Brúaði sú stefna bilið fram að útgáfu aðalnámskráa þremur árum síðar. Ástæða er til að fara fram á að slíkum fyrirmyndarvinnubrögðum sé beitt sem oftast í brýnum málum.
- Efla þarf rannsóknir á skólastarfi almennt og gæta þess að í þeim sé tekið tillit til kynjafræðilegra sjónarmiða. Enn fremur er ástæða til þess að láta fara fram sértækar menntunarrannsóknir um menntun drengja og stúlkna. Fáeinar hugmyndir eru settar fram hér á eftir um þær.
- Ástæða er til þess að því sé fylgt eftir að skólar sem vinnustaðir geri jafnréttisáætlanir og að í endurmenntunaráætlunum sé gert ráð fyrir því að kennarar og annað starfslið skóla viðhaldi þekkingu sinni á jafnrétti og efli hana. Almenn stefnuþlög, eins og t.d. *Jafnrétti til menntunar* (1999), duga ekki.
- Mælt er með samþættingu kynjasjónarmiða við eineltisáætlanir eða þróun útikennslu, svo að dæmi séu nefnd. Eineltisáætlanir eru af hinu góða en gagnið verður meira ef hugað er að sérstökum áhættuþáttum beggja kynja.

Að lokum vil ég leggja áherslu á að menntapólitík verður að taka mið af þeirri hugsjón kennara að vilja þroska ólíka einstaklinga. Sú leið er farin í *Jafnréttishandbókinni* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000). Hún byggist á hugsjónum kennara og góðri kennslufræði. Kennarar gætu t.d. myndað leshringi um *Jafnréttishandbókina* og nýtt sér þá stefnu sem ríkið hefur þegar sett í jafnréttismálum.

Rannsóknir í kynjafræðum og menntun

Menntunarrannsóknir hér á landi eru enn ekki komnar á fullorðinsár — ekki þó fyrir að engar slíkar rannsóknir hafi verið stundaðar eða að stutt sé síðan að farið var að stunda þær. Þannig eru stórmerkar rannsóknir Guðmundar Finnbogasonar t.d. orðnar 100 ára gamlar (Guðmundur Finnbogason 1903, 1905). Lengst af voru samt mjög fáar íslenskar menntunarrannsóknir stundaðar og umtalsverður hluti þeirra var þar að auki í formi doktorsverkefna við erlenda háskóla. Enn fremur voru til skamms tíma mjög fáir prófessorar á þessu sviði. Breyting átti sér auðvitað stað þegar Kennaraháskóla Íslands var breytt í Kennaraháskóla Íslands fyrir rúmum 30 árum og uppeldisfræði varð sjálfstæð námsgrein til B.A.-prófs í Háskóla Íslands á svipuðum tíma. Á sl. tíu árum hafa þó líklega fyrst orðið stórstígar framfarir í þessum efnum. Þannig hefur þriðji háskólinn, Háskólinn á Akureyri, tekið upp að mennta kennara auk þess sem menntun leikskólakennara var flutt á háskólastig. Á þessu tímabili, þ.e. sl. tíu árum, hefur háskólakennurum í menntunarfræðum, sem hafa kennslu og rannsóknir að aðalstarfi, fjölgað mikið. Mikilvægustu skrefin í sambandi við umfang rannsókna voru þó stigin með því að bjóða upp á framhaldsnám í menntunarfræðum, fyrst í Kennaraháskóla Íslands, og stutt er í að fyrstu doktorarnir í menntunarfræðum verði brautskráðir frá íslenskum háskóla. Þannig geta íslenskir kennarar og aðrir fræðimenn lært að stunda menntunarrannsóknir án þess að fara til útlanda og við sem þeim kennurum aukum reynslu okkar í frjósamara rannsóknarumhverfi. Frumbersku menntunarrannsókna er lokið og sviðið komið á unglingsár.

En ef menntunarrannsóknir eru ekki orðnar fullorðnar, hvað má þá segja um kynjafræði? Kennsla í kynjafræðum hófst við Háskóla Íslands fyrir tæpum tíu árum og fyrsta kennarastaðan var stofnuð fyrir

fjórum árum. Á sama tíma var búið til þriggja eininga námskeið í kynjafræðum við Háskólann á Akureyri sem hluti af 30 eininga námi í nútímafræðum sem síðar varð hluti af félagsvísinda- og lagadeild. Helsti styrkur kynjafræða er þó að fjölmargar fræðikonur og fáeinir fræðikarlar í ýmsum öðrum greinum hafa mikinn áhuga á kynjafræðum og leggja rannsóknnum í kynjafræðum lið sitt.

Af framansögðu má auðvitað vera ljóst að það beinlínis hlýtur að vera skortur á rannsóknnum sem þætta saman kynjafræðilegt sjónarhorn og menntun sem viðfangsefni. Rannsóknir sem sameina þetta tvennt eru þó síst færri en búast mætti við og hefur verið gerð grein fyrir nokkrum þeirra þar sem við á í köflum bókarinnar. Á engan er þó hallað þótt fullyrst sé að þetta tiltekna sameiginlega svið menntunarfræða og kynjafræða sé rétt að komast á leikskólaaldur. Víða í bókinni hefur verið minnst á ýmis viðfangsefni sem þyrfti að rannsaka betur. Hér skal sumt af því dregið saman og fátta eitt annað nefnt:

- Í erlendum bókum kemur fram mikilvægi þess að við rannsókum hvaða strákar og hvaða stelpur það eru sem eiga í erfiðleikum í námi. Þannig kemur fram í skoskum rannsóknum Tinklin (2003, sjá einnig Tinklin o.fl. 2001) að stétt og félagsleg staða séu mikilvægari skýringarbreytur en kyn. Enn fremur hef ég vitnað í tölur frá Námsmatsstofnun (sjá. 2. kafla) þar sem fram kemur að kynjamunur er ólíkur eftir landshlutum. Forvitnilegt væri að vita eitt-hvað um hvers vegna þessi munur er fyrir hendi.
- Mikilvægt er að rannsaka aðstæður barna yfirleitt og finna á hvern hátt vandi þeirra tengist efnahag eða öðrum þáttum. Félags- og efnahagslegar skýringar á námsárangri og líðan barna geta hæglega dulist ef megináherslan er lögð á sálfræði einstaklinga (sjá t.d. McLean 1996) og þau læknisfræðilegu sjónarmið sem ráða í of miklum mæli för þegar metnar eru sérstakar menntunarfærir einstakra barna (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2001b, 2004c). Verði rannsóknir á félags- og efnahagslegum aðstæðum efldar má ætla að unnt sé að finna samfélagsvanda sem hægt er að grípa inn í áður en hann er orðinn að vanda einstakra barna.
- Beita þarf kynjafræðilegu sjónarhorni við greiningu á sérþörfum. Þetta hefur lítilliga verið gert, t.d. í skýrslu um sérkennslu sem Reykjavíkurborg lét gera fyrir fáeinum árum (*Sérkennsla í grunn-skólum Reykjavíkur* 2000).

- Við þurfum fleiri viðtalsrannsóknir við kennara og börn þar sem kynjafraeðilegu sjónarhorni er beitt. Kynjamunur þarf alls ekki að vera meginviðfangsefni þeirra allra heldur samþætt sjónarhorn þar sem kynja- og einstaklingsmunur er skoðaður á ólíkum sviðum.
- Skoðum einnig eðli uppeldissamskipta: Er t.d. hugsanlegt að foreldrar og kennarar sætti sig við baldna hegðun drengja en banni stúlkum sams konar hegðun? Getur verið að drengir fái meiri leik tíma heima hjá sér en stúlkur og þær gegni skyldustörfum á heimilinu frekar en drengir? Getur verið að stúlkur fái styrkingu frá kennurum og foreldrum fyrir góðan frágang og tiltekt en drengir aðdáun fyrir að vera klárir að spyrja og fljótir að læra undir próf?
- Ég tel að við þurfum að rannsaka hugmyndir um karlmennsku og kvenleika og áhrif þeirra á börn í íslenskum skólum. Margar af þeim hugmyndum um karlmennsku og mótun hennar hjá drengjum sem ég hef fjallað um í þessari bók eru settar fram í samræmi við erlendar rannsóknarniðurstöður og af tilfinningu fyrir því hvernig karlmennska mótast hér á landi. Ég tel að það vanti íslenska rannsóknarþekkingu, t.d. um hvernig einelti mótast óheppilegar gerðir af karlmennsku.
- Áhugavert væri að skoða breytilegar karlmennskuhugmyndir, t.d. um skorpuvinnu, hvað það er að vera „kúristi“ eða „nörd“, hvað það er að vera töffari o.s.frv. Hvernig líður drengjum í slíkri togstreitu?
- Líklega er full ástæða til að skoða betur stöðu kennslukarlar þannig að sértækar aðgerðir við fjölgun þeirra geti orðið markvissari. Jafnframt er ástæða til að rannsaka aðstöðu kennslukvenna og hvort hugsanlegt sé að þær njóti ekki fulls trausts til að kenna drengjum. Með því móti gætum við e.t.v. öðlast betri skilning á samskiptum kynja þannig að kennslukarlar og kennslukonur læri hvert af öðru.

Ekkert þessara viðfangsefna sem ég hef minnst á hér að ofan útfæri ég frekar að svo stöddu. Í þeim fyrstu má ætla að beita megi tiltölulega hefðbundnum aðferðum, t.d. tölfræðilegum úttektum og viðtölum, til að finna upplýsingar sem setja má í viðtækara samhengi. Rannsóknir á eðli uppeldissamskipta og á hugmyndum um karlmennsku og kvenleika eru aftur á móti miklu flóknari viðfangsefni sem krefjast þess að rannsakendur séu vel að sér í orðræðugreiningu og öðrum póststrúktúralískum aðferðum. „Tækni“ í orðræðugreiningu

kemur þó fyrir lítið ef rannsakendur hafa ekki sýn yfir þá rannsóknarþekkingu sem menntunar- og kynjafræðingar og fræðimenn af öðrum sviðum, héraendis en þó einkum erlendis, hafa aflað um uppeldissamskipti og menntastefnuorðræðu samtímans. Staða drengja og jafnréttisuppeldi þeirra er hluti af orðræðu samtímans og við rannsóknir á þessu tvennu er nauðsynlegt að sjónarhornið sé kynjafræðilegt. Rannsóknarþekkingin um þessi efni er að verulegum hluta komin frá femínistum. Sérstaklega er sú rannsóknarþekking sem komin er frá þeim femínistum sem aðhyllast póststrúktúralískt sjónarhorn líklegri en önnur þekking til að nýtast kennaranemum og kennurum í framhaldsnámi til að kanna eigin sjálfsmynd og ímyndir um störf kennara. Rannsóknarháskólar á sviði menntunarfræða hljóta að þurfa að kynna nemendum sínum slíkar rannsóknir í ríkum mæli.

VIÐAUKI

KENNSLUVERKEFNI

Þessari bók lýkur hér með nokkrum verkefnum og verkefnahugmyndum. Tilgangur þess er einkum sá að gefa kennurum og öðrum sem bókina nota vísbendingar um hvernig hægt er að rannsaka hugmyndir um karlmennsku í fjölmiðlum og bókmenntum og annars staðar þar sem við á.

Verkefnin eru ætluð ólíkum notendahópum. Verkefni ætluð börnum og unglingum þarf að laga að hverjum nemendahópi, einkum þarf þó að breyta þeim fyrir yngstu nemendahópana. Verkefni ætlað foreldrum er umræðuhugmyndir fyrir þá til að vinna með börnum sínum. Verkefni ætluð kennarameimum eru byggð á verkefnum sem ég hef einkum notað með nemendum í kennsluréttindánámi en ættu að koma að jafngöðum notum með nemendum í B.Ed.-námi. Sambærileg verkefni hef ég notað með kennurum í framhaldsnámi og ætti því að vera áhugavert að nota þau á símenntunarnámskeiðum. Verkefni má mín vegna ljósrita en ég mæli með því að þau séu löguð að aðstæðum hverju sinni (t.d. hópastærð).

Verkefnin eru kennarastýrð og sett upp í þrepum til að auðvelda notkun þeirra. Þau eru sett upp sem fyrirmæli til kennara eða verkstjóra vinnunnar en af og til eru bein fyrirmæli til nemenda (annarra þátttakenda). Verkefnin eru skipulögð með fjórðungakerfið í huga (sbr. 9. kafla). Ekki þarf þó að kunna fjórðungakerfið því að verkefnin fylgja einföldu ferli þannig að fyrst kemur hugmynd eða efniviður til að kanna nánar, síðan tillögur um aðferðir til þess arna og að lokum er gert ráð fyrir því að þátttakendur komist að einhverjum niðurstöðum. Í einhverjum tilvikum getur átt við að setja niðurstöðurnar fram á veggspjöldum eða nýta þær utan veggja kennslustofunnar.

Auk þessara verkefna má finna góðar hugmyndir að verkefnum, í sumum tilvikum ágætlega útfærðar í verklýsingum, í nokkrum bókum sem stuðst var við við ritun þessarar bókar. Þar ber hæst margnefnda *Jafnréttishandbók fyrir starfsfólk skóla* (Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir 2000) en einnig eru góð verkefni í bók eftir Salisbury og Jackson (1996). Fleiri slík rit eru nefnd í 9. kafla.

Verkefni 1

Karlar og konur í fjölmiðlum (fyrir börn og unglinga)

1. þrep

Útvegaðu nokkur dagblöð. Ef kostur er á útskrift af fréttum úr útvarpi og sjónvarpi, útvegaðu slíket efni líka. (Handhægur kostur fyrir allt þetta efni kann að vera úrklippusafn Fjölmiðlavaktarinnar. Ekki skiptir meginmáli hvort um er að ræða glænýtt efni.)

2. þrep

Skiptu nemendum í litla vinnuhópa og láttu hvern hóp hafa hæfilega stóran skammt af efninu miðað við þann tíma sem er til ráðstöfunar. (Skiptu t.d. í sex hópa.)

Fyrirmæli til nemenda:

- Skodðið fjölda karla og kvenna sem fjallað er um í texta og á myndum.
- Við hvað fæst fólkið? Fáast karlar við hefðbundin karlaverk og konur við hefðbundin kvennaverk? Hverjar eru undantekningarnar?
- Hvernig er orðalag texta? Er það ólíkt eftir því sem talað er um karla eða konur?

3. þrep

Fáðu síðan tvo og tvo hópa til að koma saman eftir hæfilega langan tíma og bera saman niðurstöður sínar.

Fyrirmæli til nemenda:

- Berið saman niðurstöður hópanna tveggja.
- Ef um er að ræða ólíkar niðurstöður, kannið hvort um er að ræða ólíka túlkun eða hvort efnið sem þið skoðuðuð var ólíkt.
- Skrifið niður þau tvö til þrjú atriði sem ykkur finnst ástæða til að deila með bekknum öllum. Veljið atriði sem komu ykkur á óvart, atriði sem þið bjuggust við að finna, atriði sem gera ykkur glöð, atriði sem ykkur finnast athugasemdir.

4. þrep

Hringborðsumræður

- Biddu nemendur að gefa skýrslu um það sem kom mest á óvart og það sem kom minnst á óvart. Ræðið hvort það eru sömu eða sambærileg atriði.
- Biddu nemendur að gefa skýrslu um það sem stuðlar að bjartsýni um jafnrétti kynjanna og það sem gerir þá svartsýna um það.

- c. Komdu af stað umræðum um hvaða kröfur eru gerðar til karla og kvenna í samfélaginu í dag. Leggðu áherslu á umræður um hlutverk nemenda sem drengja og stúlkna og um karlmennsku þeirra og kvenleika.
- d. Leiddu einnig umræðuna að því hvað kröfur af þessu tæi hafa í för með sér fyrir möguleika þeirra sjálfra sem ungra karla og ungra kvenna.

Afbrigði 1

Skiptu í hópa að loknum hringborðsumræðum til að gera veggspjöld um valin atriði úr niðurstöðunum.

Afbrigði 2

Samiburður á nýlegri dagblaðumfjöllum og 10-20 ára gömlum dagblöðum. (Úrklippusöfnun Fjölmíðlavaktarinnar hófst snemma á 9. áratug 20. aldar en auðvitað má bera nýlegt efni saman við miklu eldri heimildir.)

Verkefni 2

Karlar og konur í bókmenntum (fyrir börn og unglinga)

1. þrep

Veldu eina skáldsögu eftir karl og aðra eftir konu. Gættu að því að bækurnar séu gefnar út á svipuðum tíma og gerist á líku tímaskiði. Mælt er með því að bækurnar séu eftir íslenska höfunda þannig að samanburðurinn eigi við samþæriglegan veruleika og nemendur þekkja.

2. þrep

Biddu alla nemendur að lesa bækurnar.

Fyrirmæli til nemenda:

- Veldu eina karlpersónu og eina kvenpersónu úr hvorri bók.
- Á hvern hátt er persónan dæmigerð fyrir karla og konur á þeim tíma sem sagan gerist? Á hvern hátt telst persónan karlmannleg eða kvenleg?
- Hefur persónan tækifæri eða mætir hún hindrunum sem tengjast því hvort hún er karl eða kona?

3. þrep

Kannaðu hvaða persónur nemendur völdu og skiptu þeim í hópa með hliðsjón af því vali þannig að í hverjum hópi séu nemendur sem völdu ólíkar persónur.

Fyrirmæli til nemenda:

- Athugið hvers konar hugmyndir persónurnar sem þið völduð hafa um karlmennsku og kvenleika.
- Sýna persónur bókarinnar dæmigerða karla- og kvennahegðun eða karla- og kvennaviðhorf?
- Hvað er athyglisverðast í persónulýsingum bókarinnar um karlmennsku og kvenleika?
- Hvað segir bókin okkur um tækifæri og hindranir karla og kvenna á þeim tíma sem sagan gerist?

4. þrep

Hringborðsumræður

- Biddu nemendur að skýra frá niðurstöðum sínum í 3. þrepi.
- Ef sögurnar eru ekki nútímasögur, leiddu talið að því hvort hegðun og viðhorf sögupersónanna væru líkleg í dag.

Afbrigði 1

Veldu fleiri skáldsögur og láttu gera samanburð á karlmennsku og kvenleika, t.d. í skáldsögum frá ólíkum löndum eða ólíkum tímum.

Afbrigði 2

Hópar taka alla karla eða allar konur og gera lista yfir þá eiginleika sem voru sameiginlegir flestum eða öllum af sama kyni. Síðan er unnt að bera saman þessa lista.

Verkefni 3

Myndlist karla og kvenna (fyrir börn og unglinga)

1. þrep

- Veldu nokkrar myndlistarsýningar sem standa yfir, helst í nágrenninu, en ella hvar sem er á landinu. Gættu þess að álíka margir karlar og konur séu höfundar myndverka.
- Finndu listgagnrýni um sýningarnar og einnig umfjöllun í útvarpi og sjónvarpi ef hún er aðgengileg.
- Sé þess kostur er auðvitað æskilegt að geta farið að sjá einhverjar af sýningunum, annaðhvort áður en verkefnið er unnið eða í framhaldi af því.

2. þrep

Skiptu nemendum í litla vinnuhópa.

Fyrirmæli til nemenda:

- Lesið blaðaumfjöllun um sýningarnar og finnið hvað er sagt í þeim um myndefnið, miðilinn sem unnið er í, efnisval, tækni o.s.frv.
- Skóðið hvort vísað er til þess í gagnrýninni að eitthvað sé karlmannlegt eða kvenlegt í myndlistinni.
- Hvað er líkt og hvað er ólíkt í umfjöllun um karla og konur í hópi myndlistarfólksins sem sýnir? (Athuga má lengd gagnrýni, gæði, hvernig er talað um myndlistarfólkið o.fl.)

3. þrep

Tveir og tveir hópar koma saman.

Fyrirmæli til nemenda:

- Berið saman niðurstöður ykkar.
- Finnið tvö til þrjú athyglisverðustu atriðin í sambandi við umfjöllunina.

4. þrep

Hringborðsumræður

- Sameinuðu hóparnir gefa skýrslur sínar.
- Niðurstöðurnar ræddar eftir því sem tími er til.
- Tekin ákvörðun um hvort eigi að nota þær meira, t.d. hvort hver nemandi eða hópur skrifar stutta greinargerð eða hvort nemendur fara á sýningu og skoða hana með hliðsjón af umfjöllun sinni.

Afbrigði

Að skoða listaverkabækur út frá svipaðri verklýsingu.

Verkefni 4

Auglýsingar (fyrir börn og unglinga)

1. þrep

Veldu nokkrar auglýsingar úr ólíkum fjölmiðlum (dagblöðum, sjónvarpi) og sýndu þær nemendum.

2. þrep

Skiptu í þrjá til fjóra hópa þannig að a.m.k. einn hópur sé kynjablandaður en hinir eingöngu drengir eða stúlkur.

Fyrirmæli til hópa:

- Ræðið til hverra ólíkum auglýsingum er ætlað að höfða (karla, kvenna, drengja, stúlkna, annarra hópa).
- Skodið þær ímyndir af körlum og konum, drengjum og stúlkum sem þið sjáið.

3. þrep

Fáðu fulltrúa úr hverjum hópi í nýja vinnuhópa. Fjöldi hópa fer eftir fjölda í minnsta hópnum í upphaflegu skiptingunni. Í lagi er þótt séu tveir fulltrúar úr sumum hópum í einhverjum af nýju hópunum.

Fyrirmæli til hópa:

- Ræðið hvað ykkur fannst athyglisvert meðal þeirra ímynda af körlum og konum, drengjum og stúlkum sem þið funduð. Voru þar á meðal geðþekkar eða ógeðþekkar ímyndir?
- Berið saman niðurstöður ykkar? Hvað fundu allir? Hvað fundu drengjahópar? Hvað fundu stúlknahópar? Hvað fann kynjablandaði hópurinn?
- Hvað kom mest á óvart?
- Finnið tvö til þrjú athyglisverðustu atriðin.

4. þrep

Hringborðsumræður

- Hóparnir gefa skýrslur um athyglisverðustu atriðin sem fram komu.
- Leiddu umræðurnar að þeim staðalmyndum sem koma fram í auglýsingum.
- Ræddu hvort auglýsingarnar eru líklegar til að festa í sessi hefðbundin sjónarmið um karlmennsku og kvenleika eða breyta þeim.

Afbrigði

Upphaflegu eða nýju hóparnir koma saman og setja niðurstöðurnar á veggspjöld.

Verkefni 5

Verkaskipting á heimilum (fyrir foreldra og börn)

1. þrep

Ræðið verkaskiptinguna á heimilinu á formlegum eða óformlegum fundi.

- Hvaða verk þarf að vinna inni í húsinu, í garðinum, við innkaup, við bíl-inn o.s.frv.?
- Hversu mikill tími er aflögu til þess þegar vinna, skóli, svefn og mat-málstímar eru dregin frá?
- Er þessi skipting sú sem þið vilduð hafa?
- Gerðið vinnuböð um tímamælingar á þeim atriðum sem þið ákveðið að mæla, t.d. verkum sem taka of langan tíma eða tómsundaiðju sem þið viljið eyða meiri tíma í. Tímamælið einnig svefninn.

2. þrep

Tímamæling í eina til tvær vikur. (Aðstoða þarf yngstu börnin eða mæla fyrir þau allra yngstu ef þau eru með í tímamælingunni.)

3. þrep

Þerið tímamælinguna saman við þann tíma sem þið raunverulega viljið eyða í viðkomandi atriði.

- Er hún eins og þið þjuggust við? Ef ekki, var þá mælingartíminn eins og tímanum er oftast varið eða var hann á einhvern hátt sérstakur?
- Hvað kom mest á óvart?
- Skoðið sérstaklega verkaskiptingu og frístundastörf karla og kvenna, drengja og stúlkna. Eru tiltekin verk sem drengir og stúlkur vinna? (Þetta er auðvitað ekki hægt að ræða á öllum heimilum en e.t.v. er hægt bera saman við heimili vina og ættingja.)
- Ræðið leiðir til að finna tíma fyrir þau viðfangsefni sem þið viljið nota meiri tíma í og ákveðið hvað þið viljið stytta tíma við.
- Ræðið hvort verkaskipting er öðruvísi í fríum (jólafrí, vetrarfrí, sumarfrí og á ferðalögum).

4. þrep

Ef ykkur finnst þetta verkefni skemmtilegt eða teljið að það skili árangri, gerið þá æfinguna aftur á öðrum árstíma.

Afbrigði

Allir foreldrar barna í einum skólabekk gera æfinguna og ræða verkaskiptingu drengja og stúlkna á foreldrafundi.

Verkefni 6

Hugtök um jafnrétti og kynjafræði (fyrir kennaranema)

1. þrep

- Skrifaðu nokkur orð á veggspjöld, t.d. orðin feðraveldi, femínismi, jafnrétti, karlafræði, karlmennska, kvenleiki, kvennafræði, kvennamenning, skólamenning (eitt orð á hvert spjald).
- Settu spjöldin á veggj stofunnar.

2. þrep

- Skriptu nemendum í litla hópa. (Hafðu hópana kynjaskipta og láttu karla- og kvennahópana hafa penna í ólíkum lit.)
- Hver hópur skrifar eitthvað um hugtakið á spjaldið, t.d. skilgreiningu, samheiti, erlent hugtak eða annað sem hópurinn kemur sér saman um. (Það sparar tíma að hver hópur fari ekki að hverju spjaldi, einkum ef hóparnir eru margir. Rétt er þó að ætíð skrifi a.m.k. fjórir hópar á hvert spjald.)

3. þrep

Almennar umræður

- Kennari les eða biður nemendur að lesa af spjöldunum.
- Hugtökin eru rædd um stund, t.d. hvort hugmyndir karla og kvenna sem skráðar eru á spjöldin eru ólíkar.
- Áður en lengra er haldið er eðlilegt að kennari komi fram með eigin skilgreiningar á hugtökunum eða eins og hann eða hún notar þau í framhaldinu.

4. þrep

Fyrirlestur um hugtökin eða annað efni úr þessari bók er æskilegt framhald, einkum ef skilgreiningar á hugtökunum voru ekki fléttaðar inn í 3. þrep. Með hliðsjón af efni þessarar bókar mæli ég sérstaklega með umfjöllun um hugtakið karlmennsku og hvernig drengir verða að karlmönnum. Einnig hefur reynt vel að vinna með efni úr *Jafnréttishandbókinni* að lokinni þessari æfingu.

Ábending

Höfundur hefur oft notað verkefnið með kennurum, kennaranemum og foreldrum í mismunandi útfærslum og það gefið tilefni til skemmtilegra og gagnlegra umræðna.

Afbrigði

Hér er gert ráð fyrir því að hóparnir séu kynjablandaðir og gefur það tilefni til einhvers samanburðar milli hópa. Ef nemendahópurinn er því sem næst eingöngu konur mætti skipta eftir aldri á svipaðan hátt.

Verkefni 7

Námsbækur frá ólíkum tímum (fyrir kennaranema)

1. þrep

Taktu til nokkrar námsbækur fyrir grunn- og framhaldsskóla frá ólíkum tímum. Þú getur bundið þig við eina námsgrein eða fleiri. Vera kann að sérhæfa þurfi fyrirmælin eftir námsgreinum en hér eru dæmi um fyrirmæli sem nota mætti.

2. þrep

Skiptu nemendum í litla hópa þar sem hver hópur tekur fyrir tvær til þrjár bækur á líku sviði eða fyrir hliðstæðan aldurshóp.

Fyrirmæli til nemenda:

- a. Skoðið myndir í bókinni. Eru jafnmargar myndir af körlum og konum? Við hvers konar iðju eru karlar og konur, drengir og stúlkur í bókinni? Eru myndirnar ólíkar eftir aldri bókana?
- b. Skoðið texta bókarinnar á sambærilegan hátt.
- c. Finnið þau atriði sem koma ykkur mest á óvart.

3. þrep

Láttu tvo til þrjá hópa með ólík efnissvið koma saman og bera saman niðurstöður sínar.

Fyrirmæli til nemenda:

- a. Berið saman niðurstöður ykkar. Hvað er líkt og hvað er ólíkt í þeim? Að hvaða marki má skýra muninn með eðli námsgreinanna?
- b. Finnið þau atriði sem komu ykkur mest á óvart til að segja frá í hringborðsumræðum. Leggið áherslu á að finna jákvæð og neikvæð atriði.
- c. Finnið leiðir til að nýta kennslubækur sem eru ekki nægilega vel jafnréttismiðaðar eða ekki í samræmi við jafnréttisákvæði laga og námskráa. (Kennslubækur sem e.t.v. hafa ýmsa aðra kosti.)

4. þrep

Hringborðsumræður

- a. Biddu nemendur að segja frá því hvað kom þeim mest á óvart í athugunum sínum.
- b. Biddu nemendur að velta fyrir sér þeim áhrifum sem ímyndir kennslubókanna geta haft á nemendur.

5. þrep

Nemendur fara aftur í upphaflegu hópana og gera veggspjöld eða skriflegt verkefni sem er tekið til námsmats um einhvern þátt niðurstaðna vinnunnar. (Þessi hluti gæti verið skilaskyldur eftir nokkra daga.)

Afbrigði 1

Skriflegt verkefni til námsmats í 5. þrepi gæti verið einstaklingsverkefni.

Afbrigði 2

Spurningar af þessu tæi settar inn í almenna námsbókagreiningu.

HEIMILDIR

- A guide to gender impact assessment.* Án ártals. Án útgáfustaðar, Evrópusambandið. Vefslóð: http://europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/gms_en.html (tekið af netinu 19. mars 2001).
- Að ná tókum á tilverunni. Handbók kennara.* 1995. 3. útg. endurskoðuð. Reykjavík, Námsgagnastofnun.
- Aðalnámskrá framhaldsskóla.* 1999. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla.* 1999. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá leikskóla.* 1999. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Alloway, Nola, Peter Freebody, Pam Gilbert og Sandy Muspratt. 2002. *Boys, literacy and schooling. Expanding the repertoires of practice.* Canberra, Department of Education, Science and Training. Vefslóð: www.dest.gov.au/schools/publication/2002/boyseducation/index.htm (tekið af netinu 19. júní 2003).
- Anna Guðrún Edvardsdóttir. 2003. „Er gildismat íslenskra skólustjóra ólíkt eftir kynferði?“ Erindi á ráðstefnu Félags um menntarannsóknir, Gróska og margbreytileiki: Íslenskar menntarannsóknir 2003, 22. nóvember.
- Anna Elísa Hreiðarsdóttir. 2004. „Karlar í leikskóla“. Fyrirlestur. Möguleikar karlmennskunnar. Ráðstefna um karlmennskur í fortíð, nútíð og framtíð, haldin á vegum Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands, Reykjavík, 5.-6. mars.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. 1996. „Agastjórnun í grunnskóla“. *Glæður* 6,2:18-29.
- Apple, Michael W. 2001. *Educating the 'Right' way. Markets, standards, God, and inequality.* New York og London, Routledge Falmer.
- Armstrong, Thomas. 2001. *Fjölgreindir í skólafunni.* Ísl. þýðing Erla Kristjánsdóttir. Reykjavík, JPV.
- Arnesen, Anne-Lise (aðalritstj.). 1998. *Líkt og ólíkt. Kynjavíddin í uppeldisfræðilegri hugsun og starfi.* Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Árbók Háskólans á Akureyri 2000-2001.* 2003. Ritstjóri Laufey S. Sigurðardóttir. Akureyri, Háskólinn á Akureyri.
- Baily, Bambi L., Kathryn Scantlebury og William J. Letts, IV. 1997. „It's not my style: Using disclaimers to ignore gender issues in science“. *Journal of Teacher Education* 48:29-36.

- Bem, Sandra L. 1974. „The measurement of psychological androgyny“. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42:155-162.
- Benjamin, Shereen. 2002. *The micropolitics of inclusive education. An ethnography*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Berge, Britt-Marie. 2003. „Whatever happened to the male teacher? Recruitment to teaching in Sweden 1945-2000“. Fyrirlestur á ráðstefnu Evrópsku menntarannsóknasamtakanna (EERA), Hamborg, 17.-20. september.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. 2003. *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglingsbækk*. Meistaraprófsritgerð. Reykjavík, Háskóli Íslands.
- Bjerrum Nielsen, Harriet. 2003. „New girls and old gender“. *NIKK magasin* 3/2003:26-29.
- Blackmore, Jill. 1997. „Disciplining feminism: A look at gender-equity struggles in Australian higher education“. *Dangerous territories. Struggles for difference and equality* (ritstj. Leslie G. Roman og Linda Eyre), bls. 75-96. New York og London, Routledge.
- Bly, Robert. 1987. *The pillow and the key: Commentary on the fairy tale of Iron John, part one*. St Paul, Ally Press.
- Bly, Robert. 1988. *When hair turns gold: Commentary on the fairy tale of Iron John, part two*. St Paul, Ally Press.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus*. Stanford (Kalifornía), Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. „Principles for reflecting on the curriculum“. *The Curriculum Journal* 1:307-314.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Masculine domination*. Cambridge, Polity; Oxford, Blackwell.
- Brandth, Berit og Elin Kvande. 2003. „'Home alone' fathers“. *NIKK magasin* 3/2003: 22-25.
- Britzman, Deborah. 1991. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Albany, State University of New York.
- Brod, Harry. 1998. „To be a man, or not to be a man—that is the feminist question“. *Men doing feminisms* (ritstj. Tom Digby), bls. 197-212. New York og London, Routledge.
- Browne, Naima. 2004. *Gender equity in the early years*. Maidenhead, Open University Press.
- Burns, Joe og Paul Bracey. 2001. „Boys' underachievement: Issues, challenges and possible ways forward“. *Westminster Studies in Education* 24:155-166.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson. 1998. *Skólastarf og gæðastjórnun*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Cammack, J. Camille og Donna Kalmbach Phillips. 2002. „Discourses and subjectivities of the gendered teacher“. *Gender and Education* 14:123-133.
- Canada, Geoffrey. 2000. „Raising better boys“. *Educational Leadership* 57,4:14-17.

- Carter, Charlotte. 2002. „Schools ethos and the construction of masculine identity: Do schools create, condone and sustain aggression?“ *Educational Review* 54:27-36.
- Charles, Maria. 2003. „Deciphering sex segregation. Vertical and horizontal inequalities in ten national labor markets“. *Acta Sociologica* 46:267-287.
- Clatterbaugh, Kenneth. 1990. *Contemporary perspectives on masculinity. Men, women, and politics in modern society*. Boulder (Koloradó) og víðar, Westview.
- Clatterbaugh, Kenneth. 1998. „What is problematic about masculinities?“ *Men and Masculinities* 1:24-45.
- Collins, Georgia C. 1995. „Art education as a negative example of gender-enriching curriculum“. *Gender informs curriculum. From enrichment to transformation* (ritstj. Jane Gaskell og John Willinsky), bls. 43-58. New York, Teachers College Press.
- Collins, Cherry, Jane Kenway og Julie McLeod. 2000. „Gender debates we still have to have“. *Australian Educational Researcher* 27,3:37-48.
- Connell, Robert W. 1995. *Masculinities*. Cambridge, Polity.
- Connell, Robert W. 2000. *The men and the boys*. Berkeley og Los Angeles, University of California Press.
- Cooper, Davina. 1997. „‘At the expense of Christianity’: Backlash discourse and moral panic“. *Dangerous territories. Struggles for difference and equality* (ritstj. Leslie G. Roman og Linda Eyre), bls. 43-61. New York og London, Routledge.
- Dahlberg, Gunilla. 2003. „Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter“. *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state* (ritstj. Marianne N. Bloch, Kerstin Holmlund, Ingeborg Moqvist og Thomas S. Popkewitz), bls. 261-286. New York og Houndsmill, Palgrave Macmillan.
- de Lauretis, Teresa (ritstj.). 1986. *Feminist studies/critical studies*. Bloomington, Indiana University Press.
- Dealing with different viewpoints*. Án ártals. Dreifblöðungur. Fairbanks, Alaska Department of Education og Project Learning Tree.
- Eisner, Elliot. 1998. „Góð vísindi hera svip af listum“. Viðtal við Guðrúnu Geirsdóttur, Guðrúnu Helgadóttur og Ingólf Ásgeir Jóhannesson. *Ný menntamáll* 16,3:6-10.
- Ellsworth, Elizabeth. 1989. „Why doesn't it feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy“. *Harvard Educational Review* 59:297-324.
- Ellsworth, Elizabeth. 1997. *Teaching positions. Difference, pedagogy, and the power of address*. New York og London, Teachers College Press.
- Ellsworth, Elizabeth. 1999. „The U.S. Holocaust Memorial Museum as a scene of pedagogical address“. Fyrirlestur á ráðstefnu Bandarísku menntarannsóknasamtakanna (AERA), Montréal, 19.-23. apríl.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir. 2000. „Tvítýngd leikskólabörn“. *Uppeldi og menntun* 9:95-112.

- Enn betri skóli. Þeirra réttur — okkar skylda.* 1998, febrúar. Reykjavík, menntamálaráðuneytið. [Rit sent hverju heimili. Lengri útgáfa, ætluð grunn- og framhaldsskólum, kom út í apríl sama ár.]
- Epstein, Debbie. 1997. „Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools“. *Gender and Education* 9:105-115.
- Epstein, Debbie. 1998. „Real boys don't work: 'Underachievement', masculinity and the harassment of sissies“. *Failing boys? Issues in gender and achievement* (ritstj. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey og Janet Maw), bls. 96-108. Buckingham og Philadelphia, Open University Press
- Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey og Janet Maw (ritstj.). 1998a. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey og Janet Maw. 1998b. „Schoolboy frictions: Feminism and 'failing boys'“. *Failing boys? Issues in gender and achievement* (ritstj. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey og Janet Maw), bls. 3-18. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Eydís Aðalbjörnsdóttir. 1995. *Hafa kynjaskiptir tilraunatímar í efnafræði áhvir á áhuga og árangur meðal stelpna og stráka? Hvaða viðhorf hafa nemendur? Nemendaverkefni í kennslufræði.* Reykjavík, Háskóli Íslands.
- Foster, Victoria, Michael Kimmel og Christine Skelton. 2001. „What about the boys? An overview of the debates“. *What about the boys? Issues of masculinities in schools* (ritstj. Wayne Martino og Bob Meyenn), bls. 1-23. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Foucault, Michel. 1978. „Politics and the study of discourse“. *Ideology and Consciousness* 3:7-26.
- Francis, Becky. 2000. *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. London, Routledge.
- Frank, Blye, Michael Kehler, Trudy Lovell og Kevin Davison. 2003. „A tangle of trouble: Boys, masculinity and schooling—future directions“. *Educational Review* 55:119-133.
- Gilbert, Rob og Pam Gilbert. 1998. *Masculinity goes to school*. London og New York, Routledge.
- Gipps, Caroline og Patricia Murphy. 1994. *A fair test? Assessment, achievement and minority pupils*. London, HMSO.
- Gorard, Stephen, Gareth Rees og Jane Salisbury. 1999. „Reappraising the apparent underachievement of boys at school“. *Gender and Education* 11:441-454.
- Gorard, Stephen, Gareth Rees og Jane Salisbury. 2001. „Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school“. *British Educational Research Journal* 27:125-139.

- Gordon, Thomas. 1999. *Samskipti foreldra og barna. Að ala upp ábyrga æsku*. Reykjavík, Æskan.
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir. 1997. „Kynjaskiptur vinnumarkaður. Ill nauðsyn eða dvínandi godsögn?“ *Vera* 16,4:6-7.
- Guðmundur Engilbertsson og Rósa Eggertsdóttir. 2004. *Lesskímunarprófið Læsi. Skýrsla unnin fyrir menntamálaráðuneytið*. Akureyri, skólaþróunarsvið kennaradeildar Háskólans á Akureyri.
- Guðmundur Finnbogason. 1903. *Lýðmentun: Hugleiðingar og tillögur*. Akureyri, Kolbeinn Árnason og Ásgeir Pétursson.
- Guðmundur Finnbogason. 1905. *Skýrsla um fræðslu barna og unglinga veturinn 1903-1904*. Reykjavík, án upplýsinga um útgefanda.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. 1994. „Sjálfsmyndir og kynferði“. *Fléttur 1* (ritstj. Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir), bls. 135-202. Reykjavík, Rannsóknastofa í kvennafræðum og Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. 1995. „Content variations and performance on formal operational tasks by gender, social class and ability“. *Scandinavian Journal of Psychology* 36:327-342.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. 2001. „Orðræður um árangur, skilvirkeni og kyngervi við stjórnum menntastofnana“. *Uppeldi og menntun* 10:9-43.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. 2003a. „Hugmyndir um kyngervi og jafnrétti í námskrám grunnskólans“. *Rannsóknir í félagsvísindum IV, félagsvísindadeild* (ritstj. Friðrik H. Jónsson), bls. 257-272. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. 2003b. „Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi“. *Uppeldi og menntun* 12:43-63.
- Guðrún Bjarnadóttir. 1997. „Stelpur og strákar: Hvenær fá þau sérkennslu?“ *Íslenskar kvennarannsóknir. Erindi flutt á ráðstefnu í október 1995* (ritstj. Helga Kress og Rannveig Traustadóttir), bls. 188-195. Reykjavík, Háskóli Íslands: Rannsóknastofa í kvennafræðum.
- Guðrún I. Guðmundsdóttir og Rakel Guðmundsdóttir. 1993. „Karl eða kona — skiptir það máli?“ *Uppeldi og menntun* 2:87-100.
- Guðrún Alda Harðardóttir. 2001. *Í leikskóla lífsins*. Akureyri, Textasmiðjan.
- Gunnar Karlsson. 2004. „Karlmennska í íslenska miðaldasamfélaginu“. Fyrirlestur. Möguleikar karlmennskunnar. Ráðstefna um karlmennskur í fortíð, nútíð og framtíð, haldin á vegum Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands, Reykjavík, 5.-6. mars
- Gyða Margrét Pétursdóttir. 2004. „Ég er tilbúin að gefa svo mikið“. *Sjálfræði, karllæg viðmið og mótsagnir í lífi útívinandi mæðra og orðræðum um ólíkt eðli, getu og hlutverk*. Meistaraprófsritgerð. Reykjavík, Háskóli Íslands

- Hafsteinn Karlsson. 1995. „Er karlmennska að hverfa úr skólunum?“ *Ný menntamál* 13,3:20-22.
- Hafsteinn Karlsson. 1997. „Er skólinn fyrir stráka?“ Erindi flutt á ráðstefnunni Karlar krunka í Borgarleikhúsinu, Reykjavík, 2. maí.
- Hafsteinn Karlsson og Stefania Traustadóttir. 2000. *Jafnréttishandbók fyrir starfsfólk skóla*. Reykjavík, Námsgagnastofnun.
- Hagstofa Íslands. 2003. *Hagtölur. Skólamál*. Vefslóð: www.hagstofa.is (upplýsingar uppfærðar 26. nóvember) (tekið af netinu 12. desember 2003).
- Halla Gunnarsdóttir. 2003. *Úr viðjum vanans. Fræðsluefni fyrir grunnskóla um jafnréttisbaráttuna, kynmótun og kynferðislegt ofbeldi*. Lokaverkefni til B.Ed.-prófs. Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands. Vefslóð: www.kaninka.net/halla/verkefni (tekið af netinu 12. nóvember 2003).
- Haldén, Gunilla. 1999. „‘To be, or not to be’: Absurd and humoristic descriptions as a strategy to avoid idyllic life stories—boys write about family life“. *Gender and Education* 11:469-479.
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir og Rannveig Traustadóttir. 2001. *Ósýnilegar fjölskyldur. Seinfærar/þroskaheftar mæður og börn þeirra*. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Hanna Kristín Stefánsdóttir. 2003. „Ungir karlar í mestri slysahettu“. *Vinnuvernd* 20,1:4-6.
- Hayes, Debra A. 1998. „The displacement of girls as the ‘educationally disadvantaged’ subject: A genealogical tale“. *Change: Transformations in Education* 1,2:7-15.
- Haywood, Christian. 1993. *Using sexuality: An exploration into the fixing of sexuality to make male identities in a mixed sex sixth form*. Doktorsritgerð. Warwick, Háskólinn í Warwick.
- Haywood, Christian og Mártín Mac an Ghaill. 1996. „Schooling masculinities“. *Understanding masculinities. Social relations and cultural arenas* (ritstj. Mártín Mac an Ghaill), bls. 50-60. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Háskólinn á Akureyri. 2004. „Nemendur eftir námsformi“. *Upplýsingakerfið Stefania*. Vefslóð: stefania.unak.is/stefania/nemrammi.asp (tekið af netinu 5. september 2004).
- Health statistics in Nordic countries 2001*. 2003. Kaupmannahöfn, Nordisk Medicinalstatistisk Komité.
- Hearn, Jeff. 1998. *The violences of men*. London, Sage.
- Hearn, Jeff. 2004. „From hegemonic masculinity to the hegemony of men“. *Feminist Theory* 5:97-120.
- Herman, Didi. 1997. „‘Then I saw a new heaven and a new earth’: Thoughts on the Christian Right and the problem of ‘backlash’“. *Dangerous territories. Struggles for difference and equality* (ritstj. Leslie G. Roman og Linda Eyre), bls. 63-74. New York og London, Routledge.

- Heward, Christine. 1996. „Masculinities and families“. *Understanding masculinities. Social relations and cultural arenas* (ritstj. Mártín Mac an Ghail), bls. 35-49. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Inga Dóra Sigfúsdóttir. 1998. „Strákarnir sendir í skammakrókinn — stelpurnar skammast sín“. *Strákar í skóla. Málþing á vegum Karlaneftar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytisins 27. nóvember 1997*, bls. 6-20. Reykjavík, menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála.
- Ingólfur V. Gíslason. 1997. „Karlmennt er bara karlmennt“. *Viðhorf og væntingar íslenskra karlanna*. Reykjavík, Skrifstofa jafnréttismála.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1994. „Farm boy from the edge of the arctic and the seduction of feminist pedagogy in American academia“. *Gender and Education* 6:293-306.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1998a. „Karlafræði eða karlafræði? Vangaveltur um kynjarannsóknir í sagnfræði og menntunarfræði“. *Íslenska söguþingið 28.-31. maí 1997. Ráðstefnurit II* (ritstj. Guðmundur J. Guðmundsson og Eiríkur Björnsson), bls. 229-239. Reykjavík, Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands og Sagnfræðingafélag Íslands.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1998b. „Genealogy and progressive politics: Reflections on the notion of usefulness“. *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education* (ritstj. Thomas S. Popkewitz og Marie Brennan), bls. 297-315. New York og London, Teachers College Press.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1998c. „Fyrirvinnuþrældómurinn“. *Litast um af Hjallhól*. Vefslóð: www.ismennt.is/not/ingo/menntde.htm (áður birt í DV 1988) (tekið af netinu 6. september 2004).
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1998d. „Drengir og karlmennskuuppeldi í skólum“. *Litast um af Hjallhól*. Vefslóð: www.ismennt.is/not/ingo/stjoab.htm (áður birt í *Nýjum menntamálum* fyrir á árinu) (tekið af netinu 14. desember 2003).
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 1999. Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun* 8:71-89.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2001a. „Gjörningsuppeldisfræði og þekkingarfræðileg orðræður. Rabbáð um uppeldisfræði bandaríska prófessorsins Elizabeth Ellsworth í ljósi kenninga Pierres Bourdieus um þekkingarlega orðræður“. Rabb á vegum Rannsóknarstofu í kvennafræðum, Háskóla Íslands, 22. febrúar. Vefslóð: www.ismennt.is/not/ingo/gjornupp.htm (tekið af netinu 26. ágúst 2004).
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2001b. „Salamancahugsjónin, einstaklingshyggja og sjúkdómsvæðing: Nemendur sem viðfangsefni greiningar á sérþörfum“. *Glæður* 11,2:13-20.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2002. „Að kenna drengjum og stúlkum. Reynsla og viðhorf kennslukvenna“. Fyrirlestur á ráðstefnu um kvenna- og kynjarannsóknir, Háskóla Íslands, Reykjavík, 4.-5. október. [Væntanlegur í ráðstefnuritinu *Kynjafræði — kortlagningar: Fléttur 2.*]

- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2004a. „To teach boys and girls: A pro-feminist perspective on the boys' debate in Iceland“. *Educational Review* 56:33-42.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2004b. „Icelandic teachers reflect on changes in their work“. Fyrirlestur á ráðstefnu Bandarísku menntarannsóknasamtakanna (AERA), San Diego, Kaliforníu, 12.-16. apríl 2004.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2004c. „Strong, independent ...': Inclusion politics in Iceland“. Fyrirlestur á ráðstefnu Norrænu menntarannsóknasamtakanna (NERA), Reykjavík, 11.-13. mars. [Væntanlegur í *Discourse*.]
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finnbogason. 2002. „Modern educational sagas: Legitimation of ideas and practices in Icelandic education“. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46:265-282.
- Ingvar Sigurgeirsson. 1999. *Að mörgu er að hyggja. Handbók um undirbúning kennslu*. 3. útg. Reykjavík, Æskan.
- Í krafti upplýsinga. Tilögur menntamálaráðuneytisins um menntun, menningu og upplýsingatækni. 1996. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Jafnrétti til menntunar. 1999. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands. 2001. „Hvatningarátak í verk- og tölvunarfræðum“. Vefslóð: www.hi.is/page/hvatningaratakjafn (tekið af netinu 27. ágúst 2004).
- Jafnréttisráð og Nefnd um efnahagsleg völd kvenna. [2002]. *Könnun á launamun kynja*. [Reykjavík, höf.].
- Jakku-Sihvonen, Ritva og Erkki Komulainen. 2003. „Equal opportunities in basic education in the light of schools' performance“. Fyrirlestur á ráðstefnu Evrópsku menntarannsóknasamtakanna (EERA), Hamborg, 17.-20. september.
- Johnston, Sue. 1994. „Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach“. *Journal of Teacher Education* 45:199-208.
- Joyce, Bruce og Marsha Weil, ásamt Emily Calhoun. 2000. *Models of Teaching*. 6. útg. Boston, Allyn & Bacon.
- Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. 2002. *Aukin gæði náms. Skóli sem lærir*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Karlar og jafnrétti. Greinargerð og framkvæmdaáætlun. 1997. Dív 1997:904. Kaupmannahöfn, Norræna ráðherraráðið og Norðurlandaráð.
- Kaufman, Roberta, Caron Westland og Robert Engvall. 1997. „The dichotomy between the concept of professionalism and the reality of sexism in teaching“. *Journal of Teacher Education* 48:118-128.
- Keddie, Amanda. 2003. „Little boys: Tomorrow's macho lads“. *Discourse* 24:289-306.
- Kennarasamband Íslands. 2002. 2. þing Kennarasambands Íslands 8. og 9. mars 2002. Reykjavík, höf.
- Kennarasamband Íslands. 2004. *Vefur KÍ*. Vefslóð: www.ki.is (tekið af netinu 27. ágúst 2004).

- Kenway, Jane. 1995. „Masculinities in schools: Under siege, on the defensive and under reconstruction“. *Discourse* 16:59-79.
- Kenway, Jane og Lindsay Fitzclarence. 1997. „Masculinity, violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies'“. *Gender and Education* 9:117-133.
- King, James R. 2000. „The problem(s) of men in early childhood education“. *Masculinities at school* (ritstj. Nancy Lesko), bls. 3-26. Thousand Oaks (Kaliforníu) og víðar, Sage.
- Konur og karlar 1997. 1997. Reykjavík, Hagstofa Íslands. Vefslóð: www.hagstofa.is (tekið af netinu 12. janúar 2004).
- Kristbjörg Lóa Árnadóttir. 1996. „Kvenlegur stjórnunarstíll“. *Glæður* 6,2:53-61.
- Kristinn Breiðfjörð Guðmundsson. 1995. „Samskipti heimila og skóla“. *Vegprestur. Handbók fyrir skóla* (ritstj. Rúnar Sigþórsson og Sigfús Grétarsson), bls. 96-104. Án útgáfustaðar, Samtök fámennra skóla.
- Kristján Jóseinson. 2004. „Klámvæðing almenningsins“. Fyrirlestur á Félagsvísindatorgi, Háskólanum á Akureyri, 14. janúar.
- Kryger, Niels. 1998. „Boys in school—troublemakers or breakers“. *Strákar í skóla. Málþing á vegum Karlánefndar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytisins* 27. nóvember 1997, bls. 40-44. Reykjavík, menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála.
- Kutnick, Peter. 2000. „Girls, boys and school achievement. Critical comments on who achieves in schools and under what economic and social conditions achievement takes place—a Caribbean perspective“. *International Journal of Educational Development* 20:65-84.
- Kvinnaskólinn í Reykjavík 1874-1974. 1974. Reykjavík, Almenna bókafélagið.
- Kynjaskiptar deildir. 8. bekkur Gagnfræðaskóla Akureyrar 1990-1991. Lokaskýrsla. [1991]. Akureyri, útg. ekki getið.
- Lahelma, Elina. 2000. „Lack of male teachers: A problem for students or teachers?“ *Pedagogy, Culture and Society* 8:173-186.
- Landshagir 2003. 2003. Reykjavík, Hagstofa Íslands. Vefslóð: www.hagstofa.is (tekið af netinu 12. janúar 2004).
- Lee, Valerie E., Robert G. Croninger, Eleanor Linn og Xianglei Chen. 1996. „The culture of sexual harassment in secondary schools“. *American Educational Research Journal* 33:383-417.
- Lilja M. Jónsdóttir. 1996. *Stelpur — strákar. Ólík vinnubrögð í samvinnu. Lokaskýrsla um jafnréttisverkefni í 7. bekk Áfingaskólans veturinn 1992-1993*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Lilja Mósesdóttir. 2004. *National report. Policies shaping employment, skills and gender equality in the Iceland labour market*. Bifröst, Wellknow.
- Lingard, Bob og Peter Douglas. 1999. *Men engaging feminisms. Profeminism, backlashes and schooling*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.

- Lingard, Bob, Wayne Martino, Martin Mills og Mark Bahr. 2002. *Addressing the educational needs of boys. Research report*. Canberra, Department of Education, Science and Training. Vefslóð: www.dest.gov.au/schools/publication/2002/boyseducation/index.htm (tekið af netinu 19. júní 2003)
- Lundeberg, Mary Anna. 1997. „You guys are overreacting: Teaching prospective teachers about subtle gender bias“. *Journal of Teacher Education* 48:55-61.
- Lög um framhaldsskóla nr 80/1996.
- Lög um fræðslu barna nr 59/1907.
- Lög um fræðslu barna nr 34/1947.
- Lög um grunnskóla nr 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr 66/1995.
- Lög um leikskóla nr 78/1994.
- Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla nr 96/2000.
- MacNaughton, Glenda. 1997. „Feminist praxis and the gaze in early childhood curriculum“. *Gender and Education* 9:317-326.
- MacNaughton, Glenda. 2000. *Rethinking gender in early childhood education*. London, Paul Chapman.
- Manfred Lemke og Sigurjón Mýrdal. 2004. „Karlmennska og kennarastarf“. Fyrirlestur. Möguleikar karlmennskunnar. Ráðstefna um karlmennskur í fortíð, nútíð og framtíð, haldin á vegum Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands, Reykjavík, 5.-6. mars
- Margrét Pála Ólafsdóttir. 1998a. „Kynjaskipting á leikskólanum „Hjalla““. *Líkt og ólíkt. Kynjavíddin í uppeldisfræðilegri hugsun og starfi* (aðalritstj. Anne-Lise Arnesen), bls. 59-72. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Margrét Pála Ólafsdóttir. 1998b. „Svo sannarlega strákar — þótt þeir hagi sér“. *Strákar í skóla. Málþing á vegum Karlamefnadar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytisins 27. nóvember 1997*, bls. 24-28. Reykjavík, menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála.
- Martin, Jane Roland. 1992. *The schoolhome. Rethinking schools for changing families*. Cambridge og London, Harvard University Press.
- Martin, Jane Roland. 1995. „The radical future of gender enrichment“. *Gender informs curriculum. From enrichment to transformation* (ritstj. Jane Gaskell og John Willinsky), bls. 157-173. New York, Teachers College Press.
- Martin, Jane Roland. 1996. „There's too much to teach: Cultural wealth in an age of scarcity“. *Educational Researcher* 25,2:4-10, 16.
- Martino, Wayne og Deborah Berrill. 2003. „Boys, schooling and masculinities: Interrogating the 'Right' way to educate boys“. *Educational Review* 55:99-117.

- Martino, Wayne og Bob Meyenn (ritstj.). 2001. *What about the boys? Issues of masculinities in schools*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Martino, Wayne og Maria Pallotta-Chiarolli. 2003. *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead og Philadelphia, Open University Press.
- McBride, Brent A. og Thomas R. Rane. 1997. „Father/male involvement in early childhood programs: Issues and challenges“. *Early Childhood Education Journal* 25:11-25.
- McCarthy, Bernice. 1987. *The 4MAT system. Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. 2. útg. Barrington (Illinois), Excel.
- McLean, Christopher. 1996. „Boys and education in Australia“. *Men's ways of being* (ritstj. Christopher McLean, Maggie Carey og Cheryl White), bls. 65-83. Boulder (Kólórado), Westview.
- McWilliam, Erica. 1994. *In broken images. Feminist tales for a different teacher education*. New York og London, Teachers College Press.
- Messner, Michael A. 1997. *Politics of masculinities. Men in movements*. Thousand Oaks (Kaliforníu) og víðar, Sage.
- Miller, Judith Harmon. 1997. „Gender issues embedded in the experience of student teaching: Being treated like a sex object“. *Journal of Teacher Education* 48:19-28.
- Mills/Martin. 2000. „Issues in implementing boys' programme in schools: Male teachers and empowerment“. *Gender and Education* 12:221-238.
- Mills, Martin. 2004. „Male teachers, homophobia, misogyny and teacher education“. *Teaching Education* 15:27-39.
- Mills, Martin, Wayne Martino og Bob Lingard. 2004. „Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate“. *British Journal of Sociology of Education* 25:355-369.
- Morgan, David. 1996. „Learning to be a man: Dilemmas and contradictions of masculine experience“. *Feminisms and pedagogies of everyday life* (ritstj. Carmen Luke), bls. 103-115. Albany, State University of New York Press.
- Moss, Peter. 1999. *Difference, dissensus and debate: Some possibilities of learning from Reggio*. Stokkhólmi, Reggio Emilia Institutet.
- Murray, Susan B. 1996. „We all love Charles': Men in child care and the social construction of gender“. *Gender and Society* 16:368-385.
- Myhill, Debra. 2002. „Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching“. *British Educational Research Journal* 28:339-352.
- Nefnd um efnahagsleg völd kvenna. 2004. *Efnahagsleg völd kvenna. Skýrsla*. Reykjavík, forsætisráðuneytið.
- Noble, Colin og Wendy Bradford. 2000. *Getting it right for boys ... and girls*. London og New York, Routledge.

- Oulton, Chris, Justin Dillon og Marcus M. Grace. 2004. „Reconceptualizing the teaching of controversial issues“. *International Journal of Science Education* 26:411-423.
- Orner, Marilyn Beth. 1992. *Teaching otherwise: Feminism, pedagogy and the politics of difference*. Doktorsritgerð. Madison, Wisconsinháskóli.
- Osler, Audrey og Kerry Vincent. 2003. *Girls and exclusion. Rethinking the agenda*. London og New York, Routledge Falmer.
- Ólöf Garðarsdóttir. 2001. „Skóli og kynferði. Hugleiðingar um mun á möguleikum drengja og stúlkna til náms við upphaf skólaskyldu á Íslandi“. *Kvennaslóðir. Rit til heiðurs Sig-ríði Th. Erlendsdóttur sagnfræðingi*, bls. 419-429. Reykjavík, Kvennasögusafn Íslands.
- Padfield, Pauline. 2002. „Unsticking labels: Being neutral about exclusion“. *Curriculum Management Update* April:5-7,10.
- Páll Björnsson. 2002. „Að búa til íslenska karlmenn: Kynjaúmyndir Jóns forseta“. *2. íslenska söguþing 30. mar-1. júní 2002. Ráðstefnurit I* (ritstj. Erla Hulda Halldórsdóttir), bls. 43-53. Reykjavík, Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands, Sagnfræðingafélag Íslands, Sögufélag.
- Pedersen, Peter Møller. 2004. „Køn og social læring í pædagoguddannelsen“. Fyrirlestur á ráðstefnu Norrænu menntarannsóknasamtakanna (NERA), Reykjavík, 11.-13. mars.
- Pollock, William. 1999. *Real boys. Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York, Henry Holt.
- Pringle, Keith. 1995. *Men, masculinities and social welfare*. London, UCL Press.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. 1996. „Kynferði, jafnrétti og þroski barna. Um viðfangsefni kennaranema í Kennaraháskóla Íslands“. *Uppeldi og menntun* 5:105-120.
- Rannveig Traustadóttir (ritstj.). 2003. *Fötunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir*. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir og Þorvaldur Kristinsson (ritstj.). 2003. *Samkynhneigðir og fjöl-skyldultf*. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Raphael Reed, Lynn. 1999. „Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in schools“. *Gender and Education* 11:93-110.
- Reglugerð um starfsemi leikskóla nr 225/1995*.
- Riddell, Sheila. 1989. „It's nothing to do with me': Teachers' views and gender divisions in the curriculum“. *Teachers, gender and careers* (ritstj. Sandra Acker), bls. 123-138. New York og víðar, Falmer.
- Rinaldi, Carlina. 2000. „How do philosophy and the political environment affect the early childhood?“ Fyrirlestur á ráðstefnunni Reggio: New generation in the new century. Creative learning. Akureyri, 13.-14. júní.
- Rudduck, Jean. 1994. *Developing a gender policy in secondary schools. Individuals and institutions*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.

- Rúnar Sigþórsson, Børkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. 1999. *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. 1995. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Salisbury, Jonathan og David Jackson. 1996. *Challenging macho values. Practical ways of working with adolescent boys*. London og Washington, Falmer.
- Samtök atvinnulífsins. 2003. *Bættum lífskjörin. Skýrsla um leiðir til lífskjörabóta með kerfisumbótum*. Reykjavík, höf.
- Sargent, Paul. 2001. *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman (Tennessee), Men's Studies Press.
- Schreuder, Pauline R. 1999. „Gender in Dutch general education. The case of 'taking care'“. *Gender and Education* 11:195-206.
- Scott, Joan W. 1991/1992. „Experience“. *Feminists theorize the political* (ritstj. Judith Butler and Joan W. Scott), bls. 22-40. New York, Routledge. (Áður birt sem „The evidence of experience“ í *Critical Inquiry* 17:773-797.)
- Seidler, Victor J. 1990. „Men, feminism and power“. *Men, masculinities and social theory* (ritstj. Jeff Hearn og David Morgan), bls. 215-228. London og víðar, Unwin Hyman.
- Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur. Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd*. 2000. Ritstj. Gerður G. Óskarsdóttir Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Sigríður Matthíasdóttir. 2003. „Þjóðerni og karlmennska á Íslandi við upphaf 20. aldar“. *Þjóðerni í þúsund ár?* (ritstj. Jón Yngvi Jóhannsson, Kolbeinn Óttarsson Proppé og Sverrir Jakobsson), bls. 119-132. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Sigrún Júlíusdóttir og Nanna K. Sigurðardóttir. 2000. *Áfram foreldrar. Rannsókn um sam-eiginlega forsjá og velferð barna við skilnað foreldra*. Reykjavík, Háskólaútgáfan.
- Sigurjón Mýrdal, Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Guðrún Geirsdóttir og Gunnar E. Finn-bogason. 2001. „Icelandic educators interviewed about governance and integration/exclusion“. *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (ritstj. Sverker Lindblad og Thomas S. Popkewitz), bls. 207-238. Uppsölum, Uppsalaháskóli.
- Sjálfsmat skóla. Leikskólar, grunnskólar og framhaldsskólar*. 1997. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Skelton, Christine. 1994. „Sex, male teachers and young children“. *Gender and Education* 6:87-93.
- Skelton, Christine. 1998. „Feminism and research into masculinities and schooling“. *Gender and Education* 10:217-227.
- Skelton, Christine. 2001. *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.

- Skelton, Christine. 2002. „Constructing dominant masculinity and negotiating the ‘male gaze’“. *International Journal of Inclusive Education* 6:17-31.
- Skelton, Christine. 2003. „Male primary teachers and perceptions of masculinity“. *Educational Review* 55:195-209.
- Skólafestna. 1987. Reykjavík, Kennarasamband Íslands.
- Skólafestna. 1990. 3. útg. Reykjavík, Kennarasamband Íslands.
- Skólafestna. 1996. 5. útg. Reykjavík, Kennarasamband Íslands.
- Skýrsla menntamálaráðherra um framkvæmd skólahláðs í grunnskólum skólaárin 1998-1999, 1999-2000 og 2000-2001. 2003. Reykjavík, menntamálaráðuneytið.
- Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarasdóttir og Inga Úlfisdóttir. 2002. Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk 2002. Reykjavík, Námsmatsstofnun. Vefslóðir: www.namsmat.is/skyrslur/s10_2002/skyrsla_1002.pdf, www.namsmat.is/skyrslur/s10_2002/skyrsla_1002_toflur.pdf (tekið af netinu 16. desember 2003).
- St Pierre, Elizabeth Adams. 2000. „Poststructural feminism in education: An overview“. *Qualitative Studies in Education* 13:477-515.
- Strákar í krepptu. 2003. [Viðtöl við skólafólk og sérfræðinga.] *Morgunblaðið* 5. október, gagnasafn.
- Strákar í skóla. Málþing á vegum Karlafundar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytisins 27. nóvember 1997. 1998. Reykjavík, menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála.
- Stuðmenn. 1982/1989. Íslenskir karlmenn. *Með allt á hreinu*. Reykjavík, Skífan. (Upphaflega í kvikmyndinni *Með allt á hreinu*.)
- Sumison, Jennifer. 1999. „Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker“. *Gender and Education* 11:455-468.
- Svaleryd, Kajsa. 2002. *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stokkhólmi, Liber.
- Swain, Jon. 2004. „The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting“. *British Educational Research Journal* 30:167-185.
- Swann, Joan. 1998. „Language and gender: Who, if anyone, is disadvantaged by what?“ *Failing boys? Issues in gender and achievement* (ritstj. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey og Janet Maw), bls. 147-161. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Tamboukou, Maria. 2000. „The paradox of being a woman teacher“. *Gender and Education* 12:463-478.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham, Open University Press.
- Tinklin, Teresa. 2003. „Gender differences and high attainment“. *British Educational Research Journal* 29:307-325.

- Tinklin, Teresa, Linda Croxford, Alan Ducklin og Barbara Frame. 2001. *Gender and pupil performance. Interchange 70*. Edinborg, Scottish Executive Education Department.
- Unnur Dís Skaptadóttir. 1998. „Áherslubreytingar í rannsóknum á kynferði“. *Íslenska sögubíngið* 28-31. maí 1997. *Ráðstefnurit II* (ritstj. Guðmundur J. Guðmundsson og Eiríkur Björnsson), bls. 223-228. Reykjavík. Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands og Sagnfræðingafélag Íslands.
- Verður þú ímynd karlmennskunnar á næstu öld? [1998]. [Áróðursrit fyrir leikskólakennarnámi.] Reykjavík, Félag íslenskra leikskólakennara.
- Vestly, Anne-Cath. 1965. *Pabbi, mamma, börn og bíll*. Reykjavík, Iðunn.
- Warrington, Molly, M. Younger and J. Williams. 2000. „Student attitudes, image and the gender gap“. *British Educational Research Journal* 26:393-407.
- Weaver-Hightower, Marcus B. 2003a. „Crossing the divide: Bridging the disjunctures between theoretically oriented and practice-oriented literature about masculinity and boys at school“. *Gender and Education* 15:407-423.
- Weaver-Hightower, Marcus B. 2003b. „The ‘boy turn’ in research on gender and education“. *Review of Educational Research* 73:471-498.
- Weedon, Chris. 1987. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford og New York, Basil Blackwell
- Weiner, Gaby. 1994. *Feminisms in education. An introduction*. Buckingham og Philadelphia, Open University Press.
- Whitehead, Stephen M. 2002. *Men and masculinities. Key themes and new directions*. Cambridge, Polity.
- Williams, Christine. 1992. „The glass escalator: Hidden advantages for men in the female professions“. *Social Problems* 39:253-267.
- Wolfgang Edelstein. 1988. *Skóli, nám, samfélag*. Reykjavík, Iðunn.
- Yates, Lyn. 1997. „Gender equity and the boys’ debate: What sort of challenge is it?“ *Gender and Education* 18:337-347.
- Dingsályktun um framkvæmdáætlun til fjögurra ára um aðgerðir til að ná fram jafnrétti kynjanna*. Samþykkt á Alþingi 28. maí 1998.
- Dingsályktun um áætlun í jafnréttismálum til fjögurra ára*. Samþykkt á Alþingi 28. maí 2004.
- Þorgerður Einaradóttir. 1998. *Gegnum síurt og sætt. Um íslenska karla í fæðingarorlofi*. Reykjavík, jafnréttisnefnd Reykjavíkurborgar.
- Þorgerður Einaradóttir. 2000. *Bryddingar. Um samfélagið sem mannanna verk*. Reykjavík, Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Þorgerður Einaradóttir. 2002. „Jafnrétti án feminisma — pólitík án fræða?“ *Ritið* 2:9-36.

- Þorgerður Einarsdóttir, í samvinnu við Gyðu Margréti Pétursdóttur. 2004. *Culture, custom and caring: Men's and women's possibilities to parental leave*. Akureyri, Jafnréttisstofa og Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands.
- Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal. 2002. „Kynbundinn launamunur. Um-
ræðan um skýrðan og óútskýrðan launamun kynja í gagnrýnu ljósi“. Fyrirlestur á ráð-
stefnu um kvenna- og kynjarannsóknir, Háskóla Íslands, Reykjavík, 4.-5. október.
[Væntanlegur í ráðstefnuritinu *Kynjafræði — kortlagningar: Fléttur 2.*]
- Þráinn Bertelsson. 2003. *Einhvers konar ég*. Reykjavík, JPV.

ATRÍÐISORÐASKRÁ

Í atriðisorðaskrá eru einkum þau hugtök og orð sem ekki fá sérstaka umfjöllun í bókinni. Þannig eru hugtökin hugvera, jafnrétti, kyngervi, kynjafræði, femínismi, orðræða, póststrúktúralismi, prófemínismi og þrástef rækilega útskýrð í 1. kafla og hugtökin drengjaorðræða, karlafræði, karlmennska og skólaþróun eru skýrð í sérstökum köflum. Önnur lykilhugtök eru t.d. kennslukona og kennslukarl sem eru útskýrð í 1. kafla og hugtakið kvenleiki er útskýrt í 5. kafla. Ekki þykir heldur nauðsynlegt að skrá vísanir til orða á borð við námskrá og aðalnámskrá. Skráin nær ekki yfir efni verkefna eða skrá um heimildir og henni er alls ekki ætlað að vera nafnaskrá í eiginlegum skilningi þótt rétt hafi þótt að setja fáein sérnöfn í skrána.

agaleysi í skólum: 44, 45, 48, 49,
54, 55

agastjórnun: 122

agi drengja/karla: 52, 92, 103,
104, 122-123, 171

Asperger-heilkenni: 45

athyglisbrestur: 45

Aukin gæði náms: 150

ábyrgð (sem tilfinning): 44, 167

ábyrgð drengja/karla: 41, 44, 97

áhættuhegðun: 46, 53

árangur skóla: 48, 91

árangurs/-samningsstjórnun: 47,
113

ávarp (sem kennsluaðferð): 167

bakslag gegn femínisma: 43, 47-
51, 64

bekkjarstjórnun: 104

boðrituð verkefni: 89

Bourdieu: 134-135, 139-140

brjóstagjöf: 66

bændaskólar: 20

„c-in“ þrjú: 135

dagvist: 127, 135

dans: 142-143, 144

dulin námskrá: 71

dulræn sjónarmið: 38, 44, 118

eðlisfræðitilraunir: 86

eðlishygga: 14, 35-36, 38, 40,
52, 70

einelti: 71, 75-77, 113, 145

eineltisáætlanir: 151, 152, 175

- einkunnir: 27, 28, 30, 44, 73
 einstaklingsmunur kennara:
 98-102, 112
 einstaklingsmunur nemenda:
 94-97, 112
 einstaklingsvandi: 169
 einstæðar mæður: 118-120
 ekkjubætur: 37
 ellefu-plús próf: 30
 endurmenntunaráætlanir: 151,
 175
 „erfiðar“ stúlkur: 92
 eyðufyllingarverkefni: 88-89, 94,
 159, 168
- faðmiðuð myndlistarkennsla: 142
 fatlaðir, fötlun: 9, 15, 55, 161,
 170
 feðraveldi: 60
 fegurðarsamkeppni: 64
 félagsfræði karlmennskunnar: 59-
 60
 félagslegt kyn: sjá kyngervi
 (1. kafli)
 fjórðungakerfi: 160
 fjölgreindarkenning: 161
 fjölmennning, fjölhyggjustefna: 34,
 49
 fjölmiðlar: 113, 140
 fjölskyldu- og uppeldisvæn störf:
 25, 32
 fordæmi (sem hugtak): 117-118
 forgangur til starfs (kynbundinn):
 36
 forræðislausir feður: 37
 Foucault: 14
 fórnarhyggja: 41
 frágangur (verkefna): 85, 93, 141,
 160, 178
 Freud: 117
 fræðslulög: 95
- fyrirmynd (sem hugtak): 37, 102,
 104, 116-121
 fyrirvinnur, fyrirvinnuhlutverk:
 37, 65-67, 126, 136, 156
 fæðingarorlof: 24, 66, 69
- gagnkynhneigðarremba: 37, 44,
 124, 144
 Gardner: 161
 gjald karlmennskunnar: 36, 73
 gjörningsuppeldisfræði: 165-168
 glerrúllustiginn: 26,
 glerþakið: 26
 Gordon: 141
 grunnskólalög: 95-96
 gæðastjórnun: 150
- handleiðsla (sem kennsluáðferð):
 163
 hegðun kynja: 90
hegemonic masculinity: 57-63
 heilsdagsskóli: 158
 heimanám: 55, 94, 102, 155,
 158
 heimilisfræði, heimilis- og fjöl-
 skyldufræði: 73, 94, 135-
 136, 137, 141, 145, 156
 helfararsafnið: 166-167
 hetjur, hetjuskapur: 70, 71-72,
 76, 78, 171
 hinseginfræði: 39
 Hjallastefnan: 154
 hlutverk (sem hugtak): 117-118,
 160
 — fjölskylduhlutverk: 24
 — karl- og kvenhlutverk í listum:
 140-141
 — kynhlutverk: 36, 116-121,
 143
 hlyðni/háttprýði stúlkna: 55, 88,
 94

- húsmæðraskólar, hússtjórnarskólar: 20
- Iron John: 38
- íhaldssjónarmið í karlafræðum: 38-39, 49
- jafnréttisáætlanir: 50, 151, 175
- jafnréttissupplendi: 58, 114, 127, 128, 133, 137, 151, 159, 163, 170, 174, 179
- jákvæð mismunun: 36
- Jón Sigurðsson forseti: 69
- karlamenning: 108, 146
- karllægur: 11, 60, 93, 105
- „karlmaðurinn í lífi drengsins“: 103, 124
- karlmannaskortur í skólum: 101-106, 115, 121, 122
- „karlmannlegt“ át: 139
- karlmennskumótun: 34, 58, 62, 70-78, 153
- karlfrelsunarsjónarmið: 37, 38
- karlhyggja: 60-61
- karlremba: 36, 63
- karlréttindasjónarmið: 36-37, 44
- kennslustíll: 106, 112
- klám: 64
- kristnar hægri hreyfingar: 49
- „kúristi“: 73, 178
- kvenfyrirlitning: 77, 144
- kvenlægur: 11, 67, 108
- kvennamenning: 9, 32-33, 57, 106-111, 112, 115, 121, 127, 141
- kvenréttindi: 106
- kynferðisglæpamenn: 124-125
- kynfræðsla: 104, 143
- kynhlutverk: 17, 93, 115
- kynhneigð: 38, 39, 49, 60, 69, 74-75, 133, 143-144, 152, 169, 175
- kynímynd: 112
- kynjagleraugu: 32, 53, 163, 168
- kynjaskipan: 60
- kynjaskipting nemendahópa: 144, 145, 152-154
- kynlægur: 11, 44, 78, 106, 161
- „kynleysi“ skóla: 32, 112
- launakjör í kennslu: 85, 110-111, 112, 121, 126
- launamunur kynja: 24-25, 63, 65-66, 164
- leiðtogapjálfun: 151, 154, 160
- leikir barna: 74
- lesskimun: 169
- Lifandi vísindi: 86
- lífsgæði: 63
- lífsleikni: 137, 171
- lífsstíll: 139
- markaðsaðferðir/markaðshyggja: 44, 47, 113
- Martin: 135, 137
- mat á jafnréttisáhrifum: 48
- mat á skólastarfi: 48
- mat á umhverfisáhrifum: 48
- málfræðilegt kyn: 16
- menningararfur: 135
- menntastefna: 18, 47, 113-114, 174, 176
- „mjúki maðurinn“: 37, 38, 69
- móðurhlutverk kennara: 99, 101, 107, 108
- mæðrahyggjugildi: 44
- námsárangur: 17, 27-30, 31, 34, 44, 45, 47, 71, 72

- námsefni/námskrárviðmið: 134-137
- námsstíll: 146, 159, 160
- námssval: 17, 21-26, 45, 67
- neytendafraeðsla: 136
- nútímakarlar: 11, 69-70, 156
- nútímakonur: 70
- Ný menntamál*: 151
- nýliðavígsla, busavígsla: 76-77
- ofbeldi karla: 39, 40, 53, 63-64, 145
- „ofurkarlmaður“/ofur-fyrirmynd: 51, 121
- ofvirkni: 44
- opinn skóli: 163
- Parsons: 117
- persónuleiki kennara: 98-99, 105
- próf: 33, 73, 101, 159
- prófatölfraeði: 27
- samræmd próf: 48
- Rauðsokkahreyfingin: 20, 133
- Reggio-aðferðir/-hreyfingin/-hugmyndir: 162
- reynsla: 84, 129
- ritun (sem kennsluaðferð): 141
- rödd: 51, 104
- Salamanca-yfirlýsingin*: 161
- samfagleg námskránmarkmið: 15, 134, 137
- samræða (sem kennsluaðferð): 167-168
- samskiptafræði: 141
- samvinna heimila og skóla: 92, 97, 114, 154-158
- samvinnunám: 163
- samviskusemi (kennslukvenna): 100-101, 108
- samviskusemi (stúlkna): 89, 93, 97
- sambætting: 48, 174, 178
- „sannur karlmaður“: 67
- sérkennsla: 17, 30-31, 177
- sérstakar menntunarþarfir: 48, 113, 177
- siðferðileg upplausn: 44, 45, 47, 48, 54, 55
- sjálfsmat: 149, 150, 152
- sjálfsmynd: 13, 84, 112, 118
- sjálfsvíg: 36, 37, 53, 92, 144
- skaðleg karlmennska: 58, 63-67, 129, 153
- skilvirkni: 44, 47, 72
- skorpuvinna: 72, 78, 159
- skólanámskrá: 151, 164
- skóli án aðgreiningar: 161, 174
- starfsval: 17, 24, 67
- „stelpustrákar“: 71, 73
- stjórnunarstíll: 109
- Strákar í skóla* (ráðstefna): 52, 129
- svefvenjur drengja: 28, 156
- sætaskipan á kennarastofum: 108, 109
- „tossar“: 46
- tæknihyggja: 113
- tölvukennsla: 86, 94
- umferðarsálfræði: 53
- umhyggja: 68, 127
- umhyggja (sem námsgrein): 136
- uppeldisleg skráning: 162
- upplýsingatækni: 15, 48, 86, 100, 103, 174, 175
- UT-ráðstefnur: 174
- útilokun stúlkna: 29, 33,
- vald/valdatengsl: 33, 43, 45, 58, 59, 60, 61-63, 93, 103, 139, 168, 171

verkaskipting kynja: 17-18, 21,
62-63, 117, 123
— á heimilum: 120
— karlagreinar: 22
— karlavinnustaðir: 21,
— kvennagreinar/-störf: 22, 33
— kvennavinnustaðir: 21
— kynjablandaðir vinnustaðir:
112, 116, 130
— lárétt: 14, 26
— lóðrétt: 14, 26
vinnubókarvinna: 88-89, 101,
159

vinnufriður: 121
vinnutími karla: 65-66, 156
vinnutími kennara: 111
virðing fyrir kennarastarfinu: 110,
126
vændi: 64
þjóðernishyggja: 68-69
þolinmæðisþjálfun: 159
þroskasálfræði: 173
þögn: 13, 61, 71, 76, 166, 167
„öðruvísi“ kennslukarlar: 127, 130