

Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir

Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?

Formáli

Í greininni „Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?“ er leitast við að gefa heildstætt yfirlit yfir grunnskólann og fjallað er um aðalnámsskrá, starfsmannamál og kynjaskiptingu meðal starfsmanna, námslega og félagslega stöðu grunnskólabarna og loks hina samfélagslega orðræðu um grunnskólann. Kafllinn var skrifaður árið 2005 þegar drengjaorðræðan svokallaða var að ná fótfestu í samfélaginu. Háværar raddir voru um að grunnskólinn væri kvenlæg stofnun og að drengir stæðu höllum fæti í skólakerfinu. Þetta átti ekki síst rætur í því að stelpur stóðu sig betur en strákar í stærðfræði í Pisa-könnuninni árið 2003 (Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson, & Ragnar F. Ólafsson, 2004) sem var nýmæli því fram að því höfðu íslenskir strákar að meðaltali staðið framar eða jafnfætis í stærðfræði og raungreinum. Sams konar orðræðu má enn finna í fjölmiðlum og áherslum stefnumótunaraðila. Síðan greinin var skrifuð hefur verið gefin út ný aðalnámsskrá grunnskóla þar sem jafnrétti er einn af grunnþáttum menntunar. Tafla um viðmiðunarstundaskrá hefur verið uppfærð út frá breytingum sem gerðar voru á henni árið 2011. Fjórar Pisa-kannanir hafa verið framkvæmdar síðan greinin var skrifuð, árin 2006, 2009, 2012 og 2015. Kynjamunur í stærðfræði mældist ekki marktækur í þeim könnunum. Í flestum þáttökulöndunum mælast stelpur hærri í lesskilningi en strákar og á það einnig við Ísland. Þær Pisa-kannanir sem komið hafa út síðan greinin var skrifuð benda til að hinn góði árangur íslenskra stelpna árið 2003 í stærðfræði, hafi verið einstakt tilvik. Kynjamunurinn sem þá mældist hefur ekki mælst marktækur síðan þá. Til stendur að uppfæra þessa grein að öllu leyti sem fyrst en þetta er látið duga í bili.

Berglind Rós Magnúsdóttir 20. júní 2021

Inngangur

Hin vel þekkta alþjóðlega orðræða um drengi í skólum hefur numið land á Íslandi (Weaver-Hightower, 2003). Á síðum Morgunblaðsins hefur mátt lesa nokkuð gagnrýnislausu umfjöllun um hina umdeildu bók Christinu Hoff Sommers (2000) um stríðið gegn strákunum, en hún telur að öfgar í kvennabaráttu hafi nú leitt til þess að skólakerfið og þjóðfélagið hafi snúist gegn drengjum (Hanna Katrín Friðriksen, 2000). Í desember 2003 mátti sjá þemaumfjöllun í Morgunblaðinu undir yfirskriftinni „Strákar í kreppu“ þar sem fjallað var um vanda drengja í skólum. Þar birtast í

hnotskurn þau viðhorf sem ráðandi hafa verið í þjóðfélaginu undanfarin ár. Samkvæmt þeim hallar á stráka í skólakerfinu sem talið er sniðið að þörfum stelpna. Umræðan fékk byr undir báða vængi þegar Pisa-könnun OECD, sem kynnt var hérlendis í lok árs 2004, sýndi að stelpur á Íslandi stóðu framar drengjum í stærðfræði (Júlíus K. Björnsson et al., 2004).

Í þessari grein verður þessi orðræða skoðuð nánar með hliðsjón af gögnum og rannsóknum um stöðu kynjanna í grunnskólum og þessi sjónarmið sett í víðara félagslegt og kynjafræðilegt samhengi. Fjallað verður um upphaf grunnskólans, hvaða hlutverki honum var ætlað að gegna og þá arfleifð þessara hugmynda sem enn er að finna í skólakerfinu. Námskráin, bæði hin formlega og hin dulda, verður skoðuð og reynt að átta sig á hvort námsefni, námsgreinar og nálganir í kennslu beri keim af kvenlægni og kvennamenningu. Fjallað er um námsárangur og líðan grunnskólabarna með hliðsjón af Pisa-könnuninni og fleiri könnunum. Eins hvort hin dulda námskrá, s.s. samskipti kennara við kynin og hegðunarmynstur í nemendahópnum, sé stúlkum í vil eða með öðrum orðum hvort orðræðan um veika stöðu drengja og meint tengsl hennar við svokallaða kvennamenningu eigi við rök að styðjast.

Söguleg sýn

Karlar mótuðu öll okkar opinberu kerfi í upphafi og því flokkar Bourdieu (2001) hið opinbera líf undir hið karllæga. Grunnskólanám hefur lengst af undirbúið börn fyrst og fremst undir hið opinbera líf og það litla sem tilheyrði einkalífi¹ og kvenlægum menningararfi virðist ekki hafa mikinn virðingarsess eða vægi, hvorki nú á dögum né áður fyrr (sjá *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*, 1999; Guðrún Helgadóttir, 1997). Í Evrópu á tímum iðnbyltingarinnar þegar grunnskólinn sem stofnun var að mótast sóttu einungis millistéttardrengir skylduskóla en verkamannabörn unnu í verksmiðjunum (Coleman, 1968). Síðar voru stofnaðir kvennaskólar sem ætlað var að undirbúa stúlkur undir svið einkalífsins. Þegar skyldunámi var svo komið á fyrir alla varð skóli og gildi millistéttardrengjanna ofan á og aðaláherslan eftir sem áður á undirbúning undir hið opinbera líf. Því eru frumstoðir skylduskólans mótaðar í kringum drengi úr hærri stéttum (Burman, 1994). Drifkrafturinn í grunnmenntun á

¹ Erfitt er að gera skýran greinarmun á opinberu lífi og einkalífi. Það sem hér er átt við með einkalífi er ólaunuð og ósýnileg vinna sem nýtist ekki til framdráttar á opinberum vettvangi, þ.e. myndar ekki félagslegt né fjárhagslegt auðmagn (Bourdieu, 2001). Sú vinna var oftast unnin af konum inni á heimilum og sneri að uppeldi barna, heimilisrekstri og umönnun aldraðra svo eitthvað sé nefnt. Hér er ekki átt við ræktun sjálfsins með bóklestri eða trúariðkun sem má túlka sem hluta af einkalífi.

Íslandi á 17., 18. og fram eftir 19. öld var kirkjan og trúarlegt uppeldi en grunnskólinn, hér á landi eins og í Evrópu, var hluti af menntakerfi sem mótaðist af því valdakerfi sem þá var komið á og því var mótun grunnskólans í þeim skilningi karllæg. Allt fram til 1911 voru skólar á Íslandi, fyrir utan hefðbundna kvennaskóla (eftir 1870) og héraðsskóla (upp úr 1905), lokaðir stúlkum og hlutverk kvennaskóla var ekki að efla þær á opinberum vettvangi (Sigríður Matthíasdóttir, 2004). Það er ekki fyrr en 1911 sem konur fá jafnan rétt til náms, styrkja og opinberra embætta² (Erla Hulda Halldórsdóttir & Guðrún Dís Jónatansdóttir, 1998). Barnafræðslan sem fram fór á heimilunum allt þar til fræðslulögin 1907 voru samþykkt var skylda fyrir bæði kyn (Jón Torfi Jónasson, 1997). Barnafræðslan var þó grunnur að skólagöngu í skólum sem eingöngu voru opnir drengjum.

Á síðustu árum hafa kröfur samfélagsins til grunnskólans breyst talsvert. Talið er óhjákvæmilegt að í grunnskólanum eigi sér ekki bara stað fræðsla heldur einnig umönnun og uppeldi þar sem börnin dvelja lengi í skólanum. Áður var skóladagurinn styttri og kennarinn var fyrst og fremst í hlutverki lærimeistarans og hins stranga siðapostula³ og góður agi var settur í samhengi við boðandi stjórnun.

Á seinni árum hafa þættir sem frekar hafa verið tengdir við kvenleika, s.s. umönnun (e. *care*), uppeldi, samvinna og jafningjastjórnun fengið aukið vægi í kennslufræðum en það hefur aðallega helgast af því að rannsóknir í uppeldisfræði hafa sýnt fram á kosti slíkra kennslu- og stjórnunaraðferða⁴ (Kaplan, 1990). Þá hefur breytt samfélagsskipan, s.s. aukning á atvinnuþátttöku kvenna, sem að hluta til má þakka stofnun leikskólans (Jón Torfi Jónasson, 2005a), leitt til þess að umönnun og uppeldi hefur færst meira til stofnana og í kjölfarið eru gerðar auknar uppeldiskröfur til skólastofnana. Hins vegar hafa rannsóknir á kennsluáðferðum og notkun námsefnis sýnt að námsefnið stjórnar víðast hvar ferðinni og flestir kennarar halda sig við eldri nálganir í kennslu, þ.e. beina kennslu, fyrirlestrarformið og vinnubókarverkefni (Ingvar Sigurgeirsson, 1994) og því virðist hinn karllægi menningararfur hafa sterkari ítök en nýjar nálganir í kennslufræðum.

² Stefna stjórnvalda og ráðandi orðræða á þeim tíma gerði það að verkum að konur héldu áfram að sækja kvennaskóla í miklum mæli þrátt fyrir að hafa aðgang að annars konar skólum (Sigríður Matthíasdóttir, 2004)

³ Sjá frekari umfjöllun þetta atriði í grein Þórdísar Þórðardóttur hér annars staðar í bókinni.

⁴ Margir telja að agi hafi farið mjög versnandi í skólum og samkvæmt frásögn Ingvars Sigurgeirssonar (1999) tengja margir það við kröfuleysi kennara, sem má túlka sem gagnrýni á nýrri agaaðferðir.

Kvenkennarar og kvennamenning

Sú tilhneiging er þekkt að hlutfall kvenna meðal kennara fari lækkandi með hækkandi skólastigi. Grunnskólakennarar eru að miklum meirihluta konur, rétt eins og leikskólakennarar. Strax frá og með miðjum sjötta áratug síðustu aldar voru konur yfir 40% grunnskólakennara og frá 1971 hafa þær verið meira en helmingur (Guðmundur Jónsson & Magnús S. Magnússon, 1997:849). Árið 2003 voru konur 79% grunnskólakennara og 43% skólastjóra (Konur og karlar 2004, :32). Karlar voru einungis 16% nemenda í Kennaraháskóla Íslands, flestir á íþróttabraut (Kennaraháskóli Íslands, 2004:19).

Rannsókn Guðbjargar Vilhjálmsdóttur bendir til þess að starfshugsun kynjanna sé ólík, ekki síst varðandi grunnskólakennarastarfið. Í rannsókn sinni lét hún nemendur í 10. bekk raða 11 störfum upp eftir áhuga, virðingu og tekjumöguleikum. Kennarastarfið var í þriðja sæti hjá stúlkunum hvað varðar virðingu en í því sjöunda hjá drengjunum (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2004). Starfshugmyndir og virðing drengja fyrir störfum virðast fyrst og fremst stjórna af tekjumöguleikum starfanna en stúlkur láta frekar áhuga ráða úrslitum. Í viðtalsrannsókn við 14 íslenskar kennslukonur er sameiginleg afstaða og reynsla þeirra sú að karlar fari miklu fremur úr kennarastarfinu vegna launa en út af svokallaðri „kvennamenningu“ (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Af þessu má leiða að ef stjórnvöld hafa áhuga á að breyta kynjahlutföllum í kennarastétt þarf fyrst og fremst að hækka launin umtalsvert. Erlendar rannsóknir hafa sýnt að árangur og stjórnsýsluhættir fyrirtækja eru einna bestir þar sem bæði konur og karlar koma að stjórnun (Vinnicombe & Singh, 2004). Líkum má leiða að því að það sé einnig æskilegt að bæði konur og karlar komi að kennslu en kennarar eru stjórnendur í sínum umsjónarbekkjum og kennslustundum. Nemendum virðist hins vegar standa á sama hvort karl eða kona kenni þeim og það sem skipti mestu máli sé framkoma kennarans (sjá Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004: 130).

Ingólfur Ásgeir (2004) bendir á að mikilvægt sé að kennarar (óháð kyni) sinni öllum þáttum starfsins, ekki bara þeim vitsmunalegu, og séu færir um að veita þá umhyggju sem starfið krefst. Kennslukonur í rannsókn hans töldu að uppeldis- og umhyggjuþættir starfsins virtust síður höfða til karla en kvenna (bls. 100). Samviskusemi, umhyggja, hlutbundin nálgun í kennslu, krafa um góðan frágang, nákvæmni og vandvirkni eru þættir sem oft eru tengdir við kvenleika (Walkerdine,

1990). Það helst í hendur við að margir drengir forðast að vera álitnir samviskusamir og leggja oft lítið upp úr frágangi og skrift (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Ingólfur varar við því að reynt sé að fá karlkennara inn í skólana á þeim forsendum að konur geti ekki sinnt öllum þáttum starfsins, svo sem agamálum. Hann telur að það geti fælt karla frá störfum ef þeim er frekar falið að sjá um erfiða bekki eða að vera í hlutverki grýlu. Eins ýtir það undir þá hugmynd að drengir eigi frekar að taka mark á körlum en konum. Hins vegar hefur það sýnt sig að sumir unglingsdrengir virðast eiga erfiðara með að hlýða kvenkennurum (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004:105-123) en ætla má að það tengist undirskipun kvenna almennt í samfélaginu (Bourdieu, 2001) fremur en að kvenkennarar séu vanhæfari til að sinna agamálum.

Orðræðan um veika stöðu stráka í skólum tengist sterkari námslegri stöðu stelpna, sem nánar verður fjallað um hér á eftir. Margir hafa kennt því um að konur séu í miklum meirihluta kennara á leik- og grunnskólastigi en þegar rýnt er í frammistöðu í námi, allt frá upphafi síðustu aldar þegar kennarar voru hlutfallslega fleiri karlkyns, kemur í ljós að stúlkur virðast hafa staðið betur að vígi en strákar. Eins var þá þegar þekkt að erfiðara reyndist að halda þeim að náminu (Ólöf Garðarsdóttir, 2001). Þá hafa rannsóknir Guðrúnar Bjarnadóttur (1997) sýnt að strákar í grunnskólum fá sérkennslu oftast en stelpur en síðustu áratugi hefur sérkennsluúrræðum fjölgað jafnt og þétt. Meðaleinkunn drengja sem fá sérkennslu er hærri en stúlkanna. Hugsanlegar skýringar á því geta verið að kennarar nýti sér sérkennsluúrræði frekar fyrir drengi vegna hegðunarvandkvæða eða að stelpur með sérþarfir sé vangreindur hópur. Svipað má lesa út úr grein Hafsteins Karlssonar skólastjóra frá málþinginu „Strákar í skóla“ sem haldið var árið 1997. Þar fjallar hann um stráka sem rekast illa í skóla og falla illa inn í það skipulag sem ríkir. Hafsteinn segir að stelpur séu í sérkennslu í miklu minna mæli, „þær rekast ágætlega í bekk, trufla ekkert í líkingu við strákana og gera það sem þær eiga að gera“ (Hafsteinn Karlsson, 1998:24).

Þá hefur Guðrún Helgadóttir (1997) sýnt fram á að samkennsla stráka og stelpna í hannyrðum og smíðum hefur orðið til þess að minni rækt hefur verið lögð við þann hluta menningarinnar sem snýr að hefðbundinni kvennamenningu, eins og listfengi í þrjóni. Ítarleg viðtöl Guðrúnar við mynd- og handmenntakennara sýna að hannyrðakennarar, sem oftast eru konur, hafa töluvert fyrir því að halda drengjum að greininni, en karlar sem kenna smíðar hafa ekki sömu sögu að segja af stúlkum. Stúlkur ganga átakalaust inn í smíðar en hannyrðakennarar hafa þurft að endurskoða námsefni, skipulag og kennsluhætti til að mæta þörfum stráka. Vélsaumur er orðinn

ríkjandi viðfangsefni, hann er talinn höfða betur til drengja en aðrar greinar hannyrða, svo sem prjón, hekl og útsaumur (Guðrún Helgadóttir, 1997).

Þær breytingar á grunnskólunum sem hér hafa verið raktar, þ.e. fleiri kvenkvenningar en áður, fjölgun sérkennsluúrreða og samkennsla í verklegu námi virðast ekki hafa alið af sér upphafningu á kvenlægum gildum, aðferðum eða að stelpum sé hampað á kostnað drengja.

Námsárangur og líðan

Sú tilhneiging er þekkt og staðfest í erlendum rannsóknum að námsárangur stelpna er að jafnaði betri en stráka (M. Arnot, David, & Weiner, 1996; Lingard & Douglas, 1999: 95 -114). Hérlandis eru stelpur með hærri einkunnir en strákar á öllum samræmdum grunnskólaprófum (Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir, & Inga Úlfsdóttir, 2002, tafla 3.17). Á tímabili virtust stelpur einnig sýna betri frammistöðu en strákar í stærðfræði (Amalía Björnsdóttir, 2000; Anna Kristjánsdóttir, 1994) en sá munur hefur horfið aftur á síðustu árum ef marka má niðurstöður PISA kannana frá 2006 og 2009 (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, & Júlíus K Björnsson, 2007; Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Níelsson, & Júlíus K. Björnsson, 2010) .

Það er villandi að telja að allir strákar standi illa hvað varðar nám og líðan. Samkvæmt rannsókn á unglíngum í Reykjavík segja 13-19% drengja í 8.-10. bekk að sér líði sjaldan eða nær aldrei vel í skólanum og 7-10% stúlkna (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir, & Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002:49). Þrátt fyrir að þessar tölur mættu vera lægri er ljóst að langstærstur hluti nemenda er sáttur í skólanum.⁵

Frammistaða og líðan er ekki síður stéttbundin en kynbundin (M. Arnot, Weiner, & David, 1999; Teese, Davies, Charlton, & Polesel, 1997). Það birtist m.a. í því að fyrirmyndarnemandinn hjá flestum kennurum er úr millistétt og lágstéttarbörn eru ósáttari í skólanum (Mac an Ghail, 1994:47). Kynjabreytan hefur minnst áhrif hvað

⁵ Samkvæmt nýrri athugunum er megin skýringarbreytan á kynjabili í námsárangri er rakin til ánægju af bóklestri, þ.e. mun minni ánægju drengja af því að lesa bækur. Lestur er þáttur sem byggist ekki síður upp utan skóla. Ekki síst þegar nemendur eldast. Sjá Almar M. Halldórsson og Kristján Ketill Stefánsson. (2010). *Hvaða þættir í Skólapúlsinum hafa mest forspárgildi fyrir námsárangur drengja í 7. og 10. bekk?* Fyrirlestur á fundi starfshóps um bættan námsárangur drengja í Reykjavík 21. október haldinn að Frkirkjuvegi 1 Reykjavík. Þessu er nánar fylgt eftir með því að skoða ESPAD gögn um bókhneigða og bókfría nemendur og kynjunina í þeim tölum (Brynildur Þórarinsdóttir, Andrea Hjálmsdóttir, & Þóroddur Bjarnason, 2017).

varðar námsárangur barna úr millistétt en mest áhrif þar sem félagsleg staða foreldra er lægri. Þeir sem draga meðaltal drengjanna niður í Bretlandi og Ástralíu eru lágstéttardrengir.

Pisa-könnunin frá 2003 sýnir að svipað er uppi á teningnum hérlendis. Stelpur standa strákum framar í stærðfræði, en munurinn er að nærri öllu leyti rekjanlegur til dreifbýlisins.⁶ Í Reykjavík og nágrenni eru stúlkur lítið eitt betri í stærðfræði en piltar en sá munur er ekki marktækur. Annars staðar er munurinn hins vegar verulegur, stúlkunum í hag og sú tilhneiging dregur meðaltal strákanna niður. Strákar hafa almennt betri sjálfsímynd og sjálfsöryggi í stærðfræði en stelpur og minni stærðfræðikvíða (Júlíus K. Björnsson et al., 2004:26). Þetta misræmi milli frammistöðu og sjálfsímyndar, þar sem sjálfstraust stráka er meira en getan, er þversögn sem kanna þarf betur að mati aðstandenda Pisa-könnunarinnar (Júlíus K. Björnsson et al., 2004:30). Í umræðu um námsárangur er mikilvægt að alhæfa ekki um kynin heldur að reyna að grennslast fyrir um hvaða drengir og stúlkur standa illa að vígi og greina ástæður þess.

Leiða má líkum að því að snarpar áherslubreytingar hérlendis frá frumvinnslugreinum yfir í háþróað þekkingar- og tæknisamfélag hafi myndað tómarúm fyrir drengi sem virðast fyrst og fremst hafa áhuga á verknámi, en þeir eru mjög margir eins og kom skýrt fram í áhugaverðri athugun Áspórs Ragnarssonar og Lilju Ólafsdóttur (2004). Athugunin snerist um starfshugmyndir 6-16 ára drengja í litlum bæ á landsbyggðinni sem þau kynntu á ráðstefnu um drengjamenningu í skólum. Í hópi 26 drengja höfðu einungis þrír hug á störfum sem kröfðust háskólamenntunar og þau voru á sviði tækni- og raungreina. Langflestir ætluðu sér að verða iðnaðarmenn og þar bar hæst störfin smiður og bifvélavirki. Aðrir höfðu áhuga á tómsunda- eða afreksstörfum, s.s. að verða atvinnumaður í körfu- eða fótbolta, karatemaður, veiðimaður og hestamaður. Það var einnig athyglisvert hversu mjög hugmyndir drengjanna voru í líkingu við störf og áhugamál feðra þeirra. Vert er að velta fyrir sér hvort þessar auknu áherslur á bóknám, sem upprunalega má rekja til þess að skólinn hefur lengst af hampað gildum millistétta⁷ (Delpit, 1988), bitni verr á

⁶ Nýlega sýndi Þorlákur Axel Jónsson fram á að þessi árangursmunur væri fyrst og fremst skýranlegur með ólíkri stéttastöðu landsbyggðarbarna og borgarbarna

⁷ Í skólum ríkir ákveðin valdamenning. Þar eru lyklar eða reglur sem þarf að kunna til að tilheyra valdhöfum hverju sinni. Galdurinn er að kunna ákveðnar samskiptaáferðir; framkomu, tjáningu, klæðnað og viðbrögð. Reglur valdamenningarinnar eru búnar til af þeim sem hafa valdið og endurspegla gildi þeirra. Millistéttarbörnum gengur betur í skóla en öðrum af því að menning skólans ber keim af menningu þeirra þannig að þau börn hafa í höndunum lykila að skólamenningunni.

drengjum en stúlkum af landsbyggðinni. Samkvæmt rannsóknum fara fáir í verknám en hlutfallslega fleiri af landsbyggðinni velja slíkt nám (Jón Torfi Jónasson & Kristjana Stella Blöndal, 2002).

Hið formlega: Aðalnámskrá, námsgreinar og námsefni

Eins og áður sagði var skólanum í upphafi ætlað að undirbúa þegnana fyrst og fremst undir opinbert líf. Uppbygging Aðalnámskrár ber enn keim af þessum grunnviðmiðum. Þær áherslur jukust frekar með námskrá 1999 (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003b) og því má segja að hún hafi orðið enn karllægari. Í almenna hluta námskrárinnar kemur fram að undirbúa eigi bæði kynin undir þátttöku í atvinnulífi, fjölskyldulífi og í samfélaginu en það er lítið útfært í markmiðum einstakra námsgreina⁸ og ekkert minnst á mikilvægi markvissrar jafnréttisfræðslu eins og í eldri námskrá frá 1989 (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003b).

Námsgreinar njóta mismikillar virðingar. Til að greinar þyki virðingarverðar eða merkilegar þarf þekkingin að vera bókleg, með áherslu á ritaðan texta fremur en munnlega tjáningu; að mat byggist á einstaklingsvinnu fremur en hópvinnu eða samstarfi; að þekkingin sé óhlutbundin, óháð fyrri þekkingu nemans og óbundin daglegu lífi (sjá Guðnýju Guðbjörnsdóttur 2003a:45; Young, 1998). Þetta hefur orðið til þess að áherslan í grunn- og framhaldsskólum landsins hefur æ meir verið á bóknám. Jón Torfi Jónasson (2005b) hefur kallað þessa þróun bóknámsrek (e. *academic drift*) en hún hefur verið ör hér á landi, sérstaklega í framhaldsskólunum (Jón Torfi Jónasson & Kristjana Stella Blöndal, 2002).

⁸ Aðeins er fjallað um kynferði og jafnrétti í námskrám um samfélagsgreinar og lífsleikni en ekki að marki fyrir en í 10. bekk, örlítið í heimilisfræði, líffræði og íslensku. Mest er umfjöllunin í markmiðum um upplýsinga- og tæknimennt en ekkert er minnst á jafnrétti í markmiðum um stærðfræði.

Hér gefur að líta töflu yfir þær breytingar sem urðu á hlutfallslegum tímafjölda í námsgreinum í grunnskólanum.

Mynd 1: Samanburður á viðmiðunarstundaskrá fyrir skyldugreinar 1996, 2002 og 2011 í 1.-10. bekk

	1996	2002		2011
Íslenska	20%	17%	Íslenska, íslenska sem annað tungumál og íslenskt táknmál	18%
Stærðfræði	15%	17%		15%
Danska	7%	7%	Erlend tungumál; enska, danska eða önnur Norðurlandamál.	10%
Enska	6%	8%		
Náttúrufræði	8%	10%		9%
Heimilisfræði	5%	4%	Heimilisfræði felld inn í list- og verkgreinar	
Íþróttir	11%	10%		9%
List- og verkgreinar	16%	10%	Aukning skýrist mest af heimilsfræði	15,5%
Lífsleikni	Ekki til sem námsgrein	3%	Lífsleikni felld inn í samfélagsgreinar	
Samfélagsfr.	11%	10%	Samfélagsgreinar, trúarbragðafræði, lífsleikni, jafnréttismál, siðfræði	11,5
Upplýsingat.	Ekki til sem námsgrein	5%	Upplýsingatækni á að vera fléttuð inn í allar námsgreinar og því sérstökum tímum fækkað	2,5%
Valgreinar	1%	14,5%		10% ⁹

Nemendastundum er annars vegar skipt í **bundnar stundir**, en þær eru í skyldugreinum, og hins vegar **stundir til ráðstöfunar skóla** (valgreinar). Þær geta skólastjórar nýtt í valtíma, bætt tímum við skyldugreinar, nýtt hluta af þeim sem umsjónartíma, notað til skólasafnsfræðslu eða annars.

Greinar sem höfðu það að markmiði að undirbúa fólk undir einkalíf, þ.e. að geta notið lista, bókmennta og vera fær um að bjarga sér við heimilishald, s.s. heimilisfræði og listnám, voru samkvæmt gömlu námskránni skyldugreinar upp í 9. og 10. bekk en eru nú aðeins kenndar upp í 8. bekk. Bundnum stundum í listgreinum hefur fækkað. Í tengslum við listgreinarnar var líklega litið þannig á að skólar gætu skipulagt listgreinanám í valtímum sínum en um leið eykst hættan á kynbundnu námsvali. Ekkert er fjallað sérstaklega um kynferði og jafnrétti í þrepamarkmiðum fyrir listgreinar en vitað er að drengir velja sig frekar frá þeim. Eins og fjallað var um hér að framan hefur Guðrún Helgadóttir (1997) sýnt fram á að samkensla stráka og stelpna í hannyrðum og smíðum hefur orðið til þess að minni rækt hefur verið lögð við þann hluta menningarinnar sem snýr að hefðbundinni kvennameningu. Það fyrirkomulag, að drengir geti valið sig frá faginu, getur einfaldað málin fyrir kennarann en viðheldur um leið kynbundnu námsvali.

⁹ Í Aðalnámskrá 2011 er gerð sú krafa að allt að helmingur valstunda sé innan list- og verkgreina.

Við búum í samfélagi sem krefst mikillar tækniþekkingar. Rannsóknir hafa sýnt að drengir nýta sér tölvur í meira mæli en stúlkur og telja fræðimenn það vera vegna þess að sú menning sem hefur skapast í kringum tölvuheiminn sé karllæg (sjá Sólveig Jakobsdóttir, 1999). Tölvumenningu tengist ákveðinn orðaforði, gildismat, venjur og sérstakt félagslegt kerfi sem tengist fremur menningarbundnum þáttum karlmennskunnar. Það sýnir sig í því að strákar hafa jákvæðara viðhorf og meira sjálfstraust en stelpur þegar tölvur eru annars vegar og þeir nota tölvur einnig meira. Í rannsókn Sólveigar Jakobsdóttur á tölvunotkun var kynjamunur drengjum í hag í sjö skólum af níu¹⁰.

Bæði kyn nota tölvur mun minna í skólunum en heima hjá sér (Sólveig Jakobsdóttir, 1999) en þó hefur tölvunotkun heima og í skólum aukist talsvert ef marka má samanburð á rannsóknum 1999 og 2002. Talsverður kynjamunur er þó enn til staðar (Sólveig Jakobsdóttir, Bára Mjöll Jónsdóttir, & Torfi Hjartarson, 2004). Ytri þættir tölvumenningar skóla (heimanotkun, aðstæður heima, notkun félaganna) svo og sjálfstraust tengdust mest því hversu mikla færni nemendur töldu sig hafa en innri þættir tölvumenningar skóla virtust hafa fremur lítil áhrif. Ljóst er að mikilvægt er að efla tölvulæsi og tölvunotkun beggja kynja í skólum til að auka jafnrétti kynjanna í þessum efnum.

Eins og áður sagði virðast félagsvísindi ekki njóta mikillar virðingar. Bandaríski uppeldisheimspekingurinn Martin vill að umhyggja, hluttekning og tengsl (e. *care, concern og connection*, þ.e. c-in þrjú) komi með markvissari hætti inn í skólastarfið (sjá Ingólf Ásgeir Jóhannesson 2002:135; Martin, 1995). Skólatími hefur verið lengdur og fjölskylda og heimili hafa ekki nærri eins góð tæk og áður á því að miðla þekkingu og gildum á þessu mikilvæga sviði. Uppeldisfræði hefur aldrei verið skyldufag í grunnskólum hérlendis en í hollenskri námskrá er námsgrein sem ber nafnið umönnun eða fjölskyldufræði (e. *care*) og er hún skyldunámsgrein fyrir 13-16 ára unglinga. Þar er augljóslega verið að reyna að framfylgja því markmiði sem er einnig að finna í íslenskum lögum og námskrám um að búa eigi bæði kyn undir fjölskyldulíf. Markmið greinarinnar er að hver manneskja geti séð um sjálfa sig og borið ábyrgð/umhyggju fyrir öðrum og sínu nánasta umhverfi (Schreuder, 1999:200-201). Þrátt fyrir fæðingarorlof feðra og jafnréttislög frá 1976 er það ennþá svo að

¹⁰ Rannsóknin var gerð á miðstigi og unglingastigi grunnskóla og einum framhaldsskóla.

stúlkum er frekar treyst til að gæta bús og (smá)barna¹¹ og hafa margar hverjar forskot á drengina í þessum efnun. Að sama skapi hafa fleiri drengir forskot á sviði tækni- og tölvunotkunar (Sólveig Jakobsdóttir, 1999) og samkvæmt lögum á það að vera skólans að jafna möguleika drengja og stúlkna í þessum efnun.

Guðný Guðbjörnsdóttir telur ekki líklegt að námsgrein sem fjallar um umönnun, uppeldi eða aðrar kvenlægar greinar, eigi upp á pallborðið þegar skólaumræðan snýst um bága stöðu drengja í skólum og að drengir og drengjamening fái ekki að njóta sín þar vegna kvenlægni skólans (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003b). Í námskrá um upplýsingatækni (Aðalnámskrá grunnskóla: Upplýsingatækni, 1999) er kveðið á um að huga eigi sérstaklega að stúlkum í tengslum við tölvur og tækni en mikilvægt er að kanna hvort slík markmið verði undir í hinni ráðandi drengjaorðræðu.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson telur námsgreinina lífsleikni vera kjörinn vettvangur fyrir eins konar umhyggju- eða fjölskyldufræði (e. *care*) ásamt því að heimilsfræðin verði eflid og gerð víðtækari (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004:137). Þar vill hann að fjallað verði m.a. um ímyndir um karlmennsku og kvenleika, markvisst sé kennt um uppeldi barna og farið í grunnþætti samskiptafræða. Hann telur að drengir þurfi sérstaklega styrkingu í samskiptum, ritun og öðrum frágangi og þarfnist undirbúnings fyrir að verða „nú tímaheimilisfeður“ (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004:138-141).

Í inngangi að aðalnámskrá um hina nýju námsgrein lífsleikni árið 1999 kemur fram að kennslan eigi að fjalla annars vegar um hið innra; sjálfsþekkingu, samskipti, sköpun og lífsstíl og hins vegar um hið ytra; samfélag, umhverfi, náttúru og menningu (Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni, 1999:7-8). Hvergi er minnst á kynferði eða jafnrétti beinum orðum. Til frekara vitnis um kynhlutleysi og litla áherslu á „hið innra“ er forsíðumyndin á heftinu. Á myndinni eru heiðagæsir og berjalyng, biðskyldumerki og krónupeningar. Óljóst má greina lyklaborð á tölvu. Myndin vísar til umferðar-, fjármála- og umhverfisfræðslu en mörg markmiðanna koma einmitt inn á þá þætti. Ekkert á myndinni minnir okkur á hið innra eins og sjálfsþekkingu og samskipti. Hins vegar má finna nokkur þrepamarkmið sem snúa að mannréttindum og jafnræði almennt í 4. bekk og 7. bekk en ekki er minnst á kynferði fyrr en í 10. bekk.

Eitt er að koma jafnréttismarkmiðum inn í lög og námskrár, annað að koma þeim í framkvæmd, s.s. með námsefnisgerð. Í jafnréttislögum (Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla, nr. 96/2000) er kveðið á um að gæta skuli þess sérstaklega

¹¹ Sjálfsagt þykir að ráða unglingsstúlkur til að gæta barna en sjaldgæft er að unglingsstrákar séu ráðnir til slíkra starfa.

að „kennslu- og námsgögn séu þannig úr garði gerð að kynjum sé ekki mismunað“. Námsgagnastofnun hefur sérstakar reglur um að myndir eða annað efni sem birtist í námsbókum megi ekki mismuna kynjum og reynt er að forðast staðalmyndir af kynjunum. Samt virðist erfitt að koma í veg fyrir slíkt. Árið 2011 gerði Jafnréttisstofa úttekt á sögukennslunámsefni fyrir miðstig grunnskóla og miðaðist úttektin við útgáfur frá Námsgagnastofnun (nú Menntamálastofnun). Þar kom í ljós veruleg kynjaslagsíða (Kristín Linda Jónsdóttir, 2011).

Annað sem vert er að hafa í huga er að þrátt fyrir nýjar uppgötvanir í vísindum rata þær oft ekki inn í kennslubækur fyrr en seint og um síðir. Gott dæmi um þetta eru lýsingar í kennslubókum á frjóvgunarferlinu. Í stað þess að segja frá gagnvirku ferli sáðfrumu og eggis í frjóvguninni sem byggist á líffræðilegum vísbendingum um að eggjið hafi áhrif á sáðfrumuna og öfugt er einungis sagt frá virkni sáðfrumunnar. Í nær öllum íslenskum kennslubókum um frjóvgunarferlið er ekki minnst á virkni eggisins en mikið gert úr atgangi og krafti sáðfrumunnar, í takt við þá staðalmynd að karlar séu árásargjarnir og kröftugir, hetjur sem bjargi prinsessunni (óvirka egginu) úr álögum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2002). Þetta dæmi minnir einnig á að vísindalegar skýringar á svokölluðum „náttúrulegum staðreyndum“ eins og frjóvgun eru menningarlega gildishlaðnar og bera keim af staðalmyndum um kynin. Því þarf stöðugt að uppfæra kennslubækur og kennarar þurfa að vera meðvitaðir um að meint hlutleysi vísindanna á ekki alltaf við rök að styðjast.

Dulda námskráin – samskipti milli nemenda innbyrðis og við kennara

Margar rannsóknir hafa verið gerðar erlendis á hegðun og samskiptum í bekknum en mun færri hér heima. Hér verður aðallega stuðst við erlendar rannsóknir. Samkvæmt þeim eru samskipti kennara við nemendur í þremur af hverjum fjórum tilfellum við drengi (Lynch & Lodge, 2002). Drengir fá mun meira af athygli frá kennaranum, bæði neikvæðri og jákvæðri. Hin neikvæða beinist að truflandi hegðun og þá að námslega getuminni strákum en hin jákvæða að getumiklum drengjum. Drengir virðast fá meiri svörun frá kennurum og kennarar beina orðum sínum frekar til þeirra. Innskot frá drengjum eru mun algengari og kennarar sýna þeirra innskotum meiri áhuga (Howe, 1997; Lynch & Lodge, 2002).

Stelpur fá hærri einkunnir og virðast frekar hljóta virðingu frá vinahópnum fyrir að standa sig vel í skólanum á meðan aldagamlar hugmyndir um að drengir þurfi að hafa minna fyrir námi lifa góðu lífi (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Margar stelpur leggja áherslu á og er umbunað fyrir kvenlæga þætti, s.s. samviskusemi, ábyrgð, hlýðni og hjálpsemi. Stelpur eru frekar fengnar í það hlutverk að halda erfiðum nemendum, gjarnan strákum, að verki og þjálfa sig þannig í ábyrgð og umönnun. Drengir sem vilja njóta mikillar virðingar í félagahópnum reyna að sverja hegðun sem þessa af sér. Sumar stelpur gera það einnig en fá síður aðdáun fyrir (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Drengjum leyfist frekar að brjóta umræðureglur, tala hátt og yfirgnæfa, grípa fram í og tala án þess að rétta upp hönd í umræðum innan bekkjar (Baxter, 2002). Þessi kynjuðu hegðunarmynstur könnuðust kennslukonur í rannsókn Ingólfs Ásgeirs (2004) vel við. Allir hljóta að tapa á slíku fyrirkomulagi og því bendir Ingólfur á mikilvægi þess að fleiri drengir temji sér meiri samviskusemi og vandvirkni en fleiri stúlkur meira áræði og kæruleysi.

Erlendar rannsóknir á karlmennsku í grunnskólum hafa sýnt að drengir samsama sig mismunandi karlmennskuorðræðum og því erfitt að alhæfa en flestar eiga þær þó sameiginlegt að valdastaða þeirra mótast oftast út frá íþróttahæfileikum, styrk, vinsældum hjá hinu kyninu, kynferðilegri frammistöðu, áhættuhegðun og óttaleysi. Áfengisneysla virðist frekar fela í sér upphefð og virðingu í drengjahópum (Kenway & Fitzclarence, 1997). Að vera fyndinn og sýna fram á þekkingu sína á virðingarverðum sviðum, s.s. í raungreinum og tölvum, eru mikilvæg valdataeki í

drengjahópnum¹². Þessir þættir kalla á opinbera virkni í tímum, þ.e. að koma sjálfum sér að (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003) og því ekki skrytið að meira fari fyrir drengjum ef þetta er leið þeirra til sterkrar stöðu innan bekkjarins. Til þess að ná sterkri stöðu í drengjahópnum þarf stundum að áreita stelpur, kennara og aðra stráka, sérstaklega þá sem eru skilgreindir sem hommar (Kenway & Fitzclarence, 1997; Mac an Ghaill, 1994). Rannsókn Þorvaldar Kristinssonar á skólagöngu samkynhneigðra drengja hér á landi bendir til hins sama, þ.e. að þeir lendi neðst í stigveldinu og líði oft vítiskvalir frá ráðandi drengjahópum í skólanum (Þorvaldur Kristinsson, 2005).

Þrátt fyrir að stelpur séu almennt ánægðari í skólanum og gangi betur í námi hafa þær að jafnaði minni trú á hæfileikum sínum (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1994), einnig þegar spurt er sérstaklega um námshæfileika þeirra¹³ (Sigrún Aðalbjarnardóttir & Selman, 1989). Þetta kom skýrt í ljós í nýlegri rannsókn á valdatengslum í bekk (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Þá unnu tveir unglingsbekkir að þemaverkefni um borgarstjórnarkosningar. Þeim var skipt í sex hópa og hver hópur valdi sér borgarstjóraefni. Allir hóparnir voru kynjablandaðir. Enginn hópur valdi stelpu í það hlutverk.¹⁴ Þegar þær voru inntar eftir ástæðum kom skýrt fram að þær töldu sig á ýmsan máta vanhæfari til starfsins og sumar héldu aftur af sér af ótta við neikvæða stimpla. Slíkt mat getur ekki mótast út frá öðru en þeim skilaboðum sem þær virðast fá frá samfélaginu. Þaðan kynnast þær þeim karllægu viðmiðum sem virðast umlykja leiðtogaámyndina. Eins virðist þekking drengja hafa meira vægi, s.s. tölvukunnátta í samanburði við þekkingu stelpna, t.d. á börnum.

Unglingsstúlkur eiga oftari við þunglyndi og kvíða að stríða en strákar (Svandís Nína Jónsdóttir et al., 2002). Þær eru síður virkir þátttakendur í opnum umræðum í bekknum þrátt fyrir að það hafi mjög breyst til batnaðar á síðustu áratugum¹⁵ (Bjerrum-Nielsen, 2003; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Þeim virðist vera ofar í huga en drengjunum að vera kurteisar og fara eftir reglum en að koma sínu að og margar unglingsstelpur vilja frekar koma sér hjá óróleika og árekstrum heldur en að svara fyrir sig (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003; Gordon, Holland, & Lahelma,

¹² Þetta á sérstaklega við um drengi sem hafa mikið menningarlegt auðmagn (e. *cultural capital*).

¹³ Rannsókn gerð á 7-12 ára íslenskum börnum.

¹⁴ Hér skal þó á það bent að sem betur fer undi umsjónarkennarinn ekki þessari niðurstöðu og skikkaði einn hópin til að velja stelpu í leiðtogaembættið.

¹⁵ Vert er að taka það fram að hér er ekki verið að alhæfa um kynin heldur eru líkurnar meiri á því að einhverjir drengir í bekknum séu ráðandi eða taki sér meira rými en stúlkurnar. Það eru ekki allir drengir með læti, eins eru ekki allar stúlkur þægar og hljóðlátar. Sem dæmi má nefna að í 12 bekkjum sem Francis (2000) skoðaði þá voru drengir hávaðasamari og tjáðu sig meira í átta þeirra, í tveimur var tjáningarvirkni kynjanna svipuð og í tveimur tjáðu stelpur sig meira og voru hávaðasamari.

2000). Þessu til stuðnings hafa rannsóknir á yngri börnum sýnt að væntingar uppalenda og kennara til stúlkna byggjast á því að þær séu þroskaðri og síður eigingjarnar og eigi því frekar að gefa sig þegar upp koma árekstrar í leikjum. Búist er við því að drengir séu sjálfmiðaðri og haldi sig frekar við eigin sannfæringu (Francis, 1997). Þegar stelpa er ráðandi og virk í kennslustundum er frekar eftir því tekið og brugðist við því. Slík hegðun er oftast túlkuð sem óviðeigandi en þegar drengir eiga í hlut (Bjerrum-Nielsen, 2003) og dæmi eru um að þær fái á sig stimpla eins og að vera frekjur, athyglissjúkar eða háværar¹⁶ (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Af þessu má ljóst vera að margbreytileiki innan hvors kyns er mikill en væntingar virðast enn nokkuð kynbundnar þar sem drengir virðast hafa meira rými til að hegða sér á fjölbreytilegri hátt og jafnvel skaðlegan fyrir námsárangur og líðan.

Mikilvægt er að áréttta að skólinn er ekki eini áhrifavaldurinn í þessu samhengi. Hvað varðar ábyrgð fjölskyldunnar þá fara drengir almennt seinna að sofa og fá síður umhyggju og hlýju frá foreldrum en sú breytni tengist beint viðteknum karlmennskuhugmyndum. Foreldrar þekkja síður félagahóp drengjanna, vita sjaldnar hvar þeir eru á kvöldin og setja síður reglur um hvenær þeir eigi að koma heim (Svandís Nína Jónsdóttir et al., 2002). Þessir þættir hljóta að hafa áhrif á líðan og sjálfsstjórn drengja þegar í skólann er komið. Í erlendum rannsóknum hefur komið í ljós að ytri þættir, s.s. stéttarbakgrunnur, tengjast námsárangri og líðan og virðast hafa meiri áhrif á drengi en stúlkur (M. Arnot et al., 1999; Teese et al., 1997).

Samantekt og lokaorð

Þær vísbendingar sem við höfum um líðan drengja í skólakerfinu ásamt tölum sem segja að þeim gangi ekki eins vel og stúlkum ber okkur að taka alvarlega. Við þurfum því á næstu misserum að huga sérstaklega að því hvernig við getum hlúð enn betur að strákum í skólunum“ (Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, 2005). Þessi orð menntamálaráðherra á ráðstefnunni „Drengjamening í grunnskólum“ eru lýsandi fyrir þá orðræðu sem hefur verið ráðandi í skólaumræðunni undanfarin ár. Það er athyglisvert að gagnrýni á kvennabaráttu er ekki langt undan þegar talað er um að „áhersla á bættu stöðu stúlkna megi ekki leiða til að við vanrækjum drengi“. Þetta er í samræmi við þær raddir sem setja slakan námsárangur drengja í beint samhengi við meinta kvenlægni og kvennamenningu innan skólakerfisins. En hversu vel ígrunduð

¹⁶ Það er í það minnsta afar sjaldgæft að maður heyri um freka drengi - frekar ákveðna eða óstýriláta.

er þessi orðræða? Er grunnskólinn orðin kvenlæg stofnun þar sem bætt staða kvenna og stúlkna hefur orðið á kostnað drengja?

Umfjöllun okkar hér að framan sýnir að slíkar ályktanir eru ótímabærar og örökstuddar. Einhliða áhersla á námslega frammistöðu gefur mjög takmarkaða mynd af stöðu stráka og stelpna í grunnskóla. Í umfjöllun um stöðu grunnskólabarna þarf að taka mið af fleiri þáttum, svo sem félagslegri stöðu þeirra, sjálfsmynd og líðan, en ekki síður væntingum til þeirra og athafnarými. Þegar þessi heildarmynd er skoðuð kemur í ljós að drengir og stúlkur standa höllum fæti á mismunandi sviðum og í sumum tilfellum er villandi að alhæfa út frá kyni, s.s. um námsárangur eins og tölur um stærðfræðina sýna, en þar hafa aðrir þættir eins og samspil stéttar og búsetu mikið skýringargildi. Kvenkennarar og kvennamening eru einnig óhaldbærar skýringar á slakari námsstöðu drengja og hér er því í raun hafnað að kvennamening sé hyllt í grunnskólanum. Rannsóknir benda ekki til þess að kvenlægum gildum, aðferðum, námsgreinum né stelpum sem nemendum sé hampað umfram drengi.

Umfjöllun um aðalnámskrána sem er eins konar stjórnarsáttmáli skólastofnana sýnir glögggt að námskráin getur vart talist sérlega kvenlæg. Þær greinar sem karlar stunda helst og tengjast raunvísindum og tækni hljóta mesta virðingu og sess innan skólans. Félagsvísindi (samfélagsgreinar), listgreinar og heimilisfræði hafa minni sess en áður. Nýja námsgreinin lífsleikni sem margir bundu vonir við að fjallaði um jafnrétti og kynferði bregst þeim væntingum en getur hugsanlega þróast sem slík ef rétt er haldið á málum. Engin námsgrein fjallar sérstaklega um uppeldi, umönnun eða ábyrgð á sjálfum sér, öðrum og sínu nánasta umhverfi en slíkar námsgreinar hafa til dæmis verið þróaðar í Hollandi.

Í heild sýnir umfjöllunin að drengjamening og hugmyndir um karlmennsku eru að öllum líkindum sterkari áhrifaþáttur þegar kemur að slöku námsgengi stráka en meint kvenlægni grunnskólans. Þótt konur séu í yfirgnæfandi meirihluta grunnskólakennara fer þeim fækkandi eftir því sem ofar dregur en það er um leið og bilið verður meira í námsárangri kynjanna. Þá eru karlar hlutfallslega fleiri í stétt kennara á landsbyggðinni en á höfuðborgarsvæðinu. Grunnskólinn býr enn að þeirri sögulegu arfleifð að vera upphaflega stofnaður til að mennta heldrimannadrengi fyrir þátttöku í hinu opinbera lífi.

Mikilvægt er að hlúa betur að drengjum á ýmsum sviðum í skólakerfinu. Drengir jafnt sem stúlkur þurfa jafnréttisfræðslu og þjálfun á sviðum einkalífsins. Skólinn tryggir ekki að kynin hafi jafna möguleika á að takast á við tölur og tækni eða

umönnun, heimilishald og sjálfsábyrgð. Stúlkum virðist oftast vera veitt ábyrgð, bæði í skólanum og á heimilinu, þar sem hinn forni menningararfarur beinir fólki enn nokkuð markvisst í hefðbundin kynhlutverk. Sjálfsmynd þeirra síðar á lífsleiðinni virðist bera keim af þessu ef marka má rannsókn Gyðu Margrétar Pétursdóttur þegar hún skoðaði sjálfræði og hugmyndir útvinnaðnaðsmæðra. Þar voru konur sem upplifðu sig sem fórnarlömb sem ættu engra annarra kosta völu en að fórn sé fyrir börn, eiginmann og heimili á meðan eiginmenn væru meginfyrirvinnur (Gyða Margrét Pétursdóttir, 2004). Á sama hátt hafa kennslukonur í rannsókn Ingólfs áhyggjur af því að drengjum eru ekki fengin verkefni eða ábyrgð heima fyrir (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Þessi kynbundnu viðhorf, sem og þekkingar- og þjálfunarskortur á sviði heimilis, uppeldis og umönnunar viðhalda skekktu kynjakerfi. Þrátt fyrir að stúlkur hafi fyrir löngu fengið aðgang að skólaförunum hafa þær ekki náð að verða jafn virkir þátttakendur á sviði hins opinbera lífs. Konur eru mun síður í valdastöðum samfélagsins hvort heldur innan skólans eða utan. Grunnskólinn á samkvæmt lögum að tryggja að bæði kyn séu búin undir atvinnu- og fjölskyldulíf. Ljóst er að til að skólinn fullnægi jafngildismarkmiðum í lögum og námskrám þarf bæði að efla jafnréttisfræðslu til drengja og stúlkna.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla. *Almennur hluti*. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla: Upplýsingatækni. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, & Júlíus K Björnsson. (2007). *Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla: Helstu niðurstöður PISA 2006 í náttúrufræði, stærðfræði og lesskilningi*. Retrieved from Reykjavík:
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Níelsson, & Júlíus K. Björnsson. (2010). *Íslenskir nemendur við lok grunnskólans: Helstu niðurstöður PISA 2009 rannsóknarinnar um lesskilning og læsi í stærðfræði og náttúrufræði*. Retrieved from Reykjavík:
- Amalía Björnsdóttir. (2000, 14. október). *Kynjamunur á samræmdum prófum í 4., 7., og 10. bekk*. Paper presented at the Rannsóknir, nýbreytni, þróun, á málþingi Kennaraháskóla Íslands.
- Anna Kristjánsdóttir. (1994). De var på toppen. Vart tog de vägen och varför? In G. Brandell (Ed.), *Kvinnor och matematik: Konferensrapport*. Luleå: Högskolan I Luleå, Institutionen för matematik.
- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1996). *Educational Reform and Gender Equality in Schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.

- Arnot, M., Weiner, G., & David, M. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Áspór Ragnarsson, & Lilja Ólafsdóttir. (2004). Hvað ætla ég að verða? Viðtöl við 26 drengi á aldrinum 6-16 ára í þéttbýli út á landsbyggðinni. Retrieved from <http://www.congress.is/drengjafyrirlestrar.asp>
- Baxter, J. (2002). A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14(1), 5-19.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2002). Hvar er drottningin? Orðræðan um kynfrumur og kynfæri mannsins í fræðitextum og kennslubókum. . *Uppeldi og menntun*, 11, 263-278.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglingsabekk*. (MA-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglunga í bekkjardeild. In Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir, & Þórdís Þórðardóttir (Eds.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bjerrum-Nielsen, H. (2003). Nye jenter og gamle kjønn. *Nikk magasin*, 10(2), 9-12.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Brynhildur Þórarinsdóttir, Andrea Hjálmsdóttir, & Þóroddur Bjarnason. (2017). Yndislestur á uppleið? Breytingar á lestrarvenjum drengja og stúlkna. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Retrieved from <https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/06.pdf>
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Erla Hulda Halldórsdóttir, & Guðrún Dís Jónatansdóttir (Eds.). (1998). *Ártöl og áfangar í sögu íslenskra kvenna*. Reykjavík: Kvennasögusafn Íslands.
- Francis, B. (1997). Power Plays: Children's construction of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9(2), 179-191.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London, Macmillan, New York: St. Martin's Press.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2004). Ólík hugsun um störf eftir kynferði. In Úlfar Hauksson & Friðrik H. Jónsson (Eds.), *Rannsóknir í félagsvísindum V*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Jónsson, & Magnús S. Magnússon. (1997). *Hagskinna: Sögulegar tölur um Ísland*. Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. In Ragnhildur Richter & Þórunn Sigurðardóttir (Eds.), *Fléttur: Rit rannsóknarstofnu í kvennafræðum* (Vol. 1, pp. 135-202). Reykjavík: Rannsóknastofa í kvennafræðum, Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003a). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43-63.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003b). Hugmyndir um kyngervi og jafnrétti í námskrám grunnskólans. In Friðrik H. Jónsson (Ed.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV, félagsvísindadeild* (pp. 257-272). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.

- Guðrún Bjarnadóttir. (1997). Stelpur og strákar: Hvenær fá þau sérkennslu? In *Íslenskar kvennarannsóknir* (pp. 188-195). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Guðrún Helgadóttir. (1997). Samkennsla kynjanna í hannyrðum og smíði: Skref í átt til jafnréttis? In Helga Kress & Rannveig Traustadóttir (Eds.), *Íslenskar kvennarannsóknir* (pp. 196-204). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Gyða Margrét Pétursdóttir. (2004). „Ég er tilbúin að gefa svo mikið“: *Sjálfræði, karllæg viðmið og mótsagnir í lífi útivinnandi mæðra og orðræðum um ólíkt eðli, getu og hlutverk* (MA-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Hafsteinn Karlsson. (1998). Getur skólinn lagað sig að þörfum nemenda? In *Strákar í skóla: Erindi frá málþingi Karlanefndar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytis á Grand hóteli 27. nóvember 1997* (pp. 21-24). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Hanna Katrín Friðriksen. (2000, 19. ágúst). Öfgar í skólakerfi. *Morgunblaðið*.
- Hoff-Sommers, C. (2000). *The war against boys: How misguided feminism is harming our young men*. New York: Simon & Schuster.
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2002, október). *Að kenna drengjum og stúlkum: Reynsla og viðhorf kennslukvenna*. Paper presented at the Ráðstefna um kvenna- og kynjafræði, Háskóli Íslands.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1994). *Notkun námsefnis í 10-12 ára deildum grunnskóla og viðhorf kennara og nemenda til þess*. Retrieved from Reykjavík:
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). Agavandi í skólum. Hvað vitum við? Retrieved from <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/fyrirlestrar/agavandi.html>
- Jón Torfi Jónasson. (1997). Þjóðsögur úr skólakerfinu. In *Íslensk félagsrit: Tímarit félagsvísindadeildar Háskóla Íslands* (pp. 41-69). Reykjavík: Háskóli Íslands, Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson. (2005a, 28. september). *Leikskólastigið: Frá gæslu til skóla*. Í handriti. Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson. (2005b). *Þróun menntakerfis*. Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson, & Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun og Háskólaútgáfan.
- Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson, & Ragnar F. Ólafsson. (2004). *Stærðfræði við lok grunnskóla. Stutt samantekt helstu niðurstaðna úr PISA 2003 rannsókninni*. Retrieved from Reykjavík: http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pisa2003/1pisa2003_ISL.pdf
- Kaplan, P. S. (1990). *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*. New York: Wes Publishing Company.
- Kennaraháskóli Íslands. (2004). *Ársskýrsla Kennaraháskóla Íslands*. Retrieved from Reykjavík:
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, Violence and Schooling: challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education*, 9(1), 117-133.
- Konur og karlar 2004. (2004). Retrieved from Reykjavík: <http://www.hagstofa.is>
- Kristín Linda Jónsdóttir. (2011). *Rannsókn á hlutdeild kynjanna í námsefni í sögu á miðstigi grunnskóla*. Retrieved from Akureyri:

- Lingard, B., & Douglas, P. (1999). *Men Engaging Feminisms. Pro-feminism, Baclashes and Schooling*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Lynch, K., & Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools: Redistribution, recognition and representation*. London: Routledge Falmer.
- Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla. (nr. 96/2000).
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martin, J. R. (1995). The radical future of gender enrichment. In J. Gaskell & J. Willinsky (Eds.), *Gender in/forms curriculum: From enrichment to transformation*. New York: Teachers College Press.
- Ólöf Garðarsdóttir. (2001). Skóli og kynferði: Hugleiðingar um mun á möguleikum drengja og stúlkna til náms við upphaf skólaskyldu á Íslandi. In *Kvennaslóðir. Rit til heiðurs Sigríði Th. Erlendsdóttur sagnfræðingi* (pp. 419-429). Reykjavík: Kvennasögusafn Íslands.
- Schreuder, P. R. (1999). Gender in Dutch General Education. The Case of 'Taking Care'. *Gender and Education* 11(2), 195-206.
- Sigríður Matthíasdóttir. (2004). *Hinn sanni Íslendingur: Þjóðerni, kyngervi og vald á Íslandi 1900 -1930*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir, & Selman, L. R. (1989). How Children Propose to Deal with the Criticism of their Teachers and Classmates: developmental and Stylistic Variations. *Child Development*, 60, 539-551.
- Sigurgrímur Skúlason, Finnboði Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir, & Inga Úlfisdóttir. (2002). *Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk árið 2002*. Retrieved from Reykjavík:
- Sólveig Jakobsdóttir. (1999). Tölvumening íslenskra skóla: kynja- og aldursmunur nemenda í tölvutengdri færni, viðhorfum og notkun. *Uppeldi og menntun*, 8, 119-140.
- Sólveig Jakobsdóttir, Bára Mjöll Jónsdóttir, & Torfi Hjartarson. (2004). Gender, ICT-related student skills, and the role of a school library in an icelandic school. *School Libraries Worldwide*, 10(1/2), 52-73.
- Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir, & Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2002). *Börnin í borginni. Líðan og samskipti í skóla, félagsstarf og tómstundir og vímuefnaneysla: Könnun meðal nemenda í 5.-10. bekk grunnskóla í Reykjavík vorið 2001*. Retrieved from Reykjavík:
- Teese, R., Davies, M., Charlton, M., & Polesel, J. (1997). Who wins at school: Which boys, which girls? In J. Kenway (Ed.), *Will boys be boys? Boys' education in the context of gender reform* (pp. 8-12). Deakin West: Australian Curriculum Studies Association.
- Vinnicombe, S., & Singh, V. (2004). *The 2003 Female FTSE Index. Women Pass A Milestone: 101 Directorships on the FTSE 100 Boards*. Retrieved from Bedfordshire:
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Young, M. F. D. (1998). *The Mastery of Reason*. Cambridge: Routledge og Keagan Paul.
- Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir. (2005). Drengjamening í grunnskólum - Ráðstefna um karlmennsku og stráka í grunnskóla. Retrieved from <http://menntamalaraduneyti.is/radherra/raedur/nr/3007>

Örlítið uppfærður kafli úr bókinni [Kynjamyndir í skólastarfi](#) sem gefin var út af Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands árið 2005 (bls. 149-170)

Þorvaldur Kristinsson. (2005). *Veruleiki og þarfir samkynhneigðra pilta í grunnskólum*. Paper presented at the Drengjamenning í grunnskólum: Áhrif, afleiðingar og aðgerðir, Grand-Hótel Reykjavík.