

KYNJAMYNDIR
í skólastarfi



KYNJAMYNDIR

í skólastarfi

Ritstjórar:

Arna H. Jónsdóttir
Steinunn Helga Lárusdóttir
Þórdís Þórðardóttir

KYNJAMYNDIR

í skólastarfi

ISBN 9979-847-96-4

Ritstjórar: Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir,
Þórdís Þórðardóttir

Umsjón með útgáfu: Kristín Björnsdóttir

© Höfundar efnis

Mynd á forsíðu er eftir Þórdísi Þórðardóttur

Útlit, umbrot og kápuhönnun: Margrét Friðriksdóttir
Prentvinnsla: Gutenberg ehf.

Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands
Reykjavík 2005

Öll réttindi áskilin.

Bók þessa má ekki afrita með neinum hætti án skriflegs leyfis útgefanda.

Formáli

Bókin *Kynjamyn dir í skólastarfi* er samvinnuverkefni margra aðila. Bókarhöfundar eru átta og starfa við Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands. Það eru þær Arna H. Jónsdóttir, Berglind Rós Magnúsdóttir, Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, Sif Einarsdóttir, Sólveig Karvelsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir, Þorgerður Einarsdóttir og Þórdís Þórðardóttir. Ritsþórar færa meðhöfundum sínum kærar þakkir fyrir þeirra framlag og ánægjulegt og gefandi samstarf. Heiðrún Kristjánssdóttur verkefnisstjóra þökkum við fyrir yfirlestur og gagnlegar ábendingar og Kristínu Björnsdóttur rannsóknarfulltrúa hjá Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands þökkum við gott samstarf við frágang á handriti og umsjón með útgáfunni. Loks færum við Rannsóknarstofnun Kennaraháskólans þakkir fyrir að annast útgáfu og dreifingu bókarinnar.

Höfundar gera sér vonir um að bókin geti nýst kennurum og nemendum sem telja kynjavíddina eiga erindi við sig í lífi, námi og starfi.

Ritsþýrur

Efnisyfirlit

<i>Formáli</i>	5
<i>Inngangur</i>	7
Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir, Þórdís Þórðardóttir	
<i>Femínismi og kvennahreyfingar</i>	11
Steinunn Helga Lárusdóttir	
<i>Hvers vegna á kynjafræði erindi í kennaramenntun?</i>	31
Þórdís Þórðardóttir	
<i>Kynbundin sýn á grunnskólakennarastarfið</i>	53
Guðbjörg Vilhjálmsdóttir	
<i>Konur og kennsla</i>	65
Þórdís Þórðardóttir	
<i>Þau kunna mannganginn</i>	83
Sólveig Karvelsdóttir	
<i>Kynjamunur á starfsáhuga – raunverulegur eða skekkja í áhugakönnunum?</i>	101
Sif Einarsdóttir	
<i>Fagþróun leikskólakennara</i>	123
Arna H. Jónsdóttir	
<i>Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?</i>	149
Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir	
<i>„Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“. Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglingsa í bekjkjardeild</i>	171
Berglind Rós Magnúsdóttir	
<i>Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum</i>	197
Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir	
<i>Leiðtogað og lífsgildi</i>	219
Steinunn Helga Lárusdóttir	

Arna H. Jónsdóttir
Steinunn Helga Lárusdóttir
Þórdís Þórðardóttir

Inngangur

Á þessu hausti eru 20 ár liðin frá því fyrsta ráðstefnan um íslenskar kvennarannsóknir var haldin á Íslandi. Síðan þá hefur kynjarannsóknum og kynjafræðum við íslenska háskóla vaxið ásmegin og útgáfa efnis um kynjafræði aukist umtalsvert. Enn er þó mikill skortur á íslensku efni, jafnt frumsömdu sem þýddu til notkunar í skólum.

Bókin *Kynjamyn dir í skólastarfi* er ætluð nemendum og kennurum á ýmsum skólastigum en ætti að nýast öllum þeim sem áhuga hafa á efninu. Í bókinni sameina tvær kynslóðir kvenna við tvo elstu háskóla landsins krafta sína. Samanlögð reynsla þeirra spannar öll skólastig. Allar hafa þær með einum eða öðrum hætti látið jafnréttismál til sín taka með erindum, fræðastörfum og kennslu. Höfundar hafa m.a. skipulagt og kennt á námskeiðum um kynjafræði og fundið áþreifanlega fyrir því hversu lítið er til af aðgengilegu efni til notkunar í slíkri kennslu. Í bókinni *Kynjamyn dir í skólastarfi* er leitast við að bæta úr þeirri þörf með því að fjalla um nám, kennslu og stjórnun uppeldis- og menntastofnana í kynjafræðilegu ljósi. Bókin er safn 11 kafla þar sem m.a. er fjallað um femínískar kenningar, konur og kennslu, kynferði og vísindi, karlmennsku og kvenleika, móturn kyngervis, náms- og starfsráðgjöf, kynferði og stjórnun og fagþróun leikskólakennara. Lesendum til glöggvunar fylgja orðskýringar yfir nokkur algeng hugtök kynjafræða.

Í fyrsta kafla bókarinnar, *Femínismi og kvennahreyfingar*, fjallar Steinunn Helga Lárusdóttir um sögu femínismans. Rætt er um ýmis birtingarform jafnréttisbaráttu kvenna, erlendis og á Íslandi, síðustu 150 árin. Gerð er grein fyrir þeim þrem bylgjum femínisma sem einkennt hafa þetta tímabil og fjallað nokkuð um fjórar femínískar stefnur. Áhersla er lögð á að tengja saman orðræðu og athafnir femínista erlendis og á Íslandi.

Hvers vegna á kynjafræði erindi í kennaramennun? spyr Þórdís Þórðardóttir í öðrum kafla bókarinnar. Fjallað er stuttlega um nokkrar kynjafræðilegar rannsóknir sem lúta að skólastarfi og lagaskyldu íslenskra skóla til að sinna jafnréttisfræðslu. Gerð er grein fyrir íslenskri könnun á viðhorfum nýnema í kennaranámi til hlutverks kynjafræðinnar í kennaranámi og nokkrum erlendum rannsóknum um sama efni. Sagt er frá tveimur íslenskum rann-

sóknum á kynjamun í skólastarfi og hvernig þær geta nýst kennurum til að sinna jafnréttisfræðslu. Loks er reifað hvernig kynjahlutleysi og kynblinda geta gefið skekkta mynd af valdatengslum kynjanna í skólum.

Í þriðja kafla, *Kymbundin sýn á grunnskólakennarastarfið*, greinir Guðbjörg Vilhjálmsdóttir frá rannsókn þar sem könnuð er sýn pilta og stúlkna á starf grunnskólakennara. Athygli er beint að skynjun á starfinu eða hugsuninni um starfið og hvernig sú hugsun endurspeglar valda- og virðingarröð í samfélaginu. Athyglisvert er að skoða grunnskólakennarastarfið sérstaklega þar sem það er starf sem drengir og stúlkur þekkja jafn vel. Prátt fyrir það kemur í ljós verulegur kynjamunur þar sem drengir setja grunnskólakennarastarfið mun neðar í virðingarröð starfa en stúlkur.

Hvers konar menntun sækja konur sér? Í kaflanum *Konur og kennsla* leitar Þórdís Þórðardóttir skýringa á því hvers vegna konur fremur en karlar sækjast eftir kennaramentun og kennslu sem starfsvettvangi. Hún ræðir um þann vanda sem konur standa frammi fyrir vegna viðtekinna viðhorfa í samfélaginu um að konur beri ábyrgð á fjölskyldulífi, eigi að standa sig vel á vinnumarkaði og rækta sig sem kynverur með því að gangast undir útlitskröfur tísku- og auglýsingaþónaðarins. Rætt er hvernig kennarastarfið hefur bæði ýtt undir sjálfstæði kvenna og heft starfsframa þeirra innan menntageirans. Gerð er grein fyrir könnun um viðhorf nýnema í kennaranámi til námsvals þeirra.

Í kafla fimm, *Þau kunna mannganginn*, beinir Sólveig Karvelsdóttir sjónum að ýmsum venjum og óskráðum reglum um hegðun, framkomu, orð og athafnir, útlit, fyrirmyn dir og staðalmyndir kvenna og karla í vestrænum samfélögum. Fjallað er um helstu skilgreiningar á muninum á körlum og konum og um mótu narafl samfélags og menningar. Samskipti kynjanna, einkum líkamstjáning og málhegðun, fær nokkra umjöllun og loks er rætt um álag á konur vegna mikillar áherslu á útlit þeirra.

Starfsval kvenna og karla verður fyrir margvíslegum áhrifum úr umhverfinu. Sif Einarssdóttir fjallar um kynjað starfsval í sjötta kafla, *Kynjamunur á starfsáhuga – raunverulegur eða skekkja í áhugakönnunum?* Hér lendis hafa áhugakannanir mikið verið notaðar til að aðstoða ungt fólk við náms- og starfsval. Sif notar upplýsingar sem aflað hefur verið í rannsóknum í tímans rás til að kanna hvort fram komi sambærilegur kynjamunur í starfsáhuga hérlandis og þekktur er erlendis. Einnig er fjallað um hvort kynjamun í starfsáhuga megi rekja til skekkju í matstækjunum og áhrifa kynbundinna staðalmynda starfa.

Í sjöunda kafla, *Fagþróun leikskólakennara*, fjallar Arna H. Jónsdóttir um stöðu og hlutverk dæmigerðrar kennastéttar, þ.e. leikskólakennara í ljósi hugtakanna *sérfræðihópur* og *fagþróun*. Til að varpa frekara ljósi á fagþróun leikskólakennara greinir Arna einnig ákveðnar samþykktir og gjörðir Félags leikskólakennara. Höfundur naut aðstoðar rýnihóps frá Félagi leik-

skólakennara við að tengja greininguna við vettvang leikskólans. Tilvitnum um úr umræðum rýnhópsins er fléttarinn inn í textann eftir því sem við á.

Stundum heyrast þær raddir að íslenski grunnskólinn sé fyrst og fremst mótaður af áherslum og gildum kvenna. Í áttunda kafla, *Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?* skoða þær Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir þessa orðræðu nánar með hliðsjón af gögnum og rannsóknum um stöðu kynjanna í grunnskólum. Þær velta því m.a. fyrir sér hvort hin dulda námskrá, s.s. samskipti kennara við kynin og hegðunarmynstur í nemenda-hópnum 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.

Berglind Rós Magnúsdóttir heldur áfram umfjöllun um grunnskólastigið í níunda kafla, „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“, og beinir athyglinni sérstaklega að viðteknum hugmyndum um greind eins og þær birtast meðal unglings í bekkjardeild. Berglind Rós skoðar fyrst og fremst kynjuð lögmál orðræðunnar, þ.e. hversu karllæg hún virðist vera og notar til þess orðræðugreiningu. Veitt er innsýn í það hvernig þessi kynjaða greindarorð- ræða endurspeglast í atferli, virkni og viðbrögðum innan skólastofunnar.

Í kafla tíu, *Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum*, beina þær Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir sjónum að stöðu kvenna og karla á framhalds- og háskólastigi. Síðustu áratugi hefur konum farið ört fjölgandi meðal framhaldsskólanema og háskólanema og heiti kaflans vísar til radda sem stundum heyrast um að aukin menntun kvenna hafi tryggt þeim fullt jafnrétti á við karla. Í kaflanum er þessi orðræða skoðuð nánar með hliðsjón af gögnum og rannsóknum um stöðu kynjanna á þessum skólastigum og þessi sjónarmið sett í víðara félagslegt og kynjafræðilegt samhengi.

Í lokakafla bókarinnar, *Leiðtogar og lífsgildi*, beinir Steinunn Helga Lárusdóttir sjónum að stjórnun uppeldis-og menntastofnana. Fræðimenn beina nú athygli í vaxandi mæli að gildum (e. *values*) stjórnenda og hvetja þá til þess að gera sér grein fyrir eigin gildum og áhrifum þeirra á daglegt líf sitt og starf. Í kaflanum er fjallað um tengslin milli lífssýnar, lífsgilda og stjórnunarháttar með sérstakri áherslu á skólastýrur. Kynntar eru nokkrar nýlegar rannsóknir á lífsgildum skólastýra og m.a. leitað svara við því hver áhrifin af meintri markaðshyggu í vestrænum samfélögum kunni að hafa á hluverk þeirra og stöðu.

Það er von höfunda að bókin verði skólaufólk og öðrum sem áhuga hafa á jafnréttismálum til gagns. Vonandi verður hún jafnframt lóð á vogarskálar jafnréttis í íslensku samfélagi.



Femínismi og kvennahreyfingar

Steinunn Helga Lárusdóttir

Hver einasta stúlka þarf á unga aldri, engu síður en karlmaðurinn, að hugsa sér sjálfa sig sjálfstæða, starfandi veru, sem fær sé til að afla sjálfri sér lífsviðurværis og jafnvel veita öðrum fjárhagslega forsjá. ... Hún er sjálfstæð vitsmunavera, sem þarf að vera fær um að vinna fyrir sér og sínum, þó að hún hinsvegar, ef svo ber undir, snúi sér að því eingöngu að veita heimili sínu forstöðu (Samtök borgfírskra kvenna, 1986, bls. 120).

Svo mælti Svafa Þórleifsdóttir skólastjóri í erindi sem hún hélt á Akranesi árið 1938. Svafa er ein þeirra kvenna sem lögðu jafnréttisbaráttunni lið á fyrri helmingi 20. aldar þegar konur kröfðust réttinda á við karla. Þótt óvist sé að Svafa og samtímakonur hennar hafi kallað sig femínista þá gáfu baráttumál hennar og málflutningur ótvírætt til kynna skyldleika við hugmyndir frjálslyndra femínista við aldahvörf 18. og 19. alda.

Minni okkar er hverfult og því er sagan oft fljót að gleymast. Vegna þess hve stór hluti kvennasögu hefur eingöngu varðveist í munnnlegri geymd er ógnin af glatkistunni enn meiri. Af þessum sökum er sérstaklega mikilvægt að staldra öðru hverju við, rifja upp liðna atburði og reyna að tengja þá við samtímann. Á slíkum tínamótum er hollt að sækja hvatningu í það sem áunnist hefur og um leið innblástur til þess að halda ótrauð áfram.

Þekking á kvennahreyfingum og femínískri hugmyndafræði er jafnframt mikilvæg til þess að skoða veröldina á annan hátt en ella væri. Fræðileg þekking og hæfni verður þá tæki til að greina samfélagið og sjá heildarmyndina (Þorgerður Einarsdóttir, 2003).

Hér á eftir verður hugað að sögu femínismans og hugmyndafræðilegum stoðum hans. Fjallað verður um ýmis birtingarform jafnréttisbaráttu kvenna, erlendis og á Íslandi, síðustu 150 árin. Í þeirri umfjöllun gegnir hugtakið *femínismi* lykilhlutverki. Gerð verður grein fyrir þremur bylgjum femínisma sem einkennt hafa þetta tímabil og fjallað nokkuð um fjórar femínískar stefnur: *frjálslyndan-, róttækan-, menningar- og póstmódernískan* femínisma. Í allri umfjöllun verður leitast við að tengja saman orðræðu og athafnir femínista erlendis og á Íslandi.

Einn femínismi eða margir?

Þegar spurt er hvað hugtakið femínismi merki má gera ráð fyrir mismunandi svörum, þar veldur hver á heldur. Ástæðan er sú að hugtakið er margrætt auch þess sem merking þess hefur þróast og breyst í tímans rás. Í ensk-íslenskri orðabók Arnar og Örlygs er hugtakið skilgreint sem kvenfrelsiss Stefna; að konur og karlar skuli hafa jafnan rétt til náms, starfa og launa og að hefðbundin kvennastörf séu metin til jafns við önnur störf (Ensk-íslensk orðabók, 1984, bls. 365). Þorgerður Þorvaldsdóttir (2000) bendir á að um femínisma verði ævinlega að tala í fleirtölu og nafna hennar Einarsdóttir (2001) hefur bent á að femínismi sé í raun samheiti yfir fjölda stefna og strauma sem skarast og hafa þróast á löngum tíma. Femínismi geti því verið lífsskoðun, baráttuhreyfing, fræðasvið, kenning, þekkingarfraði og pólitík (Þorgerður Einarsdóttir, 2001, 2002).

Í ensku máli birtist hugtakið *feminism* fyrst á níunda áratug 19. aldar og gaf þá til kynna stuðning við lagalegan og pólitískan jöfnuð karla og kvenna. Hugtakið hefur verið umdeilt frá upphafi (Bryson, 1992) og merking þess breytileg í takt við þær áherslur og þau baráttumál sem femínistar hafa talið brýnust á hverjum tíma. Um miðbik 19. aldar vísaði hugtakið femínismi jafnan til baráttunnar fyrir mannréttindum en við lok 20. aldar fremur til kenninga um yfirráð karla, svonefnt *karlveldi* (Ramanzanoglu og Holland, 2003; Evans, 1995). Í daglegu tali fólks vísað þó femínismi oftast til kvennahreyfinga, femínískra kenninga eða hvoru tveggja.

Femínískar stefnur eru orðnar margar og fjölgar enn. Heitin frjálslyndur, róttækur, menningar og marxískur femínismi eru vísbendingar um þær fjölbreyttu hugmyndafræðilegu áherslur sem femínistar á mismunandi tímum hafa haft. Þrátt fyrir ólíkar áherslur virðist ríkja samstaða um nokkrar sameiginlega grundvallarþætti í allri femínískri hugmyndafræði, svo sem að ríkja skuli pólitískur, efnahagslegur og félagslegur jöfnuður kynjanna. Í hugmyndafræði flestra femínista eru einnig ákveðin lykilhutök, eins og *kvennakúgun* og *karlveldi* sem áður var minnst á. Róttækir femínistar (e. *radical feminists*) urðu fyrstir til þess að nýta sér hugtakið karlveldi til greiningar á undirokun kvenna og aðrir femínistar hafa síðan notað þetta hugtak til þess að greina sögulegar, efnislegar og sálfræðilegar ástæður þess að konur eru undirokaðar (Stacy, 1993). Loks eru flestir talsmenn þessara kenninga sammála um að *kynferði* (e. *gender*) einstaklinga sé afurð félagslegrar móturnar fremur en meðfætt og eðlislægt (Evans, 1995), eða eins og

1 Karlveldi er ónákvæm þýðing á orðinu *patriark* sem er af grískum rótum og var fyrst og fremst notað innan kirkjunnar. Komin er hefð á notkun orðsins karlveldi þótt nákvæmara væri að þýða *patriark* sem feðraveldi. Hugtakið vísað til kenninga um yfirráð karla.

Simone de Beauvoir sagði og frægt er orðið þá fæðist engin kona heldur verður það.² Þrátt fyrir sameiginleg þemu og lykilhugtök takast femínistar enn á um hugök og hugmyndafræði. Það getur valdið erfiðleikum við skilgreiningu á hugtakinu femínismi og með tilkomu póstmódnískrar umræðu, sem vikið verður að síðar í kaflanum, hafa hugtökin *kona, kyn* og *gerendahæfni* (e. *agency*) bæst við þau hugtök sem átökin hverfast um. Síðast en ekki síst er tekist á um hvort og þá með hvaða hætti skuli flokka hugmyndir og kenningar undir merki tiltekinna femínískra stefna (Stacy, 1993). Vart er við öðru að búast en að skoðanir séu skiptar þegar litið er til þeirra ólíku samfélagslegu aðstæðna og pólitíkska jarðvegs sem þær spretta úr (Bryson, 1992). Þorgerður Einarssdóttir hefur einnig bent á að allar skilgreiningar á femínisma séu réttar án þess að vera endanlegar vegna þess að femínismi sé „lifandi og dýnamískt afl í stöðugri þróun“ (2002, bls. 10). Þrátt fyrir margbreytileika og mismunandi áherslur milli landa og innan, miðar öll femínisk barátta að því að finna rætur kynjamisréttis, átta sig á birtingarmyndum þess í samfélögum þjóða og benda á leiðir til þess að eyða því.

Kvennahreyfingar

Jafnréttisbaráttu kvenna á sér margra alda sögu en hún er ekki samfelld og mikill hluti hennar hefur án efa aldrei verið skráður fremur en saga kvenna yfirleitt. Bryson (1992) hefur bent á að strax á 14. öld hafi franska baráttukonan Christine de Pisan verið orðin áberandi talsmaður aukinna réttinda kvenna og hennar baráttu hafi smám saman haft áhrif víðar í Evrópu. Á Vesturlöndum er saga femínismans oftast talin hefjast í Evrópu á miðri 19. öld með baráttunni fyrir mannréttindum og borgaralegum réttindum (Þorgerður Einarssdóttir, 2001).

Femínískum hreyfingum er oftast skipt í þrjú megintímabil, fyrstu bylgju femínisma sem oftast er rakin til baráttu bandarískra kvenna fyrir kosningarétti (e. *suffrage*) frá miðri 19. öld, annarri bylgju femínisma, sem kom fram um 1960 og náði hámarki um 1970, og þriðju bylgju femínisma sem rakin er til níunda áratugarins og stendur enn yfir (Friedlen, 2002). Frá annarri bylgju femínisma hafa þróast margar femínískar stefnur sem enn hafa mikil áhrif. Á síðustu árum hefur verið mikil hugmyndafræðileg gróska en áherslur hafa breyst og beinast nú fremur að femínisma innan fræða og vísinda en á pólitískum vettvangi (Þorgerður Einarssdóttir, 2002). Póstmódnískars femínisma var farið að gæta á áttunda áratug síðustu aldar og um svipað leyti urðu nýjar kvennahreyfingar áberandi, einkum í

² Simone de Beauvoir. (1977). *The second sex*, ensk þýðing M. Parshley, New York: 1989.

Bandaríkjunum en einnig á Íslandi. Með nokkrum rétti mætti því staðsetja póstmódernískan femínisma í þriðju bylgjuni þótt ekki verði það gert hér.

Í þessum kafla verður fjallað um fyrstu og aðra bylgju femínisma en þó mest um síðara tímabilið. Athyglinni verður fyrst og fremst beint að frjálslyndum, róttækum-, menningar- og póstmódernískum femínisma en vikið örfáum orðum að marxískum og mismununarfemínisma. Ekki verður fjallað um þriðju bylgju femínisma eins og hún birtist til dæmis í starfi Femínistafélags Íslands og nýjum kvennahreyfingum í Bandaríkjunum.³

Fyrsta bylgja femínisma

Frjálslyndur femínismi

Í hugum margra markar útgáfa bókar Betty Friedan „Goðsögnin um konur“ (1963, e. *The feminine mystique*), upphaf annarrar bylgju femínisma og frjálslynds femínisma og telja þeir að þar með hafi grunnurinn að femínískri hugmyndafræði verið lagður. Þetta er þó ekki alls kostar rétt því fyrstu frjálslyndu femínistarnir fóru að láta til sín taka fyrir að minnsta kosti tveimur öldum og hafa átt sér sterka málsvara æ síðan þótt áhrifa þeirra hafi gætt mismikið (Bryson, 1992).

Frjálslyndir femínistar töldu að konur og karlar væru í grundvallarat-riðum eins, það er að konur hefðu sömu hæfileika og karlar, en þeirri stað-reynd hefði annað hvort ekki verið haldið á lofti eða munurinn horfið gegnum uppeldi og félagsmótun. Af þessum sökum hlyti konum að bera sömu réttindi og körlum (Evans, 1995). Þeir litu svo á að vandinn fælist í skertu aðgengi kvenna og takmörkuðum möguleikum til þess að ná árangri innan kerfis sem væri kynjahlutlaust (Blackmore, 1999). Frjálslyndir femínistar lögðu áherslu á að konur væru skynsemisverur, rétt eins og karlar, og ættu því að hafa sama frelsi og þeir til þess að ákveða félagsleg, pólitisk og menn-tingarleg hlutverk sín og nýta hæfileika sína til fulls (Bryson, 1992; Usher 1996). Í ljósi þessa snerist baráttá frjálslyndra femínista um fullt lagalegt jafnrétti, kosningarátt og kjörgengi og aðgengi að menntun og störfum. Sú krafa að litið væri á konur sem skynsemisverur var ekki sjálfgefin á 18. og 19. öld eins og skýrt kemur fram í kafla Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2005) um birtingarmyndir hinnar kynjuðu greindarorðræðu meðal unglings í Þessari bók. Þótt hér verði þessu atriði ekki sérstakur gaumur gefinn má með nokkrum rétti halda því fram að enn á 21. öld séu konur að slást við fortíðardrauga af þessu tagi.

3 Lesendum er bent á að 5. hefti tímaritsins *Veru* árið 2003 er að mestu leyti helgað umfjöllun um þriðju bylgju femínisma.

Meðal þekktra fulltrúa frjálslynds femínisma á 18. og fram á 19. öld er Mary Wollstonecraft, bandarísk baráttukona,⁴ en á 19. öld þau Elizabeth Cady Stanton í Bandaríkjunum og Emmeline Pankhurst og John Stuart Mill í Bretlandi. Á fyrri hluta 20. aldar Sylvia Pankhurst í Bretlandi og á síðari hluta aldarinnar hin bandaríkska Betty Friedan. Á Íslandi stóð baráttukonan Bríet Bjarnhéðinsdóttir í stafni frá því um 1880 og langt fram á 20. öldina. Áður en vikið er frekar að framlagi Bríetar til mannréttinda- og jafnréttisbaráttu íslenskra kvenna verður farið nokkrum orðum um stöðu kvenna á Íslandi um aldamótin 1900.

Áhrifa frjálslynds femínisma fór að gæta fyrir alvöru hér á landi við lok 19. aldar. Á þessum tíma var staða íslenskra kvenna bágari en hún hafði oft verið. Á 10. öld höfðu konur t.d. rétt til þess að eignir, skilja við menn sína, giftast aftur og kjósa. Öll þessi réttindi töpuðust við kristnitökuna árið 1000 (Inga Huld Hákonardóttir, 1992). Um þetta segir Bríet Bjarnhéðinsdóttir í frægu erindi sínu frá 1887 „Hér á Norðurlöndum sjáum við þó hvergi nein merki þess að konur hafi verið í verulegri niðurlægingu fyrr en eftir að kristni komst á“ (1997, bls. 338).

Allt framundir 1850 voru íslenskar konur nánast réttlausar miðað við karla, höfðu ekki aðgang að menntun, embættum og fjármunum og voru án kosningaréttar og kjörgengis. Ekki var sett spurningarmerki við hefðbundin viðhorf til hugtakanna karl og kona (Erla Hulda Halldórsdóttir, 1997). Ef að þessu var fundið var vísað til meints eðlis kvenna sem væri annað og óæðra körlum. Litið var á karlinn sem fulltrúa skynsemi, mennингar og hugar en konan var tengd náttúrunni gegnum líkamann og hún var tilfinningavera (Blackmore, 1999; Sigríður Porgeirs dóttir, 2001). Á þessum grundvelli voru hlutverk kynjanna innan fjölskyldunnar skilgreind. Svafa Þórleifsdóttir frá Skinnastað lýsir þessu svo árið 1938:

Fyrir 60–80 árum (um 1860–1880, innskot höfundar) var almennt álið bæði hér á landi og annars staðar, að konan ætti eigi önnur hlutverk í mannfélaginu en þau aðala börn og annast þau í upp vextinum. Ást konunnar og fórnfýsi sungu skáldin lof og dýrð ... Maðurinn var herra tilverunnar. Hann var af sjálflum skapar-anum settur yfir allar lifandi verur jarðarinnar ... Karlmaðurinn var hin hugsandi vera sem heiminum átti að stjórna. Konunni bar að fylgja skoðunum hans í hvívetna (Samband borgfirska kvenna, 1986, bls. 117).

Tvíhyggja í skilgreiningum á kyneðli kvenna og karla hefur reynst afar

⁴ Bók Wollstonecraft *A vindication of the rights of women* sem kom út árið 1792 er oft talin vera fyrsta baráttubók fyrir réttindum kvenna sem skrifuð er af konu.

lífss eig og lifað af í gegnum aldirnar þrátt fyrir að flestar eðlishygjukenn- ingar standist ekki nánari skoðun (Sigríður Þorgeirs dóttir, 2001). Um miðja 19. öld voru konur á Íslandi og annars staðar í Evrópu eigi að síður farnar að draga réttmæti stöðu sinnar í efa og sækja fram til sömu réttinda og karlar. Þegar kom fram á síðari hluta 19. aldar var óánægja íslenskra kvenna með stöðu sína „farin að krauma undir niðri“, einkum meðal hinna yngri (Erla Hulda Halldórsdóttir, 1997, bls. 37). Það var á þessu tímabili sem Bríet Bjarnhéðinsdóttir kom fram á sjónarsviðið. Bríet fæddist 27. september 1866 í Vatnsdal í A-Húnnavatnssýslu. Árið 1885 birtist eftir hana ritgerðin, „Nokkur orð um menntun og rjettindi kvenna, eftir unga stúlkuna í Reykjavík“. Greinin, sem var birt í tímartinu *Fjallkonan* undir nafninu *Æsa mun vera sú fyrsta sem birtist opinberlega eftir íslenska konu*. Bríet vakti þó fyrst almenna athygli í desember árið 1887 þegar hún hélt fyrirlestur „Um hagi og rjettindi kvenna“. Í fyrirlestrinum vék hún m.a. eftirfarandi orðum að því ólíka hlutskipti sem frá fæðingu biði stúlkna og drengja:

Drengirnir hafa átt að verða menn sem gætu orðið færir um að ryðja sér sjálfir braut til gæfu og gengis. En stúlkunar hafa átt að verða konur sem hefðu sinn takmarkaða verkahring í búri og eldhúsi. Það er að segja verur sem stæðu skör lægra í öllu tilliti, sem ekki hefðu annað takmark í lífinu en að snúast í kringum karlmennina og gjöra þeim lífið sem þægilegast (Bríet Bjarnhéð- isdóttir, 1897, bls. 351–352).

Kvennabarátta 19. aldar á Íslandi varð fyrir áhrifum erlendis frá og Bríet hafði þegar hér var komið sögu sótt stofnfund alþjóðasambands um kosningarétt kvenna sem haldinn var í Kaupmannahöfn árið 1906. Í erindi sínu vísaði Bríet m.a. til John Stuarts Mills sem barðist með frjálslyndum femínistum þess tíma fyrir jöfnuði kynjanna.⁵ Hún hafði einnig lesið greinar um kvenfrelsisbaráttuna í Bandaríkjunum (Björg Einarsdóttir, 1986). Í fyrirlestrinum hvatti Bríet konur til þess að hefja réttindabaráttu af fullum þunga. Ekki er að efa að orð hennar hafa haft áhrif á viðhorf kvenna og orðið þeim hvatning til þess að sækja fram.

Bríet lagði mikla áherslu á að konur fengju sama rétt og karlar til náms. Sjálf stundaði hún nám við Kvennaskólanum að Laugalandi í Eyjafirði skóla- árið 1880–1881 (stofnaður 1877). Þótt hugurinn stæði til frekara náms þá gekk það ekki eftir vegna þess að stúlkur höfðu ekki aðgang að æðri menntastofnunum á þessum tíma.

Stúlkur á aldrinum 10–14 ára fengu þó sama rétt og drengir til náms

⁵ Sjá t.d. bókina Kúgun kvenna sem Hið íslenska bókmenntafélag gaf út árið 1997 í ritstjórn Vilhjálms Árnasonar. Á frummálinu heitir bókin *On the subjection of women*. Hún kom fyrst út á frummálinu árið 1869 en í íslenskri þýðingu aldamótaárið 1900.

með fræðslulögnum árið 1907, en höfðu ekki aðgang að námi við æðri skóla landsins, Lærða skólann, Prestaskólann og Læknaskólann. Þetta breyttist árið 1911 þegar réttur kvenna til embættisnáms, námsstyrkja og embætta til jafns við karla var lögfestur þrátt fyrir mikla andstöðu á þingi (Sigriður Erlendsdóttir, 1993). Slík lög þekktust þá hvergi annars staðar í heiminum. Frumvarpið var lagt fyrir af Hannesi Hafstein ráðherra sem hafði undirbúið það í samvinnu við Bríeti Bjarnhéðinsdóttur.

Af öðrum Íslendingum sem lögðu þung lóð á vogarskálar jafnréttisbaráttu þessa tíma má nefna börn Bríetar og Héðins Valdimarssonar, þau Valdimar og Laufeyju og Skúla Thoroddsen alþingismann sem átti aðild að flestum mikilvægustu lagafrumvörpum um rétt kvenna á þessum tíma. Dóttir hans og Theodóru Thoroddsen skálds, Katrín Thoroddsen læknir var ekki síður ötull baráttumaður fyrir réttindum kvenna og barna⁶ en eitt af helstu baráttumálum hennar var notkun getnaðarvara og takmarkanir barneigna.⁷

Smám saman fjölgaði þeim lögum sem tryggðu konum sama formlega rétt og körlum. Á síðustu áratugum 20. aldar voru einnig stofnuð kvenfélög, reistir kvennaskólar og gefin út blöð og tímarit. Með kosningarátti og kjörgengi helltu konur sér því næst út í pólitíska baráttu á árunum milli 1908 og 1926 og þar fór Bríet fremst meðal jafningja (Ártöl og áfangar í sögu íslenskra kvenna, 1998).

Framboðshreyfingin lifði sitt blómaskeið á árunum 1908–1926 þegar gamlir málaflokkar og samtök á þingi voru að ganga sér til húðar. Hreyfingin var kvenlegt fyrirbæri sem lagði áherslu á að sameina konur á grundvelli kynferðis þeirra. Listinn fékk 21,2% greiddra atkvæða í bæjarstjórnarkosningunum árið 1908 og í alþingiskosningum árið 1922 fékk hann 22,4% greiddra atkvæða (Auður Styrkársdóttir, án árs, bls. 50–59). Þá komst Ingibjörg H. Bjarnadóttir á þing, fyrst kvenna. Í síðasta sérframboði kvenna árið 1926 hafði fylgið hrapað niður í 3,5% og markaði það endalok þessarar hreyfingar. Próunin varð sú að margar þeirra kvenna sem boríð höfðu kvennaframboðin uppi gengu inn í þá stjórnmálflokkka sem fyrir voru (Auður, án árs). Svipuð þróun varð síðar með Kvennalistann þegar hann var lagður niður árið 1999 því þá gengu margir meðlimir hans til liðs við aðra flokka.

Hugmyndafræði íslensku kvennaframboðanna var mjög svipuð þeirri sem ríkti um allan hinn vestræna heim. Það eina sem skildi Ísland frá

6 Sjá t.d. grein Arnþórs Guðmundssonar, „Kona í karlaveröld“. Þáttur Katrínar Thoroddsen í jafnréttisbaráttu íslenskra kvenna 1920–1960. Greinin birtist árið 1990 í tímaritinu *Sagnir*, 11, bls. 35–42.

7 Árið 1931 hélt Katrín erindið *Frjálsar ástir* þar sem hún fjallaði um takmarkanir barn-eigna. Gutenberg gaf fyrirlesturinn síðar út vegna fjölda áskorana.

öðrum löndum var hið mikla fylgi sem kvennalistar hlutu enda „einsdæmi í gjörvallri sögu kvenréttindahreyfinga“ (Auður Styrkársdóttir, án árs, bls. 58). Um aldamótin 1900 lögðu frjálslyndir femínistar á Vesturlöndum áherslu á að ryðja úr vegi hvers konar hindrunum á vegi kvenna í opinberu lífi jafnframt því að færa rök fyrir aukinni hlutdeild þeirra í þeim réttindum, skyldum, forréttindum og ábyrgð sem karlar bjuggu við. Þetta töldu þeir bæta samfélagið allt ekki síður en kvenna sem hóps (Blackmore, 1999). Áherslan var á að bæta stöðu kvenna á forsendum ríkjandi samfélags fremur en með breytingum á samfélagini.

Frjálslyndir femínistar einbeittu sér að réttindum á hinum opinbera vettvangi en létu sig ekki varða valdastöðu kynjanna annars staðar, svo sem inni á heimilum. Peir töldu að vegna þess hversu augljóst réttlætismál væri um að ræða þá mundi árangur nást og karlar hafa ástæðu til móttöðu (Bryson, 1992). Frjálslyndir femínistar töldu þó ekki að það væri samfélagsins, eða kvenna sem hóps, að rétta stöðuna heldur litu svo á að hver einstök kona bæri ábyrgð á því að nýta þau tækifæri sem gæfust til hins ýtrasta í kjölfar þess að pólitiskt og löglegt jafnrétti hefði verið tryggt.

Á nútíma mælikvarða telst frjálslyndur femínismi vera fremur íhalds-samur. Frjálslyndir femínistar kröfðust breytinga með því að endurbæta og styðja við þau kvenfrelsisöfl sem fyrir voru í þjóðféluginu en vildu ekki fara út í róttækar breytingar á þjóðféluginu.

Marxískir og sósíalískir femínistar um miðja 20. öldina gáfu lítið fyrir þessa nálgun og gagnrýndu frjálslynda femínista þess tíma harðlega fyrir að horfast ekki í augu við þá staðreynð að stéttarleg og félagsleg staða kvenna væri mjög mismunandi. Af þeim sökum væri tómt mál að tala um jafnrétti án þess að taka á misskiptingu auðs og valda innan ríkjandi stjórnskipulags (Bryson, 1992; Weiner, 1994). Þessi gagnrýni var að því leyti réttmæt að á Íslandi, eins og víða erlendis, voru það tiltölulega vel settar, menntaðar konur sem leiddu kvennabaráttuna í upphafi 20. aldar. Alþýðukonur áttu þar engan hlut að máli (Auður Styrkársdóttir, án árs).

Frjálslyndir femínistar ruddu eigi að síður brautina fyrir aðrar femínískar stefnur sem þróuðust undir merkjum annarrar bylgju femínisma á síðari hluta 20. aldar. Á næstu 40 árum komu fram margvíslegar og misáhrifamiklar stefnur undir mismunandi nöfnum en ævinlega nátengdar pólitiskum straumum. Á sérhverju stigi þróunarinnar var boðið upp á mismunandi hugmyndafræðilegt og pólitiskt sjónarhorn (Usher, 1996). Margir líta á frjálslyndan, marxískan og róttækan femínisma sem þær þrjár meginstefnur sem fram hafi komið á þessum tíma. Þeim til viðbótar má nefna menningarfemínisma, svartan-, lesbískan- og þriðja heims femínisma. Hér á eftir verður fjallað um þrjár aðrar femínískar stefnur sem falla undir aðra bylgju femínisma en skarast að hluta við þá þriðju. Þetta er róttækur femínismi, menningarfemínismi og póstmódernískur femínismi.

Önnur bylgja femínisma – Kvennabaráttan nýja 1960

Róttækir femínistar

Róttækir femínistar fóru að láta til sín taka erlendis upp úr 1960 þegar áhrifa annarrar bylgju femínisma var farið að gæta í Bandaríkjunum og þeir voru orðnir oflugir um 1970 (Bryson, 1992). Þeir gagnrýndu frjálslynda femínista fyrir að viðurkenna ekki að rætur kynjamismununar lægju djúpt í menningu og samfélagsgerð sem fyrst og fremst væri mótuð af og tæki mið af körlum. Af þeim sökum næðist því aðeins jafnrétti að vegið væri að rótum ríkjandi valdaskipulags í stað þess að reyna að leita jafnréttis innan þess eins og frjálslyndir femínistar höfðu lagt áherslu á. Róttækir femínistar töldu að bág staða kvenna stafaði af því að konum væri mismunað á grundvelli kynferðis síns. Þeir lögðu áherslu á að flest þekkt samfélög væru karlveldi og kynjamismunun væri sjálfstætt form mismununar en ekki afleiðing af annarri kúgun (Þorgerður Einarsdóttir, 2001, 2002).

Þegar hér var komið sögu höfðu margir femínistar orðið fyrir vonbrigðum með takmarkaðan árangur í þá veru að tryggja konum jafnan rétt á við karla. Margir þeirra voru einnig orðnir uggandi yfir því að yfirráð karla yrðu viðvarandi og mundu áfram stuðla að ójöfnum möguleikum og tæki-færum karla og kvenna innan samfélagsins (Usher, 1996; Beasley, 1999). Róttækir femínistar bentu á að formlegt jafnrétti jafngilti ekki raunverulegu jafnrétti og því væru lagabreytingar einar og sér engin trygging fyrir jafnrétti kvenna og karla.

Á Íslandi má ætla að Brít og félagar hennar í baráttunni hafi treyst því að hinum margháttuðu lagasetningar mundu færa konum raunverulegt jafnrétti fyrr en raun varð á. Þetta gekk þó ekki eftir og vegna þess hve hægt miðaði líta sumir á tímibilið milli stóru íslensku kvennaframboðanna á 19. og 20. öld, árin milli 1920 og 1970, sem stöðnunartímabil. Að því kom að orð róttækra femínista urðu að áþreifanlegum staðreyndum og konum á Íslandi og annars staðar á Vesturlöndum varð ljóst að jafnrétti í orði og á borði var tvennt ólíkt. Þegar kom fram yfir 1960 var komin mikil ókyrrð sem skapaði jarðveg fyrir róttæka fjöldahreyfingu kvenna, *Rauðsokkahreyfingunga*⁸, sem kom fram á sjónarsviðið í október árið 1970⁹. Sú hreyfing markaði mestu tímamót í íslenskri kvennabaráttu frá því kvennaframboðunum lauk formlega í upphafi 20. aldar.

Á grundvelli þessarar hreyfingar stofnuðu nokkrar konur úr Rauðsokka-

8 Tveimur árum áður höfðu ungar konur í æskulýðsnefnd Kvenréttindafélags Íslands stofnað hreyfinguna *Úur*.

9 Helga Sigurjónsóttur fjallaði um þetta tímabil í greinasafninu *Í nafni jafnréttis* sem Bókrún gaf út árið 1988. Danskar konur stofnuðu Rauðsokkahreyfingu 8. apríl árið 1970 og höfðu breskar og bandarískar rauðsokkur sér til fyrirmynðar.

hreyfingunni, *Kvennahreyfinguna* og síðar *Kvennalistann* 13. mars árið 1983 (Kvennalistinn, 2005).

Róttækir femínistar rekja undirokun kvenna til kynferðis þeirra fremur en nokkurs annars, hvort heldur er stétt, kynþáttur eða þjóðerni (Beasley, 1999; Þorgerður Einarsdóttir, 2001). Þessa undirokun á grundvelli kyns, litu róttækir femínistar á sem birtingarform kúgunar kvenna innan samfélagsgerðar sem sniðin væri að þörfum karla og veitti þeim yfirburðastöðu (Beasley, 1999). Konur sem hópur hefðu því annarra hagsmuna að gæta en karlar og sameiginleg sjónarmið tengdu konur systraböndum sem væru hafin yfir stéttir og kynþætti og leiddu til þess að konum bæri að berjast saman fyrir frelsun sinni (Bryson, 1992). Róttækir femínistar beina sjónum að hugtakinu karlveldi sem þeir telja rótina að vandanum og nota það til að skilgreina kúgun kvenna. Með nýju kvennahreyfingunum fór femínisminn að fikra sig inn í háskólana og vísindasamfélagið og áherslur róttækra femínista urðu fljótlega ein af meginstoðunum í upphafi kvennarannsóknna á síðasta þriðjungi tuttugustu aldar (Þorgerður Einarsdóttir, 2002).

Frjálslyndir femínistar höfðu beitt sér fyrir formlegu jafnrétti kynjanna á opinberum vettvangi en létu sig ekki varða einkahagi og stöðu inni á heimilum. Róttækir femínistar bentu hins vegar á að karlveldi einskorðaðist ekki við opinberan vettvang stjórnmála og launavinnu heldur næði einnig til einkalífs og markaði því spor bæði í opinberu lífi og einkalífi. Um leið og baráttan var farin að snúast um valdastöðu inni á heimilum jafnt sem utan var hefðbundnum hugmyndum um völd og pólitík kollvarpað, enda litu róttækir femínistar svo á að hvort tveggja ætti stóran þátt í að viðhalda karlveldinu (Bryson, 1992). Slagorðið varð „hið persónulega er pólitískt“ og slík afstaða gerði kröfu um að valdahugtakið og pólitísk stefnumótun væru endurskilgreind. Í hugum róttækra femínista þjónuðu valdakerfi og pólitík samfélagsins fyrst og fremst þeim tilgangi að styrkja enn frekar yfirráð karla um leið og þau réttlættu og dyldu þá staðreynnd að hinn raunverulegi grunnur að valdi karla lægi inni á heimilunum. Íslenski Kvennalistinn lagði einmitt mikla áherslu á hlutskipti kvenna innan heimilanna og benti á nauðsyn þess að einkalífið yrði að fá meiri umfjöllun í pólitískri samfélagsumræðu (Sigríður Þorgeirsdóttir, 2001).

Vilborg Sigurðardóttir, einn af frumkvöðum Rauðsokkahreyfingarinnar, víkur að misjöfnum viðbrögðum kynsystra sinna við þessum áherslum kvennahreyfingarinnar í nýlegu viðtali (Vera, 2003). Þar kemur fram að margar kvennanna í hreyfingunni hafi tekið nærrí sér

... hve margar konur í tryggum efnalegum aðstæðum en áhrifalausar og innilokaðar á heimilum sínum í skjóli eiginmanna með miklar tekjur/eignir, voru blindar á eigin aðstæður og stundum fjandsamlegar í garð frelsisboðenda (bls. 27).

Róttækir femínistar líta jákvæðum augum á kvenleikann, þótt ekki setji þeir sérstöðu kvenna og menningu jafn eindregið á oddinn og menningarfemínistar. Um 1970 var þó málflutningur róttækra femínista farinn að beinast í vaxandi mæli að því að undirstrika muninn á kynjunum, draga fram sérstöðu kvenna og setja hana í öndvegi (Evans, 1995). Úr þessum jarðvegi spratt menningararfemínisminn og með honum áherslan á að kynin ættu að vera jófn þótt þau væru ólík (e. *equality-difference*). Þessi málflutningur varð eitt af lykilatriðum í hugmyndafræði annarrar bylgju femínisma eftir það (1995, bls.19).

Í ljósi jákvæðra viðhorfa til kvenleikans hafna róttækir femínistar öllum hugmyndum um að konur eigi að líkja eftir körlum í því skyni að verða viðurkenndar á opinberum vettvangi. Um leið og þeir leggja áherslu á eiginleika kvenna undirstrika þeir að munurinn á konum og körlum þurfi hvorki að vera varanlegur og óbreytanlegur né heldur ráðist hann af líffræðilegum erfðum (Evans, 1995; Blackmore, 1999). Þessi afstaða gengur þvert á málflutning þeirra sem telja að staða kvenna ráðist af meðfæddu og óumbreytanlegu eðli. Róttækir femínistar og menningararfemínistar telja þvert á móti að ekki sé til eitthvert náttúrulegt, óumbreytanlegt eða alþjóðlegt *eðli* og benda á að staða kvenna ráðist fyrst og fremst af félagslegu, menningarlegu og sögulegu samhengi (Stacy, 1993; Blackmore, 1999). Þarna takast á *eðlishyggja* annars vegar og *félagsleg móttunarhyggja* hins vegar. Sú afstaða sem fólk tekur í þessum efnum skiptir miklu máli vegna þess að þeir sem halda fram eðlishyggju líta svo á að erfitt sé að ná fram breytingum en talsmenn móttunarhyggju telja þvert á móti að allt sé breytingum háð og mótsagnir og ósamfella sé viðvarandi (Stacy, 1993, bls. 68).

Róttækur femínismi hefur m.a. verið gagnrýndur fyrir blaðbrigðalausa afstöðu til valdahugtaksins og fyrir að taka lítt mið af sögunni (Þorgerður Einarssdóttir, 2001). Póstmódernistar hafa gagnrýnt róttækan femínisma fyrir að horfa fram hjá mismunandi stöðu kvenna og verður vikið að gagnrýni á femínísku hugmyndafræði síðar í kaflanum. Þrátt fyrir gagnrýni hefur róttækur femínismi haft mikil áhrif á alla femínísku umræðu frá því um 1970 og gerir enn þótt ekki njóti hann jafn víðtækrar hylli og áður.

Menningararfemínistar

Menningararfemínismi spratt upp úr gagnrýni á frjálslyndan femínisma, eins og róttækur femínismi, og þróaðist í fyrstu undir merkjum hans á síðari hluta 20. aldar. Til þess að koma á jafnrétti kynjanna leggja menningararfemínistar áherslu á að breyta þurfi menningunni fremur en konum (Blackmore, 1999). Fram kemur hjá Tong árið 1989 (Blackmore, 1999, bls. 52–53) að bæði frjálslyndir og róttækir femínistar telji stofnanir samfélagsins veita körlum forréttindi því það séu þeirra skoðanir og ákvarðanir

sem móti menningu og valdauppbryggingu stofnana. Við greiningu á stöðu kvenna og langvarandi undirokun lögðu menningarfemínistar þess vegna áherslu á að skoða ríkjandi gildi samfélagsins í stað þess að leita skýringa annars vegar í valdakerfinu og hins vegar hjá konum. Menningarfemínistar telja að hefðbundin pólitík sé arfleifð karlveldisins og hvetja konur til þess að draga sig út úr pólitísku lífi og beina athyglinni fremur að því að skapa sína kvennaveröld þar sem önnur lögmál og önnur gildi ríki. Með þessum hætti telja menningarfemínistar að konur geti öðlast völd, breytt menningu stofnana og haft áhrif í samfélagini (Blackmore, 1999).

Hugtökin *menning* og *kvennamenning* gegndu lykilhlutverki í hugmyndafræði Kvennalistans frá upphafi. Stefnuskrá hans endurspeglar þá áherslu sem lögð var á reynslu kvenna án þess að vísað væri til eðlishyggu. Í stefnuskránni er tekið fram að reynsla og menning kvenna verði metin sérstaklega sem stefnumótandi afl í þjóðfélaginu (Guðmundur Sæmundsson, 1982). Helga Sigurjónsdóttir, ein af frumkvöölunum, talaði um „að raunveruleg kvennaveröld ... hlyti að grundvallast á kvennamenningu og reynsluheimi kvenna“ (bls. 129) og nafna hennar Kress benti á að:

Kvennamenning er ósýnileg og einskis metin. Samt er það hún sem heldur körlunum og þjóðfélaginu gangandi. Þannig má segja að karlamenningin nærast á kvennamenningunni og geti ekki án hennar verið (Guðmundur Sæmundsson, 1982, bls. 120).

Áður en femíniskar hugmyndir um reynsluheim kvenna komu fram á sjónarsviðið hafði femínísk umræða einkennst meira af gagnrýni á karlveldið (Sigriður Þorgeirs dóttir, 2001). Það var t.d. sú gagnrýni sem róttækir femínistar höfðu byggt sína hugmyndafræði og sinn málflutning á.

Áherslur menningarfemínista endurspeglar ekki síst óánægju með kvenréttindabaráttu áttunda áratugarins. Mörgum fannst sem þar hefði athyglinni í of ríkum mæli verið beint að formlegu jafnrétti án þess að taka nægilegt tillit til þess að kynin eru ólík. Á Íslandi birtust þessar áherslubreytingar í ólíkri afstöðu Rauðsokkahreyfingarinnar annars vegar og Kvennalistans hins vegar en fyrri hreyfingin fékk orð á sig fyrir að nota sterka stöðu karla sem fyrirmund fyrir konur (Sigriður Þorgeirs dóttir, 2001). Kvennalistakonur, rétt eins og róttækir femínistar erlendis, bentu hins vegar á að lagalegt og formlegt jafnrétti tryggði ekki raunverulegt jafnrétti.

Um 1990, eftir langa og stranga umræðu og átök um meintan mun á kynjunum, var svo komið að margir femínistar litu orðið jákvæðari augum á kynjamun. Þá var m.a. farið að líta á umyggju (e. care) sem jákvæða birtingarmynd á sérstöðu kvenna. Þetta leysti þó ekki þann vanda sem enn

er tekist á við og felst í þeirri innbyggðu tvíhyggju sem ræður ríkjum í orðræðu um kynin. Þá sem nú er skynsemi (e. *rationality*) oftar en ekki tengd við karlmennsku en umhyggja er talin óskynsamleg og tengd við konur (Blackmore, 1999). Þetta geta ekki talist góð tíðindi rúmum tvö hundruð árum eftir að fyrstu frjálslyndu femínistarnir börðust fyrir því að fá konur viðurkenndar sem þenjkandi skynsemisverur.

Ef umræðan um menningarfemínisma er dregin saman í two meginþræði má segja að annars vegar hafi verið lögð áhersla á að afnema karlveldið og hins vegar að taka mið af reynslu kvenna, hefja hina gleymdu og þögguðu kvennamenningu til vefs og virðingar og halda þannig á lofti þeim gildum sem hún endurspeglar.

Hin nýja kvennahreyfing annarrar bylgju femínisma skilaði miklum árangri á Norðurlöndum. Á Íslandi varð starf Rauðsokkanna og síðar Kvennalista til þess að sett var löggjöf um jafnréttismál þar sem lögfest var að kynjamismunun í sérhverri mynd varðaði við lög. Á síðasta aldarfjórðungi 20. aldar var einnig sett á fót Jafnréttisstofa og stofnað embætti umboðsmanna jafnréttismála til þess að fylgjast með því að farið væri að lögum og lög um fæðingarorlof gengu í gildi. Á þessu tímabili varð Ísland einnig fyrst lýðveldisþjóða til þess að kjósa sér kvenforseta þegar Vigdís Finnbogadóttur var kjörin árið 1980. Ekki verður því annað sagt en kvennabaráttan og þær hugmyndir sem lagðar voru henni til grundvallar hafi skilað íslenskum borgurum umtalsverðum félagslegum og pólitískum umbótum. Vert er þó að minna á að ekkert er fast í hendi og fyrir hver tvö skref áfram er oft stigið eitt til baka. Á þetta var þjóðin minnt rækilega í síðustu alþingiskosningum, árið 2003, þegar konum fækkað á þingi. Ein af fyrrverandi þingkonum Kvennalistans, Kristín Ástgeirs dóttir, vék að þessu í viðtali vegna alþjóðlegrar ráðstefnu sem haldin var til heiðurs Vigdísí, fyrrverandi forseta, í apríl 2005 (Kvennabaráttu mætir andstöðu, 2005). Í máli hennar kom fram að kvennabaráttan hefði ævinlega mætt andstöðu og að skipst hefðu á skin og skúrir. Sumum finnst sem einmitt núna sé skúraveður og því hafi fylgt bakslag sem ekki verði séð fyrir endann á. Þetta er þó ekki einhlítt og má að einhverju leyti skrifast á breyttá ásýnd og breyttar áherslur femínískrar baráttu eins og vikið verður að hér á eftir.

Póstmódernískur femínismi

Þegar leið að lokum síðustu aldar fór gagnrýni kvenna, sem jafnframt tilheyra öðrum minnihlutahópum, á áherslur femínista að verða æ háværari. Í þessum hópi voru samkynhneigðar konur, konur af öðrum litarhætti en hvítum, lágstéttarkonur og konur í þriðja heiminum sem töldu að baráttu kvenna og stefnumál miðuðust um of við einsleitan hóp hvítra, menntaðra millistéttarkvenna og ekki dygði að alhæfa um allar konur á slíkum for-

sendum (Evans, 1995; Bryson, 1992). Þessar raddir hafa án efa að einhverju leyti endurspeglæð áhrif frá *póstmódernisma* (einnig nefnt síðnútímahoggja) og *póststríktúralisma* (siðformgerðarhyggja) en þar var m.a. lögð á hersla á menningarlegan margbreytileika (Porgerður Þorvaldsdóttir, 2000).

Hugakið póstmódernismi (einnig síðnútími) getur bæði vísað til tíma eða tímaskeiðs og ákveðinnar tegundar fræðilegrar nálgunar (Soffía Auður Birgisdóttir, 2004). Vert er einnig að hafa í huga að notkun hugtakanna póstmódernismi og póstmódernismi er breytileg milli fræðimanna sem nota þau ýmist sem samheiti eða fella þau bæði undir hugtakið póstmódernismi. Til einföldunar verður hér eingöngu stuðst við hugtökin póstmódernismi og póstmódernískur þótt viðurkennt sé að slíkt kunni að vera umdeilanlegt.

Póstmódernistar hafa látið mikið til sín taka á sviði þekkingarfræði (e. *epistemology*). Þótt heimspekin hafi lagt vísindunum til flokka og spurningar um eðli raunveruleikans og uppbyggingu þekkingar þá ríkir engin eining um þær kröfur sem gera þarf um tengslin milli þekkingar og raunveruleika. Af þessum sökum er stöðugt tekist á um hvaða þekking teljist endurspeglæð raunveruleikanum. Á síðustu árum hafa ýmsir franskir heimspekingar, svo sem Lyotard og Foucault (Ramazanoglu og Holland, 2002; Soffía Auður Birgisdóttir, 2004) látið mikið að sér kveða í vísindheiminum.

Póstmódernistar halda því fram að tilraunir nútíma vísindamanna til þess að leggja fram lögmæta (e. *legitimate*) þekkingu sé á viliögutum og hafna því að rökrænar, vísindalegar rannsóknaraðferðir dugi til þess að öðlast þekkingu á raunveruleikanum. Petta þýdir með öðrum orðum að aðferðirnar gagnist ekki við að ná beinu sambandi milli þekkingar, reynslu okkar og raunveruleikans. Að þeirra mati er óvist að ein frásögn sé annarri betri eða tilteknar rannsóknarniðurstöður öðrum lögmætari. Af þessum sökum telja póstmódernistar nauðsynlegt að taka hefðbundnum viðhorfum til sannleikans, þekkingar og valds með varúð (Francis, 2001; Ramazanoglu og Holland, 2002; Soffía Auður Birgisdóttir, 2004). Póstmódernistar draga einnig í efa að lykilhugtök í femínískum rannsóknum, hugtök á borð við kona, kyn og gerendahæfni (e. *agency*) séu nothæf við rannsóknir og geti nýst í femínískri greiningu. Peir leggja áherslu á að innbyrðis munur milli kvenna og kvennahópa sé mikill og ekki megi alhæfa um allar konur á grundvelli fárra. Lögmæti þeirrar þekkingar, sem aflað er undir formerkjum femínísmi um eða fyrir konur þar sem framangreind hugtök eru notuð sem greiningartæki, er þannig dregið í efa (Ramazanoglu and Holland 2002; Usher, 1996).

Þessi afstaða skiptir miklu máli í femínískri umræðu vegna þess að femínistar hafa haldið því fram að sjónarmið kvenna væru nauðsynleg vísindunum svo að þau mættu greina satt og rétt frá heiminum og tilverunni

(Porgerður Einarsdóttir, 2001). Gert er ráð fyrir að slík nálgun auki líkurnar á því að sú þekking sem aflað er hafi ekki innbyggða kynjaslagsiðu. Um 1980 voru femínistar t.d. farnir að gagnrýna harðlega þá karllaegu slagsiðu sem þeir töldu ríkja innan félagsvínsinda, svo sem í stjórnunarnámi og stjórnunarfræðum (Shakeshaft, 1987; Adler, 1993; Guðný Guðbjörnsdóttir, 1997). Þeir bentu á að margar rannsóknir sem ættu að endurspeglra samfélög í heild hafi í raun og veru eingöngu birt þá hlið sem sneri að karlmönnum (Pórana Elín Dietz, 2003). Meginkrafa þeirra hefur verið sú að þekkingarfræðin skuli vera í brennidepli innan félagsvínsinda þegar fjallað er um sambandið milli hugsunar og veruleika (Usher, 1996). Þessi áhersla á þekkingarfræðina birtist í hnottskurn í einni háværustu gagnrýnni á fræði og vettvang innan félagsvínsinda, það er að þau leiði hjá sér eða affæri reynslu kvenna en noti reynslu karla til þess að alhæfa um reynslu allra (Stanley og Wise, 1993).

Femínisk þekking hefur ævinlega verið umdeild. Gagnrýni póstmódernista er því fráleitt sú fyrsta sem femínistar takast á við. Gagnrýni þeirra er alvarlegri en annarra að því leyti að vegið er að undirstöðum femínískra rannsókna. Róttækir femínistar hafa tekið undir það sjónarmið póstmódernista að endurskilgreining og afbygging (e. *deconstruct*) hugtaka sé mikilvæg í því skyni að varpa ljósi á hversu kynjað eðli þeirra er. Að þeirra mati ræður tvíhyggjan því að þekkingin lýtur ákveðinni virðingarröð sem veitir ákveðnum hugmyndum meira vægi en öðrum (Francis, 2001).

Aðrir þættir í gagnrýni póstmódernista hafa sætt mikilli andstöðu. Francis (2001) bendir á að sé allur sannleikur afstæður og ekki finnist nein „raunveruleg“ veröld til þess að rannsaka þá séu fræðimenn ekki að gera annað en semja sögur um veröldina (bls. 322). Hún hafnar því sem hún nefnir „póstmóderníska afstæðishyggju gagnvart veröldinni og starfi rannsakenda“ og bendir á að þótt raunveruleikanum verði að sönnu seint lýst í eitt skipti fyrir öll þýði það ekki að rannsóknir séu gagnslausar eða skoðanir viðmælenda, karla og kvenna, ógildar (Francis, 2001, bls. 321–325). Harðasta gagnrýnnin á póstmódernista hefur beinst að því takmarkaða vægi sem málefni kvenna hafa í málflutningi þeirra um leið og þeir gjaldfella helstu hugtök femínismans (Evans, 1995; Francis, 2001).¹⁰

10 Árið 1991 kom út bók um þetta efni, *Feminism without women: culture and criticism in a "postfeminist age"* eftir Modleski, bandarískan femínista. Bendir hún m.a. á að póstmódernísk umræða snúist fyrst og fremst um karla, karlafræði og samkynhneigð en þó fremur um homma en lesbíur. Hún telur því ástæðu til að taka gagnrýni póstmódernista með varúð. Hún vill halda áfram að nota hugtökin kona og kyn en setja þann sjálfsagða fyrirvara að ekki sé hægt að tala í nafni allra kvenna.

Prátt fyrir framangreinda gagnrýni hafa flestir femínistar sem hér er vitnað til fagnað framlagi póstmódernista. Þeir benda m.a. á að þótt femínisminn hafi lengi haft mikil áhrif á rannsóknir innan félagsvínsinda hafi málflutningur póstmódernista stuðlað að nauðsynlegri endurskoðun og frjóum skoðanaskiptum. Vist er að umraedd skoðanaskipti og hugmyndagerjun höfðu áhrif og þegar kom fram á níunda áratug 20. aldar höfðu birtingarform femínismans breyst verulega frá því sem var. Í stað pólitískra hreyfinga og nýrra femínískra kenninga voru femínistar í vaxandi mæli farnir að láta til sín taka á sviði vínsinda og fræða. Eins og fram hefur komið snúast viðfangsefnin oft um grundvallarspurningar *þekkingarfræði* (e. epistemology) og *verufræði* (e. ontology). Sumum femínistum hefur þótt sem þessar áherslur hafi gengið út í öfgar og hafa gagnrýnt póstmódernista, femínískra sem aðra, fyrir að einbeita sér of einhliða að frumspekkilegum spurningum um forsendur þekkingar en sýna þjóðfélagsmálum líðandi stundar líttinn áhuga (Porgerður Þorvaldsdóttir, 2000). Póstmódernistar hafa einnig verið gagnrýndir fyrir að beina athyglinni að takmörkunum femínismans án þess að benda á leiðir til þess að hefja sig yfir vankanta hans.

Ýmsir hörðustu gagnrýnendur póstmódernismans hafa eigi að síður þakkað fyrir gagnrýni á margar fyrri hugmyndir, svo sem að manneskjan fæðist með óumbreytanlega *sjálfsmynnd* (e. identity), og fyrir að viðurkenna að valdastaða fólks sveiflist til eftir þeiri orðræðu sem ríkjandi er í umhverfi þeirra (Francis, 2001). Flest þessi sjónarmið höfðu raunar komið fram í málflutningi róttækra femínista en fengu nú þann hljómgrunn sem dugði til að hann heyrðist. Enn kallast póstmódernistar á við femínista, póstmódernískra sem aðra. Sú orðræða mun án efa hafa áhrif langt fram í 21. öldina.

Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað í stuttu máli um réttindabaráttu kvenna á Íslandi og erlendis frá því um 1850. Minnst var á fyrstu, aðra og þriðju bylgju femínisma, fjallað um frjálslyndan, róttækan, menningar- og póstmódernískan femínisma og leitast við að draga fram megináherslur hverrar stefnu og benda á sameiginlega þætti, jafnt sem aðgreinandi. Lögð var áhersla á að tengja umfjöllun um stefnur og strauma erlendis við stærstu áfanga íslenskrar kvennabaráttu.

Fyrsta bylgja femínismans, sem öflug var á síðari hluta 19. aldar og fram á þá 20., skilaði konum á Íslandi og erlendis veigamiklum réttindum. Miklar vonir voru bundnar við að það formlega jafnrétti sem löggjafinn veitti mundi leiða til raunverulegs jafnréttis. Þetta gekk þó ekki eftir og þau von-

brigði hafa án efa átt stóran þátt í þeirri óánægju sem leiddi til annarrar bylgju femínisma sem ruddi sér til rúms á sjöunda og áttunda áratug síðustu aldar. Þá var femínistum orðið ljóst að konum var mismunað vegna þess að þær voru konur og sú mismunun væri sjálfstætt form mismununar sem lægi djúpt í menningu og samfélagsgerð karlveldisins. Baráttan undir merkjum annarrar bylgju snerist því um að uppræta valdaskipulag sem fyrst og fremst tæki mið af körlum. Einn eftirminnilegasti atburður íslenskrar jafnréttisbaráttu var 24. október árið 1975. Þá komust íslenskar konur í heimsfréttirnar fyrir þá samstöðu sem þær sýndu með því að leggja niður vinnu til þess að sækja fjöldafundi um allt land og krefjast raunverulegs jafnréttis. Þessi dagur er mörgum minnisstæður og gengur hann enn undir nafninu kvennafrídagurinn.

Þegar leið að lokum 20. aldar voru femínistar farnir að láta mikið til sín taka á svíðum vísinda og fræðistarfa og svo er enn. Þetta hefur leitt til mikillar grósku í kvennarannsóknum og þróun vísindaheimspeki. Á Íslandi birtist þetta m.a. í námi í Kvennafræðum við Háskóla Íslands, stofnun Rannsóknastofu í kvennafræðum, kvennaráðstefnum, kynjatengdum valnámskeiðum innan Kennaraháskóla Íslands og margvíslegu fræðastarfi og útgáfum.

Priðja bylgja femínisma stendur nú yfir og kallast hugmyndafræðingar hennar á við kennismiði annarrar bylgjunnnar. Í Bandaríkjunum hefur þriðja bylgjan fyrst og fremst verið borin uppi af ungum konum. Ungliðahreyfingin *Briet* hefur á sama tíma látið talsvert að sér kveða í íslensku samfélagi. Í Femínistafelagi Íslands hafa á hinn bóginn konur tveggja til þriggja kynslóða sameinast í jafnréttisbaráttunni. Enn sem komið er ógerlegt að sjá fyrir hverju hún muni skila.

Enn er langt í jöfnuð og misréttið víða hrópandi. Femínistar mega því ekki sofna á verðinum. Öll tölfraði bendir til þess að konur standi enn höllum fæti gagnvart körlum. Á Íslandi koma konur nánast ekkert að fjármálastjórnun, enn ríkir umtalsverður launamunur og enn standa þær á jaðrinum þegar kemur að stjórnun auðlinda. Í alþjóðlegu samhengi kallaðar bág staða kvenna í þriðja heiminum á tafarlausar aðgerðir og enn eiga konur aðeins brot af auðmagni veraldar.

Margt af því sem uppvaxandi kynslóðir líta á sem sjálfsagðan rétt kostaði blóð, svita og tár brautryjenda kvennabaráttunnar. Þeim mun dapurlegri er sú staðreynð að enn heyrast þær raddir að femínismi sé ómerkilegt hjal fámenns hóps óánægðra kvenna og hafi lítið sem ekkert með jafnrétti að gera, eithvað sem nútíma konum sé ekki samboðið að kenna sig við. Andfemínistar sem svona tala ættu að kynna sér söguna og velta fyrir sér hver staða kvenna væri í dag ef brautryjenda á borð við Bríeti Bjarnhéð-

insdóttur, Elisabeth Cady Stanton, Emmeline Pankhurst og Betty Friedan hefði ekki notið við.¹¹

Þekking á sögunni, ásamt fræðilegri þekkingu á femínískri hugmyndafræði, er mikilvægt tæki til þess að greina samfélagið og skilja það. Sú þekking er nauðsynleg forsenda þess að hægt sé að bregðast með markvissum aðgerðum við misrétti í hvaða mynd sem er.

Nú á tínum er mikil gróska í femínískri umræðu og femínisminn í stöðugri þróun. Lögð er vaxandi áherslu á margbreytileika kvenna um leið og haldið er á lofti þeim mun sem er á kynjunum og þeim valdamun sem enn er á milli þeirra. Mikilvægt er að nýta þá fræðilegu þekkingu sem femínistar hafa aflað um stöðu kvenna og annarra minnihlutahópa í þágu jafnréttisstarfs á Íslandi sem erlendis.

Heimildir

- Adler, S., Laney, J. og Packer, M. (1993). *Managing women*. Buckingham: Open University Press.
- Auður Styrkársdóttir. (Án árs). *Kvennaframboðin 1908–1926*. Reykjavík: Félagsvísindadeild Háskóla Íslands, Örn og Örlygur.
- Beasley, C. (1999). *What is feminism? An introduction to feminist theory*. London: Sage.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“. Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglings í bekjkardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir, (Ristj.) *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 171–196), Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands
- Björg Einarsdóttir. (1986). *Úr ævi og starfi íslenskra kvenna*. Reykjavík: Bókrún.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Bríet Bjarnhéðinsdóttir. (1997). Fyrirlestur um hagi og réttindi kvenna. Í Vilhjálmur Árnason (Ristj.), *Kúgun kvenna* (bls. 331–367) (Sigurður Jónsson þýddi.). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Bryson, V. (1992). *Feminist political theory: An introduction*. London: The Macmillan Press.
- Ensk-íslensk orðabók. (1984). Jóhann S. Hannesson. (Ristj.). Reykjavík: Örn og Örlygur.

¹¹ Þorgerður Einarsdóttir fjallar m.a. um stöðu jafnréttismála í grein sinni „Hið vísinda-lega er pólitískt. Femínismi sem fræðikenning andófs og breytinga“. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnarsson (Ristj.). Landnám alþjóðlegrar fræðigreinar (bls. 220–225). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Erla Hulda Halldórsdóttir. (1997, 20.–22. október). Illt er að vera fæddur kona. Í Helga Kress og Rannveig Traustadóttir (Ritsj.), *Íslenskar kvennarannarsóknir – Erindi flutt á ráðstefnu 1995* (bls. 33–40). Reykjavík: Háskóli Íslands. Rannsóknastofa í Kvennafræðum.
- Erla Hulda Halldórsdóttir og Guðrún Dís Jónatansdóttir. (Ritsj.). (1998). *Ártöl og áfangar í sögu íslenskra kvenna*. Reykjavík: Kvennasögusafn Íslands.
- Evans, J. (1995). *Feminist theory today: An introduction to second-wave feminism*. London: Sage.
- Francis, B. (2001, 4.–6. apríl). The creation of feminist research in education: facts or fictions? Í D. Leonard (Ritsj.), *The politics of gender and education*. Erindi flutt á ráðstefnunni *Gender and education 2001* (bls. 320–327). London: Institute of Education, University of London.
- Friedlen, J. (2002). 2nd and 3rd wave feminists clash over the future. Womens E-News. Sótt 27. nóvember 2005 af <http://www.cwlikestory.com/phpweb/article.php?op>
- Kvennabaráttan mætir andstöðu. Viðtal við Kristínu Ástgeirs dóttur (2005, 13. apríl). Fréttablaðið.
- Guðmundur Sæmundsson. (1982). *Stormsveipur í stjórnálum. Kvennaframboðin 1982, aðdragandi, framkvæmd, árangur og hugsanleg áhrif í framtíðinni. Svipt er hulunni af ýmsu sem gerðist að tjaldabaki*. Reykjavík: Örn og Örlygur.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1997, 20.–22. október). Kynferði og stjórnun menntamála í kvennafræðilegu ljósi. Í Helga Kress og Rannveig Traustadóttir (Ritsj.), *Íslenskar kvennarannarsóknir – Erindi flutt á ráðstefnu í október 1995* (bls. 179–188). Reykjavík: Háskóli Íslands. Rannsóknarstofa í Kvennafræðum.
- Inga Huld Hákonardóttir. (1992). *Fjarri hlýju hjónasængur. Öðruvísí Íslands-saga*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kvennalistinn*. Sótt 17. apríl 2005 af <http://www.me.is/ERLSAM/comenius03/stadakvenna/sidur/eva.html>
- Ramanzanoglu, C. og Holland, J. (2003). *Feminist methodology: Challenges and choices*. London: Sage.
- Samband borgfírsbra kvenna. (1986). *Gull í lófa framtíðar*. Minningarrit um Svöfu Þórleifsdóttur, skólastjóra frá Skinnastað. Akranes: Hörpuútgáf-an.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Newbury Park: Corwin Press.
- Sigríður Th. Erlendsdóttir. (Ritsj.). (1993). *Veröld sem ég vil. Saga kvenréttinda-félags Íslands 1907–1992*. Reykjavík: Kvenréttindafélag Íslands.
- Sigríður Þorgeirs dóttir. (2001). *Kvennamegin*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

- Soffía Auður Birgisdóttir. *Feminismi og póstmódernismi*. Sótt 21. ágúst 2004 af <http://kistan.is/>
- Stacy, J. (1993). Untangling feminist research. Í D. Richardson og V. Robinson (Ritstj.), *Introducing women's studies: Feminist theory and practice. Hampshire: The Macmillan Press.*
- Stanley, L. and Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology*. (2. útgáfa). London: Routledge.
- Usher, P. (1996). Feminist approaches to research. Í D. Scott og R. Usher (Ritstj.). *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Vilborg Sigurðardóttir. (2003). Fyrsta, önnur og þriðja bylgja femínismans. *Vera* 5, bls. 27.
- Weiner, G. (1994). *Feminism in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2001, 14. febrúar). Vísindavefurinn. Sótt 28. mars 2005 af <http://www.visindavefur.hi.is/>
- Þorgerður Einarsdóttir. (2002). Jafnrétti án femínisma, pólitík án fraða: Um þáttaskil í íslenskri jafnréttisumræðu. *Ritið. Tímarit Hugvísindastofnunar Háskóla Íslands* 2, 9–36.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2003). Að virkja sprekikraft femínimsans. *Vera*, 2, bls. 38–43.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2004). Hið vísindalega er pólitískt. Femínismi sem fræðikenning andófs og breytinga. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnarsson (Ritstj), *Landnám alþjóðlegrar fræðigreinar* (bls. 220–225). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þorgerður Þorvaldsdóttir. (2000). *Feminismi og póstmódernismi*. Fyrirlestur í Norræna húsinu, 4. janúar í fyrilestraröðinni „Hvað er póstmódernismi?“ Sótt 31. mars 2005 af <http://www.hi.is/~mattsam/Kistan/postmodernismi/feminismipost.htm>
- Þórana Elín Dietz. (2003, 20. nóvember). *Hvað er femínismi?* Vísindavefurinn. Sótt 25. mars 2005 af <http://www.visindavefur.hi.is/>

Hvers vegna á kynjafræði erindi í kennaramenntun?

Þegar kennrarar hafa skoðað bekkjarlistana og athugað hvaða börn eigi hugsanlega við einhvern vanda að striða byrja þeir að telja. Þeim er meira umhugað um kynjaskiptinguna í bekknum en raunverulegan fjölda nemenda. Þeir telja nákvæmlega hversu margar stelpur og strákar eru í bekknum. Þetta er mikilvægasta tölfraði skólaársins. Auðvitað eru það þeir heppnu sem fá flestar stelpur og hinir líta á þetta skólaár sem glatað í stöðunni (Fischman, 2000, bls.19).

Í þessum kafla er leitast við að útskýra hvers vegna kynjafræðin á erindi í kennaramenntun og hvernig hún tengist skólastarfi. Kynjafræðin er tiltölulega ný fræðigrein, sprottin úr kvennafræðum sem þróuðust í mannréttinda- og jafnréttisbaráttu kvenfrelshreyfinga á sjóunda áratug síðustu aldar. Í fyrstu fékkst kvennafræðin við áhrif kynferðis á líf kvenna en heiti greinarinnar breyttist fljóttlega í kynjafræði og áherslan var lögð á hugtakið kyngervi sem er þýðing á enska hugtakinu *gender*. Nú er megináhersla greinarinnar á að útskýra valdatengsl kynjanna.

Upphaf kaflans er tilvísun í Fischman (2000) þar sem kennaranemi, sem gerir grein fyrir reynslu sinni af vettvangi, lýsir upplifun sinni af kennarastofunni. Eftir margra ára störf í leikskólum og grunnskóla þekki ég vel umræðuna að auðveldara sé að kenna stelpum en strákum. Kennrarar á öllum skólastigum ræða áhrif kyns á skólastarf frá mismunandi sjónarhornum. Sumir telja að strákar fari halloka og aðrir að stelpur verði undir. Einhverjur halda því fram að jafnrétti sé þegar náð og óþarf að fjalla um kynjamál í skólaumræðu. Slíkar umræður eru kveikjan að kaflanum en markmið hans er að sýna fram á að kynjafræði eigi erindi í kennaramenntun.

Í kaflanum er fyrst fjallað um lagalega skyldu skóla til að sinna jafnréttisfræðslu. Því næst er fjallað lítillega um nokkra þætti kynjafræðinnar sem tengjast skólastarfi. Rætt er um mismunandi frammistöðu kynjanna í skólum og nauðsynlega þekkingu kennara til að geta mætt kynjunum á jafnréttisgrunni. Þá er greint stuttlega frá ýmsum eðlishyggju-hugmynd-

um um kynhlutverk og skýringum félagslegra mótuarkenninga á kynjamismun. Rætt er um nokkrar rannsóknir á stöðu kynjanna sem tengjast kynjahlutleysi, kynjablindu og valdatengslum. Að því loknu er fjallað um tvær íslenskar rannsóknir á kynjamismun í íslenskum grunnskólum. Að síðustu er greint frá niðurstöðum úr viðhorfakönnun um notagildi kynjafraeði í kennaranámi sem höfundur lagði fyrir kennaranema á fyrsta ári í Kennaraháskóla Íslands haustið 2004.

Lagasetning og skólastarf

Í íslensku skólastarfi ber að sinna jafnréttisfræðslu. Í lögum um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla segir í 19. grein:

Á öllum skólastigum skal veita fræðslu um jafnréttismál, m.a. með því að leggja áherslu á að búa bæði kynin jafnt undir virka þátttöku í samfélaginu, fjölskyldulífi og atvinnulífi. Í náms- og starfsfræðslu og við ráðgjöf í skólum skal leitast við að kynna bæði piltum og stúlkum störf sem hingað til hefur verið litið á sem hefðbundin karla- eða kvennastörf (Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla, nr. 96/2000).

Í þessari lagagrein er skýrt kveðið á um að jafnréttisfræðsla skuli fara fram í skólum landsins. Til þess að kennrar geti sinnt henni af alvöru þurfa þeir að þekkja til kynjafraeði og rannsókna á stöðu kynjanna í samfélaginu. Ýmsum þeim sem kenna kennaranemum finnsta að í þessum efnum sé víða pottur brotinn og að kennrar hafi litla þekkingu á stöðu kynjanna. Öðrum finnsta að boríð sé í bakkafullan lækinn í sambandi við jafnréttisfræðslu vegna þess að jafnréttismálin séu nú þegar komin í höfni (Titus, 2000). Tæplega er því þannig varið því kynbundið námsval blasir við þegar komið er að starfsnámi og háskólanámi. Þótt fleiri konur (63%) en karlar (37%) hafi útskrifast úr háskólum á árunum 2003–2004 voru konur samt tæplega helmingur þeirra sem lauk doktorsnámi á þessum árum eða 45%. Karlar sækja fremur í hefðbundnar karlagreinar og konur í hefðbundnar kvennagreinar (Hagtíðindi, 2004) þótt undantekningar finnist vissulega. Kynjafraeði hefur ekki verið kennd sem sérstök fræðigrein í kennaranámi á Íslandi. Kennaranemar í Kennaraháskóla Íslands hafa þó átt kost á valnámskeiðum sem stundum hafa fallið niður vegna skorts á þátttöku. Dæmi um slíkt er námskeiðið *Kyngervi, menntun og lífsstíll* sem var kennt í Kennaraháskólanum á vormisseri 2004 en fell niður vegna ónógrar þátttöku árið 2005. Nú er ljóst að námskeiðið verður kennt að nýju árið 2006 en vert er að benda á að aðeins örlítill hluti kennaranema sækir þessi valnámskeið.

Guðný Guðbjörnsdóttir (2003) telur að kynbundið námsval sé hluti

af valda- og launamun kynjanna. Meðan lítið sem ekkert er fjallað um kynjafræði í námi kennaranema er lítil von til þess að lögð verði áhersla á jafnréttisfræðslu í skólastarfi en hún gæti stuðlað að fjölbreyttara starfsvali kynjanna og breytt valdamismun þeirra.

Ýmsar ástæður kunna að liggja að baki því að ekki er lögð nægjanleg áhersla á kynjafræði í kennaranámi. Ein gæti verið áhugaleysi kennaranema. Í rannsókn Titus (2000), sem fram fór í kennaraháskóla í Alaska, á viðhorfum kennaranema til kynjafræði í kennaranámi kemur fram að tveir þriðju hlutar þátttakenda virðast hafa fremur líttin áhuga á kynjafræði. Titus (2000) taldi að afstöðu þeirra mætti raða í eftirfarandi fjóra flokka; *afneitun, taka með fyrirvara, telja málefnið fjarlægt* og ótta. Niðurstöður Titus (2000) sýna einnig að nemarnir í Alaska virðast ekki þekkja vel til kynjafræði. Þeir telja hana ekki vera fræðigrein sem byggir á viðurkenndum rannsóknum en halda þess í stað að hún sé skoðanabanki femínista og eigi þess vegna ekki heima í kennaranámi. Íslensk könnun sem höfundur lagði fyrir íslenska kennaranema á fyrsta ári, haustið 2004, og nánar verður fjallað um síðar í kaflanum, leiddi í ljós að aðeins 20% þátttakenda höfðu ekki áhuga á kynjafræði í kennaranámi. Skýringum þeirra mátti skipta í þrjá af fjórum flokkum úr rannsókn Titus (2000), *afneitun, taka málinu með fyrirvara og að telja málefnið fjarlægt*. Afneitun þýdir að telja enga þörf á kynjafræði, *taka málinu með fyrirvara* felur í sér efasemdir um mikilvægi kynjafræði í kennaranámi og að *telja málefnið fjarlægt* þýdir að þótt kynjafræði sé í sjálfu sér mikilvæg fræðigrein eigi hún betur heima á öðrum vettvangi. Í sömu könnun töldu 77% þátttakenda að þeir myndu velja námskeið í kynjafræði stæði það til boða. Þessar niðurstöður benda ekki til að íslenskir kennaranemar séu áhugalausir um kynjafræði.

Hlutverk kynjafræðinnar í kennaramenntun

Viðfangsefni kynjafræðinnar eru fjölbreytt. Þau tengjast meðal annars kvenleika, karlmennsku, kynjun, kyngervi og jaðarhópum. Með *kynjun* er átt við hvernig hugmyndir fólks um æskilega hegðun kynjanna birtast í orðræðu, lögum og reglugerðum og hafa áhrif á möguleika fólks til athafna.

Hugtakið kyngervi er notað til að lýsa því hvernig fólk lærir viðeigandi hegðun í gegnum menningu. Vísað er til þess að líffræðilegt kyn er áskapað en félagslegt kyn áunnið. Þegar rætt er um kyngervi þarf að hafa í huga að um er að ræða hugtak sem á sér bæði sögulegar og félagslegar forsendur og móttast af menningu hverju sinni. Það er bæði háð einstaklingum og tengt félagslegum athöfnum. Kyngervi lærist í gegnum samskipti einstaklinga og stofnanir þjóðfélagsins. Það tengist siðvenjum, gildum, þjóðfélagslegri formgerð og valdatengslum í samfélaginu (Fischman, 2000). Siðvenjur og gildi hafa áhrif á athafnir fólks. Formgerð þjóðfélagsins

mótar stöðu þess og hefur áhrif á valdatengslin sem myndast milli einstaklinga og hópa í þjóðféluginu.

Rannsóknir kynjafraðinnar beinast að valdatengslum í samféluginu og misrétti milli kynja. Leitast er við að skýra hvernig þessi tengsl hafa mótað, hvaða áhrif þau hafa á samfélagið og hvernig þau birtast í mismunandi myndum á öllum sviðum þjóðlífssins. Í fyrstu var kynjafraðin eins konar jaðargrein sem naut takmarkaðrar virðingar en hefur nú öðlast sess í háskólasamféluginu (Poovey, 1995). Rannsóknir kynjafraðinnar tengjast nú öllum jaðarhópum eða minnihlutahópum sem svo eru skilgreindir vegna þess að þeir hafa skert formlegt vald, hvort heldur það er efnahagslegt, félagslegt eða stjórmálalegt. Konur eru skilgreindar sem minnihlutahópur vegna þess að þær hafa minna efnahagslegt vald en karlar. Konur eru ekki einsleitur hópur og á milli þeirra ríkja ólík valdatengsl til dæmis hafa vestrænar, hvítar millistéttarkonur að jafnaði sterkari stöðu en stallstyrur þeirra sem eiga sér annan uppruna og hafa dekkri húðlit.

Frá fæðingu hefur umhverfið áhrif á einstaklinginn og kynferðið ræður miklu um hvers konar áhrifum hann verður fyrir (t.d. blátt fyrir drengi og bleikt fyrir stúlkur). Umhverfið hefur áhrif á hvernig kynin þróast. Fisher (1999) segir í þessu samhengi:

Maðurinn er ekki hnútur á DNA-streng. Við hugsum, eygjum möguleika, lærum nýja færni og tökum ákvarðanir um líf okkar. Þrátt fyrir það höfum við meðferðis farangur fortíðarinnar sem er menning okkar þar sem ýmis hlutverk eru flokkuð sem viðeigandi fyrir annað hvort kynið. Umhverfið hefur áhrif á taugaboð og hormónaflutning, jafnvel virkni genanna og þetta getur haft lúmsk áhrif á líffræðilega þætti og atferli á æviskeiði hvers manns (Fisher, 1999, bls. xix).

Þótt líffræði- og lífeðlisfræðilegir þættir hafi áhrif á sjálfsmynd einstaklinga og á kynímynd þeirra sem kvenna eða karla þá snýst kyngervi alltaf um stimpla og flokkun sem hefst jafnvel áður en barn fæðist (Fischman, 2000).

Nú á tínum er hugtakið kyngervi jafnmikilvæg breyta í félagsvísindum og til dæmis stétt. Það felur í sér að konur og karlar þurfa að gjalda kynferðis síns með hliðstæðum hætti og þegar fólk er mismunað vegna stöðu, þjóðernis og trúarbragða. Í daglegu tali er kvenleika og karlmennsku stillt upp sem andstæðum með ólíkt vægi. Karlmannskan og hið karllæga hefur jafnan hærri sess en hið kvenlega eða kvenlæga en sjaldnast er þetta gildismat meðvitað. Þetta birtist meðal annars í því að tæknikunnátta vegur þyngra en umönnunarfærni þegar kemur að því að meta störf til launa.

Goðsögn um jafnstöðu kynjanna

Í upphafi 21. aldar er það goðsögn að jafnstaða kynjanna sé orðin að veruleika, því á Íslandi og víðar í vestrænum samfélögum hefur þurft að setja lög um jafnan rétt kvenna og karla og um sömu laun fyrir sömu störf. Ennþá hafa konur lægri laun en karlar og enn er tilhneicing til að halda konum frá áhrifastöðum. Enn berjast konur fyrir jafnri stöðu kynjanna eins og glöggt mátti sjá á fjölmennum baráttufundi kvenna þann 24. október 2005 á Ingólfstorgi í Reykjavík. Fundurinn var einskonar endurtekning á baráttufundi kvenna sem haldinn var sama dag fyrir þrjátíu árum á Lækjartorgi.

Kynjafræðin spratt upp úr kvenfrelsibaráttu seinni hluta 20. aldar samhliða almennri baráttu fyrir mannréttindum (Poovey, 1995). Venjulega er vísað til þessa tímabils sem annarrar bylgju femínisma. Fyrsta bylgjan hófst um miðja 19. öld með baráttu kvenna fyrir kosningarétti og auknum mannréttindum (sjá kafla Steinunnar H. Lárusdóttur, *Femínismi og kvennahreyfingar*, í þessari bók). Fyrstu námskeið í kynjafræðum urðu til í háskólum á sjöunda áratug 20. aldar. Þetta voru upphaflega grunnnámskeið en upp úr 1980 var hægt að ljúka meistaragráðu í kynjafræðum í ýmsum háskólum (Poovey, 1995). Nú í upphafi 21. aldarinnar er farið að tala um þriðju bylgju femínisma þar sem tekið er aukið tillit til fjölbreytileika kvenna. Fjölbreytileikinn hefur orðið enn sýnilegri með hnattvæðingu í kjölfar tölvutækni, fólksflutninga milli landa og fjölpjóðlegra viðskiptasambanda.

Kynjafræði er sjálfstæð fræðigrein sem hefur haslað sér völl innan ýmissa fræðasviða. Margir femínistar telja heppilegra að allar fræðigreinar taki kynjabreytuna inn í sínar rannsóknir en að hún standi ein og sér. Þannig geti fræðikonur á mismunandi fræðasviðum litið á sig sem kynjafræðinga, t.d. ef þær kenna námskeið um kvennasögu, menntun og kynferði, konur og fjölmíðla svo eithvað sé nefnt. Sama á við um karla sem leggja stund á rannsóknir í kynjafræðum.

EKKI fer á milli mála að spurningar og viðfangsefni kynjafræðinnar eru mikilvægar fyrir kennarastéttina því að kynjabundinnar slagsíðu gætir víða í skólakerfinu. Markmið kennslu er meðal annars að mennta börn og búa þau undir virka þáttöku í lýðræðisamfélagi eins og kemur fram bæði í *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) og *Aðalnámskrá grunnskóla* (1999). Til þess að sinna þessu markmiði er nauðsynlegt fyrir kennara að þekkja vel til félagsmótunar kynjanna, kynjaskiptingar og valdamisræmis í samfélaginu, samhliða annarri þekkingu og færni í mismunandi kennsluaðferðum fyrir ólíka einstaklinga og hópa.

Kynjafræðin er einnig mikilvæg í kennaramenntun vegna þess að hún veitir kennurum tækifæri til að beita mismunandi hugtökum um misrétti

kynjanna og er þannig öflugt tæki til að efla skilning á því misræmi sem ríkir á milli reynslu stelpna og stráka af skólum. Kynjafræðin er einnig gott tæki til að vinna gegn fordómum og viðteknum viðhorfum um kynhlutverk.

Kynjafræðin er fræðasvið og pólitískt tæki sem gagnrýnir karllæga þekkingarmótun. Hugtökin karllægt og kvenlægt eru notuð til að lýsa orðræðu um hugmyndir sem eru bundnar við hvort kyn fyrir sig. Karllæg þekkingarmótun vísar til þess að í sögulegu og menningarlegu ljósi hafa karlar mótað hugtök og skýringar á vísindum og þekkingu. Innan kynjafræðinnar hafa þróast rannsóknaraðferðir sem hafa náð fótfestu langt út fyrir kynjafræðina sjálfa. Póstmódernísk orðræðugreining¹ er dæmi um rannsóknaraðferð sem er mikið notuð af póstmódernískum femínistum í kynjafræðum. Hún er meðal annars notuð til að lýsa karllægri og kvenlægri orðræðu og hefur talsvert verið notuð í menntarannsóknum².

Kynjafræðin hefur verið gagnrýnd fyrir að vanrækja ýmsa kvennahópa, t.d. blökkukonur, konur af asískum uppruna, lesbíur og fleiri en með þriðju bylgju femínisma hefur orðið breyting þar á og rannsóknir í kynjafræði beinast nú í auknum mæli að fjölbreytileika kvenna og mismunandi kynímyndum. Innan kynjafræðinnar finnast hvorutveggja kvennafræði og karlafræði ásamt *hinsegin fræðum* sem fást við rannsóknir á félagslegri mótu samkynhneigðar. Af framanverðu má sjá að viðfangsefni kynjafræðinnar eru þarfit innlegg í þverfaglegt kennaranám. Hún getur víkkað sjóndeildarhring kennaranema og gert þá betur í stakk búna til að skilja áhrif kyngervis á skólagöngu barna og unglings.

Ýmsar hugmyndir um kynhlutverk

Þegar rætt er um kynhlutverk er sjónum oft beint að eðlishyggju sem byggir á líffræðilegum skýringum á kynjamismun og felur í séi tvíhyggju. Skýringar eðlishyggjunnar eru að kynjamismunur eigi rætur sínar í eðlis-lægum eiginleikum kynjanna. Peir sem aðhyllast eðlishyggju telja að kynin búi yfir ólíkum tilfinningum og sálfræðilegum eiginleikum. Hugmyndir um andstætt eðli kvenna og karla eru ævaformar og birtist víða í vestrænni hugsun. Kvenleikinn er þá skilgreindur út frá karlmennsku og öfugt.

Mismunandi hlutverk kynjanna birtist einnig í sögulegu samhengi. Margaret Thatcher taldi viktoríónsk fjölskyldugildi eftirsóknarverð í kosn-

1 Póstmódernísk orðræðugreining er oftast rakin til Foucault og er notuð til að afhjúpa valdatengsl í samfélögum, sjá t.d. Foucault, M. (1982) *The subject and power*. Chicago: University of Chicago.

2 Sjá meðal annars Ingólf Ásgeir Jóhannesson (2004). *Karlmennska og jafnréttisupplendi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.

ingabaráttu sinni árið 1983 (Arnot, David og Weiner, 1999). Um þetta skapaðist talsverð umræða sem var tengd við eðlislægan kynjamismun. Hugmyndir hennar snerust um að kjarnafjölskyldan væri hin eina sanna fjölskyldugerð. Annars konar fjölskyldulíf væri óviðeigandi. Slík viðhorf og gildi hafa ríkt í millistétt frá því á tímum seinni heimsstyrjaldar. Viktorfönsku viðhorfin staðsetja konur inni á heimilum og karla úti á vinnumarkaðnum. Karlar eiga að vera fyrirvinnur og eiginkonur háðar tekjum þeirra. Skyldur eiginkvenna eru að búa maka og börnum þeirra gott heimili en skyldur eiginmanna að sjá fjölskyldunni farborða. Þannig er daglegu lífi fólks skipt upp í einkasvæði heimila og opinbert svæði atvinnulífs og kynið ræður hvar hver og einn lendir (Arnot, David og Weiner, 1999).

Sacks (1974) rekur þessa skiptingu í einkasvæði og opinbert svæði til félagslegrar stöðu kvenna í kapítalísku þjóðfélagi. Hún telur stöðu kvenna vera breytilega og háða skipulagi efnahagsmála í mismunandi samfélögum. Sacks (1974) ræðir um hvernig kapítalískt efnahagskerfi raði fólk i stéttir og skapi því hlutverk. Fyrir iðnbyltingu fór framleiðsla nauðsynja fram á heimilum og konur og karlar voru jafn háð framleiðslu heimilanna. Þetta breyttist þegar launþegavinna varð grundvöllur efnahagslífs fjölskyldna (Sacks, 1974). Hagkerfi hafa áhrif á valdatengsl kynjanna hverju nafni sem þau nefnast og er launamunur kynjanna glöggt dæmi um slík áhrif.

Skiptingunni í opinber svæði og einkasvæði hefur einnig verið lýst þannig að konur tengist náttúrunni vegna líffræðilegs hlutverks þeirra en karlar tengist menningu vegna þess að þeir stjórna framleiðslunni sem stýrir efnahagskerfinu. Ortner (1974) telur að þessa skiptingu megi rekja til líkamlegs endurframleiðsluhlutverks kvenna³ og það eitt og sér dugi til að viðhalda hugmyndum um að konur séu í eðli sínu náttúrulegri en karlar. Slík viðhorf staðsetja konur inni á heimilum við umönnun og uppreldi barna. Hlutverk kvenna er tengt við líkamsbyggingu þeirra og notað til að skýra viðteknar hugmyndir um kvenleika. Sköpunarkraftur kvenna er tengdur tilfinningum og líkama. Á hinn bóginн er því haldið fram að líkama karla skorti þennan innri sköpunarkraft og því sé sköpunarkraftur þeirra ytra afl og beinist að ytri þáttum mannlífsins eins og menningu og tækni (Ortner, 1974). Hún taldi þessi viðhorf dæmigerð fyrir líffræðilega nauðhyggju, en aðhylltist hana ekki sjálf. Líffræðileg nauðhyggja raðar kynjunum á bása eftir eiginleikum sem þeim eru gefin út frá líkamlegu

3 Líkamlegt endurframleiðsluhlutverk kvenna vísar til málvenju í kynjafræðum en þar er talað um *reproduction* (ísl. endurframleiðsla) og *production* (ísl. framleiðsla) sem andstæður. Í þessu sambandi er átt við að hlutverk kvenna sé skilgreint út frá náttúrulegu hlutverki og fæðingum en hlutverk karla út frá framleiðslu sem er talin menningar- og efnahagsleg.

útliti. Þrátt fyrir að langt sé um liðið síðan Ortner (1974) setti fram þessar skýringar virðast hugmyndirnar lífseigar og gægjast alls staðar fram. Skólinn endurspeglar samfélagið og hætta er á að hefðbundnum viðhorfum um kynhlutverk sé viðhaldið innan hans ef ekki er hugað að fræðslu um jafnstöðu kynjanna.

Ásta Kristjana Sveinsdóttir (2003) telur mikilvægt að rugla ekki saman eðlishyggju og líffræðilegri nauðhyggju. Eðlishyggjan birtist í því að kynjunum eru ætlaðir ólíkir eiginleikar en líffræðileg nauðhyggja birtist í því hvernig líffræðilegt hlutverk kvenna er yfirlægt á samfélagslegt hlutverk þeirra. Ásta Kristjana telur félagslegar mótnarkenningar gagnlegri til að skýra kynjamismun en eðlishyggju og líffræðilega nauðhyggju.

Félagslegar mótnarkenningar

Félagslegar mótnarkenningar (e. *social construction theories*) gera ráð fyrir að kyngervi mótið af menningu, samfélagslegum gildum og ýmiss konar lífsstíl sem hópar í samféluginu tileinka sér. Félagslegar mótnarkenningar nálgast kynjamismun frá mörgum sjónarhornum og ganga út frá því að kynhlutverk lærst í gegnum menningu og félagslegt ferli (Kehily, 2002). Kyngervi er því félagslega lært fyrirbæri og breytilegt í tíma og rúmi. Þetta má til dæmis skýra með því að ríkjandi hugmyndir um viðeigandi hegðun eru mismunandi eftir stéttum, aldri, kyni, búsetu og tíðaranda. Hið karllæga, eða það sem er ætlað körlum, nýtur meiri virðingar en það sem er kvenlægt og ætlað konum. Þetta birtist í skólum með ýmsum hætti en dæmi um það er að stelpur sem sýna af sér strákalega hegðun verða síður fyrir niðurlægingu en strákar sem sýna af sér stelpulega hegðun. Stelpurnar eru að vísu hvattar til að vera kvenlegar, en strákunum er beinlínis sagt að stelpuleg hegðun þeirra sé ósæmileg. Viðhorfin eru félagslega mótuð en ekki ásköpuð. Kynjafordómar og kynþáttafordómar eru samskonar fyrirbæri. Fordómarnir eru byggðir upp með því að ætla ólíkum hópum eiginleika sem eru tengdir við líkama þeirra og menningarlegan uppruna. Kynjafordómar spretta af væntingum sem hafa þróast í samhengi við viðteknar venjur í félagslegum tengslum kvenna og karla í mismunandi samfélögum (Kehily, 2002). Skólastarf er ekki einangrað fyrirbæri og fer þess vegna ekki varhluta af þessum viðhorfum, væntingum og félagslegu tengslum.

Eðlishyggjan leitar orsaka kynjamismunar en félagslegar mótnarkenningar reyna að útskýra félagslegan raunveruleika. Ásta Kristjana Sveinsdóttir (2005) lýsir þessu þannig að eðlishyggja sé ekki pólitísk kenning um hvaða gildi við eignum að hafa og telur það ekki andfemínískt að vera eðlishyggju sinni. Félagslegar mótnarkenningar segja heldur ekki til um hvaða gildi fólk eigi að hafa, en þær leita skýringa á kynjamismun í mótn félagslegra tengsla í samfélögum.

Stelpur og strákar í skólum

Kynjamismunur birtist með margvíslegum hætti í skólum. Eitt af því sem hefur verið mikil til umræðu undanfarin misseri er frammistaða kynjanna í skólum. Í því sambandi þarf að huga að því hvernig skólar skilgreina jafnstöðu kynjanna og hvernig kennarar vinna að því að gera báðum kynjum jafnt undir höfði í skólum. Um þessar mundir beinist umræða um kyngervi og skólamál í talsverðum mæli að stöðu stráka í skólum og lakari frammistöðu þeirra á prófum en stelpna (Arnot o. fl., 1999).

Frammistöðu stelpna og stráka í skólum þarf að skoða í sögulegu ljósi. Arnot o. fl. (1999) telja að aukin atvinnuþátttaka kvenna á opinberum vinnumarkaði og betri aðgangur kvenna að menntun síðustu fjóra áratugina hafi valdið verulegum breytingum á lífsháttum fólks. Það er mikilvægt að hafa þetta samhengi í huga þegar rætt er um frammistöðu kynjanna í skólum. Þjóðfélagsbreytingar síðustu fjögurra áratuga hafa kallað á lengri skólagöngu kvenna. Aðgangur kvenna að menntastofnunum hafði ekki verið sjálfsagður hlutur og konur börðust hart til þess að opna skólana fyrir báðum kynjum. Sú baráttu skilaði sér í auknum tækifærum stelpna til náms og það er erfitt að ræða mismunandi frammistöðu kynjanna í skólum án þess að taka mið af þessum breytingum (Arnot o. fl., 1999).

Algengt er að rætt sé um slakari frammistöðu stráka í skólum með þeim formerkjum að það sé vandamál að stelpurnar standi sig betur en þeir (Arnot o. fl. 1999). Walkerdine (1983) segir að í umræðunni um námsframmistöðu barna í skólum sé samhenginu snúið á haus. Dregið sé úr mikilvægi frammistöðu stelpna í stað þess að skoða málið vandlega og koma auga á að góður námsárangur stelpna sé einfaldlega tilkominn vegna þess að unnið sé að honum. Í stað þess eru námsvenjur og námshegðun stelpna gerðar að vandamáli og því haldið fram að árangur þeirra sé ekki mikilvægur. Þessi viðhorf eru gegnsýrð af viðteknum hugmyndum um að hlédrægni, kurteisi og að fara eftir settum reglum geti ekki haft í för með sér *alvöru* námsárangur. Þessi hugsun tengist einnig hugmyndum um að stelpur séu vanhæfari en strákar til þeirra hluta sem máli skipta (Arnot o. fl., 1999).

Þjóðfélagsbreytingarnar sem höfðu í för með sér aukin tækifæri til náms fyrir stelpur má einnig nálgast út frá efnahags- og félagslegum forsendum frá því að seinni heimstyrjöldinni lauk. Breytingarnar höfðu meðal annars í för með sér hefðauppbrot sem breyttu menningunni (Ziehe og Stubenrauch, 1987). Með hefðauppbrotinu breyttust gildismat og hugmyndir fólks um fjölskyldulíf, kynhlutverk, trú og efnisleg gæði. Próuninni fylgdu nýir valkostir fyrir þorra fólks (Ziehe og Stubenrauch, 1987). Nú búa hlið við hlið ólíkar fjölskyldur, til dæmis stjúpfjölskyldur, fjölskyldur einhleypra með börn, samkynhneigðar fjölskyldur og æ fleiri einstakling-

ar kjósa að búa einir. Hin fegraða viktoríanska fjölskylduúmynd er ekki lengur eina viðurkennda fjölskyldugerðin. Allt eru þetta atriði sem hafa ber í huga við skipulagningu náms í skólum.

Einn þáttur hefðaruppbrots er tilhneiting ungs fólks til að búa sem lengst í foreldrahúsum. Það tengist breyttum þjóðfélagsþáttum sem hafa haft í för með sér lengri skólagöngu beggja kynja (Arnot o. fl., 1999). Strák- ar eru líklegri en stelpur til að búa lengi heima hjá foreldrum og njóta þjón- ustu mæðra sinna fram á fullorðinsár (Arnot o. fl., 1999). Það virðist vera þögult samþykki fyrir því í samféluginu að túlka búsetu í foreldrahúsum sem sjálfstæði ef strákar eiga í hlut en ósjálfstæði hjá stelpum (Arnot o. fl., 1999). Þessar niðurstöður lýsa ólíkum væntingum til kynjanna.

Hlutverk kennara breytast samhliða þjóðfélagsbreytingum. Nú þegar fólksflutningar og hnattvæðing hafa leyst upp gömul hefðbundin fjölskyldubönd, aukið einstaklingsvitund, breytt félagsmótun og aukið frelsi (Arnot o. fl., 1999) þurfa kennrarar sem aldrei fyrr að vera í stakk búnir til að taka mið af því að skólabörn koma úr fjölbreyttum fjölskyldum sem hafa mismunandi væntingar til skólakerfisins.

Könnun sem gerð var í Bretlandi af Wilkinson og Mulgan (1995) sýnir kynslóðabil í viðhorfum kvenna til eftirsóknarverðra atriða í lífinu. Konur fæddar eftir 1975 sýna meiri áhuga á sjálfstæði og starfsánægju bæði á vinnumarkaði og inni á heimili en konur sem fæddust fyrr á öldinni. Þær kunna að meta áhættu, spennu og breytingar. Þessar niðurstöður benda til að ungar konur séu farnar að horfa meira til ríkjandi gilda á opinberum vinnumarkaði en gildanna sem ríkja á einkasvæði fjölskyldunnar. Samt sem áður velja stelpur sér frekar námsleiðir sem tengjast hefðbundnum kvennastörfum og strákar velja nám sem býr þá undir hefðbundin karla- störf. Þó sækja ungar konur inn á svæði sem áður voru eingöngu ætluð körnum og líklega er prestsstarfið skýrasta dæmið. Arnot o. fl. (1999) telja að stéttastaða og lífsstíll hafi áhrif á valið.

Arnot, o. fl. (1999) telja að skipta megi stelpum í framhaldsskólum í þrjá hópa. Hóparnir tengjast bæði stéttarstöðu og lífsstíl fjölskyldna þeirra. Í fyrsta hópnum eru aðallega millistéttar- og hástéttarstelpur sem sækjast eftir langskólanámi og starfsframa. Í öðrum hópnum eru stelpur, þvert á stéttir, sem sýna áhuga á rómantík, hjónabandi og að verða háðar eigin- mönnum í framtíðinni. Í þriðja hópnum eru stelpur úr verkalýðsstétt sem sýna sjálfstæði og velja sér hagnýta menntun. Stéttarstaða og lífsstíll for- eldra hefur einnig áhrif á stráka í skólum en vikið verður nánar að áhrifum stéttarstöðu á skólagöngu stráka hér á eftir.

Carrington og Bennett (1996) leggja áherslu á að íhlutun ríkisvaldsins á mat og mælingar í skólastarfi hafi bæði áhrif á félagsmótun kynjanna í skólum og þá merkingu sem lögð er í námsframmistöðu þeirra. Skólanir eru þó ekki eyland því fjölskyldur, vinnustaðir og dægurmennning eiga

ríkan þátt í því hvernig kyngervi mótað en í þessari hringiðu verða staðalímyndir kynjanna til og hefta möguleika stelpna og stráka til að velja sér vettvang í námi og starfi.

Oft er sneitt hjá stéttaráhrifum í umræðu um skólagöngu en margt bendir til að starf föður hafi meira forspárgildi um skólagöngu stráka en stelpna. Ýmsar rannsóknir (sjá í Arnot o. fl., 1999, bls. 130) sýna svo ekki verður um villst að millistéttarbörn hafa meiri menntunarmöguleika en börn úr verklyðsstétt.

Margir strákar eru í hópi þeirra sem fá hæstu einkunnir í skólum og standa stelpum ekki að baki í efsta fjórðungi einkunnastigans. Fleiri strákar en stelpur eru í hópi þeirra sem fá einkunnir í lægsta fjórðungnum. Það kallar á svör við spurningunni: hvers vegna er frammistöðumynstur stráka frábrugðið frammistöðumynstri stelpna? (Arnot o. fl., 1999).

Þetta mynstur hefur leitt huga margra skólamaðra að tengslunum á milli karlmennsku og námsframmistöðu og sjónum einkum verið beint að viðhorfum stráka til skóla (Whitelow, Milosevic og Daniels, 2000). Ýmsar tölfræðilegar rannsóknir (Whitelow o. fl., 2000) sýna að rekja megi lakari frammistöðu stráka en stelpna í skólum til karlmennskuvíðhorfa. Viðhorf um að vinna í skólum sé ókarlmannleg getur haft áhrif á framkomu stráka í skóla og tilhneigingu þeirra til að forðast að uppfylla kröfur kennarans. Strákar virðast einnig hafa háar og óraunhæfar hugmyndir um námsgetu sína en það atriði kemur einnig fram um íslenska stráka í Pisa rannsókninni 2003 (Menntamálaráðuneytið, 2005). Í niðurstöðum Whitelows o. fl. (2000) kom fram að við þetta bættist þrýstingur frá félagahópnum og andúð á kvenleika sem ýtir undir það að strákar leggi sig ekki fram í skóla. Þegar kemur að forsendum námsframmistöðu standa upp úr atriði eins og vinnusemi og alúð við verkefni, bæði fyrir einstaklinga og hópa.

Það getur verið gagnlegt af ýmsum ástæðum að flokka fólk í mismunandi hópa eins og aldur og kyn en það má ekki verða ráðandi afl í skipulagningu skólastarfs. Kennrarar þurfa að setja skýr markmið í námskrár sem vinna gegn hefðbundnum staðalímyndum kynjanna, til dæmis með því að beina stelpum og strákum inn á óhefðbundnar leiðir til náms og starfa. Það er öflug leið til þess að hvetja stelpur og stráka til þess að brjótast úr viðjum úreltra hugmynda um kynhlutverk.

Strákar og stelpur standa frammi fyrir breyttum hlutverkum í upphafi 21. aldarinnar sem tengjast þjóðfélagsbreyingum síðustu þriggja áratuga. Aukin atvinnuþátttaka kvenna á opinberum vinnumarkaði hefur haft í för með sér að karlar eru ekki lengur eina fyrirvinna fjölskyldna. Það virðist skapa strákum meira óþreyggi en stelpum eins og kemur fram í niðurstöðum rannsóknar Wilkinson og Mulgan (1995). Þar kom fram tilhneiting til afturhvarfs frá kvenfrelsishugmyndum hjá ungum breskum körlum. Einnig kom fram að ungar karlar eru svartsýnni og innhverfari en

ungar konur. Um leið og þeir hafna að hluta til kvenfrelshugmyndum laðast þeir að spennu og jafnvel glæpum til að styrkja viðkvæma karl-mennskuímynd sína. Að mati Wilkinson og Mulgan (1995) leiðir þetta bæði til minni metnaðar stráka en stelpna í grunnskólum og skerts áhuga þeirra á langskólanámi. Wilkinson og Mulgan (1995) telja að háa sjálfsvígs-tíðni ungra karla megi meðal annars rekja til almenns áhugaleysis á námi í skólum sem birtist í viðhorfum þessara þátttakenda en einnig komi til atriði eins og skert atvinnutækifæri. Á Íslandi er atvinnuleysi í lágmarki um þessar mundir en samkvæmt Pisa-rannsókninni 2003 er búseta ein helsta ástæða slakari námsárangurs stráka en stelpna. Landsbyggðar-strákar standa sig verri en strákar af höfuðborgarsvæðinu (Menntamála-ráðuneytið, 2005). Þetta gæti tengst því að strákar á landsbyggðinni eigi greiðari aðgang að launuðum störfum en strákar á höfuðborgarsvæðinu. Hvað sem veldur þarf að leita leiða til að vinna gegn slíkri búsetuslagsíðu í skólum landsins.

Kynjahlutleysi og kynjablinda

Kynjahlutleysi og kynjablinda eru hugtök sem eru notuð um viðhorf sem hafna því að kynjamisrétti sé til staðar og eru notuð hér í sömu merkingu. Þetta birtist meðal annars í viðhorfum um að jöfn staða kynjanna sé orðin að raunveruleika og þess vegna sé óþarf að vinna sérstaklega að henni. Arnot o. fl. (1999) telja margar viðhorfskannanir sem gerðar hafa verið í Bretlandi sýna hvernig kynjablinda birtist sem einskonar þversögn í viðhorfum ungra karla. Í breskum könnunum kemur fram að um 70% ungra karla telja að konur og karlar eigi jafnan rétt á vinnumarkaði. Jafnframt telja 47% ungra karla á Bretlandi að konur ættu fremur að hugsa um uppreldi barna sinna en jafnrétti kynjanna (Arnot o. fl., 1999). Í breskum könnunum kemur einnig fram að um það bil helmingur ungra karla telur að meginhlutverk kvenna sé að sinna börnum og búi en 25% ungra kvenna eru sammála þeim um þetta. Ein bresk könnun sýndi að 90% kvenna á aldrinum 12 til 19 ára eru ósammála þeirri staðhæfingu að ábyrgð fjölskyldu hvíli á herðum kvenna. Í sömu könnun töldu 70% ungra karla að fjölskylduábyrgð hvíli á konum (Arnot o. fl., 1999). Niðurstöður þessara kannana endurspeglar kynjahlutleysi og kynjablindu sem birtist í því að mikill meirihluti ungra karla telur að konur eigi að hafa jafnan aðgang að vinnumarkaði og karlar en þeir telja samt að konur eigi að bera ábyrgð á fjölskyldum. Könnunin leiðir einnig í ljós að kynjablinda og kynjahlutleysi er algengara meðal karla en kvenna.

Í könnununum sem Arnot og fl. (1999) skoðuðu virðast hugmyndir breskra stelpna og stráka um hjónaband ólíkar. Stelpur hafa tilhneigingu til að lýsa hjónabandi sem skuldbindingum meðan strákar vænta samskonar

umhyggju frá verðandi eiginkonu og þeir njóta sem drengir frá mæðrum sínum (Arnot o. fl., 1999). Í rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (1994) kemur fram að 20% menntaskólastelpna í Reykjavík töldu að umönnun barna myndi skerða þátttöku þeirra í atvinnulífi en aðeins 8% menntaskólastráka töldu svo vera. Í þeirri rannsókn kom ekki fram kynjamismunur þegar þáttakendur voru spurðir um framtíðaráform sín eða um það hver ætti að sinna barnauppeldi þegar að því tímabili kæmi í lífi þeirra. Niðurstöður Guðnýjar benda til þess að viðhorf íslenskra ungmenna um kynhlutverk séu um margt frábrugðin viðhorfum breskra jafnaldra þeirra en þó kemur í ljós tilhneiting til að tengja fremur fjölskyldulíf við hlutverk kvenna í báðum löndunum. Bresku kannanirnar og sú íslenska benda til þess að strákar bægi frá sér staðreyndinni um breytta stöðu kvenna en það kallar á viðbrögð skólanna. Fræðsla um jafnstöðu kynjanna gæti vegið upp á móti þessu.

Breskir millistéttarstrákar áttu góða möguleika á störfum innan tækniþeirans ef þeir luku prófi úr framhaldsskóla á árunum 1960–1980 (Arnot o. fl., 1999). Nú eiga þeir samskonar möguleika í tölvugeiranum og það virðist fremur auðvelt fyrir þá að aðlagast breyttum kröfum. Í tölvugeiranum er lögð áhersla á karlmennskuímyndir eins og ævintýraþrá, tilfinningalegt hlutleysi, ákveðni, einstaklingshyggju, samkeppnishæfni, tækjafærni, rökfærni, og að hafa trú á eigin getu, en þessir eiginleikar eru almennt taldir mikilvægir fyrir starfsframa karla. Þetta eru eiginleikar sem millistéttarstrákar eiga auðveldara með að tileinka sér en lágstéttarstrákar (Arnot o. fl., 1999).

Prátt fyrir að strákar eigi greiða leið inn í tölvugeirann hafa tækniframfarirnar breytt möguleikum þeirra til atvinnuþátttöku. Ýmsar verksmiðjur sem áður stóðu þeim opnar eru horfnar af sjónarsviðinu vegna tæknivæðingar og konur hafa haslað sér völl í hátaðknivæddum þjónustuiðnaði 21. aldarinnar. Arnot o. fl. (1999) telja þetta ögra viðteknunum hugmyndum um valdastöðu karla og það ruglar stráka í ríminu. Breytingarnar hafa gert það að verkum að nú iðka strákar símar karlmennskuhugsjónir í þróngt afmörkuðum hópum. Lýsandi dæmi um slíkt er að horfa á fótboltaleiki á leikvöllum, á sjónvarpsskjám á krám og í heimahúsum. Allt hefur þetta áhrif á líf stelpna og stráka í skólum og nauðsynlegt er að hafa þessar breytingar í huga í skólastarfi.

Rannsóknir á kynjamismun í íslensku skólastarfi eru ekki margar, en fer fjölgandi. Hér skal bent á tvær rannsóknir sem unnar voru af kennurum í Kennaraháskóla Íslands. Önnur er rannsókn Gunnars J. Gunnarssonar (2001) á hugmyndum íslenskra grunnskólabarna um guð. Niðurstöðurnar sýna að stelpur nota jákvæðari orð en strákar til að lýsa guði og eru almennt trúauðri en strákar. Fleiri stelpur (80%) en strákar (taep 70%) lýsa guði sem kærleiksríkum, góðum, miskunnsönum og hjálpsönum.

Trú er oft talin vera andstæða vísinda og tvíhyggjan telur trú og vísindi vera andstæður. Staðalímyndir af vísindamönnum eru karllægar. Konur eru oftar tengdar við trú en karlar og fórnfysi, sem er eitt af gildum kristinnar trúar, er tengt staðalímyndum um konur. Hugtökin sem börnin notuðu til að lýsa guði eru einkennandi fyrir almennan skilning á fórnfysi. Jafnhliða því að vera gagnlegt framlag til kristinfræðikennslu í skórum er rannsóknin mikilvægt framlag til umræðna um kynjamisrétti í skórum. Meðal annars vekur hún spurningar um hvort kennsla í kristnum fræðum í grunnskólum sé líkleg til að styrkja hefðbundnar staðalímyndir um fórnfúsar konur. Þeirri spurningu verður ekki svarað hér en mikilvægt er að kennrar í kristnum fræðum taki til umfjöllunar hugmyndir trúarbragða um konur og karla og hvernig þær tengjast eðlishyggju.

Sólveig Jakobsdóttir (1999) rannsakaði tölvumenningu og kynjamismun í íslenskum grunnskólum. Í rannsókninni kom fram kynjamunur á unginglastigi þar sem strákarnir höfðu jákvæðari viðhorf til tölvunotkunar og meira sjálfstraust varðandi notkun á tölvum en stelpur. Mikill kynjamunur hefur komið fram í íslenskum könnunum á tölvunotkun (Sólveig Jakobsdóttir, 1999). Sjálfmetin færni stelpna og stráka tengdist því hversu mikil þau notuðu tölvu heima hjá sér. Einnig reyndist það hafa marktæk áhrif á sjálfmetna tölvufærni stelpna hvort þær hefðu aðgang að sérstökum tölvutímum í skólunum en færni strákanna virtist meiri ef það var frjáls aðgangur að tölvum í skólanum. Niðurstöður Sólveigar benda til þess að skólamenning geti bæði ýtt undir og dregið úr tölvufærni beggja kynja. Þar sem strákar telja sig yfirleitt færari á tölvur en stelpur, og tölvulæsi er mikilvæg forsenda náms, er nauðsynlegt fyrir kennara að huga að því hvernig tölvukennslu og tölvunotkun barna í grunnskólum er háttáð og reyna að skapa tölvumenningu í skólum sem vinnur gegn kynjamismunun í tölvunotkun.

Pessar tvær ofangreindu rannsóknir eru ólíkar að inntaki og að hluta til í rannsóknaraðferðum. En þær eru daemi um kynjamismun í íslenskum grunnskólum og geta nýst kennurum við skipulagningu náms.

Valdatengsl kynjanna

Í upphafi 21. aldarinnar er talsvert rætt um mismunandi valdatengsl kynjanna, en sú umræða á rætur í póstmódernisma og birtist meðal annars í skrifum Foucaults (Kehily, 2002). Valdatengsl kynjanna í skólum ákvarðast af félagslegri móton sem tengist þroska barna, uppeldisfræðinni sem ræður kennsluaðferðum í skólum, dægurmenningu, búsetu og fleiru. Walkerdine (1985) telur skólann hafa mótagi áhrif á orðræðu barna. Í gegnum orðræðu ákvarðar skólinn þekkingu og viðmið fyrir börnin. Hluti af orðræðunni verður til í samvirkni skólaskipulagsins og þeirra sem í

skólunum starfa. Myndin sem blasir við börnunum sýnir oftar en ekki hefð bundin kynhlutverk og ólíka valddreifingu kynjanna í samfélaginu. Oft er skólastjóriinn karl, karlar í grunnskólakennslu eru líklegrir til að kenna sértakar greinar á unglingsastigi og konur eru líklegrir til að kenna yngstu börnunum þar sem meiri þörf er á umönnun en hjá eldri nemendum. Ræsti-tæknar, sem standa neðst í virðingarstiganum, eru að öllu jöfnu konur og oft af erlendu bergi brotnar. Að mati Walkerdine (1985) hefur þetta skipulag móttandi áhrif á viðhorf barna um valdatengsl í samfélaginu.

Hugtakið *dulda námskráin* hefur verið notað af uppeldisfræðingum til þess að útskýra hvernig nám í skólum teygir sig langt út fyrir ritaðar námskrár (Kehily, 2002). Börnin læra ýmislegt í skólum sem hvorki fyrirfinnst í stefnumörkun né skipulagi kennarans. Dulda námskráin ræður miklu um það hvað börnin læra um kyngervi. Óformlegt nám um kyngervi fer fram í skólum og til viðbótar því sem fram kemur hér að framan nægir að nefna hvernig unglingsstúlkur eru metnar í jafningjahópnum, út frá orðspori þeirra um hversu vel þær uppfylla hugmyndir strákanna um kynþokka. Fjölmiðlar og klámvæðing koma þar talsvert við sögu.

Í þessu samhengi ræðir Walkerdine (1981) hvernig þessi valdatengsl ummyndast hjá ungum börnum. Hún nefnir sem dæmi framkomu leik-skóladrængja við leikskólakennara þegar þeir tala við þær og um þær eins og þær séu vanhafar til verka sem máli skipta. Þetta má yfirfæra á grunnskólann og tengja við orðbragðið sem sumir strákar nota um kvenkyns kennara. Það er ekki óalgengt að strákar í skólum noti niðurlægjandi orð um kvenkyns kennara. Slíkt orðbragð er oft tengt því hvernig konur eru hlutgerðar sem kynverur á tónlistarmyndböndum og víðar. Kehily (2002) bendir á að margar rannsóknir sýni alvarlega kynjamismunun í skólum þar sem ríkjandi valdatengslum á milli kynjanna sé haldið við og ýtt sé undir að karlar hafi meiri formleg völd en konur. Rannsóknirnar veita innsýn í kynjaðan heim skólans þar sem valdastiginn er báðum kynjum augljós. Kennrarar geta unnið markvisst að því að opna huga skólabarna fyrir þessu ójafnvægi til dæmis með því að skoða hvernig myndbirting kynjanna kemur fram í fjölmiðlum og námsefni og ræða réttmæti þess.

Skólinn endurspeglar ríkjandi viðhorf um það sem talið er eftirsóknarverður lífstíll sem stundum felur í sér að ákveðnir hópar eru settir út á jaðarinн en öðrum hópum er hampað (Palludan, 2004). Viðteknum skoðunum samfélagsins er viðhaldið með þöggun sem birtist í því að ekki er fjallað um valdatengsl kynjanna í skólum en þess í stað er ýtt undir staðalímyndir um kynin. Frá sjónarholi póstmódernismans er ekki um að ræða endurframleiðslu skólans á menningararfinum heldur ítrekar skólinn viðteknar venjur og valdatengsl kynjanna bæði í gegnum námsefni og óformlegt nám (Palludan, 2004).

Í ljósi þess að mikið óformlegt nám fer fram í skólum er mikilvægt að

kennarar velti fyrir sér hvaða afleiðingar það hefur að sýna kynjahlutleysi og kynjablindu í skólastarfi. Þar getur kynjafræðin orðið gott verkfæri. Í því ljósi athugaði höfundur viðhorf kennaranema á fyrsta ári í Kennaraháskóla Íslands til mikilvægis þess að kennaranemar lærðu um kynjafræði í námi sínu.

Kennaranemar og kynjafræði

Hér á eftir er gerð grein fyrir könnun höfundar á viðhorfum íslenskra kennaranema til kynjafræði í kennarnámi. Niðurstöður könnuninnar verða fléttad áðar saman við niðurstöður Titus (2000).

Viðhorf íslenskra kennaranema til kynjafræði í kennaramenntun

Könnun var lögð fyrir fyrsta árs nema í Kennaraháskóla Íslands, aðra en þá sem stunda nám á íþróttabraut, haustið 2004. Skráðir nemar í námskeiðið þar sem könnunin fór fram voru 246 en 163 svoruðu spurningalistanum eða 66,3%, 150 konur og 13 karlar. Í niðurstöðum kom meðal annars fram að margir nýnemar telja kynjafræði mikilvæga í kennaranámi.

Í könnuninni var meðal annars spurt: Myndir þú velja námskeið í kynjafræði þar sem fjallað væri um áhrif kyns á skólagöngu barna? Nemarnir voru beðnir að útskýra svarið hvort heldur þeir myndu velja slíkt námskeið eða ekki.

Niðurstöður könnunarinnar eru frábrugðnar niðurstöðum Titus (2000) eins og greint er frá hér að framan. Rannsókn Titus (2000) var byggð á lýsingum nema úr mati á námskeiði um *menntun og margbreytileika*. Þar voru tveir þriðju hlutar nemanna andsnúnir því að læra um kynjafræði en einungis fimmtungur fyrsta árs nema í Kennaraháskóla Íslands 2004 kvaðst ekki vilja læra um kynjafræði. Það má túlka þennan mismun íslenskum kennaranemum í vil, en niðurstöðurnar benda til að þeir séu meðvitaðri um mikilvægi kyngervis í skólastarfi en þátttakendurnir í rannsókn Titus (2000).

Þótt rannsóknaraðferðirnar séu ólíkar í þessum tveimur könnunum má sjá bregða fyrir sömu atriðum í svörum þeirra 20% nýnema í Kennaraháskóla Íslands, sem töldu að þeir myndu ekki velja sér kynjafræðinámskeið, og í rannsókn Titus (2000) í Alaska. Það eru atriðin sem minnst er á í upphafi kaflans, *afneitun, taka málefni með fyrirvara og að telja málefnið fjarlægt*. Ekkert kom fram sem bendir til að íslenskir kennaranemar telji kynjafræði ekki vera fræðigrein eins og nemarnir í rannsókn Titus (2000) töldu. Þessa túlkun ber þó að skoða í ljósi þess að einungis 20% íslensku nýnemanna sagðist ekki velja námskeið í kynjafræði en 67% þátttakenda í rannsókn Titus (2000) í Alaska töldu sig ekki hafa áhuga. Það gæti meðal annars skýrst af því að nemarnir í Alaska töldu kynjafræði ekki vera fræðigrein

en ekkert kom fram sem bentí til að íslensku nemarnir væru sama sinnis. Meginniðurstaða könnunarinnar í Kennaraháskólanum er sú að mikill meirihluti nýnemanna frá 2004 telja sig vilja sækja námskeið í kynjafræði. Túlka má niðurstöðurnar svo að margt bendí til að íslenskir kennaranemar séu áhugasamir um að vinna að jafnstöðu kynjanna í skólum.

Svörum þeirra sem töldu sig myndu velja kynjafræðinámskeið má skipta í þrjá meginflokk:

- Áhugi á að fræðast um einstaka þætti sem kynjafræðin fjallar um (49,5% af þeim sem töldu sig myndu velja námskeið í kynjafræði).
- Námsefni kynjafræðinnar er áhugavert og spennandi (42,5% af þeim sem töldu að þeir myndu velja námskeið í kynjafræði).
- Áhugi á almennri þekkingu (8% þeirra sem töldu sig myndu velja námskeið í kynjafræði).

Þeir kennaranemar sem töldu sig ekki myndu velja námskeið í kynjafræði sögðust ekki hafa kynnt sér efnið, hefðu enga löngun til þess og að kynjafræði væri ekki mikilvæg fyrir kennara. Kynferði skipti ekki máli í kennslu og því væri út í hött að læra um það og allt of mikið væri gert úr þessu mál-efni. Ein sagðist vita allt um þessi mál og önnur að hún væri orðin þreytt á þessari umræðu þótt hún vissi að hún væri mikilvæg. Þessar niðurstöður benda til að þessir 20% þátttakenda beiti fyrir sig kynjahlutleysi og kynjablindu þar sem þeir telja kynferði ekki mikilvægan þátt í skólastarfi.

Þegar svör karlanna þrettán (8% þátttakenda) sem tóku þátt í könnuninni voru skoðuð sérstaklega kom í ljós að fjórir höfðu ekki áhuga á að velja námskeið í kynjafræðum en hinir níu sögðust vilja kynnast kynjafræði til að vera betur í stakk búnum til að mæta börnum í skólum og verða þeim góð fyrirmund. Í svörum þeirra kom meðal annars fram að kynjamismunur væri áhugavert fyrirbæri og þekking á kynjafræði auðveldaði kennurum að bera jafna virðingu fyrir kynjunum. Auk þess kom fram ótti við að karlmennskan væri að hverfa og áhyggjur af því að karlar eru minnihlutahópur í kennarastétt. Einn taldi að kynjafræðin væri nauðsynleg vegna þess að hún tengist *hinsegini fræðum*. Fram komu hugmyndir um að kennrarar þyrtu að hafa þekkingu á málefnum samkynhneigðra samhlíða þekkingu á kynjamismun. Einnig að kennrarar þurfi að vinna gegn því að hegðun sé útskýrð út frá kynferði vegna þess hversu umræðan sé neikvæð gagnvart konum.

Sá hluti kennaranemanna (77%) sem kvaðst myndu velja námskeið í kynjafræði og nefndi einstaka þætti sem hann vildi fræðast um var áhugasamur um atriði sem myndu nýtast bæði beint og óbeint í kennarastarfnum. Sumir nefndu fleiri en eitt atriði. Dæmi um svar sem notað er sem grundvöllur flokkunarinnar í töflu 1 hér á eftir er: „Það er nauðsynlegt fyrir

verðandi kennara að afla sér þekkingar á áhrifum kynferðis á skólagöngu, framkomu, kennslu, velgengni, áhuga, mismunun og fleira”. Atriðin sem konurnar sem tóku þátt í könnuninni nefndu sem ástæðu þess að kynjafræði ætti að vera hluti af námi kennaranema sjást á töflu 1.

Tafla 1.

Rök kvenna á fyrsta ári í Kennaraháskóla Íslands 2004 fyrir því að vilja sækja námskeið í kynjafræði.

	Fjöldi til-greindra atriða
Áhugi kvenna* á 1. ári í KHÍ 2004 að fræðast um einstaka þætti sem kynjafræðin fjallar um (49,5% af konunum töldu sig myndu velja námskeið í kynjafræði)	
Vita hvaða áhrif staðalimyndir hafa á börn og öðlast skilning á því	15
Sjá hvaða áhrif kynferði hefur á nám skólabarna	15
Mikill áhugi á kynamismun og mikilvægi þess að læra um hann	14
Leggja þarf meiri áherslu kynjamál því þau eru mikið inni í nútímaumræðu	8
Vil fræðast um mismun kynjaskiptra og kynjablandaðra bekkja, hef kynnst Hjallastefnumni	7
Vil vita hvaða áhrif það hefur að svo margar konur eru kennarar	5
Vil vita hvort það sé rétt sem sagt er: að skólinn sé miðaður við þarfir stelpna og strákar fari halloka	5
Kynamismunur er staðreynd sem kennarar þurfa að bregðast við	3
Hef áhyggjur af því hve mörg börn alast upp hjá einstæðum mæðrum, vil læra um áhrif þess á börnini	2
Vil vita hvort konur eða karlar eru áhrifameiri í kennarstarfinu	1
Þarf að vita þetta til að geta beitt mér gegn ótímabærri þungun unglingsstulkna	1

* Búið er að gera grein fyrir svörum karlanna hér að framan

Hér að ofan er greint frá rökum um það bil 77% þátttakenda fyrir því hvers vegna þeir myndu velja sér námskeið um kynjafræði meðan þeir eru í kennaranámi. Niðurstöðurnar benda til að þessi hópur velti fyrir sér áhrifum kynferðis í skólastarfi og úti í þjóðfélaginu og hafi áhuga á að efla þekkingu sína á efninu til að verða betri fagmenn.

Sá hluti þátttakenda sem greindi frá almennri löngun og forvitni sem ástæðu þess að hann myndi velja námskeið í kynjafræði rökstuddi það

með eftirfarandi dænum. „Það skortir almennt þekkingu á þessu svíði. Það er mikilvægt að vera opinn fyrir öllum þáttum sem snerta börn. Það væri gaman að fræðast um þetta þó ég telji ekki að kynferði hafi áhrif á nám barna. Ég hefði gott af því að læra eiththað um þetta“. Niðurstöðurnar sýna að kennaranemar sem hófu nám haustið 2004 í Kennaraháskóla Íslands hafa í upphafi náms síns allnokkurn áhuga á að sitja námskeið í kynjafræði.

Í Náms- og kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands síðustu ár er örsjaldan minnst á kynjafræðilegt sjónarhorn og því ólíklegt að kynjafræði séu gerð góð skil. Segja má að þarna gæti misræmis milli óska nemenda og náms- og kennsluskrárinna. Námsnefndir í grunndeild skólangs þyrfu að taka til umræðu hvernig Kennaraháskólinn ætlar að uppfylla 19. gr. laga nr. 96/2000 um jafnréttisfræðslu á öllum skólastigum. Slíka umræðu má finna á vef Kennaraháskólangs í skýrslu starfshóps um jafnréttismál en þangað gætu námsnefndirnar sótt hugmyndir. Það er mikilvægt að Kennaraháskólinn búi verðandi kennara undir að sinna lagalegri skyldu um jafnréttisfræðslu í skólum þegar þeir hverfa til kennslustarfa að námi loknu.

Samantekt

Í þessum kafla hafa ýmis rök verið leidd að því að kynjafræði eigi brýnt erindi inn í almenna kennaramenntun. Í fyrsta lagi ber að nefna 19. grein laga nr. 96/2000 um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla þar sem kveðið er á um að jafnréttisfræðslu skuli sinnt á öllum skólastigum. Lagagreinin gefur tvöfalta ástæðu fyrir því að fjalla um kynjafræði í kennaramenntun. Annars vegar er ákvæðið um jafnréttisfræðsluna á öllum skólastigum, einnig háskólastigi, hins vegar er skyldan til að sjá kennaranemum fyrir nauðsynlegri þekkingu til að þeir geti framfylgt þessum lögum á þeim skólastigum sem verður þeirra framtíðarstarfsvettvangur.

Í öðru lagi erum við í hringiðu mikilla þjóðfélagsumbrota sem hafa í för með sér breytta heimssýn sem kallar á að brugðist sé við breytingum á vinnumarkaði, bæði varðandi störf sem falla út og ný sem koma inn. Skólinn þarf að undirbúa stráka og stelpur jafnt undir þátttöku í atvinnulífi og fjölskyldulífi og hann þarf að vera í stakk búinn til að taka á kynjamismun í starfi sínu. Einnig þurfa kennarar að þekkja þau áhrif sem mismunandi bakgrunnur, kynferði og félagsleg staða barna hefur á námsframmistöðu þeirra og hafa þá þekkingu til hliðsjónar við kennslu stelpna og stráka. Nauðsynlegt er fyrir kennara að skilja hvernig orðræðan í samfélagitnu er lituð af valdatengslum kynjanna þar sem sama hegðun er túlkuð á mismunandi hátt eftir því hvort í hlut eiga stelpur eða strákar.

Í þriðja lagi þurfa kennarar að huga að því hvernig skólamenning getur bæði ýtt undir og dregið úr ójafnræði kynjanna. Þeir þurfa að huga að kyn-

bundinni slagsíðu í námsefni, aðgengi stelpna og stráka að því og öðrum áhrifavöldum í námi barna.

Í fjórða lagi virðist þöggun um kynjamismunun draga úr meðvitund kennara og annarra um efnið. Formgerð skólans og stigskipt vald gefur börnum skakka mynd af hæfni beggja kynja til að gegna ólíkum störfum og endurspeglar ólík valdatengsl kynjanna í samfélaginu. Kennrarar þurfa að vera á varðbergi gagnvart því til að geta brugðist við slagsíðunni.

Í fimmtra lagi benda niðurstöður könnunar, sem kennaranemar á fyrsta ári árið 2004 í Kennaraháskóla Íslands tóku þátt í, til þess að í upphafi náms hafi þeir mikinn áhuga á að læra um kynjafræði og telja að þekking á henni muni koma þeim að margvíslegu gagni í kennslu.

Niðurstaða mín er því sú að til staðar séu nægileg rök fyrir því að setja kynjafræði inn í kjarna kennaranámsins til að framfylgja lögum, bæta skólastarf, efla verkfæri kennara og síðast en ekki síst til þess að vinna gegn hvers konar mismunun barna í skólakerfinu.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla. *Almennur hluti.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá leikskóla. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Arnot, M., David, D. og Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap.* Oxford: Blackwell Publisher.
- Asta Kristjana Sveinsdóttir. (2003). *Eðlischygja í endurskoðun.* Rannsóknarstofa í kynjafræðum. Sótt 7. október 2004 af <http://www2.hi.is/page/RIKK-edlischygja>.
- Carrington, K. og Bennett, A. (1996). *Feminisms and pedagogies of everyday life.* New York: State University of New York Press.
- Fischman, G. E. (2000). *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education.* New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. Í Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir (Ritsj.), *Fléttur.* Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofnun í kvennafræðum.
- Gunnar J. Gunnarsson. (2001). Guðsmynd og trúarhugsun barna og unglinga. *Uppeldi og menntun, 10,* 181–206.
- Kehily, M. J. (2002). *Sexuality, gender and schooling shifting agendas in school learning.* London: Routledge, Falmer.
- Lög um jafna stöðu og jafnan rétt kvenna og karla nr. 96/2000.
- Menntamálaráðuneytið (2005). Niðurstöður úr Pisa 2003– rannsókn á getu og færni nemenda í stærðfræði, lestri og náttúrufræði á vegum OECD. Sótt 29. október 2004 af <http://menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkyningarár/nr/2905>.
- Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? Í Rosaldo, M. Z. og Lamphere L. (Ritsj.), *Woman culture and society.* Stanford: Stanford University Press.
- Palludan, C. (2004). *Børnehaven gør en forskel.* Óbirt doktorsritgerð. Kaupmannahöfn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Poovey, M. (1995). The differences of women studies. Í Stanton, D. C. og Stewart, A. J. (Ritsj.), *Feminisms in the academy.* Michigan: The University of Michigan Press.
- Sacks, K. (1974). *Engels revisited: Woman in the organization of production, and private property.* Í Rosaldo, M. Z. og Lamphere L. (Ritsj.), *Woman culture & society.* Stanford: Stanford University press.
- Sólveig Jakobsdóttir. (1999). Tölvumenning íslenskra skóla. Kynja og aldursmunur í tölvutengdri færni, viðhorfum og notkun. *Uppeldi og menntun, 8,* 119–140.
- Titus, J. J. (2000). Engaging student resistance to feminism: How is this stuff going to make us better teachers? *Gender and Education, 12* (4), 21–37.

- Walkerdine, V. (1981). Sex, power and pedagogy. *Screen Education*, 38, 14–24.
- Walkerdine, V. (1983). It's only natural: Rethinking child-centered pedagogy. Í Wolpe, A. M. og Donald, J. (Ritstj.), *Is there anyone here from the education*. London: Pluto Press.
- Walkerdine, V. (1985). On the regulation of speaking and silence. Í Steedman, C., Urwin, C. og Walkerdine, V. (Ritstj.), *Gender and generation*. London: MacMillan.
- Wilkinson, H. og Mulgan, G. (1995). *Freedom's children work: Relationships and politics for 18–34 year old in Britain today*. London: Demos.
- Whitelow, S., Milosevic, L. og Daniels, S. (2000). Gender, behavior and achievement: A preliminary study of pupil perception and attitudes. *Gender and Education*, 12 (1), 87–115.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1987). *Ny ungdom og usædvanlige lærerprocesser* (H. Vansgaard þýddi). Århus: Politisk revy.

Kynbundin sýn á grunnskólakennnarastarfið

„On ne naît pas femme, on le devient“, (Þú fæðist ekki kona, heldur verður að konu) skrifaði Simone de Beauvoir í bók sinni um Hitt kynið eða *Le deuxième sexe* (1949/1986, bls. 13). Kynjafræðin hefur fylgt þessari skilgreiningu eftir með hugtakinu kyngervi (e. gender) þar sem gerður er greinarmunur á líffræðilegu kyni (e. sex) og félagslegu kyni eða kyngervi (e. gender) (Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Kyngervi er það sem menningin gerir úr því hráefni sem kallast líffræðilegur kynjamunur (Unger og Crawford, 1996 í Enns, 2000) og er því félagslega skilyrt afurð sögu og menningsar (Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Kynjafræðin skoðar hegðun tengda kyni hjá einstaklingum, í samskiptum og á samfélagslegum grunni. Einstaklingshegðun tengd kyni kemur til dæmis fram í kynhlutverkum eða persónueiginleikum sem eru talin hæfa hvoru kyni. Í samskiptum kemur kynbundin hegðun fram í viðtekinni merkingu og boðum sem móta viðbrögð og skynjun. Í samfélaginu er kynbundin hegðun könnuð með því að skoða valdatengsl milli karla og kvenna (Enns, 2000).

Í þessari grein er sagt frá rannsókn þar sem könnuð er sýn pilta og stúlkna á starf grunnskólakennara. Nokkru ljósi er varpað á kynhlutverk tengt starfinu, en mest fjallað um skynjunina á starfinu eða hugsunina um starfið og einnig hvernig það endurspeglar valda- og virðingarröð í samfélaginu.

Grunnskólakennnarastarfið er skilgreint sem kvennastarf, því yfirgnæfandi meiri hluti grunnskólakennara eru konur, eða um 78% árið 2003 (Hagstofa Íslands, e.d.). Í rannsókn á hugsun unglings um 11 störf kom í ljós að mestur kynjamunur var í afstöðu unglinganna til grunnskólakennarastarfsins (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2004). Það í sjálfu sér gaf tilefni til frekari skoðunar á afstöðu unglinganna til þess starfs. Hér verður grunnskólakennnarastarfið skoðað út frá kynjafræðinni á grundvelli gagna um starfshugsun 15–16 ára unglings.

Franski félagsfræðingurinn Pierre Bourdieu (1998) heldur því fram að kynjaskipting vinnumarkaðarins birtist vel í náms- og starfsvali þar sem fylgt er ósýnilegum viðmiðum um hvaða störf hæfi konum og hvaða störf hæfi körlum. Jafnvel innan karlastarfa þar sem konur hafa haslað sér völl er búin til skipting á milli verka sem þykir hæfa að konur eða karlar taki að sér. Hugsunin sem býr að baki hinum ósýnilegu viðmiðum í náms- og starfsvali er rótin að kynskiptum vinnumarkaði. Þessi hugsun á sér félagslegar rætur og notar Bourdieu hugtakið *habitus* til að skýra hana. Hann telur að hún sé ómeðvituð og að hún birtist m.a. þegar ákvarðanir eru teknar um lífsstíl, t.d. tónlistardeyslu, bílasmekk eða matarvenjur.

Nýlegar rannsóknir hafa sýnt að hugtakið *habitus*, sem þýða má sem veruhátt, má nota til að varpa ljósi á náms- og starfsvalungs fólks (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2003; Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur Arnelsson, 2003; Guichard, Devos, Bernard, Chevalier, Devaux, Faure, Jellab og Vanesse, 1994). Þessar rannsóknir leiða í ljós að sýn á störf á sér uppruna í hugsanaferlum sem eru af félagslegum toga. Ólík hugsanaferli hafa verið mæld í mismunandi hópum, sem í eru ýmist drengir eða stúlkur (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2004) eða að flokkað er eftir *habitus*. Flokkun í habitushópa byggir á aðgreiningu í tómstundaiðkun og neyslu á menningaráfurðum (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur Arnelsson, 2003). Þessar niðurstöður eru athyglisverðar af því að þær staðfesta kennningar Bourdieus um *habitus* og *kynja-habitus*. Fræðimenn á sviði náms- og starfsráðgjafar hafa yfirleitt talið að um tiltölulega einfalt samband væri að ræða á milli áhuga og hæfni og náms- og starfsvals (Guichard, 1994; Young og Collin, 2004). Í því módeli fundust þó engar skýringar á hvers vegna vinnumarkaðurinn er kynskiptur. Þar þarf að leita félagsfræðilegra skýringa. Kenning Bourdieus varpar áhugaverðu ljósi á að það sem fólk velur sjálfu sér til handa er mótað af félagslegri stöðu en einnig af þeiri hugsun sem félagsleg staða skapar hverjum og einum. Þessi hugsun, sem tengist svo náið félagslegri stöðu, birtist mjög vel í ólíku starfsvali karla og kvenna sem var mjög til umræðu í bók Bourdieus, *La domination masculine* (Yfrráð karla).

Í annarri bók *An invitation to reflexive sociology* líkir Bourdieu (Bourdieu og Wacquant, 1992) samfélaginu við sal þar sem allir sitja að spilum. Okkur er eiginlegt að álykta að allir séu að leika sama leikinn. Svo er ekki, heldur er á hverju borði, hverju sviði, verið að leika ólíka leiki sem lúta ólíkum reglum. Til að geta leikið leikinn þarf að kunna reglurnar, hafa áhuga á honum og leggja margt í sölurnar til að ná gæðum á hverju sviði fyrir sig. Hver þáttakandi í leiknum á síðan mismikið af spilapeningum (kapítali – félagslegt, táknrænt, menningarlegt og efnahagslegt auðmagn) og tekist er á um að koma ár sinni vel fyrir borð. Eitt af því sem ákvarðar stöðu þína á hverju sviði (listasviði, trúarsviði, efnahagssviði) er félagsleg staða og fyrri

reynsla, þessi félagslegi veruháttur sem Bourdieu kallar *habitus*. Kynferði og búseta eru þar grundvallarvíddir og hugsun, gildi eða smekkur er ólík-ur eftir því hvert sjónarhornið eða staðan er í samfélagini.

Hinn ólíki veruháttur karla og kvenna er grundvallandi í habitushug-takinu og því var ekki að undra að Bourdieu skrifaði um það bók seitn á ferli sínum, eða árið 1998. Bókin heitir *La Domination Masculine* og fjallar um yfirráð karla. Í upphafi bókarinnar segir Bourdieu að hann hefði ekki haett sér inn á þetta erfiða svið sem kynjarannsóknir eru nema af því að allar hans rannsóknir hafa beinst að því viðfangsefni sem hann kallar þversögn hins viðtekna, þ.e. að fólk fylgir markalínum (boð og bönn, skyldur og við-urlög) án þess að streitast á móti. Það sé enn furðulegra að fólk skuli sæta slíku valdboði og óréttlæti án þess að mótmæla. Slíkar óþolandí aðstæður þyki jafnvel eðlilegar. Þannig er yfirburðastaða karla eðlileg og viðtekin. Bourdieu segir í bókinni að sér hafi alltaf fundist að yfirráð karla og það hvernig þeim er viðhaldið sé besta dæmið um þessa þversagnarkenndu auðsveipni.

Orsök þessarar auðsveipni er það sem Bourdieu kallar táknrænt ofbeldi. Þessi tegund ofbeldis er ekki líkamleg heldur kemur fram í formi merkingar, t.d. skilgreiningum. Táknrænt ofbeldi kemur til dæmis fram í því að það er sameiginleg skoðun allra að konur eigi ávallt að sitja skör lægra en karlar. Í samskiptum kynjanna hefur það komið fram í því að konur hafa ekki fengið sömu tækifæri og réttindi og karlar (Webb, Schirato og Danner, 2002). Táknræna ofbeldið er ósýnilegt og óáþreifanlegt, en farvegir þess eru á sviði táknrænna samskipta, þekkingar eða vanþekkingar, viður-kenningar, vanmats og tilfinninga. Þannig verður það tilfinningalega erfitt fyrir konur að fara inn á svið karla, en kemur einnig fram í líkamlegum óþægindum, þar sem konan roðnar og finnur til kvíða og sektarkenndar eða fyllist reiði hins vanmáttuga. Þetta útskýrir til dæmis hvers vegna konur sætta sig við að tekið sé frammí fyrir þeim. Hugmyndin um að konan sé karlinum óæðri er félagslegur tilbúningur sem er álitinn sannur. Skilningur á yfirráðum karla er sameiginlegur og verður að viðteknum „hlutlæg-um sannleika“ og í því felst táknræna ofbeldið.

Samkvæmt Bourdieu liggur valdið í hugarferlum sem eru samofin hinu félagslega mynstri. Því skiptir það máli að kanna þessi hugarferli eða hugsun sem gjarnan er flokkuð í andstæður eins og: karl/kona, sterkur/veikur/ stór/lítill, hátt kaup/lágt kaup, harður/mjúkur, finn/grófur, vinna inni/vinna úti. Slík hugsun er ekki hlutlæg, heldur er hún í senn bæði huglæg og félagsleg. Máli skiptir að kortleggja þessa hugsun til að sýna fram á hver þessi félagslegu hugsanaferli eru.

Bourdieu (1998) segir að verkaskipting kynjanna hlutgerist í störfum og starfsvali. Hann heldur því fram að um starfsval gildi þrjár meginreglur. Í fyrsta lagi velja konur sér störf sem eru framlenging á heimilisstörfum

(kennsla, umönnun, þjónusta). Í öðru lagi velja þær sér störf þar sem þær aðstoða karla. Í þeim tilvikum sem kona getur ekki verið sett yfir karl, þá hefur hún þann möguleika að finna sterkan karl og vera honum til aðstoðar. Í þriðja lagi hafa karlar einkarétt á tækni- og vélastörfum. Öll erum við minnt reglulega á hverjar reglur verkaskiptingarinnar eru, annað hvort leynt eða ljóst.

Það að vera kvenlegur eða tileinka sér hinar kvenlegu dyggðir gerir konur að fórnarlömbum hins táknaðena ofbeldis. Konur eiga að helga sig málefnum, vera góðar, þægar og vinnusamar. Þær eiga því að taka að sér með glöðu geði að gegna þjónustustörfum. Bourdieu segir að það sem kallist „köllur“ sé þegar að samræmi verður á milli þess sem konum er ætlað og þess sem þær kjósa. Skýringa á þessu er að leita í skynjuninni eða hugsuninni um nám og störf. Þessi hugsun er ómeðvituð og á sér félagslegar rætur. Og Bourdieu segir:

...skemu skynjunar og mats sem eru að mestu leyti ómeðvituð verða til þess að stúlkur meðtaka meginreglur hins ríkjandi viðhorfs. Þessar meginreglur gera það að verkum að þeim finnst hin félagslega skipan vera eðlileg og jafnvæl náttúruleg. Það verður til þess að með vissum hætti fylgja þær örlögum sínum óbeðnar. Þær hafna náms- og starfsleiðum sem þær eru hvort eð er útilokaðar frá og flykkjast í þær náms- og starfsleiðir sem eru ætlaðar þeim hvort eð er (*La domination masculine*, Seuil, 1998, bls. 102. Þýðing mín).

Markmið rannsóknna á sýn 10. bekkinga á störf var að kanna svokallaða starfshugsun (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2003, 2004). Starfshugsun er samheiti við starfsskynjun (Shivy, Rounds og Jones, 1999) og mælist á tvíhliða skölum. Þar er skoðað út frá mórgum kvörðum hvaða störf eru talin lík hvert öðru og hvaða störf eru ólík. Það er ríkjandi skoðun í bæði félagsfræði og sálfraði að við hugsum öll eins um störf. Menn sjá að mat á störfum kann að vera ólíkt, en gengið er út frá að allir hugsi á sama hátt um sömu störf. Þetta hefur verið gagnrýnt (Coxon og Jones, 1978, Guichard og félagar, 1994) og hafa rannsóknir Coxon og Jones og fræðimanna sem byggja á kennungum Bourdieus (Guichard og félagar, 1994; Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2003) dregið í efa þá skoðun að allir hugsi um störf á sama hátt. Í anda Bourdieus er litid svo á að skynjun eða hugsun um störf sé félagsleg upplifun, alveg eins og hugsun um tónlist eða bíla er ólík þar sem smekkur fólks er ólíkur eftir félagslegri stöðu.

Rannsókn á starfshugsun 11 starfa (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2004) sýndi verulegan kynjamun í sýn á grunnskólakennarastarfið. Því þótti ástæða til að kanna kynbundna sýn á grunnskólakennarastarfið sérstaklega. Þar sem bæði kyn og búseta eru grundvallarþættir í *habitus* eða félagslegum veruhætti, er sýn á grunnskólakennarastarfið bæði greind eftir kyni og búsetu.

Aðferð

Þátttakendur í rannsókninni voru 911 unglingar (497 drengir og 414 stúlkur) í 10. bekk í 26 grunnskólum, annars vegar af höfuðborgarsvæðinu og hins vegar úr sjávarþorpum. Gögnum var safnað haustið 1996. Mæling á starfshugsun var gerð með því að leggja lista með 11 störfum fyrir þátttakendur sem þeir mátu á 12 kvörðum með 7 punktum. Dæmi: Að þínu mati er hjúkrunarstarfið a) ekki áhugavert/áhugavert, b) gerir það lítið samfélagslegt gagn/mikið samfélagslegt gagn. Sá sem er í starfi hjúkrunarfræðings hefur a) litla ábyrgð/mikla ábyrgð b) litlar tekjur/miklar tekjur. Störfin voru valin með hliðsjón af því að þau hefðu sem víðasta skírskotun í samfélaginu; karla- og kvennastörf, ófaglærð og sérfræðingsstörf. Störfin voru bifvélavirkri, flutningabílstjóri, grunnskólakennari, hjúkrunarfræðingur, verkfræðingur, læknir, rafsuðumaður, rafvirkri, ritari, sjómaður og sölumaður.

Virðingarröð starfanna var könnuð sérstaklega með því að raða þeim eftir því hvernig svarendur skoruðu á efstu þremur stigum virðingarskalans. Hugsun um grunnskólakennarastarfið var skoðuð með margbreytudreifingu, annars vegar út frá búsetu og hins vegar út frá kyni.

Niðurstöður

Stúlkur leggja meira upp úr virðingu starfa og staðsetja grunnskólakennarastarfið mun ofar en drengir eða í 3. sæti. Drengirnir setja grunnskólakennarastarfið aftur á móti í 7. sæti eins og sést í töflu 1. Meirihluta stúlkanna eða 59% fannst grunnskólakennarastarfið hafa mikla virðingu (skoruðu í þrjú efstu stig kvarðans) á meðan 30% drengjanna skoruðu þar og töldu starfið hafa mjög mikla virðingu. Grunnskólakennarastarfið sker sig úr á meðfylgjandi töflu að því leyti að hoppa upp (eða niður) um flest sæti þegar virðingarröð þessara 11 starfa er greind eftir kyni.

Tafla 1.

Hlutfall drengja sem merkir við þrjú efstu gildin af sjö á 7- skiptum virðingarskala (lítill virðing – mikil virðing) (N= 483)

Virðing starfa	Drengir (%)
1. Læknir	80
2. Verkfræðingur	57
3. Hjúkrunarfræðingur	53
4. Rafvirki	41
5. Sjómaður	40
6. Bifvélavirki	35
7. Grunnskólakennari	30
8. Rafsuðumaður	22
9. Sölumaður	21
10. Flutningabilstjóri	16
11. Ritari	13

Hlutfall stúlkna sem merkir við þrjú efstu gildin af sjö á 7- skiptum virðingarskala (lítill virðing – mikil virðing) (N= 400)

Virðing starfa	Stúlkur (%)
1. Læknir	92
2. Hjúkrunarfræðingur	81
3. Grunnskólakennari	59
4. Verkfræðingur	57
5. Sjómaður	49
6. Rafvirki	41
7. Bifvélavirki	40
8. Ritari	28
9. Rafsuðumaður	25
10. Sölumaður	23
11. Flutningabilstjóri	18

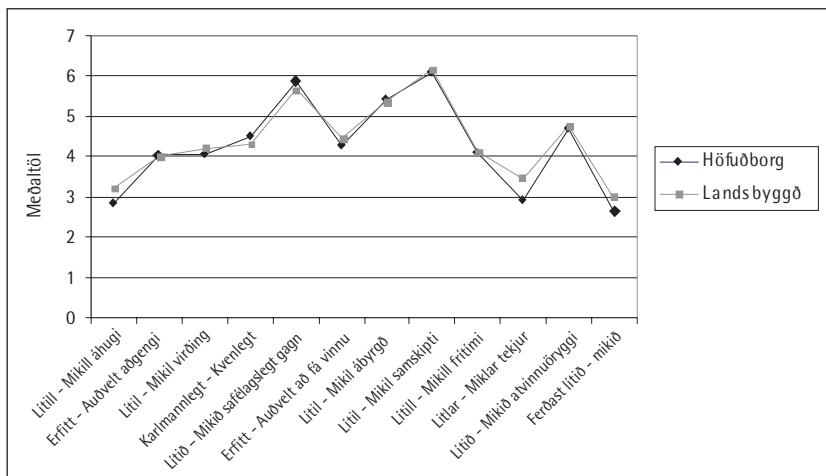
Margbreytudreifigreining (MANOVA) sýnir marktækan mun eftir búsetu, $p < .005$, á tveimur kvörðum. Þessir kvarðar mæla tekjur í starfinu annars vegar og ferðalög tengd starfinu hins vegar. Margbreytugreining sýnir að það er aðeins marktækur munur á tveimur kvörðum séu búseturáhrif á sýn á grunnskólakennarastarfið könnuð. Niðurstöður margbreytudreifingar eru sýndar í töflu 2. Taflan sýnir búsetumun á meðaltölum í dreifingu svara (F gildi) á skölunum 12 sem athugaðir voru. Stjörnumerkingar gefa til kynna hvenær munurinn á kvörðunum sem notaðir voru í rannsókninni er marktækur eftir búsetu.

Tafla 2.**Búsetumunur í sýn á grunnskólakennarastarfið á 12 kvörðum.**

Kvarðar	fg	F
<i>Að þínu mati er þetta starf:</i>		
Ekki áhugavert – Áhugavert	1	8,11.
Auðvelt innögöngu – Erfitt innögöngu (t.d auðvelt nám) (t.d. erfitt nám)	1	0,15 .
Ekki virðingarvert – Virðingarvert	1	1,64.
Karlmannlegt – Kvenlegt	1	6,83.
Litið samfélagslegt gagn – Mikið samfélagslegt gagn	1	1,95.
Erfitt að fá vinnu – Auðvelt að fá vinnu	1	4,04.
<i>Sá sem er í þessu starfi hefur:</i>		
Litla ábyrgð – Mikla ábyrgð	1	0,20.
Lítill samskipti við aðra – Mikil samskipti við aðra	1	0,46.
Litinn fríttima – Mikinn fríttima	1	0,01.
Litlar tekjur – Miklær tekjur	1	21,28**
Litið atvinnuöryggi – Mikið atvinnuöryggi (ótrygg ráðning) (trygg ráðning)	1	0,57.
Ferðast lítið – Ferðast mikið	1	9,43*

** p < 0,000, * p < 0,005, . p = ekki marktækt

Í samanburði við jafnaldrana á höfuðborgarsvæðinu líta unglingar á landsbyggðinni svo á að grunnskólakennrar hafi verulega hærra kaup og að þeir ferðist meira í starfinu. Þessi munur sést í mynd 1. Myndin sýnir meðaltöl, þ.e. hvernig fólk skorar að meðaltali á hverjum kvarða. Kvarðinn nær frá lítið (1) og yfir í mikið (7).

Mynd 1.**Sýn á grunnskólakennarastarfið eftir búsetu**

Margbreytudreifigreining á viðhorfum til grunnskólakennarastarfssins eftir kyni leiðir í ljós aðra mynd af grunnskólakennarastarfinu, en þegar það var greint eftir búsetu svarenda. Margbreytugreining gaf marktæk kynjahrif til kynna og í ljós kom marktækur munur eftir kynferði í hugsun um grunnskólakennarastarfið á 7 af 12 kvörðum. Eins og sést í töflu 3 er marktækur munur á milli kynjanna á eftirtoldum kvörðum: ekki áhugavert – áhugavert, ekki virðingarvert – virðingarvert, karlmannlegt – kvenlegt, lítið samfélagslegt gagn – mikið samfélagslegt gagn, lítil ábyrgð – mikil ábyrgð, lítil samskipti við aðra – mikil samskipti við aðra og lítill frítími – mikill frítími. Taflan sýnir kynjamun á meðaltölum í dreifingu svara (F gildi) á kvörðunum tólf sem athugaðir voru. Stjörnumerkingar gefa til kynna hvenær kynjamunurinn er marktækur á kvörðunum sem notaðir voru í rannsókninni.

Tafla 3.

Sýn pilta og stúlkna á grunnskólakennarastarfið á tólf kvörðum.

Kvarðar	fg	F
<i>Að þínu mati er þetta starf:</i>		
Ekki áhugavert – Áhugavert	1	84,03 **
Auðvelt inngöngu – Erfitt inngöngu (t.d auðvelt nám) (t.d. erfitt nám)	1	3,9 .
Ekki virðingarvert – Virðingarvert	1	106,02 **
Karlmannlegt – Kvenlegt	1	28,04 **
Lítið samfélagslegt gagn – Mikið samfélagslegt gagn	1	30,33 **
Erfitt að fá vinnu – Auðvelt að fá vinnu	1	1,29 .
<i>Sá sem er í þessu starfi hefur:</i>		
Litla ábyrgð – Mikla ábyrgð	1	41,61 **
Lítill samskipti við aðra – Mikil samskipti við aðra	1	25,29 **
Lítinn frítíma – Mikinn frítíma	1	8,64 *
Litlar tekjur – Miklar tekjur	1	4,75 .
Litið atvinnuöryggi – Mikið atvinnuöryggi (ótrygg ráðning) (trygg ráðning)	1	3,52 .
Ferðast lítið – Ferðast mikið	1	1,38 .

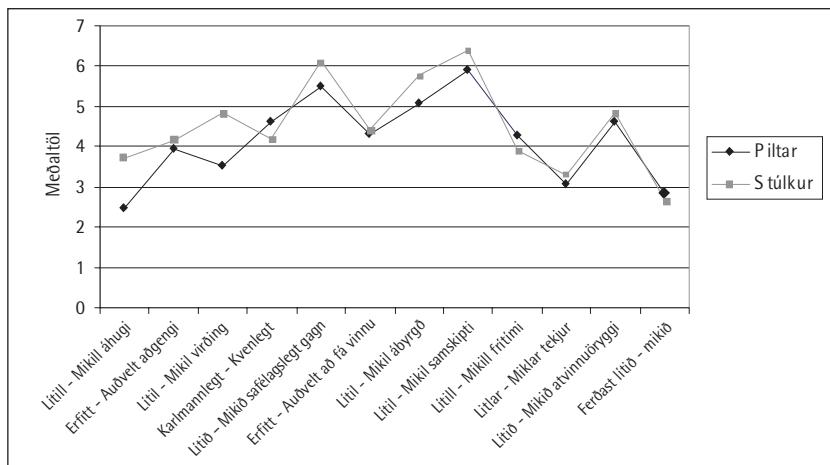
** p < 0,000, * p < 0,005, . p = ekki marktækt

Eins og sést á töflu 3, þá er munur á milli kynjanna mun meiri en á milli búsetuhópa. Marktækur munur mælist á milli kynjanna á sex kvörðum við 0,000 mörkin og á einum skala við 0,005 mörkin. Það blasir við á mynd 2 hve kynjahrifin eru sterk, sérstaklega ef sú mynd er borin saman við mynd 1 sem sýnir ólíka sýn á grunnskólakennarastarfið eftir búsetu. Í raun er munur í sýn á grunnskólakennarastarfið mjög lítill eftir búsetu svarenda, en mjög mikill eftir kyni.

Á mynd 2 sést vel að stúlkur hafa mun meiri áhuga á grunnskólakennarastarfinu. Þær bera mun meiri virðingu fyrir því, telja í mun meira mæli að það geri mikið samfélagslegt gagn og enn meiri er munurinn þegar kemur að ábyrgðinni sem grunnskólakennarinn hefur. Þá telja stúlkur að samskiptin séu meiri í grunnskólakennarastarfinu en drengir. Drengjum finnst starfið vera kvenlegra en stelpunum og þeir telja að meiri frítími tengist starfinu en stúlkum.

Mynd 2.

Sýn pilta og stúlkna á grunnskólakennarastarfið



Umræða

Búseta og sérstaklega kynferði eru grundvallarvíddir í félagslegum veruhætti (*habitus*), samkvæmt kenningu Bourdieu. Niðurstöður rannsóknarinnar leiða í ljós að grunnskólakennarinn hefur hærri tekjur og ferðast meira að mati landsbyggðarunglinga, en jafnaldra þeirra á höfuðborgarsvæðinu. Ef reynt er að greina hvaða félagslegu kraftar eru þar að verki er ef til vill auðveldara að áttá sig á þeim sem kynjabreytan veldur. Ástæðan fyrir því að unglingar á landsbyggðinni líta kennarastarfið öðrum augum er e.t.v. sú að tekjur í umhverfinu eru lægri en á höfuðborgarsvæðinu þannig að samanburðurinn er annar. Einnig leggst staðaruppbót viða ofan á laun kennara úti á landi. Þá má ætla að skýring á því að landsbyggðarunglingar tengja ferðalög meira við grunnskólakennarastarfið sé sú að þeir sjá grunnskólakennara sækja sér endurmenntun í önnur sveitarfélög og sækja fundi um langan veg. Einnig gæti það varpað ljósi á þessar niðurstöður að grunnskólakennrarar í þorpskólunum búi í nærliggjandi sveitum og þurfi því að ferðast nokkuð langt til og frá vinnustað.

Pegar niðurstöður um sýn á starf grunnskólakennara eru skoðaðar eftir kynferði kemur í ljós mun flóknari mynd en þegar sömu niðurstöður eru greindar eftir búsetu. Drengjum finnst grunnskólakennarastarfið alls ekki eins virðingarvert og stúlkum. Þeim finnst það síður áhugavert eða ábyrgð-armikið, að það geri minna samfélagslegt gagn, sé kvenlegra og bjóða upp á minni samskipti í samanburði við stúlkurnar. Ef höfð er í huga sú skýra niðurstaða sem búsetumunurinn gaf, má spryja hvaða mynd þessar niðurstöður dragi upp.

Í samanburði við drengina telja stúlkurnar að þjónusta við ungviðið njóti meiri virðingar, feli í sér meiri ábyrgð og sé gagnlegrí fyrir samfélagið. Þetta kemur heim og saman við það sem Bourdieu segir, þ.e. að konur taki að sér lítið metin þjónustustörf með glöðu geði. Bourdieu segir jafnvel að það sé gerð sú krafa til kvenna að störfin veiti þeim hamingju eða séu sem köllun. Þar eru þær fórnarlömb hins táknaðena ofbeldis að hans mati, þ.e. að hlíta því boði að helga sig málefnum og hafa ánægju af að gefa af sér (Bourdieu, 1998). Þetta leiðir til þess að þær hugsa nokkuð öðruvísi um grunnskólakennarastarfið og telja það t.d. mun gagnlegra fyrir samfélagið en drengirnir. Þessi hugsanamunur kemur einnig skýrt fram í virðingu fyrir starfinu. Meirihluti stúlkanna eða 59% fannst starfið mjög virðingarvert (skoruðu í þrjú efstu stig kvarðans) en 30% drengjanna skoruðu þar og töldu starfið mjög virðingarvert. Hér er mikill munur á ferðinni og bendir því rannsókn þessi til að vissulega sé ástæða til að fjalla um grunnskólakennarastarfið með nemendum og kannski sérstaklega með drengjum.

Pessar niðurstöður sýna nokkuð vel hinarr ósýnilegu markalínur sem Bourdieu talar um. Markalínurnar virðast stýra kynbundinni skynjun á grunnskólakennarastarfinu. Drengirnir sjá það sem kvenlegra starf með meiri frítíma en stúlkurnar. Þær gefa því meira vægi í virðingu, ábyrgð, gagnsemi fyrir samfélagið og samskiptum. Starfið er auk þess áhugaverðara í augum stúlkanna. Pessar markalínur sjást í þeim hugsanaferlum sem hér eru mæld. Sennilegt er að sýn drengjanna endurspeglí karllæg viðhorf samfélagsins til starfa grunnskólakennara en sýn stúlkanna endurspeglí að þær tengja virðingu, ábyrgð og samfélagslegt gagn við starfið.

Það kemur ef til vill á óvart að ekki er kynjamunur á því hvað unga fólkid álítur að grunnskólakennrar hafi í tekjur (í samanburði við búsetumuninn, þar sem landsbyggðarunglingar telja að grunnskólakennarinn beri meira úr býtum). Launakannanir meðal grunnskólakennara í tveimur bæjarfélögum á suðvesturhorni landsins leiddu í ljós lítinn sem engan kynjamun á launum í grunnskólakennarastétt og því er mat bæði drengja og stúlkna á tekjum í grunnskólakennarastarfi í samræmi við umhverfið (Félagsvíssindastofnun, 2000; Félagsvíssindastofnun, 2001).

Þá er einnig forvitnilegt að skoða aðra kvarða þar sem ekki mælist kynja-

munur en þeir eru mikið/lítið atvinnuöryggi, erfitt/auðvelt að fá vinnu, erfitt/auðvelt aðgengi (nám). Ekki kemur fram kynjamunur í mati á laumum, atvinnuöryggi, aðgengi (námi) eða mati á erfiðleikum við að fá vinnu. Þetta sýnir að ekki er munur eftir kynferði í mati á ýmsum ytri aðstæðum starfsins en þegar kemur að því að meta framlag grunnskólakennara til samfélagsins og virðingarstöðu starfsins í samféluginu kemur greinilegur kynjamunur í ljós.

Í *habitus* kenningu Bourdieu er því haldið fram að félagsleg staða móti skoðanir okkar og smekk fyrir þáttum sem tengjast lífsstíl. Ómeðvitað til einkum við okkur áhugamál og smekk fyrir einu og öðru, þ.á.m. starfi. Þrálát, hljóðlát og ósýnileg merki vísa veginn um það sem „á við“ eða „þarf að gera“ í samfélagi sem byggir á kynskiptum verkefnum (Bourdieu, 1998). Starf grunnskólakennara er af piltum talið hæfa konum frekar en körlum, en þeir sjá ekki í sama mæli og stúlkur þá ábyrgð og virðingu sem fylgir starfinu þrátt fyrir að piltar jafnt sem stúlkur séu í daglegri umgengni við grunnskólakennara. Veruháttur þeirra eða *habitus* mótar hugsunina um starfið.

Þær niðurstöður sem hér er greint frá sýna mikinn kynjamun í hugsun unglings um grunnskólakennarastarfið. Þessi kynbundni munur í hugsun er án efa ein skýring af fleirum á kynjaskiptingu á vinnumarkaði og á því að vinnuframlag kvenna og grunnskólakennara er ekki metið jafnt til launa og karlastörf. Ómeðvitað eru hér að verki leikreglur verkaskiptingar kynjanna í samféluginu. Ástæða væri til að kanna starfshugsun í eldri aldurshópum til að sjá hvort þessi munur í afstöðu kynjanna til þessa mikilvæga starfs er fyrir hendi hjá fullorðnum. Erfitt verkfall grunnskólakennara á síðastliðnum vetri gefur vísbendingar um að ekki er sama verðmætamat hjá körlum og konum á þessu starfi.

Í þessari grein var farin sú leið að skoða eitt starf en ekki mörg eins og í fyrri rannsóknum á starfshugsun, sem byggjast á kenningu Bourdieu. Grunnskólakennarastarfið var valið þar sem virðing þess var áberandi ólík í hugum drengja og stúlkna í 10. bekk. Niðurstöðurnar styðja að nokkrum leyti kenningu Bourdieu því þær staðfesta það ástand sem Bourdieu lýsir í bók sinni *La Domination masculine* (1998), þ.e. að það sé ákveðið svið í samféluginu, t.d. umhyggja og fóstur barna, sem stúlkur meta að verðleikum en piltar síður.

Heimildir

- Beauvoir, S. de. (1986). *Le deuxième sexe* (2. bindi). Paris: Gallimard, Folio.
 (Upphaflega kom ritíð út árið 1949).
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Enns, C. Z. (2000). Gender issues in counseling. Í S. D. Brown og R.W. Lent (Ritstj.), *Handbook of counseling psychology* (bls. 601–638). New York: Wiley.
- Félagsvísindastofnun. (2000). *Samanburður á launum karla og kvenna sem starfa hjá Mosfellsbæ*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Félagsvísindastofnun. (2001). *Samanburður á launum karla og kvenna sem starfa hjá Hafnarfjarðarbæ*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Forsætisráðuneytið. (2004). *Efnahagsleg völd kvenna. Skýrsla nefndar um efnahagsleg völd kvenna*. Reykjavík: Forsætisráðuneytið.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2003). Social group differences in occupational conceptualisations: Its relationship to career decision making and the relevance of careers education. Óbirt doktorsritgerð: University of Hertfordshire.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2004, október). Ólík hugsun um störf eftir kynferði. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2004* (bls. 193–206). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur Arnelsson. (2003). The interplay between habitus, social variables and occupational preferences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 137–150.
- Guichard, J. (1994). Habitus culturel et représentation des professions: Introduction. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(4), 379–380.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M., og Vanesse, V. (1994). Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 409–437.
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Hagtölur um grunnskóla. Sótt 17. janúar 2005 af http://www.hagstofa.is/template_lb_frameset.asp?PageID=311&intPXCatID=158&ifrmsrc=/temp/skolamal/grunnskolar.asp.
- Shivy, V. A., Rounds, J. og Jones, L. E. (1999). Applying Vocational Interests Models to Naturally Occurring Occupational Perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 207–217.
- Webb, J., Schirato, T. og Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage.
- Young, R. A. og Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social construction in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373–388.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2004). Hið vísindalega er pólítiskt. Femínismi sem fræðikenning andófs og breytinga. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnlaugsson (Ritstj.), *Íslensk félagsfræði* (bls. 200–225). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Konur og kennsla

Kennarastofan er full af konum að borða kotasælu eða greip. Allar eru vel að sér um megrunarfæði, almenna matvælaneyslu og kynþokka. Þetta er umræðuefni sem þær taka þátt í glaðar og reifar vegna þess að tilvera þeirra samanstendur annars vegar af því að vera launþegar og hins vegar af því að vera konur. Þess konar tilvera gerir þær bæði háðar og óháðar, frjálsar og fastar í gildru (Walkerdine, 1990, bls. 28).

Þessi tilvísun í Walkerdine (1990) sýnir í hnottskurn hvernig hún telur samræður kvenna á kennarastofum endurspeglar kvennaheim sem ræðst af staðalímyndum um hlutverk og stöðu kvenna. Konurnar eru hornsteinn fjölskyldulífs, þátttakendur í atvinnulífi og kynverur sem þurfa að huga vel að últli og lífsstíl.

Í þessum kafla eru reifaðar nokkrar skýringar á því hvers vegna konur fremur en karlar sækjast eftir kennaramenntun og kennslu sem starfsvertvangi. Horft er til þess vanda sem konur standa frammi fyrir og lýst er í tilvísuninni hér að ofan. Í upphafi máls er rætt um hlut kvenna í kennslu í sögulegu ljósi. Þar á eftir er tæpt á ýmsum hugmyndum um starfsval kynjanna. Síðan er minnst á orðræðu um kennarastarfið á okkar tínum og könnun höfundar á viðhorfum íslenskra nýnema í Kennaraháskólanum til kennarastarfsins. Í lokin er fjallað um nokkur vandamál sem kynbundin störf hafa í för með sér og tengjast kennarastarfinu.

Kennsla hefur í tímans rás talist hentugur starfsvertvangur fyrir konur. Sumir þættir kennslu eru líkt og heimilisstörf ekki talin til almennrar launavinnu en tilsvær sex ára drengs í litlu þorpi Á Suðurlandi árið 1988 er gott dæmi um hvernig kvennastörf eru stundum tengd í hugum fólks. Hann var eitt sinn spurður hvort mamma hans, sem er grunnskólakennari, væri í vinnunni og svaraði að bragði: „Mamma, hún vinnur ekkert, hún er bara heima og í skólanum“. Svarið minnir óneitanlega á að sum kvennastörf eru um margt ósýnileg einkum störf sem lúta að umönnun og kennslu ungra barna.

Margir fræðimenn hafa lagt sitt af mörkum til að útskýra hvers vegna kennsla er kvennastarf (Prentice og Theobald, 1991). Þegar kennsla er

skoðuð í sögulegu ljósi kemur margt fram sem skýrir sókn kvenna í starfið, en orðræðan um konur og kennslu endurspeglar tíðaranda hverju sinni. Fyrr á öldum var lítið skrifáð um konur og kennslu, en um aldamótin 2000 sýna ýmsar rannsóknir að orðræða samtímans endurspeglar hvernig valdatengsl kynjanna yta undir áhuga kvenna á kennslu en það birtist meðal annars í því að það er talið auðvelt að samræma ábyrgð á fjölskyldu og kennslu (Underwood, 2004; Tamboukou, 2000).

Fyrstu kennslukonurnar

Saga kennarastéttarinnar er talin jafngömul sögu vestrænnar menningar, en raddir kvenna hafa verið þaggaðar í mörg hundruð ár eins og ýmsir kynjafræðingar uppgötvuðu þegar þeir hófu rannsóknir á hlut kvenna í mannlynnsögunni (Prentice og Theobald, 1991). Sagan greinir að mestu leyti frá hugmyndum karla um uppeldi, menntun og kennslu frá því um það bil 500 fyrir Krist og fram á okkar daga (Myhre, 2001). Í bók Myhre, sem hefur talsvert verið notuð í kennslu fyrir kennaranema, eru aðallega kynntar uppeldishugmyndir sem fjöldi karla hefur skapað og þróað en þar er einungis greint frá þremur konum sem hafa látið til sín taka í uppeldisvísindum (Myhre, 2001). Aðrar bækur um þróun kenninga í uppeldis- og menntunarfræðum eru flestar sama marki brenndar. Haustið 2005 var brugðist við þessari kynjaslagsíðu þegar tekin var í notkun ný bók þar sem þætti kvenna í uppeldisvísindum eru gerð betri skil en í þeim sem áður voru aðalkennslubækur greinarinnar.

Fyrsta konan sem heimildir geta sérstaklega um sem kennara var Teano, eiginkona Pýþagórasar (McLemore, 1979). Hún rak Pýþagórusarskólann í Krótóna á Suður Ítalíu ásamt þremur dætrum þeirra hjóna eftir að Pýþagóras lést. Ekki er vitað nákvæmlega hver þáttur þessara þriggja kvenna er í stærðfræðikenningum Pýþagórasar þar sem allt útgefið efni er kennt við hann. Nú er vitað að Teano skrifáði fræðirit um stærðfræði, eðlisfræði, læknisfræði og barnasálfraði¹ (McLemore, 1979). Lítið annað hefur fundist frá fornöld um konur og kennslu. Til dæmis hefur ekki tekist að finna skýrar heimildir um konur í kennslu í Rómaveldi til forna en heimildir sýna að dætur lærðu af mæðrum sínum og feður kenndu sonum sínum. Efnaðri borgarar sendu syni sína í skóla frá sex til sjö ára aldri og einnig dætur ef þeir voru þannig sinnaðir (*Education: A Roman*, 2004).

Á miðöldum og á endurreisnartímanum stunduðu konur fyrst og fremst kennslu vegna trúar á guð. Nunnur voru virkar í kennslu og enn

1 Barnasálfraðin sem McLemore á við tengist skrifum Teano um uppeldi og menntun barna þar sem fjallað er um sálfraðilega þætti sem hafa áhrif á nám og þroska og varð síðar viðfangsefni sálfraðinnar.

þekkjast kaþólskir skólar þar sem þær eru við völd. Fyrst kenndu konur í kaþólskum klaustrum og síðar í sunnudagaskólum mótmælendakirkjunnar (Larson Hurd, 2001).

Á 16. öld voru stofnaðir sunnudagaskólar þar sem lögð var áhersla á að kenna börnum kristni og þar kenndu konur. Fram að þeim tíma virðist kennsla hafa verið álitin fremur veraldlegt starf og að mestu sinnt af körlum. Á þessu varð nokkur breyting þegar Lúther lýsti því yfir á 16. öld að verk guðs væru í hinum veraldlega heimi, hvort heldur væri að baki plógsins, í barnagæslu og hjúkrun eða við eldhúsborðið (Larson Hurd, 2001). Síðan þá hafa konur haslað sér margvíslegan völl á kennslusviðinu.

Færa má rök að því að Lúther og siðbótastarf hans hafi haft áhrif í þá veru að kennsla kvenna færðist frá klaustrum út í hinn veraldlega heim. Einnig komu til margbreyleg menningaráhrif ásamt sögulegum og efnahagslegum þáttum sem höfðu áhrif á viðhorf til einhleypra barnlausra kvenna. Á siðbótartímanum var almennt viðurkennt að barnlausar konur störfuðu við hjúkrun og kennslu og þæðu fyrir smánarlaun og enn í upphafi 21. aldar eru laun þessara stéttu lægri en laun fyrir hefðbundin karlastörf sem krefjast sambærilegrar skólagöngu (Underwood, 2004). Á 16. öld voru óbyrjur taldar ófullkomnar manneskjur sem gætu bætt sig upp með umönnunarstörfum og kennslu. Underwood (2004) telur slík viðhorf ekki horfin og tengir það við þá staðreynd að allt fram á okkar daga hafa barnlausar konur orðið fyrir félagslegrí útskúfun af ýmsum toga (Underwood, 2004). Pessi viðhorf tengjast viðteknum hugmyndum sem sprýrða saman konur og börn og styðja það sjónarmið að kennsla sé heppilegt starf fyrir konur.

Þótt þekking og frelsi einstaklinga hafi verið mönnum hugleikin í Evrópu á 18. öld og ympað hafi verið á kvenréttindum var upplýsingaöldin ekki tími jafnréttis kynjanna. Að minnsta kosti finnast þær hugmyndir ekki hjá Rousseau (1991/1764) í Emile, sem er talið eitt merkasta uppedisrit þess tíma. Rousseau leit hæfileika kvenna og karla ekki sömu augum. Menntun drengja átti að stuðla að sjálfstæði og fríálsum vilja en menntun kvenna átti einkum að felast í ræktun kvenlegra dyggða (Rousseau, 1991/1764). Eðlishygjan ræður ríkjum í skrifum hans og konum og körlum er stillt upp sem andstæðum sem eðlis síns vegna ættu að hljóta ólíka menntun. Rousseau (1991/1774) lætur Sophie, sem á að verða eiginkona Emile, læra nógu mikið til að hún geti kennit börnum þeirra inni á heimilini og haldið uppi þokkalega skynsamlegum samræðum við hann. Rousseau (1991/1774) segir menntun Sophie vera einskonar uppbót á það sem skortir í menntun Emile og leggur þar með áherslu á að menntun kvenna eigi að búa þær undir ábyrgð á fjölskyldulífi.

Pegar horft er til þess hve lífsseigar eðlishygjuhugmyndirnar eru má velta fyrir sér hvort kennaramenntun í upphafi 21. aldar sé einskonar

nútfíma „Sophie-menntun“, það er að segja hlý, kvenleg menntun sem bætir upp kalda tæknivædda karlamenntun. Þótt menntun kvenna, hlutverk og staða sé ólíkt fjölbreyttari við upphaf 21. aldar en hún var á dögum Rousseau er kennarastarfið talið henta konum vel meðal annars vegna þess að líklega er auðvelt að samræma kennsluna uppeldisstarfi heimila.

Nú á tínum starfar meirihluti kvenna í vestrænum ríkjum á opinberum vinnumarkaði. Sú þróun er talin fylgja iðnbytingunni en þá fluttust kvenna- og karlastörf smátt og smátt frá heimilinu út í verksmiðjur. Í framhaldi af því voru stofnaðir ýmsir skólar fyrir ung börn sem voru í reiðuleysi meðan mæður þeirra og feður störfuðu í verksmiðjunum². Einnig urðu almennir barnaskólar algengari en fyrr.

Á 19. öld beindist uppeldisfræðilegt sjónarhorn að körlum sem ráku skóla fyrir drengi, en lýsingar frá þeim tíma sýna skarpar andstæður milli hugmynda um konur og karla í kennslu (Prentice og Theobald, 1991). Karlar í kennslu voru í mynd hins stranga siðapostula en talið var að konur hefðu ekki nægilegt siðferðiþrek til að valda slíku hlutverki. Þó var kennsla talin hagkvæmt starf fyrir ungar stúlkur áður en þær giftu sig. Kennslukonum þessa tíma er lýst sem barnalegum og meðfærilegum og ekki var efast um réttmaeti þess að þær fengju lægri laun en karlar (Prentice og Theobald, 1991; Tamboukou, 2000). Kennsla varð eigi að síður tæki í höndum kvenna til þess að styrkja stöðu sína út á við.

Á fyrri hluta 20. aldar veitti kennsla konum aðgang að pólitískum nefndum og konur í kennarastarfi voru oft kjörnar í skólanefndir. Stundum veittu þær þeim jafnvel forstöðu. Það styrkti félagslega stöðu kvenna í kennslu. Í Bandaríkjunum urðu kennrarar af báðum kynjum fyrstir til að hljóta sömu laun fyrir sömu störf og þar urðu til um 1890 fyrstu stéttarfélög kennara sem voru bæði fyrir konur og karla (Biklen, 1995; Underwood, 2004). Í Bretlandi var Félag kennslukvenna til frá 1920 – 1945 (Prentice og Theobald, 1991). Um aldamótin 1900 var kennsla orðið starf sem veitti konum bæði laun og sjálfstæði og krafist var tiltekinnar menntunar til að gegna henni (Biklen, 1995; Underwood, 2004).

ENN er kennsla láglauastarf víða í heiminum. Laun fyrir hana eru oftast greidd af ríki eða sveitarfélögum, en samkvæmt Buchan (1992), Biklen (1995) og Tamboukou (2000) er það algeng stefna stjórnvalda að halda niðri launum fjölmennra stétta. Upp úr 1870 varð skólaganga barna í Evrópu algengari en áður hafði þekkst og fjöldi kennara jókst samhliða. Það hafði í för með sér að laun kennara lækkuðu en um leið öðluðust

2 Sjá til dæmis umfjöllun Fröbels 1839/1980 í þýðingu Viggo Tønsberg. Opdragelse af børn i forskolealderen, samt opprettelsen af et sted for opdragere af børn i denne alder og om udannelse af lærere til småbørnsskole. Í Viggo Tønsberg (Ritstj.) *Småbørns pædagogik*. Kaupmannahöfn, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

konur einnig betri aðgang að starfinu. Buchan (1992) fjallar um niðurstöður rannsóknar Adria Reich frá 1974 um að sókn kvenna í kennslu hafi leitt til þess að valdhafar hafi brugðist við með efnahagslegri hentistefnu. Adria Reich innihaldsgreindi fundargerðir sveitastjórnarmanna og skólanefnda og þar kom þessi hentistefna fram. Niðurstöður Buchans (1992), Biklens (1995) og Tamboukou (2000) benda til þess að í Ástralíu og Bandaríkjum hafi stjórnvöld talið hagkvæmt að beina konum í kennarastörf vegna þess að þær þyrftu lægri laun en karlar og þannig mætti draga úr kostnaði við aukna almenna skólagöngu barna í skólum ríkjanna (Biklen, 1995; Buchan, 1992; Tamboukou, 2000).

Í skýrslu OECD (Wylie 2000) er staða kvenna í kennslu í 18 OECD löndum athuguð. Þar kemur meðal annars fram að um 80% kennara í þessum löndum eru konur og á Íslandi er hlutfallið sambærilegt eða um 78% (Hagtíðindi, 2004). Í OECD skýrslunni kemur fram að 70% skólastjóra eru karlar. Þar kemur einnig fram að erfitt sé að skapa heildstæða mynd af stöðu kvenna í kennslu í þessum löndum því verulegur munur er á skólastarfi innan þeirra og einnig kynjahlutfalli kennara. Til dæmis er hlutfall kvenna í kennslu í Tyrklandi undir 50%. Á Íslandi er hlutfall kvenna í skólastjórnun grunnskóla um 43% (Hagtíðindi, 2004). Þetta er talsvert hærra hlutfall en í OECD skýrslunni en hlutfall kvenna í skólastjórnun á Íslandi endurspeglar ekki hlutfall þeirra í almennri kennslu fremur en í OECD skýrslunni. Prátt fyrir þessar tölur telur Wylie (2000) að konur í kennslu í þessum löndum eigi meiri möguleika á að komast í stjórnunarstöður en konur í öðrum starfsgreinum hvort heldur þær flokkast sem kvenna- eða karlastörf.

Kennsla, menntun og kynbundinn vinnumarkaður

Í vestrænum samfélögum raðast störf á vinnumarkaði í þrjá flokka, kvennastörf, karlastörf og störf sem bæði kynin gegna nokkuð jafnt. Þegar leitað er skýringa á kynbundnum vinnumarkaði út frá valdatengslum kynjanna, sem fela í sér samkvæmt Bourdieu og Passeron (1977) að kvennastörf eru minna metin en karlastörf, og mótuń ólíkra kynhlutverka í samfélögum, sést að virðingarsess starfanna ræðst af því hvort kynið gegnir þeim (Anderson, 1993; Bourdieu og Passeron, 1977). Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) greinir frá því að samkvæmt viðhorfskönnum sem unnin var á vegum Rannsóknarstofu í kynjafræðum vinni um það bil tveir þriðju hlutar kvenna og karla á Íslandi á kynbundnum vinnustöðum og aðeins 12–14% fólks vinni á blönduðum vinnustöðum. Þessar tölur gefa glögga mynd af áhrifum kyns á starfsval fólks.

Í skýrslu Hagtíðinda *Konur og karlar* (2004) kemur fram að skólasókn kvenna er meiri en karla í nær öllum aldursflokkum og konur á aldrinum 16–29 ára eru 63% brautskráðra á háskólastigi en námsval er nokkuð

kynbundið. Í heild hafa konur 87% af taxtalaunum karla. Atvinnuþátttaka íslenskra kvenna er 78% og karla 86%. Á leikskólastigi eru 97% kennaranna konur, á grunnskólastigi 78% eins og áður hefur komið fram. Á framhaldsskólastigi eru þær 48% en á háskólastigi 44%. (Hagtíðindi, 2004). Af þessu sést að hlutfall kvenna í kennarastörfum rýrnar eftir því sem ofar dregur í skólakerfinu og er í samræmi við viðteknar hugmyndir um virðingarsess skólastiganna og valdatengsl kynjanna.

Bourdieu (2001) segir að vinnumarkaðurinn viðhaldi hefðbundnum valdatengslum með því að skipta störfum í kennastörf og karlastörf. „Störf ... eru alltaf mismunandi og háð því hvort þau eru unnin af körlum eða konum“ (Bourdieu, 2001, bls. 60). Bourdieu telur að samkvæmt viðtekinni orðræðu krefjist karlastörf sértækrar hæfni (e. *skilled jobs*) en kennastörf séu talin ósérhæfð (e. *unskilled jobs*). Þetta þýði í raun að til þess að starf kallist sérhæft sé nægilegt að karlar gegni því. Þannig eru kennastörf alltaf vanmetin og dregið úr mikilvægi þeirra til þess að viðhalda ofurgildum (e. *superior values*) á karlastörfum (Bourdieu, 2001, bls. 60).

Samkvæmt þessu skýrir orðræðan hvers vegna kennsla er ekki metin til jafns við tæknivædd karlastörf þegar kemur að launum og virðingu. Bourdieu (2001) segir að þrátt fyrir harða baráttu kvenna fyrir viðurkenningu kennastarfa hafi tækniprórunin verið notuð til að endurskilgreina kennastörf. Það hafi leitt til þess að dregið hafi úr virðingu þeirra starfa en virðing karlastarfa hafi aukist. Í orðræðunni eru ýmsir þættir kennastarfa þagnaðir og gerðir ósýnilegir til dæmis umönnunarstörf á heimilum sem eru ekki talin með þegar vísað er í verga þjóðarframleiðslu (Bourdieu, 2001). Ingibjörg Haraldsdóttir skáld (1991) lýsir þessu í ljóðinu „Kona“.

*Pegar allt hefur verið sagt
Pegar vandamál heimsins eru
vegin metin og útkljáð
....
Kemur alltaf einhver kona
að taka af bordinu
sópa gólfíð og opna glugganna
og hleypa vindlareyknum út.
Það bregst ekki.
(Ingibjörg Haraldsdóttir, 1991).*

Ljóð Ingibjargar lýsir ósýnilegu störfunum vel. Bourdieu (2001) byggir niðurstöður sínar á rannsóknum á Kabyle fólkini í Alsír en ljóð Ingibjargar er íslenskt. Ljóðið sýnir hvernig viðteknar venjur birtast meðal annars í þöggun kennastarfa í samfélaginu. Bourdieu (2001) víesar með eftirfarandi hætti í J. Morris til að sýna hvernig viðteknar venjur skapast þegar fólk

tekur gagnrýnislaust við ríkjandi gildismati. „Því meira sem ég var með-höndluð eins og kona því meiri kona varð ég. Ég aðlagaðist vitandi vits. Ef gert var ráð fyrir að ég væri ófær um að bakka bíl eða opna flóskur þá leyfði ég mér að vera þannig. Ef eitthvert verkefni var talið of erfitt fyrir mig þá þótti mér það líka erfitt“ (Bourdieu, 2001, bls. 60).

Röðun í kvenna- og karlastörf er staðreynd og kvennastörf njóta minni virðingar en karlastörf. Það sést best á því hversu lágt fagleg uppeldis- og umönnunarstörf eru metin til launa í samanburði við hefðbundin karlastörf eins og til dæmis vélfræði eða verkfræði. Í þessu samhengi nægir að nefna tölur sem lágu til grundvallar því að íslenskar konur lögðu niður störf kl. 14:08 þann 24. október 2005 til þess að minna á að konur hafa einungis 64,5% af launum karla.

Hugmyndinni um að kennsla sé gott starf fyrir stúlkur hefur enn ekki verið ögrað opinberlega (Buchan, 1992). Enn er því trúað að stúlkur geti öðlast starfshæfni með tiltölulega auðveldum hætti og komist í gott starf innan menntageirans. Enn er talið að kennaranám sé auðvelt og hentugt fyrir konur þar til þær stofna fjölskyldu og að kennsla sé gott hlutastarf eftir barneignir. Í þessu samhengi skiptir litlu eða engu máli að kennrar líta á starf sitt sem sérhæfða faggrein (Buchan, 1992).

Bourdieu og Passeron (1977) telja að félagslegur uppruni og kynferði ákvarði í hvaða störf fólk fer. Staða fólks og kyngervi eru félagslega mótuð og fólk raðað á bása af þeirri hlutdrægni sem flokkunin sjálf felur í sér. Flokkunin lýsir ekki fólk heldur viðteknu gildismati sem aðgreinir fólk eftir kyni, þjóðerni trúarbrögðum og fleiru. Ofuráhesla á slíka aðgreiningu hefur áhrif sem viðhalda kynjaskiptum vinnumarkaði.

Kynjaskiptur vinnumarkaður hefur verið skoðaður út frá fleiri sjónarhornum. Til dæmis hefur mælieiningum mannaúðskenningarnar (e. *human capital theory*)³ verið beitt á störf einstaklinga, tímann sem þeir eyða á vinnumarkaði og fjarvistir þeirra frá vinnumarkaði (Andersen, 1993). Femínistar hafa andmælt þessum aðferðum og nota aðrar aðferðir til að meta atvinnuþáttöku kvenna. Mannauðskenningarnar eru karllægar og byggðar upp í beinum tengslum við hámarksnýtingu á vinnuafli út frá efnahagslegu mikilvægi starfskrafta (Andersen, 1993). Samkvæmt kenningunni eru konur lakari starfsmenn en karlar vegna skorts á menntun, styttri vinnutíma og meiri fjarvista frá vinnumarkaði. Þessi karllægu sjónarmið eru í ósamræmi við staðreyndir sem blasa við (Andersen, 1993). Til dæmis útskrifast fleiri konur en karlar úr háskólum (Hagtíðindi, 2004). Tímamælikvarðinn er einnig vafasamur því störf og starfshættir hafa þróast ört í

3 Mannauðskenningarnar eru ólíkar hugmyndum um nýtingu mannaúðs í þágu einstaklinga og fyrirtækja (e. *human capital resources*), sem hafa komið fram í stjórnunarkenningum.

tæknivæddu upplýsingasamfélagi. Til dæmis eiga feður kost á fæðingarorlofi en fæðingarorlof mæðra hefur stundum verið notað til að leggja áherslu á meiri fjarvistir kvenna en karla frá vinnumarkaði. Í þessu samhengi er einnig rætt um að fjarvistir vegna veikinda barna og hlutastörf kvenna dragi úr arðsemi starfa þeirra (Andersen, 1993). Þessar skýringar mannauðskenninganna þykja femínistum ófullnægjandi.

Mannauðskenningarnar raða störfum í fyrsta og annan flokk. Annars flokks störf eru, samkvæmt kenningunni, láglauastörf sem bjóða ekki upp á mikinn starfsframa og kennsla er talin dæmi um það vegna þess að litið er svo á að kennsla skili litlum sem engum efnahagslegun hagnaði. Þessar hugmyndir tengjast enn og aftur valdatengslum kynjanna og því sem Bourdieu (2001) kallar sögulegt meðvitundarleysi.

Bourdieu (2001) talar um að störf séu holdgerð. Hann telur að holdgervingin sé að hluta til mótuð með látfragði, að hluta til með fyrirmælum og að hluta til í gegnum táknræna sýn á líffræðilegan líkama (Bourdieu, 2001). Holdgerving starfa birtist glöggt í hugmyndum okkar um útlit hjúkrunarkvenna og skipstjóra. Holdgerving kennarastarfsins birtist í staðalímynd kennarans sem hvítrar millistéttarkonu eins og fram kemur í rannsókn Fischman (2000). Bourdieu (2001) nefnir í þessu sambandi að eiginleikar eins og vingjarnleiki, auðsveipni, umhyggjusemi og hlédrægni séu holdgerðir í konum. Í rannsókn höfundar (Þórdís Þórðardóttir, 2001) nefndu þátttakendur (76 kennrarar í kennaraháskólum á Norðurlöndum) sambærilega eiginleika sem þeir töldu vega þyngra í fari leikskólakennara en fagmennsku.

Kynjafræðin beinir sjónum að þáttum eins og félagslegri stöðu, viðhorfum til hjónabands, menntun, áhugahvöt, færni, fjárbörf og menningarlegu gildismati sem hafa áhrif á starfsval. Zunker (1990) telur mikla þörf á kenningum um starfsval kynjanna sem séu lausar við staðalímyndir. Konur sæki fram og berjist gegn viðteknum hugmyndum um stöðu kvenna bæði á heimilum og vinnumarkaði. Zunker (1990) telur of algengt að starfsval kvenna ráðist af viðteknum hugmyndum um að konur eigi að giftast og sjá um heimili. Zunker (1990) leggur ríka áherslu á að breyta þurfi viðhorfum til starfsvals kvenna til samræmis við aukna menntun og þátttöku þeirra á vinnumarkaði.

Í skýrslunni „Kynlegar víddir í dómnefndarálitum“ (Þorgerður Þorvaldsdóttir, 2002) segir að karllægar og kvenlægar lýsingar séu notaðar til að hækka og lækka vægi umsækjanda óháð líffræðilegu kyni þeirra. Karllægar lýsingar eru notaðar til að ítreka hæfni umsækjanda en kvenlægar lýsingar til að draga úr henni. Það tengist bæði skilgreiningum mannauðskenninganna á störfum og því að konum eru ætlaðir eiginleikar sem tengjast heimili og fjölskyldu. Ef þetta er yfirfært á það virðingarleysi sem kennsla og önnur störf í mennta- og umönnunargeiranum njóta og

birtist annars vegar í launum og hins vegar í viðhorfum til kvenlegra dyggða má enn og aftur gera því skóna að kyn ráði miklu um virðingar- sess starfa.

Tamboukou (2000) telur að kyngervi hafi áhrif á sjálfsmynd fólks. Sjálfs- myndin er meðal annars byggð upp af tilfinningum, ímyndum og minni og mótar þá ímynd sem maður hefur af sjálfum sér og öðrum. Hún hefur áhrif á hvað við teljum vera góðan eða vænlegan kost fyrir okkur (Tamboukou, 2000).

Á 19. öld og fram undir miðja 20. öld var kennsla leið kvenna til að öðlast vettvang og sjálfstæði utan heimilis. Pátttaka kvenna á opinberum vinnumarkaði hefur vaxið ört frá því á miðri síðustu öld og togstreita skapast hjá mörgum konum á milli þess að vera launþegar og mæður með ábyrgð á fjölskyldu. Kennsla getur verið eftirsóknarverð fyrir konur vegna þess að hún býður upp á sveigjanleika sem hentar fjölskyldufólki. Hún getur þó verið tvíeggjað sverð því eins og Buchan (1992) segir í kaflaheit- inu „þetta er gott starf fyrir stúlkur en skelfilegur starfsframi fyrir konur“ (e. ‘it’s a good job for a girl but an awful career for a woman’) þá eiga konur í skóla- kerfinu minni von en karlar um stöðuhækkun.

Kennarastarfið um aldamótin 2000

Í upphafi 21. aldar er siðapostulaímynd kennarans frá 19. öld horfin. Þróast hefur ný kennaraímynd, „hin umhyggjusama móðir“ (Fischman, 2000).

Í skýrslu OECD (Wylie, 2000) sést að árið 1980 töldu konur í 18 OECD löndum helstu ástæðu þess að konur velja kennarastarf vera að kennsla gefi færi á að tengja starf á opinberum vinnumarkaði við ábyrgð á heimili. Í OECD skýrslunni kemur einnig fram að konur í þáttökulöndunum velja kennslustarf vegna þess að þær telja það þokkalega launað og henti konum í sjálfu sér. Auk þess telja konurnar sig fá betri laun fyrir kennslu en önnur sambærileg störf sem þær annars gætu fengið. Í skýrslunni er einnig greint frá tveimur breskum rannsóknum sem sýndu að gift fólk eða fólk í sambúð er tvísvar sinnum líklegra til að stunda kennslu sér til lífsviðurvær- is en annað fólk óháð kynferði.

Í OECD löndum þar sem konum fjölgaði lítið í kennslu stigu laun kenn- ara um 26,6 % á árunum 1980–1995. Í löndum þar sem konum fjölgaði mikil í kennarastétt á þessu tímabili hækkuðu þau hins vegar einungis um 5,5 % (Wylie, 2000). Þetta er 21,1 prósentustigs munur sem beinlínis má rekja til kyns. Ekki er hægt að fullyrða að hér sé um að ræða sambærilegar ákvarðanir stjórnvalda og þær sem birtust í niðurstöðum Biklen (1995), Buchan (1992) og Tamboukou (2000) og nefndar eru hér að framan en óneitanlega vekur þessi mikli munur upp grun um að ákvarðanir um laun í þessum löndum byggi á hugmyndum um að konur séu ekki eins þurfta- frekar í launamálum og karlar.

Konum er gjarnan beint í kennaranám líkt og strákum sem gekk illa í bóknámi í grunnskóla var beint í iðnskóla. Buchan (1992) segir að kennsla sé eitt af fáum fagstörfum eða sérfræðistörfum þar sem B. A. gráða sé talin nægilegur starfsundirbúningur. Þetta er raunin á Íslandi þar sem þriggja ára B. Ed. nám er talið nægja til kennsluréttinda. Þó ber að geta um nýja stefnumótun um kennaranám þar sem gert er ráð fyrir að kennaramenntun verði fimm ára háskólanám frá árinu 2007 (Kennaraháskóli Íslands, 2005). Jafnframt greinir Buchan (1992) frá því að í Ástralíu séu tengsl á milli sóknar kvenna í kennarastarf og þess að eiga frí á sama tíma og skólabörn. Sameiginlegur frítími mæðra og barna geti dregið úr sektarkennd sem rekja megi til viðtekina hugmynda um að fyrsta skylda kvenna sé ábyrgð á uppeldi inni á heimilum (Buchan, 1992).

Rannsókn Stromquists (2000) sem gerð var í Suður-Ameríku leiddi í ljós að þar er algengt viðhorf að konur hafi innbyggða þörf til að þjóna börnum. Í rannsókn Fischman (2000) sem gerð var í Argentínu þar sem 90% kennara yngri barna eru konur, kemur fram að orðræðan í menntakerfinu sýni konur sem mjúkar, umhyggjusamar og skuldbundnar fólk og það er talin meginástæða þess að þær verði kennrarar en ekki skólastjórnendur. Afleiðing þessa er síu að þær hafa minni áhrif á stefnumörkun í menntamálum en karlar (Fischman, 2000). Í rannsókn Fischmans voru þátttakendur kennaranemar og þar lýstu 94 % þeirra kennara sem hvítri konu og 66,6% töldu að staðalímynd fyrir kennara væri hvít kona. Í rannsókninni líktu 37,5% kvennanna en 13,8% karlanna kennslu við hlutverk foreldra. Þótt þessar niðurstöður séu frá Argentínu telur Fischman (2000) líkt og Stromquist (2000) að þær eigi víðar við.

Í þessu sambandi er athyglisvert að í rannsókn minni (Þórdís Þórðardóttir, 2001) á menntun leikskólakennara í sjö skólum á Norðurlöndum kom í ljós að þeir sem kenna leikskólakennaranemum í þessum skólum telja ýmsar dyggðir, sem oft eru tileinkaðar konum mikilvægari fyrir góða leikskólakennara en fræðileg og fagleg þekking. Í þeirri rannsókn svöruðu 76 norrænar kennrarar í kennaraháskólum spurningunni um hvað væri mikilvægast fyrir leikskólakennaranema að temja sér á námstímanum. Þeir töldu mikilvægast að nemarnir temdu sér sjálfsvirðingu ásamt virðingu fyrir börnum og foreldrum, næst mikilvægast væri að bera virðingu fyrir uppeldisstarfi og síðan komu eiginleikar eins og umburðarlyndi, siðferðisvitund, og umhyggja. Í lok þessarar upptalningar, komu fagleg viðhorf til hegðunar barna Þórdís Þórðardóttir, 2000, 2001).

Í sömu rannsókn (Þórdís Þórðardóttir, 2001) voru þátttakendur beðnir að lýsa góðum leikskólakennara. Fram kom að einungis 25% þátttakenda töldu fagmennsku einkenna góðan leikskólakennara, 20% töldu vingjarnleika einkenna þá og í kjölfarið komu aðrir persónulegir eiginleikar, eins og sjálfsvirðing, umburðarlyndi, mannúð, hjartahlýja og kærleikur. Allt

eru þetta dæmi um mannkosti sem eru fremur kenndir við konur en karla. Heyning (1997) rannsakaði orðræðu þeirra sem kenna leikskólakennara-nemum í háskóla í Bandaríkjunum. Hún túlkar orðræðuna um kennara-starfið sem orðræðu um tvíburana vísindi og velferð. Þegar fjallað er um námið þá eru hugtök sálfræðinnar ráðandi og tengd við vísindi en þegar rætt er um starfið einkennist orðræðan af velferð sem er spyrt saman við kvenlegar dyggðir (Heyning, 1997). Þarna eins og víða annars staðar tengist orðræða um kennslu staðalímyndum um kvenleika.

Pað að velja kennslu sem starfsvettvang ræðst ekki eingöngu af kyni, heldur einnig stéttarstöðu. Af þeim 178 kennaranemum sem Fischman (2000) ræddi við voru 84% konur og 89% þeirra komu úr fjölskyldum þar sem foreldrar höfðu enga framhaldsmenntun. Þar nefndu 14,6% að þeir höfðu valið námið til að geta starfað að félagslegum umbótum í samfélaginu. Fischman (2000) áréttar að hafa beri í huga að flestir kennaranemarnir sem hann ræddi við eru í kennaranámi vegna þess að þeir hættu við annað nám eða komust ekki að í öðru námi. Í rannsókn hans kom fram að 65% kvennanna höfðu reynt fyrir sér í öðru námi áður en þær hófu kennaranámi. Þær höfðu prófað greinar eins og bókmenntir og félagsvísindi, einkum uppeldis- og menntunarfræði og sálarfræði. Konurnar sögðust hafa horfið frá sílu háskólanámi til þess að forðast vonbrigði og skapraunir.

Ein tuttugu og þriggja ára kona í rannsókn Fischman (2000) lýsir því hvernig hún hvarf frá námi í bókmenntafræði og hóf kennaranámi. „Ég byrjaði í bókmenntum en ég boldi ekki kuldalegt andrúmsloft háskólans. Mér líkaði ekki hvernig kennararnir komu fram við okkur. Auk þess hef ég alltaf viljað vinna með börnum“ Fischman (2000, bls. 101). Í könnun sem greint verður nánar frá hér á eftir og gerð var haustið 2004, á viðhorfum íslenskra kennaranema á fyrsta ári í Kennaraháskóla Íslands á því hvers vegna þeir völdu sér kennaranámi nefndu tvær konur að þær hefðu gefist upp á öðru námi sem ástæðu fyrir vali sínu á kennaranámi en ekki var spurt sérstaklega um það atriði.

Walkerdine (1996) lýsir því hvernig stelpu úr verkalýðsstétt, sem langaði til að verða listamaður er ráðið frá listnámi en hvött til að verða kennari. Í verkalýðsstétt er kennsla starf sem veitir tækifæri til að færast upp í virðingarstiga samfélagsins. Hins vegar eru listamenn stundum taldir vera á skjön við viðtekin gildi og þess vegna er öruggara að verða kennari en listakona. Í viðtali sem ég átti við íslenskan leikskólakennara úr verkalýðsstétt sagði hún mér frá svipaðri reynslu og þeirri sem Walkerdine (1996) greinir frá:

Ég ætlaði að verða listamaður og fór í Myndlistaskólann í Reykjavík. Kennarinn sagði mér að ég væri góður teiknari og væri næm á litu. Móðir míni vildi ekki að ég yrði listakona því

fylgdi svo mikið sukk. Hún spurði kennarann hvort ég hefði einhverja hæfileika og hann sagði henni að ég þyrfti skólun. Hún tók það þannig að ég hefði enga hæfileika því ef maður þyrfti skólun stafaði það af skorti á hæfileikum. Það var svona dæmigert viðhorf, það var ekki gert ráð fyrir að listir krefðust aga og heldur ekki náms. Fólk sem þekkir það ekki heldur að nám sé leikur. Ég hætti í myndlistinni og varð bara ólétt 17 ára og eignaðist barnið. Þá sá ég fram á að ég þyrfti að læra eitthvað til þess að sjá okkur farborða og það var best að fara í Fósturskólann. Seinna varð ég ánægð með þetta val (viðtal við leikskólakennaara 13. október 2004).

Þessi tvö dæmi veita innsýn í hvernig kyn, stétt og viðhorf geta haft áhrif á starfsval bæði á Bretlandi og Íslandi. Þau eru merki um margþætt áhrif sem orðræða í fjölskyldum, skólum og fjölmíðlum hefur á hlutverk og störf kvenna og karla. Þessi viðhorf móta gildismat og hafa áhrif á náms- og starfsval fólks.

Hvers vegna valdi ég kennaranám? Leitað í smiðju íslenskra kennaranema haustið 2004

Til þess að fá einhverja mynd af hugmyndum íslenskra kennaranema um kennaranámið og starf að því loknu var lögð könnun fyrir þá nema sem hófu nám í grunndeild Kennaraháskóla Íslands haustið 2004, á öllum brautum nema íþróttabraut.

Könnunin var lögð fyrir í sameiginlegum tíma í seinni hluta septembermánaðar. Skráðir voru 246 nemar í námskeiðið þar sem könnunin fór fram en 163 nemar, 150 konur og 13 karlar, svörudu spurningalistanum eða 66,3%⁴.

Um það bil 60% af þeim sem svörudu sögðust hafa valið kennaranámið vegna áhuga á börnum og samskiptum eða vegna þess að þeir töldu að það ætti vel við þá að vinna með börnum. Petta er hliðstætt því sem fram kom í rannsókn Fischmans (2000) en 69,4% nema í þeiri rannsókn gáfu upp svipaðar ástæður fyrir því að velja kennaranám.

Hlutfall þeirra sem skýrdu val sitt á kennaranáminu að einhverju leyti með því að starfið gæfi möguleika á að tengja saman fjölskyldulíf og launavinnu er 31,5%. Kennaranemarnir sem sögðu beinlínis að þeir hefðu valið kennaranámið til að sameina fjölskyldulíf og launavinnu voru um 14%. Rúmlega 6% sögðust velja kennaranám vegna góðra fría sem kennara-

⁴ Greint er frá öðrum þáttum sömu könnunar í kaflanum *Hvers vegna á kynjafraði erindi í kennaramenntun?* í þessari bók.

starfið byði upp á og önnur 6% sögðu að kennsla væri fjölskylduvænt starf. Tíu sögðu að námið gagnaðist þeim við uppeldi eigin barna. Enginn karlanna sem töku þátt í könnuninni gaf upp þá ástæðu fyrir námsvali sínu. Þessar niðurstöður ríma við niðurstöðurnar í OECD skýrslunni (Wylie 2004; Buchan, 1992) sem greint er frá hér að framan.

Um 13% fyrsta árs nema í Kennaraháskóla Íslands sögðust hafa valið námið vegna þess að þeir hefðu ánægju af að hjálpa fólki og nokkrir nefndu sérstaklega að þeir hefðu ánægju af að vinna með þroskaheftu fólki.

Tuttugu og einn nemi eða um 13% sögðu að kennsla væri skemmtilegasta starf sem þeir hefðu prófað en það gefur vísbendingar um að kynni af kennarastarfinu leiði til þess að fólk fari í kennaranám. Tuttugu nemar eða um 12% sögðust hafa valið námið vegna þess að það væri gott alhliða nám og einnig töldu þeir að námið gæfi fjölbreytta atvinnumöguleika. Nítján eða um 12% völdu kennaranámið vegna þess að þeir vilja láta gott af sér leiða og hafa áhrif á skólamál. Sex nemar sögðust velja kennaranám vegna þess að kennsla byði upp á frelsi. Tveir völdu námið vegna áhrifa frá fjölskyldu.

Þessar niðurstöður sýna að íslenskir kennaranemar hafa ýmsar ástæður fyrir námsvali sínu en greinileg tilhneiting er í svörum þeirra til að skyra val sitt með þeim möguleikum sem kennarastarfið býður upp á fyrir tengsl fjölskyldulífs og launavinnu. Óskir eða löngun til að láta gott af sér leiða virðist einnig vera sterkur áhrifsþáttur í skýringum nemanna.

Nemarnir voru beðnir að lýsa kostum og göllum kennarastarfsins og í svörum þeirra komu fram atriði hliðstæð þeim sem komu fram þegar þeir skýrdu ástæðurnar fyrir vali sínu á námi.

Tuttugu og ein kona lýsti kennarastarfinu sem gefandi án þess að nefna dæmi eða útskýra það nánar. Konurnar töldu veigamestu kosti kennara-starfsins vera þá sem sjást á töflu 1.

Tafla 1.

Kostir kennarastarfs að mati kvenna á fyrsta ári grunnnáms í Kennaraháskóla Íslands haustið 2004

Kostir kennarastarfsins (n=150)	Fjöldi atriða:
Að vinna að samskiptum	64
Lifandi fjölbreytt starf	31
Að geta sinnt fjölskyldu samhliða kennslu	28
Gaman að miðla til annarra	28
Að geta látið gott af sér leiða í vinnunni	23
Að geta haft áhrif á kennslu og uppeldi	18
Kennsla er menntandi starf	8
Starfið er áskorun	7

Á töflu 1 sést að konurnar sem tóku þátt í könnuninni telja kosti kennarastarfsins ekki vera efnahagslega. Þær vísa fremur til þess að starfið bjóði upp á samskipti og að láta sig aðra varða. Önnur atriði voru einnig nefnd t.d. að kennsla sé persónulegt starf og krefjist skipulags.

Karlarnir sem tóku þátt í könnuninni lýstu kostum kennarastarfsins dálítið öðruvísi en konurnar. Þeir tölzuðu um að fá tækifæri til að stjórna, að mennta börn, að fá athygli, að nota þekkingu sína, að geta unnið að málefnum minnihluta hópa, að starfið skapi víðsýni, það sé skapandi og mannbætandi, veiti frelsi og atvinnuöryggi.

Um helmingur nemanna taldi helsta ókost kennarastarfsins vera lág laun og taeplega helmingur áleit að starfinu fylgdi mikið álag, til dæmis persónuleg vandamál barna almennt, erfíðleikar í samskiptum við foreldra, agavandi, of mörg börn í bekk. virðingarleysi fyrir kennarastéttinni, heimilisofbeldi, foreldrasamstarf og einelti.

Þegar niðurstöður þessarar könnunar eru bornar saman við það sem fram kemur í OECD skýrslunni (Wylie, 2000) má sjá ýmislegt sameiginlegt. Til dæmis að starfið er talið fjölskylduvænt, en jafnframt er talið að það veiti tækifæri til að hafa áhrif á menntun og uppeldi. Orðræða kvennanna í svörum við opnu spurningunum í könnuninni hefur á sér blæ mýktar og hlýju. Þær tala um umhyggju fyrir börnum, vellíðan í samskiptum við börn og segja starfið gefandi. Orðræða karlanna felur í sér aðgerðir, að stjórna, að nota þekkingu, að mennta o.s.frv. Segja má að orðræða kvennanna og karlanna endurpeglí ólíka valdastöðu kynjanna þar sem karlarnir lýsa möguleikum sínum til framkvæmda en konurnar vellíðan í samskiptum við börn.

Einnig má finna sameiginlegan tón í könnuninni í Kennaraháskólanum 2004 og í rannsókn Fischman (2000). Rannsóknirnar eru þó ólíkar að umfangi og gerð og frá ólíkum löndum sem gerir allan samanburð á milli þeirra varhugaverðan. Í báðum rannsóknunum birtast staðalímyndir um hlutverk kvenna og uppeldi barna en frekari túlkun krefst meiri rannsókna. Eigi að síður gefa þessar rannsóknir nokkrar viðbendingar um að hugmyndir kennaranema um kennslu eru tengdar staðalímyndum kynjanna.

Á hvaða bás verður kennarastarfið á 21. öldinni?

Hlutfall kvenna í kennslu yngri barna í átján OECD löndum hefur vaxið frá árinu 1980. Árið 1995 voru þær um 80% þeirra sem kenna yngri börnum í þessum löndum (Wylie, 2000). Eins og áður segir telja konur í kennarastétt að helstu kostir kennslu séu möguleikarnir til að tengja saman launað starf og fjölskyldulíf.

Hugmyndir um hvað teljist viðeigandi störf fyrir konur og karla eru lífsseigar. Það virðist ekki hafa haft mikil áhrif á kynskiptan vinnumarkað að tækifærum kvenna til menntunar hafi fjölgað verulega upp úr miðri 20. öld og þær flykkst út á opinberan vinnumarkað né það að skilin á milli verkalyðsstéttar og millistéttar hafa dofnað í kjölfar tæknivæðingar.

Ef við hverfum aftur til 18. aldar og hugum að þeirri „kvenlegu“ menntun sem Rousseau (1991/1764) taldi hentuga fyrir Sophie og nefnd er framarlega í kaflanum getum við sagt að þær hugmyndir séu að hluta til endurvaktar í OECD skýrslunni (Wylie 2000), í rannsókn Fischmans (2000) og í könnuninni sem lögð var fyrir nýnema í Kennaraháskólanum haustið 2004. Ýmislegt bendir til að störf sem með einum eða öðrum hætti er unnt að tengja við heimilishald, umönnun og óformlegt barnauppeldi verði enn um sinn láglauastörf hvernig svo sem kröfur um menntun til að sinna þeim þróast. Það ber vott um að enn þurfi sterkar kvenfrelshreyfingar til að vinna gegn kynjamisrétti.

Konur hafa í aldanna rás unnið við mikilvægar samfélagsstofnanir eins og kirkju, skóla og ríki en störf þeirra verið lítils metin (Biklen, 1995; Underwood, 2004). Bourdieu (2001) segir að lýsa megi lakari stöðu kvenna á vinnumarkaði með því að þær séu útilokaðar frá störfum, dregið hafi verið úr efnahagslegu vægi starfa þeirra eftir iðnbyltinguna og í kjölfarið hafi mótað tepruleg viðhorf sem eru notuð til að viðhalda hugmyndunum um skort kvenna á almennri færni.

Ef kennarastarfíð verður áfram kvennastarf sem metið er út frá viðteknim gildum í samfélaginu, þar sem athafnir kvenna eru settar skörinni lægra en gjörðir karla, er mikil hætta á því að kennsla og önnur uppeldis- og umönnunarstörf verði lágstéttarstörf framtíðarinnar.

Ýmsar konur telja að eina leiðin til að breyta viðmiðunum um það hvernig störfum skuli raðað í virðingarsess sé að breyta gildunum innan frá. Þótt konur á Íslandi og víðar njóti lagalega sömu réttinda og karlar hefur það ekki dugað til. Buchan (1992) segir að menntakerfið hafi þróast á skaðlegan hátt fyrir konur því að þróunin hafi leitt af sér að menntun þeirra er lægra metin til launa og kennaramenntunin og kennsla eru skýr dæmi um það.

Buchan (1992) lýsir því hvernig menntakerfið er notað á yfirvegaðan hátt til að gera konur ábyrgar fyrir launastefnu. Það gerist þannig að ef konur eru óánægðar með laun sín og stöðu er hægt að vísa til menntakerfisins og segja „af hverju valdir þú þér ekki aðra menntun og annað starf. Þetta er þér sjálfrí að kenna“. Þetta er kallað „blame the victim“ eða „fórnarlambið ásakað“ (Buchan, 1992) og hefur þau áhrif að konur finna fyrir því að þeim eru ekki ætlaðar æðri stöður og eru fljótar að sættast á að það sé þeim sjálfum að kenna (Buchan, 1992). Þetta er í samræmi við það sem Bourdieu (2001) segir um áhrif væntinga og viðhorfa á starfsval fólks.

Samantekt

Frá örðfi alda hafa konur sinnt kennslustörfum en langt fram á 20. öld var kennsla þeirra ekki talin jafngóð og sú sem karlar inntu af hendi. Hin dæmigerða kennslukona er hvít millistéttarkona sem hugsanlega færðist upp á milli stétta með því að gerast kennari. Konur velja kennarastarf af ýmsum ástæðum, meðal annars vegna þess að það uppfyllir að einhverju leyti tilfinningalegar þarfir þeirra. Þeim þykir vænt um börn, telja að þeim gangi vel að vinna með börnum, eru hjálpfúsar og vilja láta gott af sér leiða og auðvelt er að samræma kennslu og heimilisstörf.

Kennsla veitir konum tækifæri til að sinna tvíþættu hlutverki, sem húsmæður á heimili og launþegar á vinnumarkaði. Einnig þurfa þær að uppfylla samfélagslegar væntingar sem kynverur og allt þetta gerir stöðu þeirra flókna. Völdin sem kennslan færir konum eru óformleg líkt og völd þeirra inni á heimilum og endurspeglar að nokkru niðurstöður Heynings (1997) um orðræðuna *vísindi og velferð* sem tengir karla og fræðigreinar við vísindi en konur og kennslu við velferð og umhyggju. Í ljósi þessa standa konur í kennarastétt frammi fyrir flókinni stöðu sem kallar á viðtækar breytingar á viðteknum hugmyndum um kennarastarfið. Ef svo fer sem horfir er nokkur hætta á að kennsla verði lágstéttastarf á 21. öldinni og í kjölfarið fylgi enn minnkandi virðing fyrir starfinu.

Því má ljóst vera að kennrarar af báðum kynjum þurfa að leita nýrra leiða til að sýna fram á vægi skólastarfs fyrir framtíðina. Til þess að árangur náist þarf að breyta valdatengslunum í þjóðfélaginu, vinna gegn eðlis-hyggju og tvíhyggju og laða fram þá krafta og þann styrk sem leynist í margbreytileika manneskjunnar.

Heimildir

- Andersen, M. L. (1993). *Thinking about women*. New York: MacMillian.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. (R. Nice þýddi). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. (R. Nice þýddi). London: Sage.
- Buchan, L. (1992). 'It's a good job for a girl (but an awful career for a woman)! Í Spender, D. og Sarah, E. (Ritslj.), *Learning to loose*. London: The women's Press Limited.
- Education: A Roman*. (2004). Sótt 31. október 2004 af <http://www.crystalinks.com/romeducation.html>
- Fischman, G. E. (2000). *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Heyning, K. E. (1997, 24–28 mars 1997). *Professionalism and reform in teaching Curriculum: An Archeology of Postsecondary Education*. Erindi haldið á The Annual meeting of the American Research Education.
- Hagtíðindi, 2004. Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Ingibjörg Haraldsdóttir. (1991). *Ljóð*. Reykjavík: Mál og Menning.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Kennaraháskóli Íslands. (2005). *Stefna og markmið Kennaraháskóla Islands*. Sótt 2. nóvember 2005 af <http://www.khi.is/framtid>
- Larson Hurd, J. (2001). Woman and vocation: Co-creating with god. *Journal of Lutheran ethics*, 1 (2).
- McLemore, E. W. (1979). "past present (we) – present future (you)". *Association for women in mathematics newsletter*, 9 (6), 11–15.
- Myhre, R. (2001). *Stefnur og straumar í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Prentice, A., og Theobald, M. J. (1991). *The histography of women teachers: A retrospect*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rousseau, J. J. (1991/1764). *Emile or on education* (A. Bloom þýddi). London: Penguin Books.
- Stromquist, N. P. (2000). *Foreword to imaging teachers*. Í *Rethinking gender dynamics in teacher education*. Boston: Rowman and Littlefield.
- Tamboukou, K. (2000). The paradox of being a woman teacher. *Gender and Education*, 12 (4), 463–478.
- Underwood, K. (2004). *Teaching profession. Readers companion to U.S. women's history*. Sótt 31. október 2004 af <http://college.hmco.com/history/readerscomp/women/html>

- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fiction*. London: Verso.
- Walkerdine, V. (1996). Subjects to change without notice: Psychology, post-modernity and the popular. Í J. Curran, D. Morley og V. Walkerdine (Ritskj.), *Cultural Studies and Communications*. London: Arnold.
- Wylie, C. (2000). *Trends in feminization of teaching profession in OECD countries 1980–1995*. Sótt 31. október 2004 af <http://www.ilo.org/public/english/dialouge/sector/feminize/wp-151.html>
- Zunker, V. G. (1990). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Belmont: Cole Publishing Company.
- Þorgerður Þorvaldsdóttir. (2002). *Kynlegar víddir í dómnefndaráliti*. Reykjavík: Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands.
- Þórdís Þórðardóttir. (2000). *Menntun leikskólakennara í sjö skólum á Norðurlöndum*. Óbirt M.Ed.-ritgerð. Kennaraháskóli Íslands: Framhaldsdeild.
- Þórdís Þórðardóttir. (2001). Hverjir móta og skipuleggja menntun leikskólakennara? *Glæður*, 11.

Pau kunna mannganginn

Kanntu mannganginn? Enginn teflir sem ekki kann mannganginn. Á ská-borðinu er taflmönnunum skipt í tvær fylkingar, hvítra og svartra, þar sem hver og einn á sinn upphafsreit og fylkingunum er ekki ruglað saman. Skýrar reglur gilda um gang hvers taflmanns og eftir þeim skal farið.

Hvernig er leikið í mannfelaginu? Finnast þar tvær ólíkar fylkingar sem ekki er ruglað saman? Er nauðsynlegt að kunna „mannganginn“ þar? Eru leikreglur skýrar? Á hver og einn sinn upphafsreit? Í þessum kafla er ætlunin að líta á ýmsar venjur og óskráðar reglur, en fullgildar samt, er varða hegðun, framkomu, orð og athafnir, útlit, fyrirmyn dir og staðalmyndir kvenna og karla í vestrænum samfélögum. Fjallað verður um helstu skilgreiningar á mun karla og kvenna og um mótnarafli samfélags og menningar. Samskipti kynjanna fá nokkra umfjöllun, einkum hvað varðar líkamstjáningu og málhegðun. Að lokum verður rætt um álag á konur vegna mikillar áherslu á útlit þeirra.

Hegðun og samfélagsnorm

Segja má að upphafsreitur karla og kvenna sé ólíkur því strax við fæðingu fær barn greininguna strákur eða stelpa, út frá líffræðilegu kyni, og raðast þar með í aðra af tveim meginfylkingum samfélagsins. Ekki er hætta á að hópunum sé ruglað saman. Þvert á móti er aðgreining þeirra styrkt fyrir tilstuðlan félags- og menningarlegs mótnarafli sem þrýstir hvorum hópi markvisst og skipulega inn í ákveðið gervi ríkjandi kynbundinna staðalmynda með tilheyrandi hlutverki. Pessi kyngervi verða smám saman hluti af einstaklingunum sjálfum og hvor hópur um sig fer að leikreglum samfélagsins og leikur sitt hlutverk.

Samkvæmt staðalmyndunum hefur fólk ákveðna kynbundna eiginleika og hagar sér á ákveðinn hátt vegna þess að það er karl eða kona. Tvær meginþýringar hafa verið settar fram um þann kynbundna mun sem blasir við og kemur meðal annars fram í ólíkum störfum karla og kvenna. Líffræðilegar skýringar gera ráð fyrir eðlislægum mun á kynjunum og hefur það verið nefnd eðlishyggja. Peir sem aðhyllast eðlishyggju telja að auk líffræðilegs og líkamlegs munar á körlum og konum, svo sem þess

að konur ganga með og ala börn, þá búi konur yfir ýmsum eiginleikum er varða hegðun, viðhorf, hæfileika og persónueinkenni sem séu sameig-inlegir öllum konum og óumbreytanlegir. Þessir eiginleikar geri konur hæfari en karla til ýmissa starfa, m.a. til umönnunar barna. Ekki liggja fyrir rannsóknir sem styðja að þessir eiginleikar séu ólíkir hjá kynjunum heldur þvert á móti virðist meiri munur koma fram innan hópa karla og kvenna heldur en milli hópanna (Sigriður Þorgeirsdóttir, 2001; Griffin, 1997). Sigriður Þorgeirsdóttir (2001) segir að „mörkin milli karllegra og kvenlegra kyneinkenna [séu] að verða sífellt óljósari og [að] hefðbundin kyneinkenni og líffræðilegt kyn [fylgist] ekki lengur sjálfkrafa að“ (bls. 131). Hin skýringin er að munurinn stafi af samfélagslegum þrýstingi sem geri kröfu um ákveðna, viðeigandi hegðun fyrir hvort kynið og hefur það verið nefnd mótnunarhyggja. Mótunarhyggjan byggist á því að samfélagið sem einstaklingurinn elst upp í móti hegðun hans, eiginleika, viðhorf og væntingar, meðal annars út frá kynbundnum staðalmyndum þar sem skil-in milli þess sem telst kvenlegt og karlmannlegt eru skýr. Sú skoðun hefur verið almenn meðal sálfræðinga að líffræðilegir og samfélagslegir þættir séu samverkandi og hafi báðir áhrif á einstaklinginn en ýmsar rannsóknir benda til þess að samfélagsáhrifin séu mjög ráðandi og afgerandi (Griffin, 1997).

Líffræðilegur munur karla og kvenna er minni en lengst af var talið (sjá t.d. Loehlin, 1992 í Shaffer, 2002). Mikil áhersla hefur hins vegar verið lögð á þennan mun, hann verið ýktur eða spunninn upp og stuðlað að mismun-un kynjanna. Börn eru til dæmis svo lík að erfitt er að greina kynjamun (nema að þau séu nakin). Fram að þeim tíma að líffræðileg einkenni kynj-anna fara að verða öllum ljós (t.d. brjóst stúlkna og breytt rödd drengja) er reynt að bjarga málum með ýmsum ytri táknum, svo sem klæðnaði, litavali og hárgreiðslu, svo að fólk eigi auðveldara með að átta sig á hvort er hvað. Með ýmsum rannsóknum (t.d. Maccoby og Jacklin 1974; Maccoby, 1990; Eagly, 1987 í Schaffer 1996) hefur verið reynt að greina mun á hegð-un drengja og stúlkna. Helstu vísbendingar sem hafa fengist eru þær að drengir hafi tilhneigingu til að sýna meiri virkni og árasarhneigð en stúlk-ur sem kemur meðal annars fram í leikjum, orðum og athöfnum (Maccoby og Jacklin, 1974; Schaffer, 1996). Leikir þeirra einkennast fremur af hasar og samskiptum sem fela í sér yfirráð en leikir stúlkna eru rólegri og meira á jafnræðisgrundvelli. Þá kemur fram munur á samskiptum og samræðum þeirra þar sem drengir hreykja sér meira en stúlkur og nota frekar skipan-ir og ógnanir en þær. Stúlkur viðurkenna framlag hins aðilans í leik, leita fremur samráðs og skiptast á um að stjórna (Maccoby, 1990). Samkvæmt rannsókn Maccoby og Jacklin (1974) kom fram meiri færni í málnotkun og málskilningi hjá stúlkum en drengjum, en drengir höfðu betra rúmskyn. Við upphaf unglingsára kom fram meiri leikni hjá drengjum í reikningi. Sá

munur sem hér hefur verið nefndur er afar lítill og skörunin mikil. Börn eru innan við tveggja ára þegar þau fara að sýna kynbundinn áhuga á leikföngum (Smith og Daghlish, 1977 í Shaffer, 2002) og um tveggja til þriggja ára aldur fara þau að sækjast fremur eftir því að leika sér við börn af sama kyni (Leaper, 1994 í Shaffer, 2002).

Í mörgum menningarsamfélögum, svo sem þeim vestrænu þar sem körlum er gert hærra undir höfði en konum, er meiri þrýstingur á drengi en stúlkur að hegða sér samkvæmt sínu kyni. Það þykir ekki æskilegt að strákur leiki sér eins og stelpa en það er ekkert athugavert við það að stelpur leiki sér eins og strákar (Martin, 1990). Þá er algengara að þær sýni vilja og löngun til að leika sér eins og drengir og nota leikföng þeirra en að drengir leiki sér líkt og stúlkur (Richardson og Simpson, 1982). Sumir telja þetta tengjast því að börnin skynji þann virðingarmun sem er á kynjunum (Frey og Ruble, 1992). Á unglingsárunum breytist þetta og stúlkur fara að halda sig stíft við hegðun og áhugamál kynsystra sinna.

Mótunarafl menningar og samfélags er sterkt. Ríkjandi hefðir og fyrir-myndir barna í uppvextinum hafa sín áhrif. Þau læra það sem fyrir þeim er haft. Mótunin hefst strax á fyrsta æviskeiði og það sem lærist snemma hefur djúpstæð áhrif (Coleman 2000). Mead (1934 í Ritzer, 2000) setti fram þá kenningu að sjálfsmýnd einstaklingsins væri félagslega mótuð og þróað-ist í samskiptum við aðra og að börn lærðu um ólik hlutverk fólks, meðal annars sitt eigið, með því að lifa sig inn í og leika þau. Barnið tileinkaði sér smám saman sömu viðhorf gagnvart sjálfu sér og sinni stöðu og aðrir hefðu. Cooley hafði árið 1902 sett fram svipaða kenningu (sjá Ritzer, 2000). Þróun sjálfssins og tileinkun hlutverka (e. *learning of roles*) er samþætt félags-mótunarferli sem hefst snemma í lífi barnsins og þróast smám saman. Því má segja að kynbundin félagsmótun eigi sér stað frá upphafi (Maccoby, 1980). Um tveggja til þriggja ára aldur hafa börn lært að skilgreina sig sem stráka eða stelpur og þar með taka þau sér stöðu með sínu kyni. Þau sam-samast því smám saman, þ.e. tileinka sér viðurkennda hegðun og viðhorf síns kyns (Barnes, 1995). Börn eru alin upp í kynhlutverkum sínum og þróa með sér mismunandi þrár og þarfir í samræmi við það. Það er ætlast til að þau hagi sér samkvæmt sínu kyni og það er komið fram við þau á ólíkan hátt eftir því hvors kyns þau eru. Þetta ýtir undir hegðun og sjálfsmýnd sem endurskapast aftur og aftur (Coltrane, 1998). Félagsleg áhrif á viðhorf, hegðun og hugsun barna með tilliti til kyns eru sterk og þau eru stöðugt áminnt af umhverfinu um hvað sé viðeigandi í þeim efnum (Berns, 1997). Börnin eru sjálf virk í því ferli og leggja sig fram um að tileinka sér „rétt“ hegðun og aðlaga sig samfélagsmunstrinu (Schaffer, 1996). Ríkjandi hug-myndir samfélagsins um það hvernig karlar og konur eiga að vera hafa verið nefndar kynjaímyndir.

Kynjaímyndir gera hvort tveggja í senn, þær móta sýn okkar á samfélagið, og móta sýn samfélagsins á okkur. Við sem þáttakendur í samféluginu getum aldrei alfarið snúið baki við eða hafnað ríkjandi kynjaímyndum. Þær eru hluti af daglegu umhverfi og menningu okkar og þær eru alls staðar sýnilegar (Þorgerður Þorvaldsdóttir, vísindavefur Háskóla Íslands 2. ágúst 2002).

Samkvæmt Foucault (í Schirato og Yell, 2000) stjórnast gerðir fólks, hugsun og hegðun af menningarbundnu valdi sem samanstendur af tækni, þekkingu og orðræðu. Með því er lífi fólks stjórnað nánast frá vöggu til grafar. Þetta vald flokkar og skilgreinirmanninn í heild sinni, bæði líkama hans og hegðun, og er eins konar „*writing of the body and the soul*“ (bls. 49). Þegar hegðun fólks ásamt hugmyndum og viðhorfum (m.a. til sjálfs sín og annarra) hefur mótað af þessu valdi þá viðheldur fólk hegðuninni sjálft. Þetta vald sem Foucault talar um er ekki ólíkt því sem Bourdieu nefnir *habitus* (orðið veruháttur hefur verið notað yfir þetta hugtak; sjá nánar í kafla Guðbjargar Vilhjálmsdóttur) og nær yfir safn áuninnina og varanlegra tilhneiginga mannsins til að tileinka sér ákveðin viðhorf, gildismat og hegðun. Þessar tilhneigingar verða til í því menningarsamfélagi sem maðurinn vex upp í. Þær móta hann og verða eðlilegur hluti af honum en jafnframt endurmóta þær samfélagið (Schirato og Yell, 2000; Howson, 2004).

Mannleg samskipti, líkamstjáning og málhegðun kynjanna

Enska orðið „communication“ (samskipti eða boðskipti) er komið af latneska orðinu „communicare“ sem gæti þýtt að „gera (eithvað) saman“ eða „að hafa samband við“ (Hermansen, Løw og Petersen, 2004, bls. 55). Hugtakið samskipti (communication) hefur verið skilgreint á ýmsan hátt. Schirato og Yell (2000) segja að það megi skilja hugtakið sem það þegar fólk skapar merkingu (meiningar) og kemur merkingarkerfum á framfæri eftir leiðum sem sátt er um innan hvers menningarsamfélags. Samskipti og menning eru samtvinnuð og verða til við gagnkvæm áhrif. Menningin skapar og mótar samskiptin og öfugt (Schirato og Yell, 2000). Við sammannlegar aðstæður má segja að bæði það sem við gerum og eins það sem við gerum ekki hafi merkingu og veiti upplýsingar og flokkist því undir hugtakið samskipti (Hermansen, Løw og Petersen, 2004). Samskipti fólks eru af margvíslegum og oft ólíkum toga. Sem dæmi má nefna samtal augliti til auglitis, símtal, fyrirlestur eða kennslustund, bréfaskipti og tölvusamskipti. Hér verður fyrst og fremst fjallað um persónuleg samskipti, það er samskipti augliti til auglitis eða meðal fólks.

Samskipti eiga sér alltaf stað í eða út frá ákveðnu samhengi og þættir

eins og kyn, aldur, starf, kynhneigð, trú, kynþáttur, auður, völd og útlit eru meðal þess sem hefur áhrif á samskiptin. „... Kynferði [er] grunnþáttur í samskiptum og í því hvernig við skynjum þann mun sem er til staðar á milli kynjanna og er einnig ein algengasta leiðin í okkar menningu til að táknera valdamun“ skrifar Unnur Dís Skaptadóttir (1997, bls. 227). Til samskipta beita menn tungumálinu og líkamstjáningu eða látbragði. Orð eru gildishlaðin og fela í sér merkingu eða meininger sem er komið á framfæri með ákveðnu táknerfi (e. *semiotic systems*). Þau hafa þróast, oft á löngum tíma, og merking þeirra hefur orðið til við hugmyndafræðileg átök ólíkra samfélagshópa sem hafa reynt að koma sinni meiningu og sínum skilningi að. Þetta þýðir að orð fela í sér sögu og hefðir, en þau er hægt að aðlaga og nota á annan hátt og við aðrar aðstæður en hefðirnar segja til um og merking þeirra getur breyst með nýrri hugmyndafræði. Sem dæmi um þetta má taka orðið *kona*. Það hafa verið hugmyndafræðileg átök um merkingu þess í áratugi, þ.e. hvað það þýðir að vera kona. Ástæðan er sú að það eru mikilvæg tengsl milli ráðandi merkingar orðsins og þess hvernig litid er á konur og komið er fram við þær í samfélaginu. Orðið kona hefur verið tengt tilfinningasemi, órókvísi og skorti á fagmennsku. Það hefur verið skilgreint út frá stöðu og störfum kvenna eins og þau hafa verið í gegnum aldirnar innan fjölskyldu og heimilis. Þessi ráðandi merking orðsins í hugum fólks torveldar að breyta stöðu kvenna í þjóðfélaginu. Þótt staða þeirra hafi breyst á mörgum sviðum og mikið verið skrifað um breytt hlutverk (gildi) kvenna þá felur orðið kona enn í sér þessa gömlu merkingu og það meðal annars gerir það erfitt að breyta almennum viðhorfum til kvenna (Schirato og Yell, 2000, bls. 26–27).

Látbragð og líkamstjáning

Þótt orð og merking þeirra séu mikilvæg fyrir samskipti fólks þá geginir líkamstjánингin (e. *nonverbal communication*) einnig þýðingarmiklu hlutverki við að koma merkingu og skilaboðum á milli. Finna má heimildir um að karlar og konur noti bæði talmál og líkamstjáningu á ólíkan máta (Burgoon og Dillman, 1995; Henley, 1995; Tannen, 1994). Þegar hægt er að tengja ólíka hegðun fólks við kyn þá er talað um að hegðunin sé kvenleg eða karlmannleg. Sá munur sem hefur komið fram á hegðun kynjanna er ekki áberandi og oft hárfínn.

Hegðun, líkt og málnotkun fólks, tengist þeim aðstæðum sem það er í hverju sinni og gefur iðulega til kynna bæði stöðu þess, líðan og tilfinningar. Goleman (2000, bls. 106) segir að tilfinningar komi fram í tjáningu án orða en að rökhugsun sé tjáð með orðum. Í tengslum við persónuleg samskipti talar Fraser (1998 í Hartley, 1999) um samskiptakerfi sem hann skiptir í fjóra aðalflokka. Það eru orðin sjálf, raddblær, málhljóð sem þó

eru ekki orð (e. *paralinguistics*) og líkamstjáningu. Líkamstjáningu má meðal annars nota til að hafa áhrif á og stjórna hegðun annarra því völd og yfirráð má auðveldlega sýna með látbragði (Burgoon og Dillman, 1995).

Henley (1995) hefur gert margvíslegar rannsóknir á líkamstjáningu karla og kvenna til að komast að því hvort munur sé þar á. Meðal þess sem hún hefur athugað eru eftirfarandi atriði: Nánd, snerting, augnatillit (sjónrænir tilburðir), svipbrigði, einkum bros og látbragð, m.a. hreyfingar líkamans og líkamsstaða. Hér verður sagt frá nokkrum niðurstöðum bæði úr hennar eigin rannsóknum og annarra sem hún fjallar um.

Nánd. Staða (svo sem stéttarstaða, valda- eða virðingarstaða) fólks og það rými sem það tekur sér innan um annað fólk fer saman að því leyti að því hærri stöðu sem fólk gegnir eða því meira vald sem það hefur, því meira rými leyfir það sér að taka. Karlar helga sér að jafnaði meira rými en konur og mætti hugsanlega tengja það við meiri völd karla. Þá hefur það sýnt sig við athuganir að bæði karlar og konur leyfa sér að koma nær konum heldur en körlum. Einnig hefur það komið fram að þegar kona getur valið sér sæti eða haft rými að vild þá kýs hún að vera fjær karli en annarri konu.

Snerting. Rannsóknir benda til að konur séu oftar snertar af öðrum (körlum, konum, börnum) en karlar og það eru meiri líkur á að karl snerti konu en öfugt. Sumir hafa tengt snertingu við vald og halda því fram að sá sem hefur frumkvæði að því að snerta annan sé sá sem hafi eða sýni meira vald (Henley, 1977; Major, 1981 í Henley, 1995). Önnur skýring gæti verið sú að þar sem konur sjá fremur um umönnun barna og bæði drengjum og stúlkum er eðlilegt að vera í mikilli nánd við og snerta móður sína þá haldist það þótt fólk verði fullorðið (skýring höfundar). Þegar pör, karl og kona, ganga hlið við hlið eru mestar líkur á að konan gangi hægra megin við réttihandan karl og vinstra megin við örvhentan karl. Þetta á við hvort sem pörin leiðast eða ekki (Borden og Homleid, 1978 í Henley, 1995). Ekki er fráleitt að skýra þetta með því að karlmaðurinn, sem oft hefur meiri burði en konan, leiti (ósjálfrátt) eftir að hafa hana þeim megin sem hans sterkari hönd er til að geta varið hana eða stutt ef á þarf að halda (skýring höfundar).

Augnatillit. Við samræður (í tilraunaaðstæðum) horfa konur meira á viðmælanda sinn en karlar (Frances, 1979 í Henley, 1995) og konur nota augnatillit meira en karlar (Hal og Halberstadt, 1986 í Henley, 1995). Þeir sem eru valdameiri, hvort sem það eru karlar eða konur, beita stjórnandi augnatilliti meira. Með stjórnandi augnatilliti er átt við það að gera hvort tveggja í senn, að horfa á viðmælandann og tala um leið (hafa orðið). Andstæða þess er að horfa en segja ekkert, einungis að hlusta (Dovidio og Ellyson, 1985 í Henley, 1995). Stjórnandi augnatillit virðist vera ríkari þáttur í fari

karla en kvenna og hefur það verið tengt þeirri kenningu að látbragð karla einkennist fremur af valdi og stjórnun en látbragð kvenna.

Í rannsókn Kennedy og Camden (1983) þar sem fylgst var með körlum og konum ræða saman kom fram að meiri líkur voru á því að tal kvenna væri truflað (gripið fram í fyrir þeim) þegar þær horfðu ekki á þann sem greip fram í og það var mun líklegra að orðið væri tekið af konu en karli undir þessum kringumstæðum.

Svipbrigði – bros. Konur brosa meira en karlar og sýna jákvæðara viðmót en þeir (Henley, 1995). Þá hafa komið fram vísbendingar um tengsl milli valds og þess að brosa. Það kom fram í því að það var fremur gripið fram í fyrir brosandi konum en þeim sem ekki brostu og það var einnig frekar gripið fram í ef kona sýndi jákvætt viðmót heldur en ef karl sýndi það (Kennedy og Camden, 1983).

Að lesa úr látbragði. Konur eru taldar vera næmari en karlar á túlkun tjáningar án orða og eiga jafnframt auðveldara með að sýna slíka tjáningu (Hall og Halberstadt, 1981 í Henley, 1995). Þetta á ekki síst við þegar fólk er beðið um að túlka líkamstjáningu annarra út frá myndum eða uppstillingum. Konur virðast aftur á móti ekki sýna sömu yfirburði í að túlka líkamstjáningu þeirra sem þær ræða við augliti til auglitis (Buck, 1984 í Henley, 1995).

Mikið af þeim mun sem kemur fram í hegðun karla og kvenna og ýmsir hafa tengt við valdamun, oftast völd karla, má trúlega rekja til þess hvernig samfélagið mótar hegðunina. Það er ætlast til annars konar hegðunar hjá drengjum/körlum en stúlkum/konum og þau hegða sér samkvæmt hefðunum (Burgoon og Dillman, 1995).

Í nýlegri rannsókn Mats og Hall (2004) átti fólk að reyna að átta sig á því hvort karlar og konur gegndu ábyrgðarstöðum á vinnustað og það hafði ekkert við að styðjast nema útlit og líkamstjáningu því tal hafði verið þurrkað út. Það kom í ljós að þeir sem áætluðu rétt um ábyrgðarstöður karla studdust við tvær vísbendingar í ytra útliti, það er formlegan klæðnað og örlistinn framhalla. Þegar ábyrgðarstaða kvenna var rétt áætluð þá var það út frá einni vísbendingu í hegðun kvennanna sem var að þær hölluðu höfðinu aðeins niður á við. Rannsakendur töldu að þar sem það væri tiltölulega stutt síðan konur fóru að gegna háum stöðum í þjóðfélaginu væri erfiðara að átta sig á vísbendingum um stöðu þeirra en um stöðu karla. Fólk hefði við lítið að styðjast í þeim efnum nema hegðun kvennanna. Einnig gerði það málið flóknara að konur virtust leitast við að draga úr stöðumun sínum og kjósa fremur að vinna með og eiga samskipti við aðra á jafningjagrundvelli.

Hér hefur verið fjallað um líkamstjáningu án orða og þann mælanlega mun sem hefur komið fram hjá körlum og konum í nokkrum rannsóknum.

Þetta er þó aðeins sýnishorn og margt er enn óljóst í þessum efnum auk þess sem menn eru ekki sammála um hvernig eigi að túlka niðurstöðurnar. Það sama gildir um mismunandi málhegðun kynjanna sem nú verður sagt frá.

Er málhegðun kvenna og karla ólík?

Margvíslegar rannsóknir (Lakoff, 1998; Mulac og Bradac, 1995; Tannen, 1998) hafa verið gerðar til að kanna hvort munur sé á talmáli karla og kvenna. Munur hefur komið í ljós sem sýnir vissa tilhneigingu kvenna til að nota málið á annan hátt en karlar. Robin Lakoff (1998) sem einna fyrst skoðaði muninn á málfari karla og kvenna, hefur tengt hann við ólíka valdastöðu kynjanna. Að mati Lakoff eru karlar valdameira kynið og þess vegna hiklausari í málnotkun og gefa afdráttalausari skilaboð en konur og þeir nota iðulega sterk og jafnvel gróf orð og upphrópanir. Dæmi: „Fjandinn sjálfur, er hnetusmjörið enn komið inn í ísskáp“. Konur nota yfirleitt kurteisara orðalag. Þær nota einnig ýmis lýsingarorð er myndu vekja aðhlátur ef þau kæmu úr munni karls. Dæmi: „Mikið er þetta sæt peysa“. Lakoff segir konur vera hikandi og óöruggar í framsetningu sinni og bendir á að þær noti mikið hikorð (e. *hesitations*). Það að halda fleiri en einum möguleika opnum og draga úr fullyrðingum með því að skjóta inn úrdráttarorðum (e. *hedges*) segir hún einnig vera algengara í málfari kvenna. Konur nota spurningar mun meira en karlar og þær hnýta gjarnan svokallaðri halaspurningu (e. *tag questions*) aftan við setningar og skoðanir sem þær setja fram. Dæmi: „Þú keyrir fremur (úrdráttarorð) hratt núna, er það ekki (halaspurning)?“. Þarna er ekki fullyrt að ekið sé of hratt heldur getur sá sem orðunum er beint að ákveðið hvort hann telur sig aka of hratt eða ekki (Bonvillain, 2003). Þá nota konur áhersluorð (e. *intensifiers*) í meira mæli en karlar t.d. „Þetta er mjög gott“ (Mulac og Bradac, 1995).

Pamela Fishman (1998) hefur rannsakað málhegðun kvenna og karla og kemst að sömu niðurstöðum og Lakoff en túlkar þær á annan hátt. Hún segir að munurinn liggi ekki í því að konur séu vanhæfari eða endilega óöruggari en karlar í sinni málnotkun heldur séu þær að kalla fram við-brögð. Þær séu að fylgja eftir og örva samræðurnar með því að tala á þann hátt sem þær gera. Hún telur þær færari en karla að þessu leyti því þeir leggi sig iðulega lítið fram í samræðum við konur. Hún álítur þessa notkun kvenna á talmálinu tilkomna vegna lægri stöðu kvenna í samfélaginu en ekki vegna ólíks kynferðis.

Deborah Tannen (1994, 1998) hefur staðið framarlega í ýmiss konar rannsóknum á mismun (e. *difference*) milli hópa fólks. Árið 1994 kom út bók eftir hana í íslenskri þýðingu Jónínu M. Guðnadóttur sem heitir *Þú misskilur mig*. Bókin heitir á frummálinu *You Just Dont Understand. Women*

and Men in Conversation. Tannen lýtur svo á að munur á málhegðun karla og kvenna sýni hvorki yfirburði eða vanhæfni annars hópsins heldur orsakist hann af ólíkri samfélagsmótun þeirra. Hún telur mikilvægt að fólk átti sig á og reyni að skilja þennan mun, að í honum felist hvorki valdhroki né markviss vilji karla til að ráða yfir konum né heldur óöryggi og vamáttur kvenna gagnvart körlum. Hún segir: „*Vitneskjan um mismunandi tjáning-armáta kynjanna þurkar muninn ekki út, en hún getur rutt úr vegi gagnkvæmum misskilningi og ásökunum*“ (Tannen 1994, bls. 45–46).

Meðal þess sem Tannen (1994) telur sig hafa komist að varðandi málhegðun fólks eru eftirfarandi þættir. Karlar og konur hafa ólíkan samræðustíl. Konur leita meira eftir því að ná til annarra, stilla saman strengi og mynda tengsl en karlar hafa frekar tilhneingingu til að sýna að þeir búi yfir þekkingu, því þekking og vitneskja veitir yfirburði og völd. Þeir sækjast því eftir að láta hana í ljós, fræða og upplýsa, segja sögur og brandara í hópi annarra og vilja láta hlusta á sig. Þetta er meðal annars þeirra leið til að skapa sér virðingarsess. Konur sækjast síður eftir athygli af þessu tagi, segja sjaldnar brandara í stærri hópi en sitja fremur og hlusta. Í hugum kvenna tengjast völd fremur því að geta lagt öðrum lið.

Því hefur löngum verið haldið fram og trúði að konur tali of mikið og meira en karlar þrátt fyrir að fjöldi rannsókna sýni hið gagnstæða. Karlar tala meira og lengur á fundum og í umræðuhópum þar sem bæði kyn eru til staðar. Konum fellur hins vegar betur að ræða í návígí við tiltölulega fáa í einu. Tannen telur að í blönduðum hópi karla og kvenna lagi konur sig frekar að málhegðun karla en að þær hafi ekki fengið nóga æfingu í því að tjá sig í slíkum hópum. Hún segir að „*jafnvel þegar konur hegði sér eins og karlar fái þær önnur viðbrögð við því en þeir*“ (bls. 263). Margar rannsóknir styðja að þótt konur og karlar segi alveg það sama þá séu þau metin á ólíkan hátt og þar halli á konur og „*þær dæmdar neikvætt*“ (bls. 252). Tannen veltir fyrir sér „*að hve miklu leyti erfíðleikar kvenna við að láta í sér heyra á fundum eigi rætur að rekja til þess hvernig þær tala og að hve miklu leyti þeir stafa af því að þær eru konur*“ (bls. 263).

Í grein sem Tannen skrifar 1998 virðist mér hún leggja minni áherslu á mun á málhegðun kynjanna en hún gerir í bók sinni frá 1994. Hún leggur á hinn bóginn enn meiri áherslu á að ekki sé hægt að halda því fram að í samræðum séu karlar fremur að sýna vald en konur eða hunsa það sem þær segja heldur sé hér fyrst og fremst um mismunandi samræðustíl að ræða og að hann sé menningarbundinn.

Margt bendir til þess að það sé rétt hjá Tannen að konur þurfi meiri þjálfun í að tjá hug sinn og halda uppi samræðum í blönduðum hópi. Þótt ekki yrði önnur breyting gerð í íslenska grunnskólanum en sú að þjálfa markvisst og skipulega þessa færni, bæði hjá stúlkum og drengjum, þá væri stigið stórt framfaraskref í átt til jöfnuðar karla og kvenna. Reyndar

er þetta áhersluatriði sem kennarar á öllum skólastigum ættu að gera að sínu.

Útlitið – „töfraspegill tjá þú mér“

Hér framar er fjallað um að strax frá unga aldri sé lögð áhersla á aðgreiningu kynjanna, meðal annars með klæðnaði og hárgreiðslu. Ekki minnkar hún með auknum þroska heldur þvert á móti og eru kröfurnar um „réttan“ klæðnað og útlit ekki síst ósveigjanlegar meðal unglings. Útlit og fatnaður getur haft áhrif á félagslega stöðu unglingsenna og þeir eiga það jafnvel á hættu að verða ekki gjaldgengir í jafnaldrahópnum ef klæðnaðurinn er ekki réttur (Sóloveig Karvelsdóttir, 1996). Jafnvel litlu börnin eru ekki ósnortin. Þau skynja snemma skilaboðin um mikilvægi útlits og krafan um „réttan“ klæðnað, helst merkjavöru, nær allt niður til barna í yngstu bekkjum grunnskóla. Það ýtir undir löngunina til að klæðast vel, að bæði börn og fullorðnir fá hól fyrir falleg fót og útlit, auk þess sem vísbendingar eru um að þeir sem þykja aðlaðandi mæti vinsamlegra viðmóti en hinir.

Málsháttinn *fötin skapa mannum* þekkja vafalaust flestir og hefur hann verið skilinn svo að umbúðirnar segi til um innihaldið, það er að fötin séu vísbending um hvern mann þau hafi að geyma. Klæðnaðurinn hefur þannig áhrif á hvernig litíð er á einstaklinginn og gefur stöðu hans til kynna. Það hefur síðan áhrif á þá framkomu sem hann mætir. Klæðnaður hefur áhrif á líðan fólks og jafnvel hegðun því í spariklæðum ber það sig gjarnan betur en ella.

Norrænn leikhópur er kallar sig Subfrau var með sýningu hérlandis vorið 2005 sem fjallaði einmitt um að fötin skapimanninn. Í leikverkinu var spurt: „Hvað gerist þegar við yfirgefum hina hefðbundnu kóða kynjanna?“ Í viðtali við leikkonurnar kom fram að við undirbúning sýningarinnar hafi þær klæðst karlmannsgervum og farið út á meðal fólks. Það kom í ljós að þannig klæddar gátu sumir ekki áttáð sig á því hvort þar væru karlar eða konur á ferð. „Kyn og hegðun er eitthvað sem er búið til og það sem okkur finnst vera fullkomlega eðlilegt er það í raun ekki heldur eitthvað sem okkur hefur verið kennt“ var haft eftir einni leikkonunni. Þetta leikverk vakti fólk til umhugsunar um þau hlutverk sem við höfum tileinkað okkur og leikum í daglega lífinu sem karlar og konur (Vala Ósk Bergsveinsdóttir, 2005).

Áherslan á útlit fólks er mikil og áberandi og hefur bæði áhrif á börn og fullorðna. Þessi áhersla varðar bæði líkamann og klæðnaðinn. „Mannslíkaminn er eitt af lykiltáknunum í mannlegum samfélögum. ... Við gerum líkamann að tákni félagslegrar og efnahagslegrar stöðu okkar, kvenleika eða karlmennsku,“ skrifar Þorgerður Þorvaldsdóttir (2003, bls. 18).

Fólk á að passa upp á þyngdina, vera grannvaxið og vel á sig komið,

vera „fit“ eins og það er kallað. Birtar eru töflur sem sýna hæfilega þyngd miðað við hæð, æskilegt fitumagn líkamans og hitaeiningar eru taldar. Það á að stunda líkamsrækt og vanda fæðuval heilsunnar vegna en ekki síður til að bæta útlitið. Hvítur hörundslitur er ekki eftirsóknarverður og því þarf að gefa hörundinu sólbrúnan lit, gráu hárin eru lituð en skalli, ellimerki karla, þykir fínn. Hrukcur má strekkja og setja fyllingu í varir og telst hvort tveggja til bóta. Líkamshár kvenna þarf að fjarlægja nema hár á höfði og augabréfnum. Þá er æskilegt að konur hafi stór brjóst sem nú er hægt að kaupa og koma fyrir undir húðinni. Þetta eru aðeins örfá dæmi um þær kröfur sem gerðar eru til útlits og er þó ekki getið um fatnað og förðun. Ýtt er undir útlitsdýrkunina og henni viðhaldið á margvíslegan hátt. Þeir sem ekki telja sig uppfylla þessa kröfu samfélagsins leggja mikið á sig til að reyna að bæta um og grípa sumir til róttækra aðgerða svo sem kostnaðarsamra fegrúnaraðgerða. „Megrún eða aðhald, líkamsrækt og silíkonaðgerð eru allt viðurkenndar leiðir til að móta líkamann, og um leið sjálfsmyndina, að þeirri ímynd sem við sjálf og samfélagið þráum og dáum og hvarvetna blasa við“ (Þorgerður Þorvaldsdóttir, 2003, bls. 18).

Í ágúst 2005 birtust niðurstöður rannsóknar Tinnu Laufeyjar Ásgeirs-dóttur um að það væru mikil tengsl milli offitu kvenna og minni atvinnuþátttöku þeirra og að konum væri mismunað á vinnumarkaði af þeim sökum („Offita hefur mikil áhrif hjá konum en engin hjá körlum“, 2004). Í framhaldi af þessum niðurstöðum ræddi eitt dagblaðanna við nokkra einstaklinga, sem tengdust atvinnuráðningum, um hvort konum í atvinnuleit væri mismunað vegna holdafars. Fram kom að fólk væri meðal annars metið eftir últli og þar með holdafari og að gerðar væru meiri útlitskröfur til kvenna en karla. Það væru fleiri karlar í stjórnunarstöðum fyrirtækja og að karlar sem kæmu að mannaráðningum væru síður umburðarlyndir gagnvart holdafari kvenna en karla. Staðalmyndir kynjanna skipta líka máli og einn viðmælenda sagði „að þessi stífa staðalmynd kvenna gæti haft áhrif á vinnuvitendur, sem gerðu meiri kröfur til útlits kvenna en karla þegar kæmi að ráðningum“ („Mismunað eftir holdafari“, 2004). Það verður vndlifað í henni veröld ef lífsafkoma á að ráðast af líkamsvexti.

Gerðar eru meiri kröfur til kvenna en karla varðandi úlit og hefur þrýstingurinn í þá veru farið vaxandi og er kominn út yfir öll eðlileg mörk. Sem dæmi um það má nefna að fyrir nokkrum áratugum voru sýningstarstúlkur almennt um 8% léttari en aðrar konur en í kringum 1991 voru þær um 23% léttari og hafa vafalaust léttst síðan þá (Wolf, 1991 í Holsen og Kraft, 2001). Kvenfatnaður verður sifellt minni í númerum (stærðum) og getur verið erfitt fyrir konu með „normal“ vaxtarlag að finna fatnað sem passar. Íslenskur fatahönnuður sagði í viðtali sem birtist í einu dagblaðanna að hún kærði sig ekki um að sauma föt utan á herðatré og vísar þar til þess

að hönnuðir saumi fót á kvenfólk sem sé tæpast nokkuð annað en beinin. Sigríður Þorgeirs dóttir (2001, bls. 13) segir að „lystarstols-líkamsvöxtur“ sé gerður að fyrirmýnd stúlkna og með því séu þær þvingaðar í lífstykki sem gefi ekkert eftir þeim sem tíðkuðust á 19. öldinni. Fyrirmýndir kvenna birtast ekki síst í tísku- og kvennablöðum, í auglýsingum, kvíkmyndum og á myndböndum. Þar birtist staðalmyndin, stúlkana með „lystarstols-líkamsvöxtinn“ og fæstar konur falla að þeim staðli.

Fjötrar og fyrirmýndir

Sú vægðarlausa útlitsdýrkun sem einkennir samfélagið kemur ekki síst niður á unglingsstúlkum sem eru að byrja að taka út sinn kvenlega vöxt sem þó má helst ekki sjást, að brjóstunum undanskyldum. Líkamlegt útlit hefur mikil áhrif á sjálfsmýnd unglings, bæði drengja og stúlkna, en útlitið virðist skipta stúlkurnar meira máli en drengina og þær eru yfirleitt óánægðari en þeir með útlit sitt (Holsen og Kraft, 2001). Sama á við um fullorðnar konur. Þær virðast vera ósáttari við útlit sitt en karlar (Davidson, T. E., 2005) enda samanburður við fyrirmýndirnar þeim óhagstæður. Hvort því fylgdi meiri ánægja beggja kynja ef kvenlíkaminn væri verksmiðjuframleiddur eftir ákveðnum stöðulum er svo annað mál. Í óformlegri könnun nemenda Listaháskólans á afstöðu 519 karla og kvenna til eigin líkama kom fram að af þeim sem svöruðu voru karlarnir yfirleitt sáttir við sinn líkama en 91% kvennanna voru það ekki (Þorgerður Þorvaldsdóttir, 2003).

Holsen og Kraft (2001) gerðu langtímarannsókn meðal norska unglings, 13, 15 og 18 ára, þar sem könnuð voru viðhorf þeirra til eigin útlits og tengsl þess við þunglyndi (e. *depressed mood*). Helstu niðurstöður gáfu til kynna að þunglyndi væri meira og almennara meðal stúlkna og að þær hefðu neikvæðari sýn á eigin líkama en drengir. Fylgni var á milli líkamsímyndar (e. *body image*) og þunglyndis hjá stúlkum og drengjum, og orsakasamband reyndist vera milli líkamsímyndar og þunglyndis (líkamsímynd spáði fyrir um þunglyndi) en ekki öfugt. Stúlkur á aldrinum 13–15 ára reyndust vera óánægðastar með útlit sitt. Á þeim aldri er líkami þeirra að taka miklum breyingum, kynþroskinn verður sýnilegur og yfirleitt þyngjast þær. Við það að þyngjast og fitna fjarlægjast þær þá fyrirmýnd (e. *ideal body*), þvengmjóu stúlkuna, sem þær vilja helst líkjast. Ekki bætir úr skák að líkami stúlkna er hlutgerður sem kyntákn í ríkara mæli en drengja og þær fá frekar athugasemdir með kynferðislegri tilvísun um líkama sinn (Fredrickson og Roberts, 1997 í Holsen og Kraft 2001). Á þessum sama aldri þroskast líkami drengja í átt til þeirra fyrirmýnda sem þeir vilja líkjast. Peir þyngjast eins og stúlkurnar en þeirra þyngd tengist vöðvamýndun sem er eftirsóknarverð. Síðari hluta unglingsáranna frá 15–18 ára virðast stúlkur vera sáttari við líkama sinn. Þessi norska rannsókn vekur til

umhugsunar um þann þrýsting sem settur er á ungt fólk, ekki síst stúlkur og veldur þeim vanlíðan.

Rannsókn á viðhorfum tuttugu gagnkynhneigðra para til eigin líkama og til líkama kærasta/kærstu leiddi í ljós að konur voru ósáttari við líkama sinn í heild en karlar við sinn líkama. Bæði kynin lögðu svipað mat á líkama karlsins en konur mátu eigin líkama síðri en kærastar þeirra. Hjá báðum kynjunum kom fram meiri óánægja með líkama konunnar (Ogden og Taylor, 2000). Barbara Brook (1999) fjallar um að þær útlitskröfur sem gerðar eru til vestrænna kvenna og þær keppast við að uppfylla séu sprottnar út frá og stjórnist af „glápi“ (e. *the male gaze*) gagnkynhneigðra karla, að það séu karlar og þeirra sýn sem ráði ferðinni. Hún segir femínista gjarnan líta svo á að þær þvinganir sem konur gangast undir til að breyta útliti sínu tengist hagkerfi gagnkynhneigðra karla og að megrunarkúrar og fegrunaraðgerðir séu á einn eða annan hátt afleioðing af hugmyndum þeirra um hvað sé eftirsóknarvert útlit konu. Undanfarin ár hefur konan í vaxandi mæli verið sýnd sem kynvera í myndböndum, tímaritum, auglýsingum og víðar. Það endurspeglar þessar kröfur karla sem Brook talar um. Fyrir myndir af þessu tagi hafa meðal annars áhrif á viðhorf unglings sem fara að líta konur sömu augum, það er fyrst og fremst sem kynverur. Í grein Dagbjartar Ásbjörnsdóttur (2003) um unglingsmenningu segir hún að þegar unglingsstrákar séu spurðir um hina fullkomnu stelpu sé svarið „hún á að vera með stór brjóst, flottan rass og vel rökuð“ (bls. 28).

Myndir af konum sem leggja fyrst og fremst áherslu á þær sem kynverur eru niðurlægjandi og til þess fallnar að draga úr verðleikum kvenna. Sama gildir um klúryrði og kynlífstal sem lítilsvirðir konur og stundum viðgengst í karlahópum. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (1997) vekur athygli á þessari tilhneigingu sumra karla og skrifar að „[k]arlmannska“ sem leyfir karlmönnum gróft tal, t.d. um konur sem kynverur, eða hvetur þá til að hengja mismunandi smekklegar myndir af konum upp á vegg ... er „karlmannska“ sem ég vil burt“ og hann segir að í þessu felist „... einhvers konar valdbeiting, yfirlýsing um að hér séu ekta karlmenn“ (bls. 235). Hann talar líka um „hernám hugsfarsins“ og telur það mikilvægan þátt í að gera undirokun mögulega (bls. 230). Svo lengi sem slík undirokun viðgengst og völd og yfirráð yfir fjármagni eru fyrst og fremst í höndum karla er slagsíða óhjákvæmileg.

Hvað gerir konur svona háðar valdi og vilja karla? Í því sambandi vísa ég aftur til hugmynda Foucaults (sbr. bls. 88 hér að framan) um áhrif og móton samfélags og menningar á einstaklinginn og hegðun hans. Samkvæmt kenningu hans hefur „orðræða og regluboðandi skipulagsvald ... skilyrt og ákvarðað skilning okkar á „kyni“ og „kynferði““ segir Sigríður Þorgeirsdóttir (2001, bls. 83) og hún lítur svo á að „... frelsi og sjálfræði [sé]

stefnt í voða vegna þess hve sjálfsmýnd einstaklinganna er bundin hefðinni“ bls. 73). Þetta gæti skýrt margt bæði í hegðun karla og kvenna.

Að lokum

Ýmsir eru haldnir þeirri blindu að jafnræði sé komið á milli þessara tveggja stærstu hópa þjóðfélagsins, karla og kvenna. Því miður er staðreyndin önnur. Enn sem fyrr hafa karlarnir völdin þrátt fyrir aukna menntun og hæfileika kvenna. Karlar eru ráðandi í pólitík, í bönkum, verðbréfastofnnum og í flestum stærstu og voldugustu fyrirtækjum landsins. Fjármagnið er þeirra og stofnanir og fyrirtæki ganga kaupum og sölum frá körlum til karla. Er þetta vegna þess að konur vilji ekki völd, að þær kæri sig ekki um að láta til sín taka og hafa áhrif, að það sé ekki eftirsóknarvert? Berin eru súr, sagði refurinn í sögunni þegar hann gat ekki náð þeim og sumir segja að þessu sé líkt varið með konur og völd. Ég held að hefðirnar, menningin og staðalmyndirnar haldi konum enn í fjötrum þótt margt hafi áunnist. Þessir sömu fjötrar halda körlum einnig á sínum reit og hindra á margvíslegan hátt.

Staða taflmannanna sem ég nefndi í upphafi hefur ekki breyst í aldir og mun ekki breytast. Áfram verður fylkingunum stillt upp hvorri á móti annarri og taflmönnum leikið fram og aftur eftir föstum reglum. Á skákborði lífsins er fólk einnig bundið af leikreglum og þarf að kunna „mannganginn“. Mótunarafl menningar og samfélags stýrir hegðun, hneigðum og viðhorfum þess og setur því skorður. En „það er ekki sjálfgefið hvað felst í því að vera karl eða kona á hverjum tíma vegna þess að sjálfsmýnd er félagsleg afurð“ (Unnur Dís Skaptadóttir, 1997, bls. 228). Staða karla og kvenna hefur breyst og heldur áfram að breytast og þar liggar vonin. Íslenskar konur hafa fengið lagalegan rétt á öllum sviðum þjóðlífssins til jafns við karla. Þær hafa tekið að sér ýmis störf sem áður tilheyrðu körlum einum og karlar koma smám saman inn í kvennastörfin. Bæði karlar og konur sýna vaxandi skilning á mikilvægi þess að fólk fái að njóta sín á eigin forsendum, burtséð frá kyni, og væntanlega verður áframhaldandi þróun í þá átt. En til þess að svo megi verða þurfa allir að halda vöku sinni.

Heimildir

- Barnes, P. (1995). *Personal, social and emotional development of children*. Cambridge: The Open University.
- Berns, R. (1997). *Child, family school, community: Socialization and support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Bonvillain, N. (2003). *Language, culture, and communication: The meaning of messages* (4. útgáfa). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bourgoon, J. K. og Dillman, L. (1995). Gender, immediacy, and nonverbal communication. Í P. J. Kalbfleisch og M. J. Cody (Ritsj.), *Gender, power, and communication in human relationships* (bls. 63–81). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brook, B. (1999). *Feminist perspectives on the body*. New York: Longman.
- Coleman, D. (2000). *Tilfinningagreind*. Áslaug Ragnarsdóttir þýddi. Reykjavík: Oddi.
- Coltrane, S. (1998). *Gender and families*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dagbjört Ásbjörnsdóttir (2003). Útlitsdýrkun í unglingamenningu. *Vera*, 22 (2), 26–28.
- Davidson, Tanya E. (2005). Relationship between men's and women's body image and their psychological, social, and sexual functioning. *A Journal of Research*. Apríl hefti. Sótt 3. nóvember 2005 af http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_7-8_52/ai_n13815572
- Fishman, P. (1998). Conversational insecurity. Í D. Cameron (Ritsj.), *The Feminist critique of language: A Reader* (bls. 253–260). New York: Routledge.
- Frey, K. S. og Ruble, D. N. (1992). Gender constancy and the "cost" of sex typed behavior: A Test of the conflict hypothesis. *Developmental Psychology*, 28, 714–721.
- Griffin, C. (1997). Sex differences and gender relations: Yes, but who does the washing up? Í R. Cochrane og C. Douglas (Ritsj.), *Psychology and social issues: A tutorial text* (bls. 42–52). London: Taylor og Francis Ltd.
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication*. London: Routledge.
- Henlay, N. M. (1995). Body politics revisited. Í Kalbfleisch og Cody (Ritsj.), *Gender, power and communication in human relationships* (bls. 27–62). New York: Lawrence Earlbauam Associates.
- Hermansen, M., Løw, O. og Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Kaupmannahöfn: Alinea.
- Holzen, I. og Kraft, P. (2001). The Relationship between body image and depressed mood in adolescence: A 5-year longitudinal panel study. *Journal of Health Psychology*, 6(6), 613–627.
- Howson, A. (2004). *The body in society*. An introduction. Cambridge: Polity Press.

- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1997). Karlafræði eða karlafræði. Í Guðmundur J. Guðmundsson og Eiríkur K. Björnsson (Ritstj.), *Íslenska söguþingið 28.–31. maí 1997. Ráðstefnurit II*, 229–239.
- Kennedy, C. W. og Camden, C. (1983). Interruptions and nonverbal gender differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, 91–108.
- Lakoff, R. (1998). Extract from language and woman's place. Í D. Cameron, (Ritstj.), *The feminist critique of language: A reader* (2. útgáfa) (bls. 242–252). London: Routledge.
- Maccoby, E. E. og Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationship: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513–520.
- Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional gender roles. *Sex Roles*, 22, 151–165.
- Mats, M. S. og Hall, J. A. (2004). Who is the boss and who is not? Accuracy of judging status. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(3), 145–165.
- Mismunað eftir holdarfari (2004, 23. ágúst). *Morgunblaðið*, bls. 8.
- Mulac, A. og Bradac, J. J. (1995). Women's style in problem solving interaction: Powerless, or simply feminine? Í Kalbfleisch og Cody (Ritstj.), *Gender, power, and communication in human relationships* (bls. 83–104). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Offita hefur mikil áhrif hjá konum en engin hjá körlum (2004, 22. ágúst). *Morgunblaðið*. Sótt 5. nóvember 2005 af http://www.mbl.is/mm/gagna-safn/grein.html?grein_id=8146666.
- Ogden, J. og Taylor, C. (2000). Body dissatisfaction within couples. *Journal of Health Psychology*, 5(1), 25–32.
- Richardson, J. G. og Simpson, C. H. (1982). Children, gender and, social structure: An Analysis of the contents of letters to Santa Claus. *Child Development*, 53, 429–436.
- Ritzer, G. (2000). *Modern sociological theory*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Schirato, T. og Yell, S. (2000). *Communication and cultural literacy: An Introduction*. Crows News: Allen and Unwin.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.
- Sigríður Þorgeirsdóttir (2001). *Kvenna megin*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

- Sólveig Karvelsdóttir. (1996). *Ef kennararnir eru skemmtilegir þá ...: Eigindleg rannsókn á líðan nemenda í skóla.* Óbirt B.A.-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsví sindadeild.
- Tannen, D. (1994). *Þú misskilur mig. Samræður kvenna og karla.* (Jónína M. Guðnadóttir þýddi). Reykjavík: Almenna bókafélagið hf.
- Tannen, D. (1998). The Relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance. Í D. Cameron (Ritstj.), *The Feminist critique of language: A Reader* (2. útgáfa) (bls. 261–279). London: Routledge.
- Unnur Dís Skaptadóttir. (1997). Áherslubreytingar í rannsóknum á kynferði. Í Guðmundur J. Guðmundsson og Eiríkur K. Björnsson (Ritstj.), *Íslenska söguþingið 28.–31. maí 1997. Ráðstefnur II*, 223–228.
- Vala Ósk Bergsveinsdóttir. (2005, 26. maí). Gátu ekki séð hvort við vorum konur eða karlar. *Morgunblaðið*, bls. 26.
- Þorgerður Þorvaldsdóttir. (2002, 2. ágúst). Vísindavefur Háskóla Íslands. Sótt 6. nóvember 2005 af <http://www.visindavefur.hi.is/svar.asp?id=2628>.
- Þorgerður Þorvaldsdóttir. (2003). Holdafars dólmstóllinn. *Vera*, 22(2), 16–18.



Kynjamunur á starfsáhuga – raunverulegur eða skekkja í ábugakönnunum?

Val á námi og starfsvettvangi er með stærstu ákvörðunum sem hver einstaklingur þarf að taka í lífi sínu. Örar samfélagsbreytingar, mikið námsframboð og fjölbreytileiki í atvinnuháttum kallar á markvissa aðstoð við slíka ákvarðanatöku. Náms- og starfsráðgjöf hefur staðið nemendum grunn- og framhaldsskólanna til boða í auknum mæli síðastliðna áratugi. Hérlandis, eins og víðar, hefur verið lögð mest áhersla á áhuga einstaklingsins í aðstoð við náms- og starfsval og hafa bandarískar áhugakannanir verið þýddar og talsvert mikið notaðar í náms- og starfsráðgjöf (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 1998; Jónína Ó. Kárdal, 1998). Rannsóknir hafa í meginatriðum sýnt framá gildi erlendra áhugakannana við íslenskar aðstæður (Konráðs, 1990; Konráðs og Haraldsson, 1994; Einarsdóttir, Rounds, Ægis-dóttir og Gerstein, 2002).

Einn er þó galli á gjöf Njarðar því það hefur lengi verið þekkt að töluvert mikill munur kemur fram á starfsáhuga kvenna og karla þegar áhugakannanir eru notaðar. Áhugi kvenna mælist meiri á þeim sviðum sem teljast til hefðbundinna kvennastarfa en áhugi karla á sviðum sem teljast til hefðbundinna karlastarfa (Betz og Fitzgerald, 1987; Hackett og Lonborg, 1994; Harmon, Hansen, Borgen og Hammer, 1994). Sá mikli munur á starfsáhuga kynjanna, sem kemur fram hefur í gegnum tíðina valdið áhyggjum þar sem hann getur takmarkað starfsval karla og kvenna á ólíkan hátt (Predier og Cole, 1975; Tittle og Zytowsky, 1978). Þannig getur notkun áhugakannanna einnig haft samfélagslegar afleiðingar og átt þátt í að viðhalda kynjaskiptum vinnumarkaði. Því er mikilvægt að kanna hvort kynjamunurinn sé jafn afgerandi hérlandis og leita þá skýringa á hvernig hann er tilkominn.

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar til að kanna hvort fram komi munur eftir kynjum í starfsáhuga hérlandis. Viðfangsefni þessa kafla er tvíþætt: Í fyrsta lagi er unnið úr gögnum íslenskra rannsókna, þar sem áhugakannanir hafa verið notaðar, í þeim tilgangi að prófa hvort fram komi sambæri-

legur munur á áhugasviðum karla og kvenna á Íslandi og erlendis. Í öðru lagi er leitað skýringa á kynjamun og greint frá niðurstöðum rannsóknar þar sem kannað er hvort ástæður kynjamunar megi rekja til kynbundinnar skekkju í áhugasviðskönnum og áhrifa kynbundinna staðalmynda starfa í svörum þáttakenda.

Áhugakannanir og kenning Hollands

Náms- og starfsráðgjöf er ung grein á Íslandi og hafa þeir sem starfa við hana flutt inn þekkingargrunn og aðferðir við ráðgjöf erlendis frá, aðallega Bandaríkjunum, þar sem nær aldargömul hefð er fyrir því að fólk fái aðstoð við náms- og starfsval (Gerður G. Óskarsdóttir, 1990; Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 1995). Ráðgjöf af þessu tagi byggist á þeirri grundvallarhugmynd að ef hver einstaklingur velji sér starf sem hæfir áhugasviðum hans, gildismati og hæfni þá verði hann eða hún ánægð og nái árangri í starfi. Hefur ráðgjafinn það hlutverk að aðstoða einstaklinginn annars vegar við að átta sig á þessum persónueiginleikum sínum og hins vegar að afla upplýsinga um ólk störf á vinnumarkaði (Brown, Brooks og Associates, 1996). Starfsáhugi og mat á áhugasviðum einstaklingsins hefur gegnt lykilhlutverki í náms- og starfsráðgjöf og eru áhugasviðskannanir helst notaðar í því skyni að auka sjálfsþekkingu þeirra sem standa frammi fyrir náms- og starfsvali.

Við gerð áhugakannana er kenning John L. Hollands (1973, 1985, 1997) um starfsáhuga oftast lögð til grundvallar. Holland heldur því fram að flokka megi starfsáhuga fólks í sex meginþróunar: *handverkssvið* (e. *realistic*), *vísindasvið* (e. *investigative*), *listasvið* (e. *artistic*), *félagsþróun* (e. *social*), *athafnasvið* (e. *enterprising*) og *skipulagssvið* (e. *conventional*). Í stuttu máli þá lýsir *handverkssvið* þeim sem hafa áhuga á að vinna með hluti, vélar, tæki og tól; *vísindasvið* nær yfir fræðimennsku ýmiskonar, grúsk og þekkingaröflun; *félagsþróun* lýsir þeim sem hafa áhuga á að vinna með fólk, kenna, leiðbeina og hjálpa; *listasvið* nær yfir sköpun af ýmsu tagi, tjáningu, tónlist, myndlist og skapandi skrif; á *athafnasviði* eru þeir sem hafa áhuga á viðskiptum, stjórnun, vilja hafa áhrif á aðra og sjá hugmyndir sínar verða að veruleika og *skipulagssvið* lýsir þeim sem kjósa störf sem hafa skýrt upphaf og endi og fela í sér ákveðna formfestu, s.s. skrifstofustörf, skráningu, flokkun og fleira af því tagi. Samkvæmt kenningu Hollands má flokka öll störf á vinnumarkaði í þessi sex svið og tengja einstaklinginn þannig við störf sem hæfa áhugasviðum hans.

Áhugakannanir eru oftast byggðar þannig upp að ráðþegar eru beðnir að tilgreina hversu vel eða illa þeir telja að þeim líki ýmis störf sem endurspeglar vinnumarkaðinn (t.d. vörubifreiðastjóri, grunnskólakennari) og athafnir tengdar störfum (t.d. gera við biluð heimilistæki, sinna uppeldi

leikskólabarna). Áhugakannanir samanstanda yfirleitt af 100–300 ólíkum atriðum af þessu tagi. Þau atriði sem falla að skilgreiningunni á hverju Holland-sviðanna eru síðan lögð saman og þannig myndaður kvarði fyrir hvert þeirra. Oftast samanstendur hver Holland-kvarði af 12–35 slíkum atriðum (sjá t.d. Brynhildi Scheving Thorsteinsson, 2004; Harmon o.fl. 1994). Þegar einstaklingur sem er að leita að framtíðarstarfi, kemur til náms- eða starfsráðgjafa eru niðurstöður áhugakönnunarinnar notaðar til að koma honum af stað í ígrundaðri og skilvirkri leit að námi og eða störfum (Blustein og Flum, 1999). Ef niðurstöðurnar sýna til dæmis að starfsáhuginn er fyrst og fremst á félags- og vísindasviði má benda ráðþeganum á störf eða greinar af þeim toga t.d. sálfræði, kennslufræði og mannfræði, og ræða síðan aðra þætti er störfin varða og þrengja leitina eða víkka eftir viðbrögðum hans eða hennar. Notkun áhugakannana hefur þannig fyrst og fremst leitargildi (e. *explorative validity*) því þær ýta undir og gera leit ráðþegans að námi og störfum markvissari (Prediger, 1977; Randahl, Hansen og Haverkamp, 1993).

John L. Holland setti fyrst fram kenningu sína um að flokka mætti starfsáhuga í ofantalin sex svið í lok sjötta áratugarins (Holland, 1959). Kenningin er sprottin af reynslu hans sem ráðgjafi og fyrri rannsóknum annarra fræðimanna þar sem kannað hafði verið hvernig best væri að flokka niðurstöður áhugakannana og ákvarða grunnáhugasvið fólks (sjá t.d. Guilford, Christiansen, Bond og Sutton, 1954). Áhugakannanir höfðu þá þegar verið notaðar í ráðgjöf um nokkurra áratuga skeið. Kenning Hollands var mikilvæg viðbót því hún myndar einfaldan túlkunarramma um niðurstöður áhugakannana sem er auðvelt fyrir ráðgjafann að útskýra og ráðþegann að skilja. Kenning Hollands hefur því orðið ráðandi í áhugasviðsmati, við ráðgjöf og í rannsóknum á sviði starfsáhuga (Savickas og Spokane, 1999; Walsh og Betz, 1995).

Ekki ætti að koma á óvart, ef skilgreiningar og innihald starfsáhugasviðanna sex er skoðað, að í áhugakönnunum, sem byggðar eru á kenningu Hollands er mikill munur á niðurstöðum karla og kvenna. Konur mælast að jafnaði mun hærri en karlar á félagssviði og nokkru hærri á listasviði og skipulagssviði. Karlar mælast mun hærri á handverkssviði og nokkru hærri á vísindasviði og athafnasviði (Betz og Fitzgerald, 1987; Hackett og Lonborg, 1994). Meginniðurstaðan er sú að konur sýna frekar áhuga á umönnunarstörfum, kennslu og öðrum störfum er lúta að mannlegum samskiptum og falla undir félagssvið Hollands, ásamt skrifstofustörfum ýmiskonar sem flest eru á skipulagssviði. Áhugi kvenna beinist einnig meira að listasviði. Karlar aftur á móti sýna frekar áhuga á störfum á handverkssviði þar sem beita þarf tækjum, tólum og tæknijóekkingu. Einig störfum sem krefjast ýmiskonar vísindaþekkingar, sérstaklega í svokölluðum raunvísindum og verkfræði sem tilheyra vísindasviði. Athyglisvert er

að karlar hafa einnig meira áhuga á störfum á athafnasviði, sem snúast um viðskipti og stjórnun.

Þessi þekkti kynjamunur í starfsáhuga olli ekki verulegum áhyggjum fyrr en seinni bylgja jafnréttisbaráttunnar, sem Steinunn Helga Lárusdóttir greinir frá í sögulegu yfirliti hér í upphafi bókarinnar, reis sem hæst fyrir um 30 árum. Þá vöknudu spurningar um hvort notkun áhugakannana í náms- og starfsráðgjöf beindi konum og körlum í ólíkar áttir og drægi þannig úr tækifærum og valkostum kynjanna (e. *sex-restrictiveness*). Kynjamunur af þessu tagi getur haft þau áhrif að konur og karlar skoði síður þann möguleika að fara í störf sem teljast óhefðbundin fyrir þeirra kyn. Áhugakannanir geta vegna þessa beint fólkni inn á hefðbundnar brautir og takmarkað möguleika þeirra frekar en víkkað og unnið þannig gegn meginmarkmiði sínu þ.e. að hvetja til leitar (Diamond, 1975; Predier og Cole, 1975; Tittle og Zytowsky, 1978). Slíkur kynjamunur gæti einnig haft alvarlegar samfélagslegar afleiðingar og átt þátt í að viðhalda kynjaskiptum vinnumarkaði þar sem konum og körlum er beint inn á hefðbundin svið kynjanna þegar áhugakannanir eru notaðar í náms- og starfsráðgjöf.

Kynjamunur í starfsáhuga virðist endurspeglar kynbundna félagsmótun (e. *sex-role socialization*) og tengjast kynbundnum staðalmyndum starfa. Athyglisvert er að fáar rannsóknir hafa verið gerðar til að komast til botns í því hvernig þessi kynjamunur í áhugasviðsmati er tilkominn. Umræðan á áttunda áratugnum snerist fyrst og fremst um kynjaskekkju (e. *sex-bias*) og sanngirni (e. *fairness*) í áhugasviðsmati og voru gerðar ýmsar endurbætur á áhugakönnunum til að draga úr skekkju. Í þessum tilgangi var beitt aðferðum og skilgreiningum á skekkju sem voru við lýði fyrir um 30 árum síðan og voru helstu hönnuðir áhugakannana þá ekki á eitt sáttir um hvaða leiðir væri best að fara. Athyglisvert er að kynjamunur í starfsáhuga minnkaði ekki svo neinu nemur þrátt fyrir þessar aðgerðir og tölverðar samfélagslegar breytingar í jafnréttisátt á síðastliðnum áratugum (sjá Hansen og Campbell, 1985; Harmon o.fl., 1994; Holland, Powell og Fritzsche, 1994; Swaney, 1995).

Jafnrétti og kynjaskipting á íslenskum vinnumarkaði

Áhugakannanir hafa verið teknar upp hérlandis en rannsóknir og umræða um kynjamun í áhugasviðsmati hefur hingað til helst farið fram í Bandaríkjunum. Því er oft haldið fram að Norðurlöndin, Ísland þar með talið, hafi náð bestum árangri í að draga úr kynjamisrétti og koma á jafnrétti í sínum samfélögum (Melkas og Anker, 2001). Því vakna spurningar um hvort við höfum ástæðu til að ætla að fram komi samskonar kynjamunur á áhugasviðum Hollands hérlandis og í erlendum rannsóknum.

Því miður hefur fátt verið ritað um hvaða menningarlegu og samfé-

lagslegu þættir hafi áhrif á starfsáhuga og annað sem tengist starfsvali fólks enda rannsóknir á áhrifum menningarlegra þátta í sálfræði starfs frekar nýjar af nálinni. Helst hefur verið litið til Hofstede (1980; 1991) í þessu sambandi en hann hefur þróað kenningu sem notuð er til að lýsa menningarmun. Rannsóknir hans á gildismati ólíkra þjóða sýna að slíkan menningarmun megi draga saman í fjóra meginþætti eða víddir, 1. einstaklingshyggju – samfélagshyggju (e. *individualism-collectivism*), 2. valdamun (e. *power distance*), 3. þörf fyrir vissu (e. *uncertainty avoidance*) og 4. karllægni – kvenlægni (e. *masculinity-femininity*) (sjá nánar í Hofstede 1991). Því hefur verið haldið fram að samfélagslegir þættir sem tengjast tveimur af þessum víddum, þ.e. einstaklings – samfélagshyggja og karllægni – kvenlægni, geti haft áhrif á starfsáhuga og starfsval (Marsella og Leong, 1995; Rounds og Tracey, 1996). Í rannsóknum Hofstede kom fram að á Norðurlöndum er einstaklingshyggja ríkjandi líkt og í Bandaríkjunum en aftur á móti eru þessi menningarsvæði mjög ólík hvað varðar karllægni og kvenlægni. Bandaríkin eru karllæg en Norðurlöndin með kvenlægstu ríkjum heims.

Í karllægum samfélögum eru skýrar línur dregnar milli kynhluverka. Karlar eiga að vera ákveðnir, harðir og einbeittir í að ná frama en konur eiga að vera hógværar, umhyggjusamar og leggja áherslu á mykri lífsgæði og gildi. Kvenlæg samfélög eru fyrst og fremst ólík þeim karllægu að því leyti að kvenlægt gildismat er meira í hávegum haft og bæði konur og karlar geta verið hógvær, umhyggjusöm. Þar er lögð meiri áhersla á mykri gildi og lífsgæði (Hofstede, 1998). Rounds og Tracey (1996) telja mögulegt að í samfélögum, sem bera einkenni karllægs gildismats þar sem lögð er áhersla á völd, efnahagsleg gæði og samkeppni, séu meiri samfélagsleg höft á starfsvali karla og kvenna en í löndum þar sem lögð er áhersla á samfélagsþjónustu, lífsgæði fyrir alla og umhyggju. Þeir telja að kynhlutverkin séu mun skýrari í karllægum samfélögum en kvenlægum og því megi búast við að þar komi fram meiri kynjamunur í svörum við áhugakönnunum. Hofstede (1991) telur auch þess að í kvenlægum samfélögum taki fólk frekar mið af innri hvötum, s.s. áhuga við val á starfsvettvangi, en í karllægum samfélögum hafi tækifæri á vinnumarkaði og virðing starfa meiri áhrif. Líklegt er því að í kvenlægum samfélögum upplifi konur og karlar færri sálrænar (s.s. kynbundna félagsmótun) og samfélagslegar hindranir í að velja störf án tillits til fyrirfram skilgreindra kynhlutverka.

Í rannsóknum Hofstede (1991, 1998) kom fram að í öllum þátttokulöndum er kynjamunur í gildismati. Munurinn er þó mismikill eftir því hversu kvenlæg eða karllæg menningin er. Í karllægum samfélögum er meiri munur á vali kvenna og karla á háskólagreinum en í kvenlægum samfélögum. Á Norðurlöndum er hlutfall kvenna á vinnumarkaði að nálgast hlutfall vinnandi karla og þar er tekjumunur kynjanna einna minnstur

samanborið við önnur lönd. Athyglisvert er að þrátt fyrir þetta ríkir enn tölувert misvægi milli kynjanna á vinnumarkaði á Norðurlöndum og karlar og konur starfa á ólíkum sviðum atvinnulífsins. Konur eru yfirleitt í verr launuðum störfum, lægri stöðum, vinna frekar hlutastörf og bera hitann og þungann af ólaunuðum störfum á heimili. Þrátt fyrir hátt hlutfall kvenna á vinnumarkaði er hann jafnvel meira kynjaskiptur en í öðrum löndum OECD en það skýrist að hluta til af fjölda kvenna á vinnumarkaði og þeirri staðreynnd að í velferðarsamfélögum Norðurlanda vinna konur í meira mæli hjá hinu opinbera en karlar (Melkas og Anker, 2001).

Menningarbundnir þættir sem endurspeglast í ólíku gildismati karllægra og kvenlægra samfélaga ýta undir þá skoðun að minni munur komi fram í starfsvali og áhuga kynja í kvenlægum samfélögum eins og Norðurlöndum en í Bandaríkjunum þar sem karllægara gildismat er ríkjandi. Þrátt fyrir þetta er enn mikill munur á starfssviðum kvenna og karla á Norðurlöndum sem gefur til kynna að val á störfum er enn mjög kynbundið. Það kemur skyrt fram í tölu Hagstofunnar (2005) að konur og karlar vinna á ólíkum sviðum atvinnulífsins hérlandis. Því er líklegt að fram komi kynjamunur í starfsáhuga á Íslandi en mögulegt er að hann sé minni en í Bandaríkjunum.

Kynjamunur á starfsáhuga á Íslandi

Kynjamunur á starfsáhuga hefur verið kannaður í tveimur rannsóknum hérlandis. Annars vegar er um að ræða nýlega rannsókn gerða af höfundu þessa kafla (Einarsdóttir, 2001) þar sem niðurstöður um 1600 kvenna og karla, sem höfðu leitað til námsráðgjafa á háskólastigi og tekið áhugasviðskönnun Strong, voru bornar saman. Í ljós kom mjög svipaður kynjamunur og fundist hafði í Bandaríkjunum. Karlar reyndust hærri á handverkssviði og vísindasviði en konur voru hærri á félagssviði, listasviði og skipulags-sviði. Hins vegar er um að ræða rannsókn sem gerð var í tengslum við þýðingu og athugun á réttmæti IDEAS áhugasviðskönnunar (Johansson, 1990), sem einnig hefur verið notuð hérlandis. Niðurstöður 200 grunn- og framhaldsskólanema sýna að stúlkurnar mældust hærri í þáttum sem tengjast félags- og listasviðum Hollands, en drengirnir voru hærri í þáttum sem tengjast handverks- og vísindasviðunum (Anna María Pétursdóttir, Hildigunnur Gunnarsdóttir, Kristín Þ. Magnúsdóttir, 1996).

Bessar rannsóknir benda til að samskonar munur á áhugasviðum karla og kvenna komi fram hérlandis og í Bandaríkjunum. Hér er þó aðeins um tvö úrtök að ræða, annað lítið en hitt samanstendur einungis af ráðþegum sem hafa leitað til náms- og starfsráðgjafa sem gætu verið ólík fólk almennt í starfsáhuga. Því er mikilvægt að kanna hvort þessi kynjamunur komi fram þegar önnur úrtök eru skoðuð og ólíkum mælitækjum beitt.

Til að kanna betur stöðugleika og eðli þessa kynjamunur á Íslandi var safnað saman gögnum úr rannsóknum sem gerðar hafa verið á starfsáhuga hérlandis þar sem notaðar hafa verið áhugasviðskannanir byggðar á kenningu Hollands. Rannsóknir þessar voru flestar gerðar til að kanna notagildi áhugasviðskannana hérlandis, eða við þýðingar og stöðulun þeirra, en ekki til að kanna kynjamun á áhugasviðum Hollands sérstaklega. *Tafla 1* sýnir uppruna og einkenni þeirra gagnasafna sem vitað er um að hefur verið safnað með áhugakönnunum hérlandis. Flestir þáttakendur eru háskólanemar, ráðþegar eða breiðari úrtök háskólanema. Ekki voru notuð gögn úr rannsókn Sölvínu Konráðs og Erlends Haraldssonar þar sem úrtak þeirra var einskorðað við nemendur í fáum háskólagreinum (Konráðs og Haraldsson, 1994). Nýverið hafa einnig verið gerðar rannsóknir á grunn- og framhaldsskólanemum sem geta gefið vísbendingar um hvort kynjamunur í starfsáhuga sé tengdur aldri. Tvö mælitæki sem meta áhugasvið Hollands eru notuð í þeim rannsóknum sem hér er sagt frá, þ.e. *Áhugakönnun Strong* (SII; Hansen og Campbell, 1985; Harmon o.fl. 1994) og *Leitaðu sjálfur að starfi* eða *Í leit að starfi* (SDS: Brynhildur Scheving Thorsteinsson, 2004; Holland, o.fl., 1994). Báðar þessar áhugakannanir hafa verið þyddar og aðlagaðar fyrir Ísland. Rannsóknir hafa einnig í meginatriðum stutt notagildi og réttmæti þeirra hérlandis (Brynhildur Scheving-Thorsteinsson, 2004; Einarsdóttir o.fl., 2002; Konráðs og Haraldsson, 1994). Til samanburðar við erlendar rannsóknir voru einnig notuð nýleg bandarísk gögn sem fengin voru frá útgefanda *Áhugakönnunar Strong*.

Tafla 1**Yfirlit yfir úrtök sem notuð voru til að kanna kynjamun í starfsáhuga**

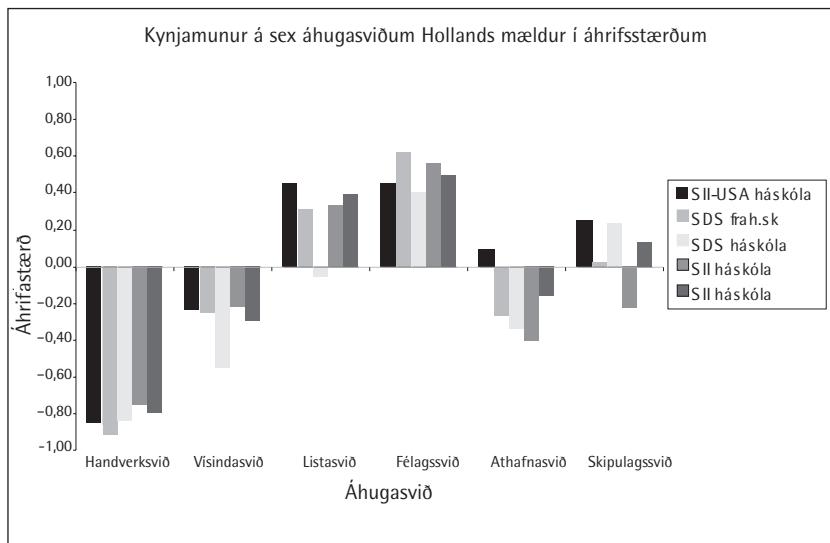
Úrtak	Fjöldi kvk	Fjöldi kk	Þáttakendur	Ár safnað	Áhugakönnun
Brynhildur Scheving-Thorsteinsson, 2004	422	294	Framhaldsskólanemar	2003–2004	SDS
Einarsdóttir, 2001	1101	478	Ráðþegar á háskólastigi	1996–2000	SII
Einarsdóttir o.fl., 2002	321	128	Ráðþegar á háskólastigi	1993–1995	SII
Einarsdóttir o.fl., 2002	311	127	Háskólanemar	1994	SDS
Einarsdóttir, 2001	1860	1105	Bandarískir háskólanemar	2000	SII

Athugasemd SII er *Áhugakönnun Strong*; SDS er *Leitaðu sjálfur að starfi* eða *Í leit að starfi*

Til að hægt sé að bera saman niðurstöður um kynjamun á áhugasviðum Hollands í ólíkum rannsóknum var fundin svokölluð áhrifsstærð (e. *effect size*) fyrir kynjamuninn á hverju sviði. Áhrifsstærð er fundin með því að draga meðaltal karla frá meðaltali kvenna, t.d. á handverkssviði, og deila í mismuninn með staðalfráviku fyrir handverksviðið í heildarúrtakinu.

Þannig fæst staðlaður mælikvarði á muninn milli kynjanna sem túlka má sem staðalfrávikseiningu, eða hversu mikil dreifingin á sviðinu skarast hjá körlum og konum. Ef áhrifsstærð er til dæmis lág, eða 0,2, er 85% skörun í dreifingu á áhugasviðum karla og kvenna en 53% ef áhrifsstærðin er 0,8 (Cohen, 1988; Howell, 2002).

Mynd 1



Mynd 1 sýnir niðurstöður kynjasamanburðar á hverju Holland-sviði í fjórum íslenskum úrtökum og einu bandarísku (svartar súlur) til samanburðar. Starfsáhugi karla mælist meiri í öllum íslensku úrtökunum á handverksviði, vísindasviði og athafnasviði. Ef súlurnar eru fyrir ofan miðjulínu við áhrifsstærð 0, eru konur hærri en ef súlurnar eru undir línumni eru karlarnir hærri á þeim sviðum. Konurnar mælast í öllum tilvikum hærri á félagssviði og einnig á listasviði nema í einu úrtaki. Niðurstöðurnar eru ekki afgerandi á skipulagssviði þótt konurnar séu lítillega hærri í fleiri úrtökum. Langmestur kynjamunur kemur fram á handverkssviði og næst mestur á félagssviði eins og erlendar rannsóknir sýna (sjá t.d. Harmon o.fl., 1994). Kynjamunurinn er mjög svipaður og afgerandi, óháð því hvort um er að ræða ráðþega eða úrtök úr hópi háskólanema eða framhaldsskólanema og sama hvort Áhugakönnun Strong (SII) eða Leitaðu sjálfur að starfi (SDS) er notuð til að meta sex áhugasvið kenningar Hollands.

Kynbundin skekkja í áhugasviðsmati

Greinilegt er að mjög svipaður kynjamunur er á starfsáhuga hérlendis og í Bandaríkjunum og virðast menningarlegir og samfélagslegir þættir hafa lítil áhrif á hann. Áhersla hefur hingað til verið lögð á að gera náms- og starfsráðgjafa meðvitaða um þennan mikla kynjamun og hanna áhugakannanir þannig að ráðþegar geti bæði boríð sig saman við eigið kyn og hitt kynið (Hackett og Lonborg, 1994; Harmon ofl., 1994). Niðurstöður ráðþega geta verið ólíkar eftir því við hvern hann miðar sig. Kona sem er há á handverksviði, þegar niðurstöður hennar eru túlkaðar miðað við konur, er kannski mun lægri á handverkssviði og efst á félagssviði ef niðurstöður hennar miðast við karla almennt. Þetta getur gert túlkun áhugasviðskannana óþarflega flókna fyrir ráðþegann sem þegar þarf að vinna með margvíslegar upplýsingar um eigin einkenni, námsmöguleika og vinnumarkað.

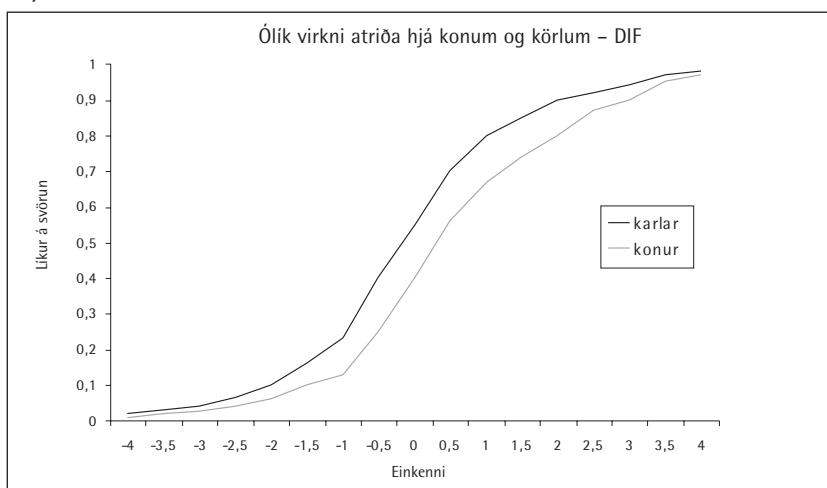
Niðurstöðurnar vekja spurningar um hvort hér sé um raunverulegan mun að ræða eða hvort fram komi kynbundin skekkja í áhugasviðskönnunum sjálfum. Huga þarf að skekkju í mælitækjum á öllum stigum við þróun þeirra, t.d. við skilgreiningu á áhugasviðunum, úr hvaða farvegi þau hafa þróast, hvers konar atriði eru notuð í matstækjunum og hvernig þau virka við mat á þeim hugsmíðum (e. *constructs*), þ.e. áhugasviðskenningu Hollands, sem lagðar eru til grundvallar. Á síðastliðnum árum hafa skilgreiningar á skekkju í sálfræðilegum mælitækjum breyst og umræða um sanngirni (e. *fairness*) og skekkju (e. *bias*) aukist. Einnig hefur orðið nokkur þróun í kenningum og aðferðum á sviði mælingafræða síðustu tvo áratugi sem gerir mögulegt að greina hvort munur í matsniðurstöðum ólíkra félagslegra hópa er raunverulegur eða vegna skekkju í mælitækinu (Cole og Moss 1989). Þessar aðferðir hafa helst þróast innan þeirrar fræðigreinar sem fæst við sálfræðileg próf og kallast *Item response theory* (IRT) sem þýða má sem kenningar um einkenni atriða (sjá t.d. Hambleton og Swaminathan, 1985).

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar til að skýra hvernig þessi kynjamunur á starfsáhuga er tilkominn, t.d. með því að kanna hvort hann megi rekja til kynbundinnar skekkju í áhugasviðsmatinu sjálfu. Í nýlegri rannsókn Aros, Henly og Curtis (1998) voru notuð IRT líkön og aðferðir á nokkur af þeim störfum sem *Áhugakönnun Strong* nær til. Í ljós kom mikil kynbundin skekkja í flestum atriðunum og hún tengdist náið kynbundnum staðalmyndum þessara starfa. Í kjölfarið ákvað höfundur þessa kafla (Einarsdóttir, 2001) að beita svipuðum aðferðum til að skoða betur kynbundna skekkju og áhrif staðalmynda í öllum atriðunum sem notuð eru í áhugasviðskönnun Strong, til að meta áhugasvið Hollands, bæði hérlendis og í Bandaríkjunum. Hér á eftir verður greint nánar frá þessari rannsókn, aðferðirnar útskýrðar og helstu niðurstöður á Íslandi kynntar.

Skekja í matstækjum

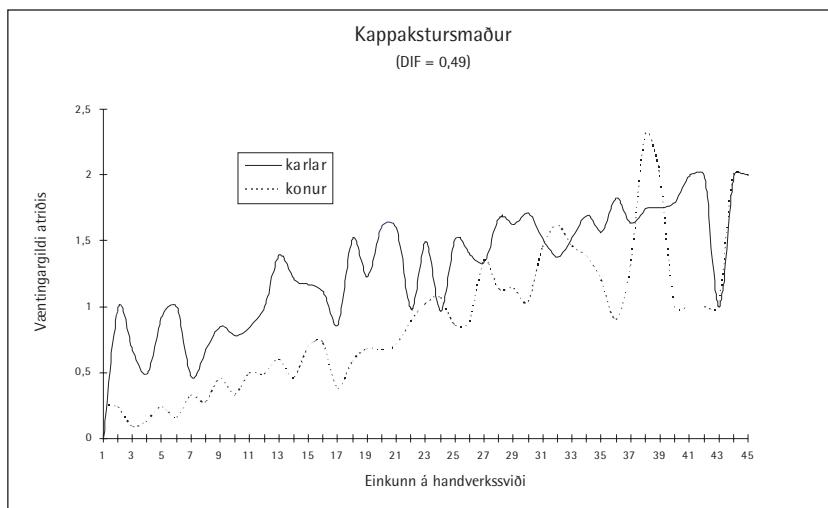
Mælingafræðileg líkön sem falla undir IRT-kenningar gera okkur kleift að skoða af meiri nákvæmni skekkju í sálfræðilegum matstækjum og þá sérstaklega í atriðunum sem þau ná til en hægt var fyrir 30 árum þegar umræða um kynjamun í áhugasviðsmati stóð sem hæst. Meginhugmyndin að baki kenningum af þessu tagi er sú að gefi próftaki til kynna að honum líki tiltekið atriði sé það tilkomíð vegna undirliggjandi sálfræðilegra þáttu (e. *latent trait*) t.d. persónuleikapáttar svo sem félagslyndis eða starfsáhuga sem tengist tilteknu sviði, t.d. athafnasemi. Tengslum sálfræðilegra eiginleika og svörum við atriðum í sálfræðilegu prófi, má lýsa með stigvaxandi (e. *monotonic*) falli eins og sjá má á mynd 2 (Hambleton og Swaminathan, 1985). Í þessum fræðum hafa verið þróaðar aðferðir sem leyfa okkur að bera saman tengsl atriða við undirliggjandi sálfræðileg einkenni sem prófi er ætlað að mæla og kanna hvort þau séu þau sömu í ólíkum hópum, t.d. hjá konum og körlum. Þessar aðferðir hafa einu nafni verið nefndar „*differential item functioning*“ (DIF) sem þýða má til bráðabirgða sem ólíka virkni atriða (Holland og Wainer, 1993; Millsap og Everson, 1993). Mynd 2 gæti sýnt tengsl atriðis í áhugakönnun, t.d. læknir við undirliggjandi sálfræðileg einkenni, eins og áhuga á vísindasviði sem tilteknum kvarða er ætlað að meta. Slík föll eða kúrfur eru kjarninn í IRT-líkönnum en myndin sýnir að tengsl atriðsins við sálfræðilega þáttinn sem verið er að meta eru ekki þau sömu í tveimur hópum. Karlar eru líklegrir en konur til að svara að þeim líki starfið læknir óháð því hversu mikinn áhuga þau hafa á vísindasviði. Pessi munur á kúrfunum fyrir hópana, sem kallaður er DIF, er talinn vísbending um skekkju í atriðinu (e. *item bias*).

Mynd 2



Í rannsókninni sem hér er frá greint var kannað hvort skekkja mæld með DIF kæmi fram í öllum þeim störfum sem notuð eru í *Áhugakönnun Strong* til að meta sex áhugasvið Hollands. Úrtak 1101 konu og 479 karla sem leitað höfðu til námsráðgjafa á háskólastigi á Íslandi á árunum 1996–2000, var fengið úr gagnabanka útgefanda prófsins í Bandaríkjunum (Consulting Psychologist Press) en þangað eru úrlausnir héðan sendar til úrvinnslu (sjá nánar í Einarsdóttir, 2001).

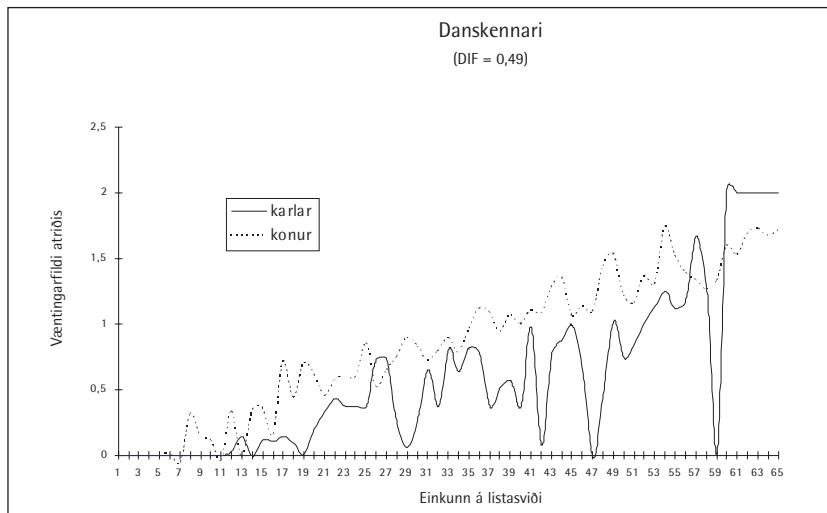
Mynd 3



Skekkja eða DIF var fundin fyrir hvert atriði með því að nota svokallað SIBTEST sem er ein af mörgum aðferðum við að meta DIF (Shealy og Stout, 1993). Skekkjan er mæld með DIF (sjá tölú í sviga undir starfsheiti við mynd 3) en hún tekur saman í einn staðlaðan maelikvarða hversu mikill munur er í heildina á milli línnanna. Því haerri sem talan er þeim mun meiri skekkja í atriðinu. Mynd 3 sýnir dæmi um kynbundið DIF í einu atriðanna í *Áhugakönnun Strong*, kappakstursmaður, sem notað er til að meta starfsáhuga á handverkssviði Hollands. Niðurstöðurnar sýna að konur sem hafa *jafnmikinn* áhuga á handverkssviði og karlar eru samt sem áður síður líklegar til að segja að þeim líki starfið *kappakstursmaður*. (Línurnar eru skrykkjóttar þar sem um raungögn er að ræða og stikalaus aðferð (e. *non-parametric*) var notuð við að meta DIF). Það sem gerir DIF-aðferðir betri en aðrar, sem notaðar hafa verið til að skoða kynjamun hingað til, er að hún ber saman hópa eftir að tekið hefur verið tillit til þess sálfræðilega eiginleika sem kvarðinn metur, áhuga á handverkssviði í þessu tilfelli. Þannig getum við greint hvort um raunverulegan mun á áhuga á starfinu kappakstursmaður

er að ræða, eða hvort eitthvað annað en áhugi kunni að hafa áhrif á svör kynjanna. Til dæmis gætu kynbundnar staðalmyndir starfa haft ólík áhrif á svör karla og kvenna í þessu tilfelli. En þar sem ætlunin er að meta áhuga á störfum en ekki kynbundnar staðalmyndir starfa þá er hér um að ræða áhrifapátt á mælinguna sem ekki er hluti af þeirri hugsmíð sem verið er að meta. Um þetta fjalla kenningar sem settar hafa verið fram um tengsl réttmætis matstækja og skekkju í prófatriðum. En það er ekki einungis mikilvægt að kanna hvort skekkja komi fram í þeim atriðum sem metin eru heldur einnig hvaða aðrir þættir en þeir sem prófinu er ætlað að meta hafi áhrif á svör ráðþeganna (Ackerman, 1992; Roussos og Stout, 1996). Mynd 4 sýnir dæmi um atriði þar sem einnig kemur fram skekkja. Atriðið er *danskennari* og konur eru líklegri til að svara að þeim líki það starf þegar tekið er tillit til áhuga þeirra á listasviði.

Mynd 4



Í rannsókninni meðal íslenskra ráðþega kom fram kynbundið DIF eða skekkja í um 60% þeirra 143 atriða sem notuð eru til að búa til Holland-kvarðana í *Áhugakönnun Strong*. Hátt í 75% atriðanna á handverks- og skipulagssviði koma ólfkt út hjá körlum og konum, um 60% á listasviði, rúmur helmingur á félagssviði og athafnasviði en um 40% á vísindasviði. Mikilvægt er að benda á að innan hvers sviðs eru atriði sem virka ólíkt fyrir karla og konur í báðar áttir (Einarsdóttir, 2001).

Til að kanna hvort skekkjan sem mæld var með DIF tengdist kynbundnum staðalmyndum var fundin fylgnin milli DIF-niðurstöðutalnanna fyrir

öll starfsheitin og hversu kynbundin störfin eru sem notuð eru í Hollandkvarðana á Strong. Háskólanemar, 129 talsins, voru beðnir að meta hvort fleiri karlar eða konur gegndu þessum störfum, en það er algeng aðferð til að meta hversu kynbundin (e. *sex-typed*) störf eru (Cooper, Doverspike og Barret, 1985; White, Kuczek og Brown, 1989). Fylgnin reyndist vera -0,56 sem sýnir að störf sem körlum líkar frekar eru metin sem karlastörf og atriði sem konum líkar frekar eru metin sem kvennastörf. Þessar niðurstöður styðja fyrri rannsóknir (Aros o.fl, 1998; Einarsdóttir og Rounds, 2000) sem sýna að kynbundnar staðalmyndir starfa hafa áhrif á svör ráðþega í áhugakönnunum. Athyglisvert er að álíka mikil kynbundin skekkja kemur fram í *Áhugakönnun Strong* hérlendis og í Bandaríkjunum (Einarsdóttir, 2001).

Áhrifaþættir, afleiðingar og ábyrgð

Samantekt á kynjamun í þeim rannsóknum sem gerðar hafa verið á áhugasviðskönnunum hérlendis og kynntar voru hér að framan sýna að fram kemur mikill munur á starfsáhuga kvenna og karla á handverks- og félagssviði. Einnig reyndist nokkur munur á lista- og vísindasviði eins og búist var við. Munurinn er nokkuð stöðugur milli úrtaka og mælitækja og mjög sambærilegur því sem fram hefur komið erlendis. Nánari athugun á atriðunum sem matstækið nær til sýnir einnig að meirihluti þeirra virka ekki eins hjá konum og körlum við mat á þeim sex áhugasviðum sem tilgreind eru í kenningu Hollands. Áhugi á tilteknum starfssviðum hefur ekki aðeins áhrif á svör ráðþega heldur einnig kynbundnar staðalmyndir þeirra starfa sem könnunin tekur til.

Kynjamunurinn á áhugasviðunum og áhrif kynbundinna staðalmynda er mjög sambærilegur hérlendis og í Bandaríkjunum. Af því má draga þá ályktun að munur á karllægni og kvenlægni þessara samfélaga sé líklega ekki nágu mikill til að hafa áhrif á starfsáhuga kvenna og karla. Ísland var ekki með í upphaflegri rannsókn Hofstede, en niðurstöður rannsóknar þar sem þetta var kannað í fyrsta sinn hérlendis gefa til kynna að íslenskir og bandarískir háskólanemar aðhyllist í álíka miklum mæli karllæg menningargildi en íslensku nemarnir eru heldur kvenlægari í mati sínu á mikilvægi samfélagslegra gilda (Einarsdóttir, 2001). Þar sem ekki er um mikinn mun að ræða kann að vera að íslenskt samfélag sé ólíkt Norðurlöndum og jafnvel líkara Bandaríkjunum hvað varðar karllægni og kvenlægni. Einnig má vera að víddir Hofstede, sem lýsa menningarlegum mun, séu of yfirgrípmiklar og óáþreifanlegar og virki þar af leiðandi illa sem skýringarþættir í þvermenningarlegum rannsóknum (Van de Vijer og Leung, 2000).

Hingað til hefur náms- og starfsráðgjöfum, sem nota áhugakannanir, verið bent á nauðsyn þess að hafa kynjamun í huga þegar þeir túlka niður-

stóður fyrir ráðþega. Þessi rannsókn sýnir að einnig hérlandis er mikilvægt að huga að þessu atriði þar sem kynbundin skekkja er ef til vill innbyggð í gerð mælitaekisins og kynbundnar staðalmyndir starfa hafa áhrif á svör ráðþega. Þetta getur meðal annars komið fram í því að karlmaður, sem hefur mestan áhuga á störfum á félagssviði sem fela í sér vinnu við umönnun, kennslu og leiðsögn fyrst og fremst, er ekki líklegur til að svara að honum líki störfin hjúkrunarfræðingur eða grunnskólakennari, ekki vegna þess að það sem starfið felur í sér falli ekki að áhugasviði hans heldur vegna þess að þau teljast til hefðbundinna kvennastarfa. Ef kvennastörf eru einkum notuð til að meta áhuga á félagssviði er ólíklegt að karlar mælist hátt á því sviði jafnvel þótt þeir hafi áhuga á því sem skilgreinir sviðið. Einnig er mögulegt eins og fram kemur í kafla Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2005), að starfshugsun karla og kvenna sé ólík og því séu svör þeirra byggð á ólíkri sýn á störfin. Huga þarf betur að áhrifum kynbundinna staðalmynda við gerð slíkra matstækja en gert hefur verið hingað til. Nánari athugun á skekkju í *Áhugakönnun Strong* og áhrifum hennar á svör bandarískra ráðþega sýnir að skekkjan ýkir kynjamuninn áhuga, sérstaklega á vísinda- og handverkssviði en ekki á félags- og listasviði (Einarsdóttir og Rounds, óbirt handrit).

Einnig er mikilvægt að benda á að kenning Hollands, sem lögð er til grundvallar við gerð flestra áhugakannana sem í notkun eru, var þróuð í Bandaríkjunum á tímum þegar verkaskipting kynjanna var mjög skýr og þótti eðlileg. Kenning Hollands er bæði sprottin úr reynslu hans af ráðgjöf og rannsóknum sem gerðar voru að mestu á hvítum miðstéttarkörlum fyrir um hálfta öld. Walsh og Betz (1995) hafa bent á að atriðin, sem kvarðarnir í áhugakönnunum á borð við þær sem mæla handverkssvið, tilheyri fyrst og fremst dæmigerðum karlasviðum. Ef við skoðum skilgreininguna nánar þá lýsir *handverkssvið* þeim sem hafa áhuga á að vinna með höndnum og gjarnan með hluti, vélar, tæki og tól. Ekki er um það deilt að karlar í okkar samfélögum vinna meira við vélar en konur vinna fjölpætt störf í höndunum og með ýmis tæki og tól innan heimilisins, oft ólaunuð t.d. þrif, eldamennsku og ýmis verk tengd umönnun barna. Slík atriði er yfirleitt ekki að finna í áhugakönnunum þar sem þær einskorðast við launuð störf, oft karla á handverkssviði. Eins og farið var að benda á fyrir um 30 árum þá getur kynjamunur í áhugasviðsmati beint körlum og konum inn á hefðbundin starfssvið kynjanna. Þetta er talið slæmt þar sem það takmarkar möguleika einstaklinganna á starfsvali og stuðlar að áframhaldandi kynskiptum vinnumarkaði eins og bent hefur verið á (Diamond, 1975; Title og Zytowsky, 1978).

En hvað er til ráða fyrir náms- og starfsráðgjafa sem skortir tæki og aðferðir við að aðstoða til dæmis grunn- og framhaldsskólanema við náms- og starfsval í flóknu samfélagi nútímans? Áhugakannanir eru tæki

sem hafa reynst mjög vel við ráðgjöf af þessu tagi. Fyrst og fremst verða náms- og starfsráðgjafar að vera meðvitaðir um að fram kemur mikill kynjamunur í áhugasviðunum og átta sig á hvernig það getur takmarkað val ráðþegans. Í öðru lagi geta þeir valið áhugakannanir sem eru þannig hannaðar að tekið er tillit til kynbundinnar skekkju á ýmsan hátt. Sú aðferð (DIF) sem heitt var í minni rannsókn til að kanna skekkju í mælitækjum hefur enn ekki verið notuð til að draga úr kynbundnum mun svo vitað sé. Líklegt er að meira verði gert af slíku í framtíðinni á þessu sviði líkt og oftast er gert í hæfnis- og kunnáttumati ýmiskonar (Willingham og Cole, 1997). Í þriðja lagi er mikilvægt fyrir ráðgjafa að vera meðvitaðir um að vinnumarkaðurinn er mjög kynjaður og að áhugasviðsmatið er litað af slíkum samfélagsþáttum og kynbundinni félagsmótu. Þeir þurfa því að benda ráðþegum sínum á möguleg áhrif þessara þátta á niðurstöður áhugakannana og starfsval (Fouad og Spreda, 1995).

Kenningasmiðir á sviði sálfræði starfs og próffræðingar þurfa að hafa í huga og taka tillit til hinnar kynjuðu veraldar og sérstaklega þess vinnumarkaðar sem við störfum í. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir að kennningar, rannsóknir og matstæki verða til í samfélagslegu samhengi sem síðar tekur breytingum. Hlutverk kvenna og staða þeirra á vinnumarkaði hefur mikið breyst á síðastliðnum 30 árum og starfsþróun og starfsval kvenna er talið mun flóknara en karla. Af þessum sökum hefur verið bent á að hugsanlega þurfi að styðjast við önnur hugtök og kennningar þegar fjallað er um starfsval kvenna (Fitzgerald, Fassinger og Betz, 1995). Einnig er mikilvægt fyrir þá sem þróa og endurskoða áhugakannanir að huga bæði vel að því hvort fram komi kynjun í kenningunum, sem lagðar eru til grundvallar prófagerðinni, og hvort og hvernig kynbundnar staðalmyndir starfa hafi áhrif á svör ráðþega við einstökum atriðum og niðurstöður Holland-kvarðanna sex í heild.

Kynbundin félagsmótun

Að lokum er mikilvægt að benda á að kynjamunurinn í starfsáhuga er aðeins að hluta til tilkominn vegna skekkju í áhugakönnunum. Einnig er um „raunverulegan“ mun á áhugasviðum kvenna og karla að ræða. Starfsáhugi kynjanna beinist að ólíkum sviðum atvinnulífsins (Einarsdóttir og Rounds, óbirt handrit). Meginniðurstaðan er sú að konur hafa meiri áhuga en karlar á að starfa með fólk, við umönnun, kennslu og leiðsögn, en karlar hafa meiri áhuga á að vinna með hluti, tækni, tæki og tól. Þetta er ein þeirra meginvídda sem eru þekktar þegar sálfræðilegur kynjamunur er skoðaður (Lippa, 1998).

Eins og fram kemur í kafla Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2005) um femínisma og kynjafræði eiga ólíkir straumar kynjafræðanna það sameig-

inlegt að líta á kynferði eða kyngervi sem afurð félagslegrar kynmótunar fremur en eðlislæga þætti. Alice Eagly hefur ásamt fleirum fjallað um eðli og uppruna ólíkrar hegðunar kvenna og karla á ýmsum sviðum. Rannsóknir hennar, sem fela í sér samanburð á hegðun karla og kvenna í fjölbreyttum menningarheimum, styðja kenningar um að mismunur í hegðun kynjanna eigi sér djúpar rætur í samvirkni milli líkamlegrar sérhæfingar kynjanna (e. *physical specialization*) og efnahagslegra og samfélagslegra þátta. Félagslegir þættir, eins og kynbundin félagsmótnar og kynhlutverk, eru nærtækir áhrifapættir sem viðhalda kynjamun í nútíma samfélagi (Eagly og Wood, 2002; Wood og Eagly, 1999). Margt hefur áhrif á ólíkt val kynjanna, allt frá félagslegri mismunun til kynbundinnar félagsmótnar samkvæmt rannsóknum Jacquelynne Eccles, en hún hefur sett fram líkan sem skýrir kynjamun í náms- og starfsvali (Eccles, 1994; Eccles, Barber og Jozefowics, 1999). Í líkaninu tilgreinir hún eftirfarandi áhrifapætti, a) væntingar um árangur og trú á eigin getu til að ná árangri, b) tengsl valkosta við markmið einstaklingsins, sjálfsmynd og þarfir, c) skema kyngervis (e. *gender role schema*) einstaklingsins, d) mat á tíma og kostnaði sem fylgir ákvörðun um að taka sér tiltekið nám eða starf fyrir hendur. Allir þessir sálfræðilegu þættir verða fyrir áhrifum af reynslu einstaklingsins, samfélagslegum viðmiðum og félagsmótnum (Eccles, 1994). Sömu samfélagslegu áhrifavaldar eru líklega að verki og hafa ólík áhrif á svör karla og kvenna þegar þau eru beðin að tilgreina hvaða störf og athafnir tengdar störfum þeim líkar og líkar ekki eins og gert er í áhugakönnunum. Í þessari rannsókn voru sálfræðilegir þættir fyrst og fremst skoðaðir en nánari umfjöllun um áhrif samfélagslegra þátta á starfshugsun ungmenna má sjá í kafla Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2005). Hún beitir kenningum franska félagsfræðingsins Pierre Bourdieu til að varpa ljósí á hvernig samfélagslegir þættir geta mótað hugsun karla og kvenna um vinnumarkaðinn á ólíkan hátt.

Spyrja má hvort kynjamunur í áhugakönnunum, sem notaðar eru til að leiðbeina ungu fólkvi við náms- og starfsval, sé alvarlegt vandamál fyrir einstaklinga, námsráðgjafa og samfélagið? Svarið er bæði já og nei, eftir því hvernig á málín er litið. Í fyrsta lagi já vegna þess eins og kemur fram hjá Anker (2001), er kynskipting á vinnumarkaði vandamál því hún viðheldur launamun og tefur jafnréttisþróun og framþróun í atvinnulífi. Í öðru lagi já vegna þess að kynbundin félagsmótnar dregur úr frelsi einstaklingsins og þrengir valmöguleika kynjanna á ólíkan hátt. Á hinn bóginn gæti svarið verið nei því kynjamunur í starfsáhuga væri ekki eins mikið vandamál ef kynbundnar staðalmyndir í samféluginu væru ekki notaðar til að réttlæta og viðhalda kynjuðum vinnumarkaði og ólíku mati á kvenna- og karlastörfum (Cejka og Eagly, 1999) og ef kvennastörf væru jafn vel launuð og hefðbundin karlastörf. En sú er ekki raunin í nútímasamfélagi.

Að lokum vil ég leggja áherslu á að mikilvægt er að átta sig á því að rót þessa vanda, sem felst í því að konur og karlar koma ólíkt út úr áhugasviðsmati, liggur annars vegar í kynjaðri samfélagsgerð og hins vegar í félagsmótun barna og unglings. Í kynjuðu samfélagi er mikilvægt að kynjafræðingar og jafnréttissinnar haldi áfram að opna augu fólks fyrir ólíkum áhrifum kyns á líf karla og kvenna. Hvílir þó mest ábyrgð á foreldrum, skólum og öðrum uppedisstofnunum að hafa áhrif á félagsmótun barna og að takmarka ekki möguleika og aðgang stúlkna og drengja að störfum og námi með kynbundnu uppeldi og úr sér gengnum hugmyndum um hlutverk kynjanna.

Heimildir

- Ackerman, T. A. (1992). A didactic explanation of item bias, item impact, and item validity from a multidimensional perspective. *Journal of Educational Measurement*, 29, 67–91.
- Anker, R. (2001). Theories of occupational segregation by sex: An overview. Í M. F. Loutfi (Ritskj.), *Women gender and work. What is equality and how do we get there* (bls. 129–155). Geneva: International Labour Office.
- Anna María Pétursdóttir, Hildigunnur Gunnarsdóttir og Kristín P. Magnúsdóttir. (1996). *Áhugasviðskönnunin IDEAS: Þýðing og forþrófun á interest, determination, exploration and assessment system*. Óbirt lokaverkefni í námsráðgjöf: Háskóli Íslands.
- Aros, J. R., Henly, G. A. og Curtis, N. T. (1998). Occupational sex-type and sex differences in vocational preferences-measured interest relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 227–242.
- Betz, N. E. og Fitzgerald, L. (1987). *The career psychology of women*. Orlando FL: Academic Press.
- Blustein, D. L. og Flum, H. (1999). A Self-determination perspective of interests and exploration in career development. Í L. M. Savickas og A. R. Spokane (Ritskj.), *Vocational interests: Meaning measurement and counseling use* (bls. 345–368). PaloAlto, CA: Davis-Black.
- Brown, D. og Brooks, L. og fleiri (1996). *Career choice and development* (3. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brynhildur Scheving-Thorsteinsson (2004). *Íslensk staðfærsla og stöðlun: Í leit að starfi*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Cejka, M. A. og Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 413–423.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (3. útgáfa). New York: Academic Press.
- Cole, N. S. og Moss, P. A. (1989). Bias in test use. Í R. L. Linn (Ritskj.), *Educational Measurement* (3. útgáfa) (bls. 201–219). New York: Macmillan.
- Cooper, E. A., Doverspike, D. og Barrett, G. V. (1985). Comparison of different methods of determining sex type of an occupation. *Psychological Reports*, 57, 747–750.
- Diamond, E. E. (Ritskj.). (1975). *Issues of sex bias and sex fairness in career interest measurement*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Eagly, A. H. og Wood, W. (2002). The origins of sex-differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408–423.

- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly, 18*, 585–609.
- Eccles, J. S., Barber, B. og Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupationl and recreational choices. Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. Í W. B. Swann, jr., J. H. Langlois og L. A. Gilbert (Ritskj.), *Sexism and stereotypes in modern society* (bls. 153–192). APA: Washington D.C.
- Einarsdóttir, S. (2001). *Structural equivalence of vocational interest across culture and gender: Differential item functioning in the Strong Interest Inventory*. Óbirt doktorsritgerð: University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Einarsdóttir, S. og Rounds J. (2000). Application of three dimensions of vocational interests to the Strong Interest Inventory. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 363–379.
- Einarsdóttir, S. og Rounds J. *Sex bias in Vocational Interest Measurement: A new look at an old issue*. Óbirt handrit.
- Einarsdóttir, S., Rounds, J., Ægisdóttir, S. og Gerstein, L. H. (2002). The structure of vocational interests in Iceland: Examining Holland's and Gati's RIASEC models. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(1), 85–95.
- Fitzgerald, L., Fassinger, R. og Betz, N. (1995). Theoretical issues in the vocational psychology of women. Í S. H. Osipow og W. B. Walsh (Ritskj.), *Handbook of vocational psychology* (2. útgáfa) (bls. 67–109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fouad, N. A. og Spreda, S. L. (1995). Use of interest inventories with special populations: Women and minority groups. *Journal of Career Assessment, 2*, 453–468.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1990). *Námsráðgjöf og starfsfræðsla í fimm nágrannalöndum og samanburður við Ísland*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (1995). Från skola til arbete. *Tema Nord, 595*. København: Nordisk Ministerråd.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir (1998). Að byggja nám. *Afmælisrit Félags náms- og starfsráðgjafa*.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir (2005). Kynbundin sýn á grunnskólakennara-starfið. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (Ritskj.), *Kynjamyn dir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guilford J. P., Christiansen, P. R., Bond, N. A. og Sutton, M. A. (1954). A factor analytic study of human interests. *Psychological Monographs, 68* (4, Whole No. 375).

- Hackett, G. og Lonborg, S. D. (1994). Career assessment and counseling for women. In W. B. Walsh og S. H. Osipow (Ritstj.), *Career counseling for women* (bls. 43–85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hagstofa Íslands. (2005). *Hagtölur: Vinnumarkaður*. Sótt í júlí <http://www.hagstofa.is/?pageid=637&src=/temp/vinnumarkadur/rannsoknir.asp>
- Hambleton, R. K. og Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Dordrecht: Kluwer Nijhoff.
- Hansen, J. C. og Campbell, D. P. (1985). *Manual for the SVIB-SCII* (4. útgáfa.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H. og Hammer, A. L. (1994). *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1998). *Masculinity and femininity: The taboo dimension of national cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35–45.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers* (2. útgáfa.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2. útgáfa.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L., Powell, A. B. og Fritzsche, B. A. (1997). *The Self-Directed Search (SDS): Professional user's guide*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, P. W. og Wainer, H. (Ritstj.). (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology* (5. útgáfa.). Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Johansson, C. B. (1990). *IDEAS: Interest determination, exploration and assessment system*. Minnesota: National Computer Systems, Inc.
- Jónína Ó. Kárdal (1998). Spjaldakapall. *Afnælisrit Félags náms- og starfsráðgjafa*.
- Konráðs, S. (1990). Cross-cultural cross validation of the lawyer and engineer scales for linguistically equivalent forms of the Strong-Campbell Interest Inventory (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 51, 2669B.

- Konráðs, S. og Haraldsson, E. (1994). The validity of using US based interest norms of the Strong Interest Inventory for Icelandic college population. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 65–76.
- Lippa, R. (1998). Gender-related individual differences and the structure of vocational interests. The importance of the people-things dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 996–1009.
- Marsella, A. J. og Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202–218.
- Melkas, H. og Anker, R. (2001). Occupational segregation by sex in the Nordic countries. An empirical investigation. Í M. F. Loutfi (Ritsj.), *Women gender and work: What is equality and how do we get there*, (bls. 189–213). Geneva: International Labour Office.
- Millsap, R. E. og Everson, H. T. (1993). Methodology Review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17, 297–334.
- Prediger, D. J. (1977). Alternatives for validating interest inventories against group membership criteria. *Applied Psychological Measurement*, 1, 275–280.
- Prediger, D. J. og Cole, N. S. (1975). Sex-role socialization and employment realities: Implications for vocational interest measures. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 239–251.
- Randahl, G. J., Hansen, J. C. og Haverkamp, B. E. (1993). Instrumental behaviors following test administration and interpretation: Exploration validity of the Strong Interest Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 71, 435–439.
- Rounds, J. og Tracey, J. T. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 310–329.
- Roussos, L. og Stout, W. (1996). A multidimensionality-based DIF analysis paradigm. *Applied Psychological Measurement*, 20, 355–371.
- Savickas, L. M. og Spokane, A. R. (Ritsj.). (1999). *Vocational interests: Meaning measurement and counseling use*. Palo Alto, CA: Davis-Black.
- Shealy, R. og Stout, W. (1993). A model based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58, 159–194.
- Steinunn Helga Lárusdóttir (2005). Femínismi og kvennafræði. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir, (Ritsj.), *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Tittle, C. K. og Zytowski, D. G. (Ritsj.). (1978). *Sex-fair interest measurement: Research and implications*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Van de Vijer, F. J. R. og Leung, K. (2000). Methodological issues in psychological research on culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(1), 33–51.
- Walsh, W. B. og Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment* (3. útgáfa). New Jersey: Prentice Hall.
- White, M. J., Kruczak, T. A. og Brown, M. T. (1989). Occupational sex stereotypes among college students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 289–298.
- Willingham, W. W. og Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, W. og Eagly, A. H. (1999). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origin of sex-differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699 –727.

Fagþróun leikskólakennara

Störf leikskólakennara eru ekki mjög sýnileg þegar fjallað er um sérfræðihópa innan félagsfræðinnar, þau eru reyndar ósýnileg ... það hefur löngum verið erfitt fyrir leikskóla-kennara að öðlast þjóðfélagslega virðingu og viðurkenningu þar sem þekking þeirra er talin almenn og konur hafa til skamms tíma séð um börnin launalaust innan veggja heimilisins (Granholt, 1995, bls. 79, 82).

Fagstéttir eða sérfræðihópar (e. *professions*) og *fagvæðing* eða *fagþróun* þeirra (e. *professionalization*) hefur um áratugaskeið verið viðfangsefni félagsvísindanna. Ólík sjónarhorn og nálganir hafa verið notuð við að rannsaka, skoða og skilgreina meðal annars eiginleika, stöðu og sjálfsmynd þessara hópa. Ég hef kosið að nota hugtakið sérfræðihópur sem þýðingu á hugtakinu *profession*, þar sem ég tel hugtakið fagstétt hafa á sér af sterkan blæ kjarabar-áttu. Ég kýs að nota hugtakið fagþróun sem þýðingu á *professionalization* þar sem ég tel að hugtakið fagvæðing gefi til kynna mun meðvitaðri aðgerðir til að öðlast hefðbundna stöðu sérfræðihóps en hugtakið fagþróun (sjá einnig Þorgerði Einarsdóttur, 2000, bls. 131).

Í starfi mínu sem leikskólakennari, leikskólastjóri, leikskólaráðgjafi, varafomaður Fóstrufélags Íslands og lektor á sviði leikskólafræði og stjórnunar við Kennaraháskóla Íslands hafa umrædd hugtök margoft komið við sögu. Fagleg nálgun og umfjöllun um hugtökin hefur verið með ýmsum hætti og oftar en ekki hafa þau verið notuð óskilgreind og án ígrundunar. Það sem veitt hefur mér hvað mesta ánægju í starfi var að taka þátt í því að umbreyta Fóstrufélagi Íslands¹ úr fagfélagi í fagstéttarfélag á níunda áratug síðustu aldar. Það ferli og baráttan sem stofnum fagstéttarfélagsins útheimti er kveikjan að þessari umfjöllun minni og rannsókn á fagþróun leikskólakennara.

1 Stéttarfélagið *Athöfn* var stofnað 1950 og voru félagsmenn þá 22, flestir af Reykjavík-ursvæðinu. Jafnframt er litið á þessa dagsetningu sem stofndag Fóstrufélags Íslands, sem var landsfélag, en því var breytt í fagstéttarfélag 1988. Heiti þess breyttist árið 1994 í *Félag íslenskra leikskólakennara* og árið 2001 í *Félag leikskólakennara* er það varð aðili að Kennarasambandi Íslands.

Í þessum kafla mun ég fjalla um hugtökin *sérfræðihópur* og *fagþróun* og skoða stöðu og hlutverk leikskólakennara hérlandis í ljósi þessara hugtaka. Einnig greini ég ákveðnar samþykktir og gjörðir Félags leikskólakennara sem tengjast fagþróuninni.

Til að tengja fræðileg skrif, greiningu á gögnum og ályktanir við raunveruleikann á vettvangi leikskólans bað ég Félag leikskólakennara að tilnefna nokkra fulltrúa í forystu félagsins í rýnihóp til að bregðast við umfjöllun minni. Forystumenn leikskólakennara brugðust fljótt og vel við beiðni minni og komu með tillögur að fulltrúum. Ég hafði síðan samband við sex þessara fulltrúa sem allir lýstu sig reiðubúna til þáttöku. Ég sendi þeim fræðileg skrif mín og ályktanir og bað þá að lesa efnið fyrir rýnihópsviðtalið og jafnframt að íhuga eftirfarandi spurningar:

- 1) Hvernig skilgreinið þið hlutverk leikskólakennarastéttarinnar og hvernig álítið þið að stéttin líti á hlutverk sitt?
- 2) Hvernig sjáið þið stöðu leikskólakennarastéttarinnar, hver verður þróunin og hvernig álítið þið að stéttin líti á hlutverk sitt?
- 3) Hvernig teljið þið að Félag leikskólakennara/KÍ eigi að vinna á næstu árum á grundvelli hugtakanna (allra eða einhværra) hlutverk, staða, fagmennska (e. *professionalism*), sjálfsmynd, árangur?

Samræður mínar og rýnhópsins fóru fram 23. ágúst 2005 og þó svo framlag þeirra sé í raun viðbót við mín fræðilegu skrif og ályktanir mun ég fléttu tilvitnanir úr umræðunni inn í textann í þeim tilgangi að gera kaflann heildstæðari.

Hugtakið sérfræðihópur

Hoyle og John (1995) halda því fram að að hugtakið *sérfræðihópur* sé í eðli sínu afar umdeilanlegt. Prátt fyrir tilraunir félagsfræðinga, heimspekinga og sagnfræðinga til að skilgreina hvað í því felst hafi ekki tekist að ná samkomulagi um merkingu þess. Í upphafi hafi verið einblínt á hvað greini „alvöru“ sérfræðihópa frá öðrum starfshópum.

Vel pekkt eru skrif Amitai Etzioni (1969) þar sem hann greinir á milli svokallaðra *fullgildra* sérfræðihópa, fyrst og fremst lækna, lögfræðinga og presta, og *hálfgildings* sérfræðihópa (e. *semi-professions*), m.a. kennara, hjúkrunarfræðinga og félagsráðgjafa. Etzioni (1969) segir hálfgildings fagstéttir gera tilkall til þess að vera skilgreindar fullgildar „... en til þess hafa þær þó hvorki burði né er sú vegtylla æskileg“ (1969, bls. v). Samkvæmt Etzioni þarf a.m.k. helmingur starfsmanna innan sérfræðistofnana að hafa að baki fimm ára eða lengri háskólamennntun ef stofnunin á að standa undir nafni. Sérfræðiprekkingin veitir viðkomandi völd til að vinna óskorað að mark-

miðum stofnunarinnar. Þekking sérfræðingsins er ekki almenn heldur sérhæfð, hagnýt afurð rannsókna, sjálfræði (e. *autonomy*) er mikið og starf hans tengist oft lífi og dauða. Hálfgildings fagstéttir starfa á hinn bóginн í skrifræðisstofnunum, hafa styttri menntun og minni þekkingu. Þekking þeirra er almenn reynsluþekking en ekki byggð á rannsóknum. Ábyrgð þeirra og sjálfræði er skert. Kennarar eiga þar af leiðandi erfitt uppdráttar að öðlast viðurkenningu sem sérfræðihópur þar sem þekkingargrunnur þeirra er ekki álitinn sérstæður og sérhæfður. Litið er svo á að þeir búi fyrst og fremst yfir almennri þekkingu (Krejsler, 2005).

Etzioni hafði skilgreiningar á stöðu síðarnefndu hópanna á reiðum höndum: „Hluti vandamálsins er að hinn hefðbundni fagmaður er karlkyns en hálfgildings fagmaðurinn er yfirleitt kvenkyns“ (1969, bls. xv). Hann hélt því einnig fram að það ætti betur við konur að vera undirmenn, þær séu ómeðvitaðri um stöðu sína innan stofnunar og auðsveipari undirmenn en karlar.

Leggatt (1970) taldi að kennsla hentaði konum mjög vel þar sem menntun kennara væri styttri en hinna fullgildu sérfræðihópa og konur þyrftu því ekki að fresta hjónabandi vegna langrar skólagöngu. Ef atvinna eiginmannsins krefðist þess að fjölskyldan flytti um set gæti eiginkonan auðveldlega fengið kennslu á nýja dvalarstaðnum. Hlutverk kennarans stæði einnig nær móður- en föðurhlutverkinu þar sem konur væru mun hæfari en karlar til að veita börnum umönnun og leiðsögn. Að þessu sögðu taldi Legatt nokkuð ljóst að kennarastéttin gæti ekki gert kröfu um að tilheyra hinum fullgildu fagstéttum.

Hugmyndir Leggatts eru nokkuð samhljóma hugmyndum Fröbels, sem reyndar komu fram mun fyrr, eða á fyrstu áratugum 19. aldar. Hann taldi að það ætti sérstaklega vel við konur að vinna í leikskólum (þ. *Kinder-gartens*) sem staðgenglar mæðra. Með formlegum hætti umbreytti hann þannig móðurhlutverkinu í starfshlutverk (Balke, 1990).

Ekki voru allir fraðimenn sammála skilgreiningum og skrifum Etzionis og Leggatts. Acker (1994) gagnrýndi þá fyrir það sem hún taldi ásakanir í garð kvenna og Casey og Apple (1989) bentu á þá staðreynd að oft hefði reynst erfitt að innleiða breytingar í skólakerfinu þar sem kvenkyns kennarar hefðu mætt þeim með harðri andstöðu. Auðsveipninni væri því ekki alltaf fyrir að fara.

Innan félagsfræðinnar hefur tilvist og tilurð sérfræðihópa verið skoðuð a.m.k. út frá tvenns konar ólíkum sjónarhornum og hefðum. Hin fyrri er virknihyggjan (e. *functionalism*) og hin síðari ný-Weberíkska hefðin (e. *neo-Weberian tradition*) eða það sem nefnt hefur verið útilokunarkenningar (Krejsler, 2005). Innan virknihyggjunnar er notað hið hefðbundna, óumbreytanlega sjónarhorn bæði á sérfræðihópa og samfélagið. Litið er svo á að hinir fullgildu sérfræðihópar viðhaldi hefðbundnum samfé-

lagsgildum og þar með stöðugleika samfélagsins, ekki síst þegar þessi gildi eiga undir högg að sækja. Sérfræðihóparnir taki almannuheill fram yfir sérhyggju og öðlist við það virðingu samfélagsins (Parsons, 1968). Í þessu samhengi er hægt að sjá fyrir sér lækninn sem yfirgefur brúðkaup einkadóttur sinnar til að sinna fátækum sjúklingi sem ekki á í annað hús að venda.

Krejsler (2005) telur að hin ný-Weberíksa hefð geti á stundum verið gagnlegt sjónarhorn þegar skoða á hvaða stéttir öðlist „rétt“ til að skilgreina sig sem sérfræðihópa. Horft er til þeirra hagsmunaátaka sem hópurinn á í, hvernig hann takmarkar aðgang að gæðum og útilokar óæskilega aðila í baráttu fyrir hinni eftirsóttu stöðu og virðingu. Við þær aðstæður er matsatriði hvort sérhagsmunir eru teknir fram yfir hagsmuni þeirra sem eiga að njóta þjónustu hópsins. Baráttan er samfelld, snýst um dreifingu takmarkaðra auðlinda, og stundum er hægt að tala um tvíátta útilokun (Murphy, 1988). Sem dæmi um slíkt er baráttu hjúkrunarfræðinga og lækna annars vegar og hjúkrunarfræðinga og sjúkraliða hins vegar um hvernig beri að skilgreina faglegt hlutverk hvers hóps. Einnig má nefna umræður um hvort fimm ára börn eigi að vera innan grunnskólans eða leikskólans og áralanga baráttu leikskólakennara fyrir lögverndun starfsetitis og starfsréttinda.

Fram kemur hjá Þorgerði Einarsdóttur (2000, bls. 137) að í kvennafræði-legum skilningi hafi verið brotið blaði árið 1992 þegar breski félagsfræðingurinn Anne Witz gerði metnaðarfulla tilraun í bók sinni *Professions and Patriarchy* til að nálgast kynjavíddina á heildstæðan hátt innan skilgreininga útilokunarkenninga. Witz setur fagpróun í samhengi við víðtæk samfélagsleg yfirráð karla og undirskipan kvenna og það að kynferði gerenda hafi áhrif á fagpróun, baráttuaðferðir og árangur.

Ýmsir fræðimenn álita að þær náganir sem gerð hefur verið grein fyrir hér að framan, virknihyggjan og útilokunarkenningar, dugi ekki í nútímaþjóðfélagi til að skoða og skilgreina sérfræðihópa. Í fyrsta lagi er starf sérfræðingsins orðið mun einstaklingsbundnara og einstaklingsmiðaðra en áður (Gore, 1998; Hargreaves, 1994). Gert er ráð fyrir að sérfræðingur búi ekki eingöngu yfir ákveðinni sérþekkingu heldur þurfi hann að ráða yfir samskiptahæfni svo hann geti rætt við þann sem leitar til hans á jafningjagrunni og verið meðvitaður um almennar lífsaðstæður hans (Schön, 1983). Í öðru lagi hefur markaðshygga leitt til breytinga á opinberum starfsvettvangi. Dreifstýring og valdveiting er svarið og á hugtakið sjálfræði nú við um mun fleiri einstaklinga og hópa en hina hefðbundnu sérfræðihópa (Krejsler, 2005).

Millerson (1964) bendir á að hugtakið feli ekki í sér óumbreytanlegt einkaleyfi örfárra starfsstéttu. Hugtakið sé „dynamískt“ og nauðsynlegt að skoða það í tengslum við straumana í þjóðféluginu á hverjum tíma.

Hugtakið sé þar með háð tíma, stað, þjóðfélagsýn og þróun viðkomandi fagvettvangs. Í samræmi við þessi sjónarmið er staða sérfræðihóps háð því hvernig þjóðfélagið metur og viðurkennir störf hans.

Acher (1999) heldur því fram að hefðbundnar kennastéttir, m.a. kennarar, hjúkrunarfræðingar og félagsráðgjafar, hafi eytt miklum tíma og orku í að koma menntun faghópanna á háskólastig til að þeir öðlist viðurkenningu sem fullgildir faghópar. Í sama streng tekur Noddings (2003) sem segir að áhersla starfsstéttá að öðlast viðurkenningu sem sérfræðihópar hafi leitt til ofuráherslu á ýmsa ytri þætti í stað þess að hafa trú á eigin störfum og draga fram fjölbreytileika þeirra og sérstöðu.

Hoyle og John (1995) velta því fyrir sér hvort yfirleitt sé nyttsamlegt að nota hugtakið *sérfræðihópur* í greiningu og þjóðfélagslegri umræðu í tengslum við menntun og menntastefnu. Þeir segja þó að þrátt fyrir vandamálin sem notkun hugtaksins skapi „... sé það ótrúlega hart af sér og lífseigt, bæði sem fræðilegt og hagnýtt hugtak“ (2005, bls. 13). Þeir kjósi að nota hugtakið *sérfræðihópur* til aukins skilnings á *innihaldi fagmennsku kennara*. Þá eiga þeir við hvað felst í *þekkingu* kennara, hvaða þýðingu sjálfræði hefur í starfi þeirra og hvaða viðhorf eru tengd *faglegri ábyrgð* þeirra.

Hugtakið fagþróun

Eins og fram kom í umfjöllun um hefðbundinn skilning á hugtakinu sérfræðihópur er það áltið ákveðnum skilyrðum háð að falla undir þá skilgreiningu. Í þessu samhengi segja Hoyle og John (1995) að hugtakið fagþróun „... vísi til ferlis þar sem hálfgildings sérfræðihópur uppfylli smám saman skilgreind viðmið fullgilds hóps“ (2005, bls. 16). Krejsler (2005) telur að þeir hópar sem skilgreindir hafa verið sem hálfgildings sérfræðihópar sækist allir eftir að öðlast stöðu og virðingu fullgilds sérfræðihóps. Það hefur, að hans sögn, kallað á sjálfskoðun viðkomandi starfshópa þar sem þeir leitast við að orða, rannsaka og gera sýnilegt hvað felst í þekkingargrunni þeirra.

Wilensky (1964) talar um hina náttúrulegu sögu fagþróunar og hefur skilgreint stigbundið þróunarferli sem faghópur gengur í gegnum í þessari röð til að öðlast stöðu fullgilds sérfræðihóps:

- 1) Starfið verður skuldbundið, fullt starf.
- 2) Formlegri menntun er komið á.
- 3) Menntunin flyst á háskólastig.
- 4) Staðbundin- og síðar landssamtök eru mynduð og helstu starfsskyldur skilgreindar til aðgreiningar frá starfshópum sem sinna tengdu eða sambærilegu starfi.
- 5) Opinber skilgreining á starfssviði og lögverndun tekur gildi.
- 6) Mótaðar eru síðareglur starfsstéttarinnar.

Fóstrufélag Íslands notaði framangreint þróunarferli Wilenskys á níunda og tíunda áratug síðustu aldar til þess að rökstyðja baráttu sína fyrir því að stofna fagstéttarfélag og flytja menntun *fóstra* á háskólastig. Eina heimildin sem ég hef um þá áherslu er míni eigin reynsla í forystustarfi innan félagsins. Fyrstu síðareglurnar voru samþykktar 1991 og mikil umræða átti sér stað á svipuðum tíma um fagmennsku í tengslum við vinnutíma leikskólakennara en margir þeirra eru í hlutastarfi. Barist var hatrammlega gegn frumvarpi sem var til umfjöllunar á Alþingi 1991 um að fá fára leikskólann undir félagsmálaráðuneytið. Staðfest var í Lögum um leikskóla (1994) að leikskólinn væri fyrsta skólastigið í menntakerfinu, við mikinn fögnuð leikskólakennara, og starfsheitið *fóstra* var breytt í *leikskólakennari* sama ár. Áhersla á mannauðsstjórnun var einnig áberandi og miðaði að því að draga fram fagmennsku leikskólakennara innan leikskólanna og gera starf þeirra sýnilegt úti í þjóðfélaginu. Ég mun að ákveðnu leyti fylgia stigbundnu þróunarferli Wilenskys í umfjölluninni hér á eftir um fagþróun leikskólakennara en jafnframt vitna til rannsókna sem varpa ljósí á núverandi stöðu þeirra.

Hoyle og John (1995) horfa á fagþróunarhugtakið út frá tveimur samofnum þráðum. Annars vegar felist í því ákveðið ferli þar sem faghópur leggur sig fram við að auka virðingu sína og viðurkenningu í samfélaginu. Nefna þeir m.a. afmörkun fagsviðsins, lagalega viðurkenningu og sjálfstæð samtök. Hinn þráðurinn snýst um að auka gæði þeirrar þjónustu sem faghópurinn leggur af mörkum.

Í umfjöllun minni hér á eftir hef ég í huga skilgreiningar Hoyle og John á hugtökunum *sérfræðihópur* og *fagþróun*. Til viðbótar þeim víddum sem þeir gefa hugtökunum tel ég nauðsynlegt að taka mið af kynjavíiddinni. Aðeins 3% þeirra sem starfa í leikskóla eru karlar og er þá átt við allt starfsfólk sem vinnur með börnunum (Hagstofa Íslands, 2004). Leikskólakennara-stéttin er því kvennastétt og það hefur óhjákvæmilega áhrif á fagþróun, sjálfsmýnd og stöðu hennar.

Segja má að nálgunin sé því að nokkru leyti hefðbundin en taki jafnframt mið af seinni tíma sjónarhornum. Eins og áður hefur komið fram mun ég fléttu inn í umfjöllunina umræður rýnihóps forystuaðila innan Félags leikskólakennara.

Í fullu starfi eða hlutastarfi

Samkvæmt töluum frá Hagstofu Íslands (2004) er um helmingur starfsfólks leikskóla, þ.m.t. leikskólakennrarar, í fullu starfi. Í umræðum meðal leikskólakennara hefur oft verið rætt um starfshlutfall þeirra og hversu margir séu í hlutastarfi. Við slíkt fyrirkomulag njóti börnin aðeins fagmennsku

leikskólakennarans hluta úr degi og seinni hluta dags séu börnin skilin eftir í höndum ófaglærðra. Með þessu móti skorti á faglega ábyrgð leikskólakennara og þeir taki persónulega hagsmuni fram yfir þá faglegu.

Niðurstöður rannsóknar á atvinnuþáttöku leikskólakennara, grunnskólakennara, sjúkraliða, háskólakennara og verkfræðinga í Noregi tíu árum eftir útskrift sýna að þátttaka leikskólakennara var minnst þessara hópa en sjúkraliðar koma fast á hæla þeirra. Kvenkyns leikskólakennarar taka t.d. fremur mið af fjölskylduaðstæðum en vinnuaðstæðum í leikskólanum þegar þær ákveða vinnuhlutfall sitt. Á þessum tíu árum fjölgæði þeim sem kusu að vera í hlutastarfi. Þegar þær voru spurðar hvað hefði áhrif á að þær fáru að vinna fullan vinnudag nefndu flestar að aðbúnaður, gæði og kostnaður við dvöl eigin barna á meðan þær væru að vinna hefði mest að segja (Enoksen og Stören, 1990; Hoel og Torgersen, 1991).

Ekki hafa verið gerðar rannsóknir hérlandis á atvinnuþáttöku leikskólakennara en viðmælandi í rýnihópnum hafði þetta að segja um atvinnuþáttöku deildarstjóra:

Eitt af því sem plagar okkur af því við erum kvennastétt ... er að fólkis finnst það bara mannvónska þegar maður leyfir sér að segja að deildarstjórar eigi að vera í hundrað prósent starfi ... þú færð hvergi svona starf í samfélaginu, deildarstjórastarf, nema að vera í hundrað prósent starfi. Þetta erum við ekki búnar að tileinka okkur þessi stétt. Við viljum svolítið ennþá ráða því hvernig og hvar við vinnum. Við þurfum að taka þá umræðu og höfða til faglegrar ábyrgðar og við erum reyndar byrjuð, þetta er svona allt handan við hornið og auðvitað búið að ræða heilmikið ...

Það má því gera því skóna að leikskólakennarar, líkt og aðrar konur hafa búið við í gegnum tíðina, skynji togstreitu á milli hlutverks fagmannsins annars vegar og hlutverks móðurinnar hins vegar. Það sem Wilensky á við með því að starfið verði skuldbundið fullt starf er að starfsstétt er mynduð þar sem áhugamenn sinntu verkunum áður. Hér á landi hafði áhugafólk, ekki síst konur, sett á laggirnar sumardvalarheimili og leikvelli í Reykjavík yfir sumartímann áður en fyrstu „fóstrurnar“ útskrifuðust og hófu störf á dagheimilum og leikskólum (Guðmundur Þorláksson, 1974, bls. 22). Förysta leikskólakennara kaus á sínum tíma að tengja umræðuna um atvinnuþáttöku og starfshlutfall leikskólakennara við stigbundið þróunarferli Wilenskys (1964). Það, ásamt tilvitnuninni hér að ofan, bendir til þess að forystan telji að starfshlutfall leikskólakennara hafi áhrif á virðingu og viðurkenningu samfélagsins á hlutverki, þekkingargrunni og störfum þeirra.

Menntun og sérfræðiþekking

Eins og fram kemur hjá Wilensky (1964) er háskólamenntun skilyrði þegar horft er til hefðbundinnar skilgreiningar á fagþróun og tilurð sérfræðihóps. Formlegri menntun leikskólakennara var komið á með Uppeldiskóla Sumargjafar 1946 og fyrstu „fóstrurnar“ útskrifuðust 1948. Menntun leikskólakennara flyst síðan á háskólastig við Háskólan á Akureyri 1996 og þegar Fósturskóli Íslands, Kennaraháskóli Íslands, Þroskaþjálfaskóli Íslands og Íþróttakennaraskóli Íslands sameinuðust 1998. Félag leikskóla-kennara gekk í Kennarasamband Íslands árið 2001. Markmiðið var m.a. að mynda sterkt kennarafélag sem yrði öflugt verkfæri í vörn og sókn. Jafnframt þótti það eðlilegt skref þar sem menntunin færí nú fram í sömu háskólum og rekstraraðilar leik- og grunnskóla væru þeir sömu (Davíð Ólafsson, 2000, bls. 74).

Áratugum saman hefur menntun leikskólakennara átt undir högg að sækja og kemur það glögglega fram í bók Valborgar Sigurðardóttur um Fósturskóla Íslands (1998). Áður en menntunin færðist á háskólastig 1998 hafði Fóstrufélag Íslands marga hildi háð til að forða því að hún færðist „niður“ á framhaldsskólastig. Segja má að tveir áratugir hafi liðið áður en orðið var við kröfunni um háskólamenntun leikskólakennara. Meðal þess sem fram kom í rökstuðningi var að menntun grunnskólakennara fór á háskólastig árið 1971 og menntun hjúkrunarfraeðinga 1973. Litið var svo á að menntun yngstu barnanna í skólakerfinu væri ekki síður mikilvæg en þeirra eldri og jafn nauðsynlegt að skapa skilyrði til rannsóknna í leikskólum og á öðrum skólastigum. Íslenskir stjórnmálamenn og margir skólamenn voru tregir í taumi að kveða upp úr um nauðsyn þessa. Þegar fagþróun íslenskra leikskólakennara er skoðuð í tengslum við þróunarferli Wilenskys er áberandi hversu seint menntunin færst á háskólastig.

Hugsanlega er nýtt vandamál í uppsiglingu sem tengist því að menntunin fer fram í sameiginlegum kennaraháskóla. Jan-Erik Johansson (2003) hefur rannsakað og skrifað um þróun leikskólakennaramenntunar á fjórum Norðurlöndum. Hjá honum kemur fram að menntunin í Noregi og Finnlandi er enn nokkuð „hefðbundin“ þar sem hún fer fram innan sérstakra háskóladeilda. Í Danmörku er menntun leikskólakennara, félagsráðgjafa og tómstundafræðinga sameiginleg, og veitir hún víðtæk réttindi til að þjóna breiðum hópi fólks, jafnvel frá „vöggum til grafar“. Í Svíþjóð er menntun leikskólakennara orðin mun „grunnskólamiðaðri“ en hún var. Námið tekur þjur og hálft ár og að útskrift lokinni getur viðkomandi valið um að starfa í leikskóla, yngstu bekkjum grunnskóla eða á frístundaheimilum. Fæstir kjósa að starfa í leikskólum eftir brautskráningu, að því er virðist vegna lágra launa og vinnuskilyrða. Johansson heldur því fram að háskólakennrarar í leikskólafræðum og leikskólakennrarar í Danmörku og

Svíþjóð beri því ekki lengur meginábyrgð á menntuninni líkt og fyrir 50 árum. Varar hann mjög við þessari þróun, þ.e. að menntun leikskólakennara hafi ekki sömu sérstöðu og vægi og áður. Nú stendur yfir endurskoðun á uppbryggingu menntunar innan Kennaraháskóla Íslands og full ástæða til að minnast varnaðarorða Johansson.

Leikskólakennaramenntun á háskólastigi snertir einnig 4. stig Wilenskys. Við stofnun sérfræðihóps er meginviðfangsefnið skilgreint í þeim tilgangi að aðgreina hann frá hópum sem starfa neðar eða við hlið hans. Færsla menntunarinnar á háskólastig staðfestir enn frekar muninn á þekkingargrunni leikskólakennara og ófaglærðra starfsmanna eða leiðbeinenda eins og það starfsfólk er nefnt hér. Leiðbeinendur starfa undir stjórn deildarstjóra með leikskólakennaramenntun. Þeir starfa við hliðina á og fylgja sömu starfslýsingu og leikskólakennrar án deildarstjórnar. Leikskólakennrar eru aðeins 30% af starfsfólkí leikskóla á landsvísu (Hagstofa Íslands, 2004) og því er stór hluti starfsliðsins leiðbeinendur. Í umræðum rýnihóps forystuaðila Félags leikskólakennara var þetta málefni tekið til umfjöllunar. Þátttakendur töldu skort á leikskólakennurum stærsta vanda-málið varðandi fagþróun þeirra. Staðan væri sú að jafnvel þyrfti að ráða leiðbeinendur í deildarstjórástöður:

Pað vantar deildarstjóra og það sækir enginn leikskólakennari um, ég vil ekki standa frammi fyrir að þurfa að ráða ófaglærða í deildarstjórástöðu, það er ekki hægt að ætlast til að þær geti staðið undir þessu, en þetta er veruleikinn í dag á ótal stöðum og stendur stéttinni og starfinu fyrir þrifum.

Við það bætist að á þenslutínum í þjóðféluginu, líkt og nú er, eykst enn starfsmannavelta leikskólanna þar sem þeir sem þar starfa sækja í betur launuð störf. Fram kom hjá einum þátttakanda:

Við setjum okkur fína skólanámskrá en ... hvernig tekst okkur að vinna úr þessum námskrám með þetta fólk sem stoppar mis-lengi, við erum ofsalega glöð ef þau stoppa veturinn.

Og öðrum þátttakanda fannst það sárt að þurfa að ráða nánast hvern sem er til starfa:

Það fá allir vinnu í leikskólum ... mér finnst þetta svo sorglegt fyrir okkur ... manneskja sem hvergi þrífst í vinnu getur verið að vinna í leikskóla ... mér finnst þetta dapurleg örlög fyrir stéttina okkar, fyrir skólann, fyrir börnini ...

Félag leikskólakennara hefur um árabil krafist lögverndunar starfsheitis og starfsréttinda líkt og gilt hefur um grunnskólakennara, framhaldsskóla-kennara og skólastjóra frá 1998. Gera hefði mátt ráð fyrir að skilgreining leikskólans sem fyrsta skólastigsins 1994, breyting starfsheitisins úr fóstra í leikskólakennari sama ár og innganga Félags leikskólakennara í Kennara-samband Íslands 2001 myndi liðka fyrir lögverndun. Stéttarfélög leiðbeinenda hafa barist gegn lögvernduninni og menntamálayfirvöld hafa ekki orðið við þessari kröfu Félags leikskólakennara.

Í tengslum við kröfu um lögverndun hefur forysta leikskólakennara rætt hvort tími sé kominn til þess að endurskoða Lög um leikskóla (1994). Í lögunum kemur fram að leikskólastjóri og það starfslið er annast uppeldi og menntun barna skuli hafa menntun leikskólakennara.² Í aðdraganda síðustu kjarasamninga var rætt hvort samþykkja ætti lagabreytingu þess eðlis að tveir leikskólakennrar yrðu á deild á móti einum leiðbeinanda. Jafn-hliða þyrfti að skilgreina faglegt hlutverk leikskólakennara mun ákveðnar er nú er gert svo og leiðbeinandans sem aðstoðarmanns leikskólakennara. Þátttakendur í rýnihópnum töldu að hugsanlega myndi þessi breyting liðka fyrir lögverndun starfsheitis og starfsréttinda. Málið er mjög viðkvæmt og umdeilt meðal leikskólakennara. Peir sem eru þessu andsnúinir tala um að „selja hugsjónina“ og vilja velja sér vinnustað óháð því hversu margir leikskólakennrar eru þar fyrir. Einn þátttakandi sagði:

Við þurfum að taka aftur upp umræðuna frá því fyrir síðustu kjarasamninga um að hafa two leikskólakennara á deild og einn ófaglærðan ... ég held að þetta komi til með að verða svona og skilgreint hvað hver kennari er með mörg börn ... ég held að það sé ekkert svo langt í þetta ... ég held að fólk sé að verða tilbúið að ræða þetta aftur. Okkur finnst svo mikilvægt að fá lögverndun á starfsheitið og ég hugsa að þetta verði liður í því.

Í framhaldi af útgáfu *Aðalnámskrár leikskóla* (1999) og *Aðalnámskrár grunnskóla* (1999) gaf menntamálaráðuneytið út ritioð *Menntun og menning fyrir alla. Verkefnaáætlun 1999–2003* (Menntamálaráðuneytið, 2000). Samkvæmt áætluninni á að finna leiðir til að fylgja leikskólakennurum, skilgreina hlutverk leiðbeinenda í leikskólum og skipuleggja símenntun. Ekki virðist áætlunin hafa staðist varðandi fjölgun leikskólakennara samanber töluleg-

2 Í Lögum um byggingu og rekstur dagvistarheimila fyrir börn (nr. 112/1976), Lögum um leikskóla (nr. 48/1991) og Lögum um leikskóla (nr. 78/1994) hefur ákvæðið um menntun starfsliðs sem vinnur með börnunum verið óbreytt. Árið 2001 var sett inn svohljóðandi undanþáguákvæði: „.... enda fáist ekki leikskólakennari til starfsins“ (Lög um breyting á lögum um leikskóla nr. 78/1994 (nr. 47/2001)).

ar upplýsingar frá Hagstofu Íslands (2004). Ekki er minnst á lögverndun starfsheitis leikskólakennara. Ef skoðuð er opinber umræða á haustmánuðum 2005 vegna skorts á starfsfólk í leikskólum Reykjavíkurborgar og víðar má ætla að vandinn felist fyrst og fremst í skorti á ófaglærðu vinnumafla, vinnuálagi og of lágum launum þeirra. Minna hefur verið skrifað um leikskólakennara sem hafa haldið leikskólunum gangandi frá upphafi og eru, samkvæmt frásögnum viðmælenda minna í rýnihópnum, komnir að fótum fram vegna viðvarandi álags sem óhjákvæmilega hefur áhrif á faglega sjálfsmynd þeirra.

Umönnun eða kennsla

Eins og áður hefur verið sagt eru leikskólakennrar kvennastétt og aðeins örfaír karlar sækja um leikskólakennaranám í háskólunum í Reykjavík og á Akureyri. Pessar aðstæður eiga reyndar ekki eingöngu við hérlandis. Hlutfall breskra karlmanna í hópi þeirra sem unnu með ungu börnum var rúmlega 1% árið 1991 og nýrri tölfraðilegar upplýsingar staðfesta að þetta hlutfall hefur lítið breyst. Enn er því lítið á uppeldi og menntun ungra barna sem kvennastarf og að það sé á byrgð kvenna. Cameron og fleiri (1999) segja um starf leikskólakennara:

„.... á meðan lítið er á leikskóla sem annað heimili barnanna og á leikskólakennara sem staðgengla foreldra, eða öllu heldur mæðra ... þá stuðlar það að kynjaðri starfsstétt“³ (1999, bls 25).

Einn þeirra fræðimanna sem fjallað hefur um uppeldi og menntun í kvennafræðilegu ljósi er Nel Noddings (1992). Hún segir að þau tengsl sem felist í *umönnun* (*e. care*) séu gagnkvæm tengsl eða samband milli þess sem veitir umönnunina og þess sem hana þiggur. Ef um umönnun er að ræða verða báðir aðilar að leggja sitt af mörkum með ákveðnum hætti. Noddings (1992) greinir á milli *náttúrulegrar* og *faglegrar umönnunar*. Sú fyrrnefnda krefst ekki sérþekkingar og á sér stað á milli þeirra sem eru tengdir sterkum tilfinningaböndum. Fagleg umönnun felur á hinn bóginn í sér fagleg tengsl og þar koma gagnkvæmar skyldur, vilji og áhugi við sögu. Noddings (1995) leggur áherslu á hina siðferðilegu vídd umönnunar (*e. ethic of care*) og að siðferðileg umræða fari fram á milli þeirra aðila er umönnuninni tengjast. Siðfræði umhyggjunnar er að sögn Noddings kvenlæg að því marki að „... þar er mikilvægum þætti kvenlægrar reynslu komið í orð, en sú reynsla og sú siðferðilega hugsun sem af henni sprettur er ekki einskorðuð við konur fremur en skólatengd reynsla er ekki einskorðuð við

3 Þýðing mín á hugtökunum e. *gendered workforce*.

karla” (1995, bls. 189). Mikilvægasta spurningin sé hvers konar reynsla og hvers konar siðferðileg hugsun bæti aðstæður manna í heiminum. Bæði Noddings (2003) og Acker (1999) nota hugtakið umönnunarhópur (e. *caring profession*) yfir kennarastéttina. Í þessu samhengi má benda á nýlega samþykkt einkunnarorð Kennaraháskóla Íslands, *Alúð við fólk og fræði*, sem hægt er að tengja sjónarmiðum Noddings og Acker.

Í viðtöllum við 22 kvenkyns og 10 karlkyns grunnskólakennara um umönnun, siðferðilega vídd umönnunar og kyngervi innan grunnskóla (Vogt, 2002) flokkuðu viðmælendur umönnun með eftirfarandi hætti: Umönnun sem skuldbinding, umönnun sem tengsl, líkamleg umönnun, umönnun sem sýnd er með faðmlagi, umönnun foreldra og umönnun móður. Niðurstaða Vogts er sú að ekki sé hægt að skilgreina umönnun eingöngu sem umönnun mæðra eða foreldra. Mikilvægt sé að geta talað um að kennari sýni umönnun í kennslu sinni og í samskiptum við nemendur án þess að beita í þeirri umræðu aðferðum feðraveldisins sem tengi umönnun einvörðungu við kvenleika. Í rannsókninni kom fram að kennarar, bæði konur og karlar, skilgreina siðferðilega vídd umönnunar annars vegar sem ábyrgð kennara gagnvart nemendum og hins vegar sem tengsl sín við nemendur.

Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003) þar sem nokkrir rýnhópar tengdir vettvangi leikskólans ræddu m.a. hlutverk leikskólakennara kom fram að ákveðin togstreita ríkti meðal leikskólakennara gagnvart hugtökumum *umönnun* og *kennsla*. Leikskólakennarar virðast á krossgötum vegna þeirrar þróunar sem orðið hefur á stöðu þeirra og hlutverki jafnhliða aukinni hnattvæðingu og erlendum áhrifum. Hugtakið kennsla hefur ekki verið áberandi í orðræðu leikskólakennara. Þeir eru vanari að tala um að þeir sjái um börnin eða vinni með þeim, en hafa hingað til ekki talað um að kenna þeim. Það hefur á hinn bóginn verið orðræðan innan grunn- og framhaldsskólans. Fram kom hjá þátttakendum í rannsókninni að það þyrfti að endurskilgreina umrædd hugtök þannig að notkun þeirra samræmdist raunveruleikanum innan leikskólanna.

Annað sem fram kom í umræðum rýnhópa í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003) var að leikskólakennarar væru óruggir í sínu hlutverki og ættu erfitt með að útskýra starf sitt og hvað færí fram í leikskólanum. Vegna þess hefðu þeir m.a. tekið alvarlega þá gagnrýni grunnskólakennara að börnin kæmu ekki nægilega vel undirbúin fyrir grunnskólagöngu úr leikskólunum. Jafnframt kom fram að dagskipulag og vikuáætlanir leikskólanna væru ósveigjanlegri en áður, líkari stundatöflum grunnskólanna, sem hægt væri að túlka sem merki um óöryggi og skort á hæfni til að orða nám og kennsluaðferðir leikskólans.

Umræða um hugtök innan Félags leikskólakennara

Í ljós kom að þáttakendur í rýnihópi forystuaðila Félags leikskólakennara, sem ég fékk til liðs við mig, voru mjög uppteknir af umræðunni um starfs-hlutverk og faglega sjálfsmynd leikskólakennara. Þeir voru sammála því sem fram kom í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttir (2003) að hugmyndafræðileg togstreita sem tengdist hugtökunum um önnun og kennsla væri til staðar. Þáttakendurnir lýstu sig allir sammála þeirri ákvörðun sem tekin var á aðalfundi Félags leikskólakennara í febrúar 2005 þar sem ákveðið var að efna til umræðu um þau hugtök sem notuð yrðu á vettvangi leikskólans. Tilgangur umræðunnar er m.a. að ákveða hvaða hugtök leikskólakennrarar vilja nota til að varpa ljósi á hlutverk sitt og starf. Einnig var samþykkt að stjórn félagsins fjallaði með skipulögðum hætti um hugmyndir sem fram hafa komið um hvort skilgreina eigi dvalartíma nemenda í leikskólum, annars vegar sem t.d. skólatíma og hins vegar sem t.d. *afþreyingu*. Í umræðum rýnhópsins kom fram að fyrra hugtakið tengist kennslu leikskólakennara á deildinni en það síðara þeim tíma sem leiðbeinendur annast börnin. Sumir leikskólakennrar eru þegar farnir að nota hugtökin *nemendur* í stað *leikskólabarna* og tala um að *kenna* nemendum í stað þess að *vinna með* börnum. Skortur á umræðu um þessi og fleiri hugtök hefur orsakað óöryggi og átök innan stéttarinnar. Þáttakendurnir gerðu sér grein fyrir hversu erfið umræðan yrði og gáfu dæmi um það. Áherslan í lögum um leikskóla á leikinn sem náms- og þroskaleið gerði þeim m.a. erfitt um vik að skilgreina hugtakið skólatími. Fram kom hjá einum þáttakandanum:

Þá er það náttúrulega með leikinn ... ég held að það komi til með að standa okkur fyrir þrifum ... hvernig getum við skilgreint að það sé ekki kennsla þegar þau eru að leika sér á milli fjögur og fimm ... þess vegna eignum við held ég erfiðara með þetta.

Annar þáttakandi var ekki eins sannfærður um gildi þess að skilgreina ákveðna skólatíma þar sem skipulögð kennsla myndi þá yfirtaka frjálsa leikinn og verða talin mikilvægari:

Þá getur þú ekki notað þessar stundir þínar sem fagmaður til að leyfa börnunum bara að leika sér, þá er ég svo hrædd um að við förum að ellast við eitthvað meira, við þurfum svo mikið að vera að kenna í þessum stundum ... ég er bara hrædd við það að þegar við segjum: ég bara kenni þessum hót núna og svo þessum og svo tekur ófaglærði starfsmaðurinn við þeim, að þá þurfi ég að gera sýnilegra eitthvað merkilegra en hann er að gera með þeim.

Þáttakendurnir voru sammála um að umræðan um hugtakanotkun og breytingu á faghlutverki leikskólakennara yrðu erfiðar ekki síst vegna óttans um að kennsluhættir grunnskólans myndu yfirtaka nám barnsins í gegnum leikinn:

Við erum svo hræddar við að við getum ekki verið með kennslu eða nám í gegnum leik, að við föllum inn í þessa grunnskóla-hugsun ef við förum að tala um þetta á þessum nótum og þetta er alveg ofboðslega aumur blettur hjá stéttinni ... Við föllum akkúrat í þessa gryfju í staðinn fyrir að ræða þetta ... Við ætlum að gera þetta og við erum meðvituð um gryfjuna sem við ætlum að fara í kringum eða framhjá eða einfaldlega brúa yfir ... Við verðum bara að vera meðvituð um það að við gerum ekki stundaföflu fyrir barnið eins og það að væri í 10. bekk ... við getum haft stundaskrá fyrir starfsfólkið en ekki fyrir börnin.

Þáttakendur ræddu að hugtakið kennsla hefði öðlast fremur þrónga merkingu í tungumálínu og rúmaði ekki það sem fælist í leikskólastarfín. Hugsanlega væri meira lýsandi að nota hugtakið *nám*. Einn þáttakandi sagði:

Í stað þess að einblína á orðið kennsla ættum við að einblína á orðið nám. Hvað eru börnin að gera í leikskólanum, ekki hvað erum við að gera í leikskólanum, hvert er hlutverk barnanna þar. Hlutverk þeirra er að læra, þau eru þar í námi og við búum þeim þær aðstæður að þau læri sem mest en erum ekki endilega að kenna þeim, við ættum að gera greinarmun þar á.

Einn þáttakandi lagði áherslu á að leikskólakennararnir væru orðnir mjög þreyttir vegna skorts á samstarfsfólki og eilífum mannabreytingum. Sumir væru farnir að vinna einangrað með sinn litla barnahóp og tækju þar með ekki faglega ábyrgð á starfi annarra hópa á deildinni. Þeir hefðu hreinlega gefist upp á að leiðbeina nýjum leiðbeinendum og drægju sig í hlé sem fagmenn:

Það þurfa öll börnin á deildinni að búa við jöfn uppeldisskil-yrði, það er ekki sama hvort barnið er í hóp með þessum eða þessum, börnin fá ekki það sama og mér finnst leikskólakennarar ekkert vilja ræða þetta ... það þarf að skipuleggja þetta öðru vísi ... það er allt orðið svo niðurnjörvað í hópastarfi ... sum börn eru bara í einhverjum blúnduhóp í mastersnámi með sínum leik-skólakennara ... og hvers eiga hin börnin að gjalda?

Námskrá og sjálfræði

Eins og fram kemur hjá Day (2000) verða kennarar víða um veröldina varir við sambærilegar stjórnvaldsaðgerðir í formi samræmdra aðalnámskráa, samræmdra prófa, gæðastaðla og birtingar ytra mats skóla á netinu í því skyni að auka gæði og auðvelda foreldrum val á skólum fyrir börn sín. McCulloch og fleiri (2000) leggja áherslu á að þau gildi, kröfur og ákvæði sem fram koma í aðalnámskrám og skólanámskrám hafi afgerandi áhrif á skynjun kennara á sjálfræði (e. *autonomy*) í starfi. Samkvæmt rannsóknunum í enskum skólum (McCulloch, 2001; Hargreaves, 2000) finnst kennurum sjálfræði þeirra að ýmsu leyti skert vegna þess sem fram kemur í þarlendri aðalnámskrá og ýmsum reglum og reglugerðum sem stjórvöld hafa samþykkt. Talað er um *verðfall* (e. *deprofessionalization*) kennarastéttarinnar í þessu samhengi. *Uppeldisáætlun fyrir leikskóla* kom út árið 1985 og *Aðalnámskrá leikskóla* árið 1999 en henni er ætlað að vera sveigjanlegur rammi um leikskólastarfið. Sérhver leikskóli setur sér síðan skólanámskrá á grundvelli aðalnámskrárinnar og mótar sjálfsmatsaðferðir. Sjálfræði íslenskra leikskólakennara um innihald og aðferðir er því umtalsvert og raunar hafa leikskólakennrar ekki kvartað yfir skorti á sjálfræði. Fremur hafa þeir talað um þá ábyrgð sem frelsið veitir. Það var a.m.k. reynsla mín sem leikskólaráðgjafi þar sem þó nokkrir leikskólastjórar kölluðu eftir skýrum leiðbeiningum um hvernig standa ætti að mótnu skólanámskrár og mati á leikskólastarfinu.

Moriarty (2000) rannsakaði faglega sjálfsmynd enskra og finnskra leikskólakennara. Fram kom að ensku kennararnir upplifðu faglega togstreitu og takmörkun á sjálfræði þeirra. Í fyrsta lagi voru þeir óánægðir með innihald námskrárinnar fyrir þennan aldurshóp. Í öðru lagi fannst þeim gerðar kröfur um að þeir beittu formlegri kennsluaðferðum en þeir kærðu sig um með þessum aldurshópi. Finnsku leikskólakennararnir upplifðu á hinn böginn ekki að þeir væru sviptir sjálfræði í starfi sínu á sama hátt og þeir ensku. Það sem hafði áhrif á þá var skortur á fjármagni og tíma og eins voru þeir óánægðir með fjölda barna á hvert stöðugildi kennara.

Í kjarasamningum 1992 og 2001 var samið um að fylga börnum á hvert stöðugildi leikskólakennara. Hluti leikskólakennara hefur gagnrýnt þessi ákvæði harðlega. Kjarasamningar hafa þó verið samþykktir þrátt fyrir rök þess efnis að verið væri að rýra gæði leikskólastarfsins og skerða möguleika á einstaklingsbundinni umönnun barnanna. Ef horft er til niðurstaðna Moriartyss hér að framan er hægt að finna samsvörun með finnskum og íslenskum leikskólakennurum. Hugsanlega hafa ákvarðanir varðandi barnafjölda ógnað fagmennsku og sjálfsmynd íslenskra leikskólakennara á undanförnum árum, þó að þær breytingar tengist ekki beint skerðingu á sjálfræði. Það sem miklu fremur virðist hafa áhrif á sjálfræði íslenskra

leikskólakennara eru þau starfsskilyrði sem þeir búa við, þ.e. skortur á fagmenntuðu samstarfsfólk og örar mannabreytingar. Slíkar aðstæður hafa óhjákvæmilega áhrif á faglega sjálfsmynd leikskólakennarans og tilfinningu fyrir fagmennsku eins og fram hefur komið hér að framan.

Enginn þátttakandi í rýnihópi forystuaðila Félags leikskólakennara minntist á skerðingu á sjálfræði vegna ákvæða í t.d. *Aðalnámskrá leikskóla* (1999) um innihald leikskólamenntunar eða aðferðir.

Í nýlegrí skýrslu menntamálaráðuneytisins um styttingu náms til stúdentsprófs (Menntamálaráðuneytið, 2004) eru boðaðar breytingar á námskrám allra skólastiga. Innihald og aðferðir í námi og kennslu á mörkum leik- og grunnskóla verða skilgreind að nýju. Það er áhugavert að fylgjast með þessari endurskoðun og viðbrögðum leikskólakennara við þeim breytingum sem fylgja í kjölfarið, þ.e. hvort þeir muni fagna þeim eða óttast um faglegt sjálfræði sitt.

Siðareglur og samfélagssýn

Eins og fram kemur hjá Wilensky (1964) er það hluti af fagþróun sérfraði-hóps að setja sér siðareglur. Í siðareglunum er kveðið á um ábyrgð og skyldur hópsins.

Fóstrufélag Íslands samþykkti siðareglur árið 1991 og sameiginlegar siðareglur voru síðan samþykktar innan Kennarasambands Íslands árið 2002. Þær siðareglur voru þær fyrstu sem grunnskólakennrar settu sér.

Nokkur breyting varð frá fyrri siðareglum leikskólakennara í þeim sameiginlegu. Hugtakið *nemendur* er nú komið í stað hugtaksins *börn*. Sam-eiginlegu siðareglurnar virðast nokkuð þrengri hvað varðar afstöðu til foreldra, þjóðfélagslegrar tengingar og ígrundunar um starfið. Í forsendum fyrri siðareglina leikskólakennara var sagt að vegna „... þekkingar sinnar á uppeldi barna á leikskólaldri hafa leikskólakennarar forsendur til að bæta uppeldisskilyrði barna í samráði við foreldra/forsjáraðila þeirra“. Í bæklingi með sameiginlegu siðareglunum segir að kennrarar séu ábyrgir fyrir námi barnanna en foreldrar fyrir uppeldishluta menntunarinnar (Kennarasamband Íslands, 2002). Í fyrri siðareglum sagði að leikskólakennrarar skoði „... eigin gerðir, skoðanir og siðferðilegar ákvarðanir í starfi í þeim tilgangi að vera meðvitaðir um hvað það er sem stjórnar gerðum þeirra“ (Davíð Ólafsson, 2000, bls. 80). Þessar áherslur er ekki að finna í sama mæli í sameiginlegu reglunum.

Einn þátttakenda í rýnihópi forystuaðila Félags leikskólakennara var með áhyggjur af faglegri tengingu við grunnskólakennara og velti fyrir sér hvort leikskólakennrar ættu ekki frekar að sanna sig á grundvelli eigin ágætis:

Er það nákvæmlega þetta sem við viljum, erum við búnar að ákveða að halda okkur í grunnskólakennarana, við erum að samræma siðareglurnar með þeim ... og ætlum við að taka þessa stefnu að bera okkur saman við grunnskólakennara og reyna að draga okkur upp á því eða getum við hugsanlega reynt að gera faglega starfið okkar sýnilegra ... hvað eru börnin að læra hjá okkur og hvernig ... mér finnst við svona svolítið hafa tekið þá stefnu að hengja okkur meira í það sem grunnskólakennararnir eru að gera.

Fram kom hjá öðrum að tenging og samanburður við grunnskólakennara væri skiljanlegur. Börnin fari úr leikskólanum í grunnskólann, um sé að ræða sömu foreldra og sömu vinnuveitendur og tengsl eigi að vera á milli námskránna. Eins sé raunhæft að miða sig við grunnskólakennara með tilliti til launa.

Sjálfsmyndin og virðing utan og innan leikskólans

Þátttakendur í rýnihópnum voru sammála um að margt hefði breyst á síðastliðnum tíu árum, starfið væri orðið mun sýnilegra með skólanámskránum, mati og ýmiss konar skráningu sem hefði styrkt sjálfsmynd leikskólkennara. Þátttakendur tóku þó undir niðurstöður úr rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003) um að óöryggi ríkti meðal leikskólakennara þegar þeir ættu að lýsa hlutverki sínu, hvernig þeir ynnu og hvers vegna þeir veldu ákveðnar námsleiðir. Nauðsynlegt væri að gera leikskólamenntunina sýnilegri en gert hefði verið hingað til. Einn þátttakenda sagði:

Mér finnst við hraðbyri vera að ná valdi á þessu og ég held að við séum aðeins farnar að geta slakað á og farið til baka ... farið að gefa leiknum meira rými og æft okkur í því að gera foreldrum, yfirvöldum og öðrum kennurum kunnugt hvað felst í honum.

Til að styrkja þennan þátt var samþykkt á aðalfundi Félags leikskólkennara 2005 að skipa nefnd sem ynni að því að auka jákvæða og áhugaverða umræðu um starf leikskólakennara og styrkja með því sjálfsmynd stéttarinnar og ímynd hennar út á við:

Við höfum svo margt sem við getum hampað umfram þá hópa sem við erum að reyna að teygja okkur í ... Við nöldrum miklu minna, göngum held ég glaðari til verks en kennarar í grunnskólum. Þeir eru einhvern veginn plagaðir af neikvæðni og

leiðindakjarabaráttu sem hefur gegnsýrt allt og alla. Við höfum líka ákveðið að fara núna af stað með starf á vegum félagsins til að kynna á jákvæðan hátt starf og ímynd leikskólakennara og starfsaðstæður. Til hvers, jú, til þess að falla ekki í þessa gryfju og fara að nöldra. Þó við séum að horfa til þess sem aðrir gera þá auðvitað vörum við okkur líka á því sem aðrir hafa gert og hefur kannski ekki gefið góða raun.

Þáttakendum fannst ánægja foreldra með leikskólastarfið hafa aukist. Það sama segja niðurstöður kannana en rúmlega 92% formanna foreldrafélaga á landsvísu telja að leikskólar á Íslandi veiti almennt góða og faglega þjónustu (Harpa Njáls, 2004), 98% foreldra í leikskólum Reykjavíkur (Menntasvið, leikskólar, 2005) telja að barn þeirra sé mjög eða frekar ánægt í leikskólanum og 99% álita að barninu líði þar mjög vel eða frekar vel. Þáttakendur veltu vöngum yfir þessum niðurstöðum þar sem aðeins 30% starfsfólks hefur menntun leikskólakennara. Einn þáttakanda sagði:

Bíddu, er þetta fólk að svara í hreinskilni eða er þetta fínt eins og þetta er í dag.

Þáttakendurnir voru sammála um að það gæti verið erfitt að vera eini fagmaðurinn á deildinni. Tílhneigingin væri að draga úr fagmennskunni þar sem „allir eru álitnir jafnir“ í leikskólanum. Það hefði mjög mikil áhrif á sjálfsmyndina að leikskólakennarastéttin er kvennastétt og hefur alla tíð unnið jafnfætis leiðbeinendum á deild. Einn þáttakandi sagði:

Það hefur alla tíð þótt svo sjálfsagt að við erum öll jöfn og það hefur líka áhrif á það hvað okkur gengur erfiðlega að líta svo-lítið stórt á okkur ...

Fram kom í umræðum að nálægðin í starfsmannahópnum er mikil og erfitt að „kasta inn sprengjum“. Deildarstjórar kjósi því oft að vera meðvirkir, læðast á tánum, þykjast ekki sjá eða gera hreinlega hlutina sjálfir til að forðast ágreining og átök. Þeir hiki einnig við að gefa samstarfsfólki beinar fyrirskipanir:

Við höfum ekki að sækja í hefðina líkt og grunnskólakennrarar hafa haft í gegnum tíðina ... oftast voru það karlar í gamla daga ... og þeir halda í ákveðið „átoritet“, ég veit, ég kann betur en þú og ég má segja þér ... við myndum ekki þora að segja svona ... að halda friðinn, við erum mjög góðar í því.

Þáttakendunum fannst ekki borin nægileg virðing fyrir fagþekkingu þeirra innan leikskólanna af hálfu leiðbeinendanna. Í tengslum við virðinguna sagði einn þáttakenda:

Vitið þið það stelpur, það getur enginn borið virðingu fyrir okkur ef við berum ekki virðingu fyrir okkur sjálfar. Það er stéttin sem mótar sjálf sína virðingu, ég fer ekki ofan af því.

Annar þáttakandi áréttandi að leikskólakennrar þyrftu að líta á sig sem öfluga fagmenn og þeir eldri þyrftu að hvetja þá yngri og styrkja skynjun þeirra á eigin fagmennsku. Einnig væri nauðsynlegt að leikskólakennrar innan hvers leikskóla byggðu upp sterka faglega ímynd og sýndu hver öðrum hollustu. Besta leiðin til að auka virðingu leikskólakennara í þjóðfélaginu væri að „þyrra heima“.

Fagleg og kjaraleg stefna Félags leikskólakennara

Barber (1992, bls. 120, 135) heldur því fram að stéttarfélög þurfi að hafa skýra stefnu og birta yfirlýsingu þar sem fram komi tilgangur og langtíma hugsjónir og ekki síður skýr áætlun um hvernig hugsjónirnar verði að veruleika. Þetta sé ekki síst nauðsynlegt á tímum óvissu og umbrota. Félag leikskólakennara hefur ákveðna stefnu í faglegum og kjaralegum málefnum. Í þessum kafla hefur verið gerð grein fyrir nýlegum samþykktum um fagleg málefni en kjaralegri stefnumörkun og stöðu hefur ekki verið gerð skil. Í könnun Hörpu Njáls (2004) kemur fram að leikskólakennrar hafa lægst laun miðað við þær stéttir háskólamenntaðra sem þeir eru bornir saman við. Fram kom í umræðum rýnihópsins að í síðustu tvennum kjarasamningum hafi verið vakin athygli á, m.a. í fjölmíðlum, að menntun leikskólakennara færí nú fram innan háskóla. Gera mætti ráð fyrir að það hefði jákvæð áhrif á stöðu þeirra í þjóðfélaginu. Þáttakendur í rýnihópnum töldu að tengsl væru milli launa og virðingarstöðu:

Nú svo auðvitað kjarabaráttan ... varðandi „statusinn“. Það bara hefur áhrif á meðan fólk er að velja sér nám og það bara hefur áhrif og mun alltaf koma til með að gera það ... það bara fylgist að í dag hvort sem við erum sammála því eða ekki, „status“ og laun, eða er það ekki rétt hjá mér?

Þáttakendur voru þó jafnframt mjög uppteknir af ímynd sinni út á við í tengslum við kjarabaráttuna, eins og fram kom í umfjölluninni um sjálfsmyndina og virðinguna, en ekki voru allir alfarið sammála því að fara þyrfti með þvílíkri gát:

Við megum nú ekki láta það stoppa okkur ... ég varð líka pínu-lítið vör við það nána í okkar kjarabaráttu ... að við mættum ekki fara í verkfall upp á ímynd og annað. Auðvitað vil ég aldeil-is ekki fara í nöldur en ef við þurfum að berjast eins og grunn-skólakennrar þá bara gerum við það ... við auðvitað brosum en við megum ekki vera eins og fávitar þegar við brosum.

Niðurstöður og samantekt

Þegar horft er til hefðbundinna nálgana við að skoða og skilgreina tilurð og tilvist sérfræðihóps, m.a. stigbundinnar þróunar Wilenskys (1964), er ljóst að leikskólakennarastéttin uppfyllir sum skilyrði en önnur ekki. Það sem fyrst og fremst skortir í því samhengi er lögverndun á starfsheiti og starfsréttindum. Fram kemur í rýnihópsumræðu forystuaðila Félags leik-skólakennara að það er enn talið mjög mikilvægt til að staðfesta hlutverk leikskólakennara sem sérfræðinga innan leikskólans. Einnig er ljóst að stór hluti leikskólakennara er í hlutastarfi sem forystan álítur að rýri fagímynd leikskólakennara gagnvart foreldrum og þjóðfélaginu, ekki síst þegar um deildarstjóra er að ræða. Bæði meðal leikskólakennara og í samfélaginu öllu ráða viðtekin viðhorf ríkjum um það hvað er talinn fullgildur sérfræði-hópur og byggjast þau að miklu leyti á sýn Etzionis og félaga. Erfitt getur reynst fyrir hefðbundna kvennastétt að brjótast undan viðteknum hugsun-arhætti og verða metin að verðleikum.

Þegar útilokunarkenningar eru notaðar til að skoða ferli fagþróunar sést að leikskólakennrar berjast stöðugt fyrir aukinni virðingu og viðurkenningu sem sérfræðihópur með því m.a. að aðskilja sig faglega og launalega frá leiðbeinendum innan leikskóla og teygja sig í átt til grunnskólakennara. Leikskólakennrar gera kröfur um sömu laun og grunnskólakennrar en jafnhliða virðast þeir eiga erfitt með að beita sömu aðferðum og grunn-skólakennrar við að ná fram bættum kjörum. Eins og fram kemur hjá Witz (1992 í Þorgerði Einarsdóttur, 2000) hefur kynferði áhrif á fagþróun, baráttuaðferðir og árangur og gera má ráð fyrir að það eigi við hér.

Leikskólakennrar hafa í auknum mæli tekið upp faglega orðræðu grunnskólans, m.a. hugtakið *nemendur* í stað *börn*, líkt og í gildandi siða-reglum. Hugtakið *kennsla*, sem hefur ekki verið hluti af orðræðu leikskólakennara fram að þessu, heyrist einnig æ oftar. Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003) kom fram að togstreita ríkti meðal leikskólakennara gagnvart hugtökunum *umönnun* og *kennsla*. Undir þetta tóku fulltrúar í þeim rýni-hópi er ég fékk til liðs við mig. En þetta er ekki eini vandinn sem leikskólakennrar standa frammi fyrir. Forysta Félags leikskólakennara hyggst taka þau hugtök til umræðu á næstunni sem talin eru lýsa raunveruleika leikskólans best m.a. til að auka sjálfsöryggi leikskólakennara í starfi. Jafn-

framt er ætlunin að ræða hvort skilgreina eigi t.d. *skólatíma* annars vegar og *afþreyingu* hins vegar. Jafnhliða umræðu sem lýsa má sem „grunnskólamíðaðri“ vilja leikskólakennrar halda í leikskólamiðaðar starfsaðferðir með áherslu á leikinn sem námsleið. Fram kom hjá einum þáttakanda ótti og efasemdir um að það gengi. Í þessu samhengi er ástæða til að benda á rannsókn Moriartys (2000) þar sem fram kemur að enskum leikskólakennurum finnst vegið að faglegri sjálfsmynd sinni og sjálfræði þar sem gerðar eru kröfur til þeirra um að nota formlegri kennsluaðferðir en þeir sjálfir kjósa. Enn einn vandin sem leikskólakennrar standa frammi fyrir er að skoða hvort „selja eigi hugsjónina“ og skilgreina hlutfall leikskólakennara og leiðbeinenda á deild. Jafnhliða þarf að skilgreina nákvæmar en nú er gert hvað felst í starfshlutverki hvors um sig.

Krejsler (2005) bendir á að sókn faghóps eftir stöðu og virðingu sérfræðihóps hafi kallað á sjálfskoðun þar sem hópurinn leitast við að orða, rannsaka og gera sýnilegt hvað felst í þekkingargrunni hans. Horfa má á þessa viðleitni Félags leikskólakennara í því samhengi, ekki síst þar sem það hefur grundvallaráhrif á sjálfsmynd leikskólakennara og þar með hvaða sérfræðiímynd þeir hafa í samfélaginu.

Í tvennum kjarasamningum hefur fjöldi barna á hvern leikskólakennara verið aukinn og hefur það mælst misjafnlega fyrir. Aukinn barnafjöldi, skortur á leikskólakennurum og óstöðugleiki í starfsmannahópnum hafa fram til þessa haft meiri áhrif á tilfinningu leikskólakennara fyrir sjálfræði og þverrandi virðingu en til dæmis ákvæði í Aðalnámskrá leikskóla um innihald og starfsaðferðir. Undir þetta taka fulltrúar í rýnihópnum sem töldu skort á leikskólakennurum mesta vandann. Nú er að bíða og sjá hvert innihaldið verður í nýrri aðalnámskrá. Einnig er spennandi að fylgjast með umræðum leikskólakennara, meðal annars um hugtökin *umönnun, kennsla, skólatími og afþreying*, og hvernig þeim tekst að samhæfa tvepps konar hefðir sem takast á í starfinu.

Einn þáttur í umræðum rýnihópsins vakti athygli mína og tengist ekki beint stigbundinni þróun Wilenskys (1964) eða þeim skilningi sem ég hef á skilgreiningu Hoyles og Johns (1995) á virðingu og viðurkenningu sérfræðihóps. Þáttakendum í rýnihópnum fannst virðing foreldra fyrir störfum þeirra hafa aukist og um það bera skoðanakannanir vitni. Pað sem kom á óvart var skynjun þáttakenda á að sérfræðiþekking leikskólakennara nytí ekki virðingar innan leikskólans, og áttu þá ekki síst við leiðbeinendur. Einnig kom fram að mjög erfitt gæti reynst að vera eini fagmaðurinn á deildinni. Sumir leikskólakennrar drægju sig í hlé með lítinn barnahóp og létu leiðbeinendurna eina með sína hópa. Fram kom hjá þáttakanda í rýnihópnum að með þessu öxluðu fagmennirnir ekki ábyrgð sína. Líta má á þessa hegðun út frá annars konar sjónarhorni. Hugsanlega er þetta leið fagmannsins til að verja fagmennsku sína, ekki síst ef virðingu

fyrir henni skortir, álagið getur verið of mikið og þetta því leið til verjast kulnun í starfi.

Hægt er að líta á skrif Acker (1999) og Noddings (2003) sem þriðju víddina til að skoða stöðu faghópa. Acher (1999) heldur því fram að hefðbundnar kvennastéttir hafi eytt miklum tíma og orku í að koma menntun faghópa á háskólastig, og takmarka þannig aðgang að þeim til að þeir öðlist viðurkenningu sem fullgildir sérfræðihópar. Í sama streng tekur Noddings (2003) sem segir að áhersla starfsstéttá að öðlast viðurkenningu sem sérfræðihópar hafi leitt til ofuráherslu á ýmsa ytri þætti í stað þess að hafa trú á eigin störfum og draga fram fjölbreytileika þeirra og sérstöðu. Jafnhliða því að leggja áherslu á umræðu um viðeigandi hugtök kom fram í rýnihópi forystuaðilanna áhersla að gera sýnilegt með jákvæðum hætti hvað felst í faghlutverki leikskólakennara. Í þess háttar umfjöllun er gott að hafa í huga álit fræðimanna að hvorki virknikenningar né útilokunarkenningar dugi þegar fjallað er um sérfræðihópa.

Leikskólakennrar eru á krossgötum þegar horft er til fagpróunar þeirra og umræðunnar um „hver erum við“ og „hver viljum við verða“? Umræðan sem bíður þeirra tengist kyngervi, þekkingu, ábyrgð, sjálfsmynd, ímynd út á við, sjálfræði og þar með starfinu í heild. Afþyggja (e. *deconstruct*) og endurþyggja (e. *reconstruct*) þarf viðtekin hugtök á vettvangi leikskólans og gera sýnilegt hvað felst í þekkingargrunni leikskólakennara. Í þessari umræðu geta m.a. hugmyndir Noddings (1992, 1995) um umönnun og siðfræði hennar og rannsókn Vogt (2002) nýst til ígrundunar og greiningar.

Umræða þátttakendanna í rýnihópnum um fræðileg skrif mín var mjög lífleg og augljóst hversu umræðuefnin var þeim nærtækt og hversu uppteknir þeir voru af málefni. Kann ég þeim innilegar þakkir fyrir að bregðast við kallinu með stuttum fyrirvara og gefa þannig skrifum mínum aukið gildi. Það væri einnig áhugavert að fá til sín rýnhóp leikskólakennara sem ekki tilheyra forystu félagsins og heyra þeirra skoðanir.

Hargreaves (2000) segir að oft sé rætt um að fagmennska og fagpróun bæti hvort annað upp. Litið sé svo á að ef gæði í skólastarfi aukist kalli það óhjákvæmilega á aukna virðingu fyrir starfinu. En stundum fari þetta á annan veg. Öflug fagpróun hafi ekki alltaf í för með sér aukna fagmennsku.

Sérhver faghópur þarf því að stíga gætilega til jarðar og velja sína braut af kostgæfni.

Heimildir

- Acher, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Acker, S. (1999). Caring as work for women educators. Í S. A. E. Smyth, P. Bourne og A. Prentice (Ritstj.), *Challenging professions: Historical and contemporary perspectives on women's professional work* (bls. 277–295). London: University of Toronto Press.
- Balke, E. 1990. Kvinder som tolkere av barnehagepedagogikk. Í U. Bleken, A. Sægrov, M. Gravir, E. Johannessen og H. N. Sætre (Ritstj.), *Barnet viste veien. Festskrift til Eva Balke* (bls. 25–33). Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Barber, M. (1992). *Education and the teacher unions*. London: Cassell.
- Cameron, C., Moss, P., og Owen, C. (1999). *Men in the nursery*. London: Paul Chapman.
- Casey, K., og Apple, M. W. (1989). Gender and the conditions of teachers' work: The development of understanding in America. Í S. Acker (Ritstj.), *Teachers, Gender and Careers*. London: The Falmer Press.
- Davíð Ólafsson. (2000). *Leikskólakennaratal. Saga félags íslenskra leikskólakennara* (fyrra bindi). Í Ívar Gissurarson og Steingrímur Steinþórsson (Ritstj.). Reykjavík: Mál og mynd.
- Day, C. (2002). School reform and transition in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103–117.
- Enoksen, J. A. og Støren, L. A. (1990). *Arbeid, omsorg eller videregutdanning? En undersøkelse av høgskolekandidater ti år etter examen* (Rapport nr. 2). Oslo: Utredninger om forskning og høyere utdanning, NAVFs utredningsinstitutt, Norges allmenvitenskapelige forskningsråd.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Granholt, M. (1995). Förskoleläreryrket i profesjonssosiologisk perspektiv. *Debattserien for barnehagefolk* (4), 79–83.
- Gore, J. M. (1998). Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. Í T. S. Popkewitz og M. Brennan (Ritstj.), *Foucault's challenge* (bls. 231–251). New York: Teachers College Press.
- Guðmundur Þorláksson. (1974). *Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára: 1924 apríl 1974*. Reykjavík: Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Hagstofa Íslands. (2004, 21. apríl). Starfsfólk í leikskólum í desember 2003. *Hagstofa Íslands, Hagtíðindi*. Sótt 5. September 2005 af <http://www.hagstofa.is/lisilib/getfile.aspx?ItemID=929>.
- Hagstofa Íslands. (2005, 26. apríl). Börn í leikskólum í desember 2004.

-
- Hagstofa Íslands, Hagtíðindi.* Sótt 11. október 2005 af <http://www.hagstofa.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=1012>.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Harpa Njáls. (2004). *Vinnuaðstæður og kjör í leikskólum á Íslandi: Áhrif kjarasamnings Félags leikskólkennara og Launaneftndar sveitarfélaga*. Reykjavík: Borgarfðæðasetur Háskóla Íslands og Reykjavíkurborgar.
- Hoel M. og Torgersen, U. (1991). *Yrkesløp og organisasjonsaktivitet blant lærere og førskolelærere* (Rapport nr. 4). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Hoyle, E., og John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Johansson, J.-E. (2003, september). *Will there be any preschool teachers in the future? A comment on the present Swedish reform of teacher education*. Fyrirlestur haldinn á 13. ráðstefnu EECERA, í University of Strathclyde, Glasgow.
- Kennarasamband Íslands (2002). Siðareglur kennara. Reykjavík: Kennarasamband Íslands.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335–357.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. Í J. A. Jackson (Ritskj.), *Professions and Professionalization*, 3, 155–177. London: Cambridge University Press.
- Lög um byggingu og rekstur dagvistarheimila nr. 112/1976.*
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um breyting á lögum um leikskóla nr. 78/1994/ nr. 47/2001*
- McCulloch, G. (2001). The reinvention of teacher professionalism. Í J. Furlong and R. Phillips (Ritskj.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (bls. 103–117). London: Routledge Falmer.
- McCulloch, G., Helsby, G. and Knight, P. (2000). *The politics of professionalism*. London: Continuum.
- Menntasvið, leikskólar (2005, 30. júní). *Ánægt starfsfólk í leikskólum Reykjavíkur*. Sótt 11. október 2005 af http://www.leikskolar.is/displayer.asp?cat_id=18&module_id=220&element_id=1811
- Millerson, G. (1964). *The qualifying associations: A study in professionalization*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Aðalnámskrá leikskóla. (1999). Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2000). *Menntun og menning fyrir alla. Verkefnaáætlun 1999–2003*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Breytt námskipan til stúdentsprófs – aukin samfella í skólastarfi: Skýrsla starfshópa og verkefnisstjórnar*, 14. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Moriarty, V. (2000). Early years educators in Finland and England: Issues of professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 235–242.
- Murphy, R. (1988). *Social closure: The theory of monopolisation and exclusion*. Oxford, England: Oxford, University Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251.
- Owen, C. (2003). *Men in the nursery*. Í J. Brannen og P. Moss (Ritstj.), *Rethinking children's care* (bls. 99–113). Buckingham: Open University Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. Í *The international encyclopedia of social sciences* (Vol. 26, bls. 536–547). New York: Macmillan.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Valborg Sigurðardóttir. (1998). *Fósturskóli Íslands*. Reykjavík: Gott mál ehf.
- Tropp, A. (1957). *The school teachers: The growth of the teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. London: Heinemann.
- Turner, C., og Hodge, M. N. (1970). Occupations and professions. Í J. A. Jackson (Ritstj.), *Professions and Professionalization*, 3. London: Cambridge University Press.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Exploration into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137–158.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2000). Sérfræðihópar og fagþróun í ljósi kynferðis. Í Friðrik H. Jónsson og Ingjaldur Hannibalsson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum III. Erindi flutt á ráðstefnu í október 1999* (bls. 131–146). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.



Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?

„Drengjamenning í grunnskólum: Ráðstefna um karlmennsku og stráka í grunnskóla“ var yfirkrift ráðstefnu sem haldin var í Reykjavík í febrúar 2005. Tilefni ráðstefnunnar var hvernig megi leita leiða til að „bæta stöðu drengja í skólam og í samféluginu og sjálfsmynd þeirra almennt“ eins og menntamálaráðherra komst að orði í opnumnaræðu sinni á ráðstefnunni (Menntamálaráðuneytið, 2005). Reykjavíkurborg hélt málþing í maí 2004 af sama toga og í framhaldinu samþykkti menntaráð Reykjavíkurborgar að setja á fót móðurskóla í málefnum drengja. Árið 1997 gekkst menntamálaráðuneytið ásamt Karlanefnd jafnréttisráðs fyrir ráðstefnunni „Strákar í skóla“ (1997, 27. nóvember). Tilefnið var, þá eins og nú, áhyggjur af slakri stöðu drengja í skólum.

Orðræðan um drengi í skólum hefur fyrir löngu náð góðri fótfestu meðal almennings. Á síðum Morgunblaðsins hefur mátt lesa gagnrýnislausum umfjöllun um hina umdeildu bók Christinu Hoff Sommers (2000) um striðið 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 yfirkriftinni „Strákar í kreppu“ (Anna G. Ólafsdóttir, 2003) þar sem fjallað var um vanda drengja í skólum. Þar birtast í hnottskurn þau viðhorf sem ráðandi hafa verið í þjóðféluginu undanfarin ár. Samkvæmt þeim hallar á stráka vegna þess að skólakerfið er talið sniðið að þörfum stelpna. Ingólfur V. Gíslason skrifar árið 2002 grein í *Uppeldi* með yfirkriftinni „Karlmannska í kreppu“ þar sem hann lýsir áhyggjum sínum yfir fæð karla í grunnskólum þar sem drengir „verða fyrir kvenlegum umvöndunum, kvenlegum ráðleggingum, kvenlegum refsingum“ (Ingólfur V. Gíslason, 2002, bls. 18). Þessi umræða er alls ekki ný af nálinni og oft er vandinn settur í samhengi við fæð karla innan kennarastéttarinnar. Umræðan fékk byr undir báða vængi þegar Pisa-könnun OECD, sem kynnt var hérlendis í lok árs 2004, sýndi að stelpur á Íslandi stóðu langtum framar drengjum í stærðfræði (Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórs-son og Ragnar F. Ólafsson, 2004).

Í þessari grein verður þessi orðræða skoðuð nánar með hliðsjón af gógnum 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 stílkum 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 menningararfí 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 iðnbyltigarinnar þegar grunnskólinn sem stofnun var að mótask sóttu einungis millistéttardrengir skylduskóla en verkamannabörn unnu í verksmiðjunum (Coleman, 1968). Síðar voru stofnaðir kvennaskólar sem ætlað var að undirbúa stílkur 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 grunnnmenntun á 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 móten 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 stílkum og hlutverk kvennaskóla var ekki að efla þær á opinberum vettvangi (Sigríður Matthí-

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.

asdóttir, 2004). Það er ekki fyrr en 1911 sem konur fá jafnan rétt til náms, styrkja og opinberra embætta² (Erla Hulda Halldórsdóttir og 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 óhjákvaemilegt 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 lærlimeistarans og hins stranga síðapostula³ 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 aukíð 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 atvinnuþáttöku 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 kennsluaðferðum 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 mennigararfur hafa sterkari ítök en nýjar nálganir í kennslufræðum.

Kvenkennrarar og kvennamenning

Sú tilhneiting er þekkt að hlutfall kvenna meðal kennara fari lækkandi með hækkandi skólastigi. Grunnskólakennrarar eru að miklum meirihluta konur, rétt eins og leikskólakennrarar. 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 og Magnús S. Magnússon, 1997, bls. 849). Árið 2003 voru konur 79% grunnskólakennara en

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 (Sigriður 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.

hins vegar ekki nema 43% skólastjóra (Konur og karlar 2004, bls. 32). Ekki er útlit fyrir miklar breytingar í náinni framtíð. Karlar eru einungis 16% nemenda í Kennaraháskóla Íslands, flestir á íþróttabraut (Kennaraháskóli Íslands, 2004, bls. 19).

Ný rannsókn Guðbjargar Vilhjálmsdóttur bendir til þess að starfshugs-un kynjanna sé ólík, ekki síst varðandi grunnskólakennarastarfið. Í rann-sókn sinni léti hún nemendur í 10. bekk raða 11 störfum upp eftir áhuga, virðingu og tekjumöguleikum. Kennarastarfið var í þriðja sæti hjá stúlk-unum hvað varðar virðingu en í því sjöunda hjá drengjunum (Guðbjorg Vilhjálmsdóttir, 2004). Starfshugmyndir og virðing drengja fyrir störfum virðast fyrst og fremst stjórnast af tekjumöguleikum starfanna en stúlkur láta frekar áhuga ráða úrslitum. Í viðtalsrannsókn við 14 íslenskar kennslu-konur er sameiginleg afstaða og reynsla þeirra sú að karlar fari miklu frem-ur úr kennarastarfina 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 og Singh, 2004). Líkum má leiða að því að það sé einnig æskilegt að bæði konur og karlar komi að kennslu en kenn-arar eru stjórnendur í sínum umsjónarbekkjum og kennslustundum. Nem-endum 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, bls. 130).

Ingólfur Ásgeir (2004) bendir á að mikilvægt sé að kennrarar (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 og 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 margin 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 ýtið 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, bls. 105–123) en ætla má að það tengist undirskipun kvenna almennt í samfélagini (Bourdieu,

2001) fremur en að kvenkennarar séu vanhæfari til að sinna agamálum.

Orðræðan um veika stöðu stráka í skólamengunum tengist sterkt 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 erfðara reyndist að halda þeim að náminu (Ólöf Garðarsdóttir, 2001). Þá hafa rannsóknir Guðrúnar Bjarnadóttur (1997) sýnt að strákar í grunnskólamengunum fylgjast jafnt og þétt. Meðaleinkunn drengja sem fá sérkennslu er hærri en stúlkanna. Þetta bendir til þess að strákar með sérþarfir fái betri þjónustu en sambærilegur hópur stelpna (Guðrún Bjarnadóttir, 1997). 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 heldið var árið 1997. Þar fíllar 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, bls. 24).

Þá hefur Guðrún Helgadóttir (1997) sýnt fram á að samkennsla stráka og stelpna í hannyrdum og smíðum hafi orðið til þess að minni rækt hefur verið lögð við þann hluta menningarinnar sem snýr að hefðbundinni kvennamenningu, eins og listfengi í þróuni. Ítarleg viðtöl Guðrúnar við mynd- og handmenntakennara sýna að hannyrdakennarar, 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 hannyrdakennarar 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 hannyrdar, svo sem þróun, hekl og útsaumur. Svo mjög á kvennamenning undir högg að sækja að Guðrún óttast „menningarsögulegt slys“ (Guðrún Helgadóttir, 1997).

Þær breytingar á grunnskólunum sem hér hafa verið raktar, þ.e. fleiri kvenkennarar en áður, fjölgun sérkennsluúrræða 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 tilhneiting er þekkt og staðfest í erlendum rannsóknum að námsárangur stelpna er að jafnaði betri en stráka (Arnot, David og Weiner, 1996; Lingard og Douglas, 1999, bls. 95 –114). Hérlandis eru stelpur með hærri einkunnir en strákar á öllum samræmdum grunnskólaprófum (Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir og Inga Úlfssdóttir, 2002, tafla 3.17). Það er athyglisvert að íslenskar rannsóknir sýna einnig betri frammistöðu stelpna en stráka í stærðfræði (Amalía Björnsdóttir, 2000; Anna Kristjánsdóttir, 1994) og var það enn á ný staðfest í Pisa-könnuninni 2004 (Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2004).

Samkvæmt erlendum og innlendum rannsóknum kvartar hærra hlutfall drengja yfir vanlíðan í kennslustundum. Þeir virðast koma verr undirbúnir undir námið í skólanum og þeim semur að jafnaði verr við kennarana (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002). Hafsteinn Karlsson (1995) taldi ástæðuna vera að konur væru af hátt hlutfall kennara og þar af leiðandi væru kennsluaðferðir of kvenlægar, sérstaklega á fyrstu stigum skólagöngunnar. Það er hins vegar á skjön við þá staðreynd að vanlíðan drengja virðist aukast eftir því sem ofar dregur í grunnskólann (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002), þ.e. um leið og kvenkennurum fækkar. Það er einnig á skjön við þá staðreynd að karlar eru hlutfallslega fleiri í kennarastétt á landsbyggðinni en á höfuðborgarsvæðinu (Landshagir, 2004). Afstaða Hafsteins (2005) hefur hins vegar breyst og nú telur hann sín fyrri sjónarmið of miklar einfaldanir.

Það er villandi að telja að allir strákar standi illa hvað varðar nám og líðan. Samkvæmt rannsókn á ungingum 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 og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002, bls. 49). Þrátt fyrir að þessar tölur mættu vera lægri er ljóst að langstærstur hluti nemenda er sáttur í skólanum. Frammistaða og líðan er ekki síður stéttbundin en kynbundin (Arnot, Weiner og David, 1999; Teese, Davies, Charlton og Polesel, 1997). Það birtist m.a. í því að fyrirmýndarnemandinn hjá flestum kennurum er úr millistétt og lágstéttarbörn eru ósáttari í skólanum (Mac an Ghaill, 1994, bls. 47). Kynjabreytan hefur minnst áhrif hvað 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 2004 sýnir að svipað er uppi á teningnum hérlandis. Stelpur standa strákum framar í stærðfræði, en munurinn er að nærri öllu leyti rekjanlegur til dreifbýlisins. 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, stulkunum í hag og sú tilhneicing dregur meðaltal strákanna niður. Strákar hafa almennt betri sjálfsímynd og sjálfsöryggi í stærðfræði en stelpur og minni stærðfræðikvíða (Július K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2004, bls. 26). Petta misräemi milli frammistöðu og sjálfsímyndar, þar sem sjálfsbraust stráka er meira en getan, er þversögn sem kanna þarf betur að mati aðstandenda Pisa-könnunarinnar (Július K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2004, bls. 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 hérlandis 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 Ásþórs 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 störfni smiður og bifvélavirki. Aðrir höfðu áhuga á tómstunda- eða afreksstörfum, s.s. að verða atvinnumaður í körfu- eða fótbalta, 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 millistéttar⁵ (Delpit, 1988), bitni verr á drengjum en stúlkum af landsbyggðinni. Samkvæmt rannsóknnum fara fáir í verknámi en hlutfallslega fleiri af landsbyggðinni velja slíkt nám (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002).

5 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 samskiptaaðferðir; framkomu, tjáningu, klæðnað og viðbrögð. Reglur valdamenningarinnar eru búnar til af þeim sem hafa valdið og endurspeglar gildi þeirra. Millistéttarbörnum gengur betur í skóla en öðrum af því að menning skólangs ber keim af menningu þeirra þannig að þau börn hafa í höndunum lykla að skólamenningunni.

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 nýrri námskrá 1999 (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003b) og því má segja að hún hafi orðið enn karllægari. Í almenna hluta námskrárinna kemur fram að undirbúa eigi bæði kynin undir þáttöku í atvinnulífi, fjölskyldulífi og í samfélaginu en það er lítið útfært í markmiðum einstakra námsgreina⁶ og ekkert minnst á mikilvægi markvissrar jafnréttisfræðslu eins og í gömlu námskránni frá 1989 (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003b).

Námsgreinar njóta mismikillar virðingar. Til að greinar þyki virðingarverðar eða merkilegar þarf þekkingin að vera bókleg, með áherslu á ritatexta 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 2003, bls. 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 og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Þær greinar sem uppfylla áðurnefnd skilyrði best eru raungreinar en karlar eru mun fjölmennari í verkfræðideildum, stærðfræði og eðlisfræði (Heimasíða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar, 2004).

Hér gefur að líta töflu yfir þær breytingar sem urðu á tímafjölda í skyldugreinum (bundnum stundum) í grunnskólanum, þ.e. hvítu dálkarnir sýna tímafjölda í hverri námsgrein í 4.–10. bekk frá árinu 1996 og gráu dálkarnir sýna tímafjöldann frá árinu 2002.

6 Aðeins er fjallað um kynferði og jafnrétti í námskrám um samfélagsgreinar og lífsleikni en ekki að marki fyrr en í 10. bekk, örliði í heimilisfræði, líffræði og íslensku. mest er umfjöllunin í markmiðum um upplýsinga- og tæknimennt en ekkert er minnst á jafnrétti í markmiðum um stærðfræði.

Mynd 1

	4.	4.	5.	5.	6.	6.	7.	7.	8.	8.	9.	9.	10.	10.	Alls 1996	Alls 2002	1996 bundnar stundir	2002 bundnar stundir
Íslenska	6	6	6	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	5	39	36	20%	17%
Stærðfræði	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	29	35	15%	17%
Danska	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	3	4	4	4	14	14	7%	7%
Enska	0	0	0	2	0	2	2	2	3	3	3	3	4	4	12	16	6%	8%
Heimilisfræði	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	9	9	5%	4%
Íþróttir	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	21	21	11%	10%
Listir	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	0	0	0	30	20	16%	10%
Lífsleikni	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	7	0%	3%
Náttúrufræði	2*	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	16	20	8%	10%
Samfélagsfræði	2*	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	22	21	11%	10%
Upplýsingatækni	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	10	0%	5%
Samanlagt	23	27	25	31	27	31	30	33	31	34	31	26	25	27	192	209	100%	100%

Mynd 1: Samanburður á viðmiðunarstundaskrá fyrir skyldugreinar 1996 og 2002 Heimild: (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2002c). * í 4. bekk 1996 voru náttúrufræði, samfélagsfræði og kristinfræði ætlaðar fjórar vikustundir og var skiptingin í höendum kennarsans. Skiptingin hér er því sett fram með fyrirvara en í töflunni er tímunum skipt jafnt milli náttúru- og samfélagsfræði í 4. bekk.

Nemendastundum er annars vegar skipt í **bundnar stundir**, en þær eru í skyldugreinum, og hins vegar **stundir til ráðstöfunar skóla** (valstundir). Þær geta skólastjórar nýtt í valtíma, bætt tínum við skyldugreinar, nýtt hluta af þeim sem umsjónartíma, notað til skólasafnsfræðslu eða annars. Á árabilinu 1984–2002 jukust heildarstundir um 20,2% eða með öðrum orðum hefur skólatími lengst hvað þessu nemur og voru þær orðnar 336 skólaárið 2001–2002. Af þeim töldust 14,5% vera val og helmingi þeirra á að ráðstafa í 9.–10. bekk. Af nýjum skyldustundum eru 23 bundnar stundir í nýjum greinum, þ.e. lífsleikni og upplýsinga- og tæknimennt og hins vegar hafa bæst níu stundir við ýmsar greinar frá 1996⁷. Þess má geta að greinin handmennt er ekki lengur til. Smíðar voru felldar inn í upplýsinga- og tæknimennt og textílmennt er orðin hluti af listgreinum.

Greinar sem lengst af hafa verið kenndar við kvenleika, 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. Listgreinatínum hefur fækkað um tíu stundir en heimilisfræðitínum hefur ekki fækkað heldur hefur námið þést á neðri stigum. Það segir sitt að láta einungis yngri nemendur fást við greinar af þessu tagi en að „alvaran“ taki við í efstu bekkjum

⁷ sjá reglugerðir um viðmiðunarstundir frá 1984, 1996 og 2002 í skjalasafni menntamálaráðuneytis.

grunnskólangs. Í tengslum við listgreinarnar var líklega litið þannig á að skólar gætu skipulagt listgreinanám í valtínum 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 listgreinum. Eins og fjallað var um hér að framan 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. Það fyrirkomulag, að drengir geti valið sig frá faginu, getur einfaldað mál-in fyrir kennarann en viðheldur um leið kynbundnu námsvali.

Íslenska, samfélagsfræði og listir fengu færri fastar stundir en áður á meðan stærðfræði, náttúrufræði og enska fengu fleiri stundir. Aukningin var mest í stærðfræði eða sex vikustundir í 1.-10. bekk. Aðrar greinar stóðu í stað en rýrnudu hlutfallslega vegna fjölgunar á heildarstundum (sjá töflu hér fyrir ofan). Skýrt kemur fram í töflunni að nám á sviði einkalífs á erfitt uppráttar innan veggja skólans. Eins kristallast vel hvaða fög njóta minnstrar virðingar en það eru félagsvísindi sem þykja e.t.v. of tengd daglegu lífi, heimilisfræði eða aðrar greinar sem tengjast heimilis- og einkalífi. Enskan fær meira vægi á kostnað íslensku sem er í samræmi við auknar áherslur á erlend tengsl og þann sess sem enska hefur sem alþjóðlegt tungumál.

Við búum í samfélagi sem krefst tæknipekkingar sem birtist m.a. í skorti á tæknimenntuðu fólk og háum launum í geiranum. 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 strákarnir 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 níu⁸.

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 og 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 tölvumenning-

⁸ Rannsóknin var gerð á miðstigi og ungingastigi grunnskóla og einum framhaldsskóla.

ar skóla virtust hafa fremur lítil áhrif. Það skýrist af lítilli áherslu skólanna á tölvunotkun. 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 félagsvíindi ekki njóta mikillar virðingar. Bandaríski uppeldisheimspekingurinn Martin vill að umhyggja, hlutteknинг og tengsl (e. *care*, *concern* og *connection*, þ.e. c-in þrjú) komi með markvissari hætti inn í skólastarfið (sjá Ingólf Ásgeir Jóhannesson 2002, bls. 135; Martin, 1995). Skólatími hefur verið lengdur og fjölskylda og heimili hafa ekki nærri eins góð tök og áður á því að miðla þekkingu og gildum á þessu mikilvæga sviði. Uppeldisfræði hefur aldrei verið skyldufag í grunnskólam hérlandis en í hollenskri námskrá er námsgrein sem ber nafnið umönnun eða fjölskyldufræði (e. *care*) og er hún skyldunámsgrein fyrir 13–16 ára unglings. 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 boríð ábyrgð/umhyggju fyrir öðrum og sínu nánasta umhverfi (Schreuder, 1999, bls. 200–201). Prátt fyrir fæðingarorlof feðra og jafnréttislög frá 1976 er það ennþá svo að stúlkum er frekar treyst til að gæta bú og (smá)barna⁹ og hafa margar hverjar forskot á drengina í þessum efnum. Að sama skapi hafa fleiri drengir forskot á sviði tækni- og tölvunotkunar (Solveig Jakobsdóttir, 1999) og samkvæmt lögum á það að vera skólangs að jafna möguleika drengja og stúlkna í þessum efnum.

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 drengjamenning fái ekki að njóta sín þar vegna kvenlægni skólangs (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 drengjaorðraðu.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson telur námsgreinina lífsleikni vera kjörinn vettvang fyrir eins konar umhyggju- eða fjölskyldufræði (e. *care*) ásamt því að heimilsfræðin verði efld og gerð víðtækari (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004, bls. 137). Þar vill hann að fyllað 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 þarfnið undirbúnings fyrir að verða „nútímaheimilisfeður“ (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004, bls. 138–141).

⁹ Sjálfsgagt þykir að ráða unglingsstúlkur til að gæta barna en sjaldgæft er að unglingsstrákar séu ráðnir til slíkra starfa.

Í inngangi að aðalnámskrá um lífsleikni 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, bls. 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 minnar 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 fyrir en í 10. bekk. Í áfangamarkmiðum fyrir 10. bekk segir í fyrsta lagi að nemandinn eigi að „gera sér grein fyrir merkingu hugtakanna kyn, kynferði og kynhlutverk og hvaða hlutverki þau þjóna í kynímynd og kynupplifun einstaklinga“, í öðru lagi að „vera fær um að hafa jafnrétti að leiðarljósi í samskiptum“ og í þriðja lagi að „læra að vega og meta áhrif fyrirmunda og staðalmynda í mótuin eigin ímyndar og lífsstíls“ (Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni, 1999). Þetta eru mjög fín markmið en ef lífsleikni á að nýtast sem námsgrein sem tekur á jafnréttismálum, kynmótun og fjölskyldufræðum þarf augljóslega að byrja fyrir.

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 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. Skólanir notast ekki eingöngu við nýtt efni og ekki einungis efni frá Námsgagnastofnun. Sem dæmi hafa ungir lestrarhestar aðgang að litlu úrvali bóka fyrir byrjendur og er boðið að lesa gamlar bækur sem innihalda úreltar klisjur um kynin (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2002b).

Annað sem vert er að hafa í huga er að þrátt fyrir nýjar uppgötvunar 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 eggs í frjóvguninni sem byggist á líffræðilegum vísbindingum um að eggid hafi áhrif á sáðfrumuna og öfugt er einungis sagt frá virkni sáðfrumunnar. Í nær öllum íslenskum kennslubókum um frjóvgunarferlið er ekki minnst á virkni eggsins en mikið gert úr atgangi og krafti sáðfrumunnar, í takt við þá staðalmynd að karlar séu árasargjarnir og kröftugir, hetjur sem bjargi prinsess-

unni (óvirka eggini) úr álögum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2002a). Þetta dæmi minnir einnig á að vísindalegar skyringar á svokölluðum „náttúrulegum staðreyndum“ eins og frjóvgun eru menningarlega gildishlaðnar og bera keim af staðalmyndum um kynin. Því þarf stöðugt að uppfæra kennslubækur og kennrarar 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 og Lodge, 2002). Drengir fá mun meira af athygli frá kennaranum, bæði neikvæðri og jákvæðri. Hin neikvaða beinist að truflandi hegðun og þá að námslega getuminni strákum en hin jákvæða að getumiklum drengjum. Drengir virðast fá meiri svörum frá kennurum og kennrarar beina orðum sínum frekar til þeirra. Innskot frá drengjum eru mun algengari og kennrarar sýna þeirra innskotum meiri áhuga (Howe, 1997; Lynch og 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, hlyðni og hjálpssemi. 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 umræðuregljur, 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 Ingólfss 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 mótask 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 og Fitzclarence, 1997).

Að vera fyndinn og sýna fram á þekkingu sína á virðingarverðum sviðum, s.s. í raungreinum og tölvum, eru mikilvæg valdatæki í drengjahópnum¹⁰. Þessir þættir kalla á opinbera virkni í tímum, þ.e. að koma sjálfum sér að (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003) og því ekki skrýtið 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 og 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 ánaegðari 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 þeirra¹¹ (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1989). Þetta kom skýrt í ljós í nýlegri rannsókn á valdatengslum í bekk (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Þá unnu tveir unglingsabekkir 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.¹²¹⁴ Þegar þær voru inntar eftir ástæðum kom skýrt fram að þær töldu sig á ýmsan máta vanhaefari til starfsins og sumar héldu aftur af sér af ótta við neikvæða stimpla. Slíkt mat getur ekki mótað út frá öðru en þeim skilaboðum sem þær virðast fá frá samfélaginu. Þaðan kynnast þær þeim karllægu viðmiðum sem virðast umlykja leiðtogaímyndina. Eins virðist þekking drengja hafa meira vægi, s.s. tölvukunnáttu í samanburði við þekkingu stelpna, t.d. á börnum.

Unglingsstúlkur eiga oftar við þunglyndi og kvíða að striða en strák- ar (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002). Þær eru síður virkir þátttakendur í opnum umræðum í bekknum þrátt fyrir að það hafi mjög breyst

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

11 Rannsókn gerð á 7-12 ára íslenskum börnum.

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

til batnaðar á síðustu áratugum¹³ (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 og Lahelma, 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 eicingjarnar og eigi því frekar að gefa sig þegar upp koma árekstrar í leikjum. Búist er við því að drengir séu sjálfmiðaðri og haldu sig frekar við eigin sannfæringu (Francis, 1997). Þegar stelpa er ráðandi og virk í kennslustundum er frekar eftir því tekið og brugðist við því. Slik hegðun er oftar 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 háværar¹⁴ (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Af þessu má ljóst vera að margbreytileiki innan hvors 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 áréttu 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 breyttni 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, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirs dóttir og Inga Dóra Sigfús dóttir, 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. Drengjum í verkamannastétt gengur verr í námi en sambærilegum hópi stúlkna og þeir draga niður meðal-einkunnir drengja í heild (Arnot, Weiner og David, 1999; Teese, Davies, Charlton og Polesel, 1997). Engar rannsóknir á stéttamun hafa verið gerðar

13 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.

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

hér á landi, en niðurstöður Pisa-könnunarinnar sýna fram á mun milli höfðborgarsvæðis og landsbyggðar eins og fram kom hér að framan.

Samantekt og lokaorð

„Áherslan á bætta stöðu kvenna og stúlkna má [hins vegar] ekki verða til þess að við vanrækjum drengina eða lítum svo á að ekki þurfi að grípa til sérstakra aðgerða vegna þeirra, að þeir bara reddi sér eins og sagt er. Þær vísbindigar 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 skólanum“ (Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, 24. febrúar 2005). Þessi orð menntamálaráðherra á ráðstefnunni „Drengjamenning í grunnskólum“ í febrúar 2005 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 bætta 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 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 ótímbærar og órökstuddar. 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 búseta mun meiri áhrif en breytan kynferði. Kvenkennrar og kvennamenning eru einnig óhaldbærar skýringar á slakari námsstöðu drengja og hér er því í raun hafnað að kvennamenning sé hyllt í grunnskólanum. Rannsóknir benda ekki til þess að kvenlægum gildum, aðferðum, námsgreinum né stelpum sem nemendum sé hampað sérstaklega.

Umfjöllun um aðalnámskrána sem er eins konar stjórnarsáttmáli skólastofnana sýnir glöggjt 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 á sama tíma og skyldustundum hefur fjölgað verulega í stærðfræði, náttúrufræði og ensku. 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 halddi á málum. Einugis er fjallað um þessi hugtök í þrepamarkmiðum í 10. bekk. Engin grein 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 drengjamenning 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 vanlíðan drengja eykst og bilið verður meira í námsrángri kynjanna. Þá eru karlar hlutfallslega fleiri í stétt kennara á landsbyggðinni en á höfuðborgarsvæðinu, en slakara meðaltal drengja í stærðfræði skýrist af drengjum á landsbyggðinni. Grunnskólum er stjórnað af körlum og hann býr enn að þeirri sögulegu arfleifð að vera upphaflega stofnaður til að mennta heldrimannadrengi fyrir þátttöku í hinu opinbera lífi.

Það er ekki tilhæfulaust að drengir þurfi að spjara sig betur á ýmsum svíðum í skólakerfinu en hins vegar er ekkert sem bendir til þess að sökin liggi hjá kvenkennurum. Drengir jafnt sem stúlkur þurfa jafnréttisfræðslu og þjálfun á svíðum einkalfsins. Skólinn tryggir ekki að kynin hafi jáfna möguleika á að takast á við tölvar og tækní eða umönnun, heimilishald og sjálfssábyrgð. Stúlkum virðist oftar vera veitt ábyrgð, bæði í skólanum og á heimilinu, þar sem hinn forni menningararfur beinir fólkí enn nokkuð markvisst í hefðbundin kynhlutverk. Sjálfsmýnd þeirra síðar á lífsleiðinni virðist bera keim af þessu ef marka má rannsókn Gyðu Margrétar Pétursdóttur þegar hún skoðaði sjálfraeði og hugmyndir útivinnandi mæðra. Þar voru konur sem upplifdu sig sem fórnarlömb sem ættu engra annarra kosta vöл en að fórna sér fyrir börn, eiginmann og heimili á meðan eiginmenn væru meginþyrrivinnur (Gyða Margrét Pétursdóttir, 2004). Á sama hátt hafa kennslukonur í rannsókn Ingólfss áhyggjur af því að drengjum eru ekki fengin verkefni eða ábyrgð heima fyrir (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Þessi kynbundnu viðhorf, sem og þekkingar- og þjálfunar-skortur á svíði heimilis, uppeldis og umönnunar geta eflaust bitnað á karlmönnum, t.d. þegar bitist er um forræði.¹⁵ Þrátt fyrir að stúlkur hafi fyrir löngu fengið aðgang að skólastofnunum hafa þær ekki náð að verða jafn virkir þátttakendur á svíði hins opinbera lífs. Konur eru mun síður í valda-stöðum samfélagsins hvort heldur innan skólans eða utan. Grunnskólinn á samkvæmt lögum að tryggja að bæði kyn séu búin undir atvinnu- og fjöl-

¹⁵ Í könnun Ingólfss V. Gíslasonar (2004) um dómsniðustöður í forsjárdeilum 1995–2001 kemur fram að körlum er dæmt forræði yfir börnum sínum í 38% tilvika.

skyldulíf. 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: Menntamárláðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla: *Lífsleikni* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla: *Upplýsingatækni* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Amalía Björnsdóttir. (2000, 14. október). *Kynjamunur á samræmdum prófum í 4., 7., og 10. bekk*. Fyrirlestur haldinn á ráðstefnunni Rannsóknir, nýbreytni, þróun, á málþingi Kennaraháskóla Íslands.
- Anna G. Ólafsdóttir. (2003, 5. október). Strákar í kreppu, *Morgunblaðið*, bls. 13.
- Anna Kristjánsdóttir. (1994). De var på toppen. Vart tog de vägen och varför? Í G. Brandell (Ritstj.), *Kvinnor och matematik: Konferensrapport*. Luleå: Högskolan i Luleå, Institutionen för matematik.
- Arnot, M., David, M. og Weiner, G. (1996). *Educational reform and gender equality in schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Arnot, M., Weiner, G. og David, M. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ásbóð Ragnarsson og Lilja Ólafsdóttir. (2004). *Hvað ætla ég að verða? Viðtöl við 26 drengi á aldrinum 6–16 ára í péttbylli út á landsbyggðinni*. Sótt 12. júlí 2005 af <http://www.congress.is/drengjafyrilestrar.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. (2002a). Hvar er drottningin? Orðræðan um kynfrumur og kynfæri mannsins í fræðitextum og kennslubókum. *Uppeldi og menntun*, 11, 263–278.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2002b). Kynhlutverk í sögum fyrir unga lesendur. *Uppeldi*, 15(5), 44–46.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2002c). *Um fjöllun um kynferði og jafnrétti í aðalnámskrám grunnskólans* (Óbirt skýrsla, unnin fyrir Guðnýju Guðbjörnsdóttur prófessor). Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í ungingabekk*. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.

- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unginga í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Pórdís Þórðardóttir (Ritsj.), *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bjerrum-Nielsen, H. (2003). Nye jenter og gamle kjønn. *Nikk magasin*(2), 9–12.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice, Þýð.). Cambridge: Polity Press.
- 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 og Guðrún Dís Jónatansdóttir. (Ritsj.). (1998). *Ártöl og áfangar í sögu íslenskra kvenna*. Reykjavík: Kvinnasögusafn 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: Routledge Falmer.
- Gordon, T., Holland, J. og 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. Í Úlfar Hauksson og F. H. Jónsson (Ritsj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Jónsson og Magnús S. Magnússon. (1997). *Hagskinna: Sögulegar tölur um Ísland*. Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. Í Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir (Ritsj.), *Fléttur: Rit rannsóknarstofu í kvennafræðum 1* (bls. 135–202). Reykjavík: Rannsóknastofa í kvennafræðum, Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003). 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. Í Friðrik H. Jónsson (Ritsj.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV, félagsvísindadeild* (bls. 257–272). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Bjarnadóttir. (1997). Stelpur og strákar: Hvenær fá þau sérkennslu? *Íslenskar kennarannsóknir* (bls. 188–195). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.

- Guðrún Helgadóttir. (1997). Samkennsla kynjanna í hannyrðum og smíði: Skref í átt til jafnréttis? Í Helga Kress og Rannveig Traustadóttir (Ritstj.), *Íslenskar kvennarannsóknir* (bls. 196–204). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Gyða Margrét Pétursdóttir. (2004). „*Ég er tilbúin að gefa svo mikioð*“. *Sjálfraeði, karlleg viðmið og mótsagnir í lífi útivinnandi mæðra og orðræðum um ólíkt eðli, getu og hlutverk.* Óbirt MA ritgerð: Háskóli Íslands, félagsvínsindadeild.
- Hafsteinn Karlsson. (1995). Er karlmennskan að hverfa úr skólunum? (3), 20–22.
- Hafsteinn Karlsson. (1998). Getur skólinn lagað sig að þörfum nemenda? *Strákar í skóla: Erindi frá málþingi Karlanefndar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytis á Grand hóteli 27. nóvember 1997* (bls. 21–24). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Hafsteinn Karlsson. (2005, 26. nóvember). Strákar og stelpur í góðum gír. *Morgunblaðið*.
- Hanna Katrín Friðriksen. (2000, 19. ágúst). Öfgar í skólakerfi. *Morgunblaðið*.
- Heimasíða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar (2004). Háskóli Íslands. Sótt 20. apríl 2005 af <http://www.hi.is/page/stadtolur>.
- 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*. Fyrirlestur haldinn á ráðstefnunni Ráðstefna um kvenna- og kynjafræði, Háskóli Íslands.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Ingólfur V. Gíslason. (2002). Gleymast strákarnir? *Uppeldi*, 15(3), 16–19.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1994). *Notkun námsefnis í 10–12 ára deildum grunnskóla og viðhorf kennara og nemenda til þess*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Agavandi í skólum. Hvað vitum við?* Heimasíða Kennaraháskóla Íslands. Sótt 19. september 2005 af <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/fyrirlestrar/agavandi.html>.
- Jón Torfi Jónasson. (1997). Pjóðsögur úr skólakerfinu. *Íslensk félagsrit: Tímarit félagsvínsindadeilda Háskóla Íslands* (41–69). Reykjavík: Háskóli Íslands, Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson. (2005a). *Leikskólastigið: Frá gæslu til skóla*. Óbirt handrit, Reykjavík.

- Jón Torfi Jónasson. (2005b). *Próun menntakerfis*. Óbirt handrit, Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson. (2004). *Stærðfræði við lok grunnskóla: Stutt samantekt helstu niðurstaðna úr PISA 2003 rannsókninni*. (Rit nr. 15). Reykjavík: Námsmatsstofnun, OECD.
- Kaplan, P. S. (1990). *Educational psychology for tomorrow's teacher*. New York: Wes Publishing Company.
- Kennaraháskóli Íslands. (2004). *Ársskýrsla Kennaraháskóla Íslands*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Kenway, J. og Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education*, 9(1), 117–133.
- Konur og karlar. (2004). (*Hagtíðindi* 89. árg. 52. tbl.). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Landshagir* (2004). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Lingard, B. og Douglas, P. (1999). *Men engaging feminisms: Pro-feminism, baclasses and schooling*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Lynch, K. og Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: 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. Í J. Gaskell og J. Willinsky (Ritstj.), *Gender informs 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. *Kvennaslóðir. Rit til heiðurs Sigríði Th. Erlendsdóttur sagnfræðingi* (bls. 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 og 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, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir og Inga Úlfssdóttir. (2002). *Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk árið 2002* (Samræmd próf rit 22 – Rit 3). Reykjavík: Námsmatsstofnun.

- Sólveig Jakobsdóttir. (1999). Tölvumenning íslenskra skóla: Kynja- og aldursmunur nemenda í tölvutengdri færni, viðhorfum og notkun. *Uppeldi og menntun*, 8, 119–140.
- Sólveig Jakobsdóttir, Bára Mjöll Jónsdóttir og 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.
- Strákar í skóla. Erindi frá málþingi Karlanefndar Jafnréttisráðs og menntamálaráðuneytisins (1997, 27. nóvember). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið og skrifstofa jafnréttismála.
- Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirs dóttir og 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*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Teese, R., Davies, M., Charlton, M. og Polesel, J. (1997). Who wins at school: Which boys, which girls? Í J. Kenway (Ritstj.), *Will boys be boys? Boys' education in the context of gender reform* (bls. 8–12). Deakin West: Australian Curriculum Studies Association.
- Vinnicombe, S. og Singh, V. (2004). *The 2003 female FTSE index: Women pass a milestone: 101 directorships on the FTSE 100 boards*. Bedfordshire: Cranfield University, School of Management.
- Walkerine, V. (1990) *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Young, M. F. D. (1998). *The mastery of reason*. Cambridge: Routledge & Keagan Paul.
- Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir. (24. febrúar 2005). Drengjamenning í grunnskólum – Ráðstefna um karlmennsku og stráka í grunnskóla. Sótt 24. apríl 2005 af <http://menntamalaraduneyti.is/radherra/raedur/nr/3007>.
- Þorvaldur Kristinsson. (2005). *Veruleiki og þarfir samkynhneigðra pilta í grunnskólum*. Fyrirlestur haldinn á ráðstefnumanni Drengjamenning í grunnskólum: Áhrif, afleiðingar og aðgerðir, Grand Hótel Reykjavík.

*„Ég veit alveg fullt af blutum en ...“
Hin kynjaða greindarorðræða og
birtingarmyndir hennar meðal unglings
í bekkjardeild*

Inngangur¹

Hér er gengið út frá því að hugtakið greind sé menningarlega og félagslega mótað hugtak sem eigi sér misjafna merkingu eftir menningu, umhverfi og hópum. Ljóst er þó að ákveðin orðræða um greind hefur fest sig í sessi og hefur meira sannleiksgildi í hugum fólks. Með skírskotunum til greindarhugtaksins hefur alls kyns misrétti í skólakerfinu verið réttlætt. Til að mynda fengu stúlkur og konur mun síðar en karlar aðgang að menntastofnum því ekki var lítið á þær sem skynsemisverur (Paechter, 1998). Sums staðar er börnum enn raðað í bekki með skírskotunum til hugtaksins þrátt fyrir að rannsóknir sýni að því fylgi ákveðin stéttá- og kynþáttamismunun (Coleman, 1968; Wells og Serna, 1996) og stutt er síðan börn sem töldust föltluð fengu aðgang að almennu skólakerfi (Dóra S. Bjarnason, 1996). Hér gefst ekki tóm til að gera grein fyrir öllum hliðum orðræðunnar heldur verður fyrst og fremst rýnt í kynjuð lögmál hennar, þ.e. hversu karllæg hún virðist vera.

Með orðræðugreiningu verður skoðað hvernig kyngervi og veruháttur (e. *habitus*) virðast hafa áhrif á hvaða merkingu nemendur leggja í þetta hugtak. Einnig er lítið eitt fjallað um skilning kennara og hvernig þekking, námsárangur og einkunnir tengjast hugmyndum nemenda um greind. Fram kemur að sum þekking er verðmætari en önnur, þ.e. skapar miskið menningarlegt auðmagn (e. *cultural capital*), og sama einkunn virðist hafa ólíkt vægi eftir kyngervi. Sýnt verður fram á hvernig orðræðan um

1 Þessi grein er byggð á köflum úr meistararitgerð minni (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Guðný Guðbjörnsdóttir prófessor leiðbeindi mér við meistararitgerðina og vil ég þakka henni fyrir góða leiðsögn og ábendingar. Auk þess vil ég þakka Guðbjörgu Vilhjálmsdóttur og Ingólfí Ásgeiri Jóhannessyni fyrir gagnlegan yfirlestur á greininni.

greind á þátt í að gera lítið úr stúlkum og hvernig viðteknar hugmyndir stúlkna hafa minna menningarlegt auðmagn. Eins verður gefin innsýn í hvernig þessi kynjaða greindarorðræða endurspeglast í atferli, virkni og viðbrögðum innan skólastofunnar.

Stúlkur hafa lengst af haft hærri einkunnir en drengir að meðaltali, að undanskildum raungreinum, en á allra síðustu árum hafa stúlkur þó mælst umtalsvert betri í stærðfræði (Júlíus Björnsson, 2005; Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2004). Eins og rakið er í greininni *Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?* hafa margir metið það svo að í grunnskólanum sé kvenlægri menningu og stelpum hampað á kostnað karllægrar menningar og drengja (Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir, 2005). Ein helstu rökin hafa verið hærri einkunnir stúlkna í öllum samræmdum prófum. En það segir hins vegar ekkert um hvaða merking er lögð í einkunnir meðal nemenda og kennara. Rannsóknir hafa sýnt að löng skólaganga og góður námsárangur stelpna virðist ekki nægja til að öðlast sams konar virðingu og völd og drengir þegar út í atvinnulífið er komið (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Sú vitneskja var því hvatning til að leita svara við hvað teldist virðingarverð þekking og breytni í skólastofunni, bæði hjá strákum og stelpum. Það þró-aðist út í umræðu um greind.

Til þess að átta sig betur á þeim hegðunar- og hugsanaferlum sem virðast eiginlegir, svo inngrónir eru þeir í menningu okkar, er mikilvægt að skoða hugmyndir um greind í sögulegu ljósi, ekki síst í tengslum við hugmyndir um kvenleika. Ráðandi orðræða á hverjum tíma á sér sögulegar rætur sem gefa henni aukið vægi og ákveðið hlutleysi í hugum flestra.

Kynjuð greindarorðræða – sögulegar rætur

Ekki er hægt að tala um hugtökin karlmennska og kvenleiki nema í samhengi hvort við annað þar sem þau fela frá fornri tíð í sér andstæða merkingu. Það sem er karllægt getur ekki líka verið kvenlægt. Slíka tvíhyggju er hægt að rekja allt aftur til Aristótelesar en hann lagði áherslu á að karlinn væri hið eiginlega kyn, viðmiðið, en konan aðeins ófullkomín mynd af manninum eða frávik frá viðmiðinu (Horowitz, 1976). Karl vísar bæði til hins hlutlausa og jákvæða. Þessi hugsun var sérstaklega fest í sessi á upplýsingatímabilinu (18.–19. öld) þegar lögð var rík áhersla á tvískiptingu; annars vegar þáttöku í borgarasamfélaginu og hins vegar umhyggju fyrir heimili og börnum. Talið var að karlinn stjórnaðist af skynsemi en konan af líkama og tilfinningum. Hann væri sterkur, aktífur og harður af sér en hún veikgeðja, hræðslugjörn og óvirk (e. *passive*). Hér verða raktar rannsóknir sem varpa ljósi á hvernig þessar hugmyndir hafa endurholdgast í aldanna rás og eru hluti af greindarorðræðu nútímans en birtast okkur á

annars konar hátt. Þótt birtingarmyndin sé talsvert önnur eru hugmyndirnar þær sömu.

Þegar skólaganga kvenna var loks viðurkennd sem nauðsyn einkenndist menntun af þessum hugmyndum. Menntahugsuður eins og Rousseau (1979/1762) taldi mikilvægast að menntun kvenna fælist í því að gera þær hæfari til að sinna börnum og heimili og verða betri eiginkonur en ekki til að hafa völd og áhrif í samfélaginu. Þessar hugmyndir einkenndu menntun kvenna allt fram á 20. öld. Mikil andstaða var við að konur væru langskólagengnar og það beinlínis álið hættulegt þeim. Hugmyndir voru uppi um að þær gætu átt á hættu að missa hæfileikann til brjóstagjafar eða jafnvel verða ófrjóar. Jafnvel þeir sem stofnuðu dagskóla fyrir stelpur, og voru því líklegri til að telja að stelpur væru vitsmunalega jafn hæfar drengjum, töldu giftingu og starfsframa útiloka hvort annað. Því var algengt að lærdar konur sem urðu gjarnan kennarar giftust ekki (sjá Paechter, 1998). Af þessu má sjá hvað mikil áhersla hefur verið lögð á aðskilnað milli kvenleika og rökhugsunar/skynsemi til þess að halda konum fyrir utan samfélagsleg völd með takmarkaðri menntun og þekkingu.

Það er því ekki einkennilegt hversu erfitt hefur reynst í tímans rás að viðurkenna konur sem greindar og jafn hæfar körlum á opinberum vettvangi. Reynt hefur verið að sanna greindarmun með ýmsum hætti. Á 18. öld var reynt að sýna fram á að konur hefðu hlutfallslega minni heila en karlar (Sciebinger, 1989) og þannig viðhalda ráðandi orðræðu um að skynsemin væri karlsins en tilfinningarnar og líkaminn konunnar. Michele Cohen (1996) rekur frásögn þar sem góður árangur stelpna á 19. öld var tengdur vinnusemi frekar en greind, en öfugt hjá strákum. Að útskýra þannig góðan árangur stelpu grefur ekki undan eða ógnar karlmennsku drengsins. Þetta er í samræmi við svokallaða eignunarkenningu (e. *attribution theory*) þar sem algengara er að strákar telji slælegan árangur á prófum stafa af ytri þáttum, t.d. slæmum kennara eða ósanngjörnu prófi, en stelpur reki slíkt frekar til innri þátta eins og greindarskorts eða þekkingarleyssis (Ames, 1984). Sams konar viðhorf birtist í rannsókn Guðnyýjar Guðbjörnsdóttur á sjálfsmyndum og kynferði framhaldsskólanema. Þar kom fram að stúlkur voru ánægðari með námsárangur sinn en piltar en þeir voru ánægðari með hæfileika sína (Guðnyý Guðbjörnsdóttir, 1994).

Walkerdine (1990) rekur í bók sinni *Schoolgirl fictions* hvernig þessar gömlu orðræður lifa í nútímanum. Í 39 skólum sem hún hafði til skoðunar talaði enginn kennari um snillingáfu stelpna á meðan úði og grúði af strákar-snillingum. Ef stelpur stóðu sig vel var oft dregið úr því með lýsingum eins og „mjög vinnusöm“ eða eitthvað sem vantaði upp á. Ef þær stóðu sig illa í námi gátu þær á engan hátt talist góðir námsmenn á meðan strákar sem stóðu illa að vígi höfðu oft dulda námshæfileika sem af einhverjum ástæðum fengu ekki að njóta sín í skólanum. Walkerdine skýrir þessi viðhorf

með hinni sterku orðræðu frá upplýsingatímanum um að konur hafi síður vald á rökhusun en karlar. Vinnusemi var tengd við utanbókarlærðóm og reglufylgni og talin kvenlæg. Slíkir þættir eru í andstöðu við uppgötvun og skilning karlmennskunnar sem var tengd við virkni og leikgleði. Óvirkni margra stelpna,² „góð hegðun“, hjálpssemi og vandvirkni var allt talið merki um eða til að hylma yfir skynsemísskort.

Hugmyndafræði

Áður en lengra er haldið er vert að skýra kenningar og hugtök sem greining á rannsóknargögnum byggðist á. Orðræðugreining á rætur sínar að rekja til Derrida (1974) og Foucault (1978; 1979) og hefur oft verið kennið við póststrúktúralisma. Til að orðræðugreina þarf að vera skýrt hvað felst í hugtökunum orðræða og hugvera. Til að átta sig betur á ólíkri menningarlegri valdastöðu, en það var eitt af markmiðum rannsóknarinnar, er gott að nýta sér kenningar Bourdieus og tvö meginhugtök hans sem hafa verið áberandi í félagslegum menntunarfræðum (Grenfell og James, 1998), þ.e. veruháttur (e. *habitus*) og menningarlegt auðmagn (e. *cultural capital*).

Orðræða og hugvera

Samkvæmt Foucault er orðræða stofnanabundin orðnotkun fræðigreina, stjórnmála og menningar, það sem hægt er að segja frá eða tala um á ákveðnu augnabliki. Hún er eins konar viðurkennd þekking eða sannleikur sem orðið hefur til í samskiptum ákveðinna félagslegra afla (sjá Guðnýju Guðbjörnsdóttur, 2001: 11). Orðræða mótar hvernig við hugsunum hluti og þar sem ákveðin orðræða er talin lýsa því sem er eðlilegt og satt getur máttur hennar orðið það mikill að erfitt getur reynst að hugsa og hegða sér á annan hátt en reglur hennar boða. Innan hennar er aðeins meðtekið það sem er viðeigandi fyrir orðræðuna.

Foucault taldi sjálfið vera óstöðugt og staðsett í mismunandi orðræðum (Foucault, 1980). Einstaklingur er því ekki til í þessum skilningi og því notar hann hugtakið hugvera (e. *subjectivity*) sem í raun merkir einstaklingur í orðræðu. Með hugveru er átt við „meðvitaðar og ómeðvitaðar hugsanir og tilfinningar einstaklings, skilning viðkomandi á sjálfum sér og tengslum sínum við umheiminn“³ (sjá Guðnýju Guðbjörnsdóttur, Guðný Guðbjörnsdóttir, 2001, bls. 12). Hún er gerandi í þeim skilningi að hún skapar sjálf

2 Hér er ekki átt við samræður í litlum hópum (e. *private talk*) en slíkt fyrirkomulag virðist henta stelpum mjög vel heldur rökræður innan alls bekkjarins við kennara og aðra nemendur (e. *public talk*) (Swann, 1994).

3 Subjectivity hefur verið þýtt á íslensku á two vegu, annars vegar sem sjálfsveta og hins vegar sem hugvera, sem hér er notað.

texta og viðbrögð en gerir það innan viðtekins sannleika orðræðunnar, innan afmarkaðrar menningar og tímabils. Hún er holdgervingur eða birttingarmynd valdsins hverju sinni (Hall, 2001). Hugveran mótaðist, breytist eða endurnýjast í stöðugu ferli en er ekki einstaklingur með fastmótaða sjálfsmynd.

Kenning Bourdieus: Veruháttur og menningarlegt auðmagn

Ein besta lýsing Bourdieus (1976; tekið úr Lareau og Horvat, 1999) á kenningu sinni um félagslegan veruleika er þegar hann líkir henni við keppni í spilum. Þá er vettvangur samskiptanna (e. *field of interaction*) spilasalurinn og allir þátttakendur eru með spil á hendi (auðmagnið sem þeir hafa, sem getur verið félagslegt, menningarlegt eða efnahagslegt). Hvert spil og hver þátttakandi hefur misjafnt gildi og þetta gildi breytist eftir því hverjar reglur leiksins/spilsins eru í hvert skipti sem spilað er. Ef miðað er við reglurnar í Svarta-Pétri eru spilin e.t.v. góð en alls ekki ef miðað er við reglurnar í Rommý. Einstaklingarnir hafa mismunandi spil á hendi og hversu vel þeir spila úr þeim fer eftir hæfileikum þeirra (veruhætti), ekki síst hæfileikum þeirra til að átta sig á reglum leiksins/spilsins hverju sinni. Ef þátttakandinn þekkir ekki reglurnar getur hann farið illa með góð spil.

Menningarlegt auðmagn sem einstaklingur hefur hverju sinni fer því ekki bara eftir því hvort hann hefur góð spil heldur ekki síður eftir reglum leiksins, þ.e. eftir því hvers konar menningargildi eru í hávegum höfð á hinum félagslega vettvangi og hvernig veruháttur þeirra samræmist þeim. Því getur það verið breytilegt eftir vettvangi og tímabili hvað kallast menningarlegt auðmagn og hversu vel einstaklingar eru búin undir að nýta sér það sem þeir hafa hverju sinni. Hver einstaklingur mótar sér (meðvitað eða ómeðvitað) athafnaáætlun (e. *strategy*) til að hámarka hlut sinn og valkostir eru óteljandi. Hins vegar er misjafnt hvers konar athafnaáætlunar hann getur mótað þar sem veruháttur hans setur hugmyndum hans skýr mörk. Valið fer því eftir stöðu hans innan viðkomandi vettvangs (Bourdieu, 1990).

Veruháttur mótar hugsun, hegðun, tilfinningalíf og skynjun einstaklingsins á heiminum. Hegðun okkar er ekki tilviljanakennd heldur formuð í vanabundnar athafnir. Ákveðnar hugmyndir mótaðist með einstaklingnum allt frá fæðingu og þannig byggist vitund hans upp. Pessi stöðuga mótu veldur því að veruháttur verður eins og einhvers konar annað „eðli“ þrátt fyrir að aðeins sé um félagslegan veruleika að ræða. Brugðist er við án meðvitundar um hann. Fólk sem hefur svipaða stöðu í samfélaginu myndar gjarnan hóp, verður fyrir svipuðum upplifunum og öðlast þannig keimlíkan veruhátt (Bourdieu, 1990). Þannig tengist veruháttur hugtakinu stétt. Kyngervi er einn sterkasti þátturinn í veruhætti einstaklinga að

mati Bourdieus (Bourdieu, 2001) og kallar á ólíkan félagslegan veruleika, verðmætamat og neyslu á menningaráfurðum (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2005). Þessi móton sem birtist í veruhætti einstaklinga er grunnatriði í að viðhalsa ríkjandi skipulagi, þar á meðal stéttaskiptingu og yfírráðum karla (Bourdieu, 2001).

Bourdieu telur að ráðandi hópar samfélagsins geti nýtt sér auðmagn sitt mun betur þar sem þeir hafa mótað hugmyndakerfið eða reglur leiksins á flestum svíðum. Veruháttur þeirra er því í fullkomnu samræmi við reglurnar. Pað fyrirkomulag er síðan laga- og stofnanabundið.

Rannsóknaraðferð og vettvangur

Rannsóknaraðferð er eigindleg og gögnin voru orðræðugreind. Orðræður um karlmennsku og kvenleika byggjast upp út frá því hvað við teljum t.d. „eðlilegt“ í fari drengja og stúlkna. Pessum orðræðum er viðhaldið í gegnum tungumálið og má greina þær þar. Slík aðferð kallast orðræðugreining (e. *discourse analysis*) og er hún notuð hér.

Í rannsókninni tóku þátt samtals 46 nemendur í tveimur bekkjum og níu kennrar. Tekin voru 17 viðtöl, bæði við kennara og nemendur, og gerðar níu þátttökuathuganir. Bekkirnir komu mjög vel út á samræmdum prófum í samanburði við landsmeðaltal og skólinn var í grónu hverfi þar sem hlutfall menntaðra var hátt.

Öðrum bekknum, 10.-L, var meira fylgt eftir og verður gefin nánari lýsing á honum. 10.-L skiptist í þrjá stóra hópa sem skoruðust talsvert innbyrðis og náðu inn í báða bekkina. Meirihluti valdamestu hópanna var í 10.-L og því kaus ég að skoða þann bekk nánar. Hóparnir voru fótboltastelpur, körfuboltastrákar og kynjablandaður jaðarhópur⁴ en tveir nemendur stóðu utan við vinahópa. Umsjónarkennarinn var mjög þenkjandi um jafnréttismál í víðu samhengi, þ.e. að allir ættu að fá að njóta sín og mikilvægt væri að virkja alla til þátttöku og virkni til að undirbúa nemendur undir það að vera virkir borgarar í lýðræðissamfélagi.

Þátttakendur

Til að undirbyggja skilning lesandans á mismunandi stöðu og hugmyndum nemenda um þekkingu og greind er mikilvægt að gefa innsýn í veruhátt og kyngervi nemenda í 10.-L.

4 Ég kýs að kalla hópinn jaðarhóp eftir nafngift sem ein úr hópnum gaf honum: „We are the outsiders“. Jaðarhópnum fannst hann vera jaðarsettur í skólanum og að allt bekkjarstarfið snerist um fótboltastelpurnar og körfuboltastrákana. Mikil og góð vinentengsl voru á milli íþróttahópanna sem virtust deila svipuðum lífsgildum og að hluta til sömu áhugamálum.

Frátt fyrir að fótboltastelpurnar þættu samheldinn hópur skiptust þær innbyrðis í two hópa; „skutlur“ og „hinar góðu“. Skutlurnar byggðu sjálfsmynd sína á athygli frá strákum (e. *male gaze*) og notuðu líkama sinn og ímynd til að reyna að öðlast virðingu og aðdáun ásamt því að standa sig vel í skóla. „Hinar góðu“ byggðu aftur á móti sjálfsmynd sína fyrst og fremst á einkunnum, góðmennsku og ábyrgð og þær virtu mest af öllum hópum í bekknum gildi og viðmið kennara og foreldra. Nöfnin á hópunum eru fengin að láni úr rannsókn Reay (2001) á stelpum í sjö ára bekk en sömu hegðunareinkenni voru milli stelpnahópa sem hún rannsakaði. Fótboltastelpurnar í minni rannsókn áttu hins vegar allar sameiginlegt að samsama sig góðu skólastelpuímyndinni (Walkerdine, 1990) sem felst einmitt í hinni fornu kvenleikaorðræðu um þægu, metnaðargjörnu, hjálpsömu og ábyrgu skólastelpuna en þær voru þó nútímalegri í þeim skilningi að flestar þeirra voru virkar og tjáðu sig talsvert í tínum (Bjerrum-Nielsen, 2003). Á hinn bóginn var misjafnt hversu vel þeim tókst upp í að halda sig innan orðræðunnar og markaði það valdastöðu þeirra innan hópsins. Sumar þeirra þóttu jafnvel of frekar eða háværar. Ása, sú sem stóð sig hvað best, þótti af flestum efnilegust af stelpunum. Hún var einnig best í fótboltanum.

Talsverður aðstöðumunur virtist vera milli góðu stelpnanna úr fótbolthópnum og jaðarstelpnanna sem markaði ólíkan veruhátt þeirra. Hinar góðu bjuggu hjá báðum foreldrum, menntuðum og vel stæðum, en heimilisaðstæður, lífsreynsla og aðbúnaður var allur annar hjá jaðarstelpunum og þær höfðu meiri löngun til að tjá sig um erfiðar tilfinningar og atburði úr skólanum og að heiman en aðrir hópar. Einnig mátti greina mun á lífsviðhorfum, fasttíl og tónlistarsmekk svo eitthvað sé nefnt þar sem jaðarstelpurnar fíluðu „dekkri“ og rokkaðri hluti. Því má segja að veruháttur (e. *habitus*) hópanna hafi verið ólíkur. Vert er að taka fram að ekki var skoðuð sérstaklega stéttarstaða foreldra en í viðtölunum kom skýr menningarmunur fram sem birtist m.a. í því hvað stelpunum fannst aðgreina þessa hópa og gerði það að verkum að þær höfnuðu öðrum vinahópum.

Jaðarstelpurnar samsömuðu sig alls ekki góðu skólastelpuímyndinni (Walkerdine, 1990) og með því að hafna henni reyndu þær að finna aðra hluti sem gætu gefið þeim valdastöðu. Auðveldlega er hægt að finna samsvörun með jaðarhóp og lýsingum á svölu strákunum (e. *cool guys/macho lads*) í rannsóknum Connells (1989) og Mac an Ghaills (1994). Svölu strákarnir koma gjarnan úr verkamannastétt og sýna andspyrnu í skólanum (Francis, 1999:357). Í rannsókn Mac an Ghaills (1994) reyndu verkamannastelpur að brjótast út úr hefðbundnum kvenleika skólastelpunnar með því að samsama sig svölu strákunum.

Skutlur og jaðarstelpur áttu það sameiginlegt að efast frekar um gildi

foreldra og kennara heldur en þær góðu og það birtist m.a. í veikari tengslum og árekstrum við þá. Sameiginleg áhugamál þeirra voru ástarsambönd við stráka, parti og áfengi og margar áttu eldri kærasta. Sigga og Selma voru leiðandi í hópnum, ef hóp skyldi kalla þar sem hann var sundurleitur og breytilegur. Þær þóttu mjög virkar í tímum og alls ekki alltaf í samræmi við óskir kennarans en þeim gekk samt nokkuð vel í námi. Á ákveðnum tíma bauðst þeim að vera hluti af fótboltastelpuhópnum en þær höfnuðu því báðar þrátt fyrir að kvarta yfir sterkri valdastöðu hópsins í bekkjunum. Það sýndi sterkt andúð þeirra á lífsviðhorfum fótboltastelpna, áhugamálum og menningarneyslu.

Strákarnir mynduðu ekki andstæða hópa á yfirborðinu. Það sem einkenndi þá einna helst var nokkuð skýrt stigveldi með Valdimar og Svan í fararbrotti. Peir vörðu hagsmuni stráka bæði fyrir kennurum og stelpum og voru því óskoraðir fulltrúar síns kyns. Aðeins tveir strákar í bekknum voru ekki á einhvern máta hluti af körfuboltastrákunum; Simmi sem tilheyrði jaðarhópi og Arnar sem tilheyrði engum hópi í bekknum. Báðir voru stimplaðir með hegðunarvandkvæði og Arnar talinn hafa Asperger-heilkenni. Simmi var á sérsamningi vegna náms- og hegðunarörðugleika og var undanþeginn mætingu í nokkrum námsgreinum en vann í staðinn á verkstæði. Hann var eini drengurinn sem sýndi verulega uppreisn gegn gildum skólans. Þrír strákar voru tvíáttá í afstöðu og voru bæði með jaðarhópi og körfuboltastrákum, þ.e. voru mestmegnis með jaðarhópi utan skólatíma en voru í liði með körfuboltastrákum í skólanum. Þannig virtist vera kynjaður munur á vinatengslum og drengirnir hafa svigrúm til að rása á milli hópa.

Par sem Valdimar, óskoraður leiðtogi körfuboltastrákanna, gaf ekki mikil fyrir gildi og viðhorf jaðarhópsins fékk Simmi ekki mikinn hljómgrunn. Valdimar upphóf frekar gildi élítumenningar sem hægt er að tengja við lýsingu á menningarvitunum (e. *the middle-class real Englishmen*) í rannsókn Mac an Ghaills (1994). Stór hluti af ímynd þeirra var að sýna hópnum fram á getu sína, vitneskju og hæfni og menningarlegt auðmagn sitt. Foreldrar þeirra störfuðu m.a. við kennslu, fjöldi og listir, þ.e. voru menningarlega tengd fremur en viðskiptalega. Þess konar karlmennska varð ráðandi í bekknum og gerði að verkum að frekar jákvæð viðhorf ríktu gagnvart skólanum og menningu hans. Valdimar þurfti hins vegar einnig að sanna sig á öðrum sviðum til að öðlast þann sess sem hann hafði, svo sem með því að vera bestur í körfuboltanum, eiga kærustu, með því að hafa áhuga á tölvum og vera félagslega fær sem fólst m.a. í trúðslátum í tímum svo eitthvað sé nefnt. Rannsóknir hafa sýnt að þetta eru mikilvægir þættir til að öðlast virðingu og vinsældir innan drengjahópsins (Mac an Ghaill, 1994; Martino, 1999). Þannig slapp hann við nördastimpil.

Orðræðan um greind

Í ljós kom að fjallað var um getu og greind kynjanna á ólíkan hátt. Ása var fulltrúi fyrir orðræðuna sem kennð var við stelpurnar og Valdimar fyrir strákana. Þau voru talin hæfust en á mjög ólíkum forsendum. Því kýs ég að skipta orðræðunni um greind og námsgetu í tvennt milli kynja og kallast þær stelpuorðræðan og strákaorðræðan. Pað þýðir þó ekki að allar stelpur vilji staðsetja sig innan stelpuorðræðunnar eins og mun síðar koma í ljós eða að allir strákar eigi heima í strákaorðræðunni. Pað virtist einnig tengjast hópum hverjur voru til umræðu, t.d. var engin af skutlunum nefnd til leiks.

Orðræður um þá sem töldust greindastir

Eftirfarandi eru nokkur dæmi frá nemendum í beknum um þeirra eigin hugmyndir um hverjur séu klárastir í beknum. Fyrsta dæmið kemur frá Brynju sem er ein af „hinum góðu“ og góð vinkona Ásu:

- R: Hver heldurðu að sé talinn gáfaðasti nemandinn í beknum af kennurunum?
- B: [Löng þögn og svo segir hún lágt] Valdimar og Ása held ég (mm) [hækkar aftur róminn], samt er Valdimar ekkert ... hann fær ekkert það háar einkunnir eða svona (nei), ég og Ása við fáum yfirleitt svona svipað eða svona ... nei hún er alltaf hærri samt (mm). Bara ... já örugglega Ása.
- R: En hver finnst þér vera gáfaðasti nemandinn?
- B: Ása (mm).
- R: Heldurðu að það sé einhver munur á strákum og stelpum hvað það varðar, gáfur?
- B: Ég held samt að þó að Ása sé meira svona þú veist sé með kannski meiri meðaleinkunn held ég að Valdimar eigi eftir að vera meira svona, þú veist, hann á eftir að ná meira svona fram hérrna.
- R: Af hverju heldurðu að það sé?
- B: Hann er ekki ... hann er svona meira ekki feiminn og ákveðinn svona meira en hún getur náttúrulega náð fram í einhverju öðru, þú veist, læknir eða eitthvað (já).

Þetta dæmi sýnir að Brynja telur Ásu mjög greinda ef litið er til einkunna en efast um að hún geti nýtt sér gáfur sínar eða sitt menningarlega auðmagn með jafn afgerandi og beinskeyttum hætti þegar út í lífið er komið og Valdimar. Hin góðu spil sem hún hefur á hendi munu, að mati Brynju,

ekki nýtast henni jafnvel og Valdimari. Menningarauður hennar er ekki í nágu góðu samræmi við vettvanginn, þ.e. kröfur samfélagsins. Hér kemur annað dæmi frá Fjólu sem er einnig ein af „hinum góðu“ sem sýnir vel kynjun orðræðunnar:

- F: ... þeir fylgjast ekki neitt meira með í tímum heldur en við.
- R: Nei, og fá þeir samt sömu einkunnir og þið?
- F: Valdi og Njáll allavegana (já).
- R: Nú hefur Lára [umsjónarkennarinn] sagt mér, þeir halda þessu stíft fram strákarnir sko. Lára segir að þetta sé ekki satt. Þið séuð hærri en þeir.
- F: Já, en þeir eru samt voða svipaðir. Njáll er mjög svipaður og ég allavegana (já). Valdi er kannski svona alltaf eitthvað svona þú veist pínu lægri eða eitthvað. Ég er samt ekkert alltaf að fá einhverjar níur og tíur alltaf heldur meira svona átta og níu (já). Valdi er alveg á því bili en samt eru alveg sumar stelpur sem eru alltaf hafandi 9,5 og 10. Þá eru þær náttúrulega hærri en þeir. Þannig að þær sem eru hæstar af stelpunum eru alltaf hærri en þeir sem eru hæstir af strákunum (já já einmitt).

Í upphafi tilvitnunar talar hún um alla strákana sem einn hóp og laetur líta út fyrir að þeir hafi minna fyrir náminu en þær sem er í samræmi við hina sögulegu orðræðu sem getið var um áðan. Seinna afmarkar hún sig við Valda og Njál. Enn síðar viðurkennir hún að Valdi sé kannski aðeins lægri en hæstu stelpurnar en sé jafnoki sinn. Dæmið sýnir að hin forna orðræða lifir góðu lífi. Það er alveg sama hversu miklu hærri einkunnir stelpurnar fá, það virðist ekki ógna þeirri vissu að drengirnir þurfi að hafa minna fyrir námi. En hverjum mun vegna best í framtíðinni?

- F: Þeim finnst örugglega Valdi, bara af því að hann þú veist svona, hann veit voða mikið svona (já), svona það sem maður þarf ekkert að vita en samt kemur það manni að góðum notum (já).
- R: Í Trivial pursuit og svona (já). En hvað finnst þér?
- F: [Löng þögn.] Ég held að hinir krakkarnir haldi að Ármann eigi eftir að vera svona (já). Hann veit líka voða mikið (mm).

Rökín eru ákveðin þekking sem drengir virðast frekar búa yfir en stelpur. Mælikvarðinn er þekking sem ekki er nauðsynleg eða praktísk í hefðbundnum skilningi, er óhlutbundin eða ótengd daglegu lífi (sjá Guðnýju Guðbjörnsdóttur, 2003; Young, 1998). Hún virðist karllæg í þeim skilningi að drengir virðast frekar tileinka sér þessa mikilvægu þekkingu og hún er

oft tengd sögu, stjórnmálum, raunvísindum og tækni. Hér koma svör frá kvenkennara um Valdimar og Ásu:

- R: En hérna hver var svona klárastur að þínu mati (í þessum hópi?) já.
- H: Ég held að Valdimar sé það (mm). Ég held að, bara af því hann eins og ég sagði áðan, af því hann les mikið og það situr, og horfir mikið á [sjónvarp], það situr í honum (já einmitt) en þau voru mjög sterk og skörp eins og já Ása og þessar stelpur kannski.
- R: Í hverju fólst þeirra?
- H: Þær voru samviskusamari, sko náttúrulega miklu samvisku-samari heldur en Valdimar nokkurn tímann (já) og en hérna og náttúrulega lærðu alltaf allt sem þær áttu að læra heima og (mm) og þá er ég að tala um sko stelpnahóp Ásu, Fjólu, Brynju, Guðný svona yfirleitt, Sigrún, sko þetta fótboltalið, það, þær voru líka mjög samviskusamar.

Hérna kemur skýrt fram að uppeldisáherslur eru í góðu samræmi við gildi skólans og því nær hann að nýta vel menningarlegt auðmagn sitt. Það þykir síður merkilegt að hafa fullkomin tök eða skilning á námsefninu sjálfu og e.t.v. ekki eftirsóknarvert fyrir drengi þar sem mælikvarðinn á getu þeirra er annar. Einkunnir virðast því mikilvægari fyrir stelpurnar og virðast jafnvel vera eina leið margra stelpna til að sýna fram á getu sína þrátt fyrir að dregið sé úr gildi þeirra með ýmsum hætti, s.s. með því að visa til þess að þær séu fengnar fyrst og fremst út af samviskusemi.

Fulltrúar ráðandi orðræðu

Mikilvægt er að skoða hvað Ásu og Valdimari þótti sjálfum og í hvers konar orðræðum þau staðsettū sig. Ása byrjar:

- R: En hver heldurðu að sé gáfaðasti nemandinn í bekknum?
- Á: Valdimar.
- R: Mm, af hverju?
- Á: Hann bara veit allt [hún hlær] og svo er hann bara, æi ég veit það ekki.
- R: En vitneskja og gáfur. Er það endilega það sama?
- Á: Nei, kannski ekki, en hann er bæði mjög gáfaður [hlær] við vorum t.d. í Gettu betur, fórum í það þrisvar sinnum í röð og hann vann alltaf (já) og hérna og svo er hann mjög góður í skóla (já) líka þó hann sé ekki með háar einkunnir alltaf (nei) og ...
- R: En hvar myndir þú setja þig í þennan hóp. Hvað ...

- Á: Ég er alveg frekar ofarlega (mm). Ég fæ alla vega ... já (þú færð allavega?) ég fæ frekar góðar einkunnir alltaf og (já) og samt Begga er líka voðalega.. þú veist í hinum bekknunum (já). Hún fær alltaf hæstu einkunnirnar en hún er samt ... ég held samt að Valdimar sé svona meira svona fyrir utan skólabækurnar (já einmitt).
- Á: Æti ég veit það ekki. Svo er ég kannski með, þú veist, auðvitað er Begga með hæstu einkunnirnar í bekknunum en þú veist, hún er í hinum bekknunum (já já) en hérna ... en...þó ég viti kannski ... hvernig svona, æti ég veit það ekki, svona skóladót er held ég að gáfur felist í meira heldur en bara... því sem maður lærir í skólanum (mm).
- R: Og heldurðu að þú hafir það ekki. Ég meina ...
- Á: Ég er alveg, ég veit alveg fullt af hlutum en ... (mm) jú.
- R: En þú hefur samt sem áður ekki getað hugsað þér að þegar ég spurði hver er gáfaðastur að segja; ég?
- Á: Nei.
- R: Af hverju ekki?
- Á: [Hlær] ... ég veit það ekki [við hlæjum] ... En samt held ég skil-urðu, eins og Njáll og Valdi eða Valdimar, ef þeir myndu alltaf læra heima, skila öllu og læra fyrir prófin þá myndu þeir alveg fá 10 í öllu held ég.

Af þessu má sjá að hún notar ekki sömu viðmiðanir um sig og Valdimar. Annars vegar metur hún greind út frá þekkingu fyrir utan skólabækurnar og er þá að meta stráka og hins vegar metur hún greind út frá einkunnum og er þá að meta stelpur. Hún getur leyft sér að áætla að Valdimar geti fengið háar einkunnir þegar hann vill en hún leyfir sér ekki þann munað gagnvart sjálfrí sér eins og þessar ólíku viðmiðanir sem hún hefur gagnvart sér sem námsmanneskju í samanburði við Valdimar bera með sér. Þetta gæti einmitt skýrt þennan stöðuga ótta við að standast ekki kröfurnar í náminu sem virðist hrjá margar millistéttarstelpur, ef marka má breskar rannsóknir (Walkerdine, Lucey og Melody, 2001), á meðan aðrir hópar virðast afslappaðri. Þetta er leiðin fyrir þær til að sýna fram á menningarlegt auðmagn sitt. Eins er eftirfarandi setning athyglisverð sem hún að vísu botnaði aldrei; „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“. Þarna brýst fram efi um að sú mikla þekking sem hún eflaust hefur á ýmsum hlutum, geti verið jafn merkileg og verðmæt og t.d. hjá Valdimari. Hún staðfestir svo skoðun sína með því að vísa í árangur hans í spilum eins og Gettu betur.

Valdimar segir hins vegar þegar ég spryr hann hver sé greindastur í bekknunum:

V: Ég (ég hlæ) nei, jú samt ... (já ok, segðu bara það sem þér finnst) eða sko ... nei sko Ása og Fjóla (já), þær læra alltaf alveg stíft fyrir öll próf og ég geri það ekki en ég fæ alltaf sömu einkunn og þær (já ok) og síðan sko þegar ég var yngri þá las ég voða mikið svona fræðibækur og svona þannig að ... (býrð að því?) já og ég var alltaf svona proffi sko en ég var samt ... ég var ekki svona nörd.

Valdimar telur að hann sé greindastur í bekknum á nákvæmlega sömu forsendum og aðrir telja hann það. Hann fullyrðir að hann læri aldrei neitt en fái samt sömu einkunnir og Ása. Eins og áður hefur komið fram er þessi staðhæfing varðandi einkunnir ekki rétt en hún er samt sannleikur í hugum nánast allra í bekknum og þeir sem vita betur eins og Ása og sumir kennrar telja þá einfaldlega að hann gæti fengið jafn háa eða hærri einkunn ef hann nennti. Í samanburði milli kynja falla einkunnir algjörlega í skuggann af þessu atriði. Eins og bróðir Ásu hafði Valdimar mikinn áhuga á lestri fræðibóka, e.t.v. þar sem það var hluti af því að móta karllægan millistéttarveruhátt hans (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, Í prentun) en veruháttur Ásu, þrátt fyrir að alast upp á sama heimili, mótað út frá öðrum þáttum.

Mótsagnir og andspyrna við ráðandi orðræðu

Selma og Sigga

Öllum ráðandi orðræðum fylgja mótsagnir og andspyrna. Mótsprynu mátti helst finna hjá þeim stelpum sem ekki voru hluti af íþróttahópunum, t.d. hjá Selmu og Siggu. Þær vildu staðsetja sig í strákaorðræðunni og nokkrir kennrar tóku undir sjónarmið þeirra.

Selma úr jaðarhópi gerir lítið úr námshæfileikum Valdimars í samanburði við sjálfa sig. Hún telur sig greinda, meira að segja greindari en Valdimar,⁵ en nennir ekki að sýna fram á það með góðum einkunnum í skólanum. Í staðinn fyrir Valdimar og Ásu taldi Selma til nemendur úr sínum bekk, þau Bergrún og Ármann. Hérra kemur samanburður hennar á þeim:

- S: Það er kannski að hluta til vegna þess. Ég meina, þetta er, sko hún og Ármann. Þau eru örugglega gáfuðustu manneskjurnar í bekknum.
- R: Og líka ef þú telur hinn bekkinn með?

5 Sem mér fannst ansi hressandi en hún taldi taldi samt ekki sig vera greindasta.

- S: Mm. Ármann þú veist, hann hefur aldrei farið í eðlisfræði áður og hann er með 9,5 í meðaleinkunn (já) og við erum búin að vera í eðlisfræði síðan í 7. bekk.
- R: Myndir þú segja að hann væri gáfaðri en Valdimar?
- S: Já, Valdimar þarf að læra, þú veist, Ármann þarf þess ekki (nei). Hann kom í skólann þú veist og hann kunni orðabókina utan að (mm). Hann er ótrúlegur.
- R: En hún, er hún öðruvísí klár?
- S: Bergrún (já) já mér finnst það. Hún hérna, hún les sér ekki til um hluti. Hún gerir ekki hitt og hún gerir ekki þetta. Hún gerir heimavinnuna sína (já). Hún er rosa skýr í kollinum. Hún er með háa greindarvísítölu. Þú veist lægsta einkunnin sem hún hefur fengið í stærðfræði er 9,1 (já), þú veist.

Ef grannt er skoðað er þetta nákvæmlega sama orðræðan en með öðrum persónum og leikendum. Hún virðist bera ómælda virðingu fyrir Ármanni á nákvæmlega sömu forsendum og aðrir bera virðingu fyrir Valdimari. Hún reynir eins og margir að stilla stráknum upp sem snillingi sem hafi meðfæddar gáfur í eðlisfræði⁶ og þurfi því ekki að líta í bók. Hún er því gerandi í þessari ráðandi orðræðu þrátt fyrir að hún hafni einstökum persónum í henni. Það er því ljóst að námsefnið og öflun þekkingar á því er jaðarsett þegar kemur að því að meta námshæfni og greind. Bergrún er klár, hefur meira að segja háa greindarvísítölu, en hún þarf að læra á meðan Ármann þarf þess ekki. Niðurstaðan er ávallt su að greindustu stelpurnar þurfa að læra en það sama á ekki við um klárustu strákana.

Enskukennarinn var sá eini sem nefndi Siggu úr jaðarhópi sem greindustu stelpuna. Það mótaðist af mikilli getu hennar í ensku en einn fjölskyldumeðlimur hennar var enskumælandi. Stærðfræðikennari taldi hana einnig klára og staðsetur hana í strákaorðræðunni:

- G: ... Sigríður getur staðið sig mjög vel ef hún leggur sig fram en það er ekki alltaf víst að hún geri það.
- R: En þú myndir telja hana klára?
- G: Já hún er klár og hún er líka náttúruklað.

Sams konar orðræðu mátti greina þegar kennrarar tjáðu sig um Selmu. Þeim þótti hún geta staðið sig vel þegar hún vildi. Hún fyrirleit hina viðteknu hugmynd um góðu skólastelpuna og valdi að staðsetja sig í strákaorðræðunni. Hún ásamt öðrum stelpum sem staðsettu sig þar gátu að mati

6 Mjög algengt var að færni og þekking í raungreinum þætti bera vott um mikla greind.

kennara verið „náttúruklárar“, voru síður þekktar fyrir samviskusemi og fengu mjög háar einkunnir. Þær virtust einnig eiga það sameiginlegt með Valdimari að hafa mikla trú á námshæfni sinni þrátt fyrir að hafa ekki alltaf háar einkunnir. Það er í góðu samræmi við rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (1994, bls. 179) á framhaldsskólanemum þar sem stelpur með karllæga kynímynd höfðu meiri trú á hæfni sinni en stelpur með androgyn⁷ eða kvenlæga kynímynd þrátt fyrir að androgyn stúlkurnar hafi fengið hærri einkunnir á grunnskólaprófi.

Samviskusamir strákar á skjön við ráðandi drengjaorðræðu

Mótsagnir koma fram í gögnunum hvað varðar ástundun stráka. Eins og áður sagði telja flestir að strákarnir læri mest lítið heima og það kom skýrt fram hjá strákunum sem teknir voru í viðtal. Hins vegar kom fram hjá tveimur kennurum að sumir strákar legðu sig alla fram og gerðu alltaf heimavinnuna sína. Svanhildur umsjónarkennari S-bekkjar taldi nokkra stráka vera þannig í sínum bekk (S-bekknum):

- S: ... mér finnst nú kannski stelpurnar yfirhöfuð samviskusamari en það voru samt mjög samviskusamir strákar mín megin. Þeir voru sennilega samviskusamari þar heldur en hinum megin
- R: Já, þannig að þetta jafnaðist út?
- S: Já ég hugsa það ... það voru nokkrir strákar mín megin sem voru alltaf búinir með allt og skiluðu alltaf sínu.
- R: Og þeir heita Ármann ...
- S: Og Torfi og kannski sérstaklega þeir. Daníel, hann ... var svona strákur sem að vann á alveg frá því að ég tók við og þangað til en það voru kannski þeir þrír sem voru alltaf, skiluðu alltaf sínu.

Þetta varpar ljósi á að samviskusemi er ekki kynbundið atferli en orðræðan um vinnusemi stúlkna og leti drengja virðist vera mjög ráðandi. Umsjónarkennarinn nefnir Ármann í þessu samhengi sem Selma útmálaði fjálglega sem snilling sem lærði aldrei neitt, hann væri svo klár. Arnar í L-bekknum stóð vel að vígi í námi en var jaðarsettur af strákunum. Hann fann til samkenndar með samviskusömu drengjunum úr hinum bekknum. Því virðast sumir strákar vera afar samviskusamir, leggja mikið upp úr metnaði í námi og jafnvel tengjast út frá þeim forsendum. Dönskukennarinn tekur í sama

7 Einstaklingur með androgyn kynímynd hefur bæði kvenlæg og karllæg viðhorf eða persónueinkenni.

streng þegar hún tjáir sig um strákana í L-bekknum en með ákveðinni undrun þegar hún hugsar til baka:

G: ... strákarnir [voru] sko ótrúlega duglegir ... þegar ég hugsa til baka, það er alveg ótrúlegt hvað þeir skiluðu málfræðiæfingum og svona vel ... og unnu í rauninni ótrúlega vel.

Þetta sýnir vel að það er síður búist við því af drengjum að vera samvisku-samir og er gott dæmi um ólíkar væntingar til kynjanna. Samkvæmt þessu virðast drengir í L-bekk hafa unnið málfræðiæfingar heima og sumir þeirra hafa meira að segja þurft að hafa fyrir náminu eins og þessi umsögn dönskuennarans gefur til kynna:

G: Þetta var mjög erfitt fyrir hann [Breka] og hann vann og vann og vann en hann einhvern veginn sko, grunnurinn hjá honum virðist hafa verið bara mjög slakur ... þannig að ... innan kennslustundarinnar var hann passívur vegna þess að hann bara treysti sér ekki til þess að halda í við þessa kláru krakka ...

Þegar Breki er borinn saman við Valdimar virðist hann alls ekki jafn klár, lærir heima, lætur lítið til sín taka í tínum og fer ekki létt í gegnum námið. Hann stendur utan við drengjaorðræðuna. Valdimar bjó í Danmörku um tíma meðan foreldrar hans voru í námi og þurfti því ekki mikið fyrir dönsk-unni að hafa. Hið menningarlega auðmagn sem Valdimar fékk í gegnum stéttarstöðu foreldra sinna nýttist honum ótvírætt á margan hátt og féll vel að ráðandi orðræðu um greind. Drengir eins og Breki voru því jaðarsettir í strákaorðræðunni og þeir voru alls ekki í oddastöðu í strákahópnum. Hann var einn þeirra sem var með jaðarhópnum eftir skóla en samþykkti gildi körfuboltastrákanna í skólanum.

Gott dæmi um hvaða orðræða verður ofan á og hversu kynjuð hún virðist vera er lýsing stærðfræðikennarans á aukatíma sem hann hélt fyrir samræmdu prófin:

Strákarnir voru afslappaðri, tökum bara dæmi. Þegar ég var með aukatíma í stærðfræði þá var ég með alla hópana, báða bekkina saman og það voru stelpurnar sem sátu alla two, þrjá tímana sem við vorum, strákarnir komu, fóru í körfu, það var gífurlega gott veður, fóru í körfu, komu svo inn um tólfleytið, stoppuðu kannski í korter og fóru svo út í sjoppu en þeir voru í aukatíma allan tímann, þannig að það var ekki meiri metnaður í þeim – en hjá stelpunum gífurlegur metnaður.

Hér er ljóst að allir strákarnir, hvort sem þeir hafa einskæran áhuga á því eða ekki, staðsetja sig í strákaorðræðunni. Birtingarmynd hennar er svo metnaðarleysi meðal þeirra. Strákar sem vilja læra, vilja jafnvel mæta í aukatíma, og hafa e.t.v. engan sérstakan áhuga á körfubolta hafa valið að fylgja ráðandi strákum eftir og sleppa aukatímanum. Mótsagnir við þetta „val“ komu fram. Breki sagðist ekki hafa sérstakan áhuga á körfubolta og Arnar sóttist ekki eftir því að vera í íþróttum. Báðir þessir drengir höfðu vilja til að leggja á sig og standa sig í námi. Hins vegar virðist sem allir strákarnir hafi farið í sjoppuna og út í körfu. Eins má velta fyrir sér af hverju stelpur eins og Brynja sem höfðu óbilandi áhuga á íþróttum og spiluðu oft með strákunum eftir skóla eða Sigga og Selma sem vildu samsama sig strákaorðræðunni um greind fóru ekki með strákunum út í körfu. Þær virðast vera viðföng í stelpuorðræðunni og því má segja að val á athafnaáætlunum mótið af kyngervi og viðteknum hugmyndum um ólíka getu og greind kynjanna.

Birtingarmyndir greindarorðræðunnar

Misjafnt var hvað kennararnir gáfu nemendum mikið rými til að tjá sig í tínum. Breiddin var mikil, allt frá ensku kennaranum sem hafði mikla stjórn á því hver tók til máls og af hverju, til líffræðikennarans sem gaf mikið rými og svigrúm fyrir alls kyns innskot. Hér verða gefin dæmi um hvers konar þekking gaf arð innan bekkjarins og hvernig kyngervi og veruháttur hafa áhrif á hvernig spilað er úr því menningarlega auðmagni sem fyrir hendi er.

Leiðir til að hámarka menningarlegt auðmagn

Gögnin sýndu að hugmyndir um greind Valdimars endurspegluðust í atferli hans og virkni í skólastofunni. Hann virtist hafa „réttu“ þekkinguna, átti mjög auðvelt með að koma henni á framfæri innan bekkjarins og nýtti sér öll tækifaeri til þess. Eins virtist hann oft geta sveigt kennsluna að áhugamálum sínum og spurningum.

Í viðtölum nefna Ása, Thelma og Sólveig hvað eðlisfræði sé erfið án þess að spurt hafi verið sérstaklega að því. Valdimar upplifir eðlisfræðina á annan hátt:

Ég er alltaf hæstur í eðlisfræði þó ég skrifí aldrei í tínum en ég veit ekki hvað það er ... Ég veit ekki ... síðan bara, af því að ég hef ... áhuga á eðlisfræði, þá veit ég svona ýmislegt sem aðrir vita ekki kannski. Honum [kennaranum] finnst skemmtilegt að hafa einhvern nemanda sem að veit þetta áður en hann fer að segja.

Í eðlisfræðitímanum sem ég sat fylgdist Valdimar frekar illa með, var stöðugt á tali við Geira sessunaut sinn og kastaði strokleðursbúrum í stelpur í næstu sætum. Við og við blandaði Valdimar sér í umræður og reyndi að svara spurningum kennarans:

Kennarinn [Kristján] spryr svo út í bekkinn hvaða hugtak sé notað fyrir joule/sek. Valdimar er fljótur til svarts og segir hest-afl. Kristján grettir sig aðeins; „kílowött?“ „Þú ert heitur“, segir Kristján. „Wött?“ segir Valdimar loks og fær mikið hrós fyrir. Kristján kemur til hans, hneigir sig örlítið fyrir framan hann, setur hendurnar í tilbeðslustellingar og segir: „Takk fyrir.“ Valdimar reigir sig upp á við og segir: „Það var ekkert, 'you are welcome'.“ Allir eru með athyglina á þeim, það er þögn á meðan.

Þessi athygli sem Valdimar fær fyrir að svara rétt í þriðju tillögu er athyglis-verð og sú upphefð sem Kristján sýnir honum fyrir visku sína, að sjálfsögðu í formi gríns. Valdimar kemst upp með að fylgjast illa með í tímanum án þess að fá skömm í hattinn, heldur þvert á móti, aukna virðingu.

Ekki höfðu allir kennrarar sömu áherslur. Sumir lögðu ekki endilega áherslu á að nemendur byggju yfir ákveðnum sértaðum þekkingaratriðum heldur lögðu meira upp úr vinnubrögðum og aðferðum með það að markmiði að virkja sköpunarkraft og ólíka hæfileika. Lára umsjónarkennari var einn þeirra og létt nemendur m.a. vinna tvö yfirgripsmikil þemaverkefni á þessu tímabili. Pessar kennsluhugmyndir hennar voru að mörgu leytti á skjön við ráðandi greindarorðræðu sem birtist m.a. í því að hún hafði verið sökuð um að hampa stelpum sérstaklega í kennslu sinni. Skýringarnar lágu í því að stelpur í hennar umsjónarbekkjum þóttu óþarf-lega öruggar með sig og frekar á athyglina en það hefur sýnt sig að sam-vinnuðferðir í kennslu virkja mun fleiri til þátttöku en bein kennsla og lík-legra er að námsefnið hafi einhverja merkingu fyrir nemendur (Collins og Johnston-Wilder, 2005). Lára þvertók hins vegar fyrir að kennslufræðilegar hugmyndir hennar hafi bitnað á drengjunum. Það virtist rétt staðhæfing út frá þeim bekkjum sem ég skoðaði. Það birtist m.a. í því að drengirnir fengu samanlagt mun fleiri atkvæði þegar nemendur völdu sér frjálst starfsfélaga í hópavinnu, þ.e. þeir voru vinsælli í hópavinnunni, þrátt fyrir að haft væri á orði að margir þeirra væru óþarflega latir og ábyrgðarlausir í slíku ferli. Stelpurnar sem voru vinsælastar í hópinnunni, en það voru „þær góðu“, virtust vera mest í því hlutverki að halda utan um verkefnin, passa að allt yrði gert og það sómasamlega. Strákarnir virtust margir hafa sérhæfðari verkefni í hópinnunni sem sköpuðu þeim virðingarsess, þ.e. voru skilgreind og vel sjánleg. Sem dæmi ætlaði Valdimar og hans hóp-

ur að vera með tónflutning sem væri einkennandi fyrir það land sem þau fjölluðu um. Hann sá um að semja tónlistina. Nokkrir þóttu afar snjallir pennar. Svanur setti allar upplýsingarnar upp myndrænt í fartölву fyrir sinn hóp o.s.frv.

Óbilgjörn gagnrýni sem Lára fékk á kennsluaðferðir sínar sýnir enn og aftur styrk ráðandi orðræðu og hlutleysi karllægninnar. Þegar hegðunar-mynstur kynjanna raskast kemur upp ótti um að drengirnir fái ekki nægilegt rými.

Kynjaðar hindranir

Sigga var með þeim bestu í beknum í ensku og kennarinn, Sara, hafði mikla trú á henni sem nemanda og taldi hana og Valdimar helstu leiðtoga-na. Sigga virtist hins vegar ekki nýta sér þessa jákvæðu athygli kennarans til að koma sér og þekkingu sinni jafn markvisst á framfæri og t.d. Valdi-mar:

Stundum er það þannig að ég og hún [Sara kennari] erum bara að tala og mér finnst það svolítið leiðinlegt svo að eins og þegar hún er að biðja um einhver orð og eitthvað og ég veit orðið, þá segi ég ekki; oh strax bara ég. Ég bíð oft og sé hvort einhver annar veit það og ef enginn annar veit það þá svona oftast segi ég það.

Það kom fram að hennar besta fag var enska og árangur hennar framúr-skarandi. Hún virtist þó ekki geta nýtt sér það til virðingaráuка, öfugt við Valdimar. Það fór talsvert fyrir henni í tínum og hún vakti oft á sér athygli en ekki endilega fyrir mikla þekkingu eða getu. Því má segja að þrátt fyrir að hafa réttu spilin og kunna reglurnar virtust kröfur um ákveðna hegðun hamla því að hún nýtti sér það til fulls, þ.e. veruháttur hennar takmarkaði val á athafnaáætlunum. Hún sá e.t.v. fram á að á öðru sviði eða vettvangi gæti hún tapað. E.t.v. fannst henni hún hámarka auðmagn sitt betur með því að halda aftur af sér.

Þessi meðvitund um þróngt einstigi kvenleikans varð enn greinilegri í einu þemaverkefni sem þau unnu að. Þemað var um borgarstjórnarkosningar sem voru einmitt í algleymingi í borginni þetta vor. Nemendum var skipt í hópa, hver hópur stofnaði stjórnsmálaflokk með öllu tilheyrandi; stefnumálum, auglýsingum, borgarstjóraefnum og kosningum í lokin. Í ljós kom að eingöngu strákar höfðu valist til framboðs borgarstjóra í öllum flokkum. Lára umsjónarkennari afstýrði því með því að biðja hópinn sem Breki hafði verið valinn til forystu og innihélt auk hans Brynju, Fjólu, Siggu og Selmu um að velja eina af stelpunum frekar til verksins. Í hópn-

um voru tveir strákar og sjö stelpur, samt hafði ekki hvarflað að hópnum að velja stelpu til verksins. Eftir talsvert þóf og andstöðu við þessa tillögu var Selma fengin í hlutverkið.

Þegar stelpurnar voru inttar eftir ástæðum nefndu tvær m.a. þekkingarskort á stjórnálum og Brynja sem af mörgum var talin vera strákastelpa (e. *tomboy*) taldi einfaldlega að drengir væru hæfari í slík embætti, Sigga nefndi ytri pressuna, þ.e. að allir myndu frekar kjósa strák en stelpu og fannst hún því knúin til að samþykkja þetta fyrirkomulag. Eins snerist þetta um viðeigandi hegðun:

- S: Ég er mjög þannig sko. Mér ... finnst mjög gaman að fá athyglina en ég myndi nú ekki segja að ég væri athyglissjúk. Ég myndi ekki gera hvað sem er til að fá athygli en mér finnst mjög gaman að fá athygli.
- R: En þá er ég einmitt að velta fyrir mér af hverju þér hafi ekki dottið í hug að ... bjóða þig fram sem borgarstjóraefni í þessum kosningum?
- S: Það er kannski út af því að ég vil ekki allt of mikið vera ýta undir það að ég vilji fá athygli.

Óttinn við að vera stimpluð athyglissjúk fælir hana frá virkni á ákveðnum sviðum. Fleiri stelpur nefndu slíkt sem ástæðu fyrir að halda að sér höndum. Slíka stimpla virtist enginn strákur eiga á hættu að fá. Því má segja að hinn kvenlægi veruháttur hafi hamlað henni í að nýta sér til fulls það menningarlega auðmagn sem hún hafði. Eins er ljóst að þessi stöðugu skilaboð um að hafa ekki „réttu“ þekkinguna hafa eflaust verið mjög hamlandi.

Tvær af þremur jaðarstelpum sem ég tók viðtal við minntust að fót-boltastelpur væru frekar „þunnar“ og virtust þá sérstaklega hafa skutlur í huga. Þær töldu þetta birtast bæði í kjánalegum athugasemendum í tínum og hlutfallslega lélegri frammistöðu í skóla miðað við að læra alltaf heima. Sólveig sagði:

Þær koma stundum með svona fáránleg „komment“, þú veist svona; hvað er HIV. Þær eru svona...ljóskur er kannski svona einum of sterkt orð eiththað, eða ég veit það ekki. Það er eitt-hvað svona barnalegt, eiththað svona ljóskulegt við þær.

Það litla sem þær tjáðu sig í tínum og virkni við heimanámið var því notað gegn þeim. Enginn af skutlum valdi sér náttúrufræði til samræmds prófs en hins vegar allar „þær góðu“ úr báðum bekkjum. Því má segja að þær sem reyndu hvað mest að uppfylla líkamlega staðalmynd kvenna, þ.e. skutlurnar (þrátt fyrir að hafa staðið sig ágætlega í raungreinum), höfðu ekki valið raungreinarnar og má spyrja sig hvort um tilviljun hafi verið að

ræða eða hvort hér sé á ferðinni staðalmyndin sem virðist umlykja raungreinar (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005) og „ljóskur“. Sleggjudómar sem þessir, lærður veruháttur og ýktar staðalmyndir virðast hafa takmarkað mjög val þeirra á athafnaáætlunum.

Þegar skoðaðar eru fyrrgreindar birtingarmyndir greindarorðræðunnar virðist sem orðræðan sé fest í sessi og endursköpuð reglulega í skólastofunni.

Samantekt og lokaorð

Ljóst er að hin aldagamla greindarorðræða lifir enn góðu lífi en birtist e.t.v. með öðrum hætti nú en á upplýsingaöldinni. Pekking og geta sem mest virðing er borin fyrir virðist í miklu meira mæli vera tengd karlmennsku. Skólinn og menning hans styður mjög við þessa ráðandi orðræðu. Eins virðast kröfur hans henta sérlega vel veruhætti hópa sem eiga háskólagengna foreldra. Þess vegna hafa íþróttahóparnir sterkari stöðu en jáðarhópurinn. Það menningarauðmagn sem t.d. fylgir því að hafa kynnst öðrum tungumálum og menningu og hafa öðlast þekkingu í uppeldinu á fræðum sem eru mikils metin í skólanum fellur vel að ráðandi orðræðu. Hugtakið greind felst þá í því að neyta ákveðinnar tegundar af menningu fremur en að það tengist sköpun eða að hafa skilning og þekkingu á námsefninu. Eins virðist það tengjast sterkt ákveðnum hugmyndum um að sumir séu fæddir snillingar sem þurfi aldrei að læra neitt eða leggja neitt á sig. Hins vegar verð ég því miður að taka undir með Walkerdine (1990) að slíkar skilgreiningar virðast eingöngu eiga við um drengi. Það kristallast vel í þeim hugmyndum sem umlykja bæði Valdimar og Ármann. Valdimar hins vegar uppfyllir þær enn betur þar sem hann þykir einnig mjög latur. Ármann er samviskusamur en það er látið liggja á milli hluta í orðræðunni á meðan því er haldið á lofti þegar rætt er um getu stelpnanna.

Hvort kyn kallar á ólíkan félagslegan veruleika, verðmætamat og neyslu á menningaráfurðum (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2005). Þegar orðræðan um þá sem töldust greindastir af hvoru kyni er skoðuð kemur skýrt fram að félagslegur veruleiki sem stelpurnar hafa hrærst í virðist ekki skapa þeim eins mikið menningarlegt auðmagn og hjá drengjunum. Það kristallast einmitt vel í setningunni: „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“. Þessi efi stúlkunnar um að hafa það rétta sem þarf. Eins virðist að þrátt fyrir að þær hafi mikilvæga þekkingu, eins og t.d. mikla leikni í ensku eða stærðfræði, getur veruháttur þeirra og orðræða um „eðlilega“ hegðun stelpna hamlað þeim í að nýta sér auðmagn sitt með sams konar hætti og drengirnir. Í því felst að það er e.t.v. ekki nóg fyrir stelpu að flokkast með sams konar veruhátt og Valdimar til að hljóta sambærilegan virðingarsess og jafn mikið rými til að sýna fram á þekkingu sína.

Stelpuorðræðan stendur á veikum grunni þar sem einkunnir virðast vera helsta tæki millistéttarstúlkna til að sýna fram á menningarlegt auðmagn sitt en um leið er gert lítið úr því með því að telja aðra mælikvarða á náms-hæfni merkilegri og betri. Eins felst úrdrátturinn í ráðandi orðræðu um að drengir þurfi minna að hafa fyrir námi, þ.e. fái sömu einkunnir með minni fyrirhöfn. Því var augljóst að drengir voru ekki undir sömu pressu um að fá góðar einkunnir til að sýna fram á getu sína. Þessi orðræða ýtti undir að drengir sem þurftu og/eða vildu sinna náminu reglulega og vel þurftu í það minnsta að láta lítið á því bera og laga sig að ráðandi viðmiðum, þ.e. láta líta út fyrir að þeir hefðu lítið fyrir því og að þeim væri nokkuð sama um einkunnir. Hafa ber í huga að aðeins lítill hluti drengjanna uppfyllti öll skilyrði drengjaorðræðunnar um greind þrátt fyrir að oft væri talað um þá sem einsleitan hóp. Í því sambandi má minna á tölfraði sem sýnir að drengir læra síður heima og koma verr út á samræmdum prófum (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002), e.t.v. vegna þess að margir þeirra eru „of klárir“ til að stunda námið. Í orðræðunni kom skýrt fram að einkunnir eru síður notaðar sem mælikvarði á getu og hæfni strákanna. Mælikvarðinn var miklu frekar ákveðin þekking sem þeir þurftu þá að vera duglegir að koma á framfæri ef þeir áttu að öðlast virðingarsess sem snillingar. Það kallar á mikla virkni í tínum. Af framantoldu má ljóst vera að sú fullyrðing að slakari einkunnir drengja þýði að stelpum og hugðarefnum þeirra sé sérstaklega hampað á kostnað drengja er út í hött í þessu samhengi.

Ýmsar mótsagnir koma fram í orðræðunni og það ber vott um að sumar hugverurnar eru gerendur í þeim skilningi að þær hafa áhrif á orðræðuna og jafnvel trufla ráðandi hljóm hennar án þess þó endilega að breyta henni. Spurning er hvort nútímakennningar í kennslufræðum eða nýrri kenningar um greind, svo sem kenningar Gardners (1983) eða Sternbergs (1986), eigi eftir að hreyfa við þessari aldagömlu orðræðu og hafa áhrif í skólakerfinu. Ef litíð er á formgerð skólans, ráðandi orðræðu um veika stöðu drengja í skólum, orðræðuna um skilvirkni og árangur og hversu einhæfir og kynhlutlausir þeir mælikvarðar eru sem notaðir eru til að meta skólastarf eru ennþá fá teikn á lofti um slíkar breytingar.

Heimildir

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðraður um kyngervi, völd og virðingu í unglingsabekk*. Óbirt ritgerð til meistaraprófs: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeilda.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). *Staða og þróun jafnréttismála: Kynning fyrir raunvísindadeild*. Háskóli Íslands. Sótt 8. apríl 2005 af <http://www.hi.is/page/fraedslujafn>.
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2005). Er grunn-skólinn kvenlæg stofnun? Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (Ritstj.), *Kynjamyn dir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bjerrum-Nielsen, H. (2003). Nye jenter og gamle kjønn. *Nikk magasin*(2), 9–12.
- Bourdieu, P. (1976). Marriage strategies as strategies of social reproduction. Í R. Forster og O. Ranum (Ritstj.), *Family and Society*. Baltimore: John Hopkins University.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice þýddi). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice þýddi). Cambridge: Polity Press.
- Cohen, M. (1996). Is there a space for the achieving girl? Í C. V. Gipps og P. F. Murphy (Ritstj.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (bls. 124–135). London/Washington, D.C.: UNESCO.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7–22.
- Collins, J. og Johnston-Wilder, S. (2005). 'I was never really there': Reflecting on girls' nonparticipation in school. Í G. Lloyd (Ritstj.), *Problem girls: Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women*. London: Routledge Falmer.
- Connell, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291–303.
- Derrida, J. (1974). *Of grammatology* (G. C. Spivak þýddi). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dóra S. Bjarnason. (1996). From institutions to normalisation? Changes in the policy and practice of Icelandic welfare services for the intellectually disabled 1960–1995 / Dóra S. Bjarnason. *Intellectual disabilities in the Nordic welfare state*, 89–106.

- Foucault, M. (1978). *The will to knowledge. The history of sexuality. Volume I.* (R. Hurley þýddi). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1979). *Disipline & punish.* New York: Vintage books.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. Í C. Gordon (Ritstj.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*(bls. 107–133). New York: Pantheon Books.
- Francis, B. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14–16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355–371.
- Gardner, H. (1983). *The frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
- Grenfell, M. og James, D. (Ritstj.). (1998). *Bourdieu and education.* London: Falmer Press.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2005a). Habitus íslenskra unglings. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VI.* Reykjavík: Félagsvíndastofnun Háskóla Íslands-Háskólaútgáfan.
- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2005b). Kynbundin sýn á grunnskólakennara-starfið. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólastarfi.* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. Í Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir (Ritstj.), *Fléttur: Rit rannsóknarstofu í kvennafræðum*, 1 (bls. 135–202). Reykjavík: Rannsóknastofa í kvennafræðum, Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2001). Orðræður um árangur, skilvirkni og kynferði við stjórnun menntastofnana. *Uppeldi og menntun*, 10, 9–43.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43–63.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. Í M. Wetherell, S. Taylor og S. J. Yates (Ritstj.), *Discourse theory and practice* (bls. 72–81). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage publications.
- Horowitz, M. C. (1976). Aristotle and woman. *Journal of the History of Biology*, 9, 183–213.
- Júlíus Björnsson. (2005, 24. febrúar). *Einkunnir, aðbúnaður og líðan – Tölulegar staðreyndir og vangaveltur.* Fyrirlestur haldinn á ráðstefnunni Drengjamenning í grunnskólum: Áhrif, afleiðingar, aðgerðir, Grand Hôtel Reykjavík.
- Júlíus K. Björnsson, Almar Miðvík Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson. (2004). *Stærðfræði við lok grunnskóla: Stutt samantekt helstu niðurstaðna úr PISA 2003 rannsókninni.* (Rit nr. 15). Reykjavík: Námsmatsstofnun, OECD.

- Lareau, A. og Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(January), 37–53.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlyies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls'cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153–166.
- Rousseau, J. (1979/1762). *Emilie*. London: Penguin.
- Sciebinger, L. (1989). *The mind has no sex. Women in the origins of modern science*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). *Applied intelligence*. Boston: Harcourt Brace Jovanovich.
- Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirs-dóttir og 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*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Swann, J. G., D. (1994). Gender inequalities in classroom talk. Í D. Graddol, Maybin, J. and Stierer, B. (Ritstj.), *Researching language and literacy in social context* (151–67). Clevedon: Multilingual Matters.
- Walkerine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Walkerine, V., Lucey, H. og Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Hounds mills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Wells, A. S. og Serna, I. (1996). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed Schools. *Harvard Educational Review*, 66(1), 93–118.
- Young, M. F. D. (1998). *The mastery of reason*. Cambridge: Routledge & Keagan Paul.
- Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). Karlar í útýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (Ritstj.), *Kynjamyn dir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum

Af þessum tölu mætti hreinlega telja að karlmenn séu jafnvel í útrýmingarhættu við Háskóla Íslands. Þeir mega alla vega fara að passa sig þar sem greinilegt er að konur eru í mikilli sókn í öllum deildum. Þessar tölur má túlka sem svo að jafnrétti sé náð, eða alla vega „kvenrétti“. Nokkrar spurningar vakna þó upp; skiptir þessi minnihluti kvenna í verkfræði nokkru máli og hvað með þennan minnihluta karlmanna í nánast öllum deildum? (Albertína Elíasdóttir, 2002, bls. 11).

Hvernig eiga strákar þá að vera? Þeir eiga að vera kvenlegir ef marka má framhalds- og háskóla landsins. Kvenlegir í þeim skilningi að þeir eiga að taka upp gildi kvenna. Iðni og nákvæmni, samviskusemi og umhyggju. Yfir sextiu prósent nemenda við Háskóla Íslands eru konur og langtum fleiri piltar en stúlkur falla úr námi í framhaldsskólum. Það eru konurnar sem eru farnar að móta samfélagið í miklu ríkara mæli en við viljum viðurkenna (Sigursteinn Másson, 2005, bls. 20).

Í þessari grein verður sjónum beint að stöðu kvenna og karla á framhaldsskólastiginu og háskólastiginu. Síðustu áratugi hefur konum farið ört fjölgandi meðal framhaldsskólanema og háskólanema. Tilvitnanirnar hér að framan eru aðeins brot af þeim röddum sem gera ráð fyrir að jafnrétti sé þegar náð og vegna aukinnar menntunar kvenna sé aðeins tímaspursmál hvenær konur ráði lögum og lofum í samfélaginu. Hér á eftir verður þessi orðræða skoðuð nánar með hliðsjón af gögnum og rannsóknunum um stöðu kynjanna á þessum skólastigum og þessi sjónarmið sett í víðara félagslegt og kynjafræðilegt samhengi.

Í fyrri hluta greinarinnar er sjónum beint að framhaldsskólunum. Konur hafa verið yfir helmingur framhaldsskólanema frá því um miðjan áttunda áratug síðustu aldar. Í þessum hluta er varpað ljósi á hlutföll karla og kvenna meðal nemenda, kennara og stjórnenda og hið kynbundna námsval skoðað. Fjallað er um námsárangur, sjálfsmynd og sjálfstraust nem-

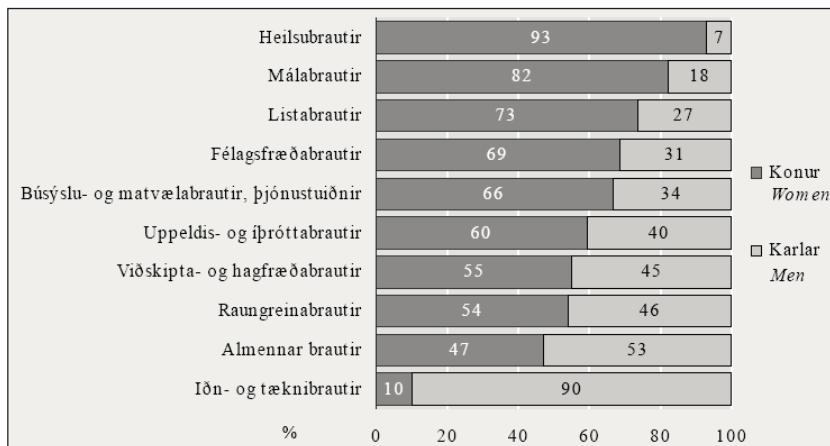
enda auk brottafalls sem er óvenjuhátt á Íslandi. Loks er félagsstarf skoðað sérstaklega. Ástæðan er sú að með þáttöku í félagsstarfi í framhaldsskóla er oft stigið fyrsta skrefið í frama á opinberum vettvangi og því er þarna lagður grunnur að dýrmætum félagslegum auði í skilningi Bourdieu (1990).

Í seinni hluta greinarinnar er fjallað um háskólastigið en einn angri af umræðunni um slaka stöðu karla snýr að háskólastiginu. Háskólamenntun er skoðuð í sögulegu ljósi, allt frá formlegri útilokun kvenna í upphafi aldarinnar til dagsins í dag þegar konur eru orðnar yfir helmingur nemenda á sérskóla- og háskólastigi og um 63% útskrifaðra (Konur og karlar, 2004). Þessi þróun hefur ýtt undir þau sjónarmið að ef um kynjahalla sé að ræða í þjóðféluginu sé hann konum í hag. Reifaðar verða tölfræðilegar upplýsingar um nemendur, kennara og stjórnendur. Ítarlega er fjallað um hið kynbundna námsval á háskólastigi og mismunandi virðingar- og valdastöðu karla- og kvennagreina. Þá er fjallað um mismunandi forsendur starfsframa karla og kvenna í háskólum og í vísindasamféluginu í heild. Að lokum verður umræðan um stöðu kynjanna í skólakerfinu sett í samhengi við völd og áhrif karla og kvenna í samféluginu.

Framhaldsskólinn

Á framhaldsskólastiginu er hlutfall kvenna og karla jafnt meðal kennara og er það eina skólastigið þar sem þetta er reyndin. Konur eru þó ekki nema 19% skólameistara og 24% aðstoðarskólameistara (Konur og karlar, 2004, bls. 32, 34). Stelpur eru örlítið fjölmennari en strákar meðal nemenda á framhaldsskólastigi, eða um 52%, haustið 2003. Um þriðjungur framhaldsskólanemenda stundar nám á almennum brautum og raungreinabrautum og þar er hlutfall kynjanna jafnt. Stelpur eru fjölmennari en strákar á flestum öðrum námsbrautum, þær eru 74% nemenda á listabrautum, 82% á málabrautum og 95% á heilsobrautum. Á félagsfræðibrautum, sem eru fjölmennstu brautirnar, eru stelpur yfir 60%. Þetta snýst við á iðn- og tækni brautum þar sem strákar eru um 88% (Konur og karlar, 2004, bls. 26).

Þetta kynjaða námsval er beint framhald á þeiri aðgreiningu kynjanna sem fjallað var um í greininni „Er grunnskólinn kvenlæg stofnun?“ í þessu riti. Sú aðgreining heldur áfram upp á háskólastig og birtist loks í kynjaskiptingu vinnumarkaðarins. Skipting vinnumarkaðarins er einn sterkasti áhrifavaldurinn í launamun kynjanna og rannsóknir sýna að „kvinnastéttir“ (þegar konur eru meira en 60% stéttarinnar) búa að jafnaði við mun lægri laun en sambærilegar stéttir með meiri kynjablöndun (Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004).

Mynd 1.**Brautskráningar á framhaldsskólastigi 2002/2003 eftir brautum.**

Heimild: Konur og karlar 2004, bls. 29.

Færri rannsóknir eru til á námsárangri, líðan og samskiptum nemenda á framhaldsskólastigi en á grunnskóla- og háskólastigi. Þær rannsóknir sem til eru benda til þess að námslegur árangur stelpna sé ekki síðri en stráka og jafnvel betri. Rannsókn Kristjönu Stellu Blöndal og Jóns Torfa Jónassonar sýnir að konum gengur betur en körlum í íslensku og stærðfræði í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, bls. 36–37). Vitað er að konur hafa að jafnaði minna sjálfsálit en karlar. Rannsókn Kristjönu Stellu og Jóns Torfa sýnir einnig að sjálfsálit kvenna tengist námsstöðu þeirra en slíkt á ekki við um karla. Pannig hafa konur með stúdentspróf að jafnaði meira sjálfsálit en konur sem hafa lokið verknámi og konur sem ekki hafa lokið framhaldsskóla. Þetta á hins vegar ekki við um stráka, sjálfsálit þeirra er hærra en stelpna og það er óháð menntun (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, bls 68–70).

Guðný Guðbjörnsdóttir gerði rannsókn á áhrifum kyns á þróun sjálfsmyndar hjá 18 ára menntaskólanemum í Reykjavík. Þar kom fram að stúlkur töldu sig standa betur í íslensku og erlendum tungumálum en piltar töldu sig gera en mat kynja á árangri sínum í raungreinum var svipað. Stúlkur sögðust eyða meiri tíma í heimanám en piltar og töldu sig standa betur í námi innan bekkjarins en þeir töldu sig gera. Peir voru hins vegar ánægðari með hæfileika sína en stúlkurnar (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1994). Það varpar ljósi á að drengir nota einkunnir síður sem maelikvarða á eigin getu og hæfileika (sbr. einnig Berglindi Rós Magnúsdóttur, 2003). Guðný

nýtti sér kenningaramma bandaríksa sálfræðingsins Söndru Bem til að meta hvers konar kynímynd nemendur höfðu tileinkað sér. Flestar stúlkurnar höfðu kvenlæga eða andrógyn¹ kynímynd (36% í hvorum flokki) og strákarnir höfðu flestir karllæga (32,9%) eða andrógyn (29,1%) kynímynd. Líklegra er að stelpur tileinki sér karllæga kynímynd (tæp 13%) en að strákar tileinki sér kvenlæga kynímynd (tæp 4%). Það er í samræmi við það menningarbundna verðmætamat sem skipar hinu karllæga ofar því kvenlæga. Þegar spurt var um stöðu nemenda í bekknum töldu stúlkur sem höfðu karllæga kynímynd sig standa best af stelpunum innan bekkjars og voru ánægðastar með námsárangur sinn (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1994). Fast á hæla þeirra komu andrógyn stúlkur. Þetta bendir til að kerfið og skólasamfélagið ýti undir karllægni, sem seinna meir kristallast í að konur sækja meira í karlastörf en karlar í kvennastörf, enda karlastörfin metin hærra til launa og virðingar. Þar miðast mælikvarði á árangur og virðingu ekki við frammistöðu í umönnunarstörfum eða einkalífi heldur við opinbert líf, verðmætamat og kerfi sem í upphafi var mótað af körlum.

Eins og við sáum í kaflanum „Er skólinn kvenlæg stofnun?“ ná stelpur hérlandis betri árangri í stærðfræði á samræmdum prófum en strákar. Prátt fyrir það virðast stelpur velja sig frá stærðfræði þegar skyldunámskeiðum lýkur, samkvæmt innlendum og erlendum rannsóknnum (Sjá Önnu Kristjánsdóttur, 1994; Lingard og Douglas, 1999, bls. 100). Hérlandis hafa rannsóknir Önnu Kristjánsdóttur sýnt að stelpur sem ná afburðaárangri í stærðfræði á yngri árum taka í minna mæli en strákarnir þátt í stærðfræði-keppnum og þær heltast úr lestinni hægt og bítandi eftir því sem líður á unglingsárin (Anna Kristjánsdóttir, 1994). Í ljósi þessa eru síðustu breytingar á námskrá framhaldsskólans áhyggjuefnin en þar var skylduáföngum í stærðfræði fækkað úr 12–15 einingum á félags- og málabrautum niður í sex einingar (sjá Guðnýju Guðbjörnsdóttur, 2003) en stúlkur eru mun fjölmennari á þessum brautum (sjá mynd hér að framan). Stærðfræðiþekking er mikils metin og hún er mikilvæg undirstaða náms á mörgum brautum sem veitir aðgang að völdum og virðingu. Því er slæmt að stúlkur geti nú fyrr en áður valið sig frá stærðfræði og þar með sviðum sem byggjast á mikilli stærðfræðiþekkingu á háskólastigi.

Brottfall úr framhaldsskóla

Brottfall úr framhaldsskóla hefur valdið áhyggjum undanfarin ár og það er meira meðal stráka en stelpna. Samkvæmt tölum Hagstofunnar frá hausti 2002 til haustsins 2003 skiliuðu rúm 19% nemenda sér ekki aftur í skólann,

1 Einstaklingur með androgyn kynímynd hefur bæði kvenlæg og karllæg viðhorf eða persónueinkenni.

18,5% stúlkna og 20% drengja en brottfall hefur lækkað undanfarin ár.² Niðurstöður langtímarannsóknar á brottfalli '75-árgangsins sýndu að 48% karla og 38% kvenna hafði ekki lokið lokaprófi úr framhaldsskóla við 24 ára aldur (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, bls. 16). Í könnuninni kemur fram að kymbundnar ástæður eru fyrir brottfalli. Eins og fram kemur í töflunni hér að neðan hættir fimmta hver stúlka í brottfallshópnum í framhaldsskóla vegna þess að hún eignast barn en aðeins 3% drengja. Um 13% drengja hættu vegna þess að þeim bauðst gott starf en aðeins 2% stúlkna (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, bls. 59–60). Pessar tölur sýna vel hversu mótandi hugmyndir um kynhlutverk eru þegar skólaganga er annars vegar. Könnunin sýndi jafnframt að konur þurftu að hafa háskólamenntun til að fá sömu laun og karlar með framhaldsskólamenntun (Kristjana Stella Blöndal, 2002).

Tafla 1.

Ástæður brottfalls úr framhaldsskóla, '75-árgangurinn.

Karlar	Konur
Leiddist námið 24%	Eignaðist barn 20%
Peningavandræði 16%	Peningavandræði 18%
Bauðst gott starf 13%	Leiddist námið 10%
Eignaðist barn 3%	Bauðst gott starf 2%

Heimild: Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson (2002, bls. 59–60).

Félagsstarf í framhaldsskólum

Þegar staða kynjanna er skoðuð í framhaldsskóla er ekki nóg að skoða námslega framvindu og brottfall. Félagslegir þættir og félagsleg staða skipta miklu máli fyrir velgengni seinna meir. Ljóst er að framhaldsskólinn starfar ekki í tómarúmi heldur endurspeglar hann kynjuð valdatengsl í samfélaginu. Þetta birtist m.a. í því að strákar taka margfalt meiri þátt í félagslífi framhaldsskólanna en stelpur. Strákar eru oftar en stelpur formenn nemendafélaga framhaldsskólanna. Grófleg athugun á sögu framhaldsskólanna gefur til kynna að stelpur hafi verið innan við 15% formanna frá upphafi. Athugunin bendir til að nýju fjölbautaskólanir standa þar að jafnaði betur en eldri skólar. Sem dæmi má nefna Verzlunar-skóla Íslands en upplýsingar um hann fengust fyrir tímabilið 1967–2005. Á

² Brottfall má skilgreina á ýmsa vegu. Í þessu samhengi er átt við þá nemendur sem hefja ekki nám ári síðar. Hafa ber í huga að margir af þeim sem hér er átt við myndu skilgreina það sem námsleyfi.

þeim tíma hefur ein kona verið formaður. Í rúmlega 100 ára sögu Menntaskólans í Reykjavík hafa átta konur verið formenn eða 7%. Sé engöngu litið til síðustu 15 ára fer hlutfall kvenformanna hæst í 25–30% í nokkrum skólanna.³ Þessi embætti eru oft fyrsta skrefið í frama á opinberum vettvangi. Þarna er því lagður grunnur að dýrmætum félagslegum auði seinna meir í skilningi Bourdieus (1990).

Hin árlega spurningakeppni *Gettu betur sem haldin hefur verið síðan 1986 er orðin fyrirferðarmikill hluti af opinberri ásýnd framhaldsskólanna.* Óhætt er að segja að strákar einoki nánast þá keppni. Frá upphafi hafa stelpur verið 5% keppenda í úrlitlaliðum.⁴ Svipað er uppi á teningnum í *Morfís* ræðukeppninni sem hefur verið haldin árlega síðan árið 1985. Yfirgnæfandi meirihlut keppenda eru strákar. Af ræðumönnum ársins, sem kosnir eru í hverri keppni, eru 10% konur.⁵

Á sama tíma og stelpur eru mjög fáar í þessum keppnum er haldin fegurðarsamkeppnin „Ísdrottningin“ meðal framhaldsskólastelpna. „Við erum að leita að framhaldsskólanema sem fellur að ímynd ísdrottningarinnar, það er ung metnaðarfull kona sem ætlar að ná langt í framtíðinni og er sú ímynd sem *Model.is* vinnur með. Verðlaunin í keppninni miðast við þetta og eru til dæmis fólgir í námsstyrkjum. Allur undirbúningur fyrir keppnina miðar að því að gera þær betur í stakk búnar til að mæta framtíðinni“. Þessi ummæli voru höfð eftir skipuleggjanda Ísdrottningarinnar í viðtali við eitt dagblaðanna (Leitin að Ísdrottningunni. Fegurðarsamkeppni, 2004). Svo virðist sem eina keppnin fyrir utan Ísdrottninguna, sem stelpur eiga verulega hlutdeild í, sé söngvakeppni framhaldsskólanna. Ekki liggur fyrir skipuleg samantekt um þá keppni eða sögu hennar.

Skólablöð framhaldsskólanna gefa mikilvægar upplýsingar um þá menningu sem þorri ungs fólks á framhaldsskólaaldri lifir og hrærist í. Efni sem birt er í skólablöðum framhaldsskólanna endurspeglar kynjuð

3 Þessar upplýsingar tóku mannfræðinemarnir Sveinn Guðmundsson og Steinunn Gyðu- og Guðjónsdóttir saman í mars 2005. Upplýsingar fengust um eftirfarandi skóla: Flensborg, Menntaskólan í Reykjavík, Menntaskólan á Egilsstöðum, Verzlunarskóla Íslands, Menntaskólan við Sund, Menntaskólan á Laugarvatni, Menntaskólan við Hamrahlíð, Fjölbautaskóla Snæfellinga, Fjölbautaskólan í Garðabæ, Framhaldsskólan í Vestmannaeyjun, Fjölbautaskóla Suðurlands, Fjölbautaskólan í Breiðholti. Ekki fengust upplýsingar um Fjölbautaskólan við Ármúla, Verkmenntaskóla Austurlands, Menntaskólan á Akureyri, Borgarholtsskóla, Fjölbautaskóla Vesturlands og lönskólanum.

4 Upplýsingar teknar saman af Sveini Guðmundsyni og Steinunni Gyðu- og Guðjónsdóttur í mars 2005. Einungis fengust upplýsingar um úrlitlaliðin.

5 Upplýsingar teknar saman af Sveini Guðmundsyni og Steinunni Gyðu- og Guðjónsdóttur í mars 2005. Athugið að tölurnar um úrlitlalið *Gettu betur* keppninnar sýna ekki heildarfjölda keppenda því oft eru sömu þátttakendur í liðum skólanna ár eftir ár.

valdatengsl samfélagsins rétt eins og formennska í nemendafélögum, svo og ræðu- og spurningakeppnir. Nýleg könnun á innihaldi skólablaða og öðru afþreyingarefni fyrir ungt fólk sýndi að stíll þeirra er oft á tíðum yktur og kæruleysislegur. Talsvert var um greinar og myndir sem fólu í sér niðurlægjandi orðfæri eða mynd- og táknmál. Klámfengið myndefni var algengt og iðulega voru konur en ekki karlar sýndar í klámstellingum. Þegar einstaklingar í myndefni voru karlkyns voru þeir yfirleitt vopnaðir eða að fremja ofbeldisverknað. Algengast var að karlar eða strákar létu hin niðrandi ummæli falla, oft í „gríni“ eða í þeim tilgangi að upphefja sjálfa sig. Polendur niðrandi ummæla og mynd- eða táknmáls voru yfirleitt konur en í einhverjum tilvikum bæði kynin (Hildur Fjóla Antonsdóttir og Sólrun Engilbertsdóttir, 2002).

Umræðan um þessa menningu framhaldsskólanna varð opinber í nóvember 2004 þegar svokallað árshátiðarlag eins menntaskólans komst fyrir almennингssjónir og varð tilefni mikillar fjölmölaumfjöllunar.⁶ Efnt hafði verið til keppni og lagið sem vann var sett á vef skólfélagsins með eftfarandi texta:

Hún leit út eins og hver önnur tussa /Bleikur breezer, brund og æla /beyglan sagði, enga skussa /við jullurnar ætla að gæla /góða stelpan fór að strippa /kúkaði í poka og náði að deyja /rauf klósettið alveg að trippa /hún hefði betur átt að þegja /árshátiðartussan er full og finn /strákarnir taka hana heim til sín /pizza pronto, typpi og bjór /koma nú, syngjum í kór /að skíta í tussu er ekkert grín /reykja tussuspaðann þar til hún hrín /árshátiðin búin klukkan eitt /núna verður fyrst djammað feitt /....á fyrsta ári /brátt verður brund í hennar hári.⁷

Ljóst er að hér var einhverjum mörkum náð og viðbrögðin urðu til þess að stjórn skólfélagsins, sem eingöngu var skipuð strákum, baðst opinberlega afsökunar. Eins og umfjöllunin um skólablöðin ber með sér er árshátiðarlagið svokallaða ekki einangrað fyrirbæri heldur birtingarform á staðra fyrirbæri í kynjuðum heimi unglings. Umfjöllunin sýnir enn fremur mikilvægi þess að rannsaka betur stöðu stráka og stelpna í framhaldsskólum. Sú athugun þarf að taka til námslegra þátta, frammistöðu í námi en ekki síður félagslegra þátta og valdatengsla eins og rakin hafa verið hér að framan.

6 Textinn var til umfjöllunar í Speglinum á Rás 1 í Ríkisútvarpinu þ. 26/11 2004 og í Kastljósi Ríkissjónvarpsins í sömu viku.

7 Hluti af textanum birtist í Kastljósi Ríkissjónvarpsins. Textinn er hér tekinn af bloggsíðu Gísla Ásgeirssonar „Málbeinið“, 27. nóvember 2004, undir yfirschriftinni „Árshátiðartussan“: http://malbein.blogspot.com/2004_11_01_malbein_archive.html

Þótt stelpur séu fjölmennari á framhaldsskólastigi en strákar og námsleg frammistaða þeirra betri en stráka er ekki þar með sagt að framhaldsskólinn sé orðinn kvenlæg stofnun. Stjórnendur skólanna eru að miklum meirihluta karlar, námsval í framhaldsskóla er afar kynbundið sem styrkir í sessi kynjaskiptingu vinnumarkaðarins. Síðast en ekki síst hafa strákar undirtökin í félagslífinu, hvort sem horft er til opinberra atburða eins og spurninga- og ræðukeppna eða innra félagsstarfs. Þeir veita skólafelögum forystu og virðast ráða ferðinni í útgáfu skólablaðanna þar sem kaldhæðin viðhorf og virðingarleysi gagnvart stelpum eru áberandi.

Háskólinn

Konur og karlar hafa haft jafnan rétt til embætta og æðri menntunar síðan 1911. Þessi lagabót kom á tímum mikilla framfara í kvenréttindamálum á Íslandi, kvennalistarnir fyrri stóðu í blóma og fylgi við kvenfrelsi var mikið (Sigríður Matthíasdóttir, 2004). Kristín Ólafsdóttir var ein fárra kvenna sem nýtti sér rétt sinn og hóf hún nám í Háskóla Íslands strax 1911. Kristín útskrifaðist úr læknadeild árið 1917 og var fyrst kvenna til að útskrifast úr Háskóla Íslands (Erla Hulda Halldórsdóttir og Guðrún Dís Jónatansdóttir, 1998, bls. 36). Aðeins örfáar konur stunduðu nám í Háskóla Íslands næstu áratugina. Þótt mikil áhersla væri á menntun og fræðslu kvenna var aðaláherslan á húsmæðrafræðslu. Miklar deilur stóðu um húsmæðraskólanum á millistríðsárunum og í þeim toguðust á mismunandi sjónarmið um samfélagslegt hlutverk kvenna. Húsmæðrahugmyndafræðin var í beinni andstöðu við sjónarmið kvenréttinda sem gerði ráð fyrir fullri þátttöku kvenna á hinu opinbera sviði. Eftir tímabil átaka og andstreymis fyrir kvenréttindasinha varð húsmæðrastefnan ofan á og hún var ráðandi um áratugaskeið (Kristín Ástgeirs dóttir, 2004; Sigríður Matthíasdóttir, 2004, bls. 233–241).

Á seinni hluta síðustu aldar fór menntun kvenna, önnur en húsmæðramenntun, að aukast að einhverju marki. Um miðjan áttunda áratuginn voru konur orðnar jafnmargar og karlar meðal útskrifaðra stúdenta og árið 1984 voru þær helmingur nemenda á háskóla- og sérskólastigi (Konur í vísindum á Íslandi, 2002, bls. 18). Síðan þá hafa konur verið fjölmennari en karlar bæði á framhaldsskóla- og háskólastigi. Haustið 2003 voru konur 63% nemenda á háskólastigi (Konur og karlar, 2004, bls. 27).

Fjölgun kvenna í háskólanámi

En þótt konur séu komnar í meirihluta meðal nemenda á háskólastigi er ekki þar með sagt að háskólastigið sé orðið kvenlægt eða að karlar standi þar höllum fæti. Koma þar til nokkrir þættir sem skoða þarf nánar. Í fyrsta lagi þarf að grafast fyrir um ástæðurnar fyrir því að konur eru fjölmennari en karlar á háskólastigi. Í öðru lagi er námsval mjög kynbundið og birtist

í því að fleiri karlar en konur stunda nám í greinum sem njóta virðingar og skila sér í hærri launum. Í þriðja lagi er stjórnun háskólanna að meiri-hluta í höndum karla. Í fjórða lagi eru skýrar vísbendingar um að afrakstur menntunar sé ekki sá sami fyrir konur og karla. Menntun skilar konum ekki sambærilegri stöðu eða kjörum á vinnumarkaði og körlum. Menntun skilar konum heldur ekki sambærilegum akademískum frama og körlum. Hér á eftir verða þessi atriði skoðuð nánar.

Sú tilhneiting að konur séu fjölmennari en karlar á háskólastigi einskorðast ekki við Ísland. Hún á einnig við um önnur Evrópulönd þótt bilið milli karla og kvenna sé meira hér á landi en í öðrum OECD-löndum (Education at a Glance, 2004). Þetta þýðir ekki að körlum hafi fækkað í háskólanámi, þeim fjölgar einnig en einfaldlega ekki jafn hratt og konum (Erla Hulda Halldórsdóttir, 2004, bls. 13; sjá einnig Konur og karlar, 2004). Skýringar á þessum kynjamun liggja ekki fyrir en ýmsum tilgátum hefur verið varpað fram. Má þar nefna breytingar á uppbyggingu eða formgerð háskólastigsins, mismunandi aldursdreifingu karla og kvenna í háskólanámi, ólíkt sjálfstraust kynja og skaðlegar karlmennskuímyndir. Með breytingum á uppbyggingu háskólastigsins er átt við að nám til margra hefðbundinna kvennastarfa hefur verið fært á háskólastig meðan slíkt hefur ekki gerst í sama mæli í karlastörfum. Nægir þar að nefna leikskólakennara og þroskaþjálfa. Í öðrum kvennastéttum hafa menntunarkröfur aukist og í því sambandi má nefna félagsráðgjafa.⁸ Þetta breytir menntunarlandslaginu meira fyrir konur en karla.

Aldursdreifing karla og kvenna í háskólanámi er ekki sú sama og eru konur fjölmennari en karlar í öllum aldurshópum. Skólaárið 1999–2000 voru 73% karla undir þrítugu við brautskráningu móti 60% kvenna. Um fimmtungur kvenna voru 40 ára og eldri við brautskráningu (Rósa Erlingsdóttir, 2002). Haustið 2000 voru kvennemendur í Háskóla Íslands að meðaltali 28 ára en karlar 26 ára (Erla Hulda Halldórsdóttir, 2004). Ekki er nákvæmlega vitað um orsakir eða áhrif hinnar ólíku aldursdreifingar en hugsanlegar skýringar eru uppsöfnuð menntunarþörf kvenna, sem höfðu ekki tök á háskólanámi á sínum yngri árum, og áhrif barneigna á námsferil þeirra. Vert er að benda á að konur eru einnig fleiri en karlar meðal nemenda í framhaldsnámi við Háskóla Íslands, eða 64% ef miðað er við nemendafjölda í október 2004 (Heimasíða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar, 2004). Þetta mynstur gæti einnig tengst ráðandi hugmyndum um karlmennsku, þ.e. hinni sterku fyrirvinnuímynd karla sem gerir þeim síður kleift að minnka vinnu og þar af leiðandi tekjur til að fara í nám.

Þá hefur mismunandi sjálfstraust kynjanna verið tilgreint sem skýring

⁸ Sjá reglugerð nr. 555/1999 um sérfræðileyfi í félagsráðgjöf.

á mismunandi fjölda kvenna og karla á háskólastigi. Erlendar rannsóknir hafa sýnt að sjálfstraust er mun lægra hjá unglingsstílkum en piltum (Gilligan, 1982) en það eykst með hærra menntunarstigi. Sjálfstraust karla virðist aftur á móti minna háð menntunarstigi (Kristjana Stella Blöndal, 2002) og þeir hafa meiri trú á hæfileikum sínum eins og fjallað var um í kaflanum um framhaldsskólann (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1994). Því má segja að skólaganga kvenna þjóni ef til vill ekki eingöngu þeim tilgangi að sækja sér námsgráður, heldur einnig þeim að þora að hafa rödd og áhrif í samfélaginu. Konur hafa fengið skilaboð frá samfélaginu um að menntun sé eina leiðin fyrir þær til frama og metorða á vinnumarkaði. Tilvitnanirnar í upphafi greinarinnar vísa einmitt til þeirrar umræðu að menntun kvenna feli í sér völd og yfirráð. Eins og vikið verður að síðar hafa rannsóknir sýnt að sambærileg menntun skilar körlum lengra áleiðis í stöðum og launum en konum og því má ef til vill segja að hvati karla til náms sé minni.

Kvennagreinar – karlagreinar

Námsval er ekki síður kynjað á háskólastigi en í framhaldsskólanum. Pegar litið er til skólastofnana á háskólastigi eru konur í meirihluta skráðra nemenda í sjö af tíu skólum, þ.e. allt frá 63–64% í Háskóla Íslands, Landbúnaðarháskólanum á Hvanneyri og Listaháskóla Íslands, til 77% í Háskólanum á Akureyri og 82% í Kennaraháskóla Íslands. Viðskiptaháskólinn á Bifröst er eini skólinn með nokkurn veginn jafnt kynjahlutfall⁹ og í Háskólanum í Reykjavík eru karlar 60% eftir sameiningu hans og Tækniskólans (Hagtíðindi, 2005, bls. 7).

Konur eru einnig fjölmennari en karlar ef horft er til námsgreina eða fagsviða. Haustið 2003 voru þær 84% allra nemenda á háskólastigi í heilbrigðisgreinum og uppeldis- og kennaranámi, 65–67% í greinum eins og tungumálum, listum og samfélagsvísindum, þar með talin lögfræði. Aðeins í raungreinum eru karlar fjölmennari en konur (Konur og karlar 2004, bls. 27). Þessi kynjaskipting greina er ekki hlutlaus aðgreining heldur endurspeglar hún stigskiptingu valda og virðingar eins og vikið verður að hér á eftir.

Pegar rýnt er nánar í þessa grófu flokka leynist enn frekari kynjaskipting innan þeirra sem sýnir hvernig hinum ýmsu greinar virðast tengjast kvenleika og karlmennsku. Konur eru í meirihluta innan allra deilda í Háskóla Íslands skólaárið 2004–2005 nema verkfræðideild. Áhugaverð mynd kemur í ljós þegar kynjaskiptingin er skoðuð innan greinanna. Í viðskipta- og hagfræðideild eru konur til dæmis rétt rúmur helmingur

⁹ Í þeim greinum sem þar eru kenndar eru kynjahlutföll einnig svipuð í Háskóla Íslands.

nemenda en mikill munur er á viðskiptafræði og hagfræði. Konur eru 56% nemenda í viðskiptafræðiskor en í hagfræðiskor, þar sem einungis um fimm tungur nemenda deildarinnar stundar nám, snúast hlutföllin við og karlarnir eru 64%.

Í hug- og félagsví sindum eru konur yfir 70% nemenda í öllum greinum nema heimspeki, sagnfræði og stjórnmálafræði þar sem kynjahlutföll eru jöfn eða karlar í örliðið fleiri. Heimspeki og sagnfræði eru fræðigreinar sem notið hafa virðingar meðal hugvísindagreina. Sagnfræðin vegna meintra tengsla við hin stóru samhengi veraldarsögunnar og heimspekin fyrir að vera „móðir allra síðari vísinda“ og leita svara við „grundvallarsprungum um um lífið, tilveruna, heiminn og Guð“, eins og segir á heimasíðu heimspekiskorar Háskóla Íslands (Heimasíða Háskóla Íslands – heimspekiskor, 2005).

Í verkfræði- og raunvísindadeild er einnig áhugavert mynstur. Þótt karlar séu 73% nemenda í verkfræðideild er kynjaskipting afar ójöfn milli greina. Karlar eru 87% í greinum eins og rafmagns- og tölvunarverkfræði en konur eru hins vegar 43% í umhverfis- og byggingarverkfræði,¹⁰ og 34% í véla- og iðnaðarverkfræði¹¹ (Heimasíða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar, 2004).

Þetta kynbundna námsval tengist hugmyndum um karlmennsku og kvenleika. Karlar eru enn í miklum meirihluta í raungreinum, verk- og tæknifræði sem almennt njóta meiri virðingar og hærri launa en hefðbundnar kvennagreinar. Hefðbundnar kvennagreinar er oftar að finna í hinum „nærandi“ geira, þ.e. greinum sem hverfast um uppeldi, umönnun eða félagslega umhyggju, eins og hjúkrun, kennslu og félagsráðgjöf (*Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*, 2000). Jafnvel þegar konur fara inn á karllæg svið og karlar inn á kvenlæg, á sér stað kynjaaðgreining í nýjum búningi. Kynjaskipting er mikil innan margra langskólagenginna sérfræðihópa og birtist gjarnan í því að karlar eru flestir á þeim sviðum þar sem virðingin er mest. Læknastéttin er skýrt dæmi um þetta, konur eru fáar meðal skurðlækna og hjartalækna sem njóta mikillar virðingar. Þær eiga hins vegar greiðan aðgang að heimilislækningum og öldrunarlækningum sem njóta ekki eins mikillar virðingar (Porgerður Einarsdóttir, 1997). Þá sýna erlendar rannsóknir að ómeðituð samskiptamynstur geta endurspeglæð áhrifamátt kyns. Þetta á sér meðal annars stað í skólastofunni og getur t.d. birst í því að viðmót og

10 Í kjölfar átaksverkefnisins „Konur til forstu og jafnara námsval kynjanna“ 2000–2002 fjölgaði kvennemendum í verkfræði.

11 Tölur yfir skráða nemendur frá október 2004.

framkoma er ólík eftir því hvort kynið á í hlut. Karlar njóta að jafnaði meiri virðingar og athygli en konur, hvort sem er í hlutverki nemenda eða kennara. Þá eru dæmi um að sama hegðun er metin og túlkuð á mismunandi hátt eftir því hvort nemandinn er karl eða kona (sjá Rósu Erlingsdóttur, 2001).

Enn má nefna að goðsagnir um fræðigreinar lifa góðu lífi þrátt fyrir að rannsóknargögn sýni annað. Í tilvitnuninni í upphafi greinarinnar er því haldið fram að karlar eigi að vera kvenlegir og taka gildum kvenna vegna þess að konur séu farnar að móta samfélagið og skólakerfið meira en við viljum viðurkenna. Þessi rök hafa gjarna verið viðhöfð um kvennagreinar eins og hjúkrunarfraeði. Athugun í hjúkrunarfraeði í Háskóla Íslands sýnir hins vegar að kennslufyrirkomulag er hefðbundið bóknám með fyrilestrum og klásus notaður til að takmarka fjölda. Karlnefndur sem rætt var við telja klásusgreinarnar mikla hindrun sem segi lítið um hæfileika þeirra til hjúkrunar. Námið er því frekar „karllægt“ en „kvennlægt“ ef hægt er að nota þau hugtök (Þórður Kristinsson, 2005), en staðalmyndin um hjúkrun sem kvennlægt nám og starf virðist lifa góðu lífi.

Með nýju kvennahreyfingunni svokölluðu upp úr 1970 urðu þau kaflaskil í sögu kvennabaráttu að gagnrýni femínista færðist inn á svið vísindanna. Áður höfðu kvennahreyfingar gagnrýnt karlmiðlægni samfélags og menningar. Nú var gagnrýnni einnig beint að hinni ráðandi vísinda- og heimspekihefð og kynjaslagsíða ríkjandi þekkingar innan flestra greina hug- og félagsvísinda var afhjúpuð. Kvennafræðilegar rannsóknir byrjuðu sem krafa um sýnileika kvenna í fræðunum en hafa með árunum þróast í beinskeytta gagnrýni á hefðbundna þekkingarfræði og vísindaheimspeki-legar forsendar (Porgerður Einarsdóttir, 2004, bls. 210–215).

Nýrri rannsóknir sýna að raunvísindin eru ekki ástunduð í félagslegu og menningarlegu tómarúmi og ekki hafin yfir hagsmuni og gildismat frekar en mannvísindin. Þótt gagnrýni femínista á raunvísindin sé minna þekkt er hún einnig umfangsmikil og beinskeytt. Sýnt hefur verið fram á kynjaslagsíðu á fjölmögum sviðum raunvísinda, m.a. í þróunarkenningu, í fremdardýrafræði (e. *primatology*), í læknavísindum og annarri umfjöllun um mannslíkamann (Fox-Keller og Longino, 1996; Schiebinger, 1999). Pað er mikil einföldun að halda að raunvísindin endurspegli bara veruleikann eins og oft er haldið fram. Bandaríksa fræðikonan Bonnie Spanier hefur á sannfærandi hátt sýnt að ekki einu sinni sameindalíffræði er laus undan kynjaslagsíðu (Spanier, 1995). Innan Evrópusambandsins er vísindagagnrýni af þessum toga tekin mjög alvarlega og hefur mikið áatak verið gert bæði til að leiðréッta hlut kvenna í vísindasamfélaginu og að útrýma kynjaslagsíðu í inntaki vísindanna (sjá Irma Erlingsdóttir, Sigríður Þorgeirsdóttir og Porgerður Einarsdóttir, 2002).

Stjórnun háskólanna

Enn annað atriði sem sýnir að háskólarnir eru tæpast orðnir kvenlægar stofnanir er sú staðreynd að þótt konur séu í meirihluta nemenda eru karlar við stjórnvöllinn í flestum þeirra. Árið 2003 voru 9 af 11 rektorum skóla á háskólastigi karlar. Um mitt ár 2005 eru tvær konur rektorar, þ.e. í Háskólanum í Reykjavík og Háskóla Íslands. Samkvæmt upplýsingum fyrir árið 2003 voru karlar 84% prófessora, 69% dósentra og 48% lektora (Konur og karlar 2004, bls. 34).

Háskólaráð skólanna eru að miklum meirihluta skipuð körlum. Háskólaráð Háskólangs í Reykjavík [HR] og Tækniháskóla Íslands [TÍ] voru um árabíl eingöngu skipuð körlum (Konur í vísindum á Íslandi, 2002, bls. 85–86) en hið nýja háskólaráð sameinaðs HR og TÍ er skipað fimm körlum og tveimur konum (Nýtt háskólaráð sameinaðs HR og TÍ, 2004). Í háskólaráðum annarra skóla á háskólastigi eru konur um þrójungur eða minna (Konur í vísindum á Íslandi, 2002, bls. 84–86). Háskóli Íslands hefur mest haft 30% konur í háskólaráði þrátt fyrir að konur hafi verið í meirihluta nemenda síðan um miðjan níunda áratuginn (Konur í vísindum á Íslandi, 2002). Í Háskóla Íslands hafa fulltrúar stúdenta í háskólaráði oftar en ekki hækkað hlutfall kvenna í ráðinu.

Athugun innan Háskóla Íslands sýnir að konur eru færri meðal stjórnenda en karlar og þeim fækkar eftir því sem ofar dregur í stjórnkerfinu. Ef miðað er við tölur frá maí 2004 veita miklu færri konur stofnunum Háskólangs forystu en karlar (39%) og konur sitja síður sem formenn í stjórnnum stofnana (12%). Engin kona sat þá í stjórn Hagfræðistofnunar, Happdrættis Háskólangs, Lagastofnunar eða Sjávarútvegsstofnunar. Þær sitja síður í fastanefndum Háskólangs (42%) og sjaldgæfara er að þær veiti þeim forystu (22%). Þetta á einkum við nefndir sem tengjast málaflokkum sem endurspeglar völd og virðingu svo sem fjármálanefnd (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2004).

Starfsramni í vísindasamfélaginu

Áður en ályktað er um háskólanu sem kvenlægar stofnanir er vert að skoða afrakstur náms og frammistöðu fyrir framgang innan kerfisins. Erlendar rannsóknir á stöðu kvenna innan vísindasamfélagsins sýna að hægar framfarir hafa orðið á því sviði og hefur það orðið tilefni til mikils átaks á vettvangi Evrópusambandsins. Skýrsla sem gefin var út á vegum ESB árið 2000 sýnir að kynjajafnrétti næst ekki sjálfkrafa og það er ekki bara tíma-spursmál (*Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*, 2000). Hlutföll kynjanna í akademískum stöðum hafa ekki sjálfkrafa jafnast út eftir því sem konum fjölgar, hvorki í heild né í einstökum námsgreinum.

Þrátt fyrir að brottafall kvenna sé minna en karla innan hvers skólastigs (Hagtíðindi, 2004, bls. 4; Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson, 2003) er það miklu meira á milli skólastiga. Skýrt dæmi um þetta er samsetning kennarahópsins við Háskóla Íslands. Í nokkrum greinum eru fáar eða engar konur þótt konur hafi verið í meirihluta nemenda um langt árabil. Konur eru þannig um 70% nemenda í sálfræði en um mitt ár 2005 var einungis ein kona í hópi tíu kennara. Engin kona hefur verið fastráðinn kennari í stjórnmálafræði en þar hafa konur verið tæpur helmingur nemenda um nokkurt skeið (Heimasiða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar, 2004). Á ensku hefur þetta fyrirbæri verið nefnt „the leaky pipelines“ eða – lekar bípur. Óeðlilega hátt hlutfall kvenna heltist úr lestinni og hlutfall kvenna í akademískum stöðum á hinum ýmsu fræðasviðum er engan veginn í samræmi við hlutfall þeirra á næsta stigi fyrir neðan (*Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*, 2000). Bandaríski vísindasagnfræðingurinn Londa Schiebinger hefur haldið því fram að það þurfi 2000 grunnskólastelpur til þess að búa til einn kvendoktor í raunvísindum en sambærileg tala fyrir strákana sé 400 (Schiebinger, 1999, bls. 33). Pessi umræða er athyglisverð í ljósi umræðunnar um betri árangur stelpna en stráka í stærðfræði í grunnskólum hérlandis.

Lakari staða kvenna en karla í vísindasamfélagini skýrist af ytri ástæðum, svo sem barneignum og fjölskylduábyrgð en einnig innri hindrunum sem birtast í að skilyrði starfsframans eru sniðin að þörfum, viðhorfum og gildismati annars kynsins fremur en hins. Skýringar sem lúta að sambandi nemanda og kennara, lærlings og meistara eru einnig þekktar, m.a. sú tilhneiting að við metum hjá öðrum það sem við þekkjum úr eigin fari. Þetta gæti skýrt hvers vegna karlar velja sér karla sem samstarfsmenn og karlprófessorar veðja frekar á karl- en kvennemendur.

Þá eru hvatning og stuðningur ekki síður mikilvæg fyrir akademískar velgengni því enginn nær frama nema vera sýnilegur í samfélagi fræðimanna. Þegar birting verka, tækifæri og sýnileiki eru annars vegar eru persónuleg tengsl, viðmælendur og bandamenn í faglegum og félagslegum skilningi lykilatriði. Mat annarra og hvatning kallast á við sjálfsskilning fræðimannsins og eiga þátt í að byggja upp metnað hans. Margt í daglegum samskiptum viðheldur þessu ferli, allt frá kaffispjalli til fótboltans og gufubaðsins. Konur verða auðveldlega ósýnilegar í slíku samhengi og skortur á konum í háskólasamfélagini getur frá þessu sjónarmiði orðið vítahringur (Þorgerður Einarsson, 2000, bls. 19–22).

Rannsókn sánsku vísindakvennanna Agnesar Wold og Christine Wennerås árið 1997 á kynjamismunun í úthlutun úr Vísindasjóði lífvísinda í Svíþjóð (s. *Medicinska forskningsrådet*) varpaði ljósi á þau öfl sem eru að verki. Þær sýndu, með óvífengdum tölfræðiútreikningum, að konur

þurftu að hafa birt 2,5 sinnum fleiri vísindagreinar en karlar, hafa talsvert betri hæfnisumsagnir og hafa margfalt fleiri tilvitnanir en karlar til að fá styrk úr sjóðnum. Karl sem vitnað var í 0–4 sinnum á ári í alþjóðlegum tímaritum átti meiri möguleika á styrk en kona sem hafði fleiri en 15 tilvitnanir á ári (Wold og Wennerås, 1997). Rannsókn þeirra Wold og Wennerås leiddi til aukinnar vitundar í vísindasamfélaginu og nokkrar kannanir hafa verið gerðar í kjölfarið. Niðurstöður þeirra eru ekki einhlítar en margar þeirra hníga í sömu átt (*Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*, 2000, bls. 45).

Eigindlegar athuganir hafa einnig varpað mikilvægu ljósi á kynjun vísindasamfélagsins. Elisabet Fürst sýndi strax á niunda áratug síðustu aldar að í umfjöllun og mati var körlum eignaður frumleiki, neistandi gáfur og snilld, þeir voru „ungir og efnilegir“ eða „þroskaðir og djarfir“. Konum var hins vegar hrósad fyrir að vera „iðnar og nákvæmar, þolinmóðar og úthaldssamar“. Ungar konur voru gjarnan „óþroskaðir“ fræðimenn en ungar karlar „lofandi“ (Fürst, 1988). Rannsókn Þorgerðar Þorvaldsdóttur (2002) á orðfæri í dómnefndarálitum í Háskóla Íslands staðfestir enn þyðingu kyngervis í vísindaorðræðunni. Kven- og karlgerving var notuð til að upphefja eða gera lítið úr umsækjendum. Par var þó ekki aðeins um kvenumsækjendur að ræða og dæmi voru um að notað væri kvenlægt orðalag um karlumsækjanda og honum eignuð kvenlæg einkenni. Þorgerður sýndi fram á að hrósyrði eru kynbundin og að tilhneiting er til að „þagga“ eða gera lítið úr framlagi kvenna og að gagnrýni, aðfinnslur og leiðréttigar reyndust algengari gagnvart konum en körlum. Niðurstöðurnar eru í samræmi við eldri rannsóknir sem sýna að kyn er hluti af þeim túlkunarramma sem liggur til grundvallar mati okkar á hlutunum – einnig í vísindasamfélaginu.

Afrakstur menntunar

Á því leikur enginn vafi að kynjaslagsíðan í einkunnum í grunnskólum er stelpum í vil og sama gildir um fjöldatölur á framhalds- og háskólastigi. En er þar með sagt að það halli á stráka í skólasamfélaginu? Eru einkunnir nægjanleg forsenda fyrir sterkri stöðu í framtíðinni? Eru einkunnir mælikvarði á hve vel skólanum tekst að mennta sjálfstæða og virka borgara í lýðræðisríki þar sem allt snýst um að hafa rödd sem hljómar? Er fjölgun kvenna á háskólastigi trygging fyrir auknum samfélagslegum áhrifum þeirra?

Ekki þarf að fjölyrða um að pólitisk og efnahagsleg völd kvenna eru ekki í samræmi við völd karla. Eftir Alþingiskosningarnar 2003 voru konur 30% alþingismanna en voru 37% í lok kjörtímabilsins á undan. Konur eru 31% sveitarstjórnarmanna eftir sveitarstjórnakosningarnar 2002 og þær

eru um fimmtungur bæjar- og sveitarstjóra (sjá heimasíðu Jafnréttisstofu, 2005). Árið 2001 voru konur 18% framkvæmdastjóra fyrirtækja og 4% framkvæmdastjóra stórfyrtækja. Árið 2002 voru konur 19% forstöðumanna ríkisstofnana og ráðuneyta (Skýrsla nefndar um efnahagsleg völd kvenna, 2004). Konur eru hverfandi fáar í stjórnnum og ráðum í bankakerfinu og fjármálaheiminum og það á sama tíma og konur hafa verið meira en helmingur útskrifaðra viðskiptafræðistudenta í Háskóla Íslands í meira en tíu ár. Konur í atvinnurekstri búa við lélegra aðgengi að fjármagni en karlar, þær eiga erfiðara með að fá lán og skilning hjá bankastjórum og opinberum sjóðum, þrátt fyrir að fyrirtæki kvenna fari sjaldnar í gjaldþrot en fyrirtæki karla (Sigríður Elín Þórðardóttir, 2004).

Launakannanir staðfesta með reglulegu millibili að kvennastörf eru kerfisbundið lægra metin til launa en karlastörf og gildir þá einu hvort þau krefjast háskólamenntunar eða ekki (Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004). Þá benda kannanir til þess að menntun skili konum ekki sömu launum og körlum. Í launakönnun Jafnréttisráðs frá 1995 kom fram að konur gátu vænst þess að auka laun sín um 42% með því að ljúka háskólanámi, en karlar um 104%. Svo virðist sem æðri menntun nýtist einnig körlum betur við að koma sér upp metorðastigann. Á meðan 70% háskólamenntaðra kvenna voru í sérfræðings- eða stjórnunarstöðu var þetta hlutfall 93% hjá körlum (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1995, bls. 95). Ýmsar kannanir hafa bent til að launamunur aukist með aukinni menntun (Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004, bls. 254).

Þær kannanir sem fjallað er um hér að framan gefa grófar vísbendingar sem einnig hafa verið staðfestar með gögnum um einstaka hópa. Samkvæmt upplýsingum úr raunvísindadeild og læknadeild Háskóla Íslands árið 2004 höfðu konur hærri einkunnir en karlar, munurinn er líttill en tölfraðilega marktækur (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Svo virðist sem betri einkunnir kvenna í læknanámi skili þeim ekki stöðum eða ábyrgð umfram karla. Athugun á framgangshraða kvenna í læknastétt sýnir að þrátt fyrir að konur reynist hafa marktækt hærri einkunn en karlar á lokaprófi úr læknadeild síðastliðin 20 ár er hlutfall þeirra í yfirmannsstöðum á Landspítala – Háskólasjúkrahúsi að jafnaði þrefalt lægra en karla. Þann mikla mun má að einhverju leyti skýra með fæð kvenna í læknanámi fyrr á árum.¹² Þegar hlutfall yfirlækna er skoðað með hliðsjón af starfsaldri sést að 13% karlstjórnenda er með minna en tíu ára starfsreynslu en engin

12 Í janúar 1991 urðu konur í fyrsta skipti helmingur nýnema í læknadeild, í janúar 2000 voru þær orðnar meirihlutin læknanema og eru árið 2005 orðnar um 61% nemenda.

kvenstjórnandi (Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004, bls. 252).¹³

Því er stundum haldið fram að konur sækist ekki eftir frama eða að þær séu ekki nægilega duglegar að sækjast eftir launahækkunum. Í könnun Jafnréttisráðs frá 1995 kom í ljós að meðal háskólamenntaðs fólks sóttust konur eftir ábyrgð í starfi til jafns við karla, t.d. með því að leggja fram eigin hugmyndir, falast eftir sjálfstæðum verkefnum og bjóðast til að leysa yfirmann sinn af. Hins vegar voru yfirmenn í öllum tilvikum líklegri til að hvetja karla til að taka að sér fyrrnefnd verkefni. Álíka margir karlar og konur sóttust eftir launahækkun en karlar voru hins vegar mun líklegri að fá þá hækkun sem þeir báðu um (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1995). Í könnun meðal félagsmanna BSRB, BHM og KÍ kom fram að um 10% sóttu um stöðuhækkun síðastliðið ár og 23% sóttu um launahækkun. Enginn kynjamunur kom fram en hins vegar hafði hærra hlutfall karla trú á að þeir gætu fengið launahækkun og töldu frekar að gengið hafi verið framhjá þeim í starfi (Heiður Hrund Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004, bls. 94, 100). Þá sýnir nýleg viðhorfskónnun Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafræðum [RIKK] o.fl. að jafnhátt hlutfall karla og kvenna, eða 36%, hefur sóst eftir launahækkun og 30% karla og kvenna hefur sóst eftir aukinni ábyrgði í starfi (Andrea Jónsdóttir og Þórunn Hafstað, 2004).

Samantekt og lokaorð

Umfjöllunin í þessum kafla sýnir að þrátt fyrir að konur hafi verið yfir helmingur framhaldsskólanema frá því um miðjan áttunda áratug síðustu aldar er varasamt að álykta um kvenlægni þess skólastigs. Námsárangur stelpna er vissulega betri en stráka að jafnaði en sjálfsmynd þeirra og sjálfsbraust lakara. Brottfallsrannsóknir síðustu ára sýna afar kynbundið mynstur. Athuganir á samskiptum og félagsstarfi í framhaldsskólunum sýna að þar endurspeglast kynjuð valdatengsl. Menning skólanna er mjög karllaeg, strákar hafa undirtökin og leggja þar grunn að mikilvægum félagslegum auði seinna meir. Námsval kynjanna er afar kynbundið, bæði í framhaldsskólum og háskólum, og með því er grunnur lagður að kynjaskiptingu samfélagsins. Kynjaskiptingin á drjúgan þátt í að viðhalda kerfisbundnu valdamisræmi kynjanna á vinnumarkaðnum, þar sem störf kenna njóta minni virðingar, launa og valda en störf karla.

Þegar staða kynjanna í framhaldsskólum og háskólum er sett í sambungi við völd og áhrif karla og kvenna í samfélagini kemur í ljós að viðmið, menning og gildismat er sniðið að strákum og körlum fremur en

13 Þessar upplýsingar komu fram á fundi Félags kvenna í læknastétt þann 20/11 2002 og voru birtar í fréttum Ríkissjónvarps þann 21/11 2002.

stelpum og konum. Sterk námsleg frammistaða stelpna í framhaldsskólum og háskólum skilar þeim ekki velgengni í sama mæli og strákum. Bæði kyn líða fyrir ríkjandi viðhorf um hvernig einstaklingar eigi að haga sér til að uppfylla kynbundnar væntingar og hugmyndir um karlmennsku og kvenleika. Umfjöllun okkar um karla í hjúkrunarnámi er dæmi um það.

Umfjöllunin um háskólastigið sýnir að konur eru um 60% nema á sérskóla- og háskólastigi. Engu að síður er fátt sem bendir til að það skólastig einkennist af kvenlægni. Forsendur starfsframa í háskólum eru sniðnar að körlum frekar en konum. Þá sýna rannsóknir að ekki einungis félagsleg staða lúti kynjuðum lögmálum heldur einnig inntak vísindanna. Vísindin og aðferðir þeirra voru til staðar áður en konur fengu aðgang að vísindasamfélaginu og þær hafa þurft að tileinka sér þann arf. Nýjar nálganir sem byggja á kynjafræðilegri vitund og gagnrýni heyja nú baráttu fyrir lögmæti og viðurkenningu. Þær nálganir eru í þágu fjölyggju og margmenningar og munu gagnast báðum kynjum.

Umfjöllun okkar sýnir að þær áhyggjur sem vitnað var til í upphafi greinarinnar um að karlmenn væru í útrýmingarhættu á háskólastigini eiga ekki við rök að styðjast. Ekki heldur eru konur farnar að móta samfélagið í slíkum mæli að karlar þurfi að taka upp kvenleg gildi og viðmið, eins og tilvitnun í upphafi greinarinnar ber með sér. Þvert á móti er fleira sem bendir til að karllæg gildi lifi góðu lífi og að ekki hafi orðið viðsnúningur á valdatengslum kynjanna. Mikilvægt er að efla rannsóknir á stöðu kynjanna á öllum skólastigum og setja þær í heildarsamhengi. Þær þurfa að taka til félagslegra, námslegra og þekkingarfræðilegra þátta. Frekari rannsókna er þörf á áhrifum og afrakstri menntunar, svo sem af hverju sterktari námsleg staða stelpna skilar þeim ekki formlegri velgengni og virðingarstöðum síðar meir. Loks þurfa rannsóknir á skólakerfinu einnig að fylla um inntak vísindanna, spurningarnar sem spurt er, gildin sem þær endurspeglar og svörin sem við þeim eru gefin.

Heimildir

- Albertína Elíasdóttir. (2002). Eru karlmenn í útrýmingarhættu í Háskóla Íslands? *Stúdentablaðið*, 81(1), 11.
- Andrea Jónsdóttir og Þórunn Hafstað. (2004, 30. janúar). *Misréttið er alls staðar en ekki hjá mér! Niðurstöður viðhorfskönunar á jafnrétti í íslensku samfélagi*. Fyrirlestur haldinn á málþinginu Viðhorf til jafnréttismála, í Háskóla Íslands.
- Anna Kristjánsdóttir. (1994). De var på toppen. Vart tog de vägen och varför? Í G. Brandell (Ritstj.), *Kvinnor och matematik: Konferensrapport*. Luleå: Högskolan i Luleå, Institutionen för matematik.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglingsabekk*. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsví sindadeild.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2004). *Hvaða helv. jafnréttiskjaftæði er þetta alltaf?* Sótt 8. apríl 2005 af <http://www.hi.is/page/fraedslujafn>.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). *Staða og þróun jafnréttismála: Kynning fyrir raunvísindadeild*. Háskóli Íslands. Sótt 8. apríl 2005 af <http://www.hi.is/page/fraedslujafn>.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology* (M. Adamson þýddi). Stanford, California: Stanford University Press.
- Education at a Glance (2004). *OECD Indicators 2004*. Paris: OECD.
- Erla Hulda Halldórsdóttir. (2004). *Staða og þróun jafnréttismála 1997–2002*. Reykjavík: Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands.
- Erla Hulda Halldórsdóttir og Guðrún Dís Jónatansdóttir (Ritstj.). (1998). *Ártöl og áfangar í sögu íslenskra kvenna*. Reykjavík: Kvinnasögusafn Íslands.
- Fox-Keller, H. og Longino, H. E. (1996). *Feminism and science*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Fürst, E. (1988). *Kvinner i akademia – inntrerenger i en mannskultur? Om ansettelseprosessen ved universiteter og distrikthøgskoler*. Oslo: NAVF's sekretariat for kvindeforskning.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guðbjörg Andrea Jónsdóttir. (1995). *Launamyndun og kynbundinn launamunur*. Reykjavík: Skrifstofa jafnréttismála.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1994). Sjálfsmyndir og kynferði. Í Ragnhildur Richter og Þórunn Sigurðardóttir (Ritstj.), *Fléttur: Rit rannsóknarstofu í kvennafræðum*, 1(bls. 135–202). Reykjavík: Rannsóknastofa í kvennafræðum, Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43–63.

- Hagtíðindi (2004). *Brottfall nemenda af háskólastigi 2002–2003* (4). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Hagtíðindi (2005). *Skráðir nemendur í framhalds- og háskólum haustið 2004* (1). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Heiður Hrund Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2004). *Starfskjarkönnun. Rannsókn á vegum Hagrannsóknarstofnunar samtaka launafólks í almannajónustu*. Reykjavík: Hagrannsóknarstofnun samtaka launafólks í almannajónustu.
- Heimasíða Háskóla Íslands – heimspeikiskor (2005). Sótt 12. júlí 2005 af <http://www.hug.hi.is/page/heimspeki>.
- Heimasíða Háskóla Íslands – tölulegar upplýsingar (2004). Háskóli Íslands. Sótt 20. apríl 2005 af <http://www.hi.is/page/stadtolur>.
- Hildur Fjóla Antonsdóttir og Sólrun Engilbertsdóttir. (2002). *Innihaldsgreining á menningar- og afþreyingarefni ungs fólks: Rannsóknarverkefni á vegum RIKK* (Óbirt áfangaskýrsla). Reykjavík.
- Irma Erlingsdóttir, Sigríður Þorgeirsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2002). Fjölgun kvenna í vísindum: Ekki bara jafnréttisspursmál heldur nauðsyn. *Fréttabréf Háskóla Íslands*, (1), 4–5.
- Jafnréttisstofa (2005). Sótt 17. apríl 2005 af <http://www.jafnretti.is/>.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísendastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Konur í vísindum á Íslandi. (2002). (Skýrslur og álitsgerðir 27). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Konur og karlar. (2004). (Hagtíðindi 89. árg. 52. tbl.). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Kristín Ástgeirsdóttir. (2004). Fyrst kvenna á Alþingi: Gagnrýni á Ingibjörgu H. Bjarnason. Í Irma Erlingsdóttir (Ritstj.), *Fléttur II: Kynjafraði – Kortlagningar*. Reykjavík: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum og Háskólaútgáfan.
- Kristjana Stella Blöndal. (2002, október). *Er skólinn frekar fyrir stelpur en stráka?* Fyrirlestur haldinn á ráðstefnu um íslenskar kvenna- og kynjarannsóknir, Háskóli Íslands.
- Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson. (2003). Brottfall úr framhaldsskóla: Afstaða til skóla, stuðningur foreldra og bakgrunnur nemenda. Í Friðrik H. Jónsson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísendum IV. Félagsvísendadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í febrúar 2000* (bls. 669–678). Reykjavík: Félagsvísendastofnun Háskólangs, Háskólaútgáfan.
- Leitin að Ísdrottningunni. Fegurðarsamkeppni (2004, 19. febrúar). *Fréttablaðið*, bls. 50.

- Lingard, B. og Douglas, P. (1999). *Men engaging feminisms: Pro-feminism, baklashes and schooling*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Nýtt háskólaráð sameinaðs HR og TÍ. (2004, 28/11). Morgunblaðið.
- Rós Erlingsdóttir. (2001). Hver ræður í kennslustofunni? *Fréttabréf Háskóla Íslands*, 23(1), 17.
- Rós Erlingsdóttir. (2002). *Hver eru kynjahlutföll í greinum innan Háskóla Íslands?* (Vísindavefurinn). Háskóli Íslands. Sótt 15. apríl 2005 af <http://www.visindavefur.hi.is/svar.asp?id=2676>.
- Schiebinger, L. (1999). *Has feminism changed science?* Cambridge: Harvard University Press.
- Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality* (2000). Brussell: European Commission.
- Sigríður Elín Þórðardóttir. (2004). *Athafnafólk: Skiptir kynferði máli?* Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Sigríður Matthíasdóttir. (2004). *Hinn sanni Íslendingur: Þjóðerni, kyngervi og vald á Íslandi 1900–1930*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigursteinn Másson. (2005). Ný veröld? *Uppeldi*, 18(2), 20–21.
- Skýrsla nefndar um efnahagsleg völd kvenna (2004). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Spanier, B. (1995). *Im/partial science: Gender ideology in molecular biology*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Wold, A. og Wennerås, C. (1997). Commentary: Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387(22. maí).
- Þorgerður Einarsdóttir. (1997). *Läkaryket i förändring. En studie av den medicinska professionens heterogenisering och könsdifferentering*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2000). Er menntun lykillinn að jafnrétti? Staða kvenna í háskólasamféluginu. *Bryddingar: um samfélagið sem mannanna verk*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2004). Hið vísindalega er pólitískt. Femínismi sem fræðikenning andófs og baráttu. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnlaugsson (Ritstj.), *Íslensk félagsfræði: Landnám alþjóðlegrar fræðigreinar* (bls. 220–225). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þorgerður Einarsdóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2004). Kynbundinn launamunur: Umraðan um skýrðan og óútskýrðan launamun kynja í gagnrýnu ljósi. Í Irma Erlingsdóttir (Ritstj.), *Fléttur II: Kynjafræði – Kortlagningar* (bls. 247–271). Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafraeðum.

- Þorgerður Þorvaldsdóttir. (2002). „*Kynlegar víddir í dómnefndarálitum?*“: Er kynbundinn munur á umfjöllun um karl- og kvenumsækjendur í dómnefndarálitum Háskóla Íslands? Reykjavík: Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands.
- Þórður Kristinsson. (2005). *Rannsókn á auknum hlut karla í hjúkrunarnámi*. Reykjavík: Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands.

Leiðtogar og lífsgildi

Ég trúði því staðfastlega og trúí því enn að ævinlega séu nokkrar færar leiðir til lausnar hverju stjórnunarlegu viðfangsefni og að þær lausnir sem á endanum verða fyrir valinu hvíli á persónulegum gildum, skólamenningu og því viðfangsefni sem tekist er á við hverju sinni (Gold, 1998, bls. xi).

Allar manneskjur þróa með sér ákveðna lífssýn. Síðustu áratugina hafa þær raddir þó heyrst að þær kynslóðir sem nú eru að vaxa úr grasi hafi óljósa lífssýn, þær vanti skýr viðmið í mannlegum samskiptum. Ekki sé lengur sátt um það hvað teljist rétt og rangt, gott og slæmt í samskiptum manna á milli. Menn velta fyrir sér hvort afkomendur blómátmábilsins hafi glatað gildum foreldra sinna án þess að ný og haldbær hafi verið kynnt til sögunnar.

En hvað felst í því að vera manneskja í byrjun 21. aldar? Hvernig ber okkur að koma fram hvert við annað? Spurningar af þessu tagi eru meðal annars viðfangsefni siðfræðinnar sem fæst við að skýra mannlega breytni. Svörin við framangreindum spurningum ráða úrslitum um það hvaða augum við lítum meðbræður okkar og systur og hvers konar breytni við temjum okkur í samskiptum við þau. Á sama hátt höfum við skoðanir á því hvernig skuli skipuleggja þjóðfélagið og stofnanir þess og hvernig þeim skuli stjórnað. Afstaða okkar endurspeglar gildi okkar og þá lífssýn sem við höfum þróað í gegnum bernsku, æsku og fullorðinsár vegna félagsmótunar í uppeldi á heimilum og inni á stofnunum. Félagsmótun er sterkur áhrifavaldur í lífi hvers einstaklings og hún mótar bæði viðhorf hans til sjálfs sín og væntingar annarra til hans. Innan sérhvers þjóðfélags eru gerðar ákveðnar kynbundnar væntingar til orða og athafna þegnanna. Þessar væntingar geta verið afar mismunandi eftir því hvort í hlut á drengur eða stúlka, kona eða karl, jafnvel þótt um sé að ræða sömu eða sambærileg störf s.s. skólastjórnun. Af þessum sökum geta breytingar á samfélagsgerð, svo sem á menntakerfinu, haft mismunandi afleiðingar fyrir starf og stöðu viðkomandi eftir því hvort um karl eða konu er að ræða. Þetta er mikilvægt að hafa í huga þegar þess er gætt hversu hraðar og miklar breytingar

hafa orðið á öllum sviðum þjóðlífssins, ekki síst á menntakerfum Vesturlanda síðustu 10–20 árin.

Í þessum kafla verður fjallað um tengslin milli lífssýnar, lífsgilda og stjórnunarháttar með sérstaka áherslu á skólastýrur. Fyrst verður fjallað í stuttu máli um lífssýn og lífsgildi og bent á hversu mikilvægt er fyrir stjórnendur að gera sér grein fyrir eigin gildum. Því næst verður fjallað um helstu breytingar sem orðið hafa í ytra umhverfi skóla á Vesturlöndum og þau markaðsgildi sem margir fræðimenn telja að endurspeglist í þeim. Minnt verður á hina kynjuðu vídd breytinga í ljósi þess hversu ólik áhrif breytingar geta haft á konur og karla. Þessi umfjöllun leggur grunn að síðasta hluta kaflans þar sem fjallað verður um stöðu kvenna innan stjórnunarfræða. Þar verður sjónum fyrst og fremst beint að nokkrum nýlegum rannsóknum á lífsgildum kvenstjórnenda og m.a. leitað svara við því hvaða áhrif meint markaðshygga í vestraenum samfélögum kunni að hafa á stöðu þeirra. Inn í þennan síðasta hluta er fléttuð stuttri umfjöllun um félagsmótun kynjanna og áhrif staðalmynda á væntingar til skólastjóra.

Lífssýn, forysta og framtíðarsýn

Á síðustu árum hefur talsvert verið fjallað um siðferðilega vídd stjórnunar (Begley, 1999; Bhindi og Duignan, 1997; Hodgkinson, 1991; Sergiovanni, 2001, 2002) og þá ábyrgð stjórnandans að tryggja að sýn allra hagsmunaaðila á skólastarfið og þau gildi, sem yfirlýst er að starfið hvíli á, endurspeglist í öllum starfsþáttum skólans. Í Englandi gerir menntamálaráðuneytið nú ráð fyrir því að skólar birti þau gildi sem lögð eru til grundvallar skólastarfinu opinberlega (Gold og Evans 1998, bls. 4–5). Á Íslandi má sjá sambærilegar áherslur í árlegrí starfsáætlun Reykjavíkurborgar þar sem hugtökunum *framtíðarsýn, langtímasýn* og *leiðarljós* er ætlað að vísa grunnskólum borgarinnar veginn fram á við (Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík, 2005). Grunnskólar í Reykjavík gera einnig grein fyrir stefnu sinni og þeim gildum sem lögð eru til grundvallar starfinu á heimasíðum sínum. Oft eru þau sett fram sem einkunnarorð skólans.

Stefnuyfirlýsingar skóla eru nefndar ýmsum nöfnum, s.s. sýn, stefna eða framtíðarsýn og yfirleitt eru þær gildishlaðnar. Umfjöllun um skólasýn hefur verið allfyrirferðarmikil í fræðilegri umfjöllun um stjórnunarstörf og leiðtogaþlutverk síðustu árin (Begley, 1999; Sergiovanni, 2001, Starratt, 1995). Í daglegu tali er oft rætt um að einhver hafi afar skýra framtíðarsýn, vanti slíka sýn eða hafi jafnvel enga.¹ Hugtökin *framtíðarsýn, lífssýn* og *gildi* eru nátengd en framtíðarsýn hefur þá sérstöðu að vísa með afdráttarlaus-

1 Ólafur H. Jóhannsson fjallar um þetta efni í bókinni *Forysta og fagmennska sem Rannsóknarstofnun Kennaraháskólans gaf út árið 2003.*

um hætti fram á veginn, til framtíðar, en bæði lífssýn og framtíðarsýn hvíla á ákveðnum gildagrunni einstaklings jafnt sem samfélags. En hvað felst í hugtökunum lífssýn og lífsgildi og hvernig getur einstaklingurinn áttað sig á eigin afstöðu í þessu tilliti?

Þetta kann að virðast flókið en langt er síðan Brynjólfur Bjarnason (1970) bent í að þótt margir geri sér ekki grein fyrir lífsskoðun sinni þá lifi þeir eigi að síður eftir ákveðinni lífsskoðun; hún búi að baki öllum mannlegum samskiptum og öllum þeim síðalögumálum sem menn hafi sett sér, enda geti maðurinn ekki án lífsskoðunar verið. Börn og unglingsar og jafnvel einhverjir fullorðnor hafa að vísu stundum þann háttinn á að bregðast hugsunarlaut við atburðum og aðstæðum en þær kröfur eru á hinn bóginn gerðar til þroskaðra einstaklinga að þeir hugsi og ígrundi viðbrögð sín. Aðeins með því móti getur manneskjan viðhaldið þjóðfélagi þar sem þegnarnir búi við öryggi og jafnræði (Rebore, 2001). Af þessum sökum er hverjum einstaklingi nauðsynlegt að ígrunda siðferðilega afstöðu sína. Á þann hátt leggur hann grunninn að eigin breytni.

Fyrir stjórnanda sem ber ekki einungis ábyrgð á daglegu starfi sínu heldur einnig annarra er þetta enn mikilvægara. Á ferli sínum stendur sérhver stjórnandi andspænis erfiðum ákvörðunum sem verða því aðeins teknar af öryggi að viðkomandi hafi siðferðilegan grunn að byggja á. Slíkur grunnur veitir viðmið við ákvarðanir og hvetur til ígrundunar um þau gildi sem breytnin hvílir á og þá lífssýn sem einstaklingarnir hafa þróað með sér.

Lífsgildi

Til þess að átta sig betur á þeim undirstöðum sem lífssýn okkar hvílir á getur verið gagnlegt að skoða hug sinn til tiltekinna hugtaka; spryra sig hver þeirra, ef einhver, maður vilji að einkenni líf sitt og samskipti sín við aðra. Lesandinn getur til dæmis hugsað sér að fyrir hann sé lagður eftirfarandi listi og hann beðinn að setja hring um þau sex orð sem endurspegli viðhorf hans best: Heiðarleiki, sanngirmi, jafnrétti, skilvirkni, hollusta, trúnaður, umhyggja, hagkvæmni, jafnræði, samkeppni, áræðni, hagræðing, árangur, samstaða, arðsemi, lýðræði, samviskusemi, samvinna, samkeppni.

Hægt er að spryra sig hver þeirra maður vilji að einkenni líf sitt og samskipti við aðra. Einn lesandi kann að velja hugtökin skilvirkni, hagkvæmni, samkeppni, hagræðing, árangur og arðsemi. Annar kann að velja hugtökin jafnrétti, umhyggja, lýðræði, samvinna, hollusta og heiðarleiki og sá þriðji einhver enn önnur. Hugtök á borð við þau sem talin voru upp hér að framan eru oft einu nafni nefnd *gildi* og vísa þá til þess mikilvægis sem fólk leggur í merkingu þeirra. Í orðabók Marðar Árnasonar (2002) er hugtakið sagt taka til þess „hversu mikið e-ð gildir; verðmæti, virði; verðleiki“. Annað orð, *lífsgildi*, heyrist einnig oft í daglegu tali og virðist þá

notað sem samheiti orðsins *gildi*. Heimspekingurinn Vilhjálmur Árnason (1990) hefur notað orðið lífsgildi í erindum sínum og í rituðu máli þótt orðið finnist ekki í þeim orðabókum sem hér er stuðst við. Hér verða þessar orðmyndir notaðar jöfnum höndum.

Mörg gildi eru nánast sammannleg, a.m.k. myndu fáir kannast við að þeir teldu heiðarleika og samviskusemi ekki mikilvæg leiðarljós í samskiptum fólks. Um mikilvægi annarra gilda ríkir að öllum líkindum ekki jafnmikil samstaða, svo sem um samkeppni eða arðsemi. Augljóst er að stjórnandi sem styðst við einkunnarorðin, hagkvæmni, skilvirkni og árangur, hefur aðra forgangsröð og skipuleggur starf sitt með öðrum hætti en sá sem hefur valið einkunnarorðin jafnraði, umhyggja og samstaða. Ætla má að þessi mismunandi gildi endurspeglist með skýrum hætti í stjórnun- arháttum þessara aðila, svo sem meðferð valds, ákvörðunum og skipulagi starfsins.

Reyndar er enginn ósnortinn af sínum gildagrunni.² Gildi fræðimanna hafa til dæmis áhrif á rannsóknir þeirra, svo sem val á viðfangsefnum, aðferðir við gagnaöflun og túlkun niðurstaðna. Þau hafa ekki síður áhrif á skoðanir og viðhorf stjórnálamanna, stefnumótun þeirra og lagasetningar. Hér á eftir verða kynnt skrif nokkurra fræðimanna sem rýnt hafa í þá stefnumótun í menntamálum sem lögð er til grundvallar skólastarfi víðs vegar á Vesturlöndum nú um stundir.

Ytra umhverfi skóla í upphafi 21. aldar

Á síðustu 10–15 árum hafa orðið umtalsverðar breytingar á menntakerfi Vesturlanda. Á Íslandi hafa þessar breytingar meðal annars fylgt yfirfærslu grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga og öðrum ákvæðum í lögum um grunnskóla frá 1995 (Lög um grunnskóla. nr. 66/1995). Aðrar breytingar hafa orðið vegna pólitískrar stefnumörkunar þar sem lögð er áhersla á skólan sem þjónustustofnun í markaðsumhverfi. Loks hefur samfélagsþróunin leitt til þess að karlar og sífellt fleiri konur vinna fullan vinnudag utan heimilis. Skólaárið og skóladagurinn hafa lengst jafnt og þétt og skólar hafa í sívaxandi mæli verið gerðir ábyrgir fyrir annarri þjónustu en kennslu svo sem aðstoð við heimanám, heitum máltíðum og tómstundastarfi við lok skóladags. Samskipti og samráð við foreldra hafa aukist og öðrum starfsmönnum en kennurum hefur fjölgað umtalsvert. Aukið umfang vegna starfsmannahalds, ábyrgð á margvíslegri annarri þjónustu en kennslu og

2 Grein Gunnars E. Finnbogasonar, „Með gildum skal land byggja – gildagrunnur skólan“ birtist í 2. hefti tímaritsins *Uppeldi og menntun* árið 2004. Þar fjallar Gunnar um þau gildi sem íslenskt skólastarf hvílir á.

síðast en ekki síst ábyrgð á fjárlagagerð og nýtingu fjármagns til skólangs hafa breytt starfi skólastjórnenda.

Þau viðhorf og gildi sem þessar breytingar endurspeglar hafa áhrif inn í skólanum, ekki síst á skólastjóranum sem ábyrgð bera á starfinu.³ Þessar breytingar kunna einnig að hafa ólík áhrif og mismunandi afleiðingar eftir því hvort skólastjórninn er kona eða karl og liggja til þessa ýmsar ástæður (Arnot, David og Weiner; 2001; Blackmore; 1999; Strachan; 1999). Gildi einstaklinga verða fyrir áhrifum af kynferði þeirra og mótað í uppeldinu, gegnum félagsmótun á heimilum, inni á stofnunum og úti í þjóðfélaginu. Ekki er því sjálfgefið að gildi kven- og karlstjórnenda séu sambærileg. Af þessum sökum má vera að konum hugnist ríkjandi gildi síður en körlum, eða öfugt. Staðalmyndir um kynin gera það að verkum að væntingar til kynjanna eru um margt ólíkar og þessa gætir ekki einungis í uppvextinum heldur einnig á vinnumarkaði, svo sem í starfi skólastjóra. Þau skilaboð sem stúlkur og drengir fá frá samfélaginu, t.d. um stjórnendur og leiðtoga-ímyndina geta haft letjandi áhrif á ungar stúlkur eins og skýrt kemur fram í rannsókn Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2005) meðal unglings.

Lögbundnar þjóðfélagsbreytingar endurspeglar skoðanir stjórnmálamanna sem koma þeim á framfæri í lögum, reglugerðum eða öðrum stefnumótandi ritum. Ráðherrar síðasta áratugar hafa til dæmis staðið fyrir útgáfum á borð við skýrsluna *Nefnd um móturn menntastefnu*, (1994), *Til nýrrar aldar*, (1991), *Menning og menntun*, (1998) og *Jafnrétti til menntunar* (1999). Fræðslumiðstöð Reykjavíkur gefur árlega út *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík* (2005). Oft innihalda þessar útgáfur málsgreinar sem í eðli sínu eru fyrst og fremst heimspekkilegar. Það á til dæmis við um 2. grein laga um grunnskóla, (Lög um grunnskóla, 1995), markmiðsgreinina þar sem lögð er áhersla á mikilvægi þess að grunnskólinn hagi störfum sínum „í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda og stuðli að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins“. Þetta er í samræmi við vestrænar hefðir þar sem jafnræði og réttindi hafa lengi skipað öndvegi í lögum um skólamál (Willower, 1999).

Lög og reglugerðir leggja skólunum til hugmyndafræðilegan grunn að skólastarfinu en oft eru lagatextar jafnframt nógu opnir og sveigjanlegir til þess að veita þeim ákveðið frelsi til þess að útfæra lögin og velja leiðir að þeim markmiðum sem þar eru sett. Á þetta er bent í *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík* fyrir árið 2005.

³ Í kaflanum *Er grunnskólinn kvenlæg stofnun* eftir þær Berglindi Rós Magnúsdóttur og Þorgerði Einarsdóttur er m.a. fjallað um það hvernig viðhorf og gildi hafa áhrif á það vægi sem námsgreinar fá í *Adalnámskrá grunnskóla*.

Lög, reglugerðir og aðalnámskrá grunnskóla annars vegar, auk kjarasamninga, og fjárfamlög, stefnumörkun og ákvarðanir borgaryfirvalda hins végars, marka ramma utan um starf grunnskóla í Reykjavík. Innan þess ramma hafa skólarnir frjálsar hendur um skipulag og framkvæmd skólastarfsins (leturbreyting höfundar) (2005, bls. 7).

Síðasta setningin minnir á hinn flókna veruleika nútíma grunnskóla enda gefa lagagreinar stundum til kynna að frelsið sé meira en það er. Ástæðan er oftast sú að hinum almenna lagatexta er fylgt eftir með ýmiss konar eftirliti og mati á skólastarfinu sem kann að skerða það sjálfstæði sem lagatextinn boðar. Með lögum um grunnskóla frá 1995 voru til dæmis lögfest ákvæði um bæði sjálfsmat innan skóla sem fylgt er eftir af menntamálaráðuneyti og ytra mat þar sem skólastarf er metið af sérfræðingum utan skóla. Í áðurnefndri starfsáætlun Reykjavíkurborgar er einnig bent á að „þróun mats á árangri starfsins með sjálfsmati skóla og ytra mati“ (2005, bls. 6) muni skipa stóran sess á næstu árum. Frelsinu fylgir því oft ákveðið helsi í formi eftirlits og ábyrgðarskyldu.

Bessir oft á tíðum andstæðu pólar frelsis og helsis hafa á síðustu árum tekist á bæði í ræðu og riti um menntamál þar sem annars végars er lögð áhersla á mikilvægi þess að í menntakerfinu sé valddreifing og að skólar búi við sjálfstæði til þess að móta stefnu sína og starfshætti og hins végars á að fylgjast með starfi þeirra og leggja á það mat.

Rannsóknir ýmissa nútíma fræðimanna (Blackmore, 1995; 2004; Gunnar E. Finnbogason, 1996; Hargreaves, 1994; Hatcher, 2004; Sergiovanni, 1998) benda til að vestræn samfélög séu í vaxandi mæli að hverfa frá áherslum sínum á þá samhjálp, sem einkennir velferðarríkið, og gildi þá einu hvort um sé að ræða heilbrigðismál, skólamál eða aðra samfélagslega þjónustu. Þeir benda á að lykilhugtök hinnar opinberu orðræðu um menntamál séu *hagræðing, skilvirkni, valddreifing, sjálfstæði, samkeppni og ábyrgðarskylda*. Að þeirra mati endurspeglar þessi hugtök fyrst og fremst gildi markaðarins, hina svonefndu markaðshyggu. Hér á eftir verður vikið stuttlega að málflutningi nokkurra þessara fræðimanna.

Hatcher (2004) telur að stjórnvöld leggi nú fyrst og fremst áherslu á að þróa skólakerfið í átt frá lýðræðislegum áherslum að hugmyndum nýfrjálshyggu sem hafi það meginmarkmið að framleiða mannaud sem sé samkeppnishæfur á markaði. Hargreaves (1994) tekur undir þetta og telur breytingarnar endurspeglast í útþenslu skrifræðis og auknu eftirliti ásamt kröfum um staðlaða skólapjónustu. Hann telur þessar áherslur eiga rætur að rekja til einsleitra karllægra sjónarmiða hins frjálsa markaðar og beinast að því að auka afrakstur. Loks bendir Blackmore (1998) á að ríkjandi gildagrunnur skóla í markaðsumhverfi hafi tilhneigingu til þess að beina

athyglinni að valfrelsi einstaklings og samkeppni. Slík markaðssjónarmið við breytingar á menntakerfum muni draga úr möguleikum margra skóla til þess að stuðla að félagslegu réttlæti innan sinna vébanda og torveldi stjórnendum að leggja gildi á borð við jafnrétti og jafnræði til grundvallar í starfi sínu.

Gunnar E. Finnbogason (1996) hefur bent á að ein afleiðing breytinga á skólakerfinu sé sú að það breikki bilið milli skólastjóra og kennara. Í grein sinni *Skólastarf og markaðslögðmálín* fjallar Gunnar um það sem hann kallar nýjar hugmyndir um stjórnun opinberra stofnana, hugmyndir sem byggjast á markaðshyggu og frjálshyggu. Gunnar telur hættu á því að fjarlægðin milli kennara og skólastjóra muni aukast vegna þess að skólastjórar þurfi í vaxandi mæli að verja tíma sínum í fjármálatengd verkefni á kostnað uppeldis- og kennslufræðilegra þátta starfsins. Þessi afstaða er staðfest í nýlegrí rannsókn (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2004) meðal íslenskra kennara en þeir létu í ljós þá skoðun að skólastjórar verðu nú meiri tíma í ýmis skrifstofustörf, fjármál og eftirlit með störfum kennara en minni í uppeldis- og kennslumál. „Skólastjórin er að verða fjarlægur“ eins og einn kennarinn orðaði það (Börkur Hansen o.fl. 2004, bls. 29). Þessi breyting hefur orðið vegna ytri áhrifa og ekki er víst að skólastjórarnir sjálfir hefðu kosið að störf þeirra þróuðust með þessum hætti. Þessar breytingar kunna jafnframt að hafa mismunandi áhrif og ólíkar afleiðingar fyrir kven- og karlstjórnendur.

Sú nálgun sem valin er til að breyta skólum fer eftir því hvaða augum fólk lítur skóla og skólastarf. Ef lítið er á skóla sem hluta af markaðskerfinu er megináherslan á markaðsöfl og samkeppni (Sergiovanni, 1998). „Í slíku kerfi skiptist fólk í sigurvegara og sigraða vegna þess að hinn efnahagslega sinnaði einstaklingur starfar á eigin forsendum“ (bls. 586).

Allir framangreindir fræðimenn fjalla um gildi og þær formgerðir eða kerfi þjóðfélagsins sem stjórnvöld nota í því skyni að viðhalda þeim. Þetta geta verið formgerðir (stofnanir) á borð við einkaskóla og almenningsskóla og hugmyndakerfi sem hvíla á samkeppni og arðsemi fremur en samvinnu og hollstu.

Pað sem umræddir fræðimenn setja spurningarmerki við eru gildin sem stjórnvöld leggja til grundvallar stefnu sinni í menntamálum. Að þeirra mati eru það gildi markaðarins og enginn þeirra viðurkennir að þau henti til umbóta á skólastarfi. Ef breytingum er ekki ætlað að leiða til betra skólastarfs hver er þá tilgangurinn með þeim? Spurningin sígilda „Höfum við gengið til góðs...“? er áleitin í þessu samhengi. Framangreindar markaðsáherslur hafa að sönnu komið fram áður og náð víðtækri útbreiðslu. Vísindahyggjan í upphafi 20. aldar er skyrasta dæmið um þetta. Um það tímabil í bandarísku menntakerfi hafa verið skrifadár bækur á borð við bók Callaghan (1962) *Education and the cult of efficiency* þar sem bent er á hversu

varlega þarf að fara í að yfirfæra markaðskerfi á aðstæður sem ekki lúta lögmálum markaðarins. Meginmáli skiptir að yfirfæra ekki hugmyndir og kenningar á rangar aðstæður (Sergiovanni, 2001). Þessir fræðimenn hvetja því hagsmunadila skóla, foreldra, nemendur og kennara, til þess að íhuga hvers konar stofnanir þeir vilja að skólar séu, hvers konar gildi þeir vilji að endurspeglist í skólastarfinu og vinna þeim áherslum brautargengi. Forðast beri að láta reka á reiðanum varðandi stefnumótun í menntamálum þjóða.

Hin kynjaða vídd breytinga

Inn í þetta umhverfi hafa konur sótt í vaxandi mæli á síðustu árum. Á áratugnum 1993–2003 fylgði íslenskum skólastýrum um 15% og eru nú 43% á móti 57% skólastjóra (Konur og karlar, 2004). Breytingar á umhverfi skóla og starfi skólastjórnenda hafa kynjaða vídd. Skólastýrur eru þekktar fyrir að leggja áherslu á kennslu og kennslutengd málefni, samskipti og samstarf og virðast taka markaðsáherslum og því valdaskipulagi sem því fylgir af meiri varuð en karlar gera (Grace, 1997; Blackmore, 1998). Síkar áherslur eiga lítið skylt við áherslur markaðarins. Þessar breytingar geta því haft alvarlegar afleiðingar fyrir kvenstjórnendur og gert þeim erfidiðar fyrir en körlum að starfa í umhverfi eins og því sem hér hefur verið lýst. Við upphaf nýrrar aldar eru rannsóknir á gildum kvenstjórnenda að líta dagsins ljós (Coleman, 2002, 2005; Gold, 1998; Gold, Evans, Earley, Halpin og Collarbone, 2003; Hall, 1996) og verður rætt um nokkrar þeirra hér á eftir. Fyrst verður þó vikið að þróun fræðigreinarinnar *menntastjórnun* og fléttuð inn í þá umræðu stuttri umfjöllun um áhrif félagsmótunar og kynbundinna staðalmynda á stjórnendur.

Staða kvenna innan stjórnunarfræða

Konur höfðu ekkert vægi í stjórnunarfræðum nánast alla 20. öldina. Þegar þróun fræðasviðsins er skoðuð kemur í ljós að konur í fræðastörfum hafa verið tiltölulega fáar eða þeirra ekki getið (Blackmore, 1999; Shakeshaft, 1987, 1999; Reynolds og Young, 1995). Vegna þess að framlagi kvenna til menntastjórnunar hefur nánast enginn gaumur verið gefinn hefur fyrst og fremst verið litið á karlmenn sem sérfræðinga á þessu fræðasviði (Strachan, 1993).

Þetta átti sérstaklega við á fyrri hluta 20. aldar þegar karlar ríktu jafnt yfir fræðum sem vettvangi menntastjórnunar að því marki að jafnvel þær konur sem létu að sér kveða og gáfu út fræðilegt efni féllu í skugga karlanna. Í þessum hópi var Mary Parker Follett sem skrifaði fjölda greina um mannlegar hliðar stjórnunar sem hlutu mikið lof (Hoy og Miskel 1978, 2001).

Prátt fyrir framlag Follett þá er þróun samskiptastefnunnar yfirleitt rakin til rannsókna sem fram fóru í Hawthorne verk-smiðjunni hjá Western Electric símaféluginu í Chigago (Hoy og Miskel, 2001, bls. 14).

Vart þarf að taka það fram að nafn Mary Parker Follett er ekki meðal þeirra sem oftast eru nefnd þegar minnst er á samskiptastefnuna.

Áratugum síðar hélt Blackmore því fram (1999) að sú áhersla á skynsemi og vísindi sem fólgin var í 20. aldar orðræðunni um menntastjórnun hafi ekki leyft annars konar orðræðu svo sem þá femínísku. Þetta ástand breyttist að nokkru þegar dró nær síðasta fjórðungi 20. aldar vegna rannsókna og skrifa kvenna og örfárra karla sem höfðu orðið áhyggjur af því að ástandið bitnaði ekki eingöngu á konum heldur þjóðféluginu öllu. Frá því um 1980 hafa femínískar rannsóknir innan menntastjórnunar smám saman vaxið, þökk sé frumkvöðlum á borð við Shakeshaft, (1987, 1999) sem kortlagði stöðu kvenna innan greinarinnar bæði í Bandaríkjum og annars staðar. Aðrir femínískir fræðimenn svo sem Reynolds (1995) hafa haldið áfram á svipaðri braut með því að safna gögnum á kerfisbundinn hátt frá þessu tímbili kvenmannslausrar stjórnunar og forystu í því skyni að endurbyggja orðræðuna um stjórnun og forystu. Á Íslandi var Guðný Guðbjörnsdóttir (1997) frumherji í femínískum rannsóknum á kynferði og stjórnun menntamála og í Englandi ruddi Valerie Hall brautina (1996, 2002) fyrir rannsóknir á kvenstjórnendum. Þessir brautryðendur voru öðrum hvatning til frekari rannsókna á kynferði og menntastjórnun. Þær hafa ekki síst haft þau áhrif að nú má finna einstaka bækur og önnur rit þar sem fræðimenn leitast við að taka á kynjavíddinni í skrifum sínum þótt enn vanti mikið upp á að hún sé sampætt öllu efni (Owens, 1991; Sergiovanni, 2001; Hoy og Miskel, 1978, 1987).⁴

Í stuttu máli má segja að þótt menntastjórnun sem fræðigrein hafi þróast á síðustu 100 árum þá sé það ekki fyrr en á síðasta þriðjungi 20. aldar sem hugtök á borð við kynferði (e. gender) og kona rötuðu inn í orðræðuna um stjórnun menntastofnana. Eigi að síður finnast vart kennslubækur á þessu fræðasviði þar sem rannsóknir meðal kvenstjórnenda eða framkvæmdar af konum eru fléttarinnar inn í efnið. Kennslubækur eftir konur eru enn sjaldgæfari og varð það Sinclair (1999) tilefni til þess að spryja „Hvers vegna er það svo, þrátt fyrir gífurlegt magn útgefins efnis um forystu, að rannsóknir á konum og stjórnun hafa fengið svo takmarkaða athygli“ (bls. 15)? Fyrir aðeins þremur árum (2002) kom út bók þar sem Hall íhugar áhrif eigin

4 Sjá t.d. kafla Steinunnar Helgu Lárusdóttur Kynferði – Týnda víddin í stjórnunarfræðum og stjórnunarnámi í bókinni *Fagmenniska og forysta* sem Rannsóknarstofnun Kennaraháskólangs gaf út árið 2003.

rannsókna og annarra á sviði menntastjórnunar og segir „Það hefur vakið sérstaka athygli mína að femínískri kenningasmíð hefur mistekist að hafa nokkur raunveruleg áhrif á það hvernig stjórnun og forysta á menntastofnun er hártað“ (bls. 13).

Rannsóknir á kvenstjórnendum

Á síðasta þriðjungi 20. aldar jukust rannsóknir bæði meðal kven- og karlstjórnenda innan menntageirans. Í hluta þessara rannsókna var athyglinni beint að bæði konum og körlum en aðrar rannsóknir beindust eingöngu að kvenstjórnendum. Rannsóknum meðal kvenstjórnenda má skipta í þrennt. Í fyrsta lagi voru rannsóknir sem beindust að því að bera saman stjórnunarhætti kvenna og karla. Þessar rannsóknir leiddu í ljós að stjórnunarhættir kvenna voru um margt mjög svipaðir innbyrðis og á margan hátt frábrugðnir háttum karla. Í öðru lagi voru rannsóknir sem beindu athyglinni að stjórnunaratferli kvenna á forsendum kvenna. Þessar rannsóknir staðfestu að áherslur kvenna í stjórnunarstöðum eru um margt svipaðar og jafnframt voru stjórnunarhættir þeirra oft taldir skila góðum árangri. Loks hafa verið gerðar nokkrar samtímarannsóknir þar sem athyglinni er beint að þeim lífsgildum sem móta stjórnunarlega hegðun karla og kvenna. Niðurstöður þessara rannsókna leiða í ljós að þegar kven- og karl skólastjórar eru beðnir að lýsa lífsgildum sínum eru þau afar svipuð. Hér á eftir verður eingöngu fjallað um rannsóknirnar sem beinast að gildum stjórnenda.

Skólastýrur og lífsgildi

Eins og fram hefur komið þá var áherslan í fyrri rannsóknum á meintan mun á stjórnunarháttum karla- og kvenna. Á síðustu árum hafa fræðimenn í vaxandi mæli einbeitt sér að því að skoða gildin sem stjórnendur, konur og karlar, leggja til grundvallar í störfum sínum. Í eigindlegri rannsókn sem Hall (1996) gerði meðal sex breskra skólastýra sem náð höfðu miklum árangri í starfi, beindi hún athyglinni að gildunum sem móta stjórnunarstíl viðmælenda sinna. Hall dregur enga dul á mikilvægi gilda og heldur því fram að ef gildi stjórnenda séu ekki hluti af umræðu um menntun megi líkja því við „tólist án hljóma eða kennisetningar án skoðana“ (1996, bls. 4). Hall komst að þeirri niðurstöðu að konurnar töldu sig ekki tilbúnar til þess að takast á við stjórnunarstarfið fyrr en þær höfðu gert upp við sig hver þeirra persónulegu lífsgildi voru.

Anna Guðrún Edvardsdóttir (2004) gerði rannsókn meðal allra skólastjórá á Íslandi og kvaðst hafa vænst þess að fram kæmi munur á gildum kven- og karlstjórnenda en komst að því að gildin sem þeir sögðust leggja til grundvallar í starfi sínu endurspegluðu fyrst og fremst áherslur og

stjórnunarstíl sem yfirleitt eru kennd við konur, svo sem umhyggju, samstarf og óformleg samskipti við starfsmenn og nemendur.

Coleman (2002) hefur tvisvar rannsakað áhrif kynferðis á stjórnunarstíl skólastýra og skólastjóra í Englandi og Wales. Hún komst að því að „allir stjórnendurnir voru með sín gildi á hreinu“ (bls. 161) og að bæði karlar og konur aðhylltust stjórnunarstíl sem er oftast tengdur konum, stíl þar sem lögð er áhersla á samstarf og mannleg samskipti. Í nýjustu rannsókn sinni (2005) komst Coleman að því að lýsingarorðin sem bæði skólastýrur og skólastjórar notuðu þegar þeir lýstu stjórnunarstíl sínum voru *opinn, ráðgefandi, lýðraðislegur* og *samstarfsmiðaður*. Rauði þráðurinn í öllum þessum rannsóknum er áhersla á samstarf og lýðraðisleg vinnubrögð þar sem allir sitja við sama borð.

Coleman (2002) bendir á að jafnvel þótt konur og karlar lýsi stjórnunarstíl sínum og gildum á sambærilegan hátt megi ekki gleyma þeirri staðreynd að reynsla skólastýra og skólastjóra sé ólík vegna þeirra ólíku væntinga sem gerðar eru til kynjanna á vettvangi. Í nýlegri breskri rannókn var þetta staðfest því skólastýrum fannst þær stundum þurfa að réttlæta stöðu sína sem stjórnendur en slíkt sjónarmið kom ekki fram hjá skólastjórunum (Coleman, 2005).

Rannsóknir Hall (1996), Coleman (2002, 2005) og Önnu Guðrúnar Edvardsdóttur (2004) benda til þess að lýsingar skólastýra og skólastjóra á gildum sínum og stjórnunarstíl séu svipaðar. Þessar niðurstöður vekja margvíslegar spurningar sem leitast þarf við að svara í rannsóknum framtíðarinnar. Spyra má hvort áhrif kynferðis á stjórnunarhætti kynjanna séu hverfandi? Ef svo er hver er ástæðan og hvað hefur orsakað þá breytingu? Hefur félagsmótun innan stofnana valdið því að karlar hafa tileinkað sér gildi kvenna, sem eru í miklum meirihluta í skólum, eða er þessu þveröfugt farið, þ.e. að konur hafi tekið upp gildi karla og tileinkað sér karllæga hegðun? Er hugsanlegt að lýsingar kynjanna á eigin gildum nái því ekki að varpa ljósi á hver gildi þeirra raunverulega eru þegar á vettvang er komið? Allt eru þetta verðugar spurningar en í þessum kafla verður þó aðeins vikið að einni þeirra, félagsmótun kynjanna sem barna og fullorðinna innan stofnana.

Stjórnunarhættir í ljósi félagsmótunar

Varla verður um það deilt að konur og karlar eru ekki eins. Deiluefnið og átakafletirnir hverfast fremur um það hvort áhrif kynferðis á hegðun megi rekja til meðfæddra, líffræðilegra þátta eða félagslegra. Höfundur gefur sér að reynsla kvenna af því að stjórna skólum sé um margt svipuð, bæði vegna félagsmótunar í æsku og á fullorðinsárum innan stofnana, vegna þess að stofnanir eru kynjaðar. Um þetta segir Hall (1996)

... ef karlmenn byggja upp karlmennsku sína og ímynd sem vinnandi menn á grundvelli skilaboða sem eru önnur en þau sem konur fá, þá hlýtur að mega ætla að þeir byggi skólastjóralutverkið upp með öðrum hætti en konur gera (bls. 201).

Áður hefur komið fram að fyrri rannsóknir hafi leitt í ljós mun á milli stjórnunarháttar kvenna og karla. Allt of lengi var litið svo á að í þessu fælist eðlislægur munur sem endurspeglar að konur og karlar væru frá náttúrunnar hendi ólíkrar gerðar, viðhorf sem oft er kennt við eðlishyggu.⁵ Þetta leiddi til alhæfinga um kvenstjórnendur sem einsleitan hóp sem vegna meðfædds eðlis væru umhyggjasamir og samskiptasinnaðir (Reay og Ball, 2000). Samt er það staðreynd að til eru mörg mismunandi afbrigði af kvenleika og þau verða ekki eingöngu fyrir áhrifum af kynferði heldur einnig hlutverkunum sem konurnar gegna og því umhverfi sem þeim er gegnt í. Skólastjórástarfið, eins og önnur opinber kerfi þjóðfélagsins hvílir á grunni sem upphaflega var lagður af körlum (Bourdieu, 2001).

Rannsóknir hafa sýnt að stjórnunarhættir karla og kvenna eru um margt ólíkir og ætti slíkt ekki að koma á óvart í ljósi þess að staðalmyndir um hegðun valda ólíkum væntingum til kynjanna á öllum æviskeiðum þeirra. Þegar konur og karlar gerast stjórnendur er oft á tíðum gert ráð fyrir að karlarnir séu frá náttúrunnar hendi gefnir fyrir miðstýrt, þrepsskipt valdarkerfi en konur fyrir valddreifingu og samvinnu. Reyndin er önnur. Karlar eru hvorki fæddir regluveldissinnar né konur samskiptasinnar. Miklu fremur er það svo að konur og karlar læra. Menningin og samfélagið kennir þeim hvernig skuli hegða sér þangað til þau að lokum líta á tiltekna hegðun sem sjálfgefnar fyrir hvort kyn um sig (Jenkins, 1993).

Eins og fótsporin sem við án spurnar, göngum fram hjá dag hvern, þá tökum við grunngildum og viðhorfum samfélagsins sem gefnum og gagnrýnislaut. Dæmi um gildi og afstöðu sem við, samkvæmt hefðinni, samþykkjum og miðum við er að reynsla karlmannna liggi til grundvallar skilningi okkar á veröldinni (Gossetti og Rush, 1995, bls.13).

Það er því lært atferli sem stjórnast af margvíslegum samfélagslegum formgerðum (kyn, stétt o.fl.) sem síðar mótar það sem kallað er annað hvort kvenlægur eða karllægur stjórnunarstíll og getur leitt til ákveðinna væntinga til þess er starfið skipar. Sökum þess að konur og karlar bregðast við sjálfsmýnd, sem skilgreind hefur verið af samféluginu, eru einstakling-

5 Sjá t.d. umfjöllun Sigríðar Þorgeirs Þórssdóttur í bókinni *Kvenna Megin* sem Hið íslenska bókmennatafélag gaf út árið 2001.

arnir ekki frjálsir að því að skilgreina sjálfa sig heldur fæðast þeir inn í og þurfa að vinna innan ríkjandi félagslegra skilgreininga (Weiler og Arnot, 1993). Rannsóknir á lífi kvenna og hvernig líf þeirra mótað og takmarkast af ríkjandi félagslegum formgerðum eru þess vegna mikilvægar til þess að skilja hvernig stúlkur eru endurskapaðar í þjóðfélagi þar sem karlmenn eru ríkjandi (Weiler o.fl., 1993). Slíkar rannsóknir geta einnig varpað ljósí á það með hvaða hætti konur geta haft áhrif á eigið líf, verið gerendur í stað þolenda í kerfi sem hefur innbyggt kynjamisrétti. Loks getur gagnrýnin skoðun á uppruna og endurskópun þeirra gilda sem ríkjandi eru í samféluginu á hverjum tíma stuðlað að því að sagan hætti að endurtaka sig í gegnum menningarlega og félagslega mótu.

Skólastýrur á markaðstorgi menntunar

Í nýlegum rannsóknum hafa fræðimenn (Campbell o.fl. 2003; Gold o.fl., 2003; Coleman 2002, 2005; Strachan 1999; Hall, 1996) skoðað hugsanlegar afleiðingar þess þegar skólastýrur telja sig skorðaða milli krafna stjórnvalda á annan vegginn og sinna eigin lífsgilda á hinna vegginn. Niðurstaðan í öllum þessum rannsóknum er sú að jafnvel þótt slíkar aðstæður kunni að valda umræddum skólastýrum auknu álagi þá hafi þeim í öllum tilvikum tekist að aðlaga starf sitt og hlutverk eigin áherslum og gildum.

Í þessu sambandi er vert að hafa hugfast að í tveimur af þeim fjórum rannsóknum sem hér er vísað til voru úrtökin konur sem annað hvort voru taldir „mjög árangursríkir“ stjórnendur (Hall, 1996) eða „framúrskarandi stjórnendur“ (Gold o.fl. 2003, bls. 127). Telja verður líklegt að vitneskja við-komandi stjórnenda um eigin árangur hafi gefið þeim nauðsynlegan styrk til þess að standa fast á eigin gildum andspænis ytri þrýstingi. Jafnframt verður að hafa í huga að í Bretlandi eru konur sem náð hafa til æðstu metorða á vinnumarkaðnum yfirleitt valdar úr hópi afrekskvenna (Reay og Ball, 2000).

Sú staða er óbreytt að stór hluti kvenstjórnenda bæði á tíunda áratug síðustu aldar og í byrjun 21. aldar, kvaðst hafa orðið fyrir hindrunum sem þær tengdu við kynferði sitt bæði á leið sinni í embætti og eftir að þær höfðu tekið við því (Coleman, 2005). Ætla má að sú reynsla sem fólst í því að sigrast á hindrunum og kynjamisrétti frá því sótt var um starfið og á starfsferlinum í umhverfi þar sem þeim „er ekki ætlað að vera“ hafi gefið þeim þykkan skráp og sterkan (Coleman, 2005, bls. 28).

Reay og Ball (2000) halda því ennfremur fram að það séu hlutverkin sem konur takast á hendur, ásamt umhverfinu sem þær starfa í, sem móti starfshætti þeirra á vettvangi fremur en öfugt, í besta falli séu þessir þættir í samspili. Frá þessu sjónarhorni kunni að vera barnalegt að gefa sér að allar konur sem gerast stjórnendur séu án undantekninga nógum sterkar,

nógu meðvitaðar eða í þeim aðstæðum að þær geti mótað störf sín þannig að þau falli að þeirra sýn á stjórnunarhlutverkið og þeim gildum sem þær vilja leggja til grundvallar í daglegu starfi sínu. Snodgrass komst að því 1985 og 1992 (Reay og Ball, 2000, bls. 146) að þeir eiginleikar sem hefðin tengir við konur mótað af þeim aðstæðum sem konurnar eru í þegar þær komast til valda.

Blackmore, (1999) bendir á að möguleikar kvenna til þess að hafa áhrif á skipulagið séu ofmetnir og ekki sé síður nauðsynlegt að skilja hvernig skipulagið breytir konunum. Hún bendir á að breytingar á menntakerfinu í Victoriu-fylki í Ástralíu hafi haft mikil áhrif á stöðu kvenskólastjóra þar.

Margir femínískir skólastjórar létu í ljós áhyggjur af þeim mótsögnum sem þessar [skipulagsbreytingar] orsókuðu vegna þeirra eigin hugmynda annars vinar og starfsháttar - að geta ekki unnið í samræmi við eigin stjórnunaráherslur vegna opinberrar stefnu – og aðstæðna á vinnustað hins vinar (bls. 156).

Staðalmyndir um stjórnunarstíl karla og kvenna, þar sem konum er lýst sem mildum og umhyggjusönum stjórnendum en körlum sem hörðum, drottnandi stjórnendum, eru lífseigar og geta „þjónað þeim tilgangi að styrkja þá afstöðu að konur séu síður til þess fallnar að gegna starfi stjórnenda en karlar“ (Coleman 2005, bls. 36). Nýjustu rannsóknir beina athyglinni að nýrri, ákveðnari stjórnunarstíl sem lýst er með orðum á borð við ákveðinn, staðfastur, framsýnn, ögrandi, valdsmannslegur og skipulagður. Petta vekur þá áleitnu spurningu hvaða undirliggjandi ástæður ráði úrslitum um það að stjórnandi tekur upp tiltekinn stíl „sem á margt sameiginlegt með þeim stjórnunarstíl sem oft er kenndur við markað og markaðshyggu sem margir nútíma stjórnendur verða að samsama sig við“ (Coleman, 2005, bls. 36–37). Svarið við þeirri spurningu bíður frekari rannsókna.

Samantekt

Á síðustu árum hefur verið lögð á það áhersla að skólastjórar komi stefnu-mótun sinna skóla á framfæri opinberlega og kynna þau gildi sem starfinu er ætlað að hvíla á. Á Íslandi er nú hægt að nálgast stefnu fjölmargra skóla á heimasíðum þeirra og kynna sér þau gildi sem hún grundvallast á, oft sem einkunnarorð skólanna.

Á sama tíma hafa orðið miklar breytingar á menntakerfum Vesturlanda. Þær hafa leitt til breyttra áherslna í skólastarfi og hafa haft áhrif á störf skólastjóra. Ýmsir telja þessar breytingar í anda markaðshyggu þar sem meiri áhersla sé lögð á stofnanir og arðsemi þeirra en manneskjuna og vel-

ferð hennar. Gildi markaðshygjunnar hafa orðið fræðimönum tilefni til þess að velta fyrir sér áhrifum þeirra á stöðu skólastjóra og skólastarf og sumir hafa sérstaklega beint athyglinni að skólastýrum. Þetta er skiljanlegt þegar haft er í huga að þær áherslur sem þær hafa lengst af aðhylts eru um margt í andstöðu við umrædd gildi og lúta fremur að manneskjum og líðan þeirra en stofnunum og rekstrarþáttum þeirra.

Vestrænar þjóðir líta oft á tíðum á sig sem framverði jafnréttis og jafnraðis. Þeim er því sérstaklega mikilvægt að skoða með gagnrýnum hætti hvaða áhrif þjóðfélagsbreytingar kunna að hafa á þegnana, ekki síst skólastjórnendur sem ætlað er að stuðla að alhliða þroska komandi kynslóða. Áhersla þeirra á félagslegan jöfnuð undirstrikar að breytingarnar auki ekki misrétti þegnanna á grundvelli stéttar þeirra, litarháttar eða kyns.

Ýmislegt bendir til að breytingar á menntakerfi Vesturlanda undanfarin 10–15 ár kunni í einhverjum tilvikum að endurspeglu stefnu sem vinnur gegn þessum sjónarmiðum. Prýstingurinn sem af slíku umhverfi hlýst kann meðal annars að draga úr áhuga kvenna á stjórnunarstörfum. Verði sú raunin eykur það ekki aðeins á valdamisvægið í þjóðfélaginu heldur sviptir samfélagið tækifærinu til þess að njóta vinnuframlags kvenna. Þetta yrði einnig að teljast alvarlegt afturhvarf á sama tíma og konur eru í fyrsta skipti að ná því að rétta sinn hlut jafnt í stjórnunarfræðum og á vettvangi stjórnunar. Eins og fram hefur komið var vægi kvenna á þeim vettvangi lítið fram á síðasta fjórðung 20. aldar en hefur smáum saman aukist nokkuð.

Samfélag sem fyrst og fremst tekur mið af lífssýn og gildum helnings þegnanna getur seint talist samfélag jöfnuðar. Margt bendir til að vestræn þjóðfélög hafi fyrst og fremst mótað af áherslum karla. Þetta væri vandalaust ef sannað væri að lífssýn og gildi kynjanna fáru ávallt saman en svo er ekki.

Menntastofnanir eru mikilvægt hreyfiafl í átt til framþróunar. Á sama hátt geta þær viðhaldið óbreyttu ástandi og tafið fyrir félagslegum jöfnuði. Fari svo að breytingar á menntakerfinu letji konur til þess að sækjast eftir stjórnunarstörfum verða lífsgildi karla ekki einungis ríkjandi á löggjafarþingum við mótuð menntastefnu, þar sem karlar eru í meirihluta, heldur verður hún einnig leiðarljósið á vettvangi. Stóra spurningin er, viljum við það?

Heimildir

- Anna Guðrún Edvardsdóttir. (2004). Er gildismat íslenskra skólastjóra ólíkt eftir kynferði? *Uppeldi og menntun. Tímarit um menntarannsóknir*, 1(1), 71–82.
- Arnot, M., David, M. og Weiner, G. (2001). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Oxford: Polity Press.
- Begley, P. T. (1999). The place of values in theories of administration. Í P. T. Begley (Ritsj.), *Values and educational leadership*. New York: State University of New York.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum...“. Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglings í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir, (Ritsj.), *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bhindi, N. og Duignan, D. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management and Administration*, 25(2), 117–132.
- Blackmore, J. (1995). Policy as dialogue: Feminist administrators working for educational change. *Gender and Education*, 7(3), 293–313.
- Blackmore, J. (1998). The politics of gender and educational change: Managing gender or changing gender relations. Í D. Hargreaves o.fl. (Ritsj.), *International handbook of educational change* (bls. 460–481). London: Kluwer Academic Publishers.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. (R. Nice þýddi.). Cambridge: Polity Press.
- Brynjólfur Bjarnason. (1970). *Lögmál og frelsi*. Reykjavík: Heimskringla.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2004). Yfirlæsing grunnskólans til sveitarfélaga – Valddreifing eða miðstýring? *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Grein birt 1. nóvember. [Sjá á vefsíðinni: <http://netla.khi.is/greinar/2004/007/index.htm>]
- Callaghan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campbell, C., Gold, A. og Lunt, I. (2003). Articulating leadership values in action: Conversations with school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 6 (3), 203–221.
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham books.
- Coleman, M. (2005). *Gender and headship in the twenty-first century*.

- Fraðslumiðstöð Reykjavíkur. (2005). *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík 2005*. Reykjavík: Fraðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Gold, A. og Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. og Collarbone, P. (2003). Principled principals. Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of "outstanding" school leaders. *Educational Management and Administration*, 31(2), 27–138.
- Gossetti, P. P. og Rush, E. (1995). Re-examining educational leadership: Challenging assumptions. Í Dunlap, D. M. og Schmuck P. A. (Ritstj.), *Women leading in education*. New York: State University of New York Press.
- Grace, G. (1997). *School leadership. Beyond education management. An essay in policy scholarship*. London: Falmer Press.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1997, 20.–22. október). Kynferði og stjórnun menntamála í kvennafræðilegu ljósi. Í Helga Kress og Rannveig Traustadóttir (Ritstj.), *Íslenskar kvennarannsóknir. Erindi flutt á ráðstefnu 1995* (bls. 179–187). Reykjavík: Háskóli Íslands, Rannsóknarstofa í kvennafræðum.
- Gunnar E. Finnbogason (1996). Skólastarf og markaðslögumálin. Valddreifing, aukið valfrelsi og einkavæðing. *Uppeldi og menntun. Tímarit um menntarannsóknir* 5, 63–76.
- Hall, V. (1996). *Dancing on the ceiling: A study of women managers in education*. London: Paul Chapman.
- Hall, V. (2002). Reinterpreting entrepreneurship in education: A gender perspective. Í C. Reynolds (Ritstj.), *Women and school leadership: International perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher's College Press.
- Hatcher, R. (5. nóvember, 2004). *Distributed leadership and managerial power in schools*. Erindi flutt á ráðstefnunni Society for Educational Studies and BERA Social Justice SIG Annual seminar 'School Leadership and Social Justice' í London.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Hoy, W. K. og Miskel C. C. (1978). *Educational administration: Theory, research and practice* (1. útgáfa.). New York: Random House.
- Hoy, W. og Miskel C. C. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6. útgáfa.). New York: Mc.Graw Hill.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

- Konur og karlar (2004). Reykjavík: Hagstofa Íslands.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Menntamálaráðuneytið (1991). *Til nýrrar aldar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1994). *Nefnd um mótn menntastefnu*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1998). *Menning og menntun, forsenda framtíðar – Til móts við 21. öldina*. Sótt 12. mars 2005 af <http://menntamalaraduneyti.is/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2048>.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Jafnrétti til menntunar, forsenda framtíðar*. Sótt 12. mars 2005 af <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/Jafnretti.pdf>
- Mörður Árnason. (Ritstj.). (2002). *Íslensk orðabók* (3. útgáfa). Reykjavík: Edda.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4. útgáfa). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Reay, D. og Ball S. J. (2000). Essentials of female management: Women's ways of working in the educational market place. *Educational Management and Administration* 28(2), 145–59. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing Company.
- Rebore, W. R. (2001). *The ethics of educational leadership*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Reynolds, C. og Young, B. (1995). *Women and leadership in Canadian education*. Calgary: Detselig Enterprises.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Organization, market and community strategy for change: What works best for deep change in schools? Í D. Hargreaves o.fl. (Ritstj.), *International handbook of educational change* (bls. 576–595). London: Kluwer Academic Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn og Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Moral leadership: Getting to know the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Newbury Park: Sage Publications.
- Shakeshaft, C. (1999). The struggle to create a more gender-inclusive profession. Í J. Murphy og L. K. Seashore (Ritstj.), *Handbook of research on educational administration* (bls. 99–118). San Fransico: Jossey-Bass.
- Sinclair, A. (1999). *Doing leadership differently: Gender, power and sexuality in a changing business culture*. Victoria: Melbourne University Press.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Strachan, J. (1999). Feminist educational leadership: Locating the concepts in practice [1]. *Gender and Education*, 11(3), 309–322.
- Vilhjálmur Árnason (1990). Leikreglur og lífsgildi. *Bættir úr sögu siðfræðinnar og stef úr samtímasiðfræði*, 9, 36–49. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Weiler K. og Arnot, M. (1993). (Ritstj.). *Feminism and social justice in education: International perspectives*. London: Falmer Press.
- Willower, D. J. (1999). Values and valuation: A naturalistic inquiry. In P.T. Begley, (Ritstj.), *Values and educational leadership*, (bls. 121–138). New York: State University of New York Press.

Orðskýringar

Eðlishyggja (e. *essentialism*) er kenning sem skýrir kynjamismun með því að hann sé áskapaður og eðlislægur. Þeir sem aðhyllast eðlishyggju telja að kynin séu andstæður sem búi yfir ólíkum tilfinningum og sálfræðilegum eiginleikum. Þessar hugmyndir um andstætt eðli kvenna og karla eru ævafornar.

Femínismi er oft skilgreindur sem kvenfrelsissstefna sem berst fyrir pólitískum, efnahagslegum og félagslegum jöfnuði kynjanna. Til eru margir femínismar og femínismi getur m.a. verið baráttuhreyfing, lífsskoðun, fræðasvið, kenning, þekkingarfræði og pólitík. Í tímans rás hafa baráttumál og áherslur verið misjöfn. Saga femínismans er yfirleitt talin hefjast um miðja 19. öld.

Félagslegar mótnarkenningar er þýðing úr ensku á *social construction theories*. Í þeim er gert ráð fyrir að kyngervi og kynhlutverk mótið af menningu, samfélagslegum gildum og lífsstíl sem hópar í samfélagi til-einka sér. Gert er ráð fyrir að raunveruleikinn sé háður upplifunum fólks. Kenningarnar gera ráð fyrir að fyrirbæri eins og stétt, kynþættir, kyngervi, kynhneigð og jafnvel raunveruleikinn séu félagslega mótaðir og sama máli gegni um mismunun kynjanna. Skýringa á ólíkri stöðu einstaklinga er leitað í samfélagsgerðum og mismunandi valdatengslum.

Gerendahæfni er tilraun til þýðingar á enska orðinu *agency*. Gerendahæfni vísar til þeirra möguleika sem einstaklingur hefur til þess að hafa áhrif bæði á eigið líf og þjóðfélagið. Litið er svo á að sá sem hefur gerendahæfni sé gerandi fremur en þolandí eða viljalaust verkfæri í þeim tilteknu aðstæðum sem hann býr við.

Habitus veruhátt er hugtak í félagsfræðikenningu Bourdieu. Habitus er hugsanaformgerð sem mótuð er af félagslegri stöðu sérhvers einstaklings og mótar það hvernig hún eða hann vinnur úr veruleikanum.

Kynbundin störf vísar til þess að vinnumarkaðurinn er kynskiptur. Á Íslandi vinna um það bil tveir þriðju hlutar kvenna og karla á kynbundnum vinnustöðum og aðeins 12–14% fólks vinnur á vinnustöðum þar sem kynjahlutfallið er jafnt. Því er vinnumarkaðarinn ekki kynjablandaður heldur kynjaskiptur.

Karlveldi er ónákvæm þýðing á orðinu *patriark* sem er af grískum rótum og var fyrst og fremst notað innan kirkjunnar. Komin er hefð á notkun orðsins karlveldi þótt nákvæmara væri að þýða patriark sem feðraveldi. Hugtakið vísar til kenninga um yfírráð karla.

Kyngervi er samheiti yfir félagslegt kyn en er yngra í málinu (e. *gender*). Hugtakið vísar til þess hvernig kynin læra viðeigandi hegðun í gegnum félagsmótun og menningu.

Kynhlutverk vísar til viðtekinna hugmynda um þau hlutverk sem kynjunum er ætlað að gegna. Húsmóðurstarf er dæmigert kynhlutverk kvenna og tæknistörf eru dæmigerð kynhlutverk karla. Kynhlutverkin eru félagslega mótuð og ráðast af ríkjandi menningu í ólíkum samfélögum.

Kynímynd/kynjaímyndir eru notuð jöfnum höndum af fræðimönnum og vísa bæði til ríkjandi hugmynda í samfélaginu um hvað það þýdir að vera karl eða kona, hvernig karlar og konur eiga að hegða sér, hvernig kynin eiga að líta út og hvað þau eiga og mega taka sér fyrir hendur. Kynjaímyndir eru stór hluti af sjálfsmyndinni eða því hvernig við skilgreinum okkur sjálf sem manneskjur.

Kynjun. Þetta hugtak er mikið notað í femínískum fræðum og getur haft ólíka merkingu eftir samhenginu. Skilja má hugtakið kynjun sem eins konar mælikvarða á viðmið og gildi sem á einhvær hátt eru kynbundin. Kynjun er hugtak sem er til dæmis notað til að lýsa hvernig hugmyndir um hæfni kynjanna birtast í lögum, reglugerðum og almennri orðræðu. Kynjun hefur áhrif á möguleika fólks til starfa og athafna, útilokar suma en eykur að sama skapi möguleika annarra.

Kynjafræði er fjölbreytt, sjálfstætt fræðasvið þar sem femínísku sjónarhorni er beitt til þess að skoða kynferði og stöðu kynjanna í ólíkum samfélagum og menningarsvæðum. Kynjafræði er arftaki hugtaksins *kvennafræði* og er merking þess mun víðari.

Staðalmynd/staðalímynd er þýðing á enska hugtakinu *stereotype*. Hugtakið felur í sér að ákveðin hegðun, atferli og eiginleikar eru taldir einkenna ákveðna hópa. Staðalímyndir kynjanna fela í sér viðteknar hugmyndir og væntingar um atferli og eiginleika kvenna og karla og tengjast yfirleitt eðlishyggju.

Tvíhyggja (e. *dualism*) hefur verið rakin til Platós og einnig verið kennd við Descartes og Humes. Á síðustu tveimur áratugum hefur umræða um tvíhyggju fyrst og fremst beinst að aldagömlum hugmyndum um aðgreiningu líkama og sálar, þess andlega og þess efnislega. Þegar konum og körlum er stillt upp sem andstæðum má tengja það hugmyndum um tvíhyggju.

Valdatengsl er póstmódernískt hugtak sem Foucault skilgreinir í bók sinni *The subject and power* sem var gefin út 1982. Valdatengsl eiga sér stað á milli einstaklinga, hópa og stofnana samfélagsins og eru breytileg. Ólík valdatengsl kynjanna einkennast af því að karlar eru valdameiri en konur. Dæmi um það er almennt betri efnahagsleg staða karla, hærri laun karla en kvenna og lægri virðingarstaða kvenna- en karlastarfa.