

# *Strákar í skóla*

**Erindi frá málþingi Karlanefndar Jafnréttisráðs  
og menntamálaráðuneytis  
27. nóvember 1997**

**Menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála  
Júní 1998**

*Strákar í skóla*

**Erindi frá málþingi Karlanefndar Jafnréttisráðs og  
menntamálaráðuneytis á Grand hóteli 27. nóvember 1997**

Júní 1998

© 1998 Menntamálaráðuneytið og Skrifstofa jafnréttismála

Útgefandi: Menntamálaráðuneytið  
Sölvhólsgötu 4  
150 Reykjavík  
Sími: 5609500  
Bréfsími: 5623068  
Netfang: [postur@mrn.stjr.is](mailto:postur@mrn.stjr.is)  
<http://frodi.stjr.is/mrn>  
Prentun: Gútenberg

ISBN 9979-821-97-3

# Efnisyfirlit

<b>Formáli</b>	5
<b>Strákarnir sendir í skammakrókinn- stelpurnar skammast sín- Inga Dóra Sigfúsdóttir</b>	6
<b>Getur skólinn lagað sig að þörfum nemenda?- Hafsteinn Karlsson</b>	21
<b>Svo sannarlega strákar- þótt þeir hagi sér- Margrét Pála Ólafsdóttir</b>	24
<b>Er grunnskólinn fyrir stráka?- Jónína Bjartmarz</b>	29
<b>Samvinna kynja í skólastofu- Lilja Jónsdóttir</b>	34
<b>Boys in School- Troublemakers or Breaking New Ground?- Niels Kryger</b>	40

# Formáli

*Í maí 1997 ritaði Karlanefnd Jafnréttisráðs ráðuneyti menntamála bréf til að forvitnast um hvort áhugi væri á samstarfi um ráðstefnu um stöðu drengja í skólum. Ástæðan var sú að héraðs og erlendis hefðu nokkuð verið rætt um að svo virðist sem drengir eigi í auknum mæli í verulegum erfiðleikum í skólakerfinu. Karlanefnd hafði hug á að standa að ráðstefnu þar sem innlendir og erlendir sérfræðingar yrðu fengnir til að varpa ljósi á málið og velt yrði upp leiðum til úrbóta ef þörf teldist á.*

*Menntamálaráðuneytið tók hugmyndinni mjög vel og var skipuð sérstök undirbúningsnefnd með fulltrúum Karlanefndar og menntamálaráðuneytisins, sem gekk rösklega til verka. Þeir aðilar sem leitað var til um fyrirlestra eða aðra fyrirgreiðslu tóku erindinu undantekningarlítið vel og var þegar augljóst að meðal skólafólks var mikill áhugi á málinu. Einnig var auðfundinn áhugi hjá fjölmörgum, sem gerðu málinu góð skil bæði í aðdraganda ráðstefnunnar og eftir hana.*

*Ákveðið var að halda ráðstefnuna 27. nóvember á Grand hóteli Reykjavík frá kl. 13:00 til 17:00. Er skemmst frá því að segja að aðsókn fór langt fram úr björtustu vonum undirbúningsnefndar. Ríflega 500 manns sátu ráðstefnuna og hlýddu á erindi sem bæði voru fróðleg og skemmtileg. Í lok ráðstefnunnar fóru síðan fram pallborðsumræður þar sem reynt var að meta hver staðan væri á Íslandi og hvað rétt væri að gera í framtíðinni.*

*Vikurnar eftir ráðstefnuna höfðu margir samband við menntamálaráðuneytið og Skrifstofu jafnréttismála til að forvitnast um hvort erindin yrðu ekki gefin út. Var ákveðið að verða við þessum eindregnu óskum og hér birtast þau erindi sem bærust og er vonandi að þessi útgáfa verði enn til að auka umræður um stöðu kynjanna í íslenska skólakerfinu og efla það umbótastarf sem víða er í gangi.*

# Strákarnir sendir í skammakrókinn

## - stelpurnar skammast sín<sup>1</sup>

*Inga Dóra Sigfúsdóttir*

Í umræðu um jafnrétti og skólastarf hefur oftast verið lögð áhersla á að bæta þurfi stöðu stúlkna í menntakerfinu (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1990, 1997; Menntamálaráðuneytið, 1989; Menntamálaráðuneytið, 1990). Í stefnuriti um jafnréttismál frá 1990 er til að mynda kveðið á um að tryggja þurfi að félagsmálaráðunautar skóla vinni að því að styrkja og efla sjálfsöryggi stúlkna svo að þær eigi sambærilega möguleika og strákar til að sýna hæfni sína og beita henni til áhrifa (Menntamálaráðuneytið, 1990). Þar er einnig talað um að þjálfa þurfi kennaranema í að meta kvenleg gildi í skólastarfi, svo sem samvinnu, samábyrgð, umhyggju og tillitsemi.

Hér skal ekki dregin í efa þörf þess að stappa stáli í stelpurnar. Ekki er svo ýkja langt síðan sú skoðun var almenn að konan væri óþroskaður maður eða mannsefni, meira í ætt við barnið eða villimanninn og alls óvíst nema enn fyrirfinnist einhverjir á þessari skoðun (Burt, 1936).

Hitt er annað mál - að í allri þessari umræðu hefur augunum aldrei verið beint að strákunum, fyrr en nú, á undanförunum misserum, að tillögur hafa verið settar fram um að skoða þurfi líðan piltar - ekki bara hérlendis (Norræna ráðherranefndin, 1997). Víða erlendis beinast augu fólks nú að þeim<sup>2</sup> (Bushweller, 1994; Harris, Nixon og Rudduck, 1993; Jordan, 1995). Svólítið er þó tónninn í sama anda og við höfum kveðið í gegnum tíðina, þar sem athyglin beinist að öðru kyninu í einu.

Yfirleitt hefur umræðan verið á þeim forsendum að staða stúlkna í íslenska skólakerfinu sé mun verri en drengja. En er það svo? Er staða stúlkna verri eða er hún kannski þegar á allt er litið svipuð? Eru drengirnir ef til vill verr settir?

Það er alveg sama hvernig á málið er litið. Úrbætur verða að byggja á haldgóðri þekkingu en ekki hugmyndafræði einni saman. Það hlýtur að vera skylda þeirra sem vinna að þessum málaflokki að kortleggja stöðuna áður en ráðist er í aðgerðir.

Á Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála hafa á undanförunum árum verið gerðar viðamiklar kannanir á högum og líðan íslenskra unglinga<sup>3</sup>. Meðal þess sem kannað hefur verið er hvernig unglingar verja tómstundum sínum, hvort þeir neyti vímuefna, tengsl þeirra við fjölskyldu og vini, árangur í skóla og líðan þeirra bæði í skóla og utan hans, svo eitthvað sé nefnt.

Í þessari grein eru kynntar niðurstöður könnuninnar Ungt fólk '97 sem lögð var fyrir tæplega átta þúsund nemendur í efstu bekkjum allra grunnskóla landsins síðastliðið vor. Þessi rannsókn líkt og fyrri rannsóknir stofnunarinnar hafa leitt í ljós umtalsverðan kynjamun. Á hann verður litið hér.

---

<sup>1</sup> Greinin er að uppistöðu fyrirlestur sem fluttur var á ráðstefnu um stráka í skólum á Grand Hotel í nóvember 1997.

<sup>2</sup> Cardiff University of Wales [1997]. Rannsóknir á stöðu drengja í skólum. Óbirt gögn.

<sup>3</sup> Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála [1992; 1994; 1995; 1997]

## II Aðferð

Í mars 1997 lagði Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála viðamikla könnun fyrir nemendur í 9. og 10. bekk í öllum skólum á landinu og nemendur í 8. bekk í öllum skólum í Reykjavík og á Akureyri. Könnunin er að verulegu leyti sambærileg við kannanir sem stofnunin framkvæmdi 1992 og 1995.

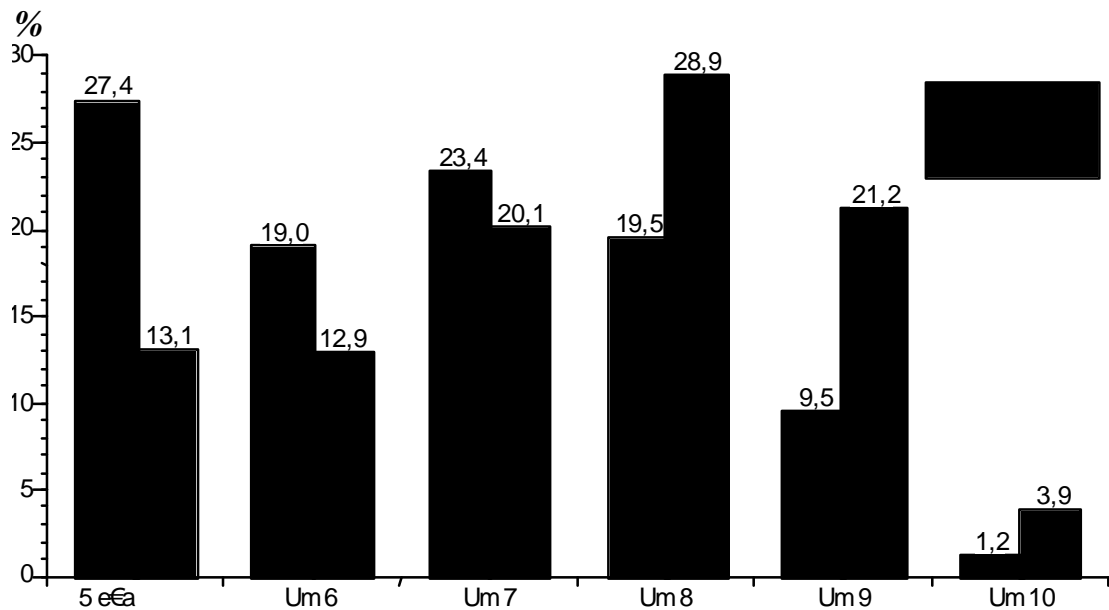
*Pátttakendur.* Spurningalistar voru lagðir fyrir nemendur í öllum 9. og 10. bekkjum grunnskóla á landinu í seinni hluta marsmánuðar 1997. Allir nemendur sem mættir voru í skólann daginn sem könnunin fór fram svöruðu spurningalistanum. Alls svöruðu 7785 nemendur spurningalistunum, 3857 nemendur í níunda bekk og 3912 í tíunda bekk. Þetta þýðir að unnið er með svör um 91% allra nemenda í þessum tveimur árgöngum.

*Framkvæmd.* Spurningalistar voru sendir til allra skóla utan Reykjavíkur þar sem kennarar sáu um að leggja þá fyrir. Nemendur fengu engin önnur fyrirmæli en þau að svara listanum eftir sinni bestu samvisku. Nýleg íslensk rannsókn bendir til þess að það breyti ekki svörum nemenda við viðkvæmum spurningum hvort kennarar eða aðstoðarfólk sjái um fyrirlögn spurningalista (Þóroddur Bjarnason, 1995).

*Mælitæki.* Í könnuninni er spurt um nám og þætti tengda námi, lífsstíl, félagsleg tengsl, andlega líðan og líkamlega heilsu, vímuefnaneyslu og ofbeldis- og afbrotaatferli. Í sumum tilvikum voru svör nemenda lögð saman í kvarða. Notast var við kvarða til að mæla viðhorf til náms, ástundun náms og líðan í skóla, stuðning foreldra, tíma með foreldrum og frístundir með fjölskyldu.

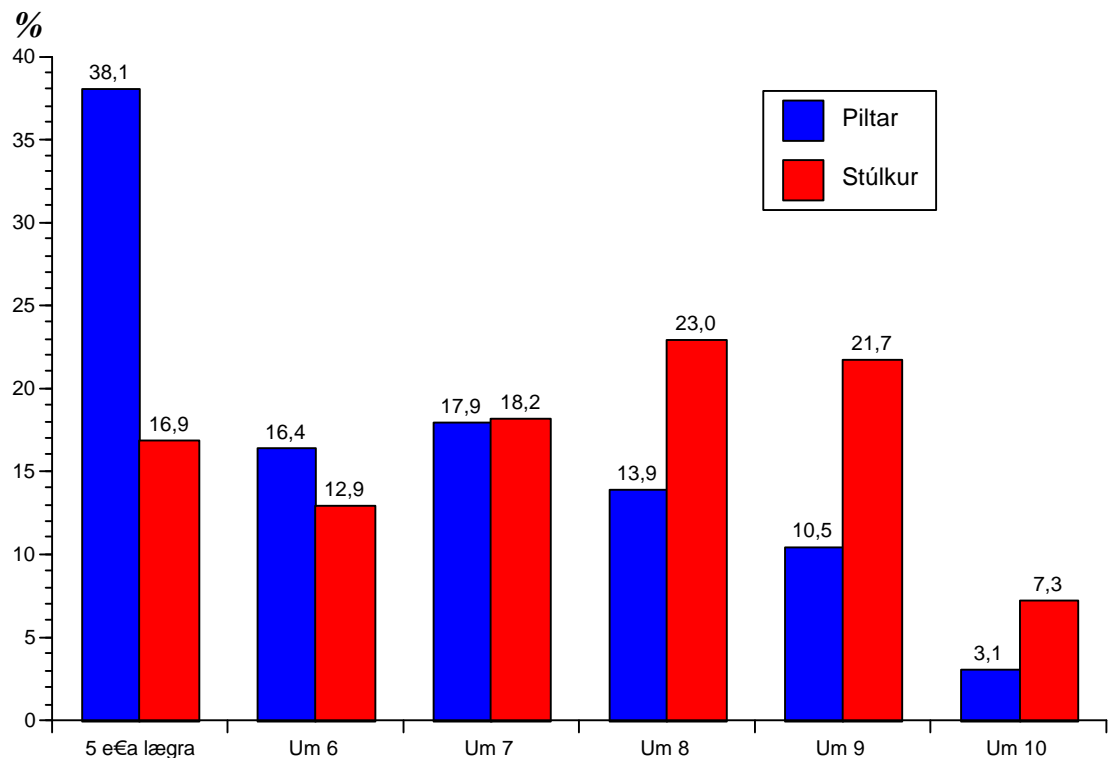
## III Námsárangur

Nemendur voru spurðir á hvaða bili skólæinkunnir þeirra hefðu verið í íslensku, ensku, dönsku og stærðfræði um veturinn. Á mynd 1 koma fram niðurstöður fyrir íslensku. Í ljós kemur að yfir 27% stráka hafa verið í kringum eða undir einkuninni 5 samborið við ríflega 13% stelpna. Fjórðungur stelpna hefur verið á bilinu 9 til 10 samborið við tæplega 11% stráka.



Mynd 1. Á hvaða bili hafa einkunnir þínar í íslensku verið í vetur?

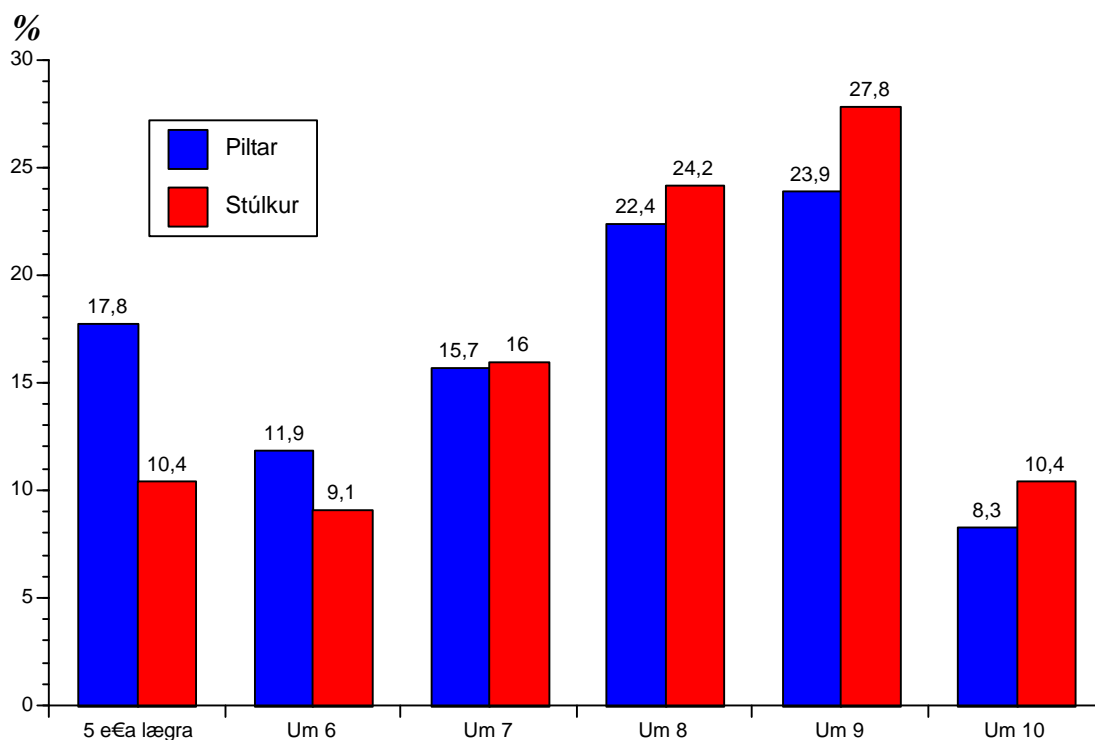
Svipað gildir um önnur tungumál, kynjamunur er þar umtalsverður, mestur í dönsku, minnstur í ensku (sjá mynd 2). Tæplega 17% stelpna hafa verið með einkunnina 5 eða lægra í dönsku en yfir 38% stráka. 13,6% stráka ná 9 eða hærra í dönsku en 29% stelpna.



Mynd 2. Á hvaða bili hafa einkunnir þínar í dönsku (eða norsku, sænsku) verið í vetur?

Munurinn er minni í ensku, eins og fram kemur á mynd 3. Tæplega 18% pilta hafa verið með 5 eða lægra á móti liðlega 10% stúlkna. Mynstrið er það sama. Piltar eru

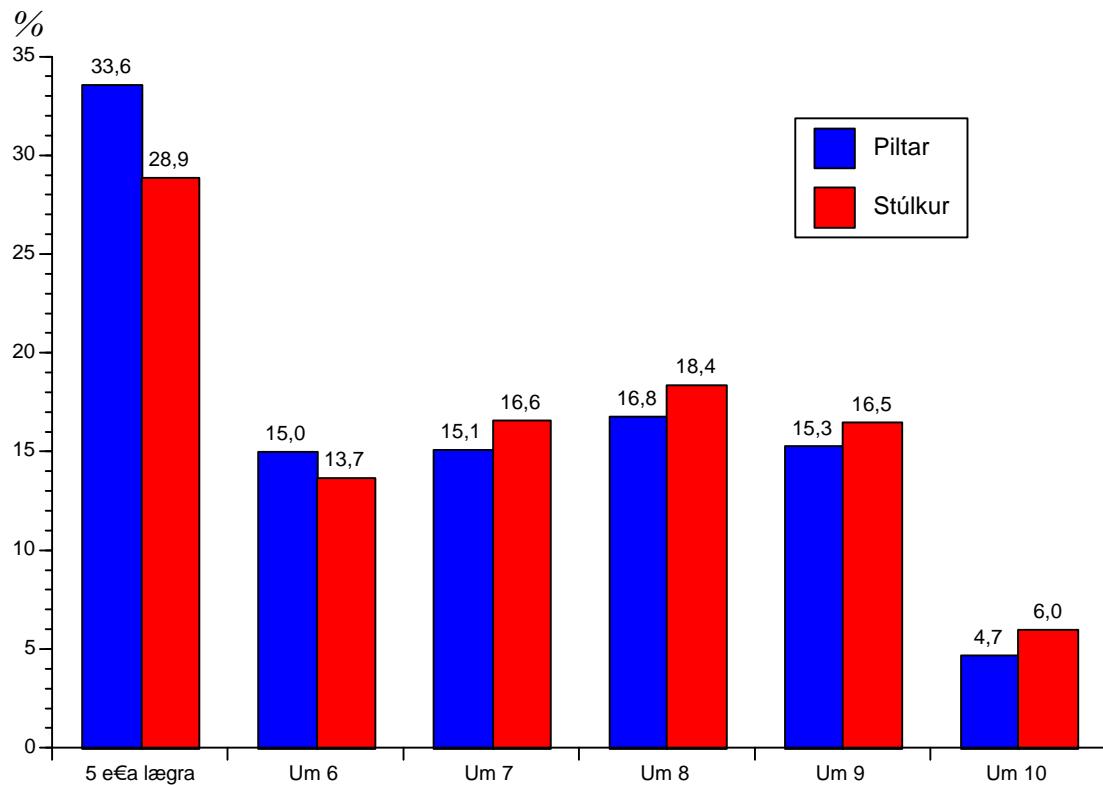
hlutfallslega fleiri með einkunnir undir 6 en stúlkurnar hlutfallslega fleiri með einkunnir yfir 8.



Mynd 3. Á hvaða bili hafa einkunnir þínar í ensku verið í vetur?

Munurinn milli kynja er minnstur í stærðfræði. Tæplega 29% stelpna hafa verið með einkunn um eða undir 5 samanborið við tæplega 34% stráka. Fimmtungur stráka og ríflega það eða 22,5% stelpna, hafa verið með einkunn á bilinu 9 og 10 (sjá mynd 4).





Mynd 4. Á hvaða bili hafa einkunnir þínar í stærðfræði verið í vetur?

Niðurstöður rannsóknarinnar koma heim og saman við niðurstöður samræmdra prófa í 10. bekk. Þar hefur komið fram sami munur á árangri kynja undanfarin ár í öllum greinum. Munurinn hefur verið mestur í dönsku og íslensku, minni í ensku og minnstur í stærðfræði.

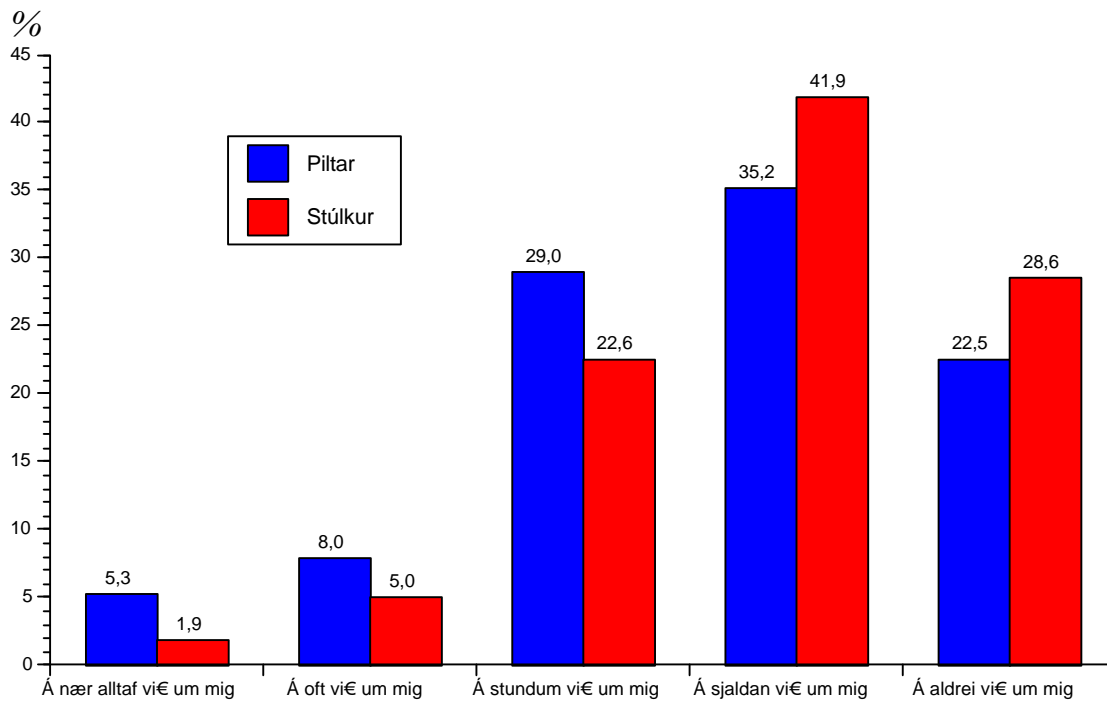
Svipað á reyndar við um samræmd próf í 4. bekk og 7. bekk. Stelpurnar eru undantekningarlítið hærri - en munurinn virðist aukast með aldri í tungumálunum (Einar Guðmundsson, o.fl., 1996a, 1996b).

Vert er að geta þess að á meðal 32 þátttökulanda, í fjölpjódlegri lestrarrannsókn sem gerð var fyrir nokkrum árum, lenti Ísland í 3. sæti hvað kynjamun snerti meðal 9 ára barna, þar sem Danir vermdu efsta sætið og í því 9. meðal 14 ára unglunga. Vart þarf að taka fram að munurinn var stelpunum í hag (Wagemaker, 1996).

Aðeins meira um árangurinn. Rannsóknir sem gerðar hafa verið á Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála hafa leitt í ljós að viðhorf til skólans spilar mjög inn í námsárangur og það er margt sem hefur áhrif á viðhorfin, atriði innan skólans og utan. Nemendur sem eru jákvæðir í garð skólans og líður vel í skólanum eru að jafnaði frekar tilbúnir að leggja á sig það sem skólinn vill að þeir vinni.

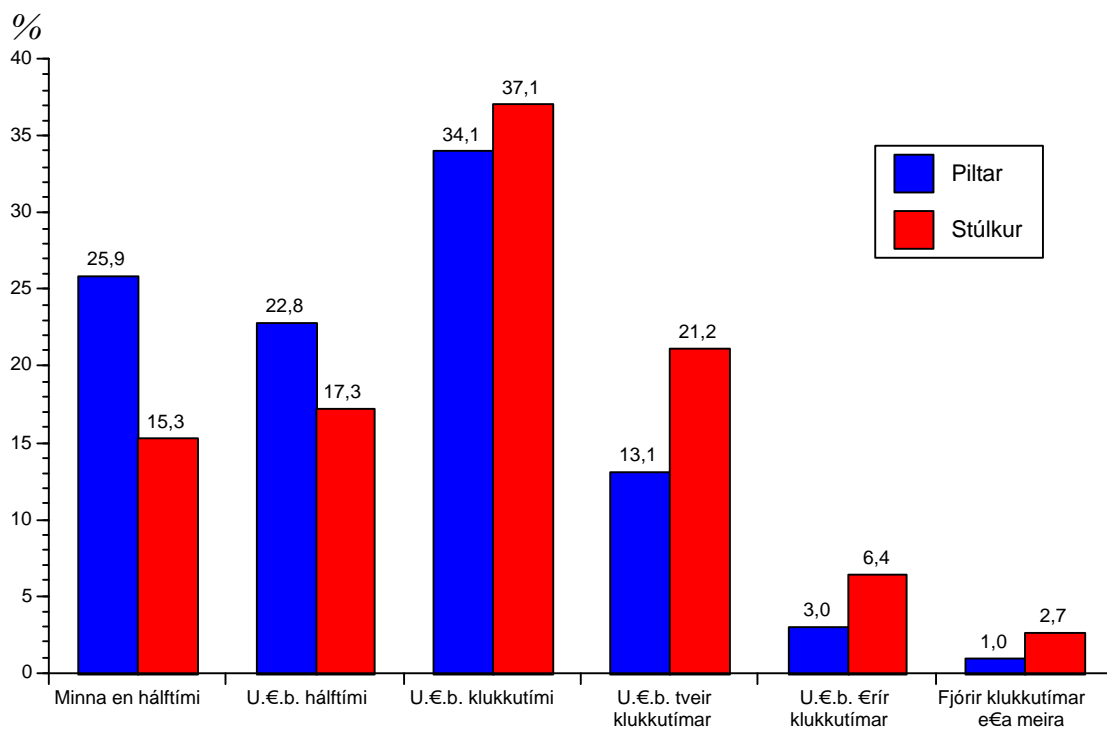
Það liggur því beint við að spyrja sig - Hvernig líður strákunum í skólanum? Í ljós kemur að herra hlutfall stráka en stelpna telur námið tilgangslaust og þeir finna frekar fyrir námsleiða.

Á mynd 5 sést að ríflega 5% pilta telja staðhæfingu um að námið sé tilgangslaust nær alltaf eiga við sig. Sambærilegt hlutfall fyrir stúlkur er 1,9%. Tæplega 58% pilta samanborið við liðlega 70% stúlkna segja staðhæfinguna á hinn bóginn sjaldan eða aldrei eiga við sig.



Mynd 5. Á það við þig að þér finnst námið vera tilgangslaust?

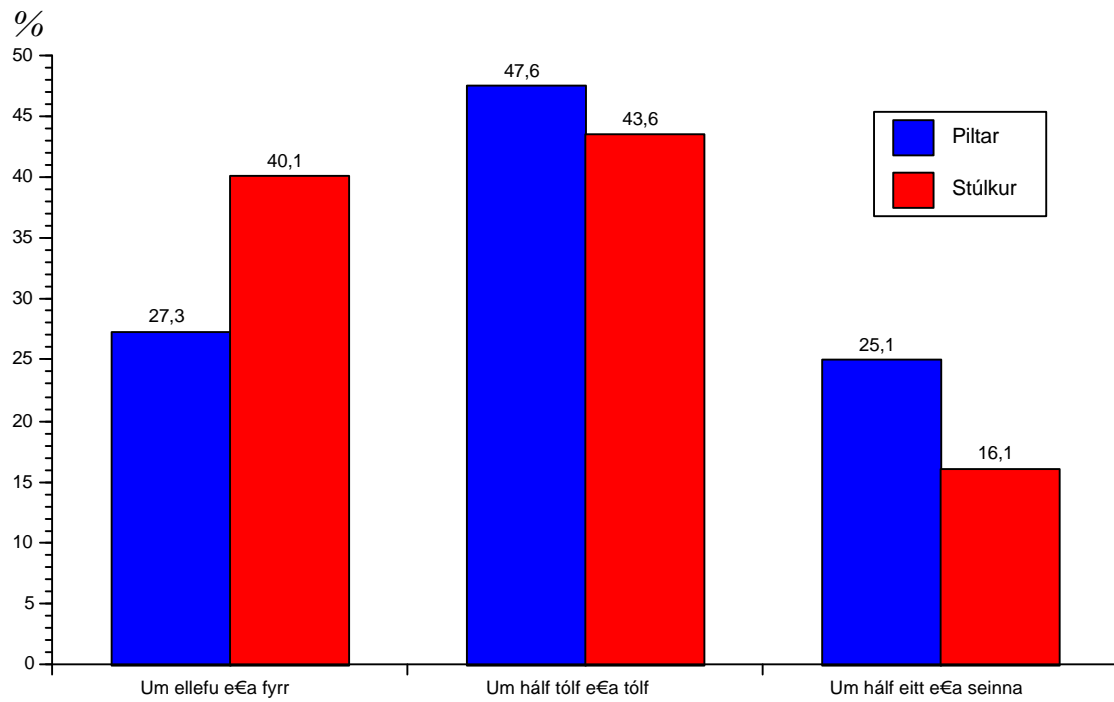
Piltunum finnst þeir jafnframt frekar illa búnir undir kennslustundir sem kemur reyndar ekki á óvart þar sem þeir læra minna heima en stúlkur (sjá mynd 6).



Mynd 6. Hvað fer venjulega mikill tími í heimavinnu hjá þér á dag?

Ríflega 15% stúlkna verja minna en hálf tíma á dag í heimavinnu á móti tæplega 26% pilta. Aðeins hærra hlutfall pilta en stúlkna tekur bækurnar upp úr töskunum og sest niður. Allt umfram það, af þeim hópi sem situr við í einn klukkutíma, tvo eða þrjá, eru

stúlkurnar stærri hluti. Piltarnir læra ekki bara minna heima. Þeir fara líka seinna að sofa á kvöldin, eins og sést á mynd 7.

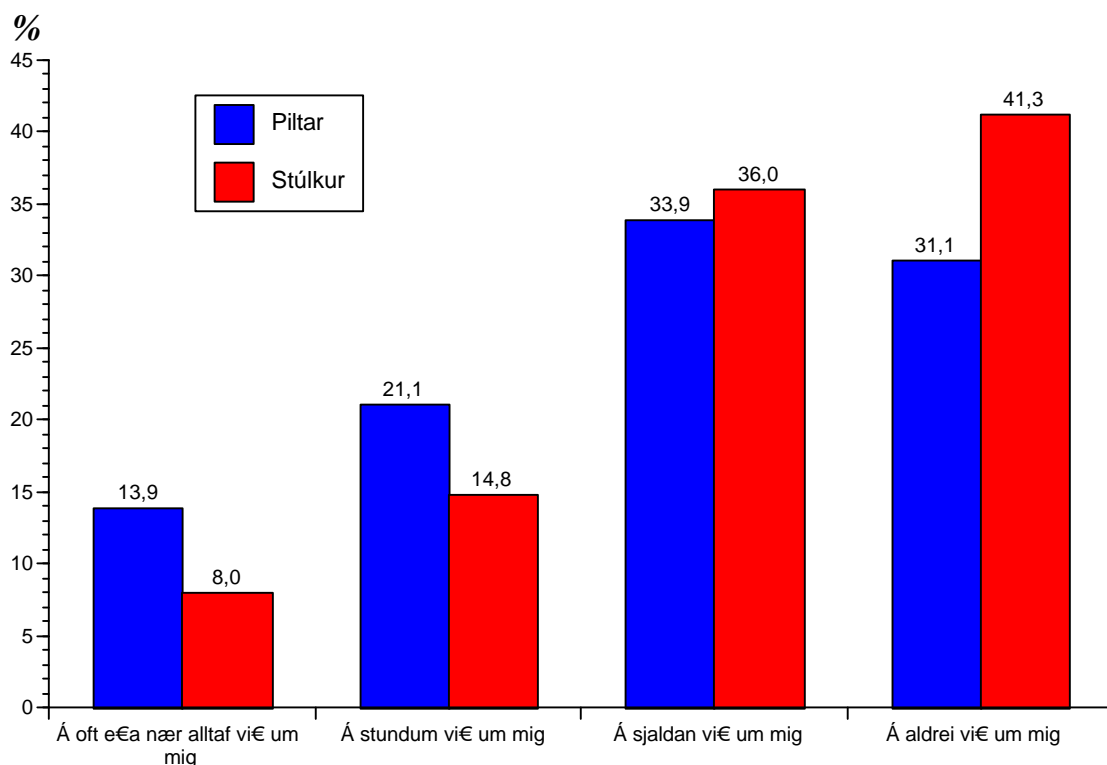


Mynd 7. Klukkan hvað ferð þú venjulega að sofa á virkum dögum?

Yfir 40% stúlkna fara í háttinn um eða fyrir kl. 11 á móti ríflega 27% pilta. Rúmlega 25% pilta fara að sofa klukkan hálf eitt eða seinna og ríflega 16% stúlkna. Það vekur reyndar athygli hve stór hluti nemenda fer seint að sofa á kvöldin, enda kemur í ljós að margir eru þreyttir á morgnana. Meira en helmingur pilta og liðlega 42% stúlkna fara þreytt í skólann fjórum sinnum eða oftar í viku.

Í ljósi þessara niðurstaðna vekur það því ef til vill ekki ekki furðu, að stúlkurnar eru öruggari með sig sem námsmenn en piltarnir. Þær segjast í fleiri tilvikum vera ánægðar með árangur sinn í námi um veturinn. Þær telja jafnframt mikilvægara að standa sig vel í námi og eru frekar á þeirri skoðun að vinir þeirra telji mikilvægt að þær standi sig vel. Enginn munur kemur hins vegar fram á svörum kynjanna þegar spurt er hvort foreldrum eða kennurum finnst mikilvægt að þau standi sig vel í námi.

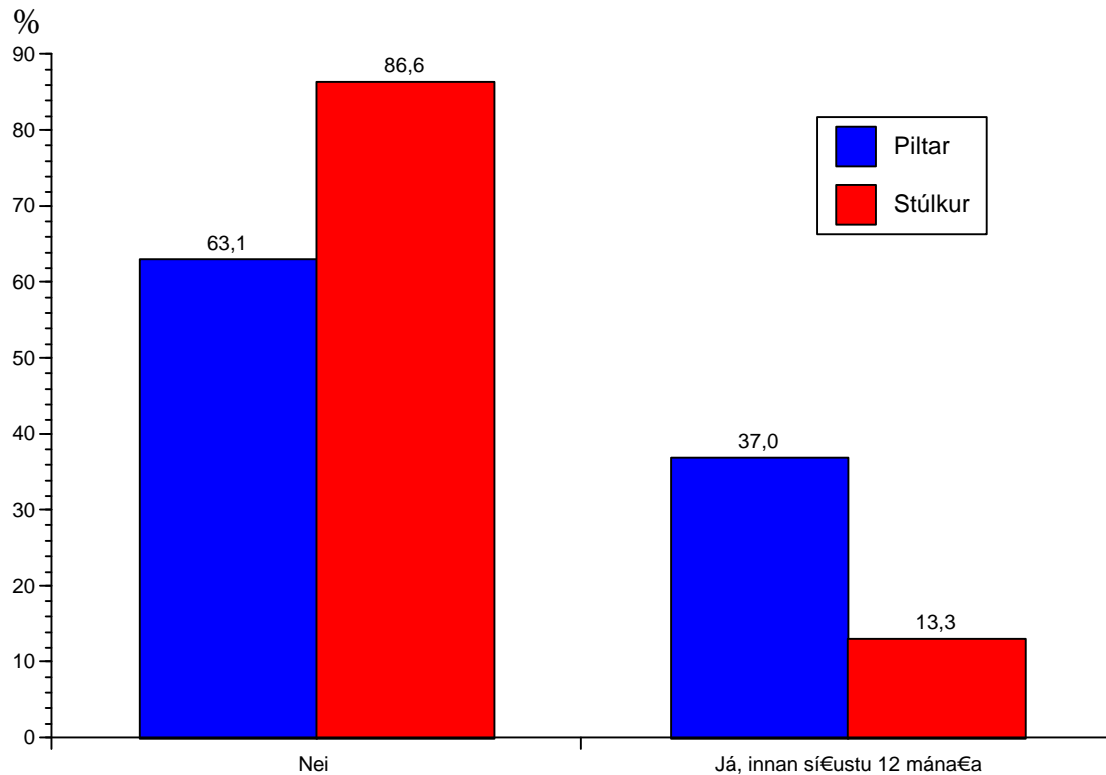
Nokkrar spurningar könnunarinnar snúa að samskiptum nemenda og kennara. Á þær er minnst sérstaklega hér en samskipti við kennara eru talin mikilvægasti þátturinn í skýringum á líðan barna í skólum, samkvæmt nýrri bandarískri rannsókn (Resnick, Bearman, Blum, o.fl., 1997).



Mynd 8. *Hversu vel á það við þig að þér semji illa við kennarana?*

Í ljós kemur nær tvöfaldur munur á piltum og stúlkum í þeim hópi sem telur að sér semji mjög illa við kennarana, 8% stúlkna semur oft eða nær alltaf illa við kennara en tæplega 14% pilta (sjá mynd 8). Ríflega 41% stúlkna en 31% pilta segja það aldrei eiga við sig.

Þá kemur fram umtalsverður munur á piltum og stúlkum þegar spurt er hvort þeim hafi verið vísað úr kennslustundum á síðustu 12 mánuðum (sjá mynd 9).



*Mynd 9. Var þér vísað úr skólastofu eða varstu send(ur) til skólastjóra einhvern tíma á síðasta ári?*

Alls hefur 37% pilta verið vísað úr skólastofu eða sendir til skólastjóra á síðustu 12 mánuðum þegar könnunin er gerð, samanborið við liðlega 13% stúlkna. Sama á við um brottvísun úr skóla. Þar er kynjamunurinn greinilegur en hlutföllin lægri. Ríflega 6% pilta hafa verið reknir úr skóla á síðustu 12 mánuðum en innan við 2% stúlkna.

Það er greinilegt af þessum niðurstöðum að það þarf að gæta að piltunum í skólanum. Þeir ná ekki eins góðum árangri og stúlkurnar, þeir skynja ekki mikilvægi námsins með sama hætti, þeim semur verr við kennara sína, þeim er oftast vísað út og þeim líður verr.

Nú gæti legið beint við að fullyrða - Það hlýtur eitthvað að vera að innan veggja skólans. Það kann að vera að lausnir vandans liggja að hluta til þar. En málið er margþætt og flókið.

Íslenskar rannsóknir hafa sýnt, svo ekki verður um villst að námsárangur nemenda ræðst að verulegu leyti af þáttum sem liggja utan skólans sjálfs. Hann helgast ekki bara af því hvað og hvernig kennt er í skólanum, heldur byggist ekki síður á því umhverfi sem unglingarnir lifa og hrærast í (Jón Gunnar Bernburg og Rannveig Þórisdóttir, 1997) á þeirri hvatningu og stuðningi sem nemendur fá heima, þeim anda sem ríkir í jafningjahópnum og síðast en ekki síst, á sjálfsprottum viðhorfum og lífsstíl unglunga á hverjum stað.

Krafan sem stundum er sett fram um að skólinn leysi nær öll mannleg og félagsleg vandamál sem upp koma er því hvorki raunhæf né sanngjörn. Vegna þessa er nauðsynlegt að líta á mikilvæga þætti utan skóla, til dæmis samskipti við foreldra.

#### IV Samskipti við foreldra

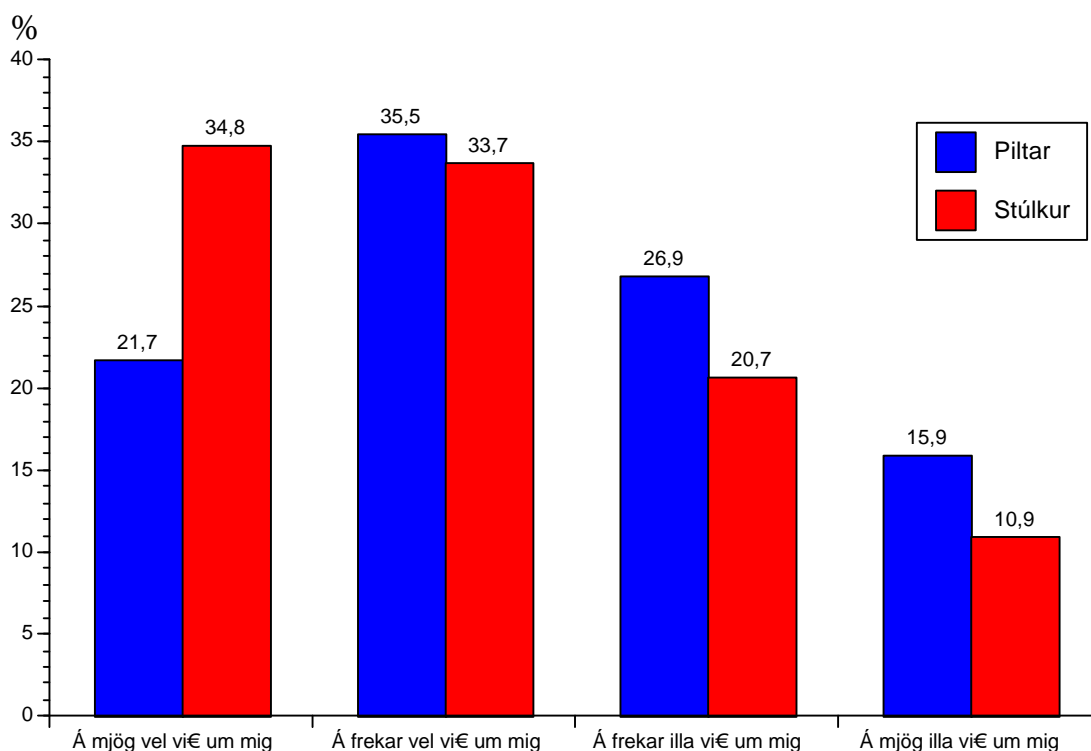
Það skiptir verulegu máli að foreldrar fylgist með börnum sínum. Rannsóknir stofnunarinnar hafa sýnt, svo dæmi sé tekið, að það eru tengsl á milli vímuefnaneyslu unglinga og þess tíma sem foreldrar verja með þeim, eftirlits þeirra og þess stuðnings sem unglingar fá frá foreldrum sínum (Þórólfur Þórlindsson o.fl., væntanlegt).

Sé litið á þessa þætti eftir kynjum kemur í ljós að mun hærra hlutfall stúlkna en drengja segist eiga mjög auðvelt með að fá stuðning og hlýju frá foreldrum sínum.

Það kemur einnig í ljós að stuðningur foreldra virðist skipta stúlkurnar meira máli en piltana. Þannig svara hátt í 79% stúlkna því til að það skipti þær miklu máli að eiga foreldra sem hughreysti þær þegar þeim líði illa á móti tæplega 65% pilta. Sami munur kemur fram þegar spurt er hve miklu máli það skipti þau að eiga foreldra sem hægt sé að tala við um flesta hluti. Sé litið á aðra mælikvarða á stuðning frá foreldrum kemur minni munur á kynjum í ljós.

Piltar og stúlkur fá ráðleggingar við heimanám í svipuðu magni og virðast í nokkuð svipuðum mæli geta rætt við foreldra um persónuleg málefni. Lítill munur er jafnframt á þeim tíma sem piltar og stúlkur verja með foreldrum sínum utan skóla.

Á hinn bóginn er greinilegt að foreldrar fylgjast betur með dætrum sínum en sonum. Hærra hlutfall stúlkna en pilta segja foreldra fylgjast með því hvar þær séu á kvöldin og með hverjum. Stúlkunum eru jafnframt frekar sett skýr mörk um útvist, eins og sést á mynd 10.



**Mynd 10. Hversu vel á það við um þig að foreldrar þínir setji ákveðnar reglur um hvenær þú eigir að vera komin(n) heim á kvöldin?**

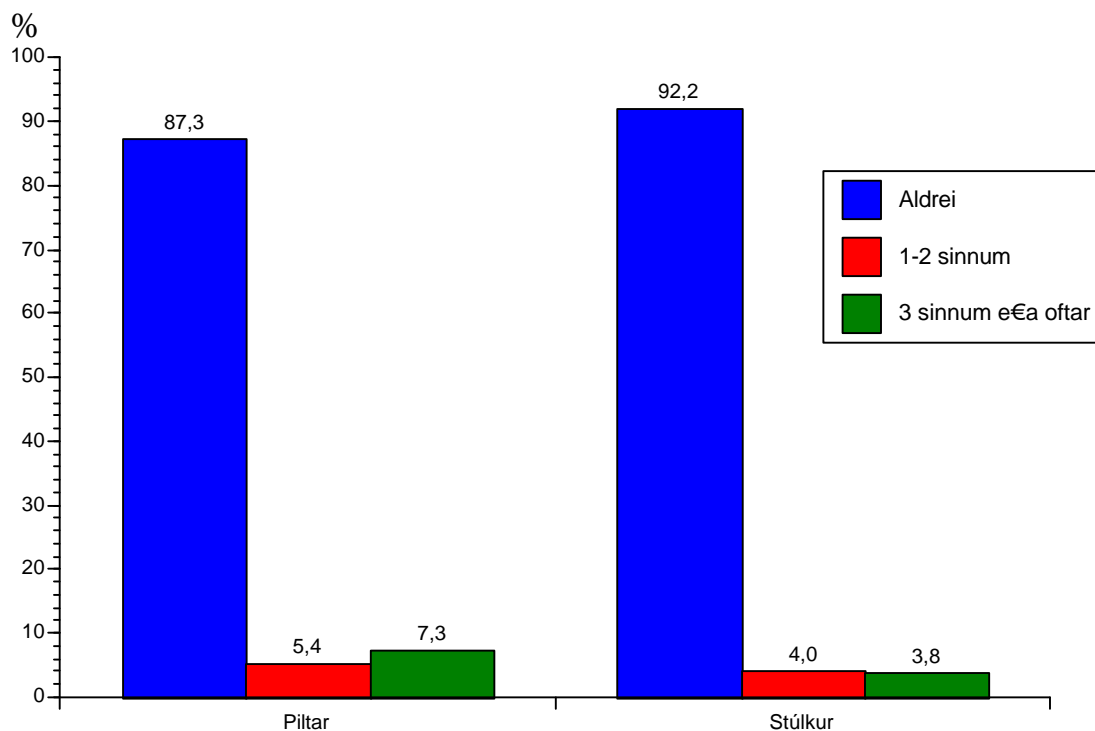
Tæplega 22% pilta segja það eiga mjög vel um sig að foreldrar þeirra setji þeim reglur um hvenær þeir eigi að koma heim á kvöldin, á móti hátt í 35% stúlkna. Á hinum endanum eru þeir sem segja það eiga mjög eða frekar illa við um sig að foreldrar setji þeim slíkar reglur. Þar eru piltarnir tæplega 43%, stúlkurnar tæplega 32%.

Foreldrar þekkja jafnframt í fleiri tilvikum vini dætra sinna en sona og foreldra vinanna. Yfir heildina virðist því nokkur munur á samskiptum pilta og stúlkna innan fjölskyldunnar.

## V

### Vímuefni

Þegar litið er á vímuefnaneyslu unglinga kemur í ljós að enginn munur er á reykingum eða áfengisnotkun stelpna og stráka. Sé aftur á móti litið á neyslu sterkari efna, á borð við hass og amfetamín, sést að hlutfallslega fleiri piltar en stúlkur neyta þeirra (sjá mynd 11).



Mynd 11. Hve oft hefur þú notað hass á ævinni?

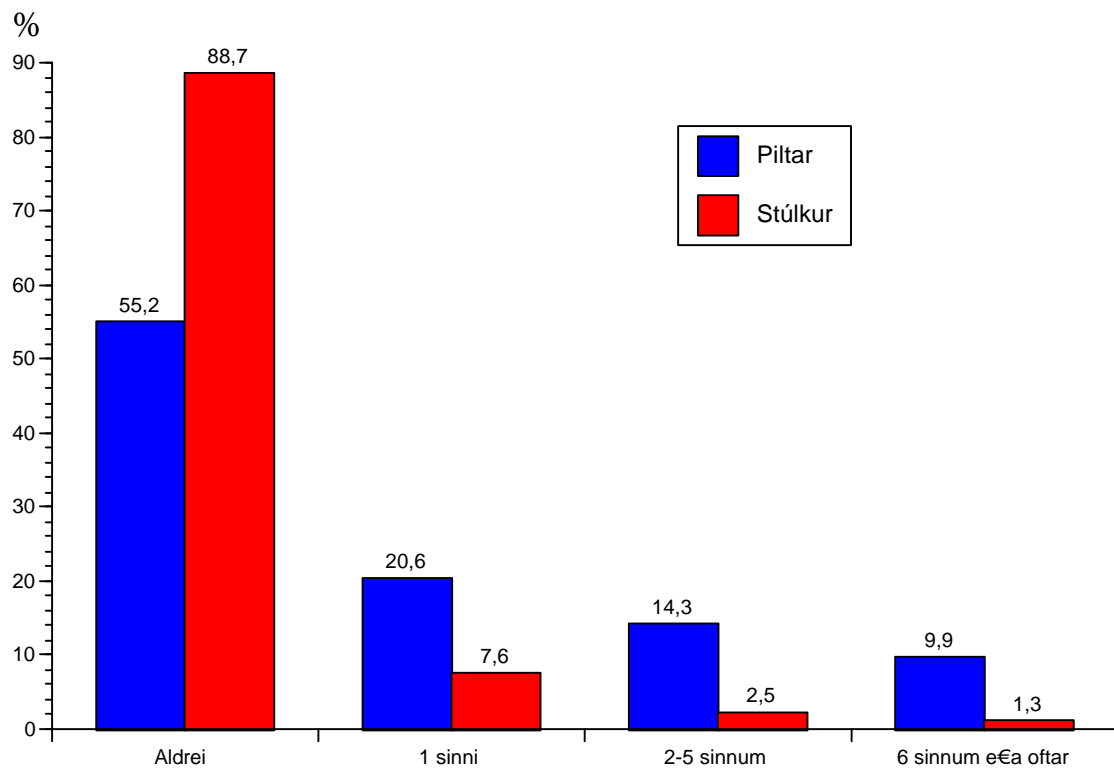
Liðlega 7% pilta hafa notað hass þrisvar sinnum eða oftar á ævinni en tæplega 4% stelpna. Svipað er uppi á teningnum þegar litið er á neyslu amfetamíns. Liðlega 2% stráka en um 1% stelpna hafa notað amfetamín þrisvar sinnum eða oftar.

## VI

### Ofbeldi

Niðurstöður þess hluta rannsóknarinnar sem snýr að ofbeldi, koma heim og saman við innlendar og erlendar rannsóknir (Þórólfur Þórlindsson og Jón Gunnar Bernburg, 1997; Þórólfur Þórlindsson og Þóroddur Bjarnason, í prentun). Piltar eru líklegri en stelpur til að beita ofbeldi. Þeir eru jafnframt í meiri hættu um að verða fyrir ofbeldi. Erlendar rannsóknir benda jafnframt til þess að piltar séu oftar gerendur og þolendur þegar einelti er annars vegar (Siann, Callaghan og Rawson, 1994). Á mynd 12 sést að hátt í

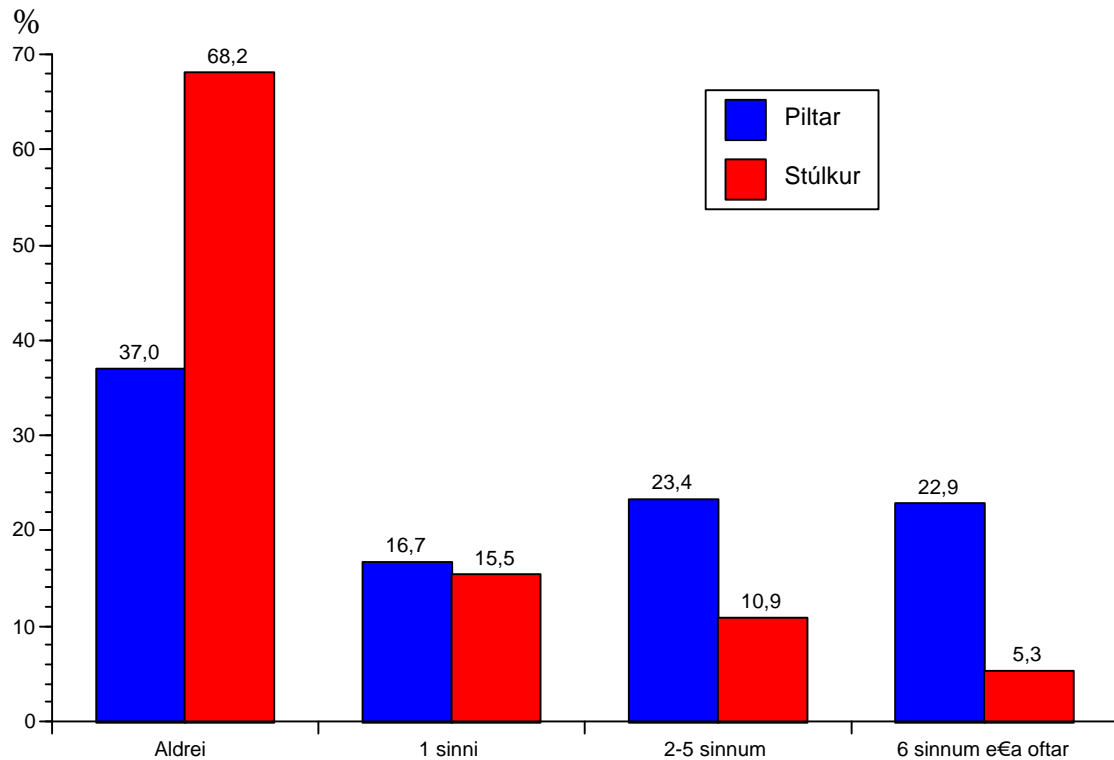
45% stráka hafa verið kýldir einu sinni eða oftar á 12 mánaða tímabili samanborið við ríflega 11% stelpna.



**Mynd 12. Hversu oft hefur þú verið kýld(ur) síðustu 12 mánuði?**

Mynd 13 sýnir niðurstöðurnar þegar spurt er hvort þau hafi sjálf hrint einhverjum síðustu 12 mánuði. Tæplega 32% stúlkna segjast hafa gert slíkt einu sinni eða oftar á móti 63% pilta.





Mynd 13. Hversu oft hefur þú hrint einhverjum síðustu 12 mánuði?

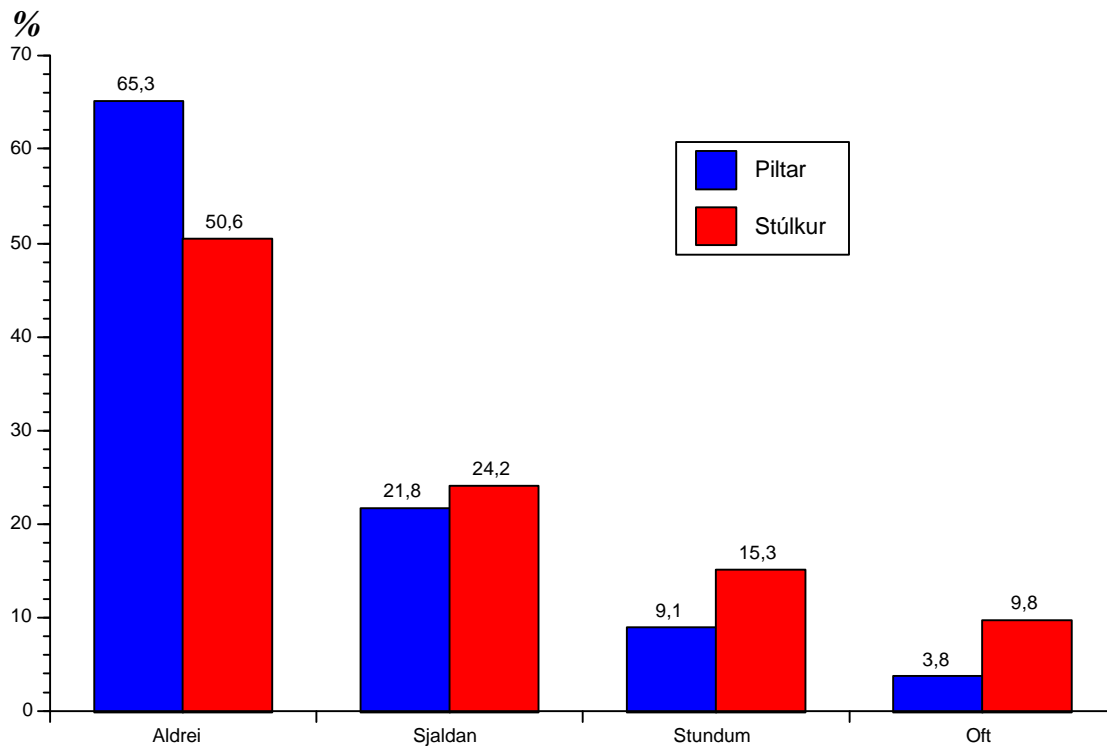
Sé litið á önnur brot en líkamlegt ofbeldi kemur svipað í ljós. Þar leika piltarnir stærri og fleiri hlutverk en stelpurnar. Sem dæmi má nefna að hátt í 29% pilta segjast hafa skemmt eða eyðilagt hluti sem ekki tilheyrðu þeim á undanförunum 12 mánuðum á móti tæplega 10% stúlkna.

## VI

### Líðan unglunga

Nú mætti ætla að allt væri slétt og fellt hjá stúlkunum, góðum námsmönnum, sem líður vel í skóla, eru undir eftirliti foreldra og kunna öll „réttu“ gildin. Þetta er þó ekki svo einfalt. Lítum aðeins á líðan stúlkna og pilta almennt, þunglyndi, kvíða og sjálfsmat. Í ljós kemur að þegar litið er til þessara þátta koma stúlkurnar undantekningarlaust verr út en piltarnir.

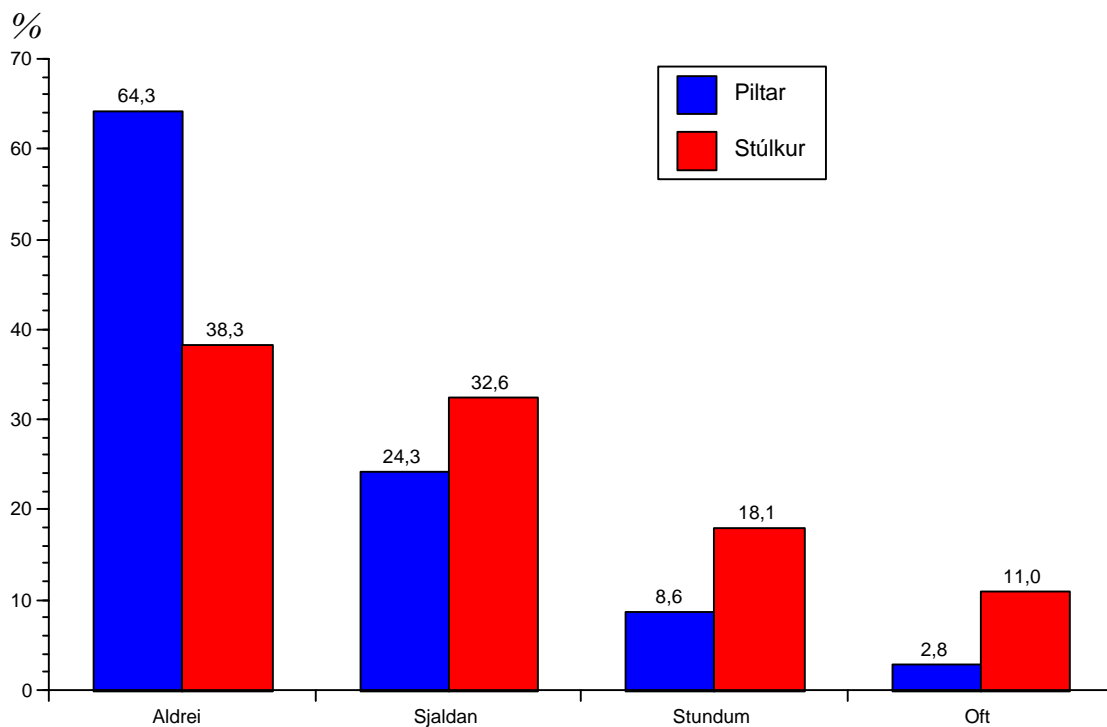
Á mynd 14 sést að ríflega fjórðungur stúlkna segist stundum eða oft hafa verið einmana vikuna áður en könnunin var gerð samanborið við tæplega 13% pilta. Yfir 65% pilta segist aldrei hafa verið einmana þetta tímabil á móti tæplega 51% stúlkna.



Mynd 14. Hversu oft varstu einmana í síðustu viku?

Svipuð niðurstaða kemur í ljós þegar spurt er um ýmsa aðra vanlíðan.

Dæmi um það getur að líta á mynd 15 en þar kemur fram að hátt í 30% stúlkna segjast oft eða stundum hafa verið niðurdregnar á móti um 11% pilta. Sjálfsmat stúlkna er að sama skapi mun lægra en pilta.



Mynd 15. Hversu oft varstu niðurdregin(n) eða dapur/döpur í síðustu viku?

Myndin sem blasir við er þannig skýr. Piltarnir ná ekki eins góðum námsárangri og stúlkurnar, þeim líður verr í skóla og upplifa frekar tilgangsleysi með námi sínu. Foreldrar setja þeim ekki eins skýr mörk og stúlkunum og fylgjast ekki eins vel með þeim. Stúlkurnar aftur á móti sýna ýmis einkenni vanlíðunar, þunglyndis og kvíða og sjálfsmat þeirra er lægra.

## VI Umraða

Sú mynd sem hér hefur verið dregin upp undirstrikar mikilvægi þess að þekkja staðreyndir málsins. En eitt er að þekkja staðreyndirnar, annað að finna lausnir vandans. Ýmsar skýringar hafa verið settar fram á kynjamun, líffræðilegar um þroskamun og eðlislæga árásarhegðun og félagslegar um að munurinn sé að mestu leyti áunninn, hann megi rekja til mismunandi uppeldis, til kynbundinna fyrirmynda og staðlaðra ímynda (Burt, 1936; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1996).

Oft hefur líka verið rætt og ritað um tiltekinn anda sem ríki í piltahópnum. Þar ríki tryggð en á sama tíma barátta. Hópurinn veiti félögum sínum vináttu, ánægju og stolt, spennu, virðingu og sameiginleg markmið til að keppa að auk þess sem hann stuðli að þróun sjálfsmyndar. Þátttakan kosti hins vegar fórnir. Slakur námsárangur, styttri nætursvefn og meira ofbeldi, allt séu þetta fórnir færðar, til að fá að vera með, til að vera viðurkenndur þátttakandi í veröld piltanna (Kenway og Fitzclarence, 1997).

Slíkar félagahugmyndir myndu þó ef til vill frekar flokkast undir að vera lýsing en skýring. Eftir standa margar spurningar. Er hugsanlegt að ríkjandi sé upplausnarástand sem komi harðar niður á piltum en stúlkum?

Samfélagið er vissulega að breytast í átt til aukinnar samábyrgðar beggja kynja í atvinnulífi og fjölskyldulífi. Hin hefðbundnu hlutverk karla og kvenna, mæðra og feðra eru úr sögunni en við hafa tekið oft á tíðum nokkuð margbrotnar væntingar, kröfur til kvenna um að standa sem fyrirvinnur og fyrirmyndarmæður, til karla um standa sig sem fyrirvinnur og fyrirmyndarfeður.

Sumir hafa viljað halda því fram að kvennabaráttan hafi bætt vitund stúlkna um mikilvægi þess að standa sig í námi og það kann að vera rétt (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1996). Skilaboðin til piltanna um „karlmannshlutverkin“ séu á hinn bóginn frekar óljós og mótsagnakennd. Það sé í lagi að vera mjúkur, stundum og ekki um of, ekki aumur. Það sé flott að vera töffari, við vissar aðstæður og ekki um of, ekki ruddi. Piltarnir standi því uppi með spurningarnar. Hvað eiga piltar að verða í veröld þar sem leið stelpnanna út á vinnumarkaðinn er umtalsvert greiðari en þeirra leið inn á heimilin?

Þá ályktun er hægt að draga með vissu að lausnin er ekki fólgin í því að snúa athyglinni frá stelpunum á strákana. Markmiðið er jöfn tækifæri einstaklinga. Því er einungis hægt að ná með því að beina athygli að báðum kynjum. Til þess að bregðast við vanda verður að vera ljóst nákvæmlega í hverju hann liggur. Hér sem endra nær er mikilvægt að byggja umræðuna á haldgóðum rannsóknum.

## Heimildir:

- Burt, Cyril (1936). Munur karla og kvenna. *Skírnir*. bls.199-209.
- Bushweller, Kevin (1994). Turning our backs on boys. *The American School Board Journal*. Maí hefti, bls. 20-25.
- Einar Guðmundsson, Finnbogi Gunnarsson, Ragnar P. Ólafsson, Stefán H. Jónsson, Freyja Birgisdóttir og Andrea Dofradóttir (1996a). Kunnátta nemenda í 4. bekk í stærðfræði og íslensku. Samræmd próf 4. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Einar Guðmundsson, Ragnar P. Ólafsson, Finnbogi Gunnarsson, Stefán H. Jónsson, Andrea Dofradóttir og Freyja Birgisdóttir (1996b). Kunnátta nemenda í 7. bekk í stærðfræði og íslensku. Samræmd próf 5. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Harris, Susan; Nixon, Jon og Rudduck, Jean (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*. Vol. 5, No.1, 3-15.
- Jordan, Ellen (1995). Fighting boys and fantasy play: The construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*. Vol. 7, No. 1, 69-86.
- Jón Gunnar Bernburg og Rannveig Þórisdóttir (1997). *Staða skóla og æskulýðsmála á Suðurnesjum*. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Kenway, Jane og Fitzclarence, Lindsay (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*. Vol. 9, No. 1, 117-133.
- Menntamálaráðuneytið (1989). *Upp úr hjólförum: Um jafna stöðu kynja í skólum*. Skýrsla starfshóps um jafna stöðu kynja í skólum.
- Menntamálaráðuneytið (1990). *Jöfn staða kynja í skólum: Stefna-Markmið-Leiðir*. Skýrsla starfshóps um stöðu kynja í skólum.
- Norræna Ráðherranefndin (1997). *Karlar og jafnrétti*. Greinargerð og framkvæmdaáætlun Norrænu Ráðherranefndarinnar. Kaupmannahöfn.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (1996). Kynferði, jafnrétti og þroski barna: Um viðfangsefni kennaranema í Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og Menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands*. 5. árg. bls.105-122.
- Resnick, Michael D.; Bearman, Peter S.; Blum, Robert; Bauman, Karl; Harris, Kathleen; Jones, Jo; Tabor, Joyce; Beuhring, Trish; Sieving, Reene; Shew, Marcia; Ireland, Marjorie; Bearinger, Linda, og Udry, Richard (ritstj.) (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association*. 10 september.
- Siann, Gerda; Callaghan, Margaret; Rawson, Lorraine (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36, 2, 123.
- Wagemaker, Hans (ritstj.) (1996). Are girls better readers?: *Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Þóroddur Bjarnason (1995). Administration mode bias in a school survey on alcohol, tobacco and illicit drug use. *Addiction*, 90, 555-559.
- Þórólfur Þórlindsson og Jón Gunnar Bernburg (1996). *Ofbeldi meðal íslenskra unglinga*. Rannsóknarrit nr. 4 - Æskulýðsrannsóknir. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Þórólfur Þórlindsson o.fl. (væntanlegt). *Vímuefnaneysla íslenskra ungmenna*. Rannsóknarrit nr. 5 - Æskulýðsrannsóknir. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.

Þórólfur Þórlindsson og Þóroddur Bjarnason (í prentun). *Modeling Durkheim on the micro level: A study of youth suicidality*. American Sociological Review.

# Getur skólinn lagað sig að þörfum nemenda?

*Hafsteinn Karlsson*

Grunnskólinn er fremur stíð stofnun. Hann er þunglamalegur og það er erfitt að sveigja hann til. Hann er rammlega bundinn í fjötra laga, reglugerða, kennslubóka, kennsluáðferða, hefða og viðhorfa. Nemendur hafa ekkert val um hvort þeir skuli sækja skóla eður ei, það er einfaldlega kveðið á um það í lögum að svo skuli vera og því verður að hlíta. Skólinn verður líka að taka við öllum, hann hefur ekkert um það að segja hverjir koma, hann getur ekki hafnað nemendum. Nemendur eiga rétt á ákveðinni þjónustu og þá þjónustu eiga þeir að fá, jafnvel þó þeir sjálfir hafi engan áhuga á henni. Það er hlutverk skólans að finna leiðir til þess að vekja áhuga nemendanna og koma hinu lögbundna hlutverki sínu til skila til allra nemenda. Þetta gengur auðvitað misjafnlega eins og gefur að skilja.

Það er alveg ljóst að nemendur rekast allavega í skóla. Sumir þeirra falla vel inn í það skipulag sem þar ríkir. Þeir leysa það sem þeim ber vel af hendi og er umbunað fyrir í formi ágættra einkunna og/eða hróss af einhverju tagi. Aðrir láta reka á reiðanum, er nokk sama en svamla þó í gegn. Loks eru þeir sem ekki virðast passa inn í skólakerfið, þeir virka stundum eins og kubbar úr öðru púslu og það er ekki hægt að finna þeim stað. Þeir þurfa að þola sífelldar aðfinnslur, fortölur og jafnvel skammir bæði heima og heiman fyrir frammistöðu sína í skólanum. Þeir eru góðkunningjar skólastjóranna vegna þess hve oft þeir eru sendir þangað vegna agabrot. Það er hringt í foreldra þeirra jafnvel nokkrum sinnum í viku frá skólanum og þeim tilkynnt um agabrot. Málin eru rædd á fundi eftir fund með foreldrunum. Fyrir suma finnst lausn, en þeir eru alltaf nokkrir sem eiga áfram í erfiðleikum í skólanum. Barnið virðist einfaldlega ekki passa inn í skólakerfið.

Í langflestum tilfellum eru það strákar sem eiga erfitt með að feta slóðina á skólagöngunni. Þeir byrja í skólanum fullir tilhlökkunar eins og önnur börn, en fljótlega fara nokkrir þeirra að skera sig úr. Þeir passa ekki inn í kerfið. Nöfn þeirra hljóma hátt á skólalóðinni, þau bergmála um gangana, eru hvísluð yfir kaffibollum og ber á góma í einkasamtölum. Þeir trufla í skólastofnunni, eru með læti á göngum, stríða í frímínútum og námið gengur treglega. Aðrir nemendur klaga þá og kennararnir leita leiða til að kippa málinu í liðinn. Úrræði skólakerfisins eru fá og oft eru bæði kennarar og foreldrar í miklu hugarangri þegar ekkert virðist ganga, allar dyr virðast þeim lokaðar.

Þetta eru strákar sem rekast illa í skóla, ekki stór hópur en þó svo stór. Hinir strákar halda sig að mestu innan rammans en gera þó uppreisn við og við. Þeir brjóta reglur skólans t.d. með því að hlaupa á göngum, slást stundum í frímínútum, vanda ekki frágang í vinnubækur, ærslast í skólastofnunni þegar kennarinn bregður sér frá o.s.frv. Í nýlegri franskri rannsókn kom í ljós að stúlkur tengdu skólann við að læra, hlusta, vinna, uppgötva og hugsa en strákar tengdu hann við kúgun, bönn, skipanir, leiðindi, vanlíðan, slagsmál, keppni og afsakanir. Þessi munur er undarlegur ekki síst fyrir þær sakir að strákar og stelpur ganga í sama skóla, eru í sömu bekkjum, með sömu kennara og læra það sama. Getur skólinn brugðist við þessu? Er hægt að gera skólann bærilegri fyrir piltana og þá um leið stelpurnar? Því þótt þær eigi auðveldara með að setta sig við ríkjandi fyrirkomulag í skólunum er alls ekki þar með sagt að allt sé í stakasta lagi hjá þeim. Þær verða oft fyrir truflun í kennslustundum og þurfa oft að

láta sér lynda að verða undir í kennslustofunni. Þær ala með sér undirgefni, en strákarnir yfirgang og frumkvæði.

Kynjaskiptir bekkir er leið sem stundum hefur verið prófuð til þess að koma betur til móts við kynin. Í grunnskólanum kann sú aðferð að vera fremur erfið í framkvæmd skipulagslega og stundum hafa þær tilraunir sem gerðar hafa verið ekki lukkast nægjanlega vel vegna þess að áfram var haldið að kenna á nákvæmlega sama hátt og áður og kennarar höfðu sömu viðhorf og áður. Eina raunverulega breytingin verður sú að það eru annaðhvort bara strákar eða stelpur í bekknum. Þegar farið er af stað undir þessum formerkjum verður niðurstaðan oftast sú að stelpurnar standa sig svolítið betur en í blönduðum bekkjum en strákarnir standa sig hálfu verr. Til þess að tilraunir af þessu tagi lukkist, þarf að mínu mati að nálgast viðfangsefnin á mismunandi hátt eftir því hvort um stelpur eða stráka er að ræða, kennarar þurfa að ala með sér önnur viðhorf og beita mismunandi kennsluáðferðum, nota mismunandi kennslufni og jafnvel kenna eftir mismunandi námskrám.

Selásskóli er ósköp venjulegur skóli fyrir 6 - 12 ára börn. Þar, eins og í öðrum skólum, á ákveðinn hópur nemenda í verulegu basli. Stundum svo miklu að þeir rekast ekki í bekk af ýmsum ástæðum. Bekkjarkerfið er einmitt það fyrirkomulag sem segja má að sé einn af burðarásnum skipulagsins. Nemendur passa ekki allir inn í þann ramma sem þetta skipulag setur okkur og það er brýnt að koma til móts við þá og finna úrræði sem gera þeim skólagönguna bærilega, að minnsta kosti jafnbærilega og hún er öðrum. Eitt af fáum úrræðum okkar fyrir þessa einstaklinga hefur verið að setja þá í sérdeild. Það úrræði hefur dugað í mörgum tilfellum en í öðrum ákaflega skammt. Annað úrræði er sérkennsla af einhverju tagi. Í hverjum skóla eru margir einstaklingar sem þurfa sérkennslu einhvern tíma skólagöngunnar. Í flestum tilfellum hjálpar hún mikið, jafnvel svo að hægt er að tala um kraftaverk. En hér eru líka nemendur sem þetta úrræði dugar ekki fyrir. Síðastliðið vor fórum við því að velja fyrir okkur hvort hægt væri að nálgast þessa nemendur með öðrum hætti. Við spurðum hvort við gætum boðið þeim upp á eitthvað sem væri þeim að skapi, kæmi til móts við þeirra þarfir og hefði þau áhrif að þeim líði betur í skólanum. Í okkar villtustu draumum vonuðumst við til að þeim myndist jafnvel eftirsóknarvert að koma í skólann. Áður en lengra er haldið er rétt að taka það fram að við vorum ekkert bara að hugsa um strákana, við hugsuðum um börnin sem rekast illa í skólanum og það er nú bara þannig að það eru næstum eingöngu strákar. Stelpur eru í sérkennslu en í miklu minni mæli en strákarnir og þær rekast ágætlega í bekk, trufla ekkert í líkingu strákana og gera það sem þær eiga að gera.

### **Þeir nemendur sem hér um ræðir eru 15-20 og allt strákar**

Markmiðin sem við settum okkur voru einföld og skýr, en ekki endilega auðveld. Í stuttu máli má segja að þau hafi einkum beinst að því að koma þannig til móts við þá nemendur skólans sem erfiðast eiga með að rekast innan kerfisins, að þeir sjái tilgang með skólagöngu sinni, líði vel í skólanum og ekki síst að þeir hafi nokkurt gagn af veru sinni þar. Við gerum ráð fyrir að þetta leiði til betri líðanar þeirra, minna andófi gegn skólanum og skólasystkinum hafi um slíkt verið að ræða.

Við ákváðum að leggja sérdeildina niður í vissum skilningi. Hún var til húsa í einum skúrnum á skólalóðinni og við tókum það húsnæði undir ýmsa sérkennslu og kennslu minni hópa. Nemendur sérdeildarinnar, sem eru sjö, fengu miklu ákveðnari tengingu við sinn heimabekk og heimabekkurinn er fastur punktur í lífi hvers nemanda. Þessi breyting var stór þáttur í viðhorfabreytingu meðal nemenda og starfsmanna skólans í

garð þeirra sérdeildarnemenda. Þeir eru nú dreifðir á ákveðna staði í skólanum í vinnu með öðrum nemendum í margvíslegum og mismunandi verkefnum.

Við ákváðum að þeir nemendur sem hér um ræðir sæktu þá tíma í heimabekk eins og styrkur þeirra leyfir. Það er nokkuð mismunandi hversu mikið þeir eru í heimabekk og einnig hvaða tíma þeir sækja þar. Í sumum tilfellum eru stuðningsfulltrúi eða annar kennari í tíma með bekkjarkennaranum.

Sérhver þessara nemenda fær sérstaka stundaskrá sem er aðlöguð að þörfum hans og áhugasviði. Auk tímanna í heimabekk sækja þeir tímabundin námskeið sem alltaf eiga að vera í gangi. Hvert námskeið er fyrir fámennan hóp og þar á að leggja áherslu á að þeim líði vel, öðlist áhuga fyrir viðfangsefninu og að góð tengsl myndist á milli nemenda og kennara og að milli þeirra ríki traust og trúnaður. Efni námskeiðanna eru margvísleg. Við reyndum að finna hvað það væri sem þessir krakkar hefðu bæði gagn og gaman af. Smíðaverkstæði kom fljótt upp í hugann. Fáeinir einstaklingar vinna þar með smíðakennaranum að skemmtilegum verkefnum sem mörg hver tengjast stærðfræðinni. Til að skýra þetta eru t.d. yngstu nemendurnir að smíða plús og mínus. Svo smíða þeir báta eða karla og leika sér með þetta með því að búa til dæmi. Önnur hugmynd var módel-smíði. Allir strákar hafa unun af því að líma saman módel. Það er auk þess krefjandi verkefni, raða saman örsmáum hlutum eftir teikningu og líma. Hreyfipörf þessara barna er mikil og þau þurfa að fá útrás fyrir hana. Við ætlum að fara af stað með hreyfihóp, taka líkamann alvarlega og fara út að skokka, hjóla og fara í íþróttasalinn og ærslast svo um munar. Þegar snjórinn kemur bætast við ýmisskonar snjóleikir, m.a. skíði. Við teljum okkur hafa fundið að heimspeki höfði til strákanna okkar. Heimspekikennsla byggir á samræðu nemenda. Þeir velja málum fyrir sér og nota talandann í kennslustundinni. Við ætlum að fara af stað með námskeið í heimspeki fljótlega eftir áramót. Við ætlum einnig að vera með námskeið í eðlis- og efnafræðitilraunum. Það sem ég hef nefnt núna eru þau námskeið sem annaðhvort eru farin af stað eða fara af stað eftir áramót. Fleiri hugmyndir hefur einnig borið á góma og þar má nefna námskeið í tónlist, matreiðslu, leiklist og útivist og eflaust verða þau komin af stað fyrir en varir. Hugmynd okkar er að sum námskeiðin verði blönduð, þ.e. að á þeim verði bæði svokallaðir sérkennslunemendur og svo þeir sem ekki þurfa sérkennslu og við ætlum líka að hafa stúlkur með. Til viðbótar þessu öllu réðum við listmedferðarfræðing að skólanum sem vinnur bæði með einstaklinga og hópa og virðist það ætla að gefa mjög góða raun.

Við fórum rólega af stað með þetta verkefni okkar og þrátt fyrir stuttan tíma hefur okkur til mikillar ánægju nú þegar orðið talsverður árangur. Sérstaklega hafa viðhorf breyst í garð þessara nemenda og viðhorf þeirra til skólans hafa einnig tekið merkjanlegum breytingum. Þá höfum við einnig fundið að við höfum eitthvað raunhæft að bjóða þeim einstaklingum sem hvað verst líður í skólanum. Þeim strákum sem lenda einna harðast úti í skólakerfinu og ég ræddi nokkuð um í upphafi. Ég hygg að þessi nálgun kunni að vera ákveðin lausn fyrir þá og hún geti orðið til þess að skólinn sveigi sig að þörfum nemendanna í stað þess að reyna stöðugt að laga nemendur að þörfum skólans. Sú hætta er alltaf fyrir hendi að fjötrar laga og reglugerða geri sveigjanleika í skólastarfi af þessu tagi erfiðan. Má í því sambandi nefna samræmdu prófin og þá stífnir sem hefur ríkt varðandi undanþágur frá þeim. En ég trúir því að slíkum hindrunum verði rutt úr vegi þannig að skólastarf geti þróast og dafnað öllum nemendum til hagsbóta.



# Svo sannarlega strákar - þótt þeir hagi sér

*Margrét Pála Ólafsdóttir*

Kærar þakkir fyrir framtakið - það er svo sannarlega tímabært að skoða stöðu drengja í skólum. Ég hlakka til að mæta næst á þing kvennanefndar um stúlkur í skólum og vonandi tekst okkur að lokum að horfa á stöðu beggja kynja með úrbætur allra í huga - ekki aðeins annars kynsins á kostnað hins!!!

Ég þakka einnig að hafa verið boðið að tala hér í dag. Boðið hef ég væntanlega fengið í krafti þess að hafa 8 ára reynslu af kynjaskiptu skólastarfi á leikskólanum Hjalla í Hafnarfirði - en það eru nákvæmlega 10 ár nú í nóvember frá því að ég laut höfði og gafst upp á að standa með bæði kynin á sama stað á sama tíma með sömu verkefni eins og blöndunarhugsjón sjöunda og áttunda áratugarins hafði krafist. Fyrir átta árum hélt ég fyrstu ræðuna um Hjalla og síðan hef ég trúlega bara endurtekið mig; ég bið áheyrundur forláts á að mál hafi ekki þróast rösklegar en raun ber vitni og vona að þið takið viljann fyrir verkið.

## Tap kynjablöndunar

Þrjú eftirtalin meginatriði verða að grundvalla alla skoðun á málefnum kynja að mínu mati:

### 1. Bein mismunun í krafti kynferðis

Kynin eru í reynd sitt í hvorum skólanum þó svo að þau séu í sama herberginu. Drengirnir fá 75-80% af öllu sem skólinn býður upp á; athygli, kennslu, hvatningu, leikrými, tíma til að tala ... einfaldlega „bróðurpartinn“ sem samkvæmt orðabók Menningarsjóðs er meirihluti einhvers og þá skiptir ekki máli hvort er verið að tala um leikskóla, grunnskóla eða framhaldsskóla. Síðan má nefna að systurparturinn, þetta lítilræði sem gengur af bróðurpartinum og finnst ekki einu sinni í orðabók, er vel innan við fjórðungur.

Til að bæta gráu ofan á svart er það ekki aðeins ólíkt magn, sem við afhendum kynjunum - heldur er innihaldið einnig ólíkt. Við kennarar tölum ólíkt og horfum ólíkt eftir því hvort kynið á í hlut - við meira að segja huggum stráka öðruvísi en stelpur!!! ... og til að gera langt mál stutt, getum við sagt að drengirnir fái bróðurpart sem er bæði að magni og innihaldi einstaklingsmiðaður - en systurparturinn er hóp- eða félagsmiðaður.

Þessi vitneskja hefur verið við lýði til fjölda ára - án þess að skólinn sæi ástæðu til að gera eitt né neitt í málinu. Var það vegna þess að fólk hélt að þrátt fyrir hið augljósa tap stúlkanna væru drengirnir þó að græða! Raunveruleikinn er auðvitað að bæði kyn tapa - tap drengjanna er bara ekki eins augljóst. Skilaboðin sem þeir fá, blessaðir angarnir, er að þeir séu vissulega óendanlega mikilvægir einstaklingar sem allt snýst í kringum - en um leið bæði óalandi og óferjandi. Þegar uppeldisstéttir eru spurðar um hvort kynið sé hæfara og betra sem nemendur, segja allir „stelpur“ en ef spurt er um eftirminnilegu einstaklingana sem átu upp í okkur hjartað - þá eru það Jóhannes og Sigurður. Elskaðir, dýrkaðir, skammaðir og niðurlægðir. Í þessari beinu mismunun er öll athyglin og plássið sem strákarnir fá ekki öfundsvert. Í fyrsta lagi er bróðurpartur

bróðurpartsins neikvæð athygli; skammir, nöldur og yfirlýsingar um að sömu Jóhannes og Sigurður skuli þegja og hætta og stoppa og haga sér - sem þeir gera náttúrulega sjaldnast. Í öðru lagi er bróðurparturinn hreinlega drengjaþjálfun í að taka meira en þeim ber - á kostnað stúlkanna og bróðurparturinn heldur áfram allt upp í launaumslögin í fullorðinslífinu eins og kjararannsóknir sýna. Ekki að undra, nógu snemma byrjum við að þjálfra þá !

## 2. Einokun kynjanna á hefðbundnum hlutverkum

Annar meginþáttur í tapi kynjanna í blönduninni er fyrirbæri sem ég hef valið að nefna einokun kynjanna á hefðbundna hlutverkinu sínu, en á þriðja aldursári er kynímyndin mótuð, þ.e. trúin á það hvað það þýði að tilheyra sínu kyni. Þau mæta inn í leikskólann og vita nokk hvernig þau eiga að haga sér í takt við kyn sitt og niðurstaðan er að verkefni, leikir, leiksvæði, hegðun o.s.frv. er einokað af því kyni sem „á“ sviðið og hitt kynið, einmitt það kyn sem þurfti að fá þjálfun, á ekki möguleika á að komast að á sínum forsendum.

Síðan er það þekkt sálfræðilögmál að börn sækja í það sem þau eru góð í að gera og fá stuðning fyrir að gera vel. Þannig æfa þau stöðugt einhæfari hlutverk og gömlu kynhlutverkin, þau viðhaldast ekki aðeins, þau styrkjast og ýkjast!

Lítum stuttlega á hvað þessi einokun þýðir hjá leikskólapiltum. Þeir einoka öll strákaverkefni og strákahegðunina (og þó að við, fullorðna liðið, blekkjum okkur með því að skólarnir okkar séu ekki annars vegar strákalegir og hins vegar stelpulegir, þá láta þessi börn ekki blekkjast - þau hafa ekki nógu þróaða varnarhætti til þess). Strákar einoka bílana og járnbrautalestirnar, þeir eru í kubbunum og byggingaleikjunum, þeir eru í boltanum og á stóru gröfunum í miðjum sandkössunum á meðan stúlkurnar pilla með litlu skóflunum í hornunum. Og ekki nóg með það - þeir einoka það að vera sterkir og stórir, frumkvæðir og sjálfstæðir, þeir hlaupa fyrstir af stað (hvort sem það var í boði eða ekki), þeir missa fyrstir þolinmæðina enda ekki vanir að þurfa að bíða, þeir tala fyrst og mest (eins og karlar gera ávallt skv. rannsóknunum), þeir takast á sín á milli og berjast um forystuna, samkeppni og sjálfsupphafning er einkenni í leikjum og samskiptum ungra drengja. Í einu orði sagt, þeir æfa sig í að verða einstaklingar - en eru sviknir um að þjálfra það að vera til með öðrum. Það eru nefnilega stelpurnar sem einoka félagshæfnina; umhyggjuna og nálægðina með öðru fólki (dúkkukrókurinn). Það eru líka stelpurnar sem einoka grundvallaratriðið sjálft sem öll félagsfærni byggir á - góða hegðun. Drengir sjá og vita að þeir eru mun lakari í hegðun heldur en stúlkurnar þannig að þeir eigna stelpunum fyrirbærið og sækjast ekki eftir því sjálfir. Þvert á móti fara þeir í mótþróa við allar hegðunarkröfur - því að þeir eru engar stelpur !!!

## 3. Ólíkindi kynjanna

Í þriðja og síðasta lagi eru ólíkindi kynjanna slík að við getum ekki horft fram hjá því - hver svo sem ástæðan er, líffræðileg eða samfélagsleg. Það skiptir ekki máli, heldur hvað við ætlum að gera í málinu.

Kynin haga sér ólíkt, birta sig ólíkt, bregðast ólíkt við - þau meira að segja tala ólíkt og leika sér ólíkt. Hvernig getum við þá brugðist „eins“ við þeim án þess að falla í meðaltalsuppeldi og meðaltalsaðferðir sem duga hvorugu kyninu??? Svárið er mjög einfalt; við getum það ekki. Það eru þessar meðaltalsaðferðir sem kenna stúlkum þolendahlutverk og senda drengina út úr hópnum til sérfræðinga - veika af hegðunarskortu og ofþjálfaða í átökum. Sjúkdómsgreiningin er að drengirnir séu agalausir og þar af leiðandi ómögulegir - og þannig eru þeir látnir taka ábyrgðina af

okkur - skólafólkinu sem bauð þeim upp á gagnslaust - og hreinlega skaðlegt - meðaltalsuppeldi. Grísir gjalda ... og það er einmitt það sem drengirnir gera!

## Ávinningar kynjaskipts starfs

### 1. Leiðrétting bróður- og systurparts

Ávinningar kynjaskipts starfs eru augljósir hvað varðar að leiðrétta bróður- og systurpartinn. Sú einfalda aðgerð að afhenda hvoru kyni fyrir sig eigið leikrými, eigin skólastofu, eigið leikefni og sinn eigin kennara er í mínum huga kraftaverk og lausn frá óviðunandi bróður- og systurparti. Börn á Hjalla fá 100% hlut - systkinahlut - á öllum sviðum án þess að það taki neitt frá neinum og slíkt gæti bjargað siðferði samfélagsins þegar til lengri tíma er litið. Þessi lausn gefur líka kennurum frelsi til að sinna sínum kynhreina hópi án þess að hafa minnstu áhyggjur af hinu kyninu á meðan, aðrir sjá um það.

Það varð mér hreinasta undur að vinna í fyrsta sinni með drengjahópi og fá að finnast þeir frábærir í friði og þurfa ekki að vera í lögguhlutverkinu til að stöðva þá allan daginn til að vernda stelpurnar - þær voru ekki lengur til staðar. Í fyrsta sinni sá ég drengjameningu blómstra án þess að það kæmi niður á stúlkunum og gat leyft mér þann munað að sjá og skilja jákvæðu hliðarnar á fyrirbærinu. Drengjameningin hefur svo sannarlega ekki verið uppáhaldshugtak skólafólks; ýmist hefur hún verið sjúkdómsgreind sem hegðunarvandamál eða bönnuð eins og byssurnar og stríðsleikirnir (aldrei hef ég heyrt að neinn banni Barbí). Drengjameningin hefur nefnilega truflað meðaltalsuppeldið og meðaltalsskólastarfið sem blöndunin beitir - og án efa höfum við konur litið á drengjameninguna sem framandi og óæskilegan þátt í skólastarfinu (hún er jú ekki okkar menning).

Á Hjalla nýtum við drengjameninguna strákunum og starfinu til framdráttar. Þeir eiga sér sína eigin leikstofu þar sem þeir geta verið með allan þann hasar og hávaða sem þeir kjósa - og það gera gera þeir svikalaust. He-men leikur og Súpermanleikur og ljónaleikur og stríðsleikur, allt í góðu lagi - og svo eru þeir í djörfum sjómannaleikjum og byggja heilu togarana. Þeir mæta með kallana sína (og körfuboltamyndirnar þegar sú alda reis sem hæst), fótbolta og byssur til að sýna vinum sínum gersemarnar - stoltir strákar og án þess að vera niðurlægðir fyrir að hafa áhuga á því sem tilheyrir þeirra kyni!

Á Hjalla hefur það reynst leikur einn að leyfa strákum að vera strákar - og í allri umræðunni um skortinn á körlum inn á leikskóla get ég fullyrt að drengirnir mínir eru fullfærir um að skapa drengjameninguna; hávaðann og fjörið og lætin og tuskið - við fóstrurnar höfum ekkert þurft að gera nema gefa þeim svigrúmið - þeir sjá um þetta sjálfir og einir og aðstoðarlaust.

### 2. Breyting frá einokun yfir til nýrra möguleika beggja kynja

Einokunin skapar takmarkanir beggja kynja; bæði í stúlkna- og drengjameningunni. Takmörkun drengjanna er félagslegt tap samkvæmt því sem ég sagði hér á framan. Svarið er sáraeinfalt og kom til okkar strax á fyrstu starfsmánuðum Hjalla. Við þurfum að bjóða drengjahópum sérstaka uppbot fyrir það félagsuppeldi sem þeir voru sviknir um í krafti kynferðis. Þetta kann að hljóma um of einfaldað en ég fullyrði af reynslu okkar og nokkur hundruð drengja að svo er ekki.

Þessi uppbótarhugmynd gengur út frá því að drengirnir séu einstaklingslega vel staddir; sjálfstæðir og sterkir og frumkvæðir og ákveðnir og kröfuharðir og það er frábært. Eina vandamálið er að skuggahliðarnar á öllum þessum einstaklingsstyrk koma í ljós þegar félagshliðina vantar. Þannig verður sjálfstæði að tillitsleysi og reglubrotum ef félagshugsun vantar og styrkurinn verður að hörku og ofbeldi - og það eru þessar skuggahliðar sem plaga okkur - ekki drengirnir!

Með öðrum orðum má segja að með hjallískum hugsunarhætti er ekki vandamál hvað drengirnir eru, heldur hvað þá vantar! Þessi hugsun er frelsun því að með henni erum við ekki lengur að berjast á móti drengjunum og því sem þeir eru, heldur berjumst við með þeim til að kenna og æfa nýja getu - og þá hverfa skuggahliðarnar sjálfkrafa.

Uppbótarvinnan er tvíþætt. Annars vegar gerist hún sjálfkrafa og án nokkurrar aðstoðar fullorðinna. Um leið og stúlkurnar eru komnar úr augsýn, þora drengirnir að glíma við ný verkefni og öðlast ný verkefni. Þeir dunda rólegir í listakróki og teikna, því þeir vita ekki að það er stúlknaverkefni. Þeir hugsa um litlu drengina af óendanlegum elskulegheitum, stundum svo hraustlega að þeir smáu forða sér undan allri umhyggjunni - þessar umhyggjuæfingar fá drengirnir aðeins af því að það er engin stúlka sem tekur hlutverkið. Þeim finnst þeir ótrúlega hraustir að geta vaskað upp - engir aumingjar, skreppa þó stöku sinnum í gömlu félagsmótunina (gólþvotturinn).

En ekki gerist allt sjálfkrafa í þessu lífi. Hinn hluti uppbótarvinnunnar er að við kennum og þjálfum það sem upp á vantar í félagsfærni. Það þarf að kenna drengjum að vera vinir með öllu sem því fylgir, kenna þeim að hugga vin sinn ef hann hefur meiðst í hita leiksins og æfa þá í að leysa allar klípunar sem fylgja tilvistinni. Þetta er hægt og það er ekki flóknara að kenna barni vandamálalausnir heldur en að kenna því að reima skó - það þarf bara að gera það. Félagfærni drengjanna er oft svo takmörkuð að það þarf líka að kenna þeim að þora að vera nálægir hver öðrum, að strjúka vini sínum sem grætur eða að faðma hann - það ógnar ekki karlmennskunni eða gerir dreng að homma - en gefur honum tækifæri til að verða að heilli og betri manneskju.

Grundvallaratriði félagsuppbótarinnar, það sem kemur fyrst, síðast og alls staðar þar á milli - er skörp og hiklaus hegðunarkennsla - kennd á forsendum drengjanna og nákvæmlega samkvæmt þörfum þeirra og getu sem er ekki alltaf mikil. Þessa kennslu verða drengirnir að fá án þess að stúlkurnar, hegðunarsnillingarnir sjálfir, standi og bíði og horfi upp á drengina í hegðunaræfingum og agaaðgerðum. Við þannig aðstæður verður þjálfunin ekki kennsla í hegðun fyrir drengina, heldur æfing í að vera niðurlægðir fyrir framan stelpurnar og þá fara þeir í tæran mótþróa - en ekki hvað.

Agi og hegðunarkennsla er þannig kennd á Hjalla að börn ganga í röðum, fara eftir reglum, þegja þegar það á við - og það sem mörgum þykir undarlegt; drengir fara eftir fyrimælum og taka mark á kennaranum sínum án þess að vera bældir til hlýðni heldur bara hressir og kátir strákar!!!

Þetta er víst ekki málþing um hegðunarkennslu, þannig að ég læt mér duga að taka nokkur dæmi um hvernig rækta má boðlega hegðun í drengjahópi.

Samkeppnisandi og hetjuþörf drengjameningarinnar hefur frábærar og jákvæðar hliðar sem má nota í hegðunarkennslu. „Förum í kapp við klukkuna; hvað eruð þið fljótir að fara í röð? Samkvæmt kafaraklukkunni minni voru það 40 sekúndur - getið þið verið fljótari???” Við refsingum með gula spjaldinu; sem er fullkomlega skýr og heiðarleg refsing án niðurlægingar. Ef einhver gegnir ekki sinni góðu fósturu er spjaldinu kipt upp úr vasanum (og þess vegna flautað í dómaraflautu), refsingin, tvær mínútur á

varamannabekk „Nú varstu óheppinn, en það var nú líka í leiknum hjá FH og Haukum um daginn”.

Það má líka brýna piltana og ögra til dáða í hegðun og þrúðmennsku og þá gangast þeir upp í jákvæðri sjálfsupphafningu: „Þið eruð engir aumingjar, drengir mínir - nógu stórir og flottir til að ganga í röð” og „mikið ótrúlega ertu þrúður (að vera ekki að berja hann Sigga núna). Við erum svo stolt af þér”. Og við starfskvennahópurinn á Hjalla höfum nóg af karllægum fyrirmyndum fyrir drengina - þvert á þann fyrirmyndaskort sem margir halda að ríki. Þegar 5 ára drengur lemur vin sinn til að fá eftirsóknarverðan hlut í hendurnar, er ljómandi að spyrja hann hvort hann haldi virkilega að pabbi hans eða Siggi afi eða Nonni frændi eða hvaða hetja sem er nú mikilvægust í lífi hans, hlaupi bara og lemji búðarmanninn til að fá það sem hann vantar? Virkar alltaf. Og til að kenna þeim að hlaupa ekki á næsta mann og stoppa þar sem umferðarreglurnar okkar segja stopp, er frábært að láta þá æfa að þeir séu að keyra bíl ... „og heldurðu að hann pabbi þinn eða frændi þinn keyri bara á bílinn fyrir framan til að komast áfram eða keyri yfir á rauðu ljósi?”

Bæta þarf almennt geðheilbrigði sagði Mogginn í vikunni og vitnaði í amerískan prófessor sem var hér á þingi geðlækna. Þar sagði að taka þyrfti á hegðunarvandkvæðum barna á aldrinum 6-7 ára og að halda þyrfti betur utan um stráka heldur en gert væri og kenna þeim betri hegðun. Það væri of seint að byrja á unglingsárum. Ég vitna í þessi orð vegna þess að hér er tiltekinn aldur nefndur sem mikilvægur fyrir hegðunarkennsluna. Ég hef þá trú að síðustu þrjú ár leikskóla og fyrstu tvö til þrjú ár grunnskóla séu mikilvægustu árin til að kenna hegðun og ef við nýtum okkur ekki þetta næmiskeið þá verður það of seint. Ég vinn nú að undirbúningi rannsóknar á gengi Hjallabarna í grunnskólum og áhersluatriði okkar í kynjaskiptu starfi verða þar miðlæg; þar á meðal hegðunarkennslan. Von mín er að finna staðfestingu á því sem bæði foreldrar og kennarar hafa sagt mér; að Hjallabörnin þekkest úr vegna þess að þau ráða við hegðun sína!

### Lokaorð

En nóg um það. Hjalladrengir eru svo sannarlega strákar - og það eiga þeir að vera. Þar er ég sammála þeim sterku gagnrýnisröddum á Norðurlöndum sem segja að strákarnir þurfi meira pláss og betri aðstöðu fyrir villta leiki og að við kennarar þurfum að viðurkenna strákahegðunina. En sem gamalreynd fóstur vil ég leyfa mér að hafa uppi nokkur varnaðarorð: Á virkilega enn að auka á vægi bróðurpartsins á kostnað stúlnanna? Hvar á að geyma stúlkurnar á meðan að hin hávaðasama og plássfreka drengjamening blómstrar? Á að jarða þær endanlega í perlum og púsli og annarri undirbúningsiðju fyrir gleymdar stúlkur? Það gjald er ekki greiðandi þó svo að stelpurnar fái hærri einkunnir í námsgreinum þar sem grunnskólinn prófar kunnáttu og hæfni. Mér að vitandi gefur grunnskólinn ekki einkunn fyrir sjálfstraust, sjálfsvirðingu, skólaáhuga eða lífsgleði - en það eru námsgreinar líka.

Ég hef einnig heyrt þær raddir að nú skuli drengirnir fara að blómstra í sínu villta eðli og allar skorður skólans eigi að víkja fyrir þeirri kröfu. (Hljómar eins og eigi að hampa árásargirninni og gera hörgulsjúkdóminn ofbeldi að eftirsóknarverðu uppeldismarkmiði). Ég vara við því að upphefja núna drengjameninguna í skólum landsins án þess að viðurkenna takmarkanir hennar - þær eru fyrir hendi og umtalsverðar rétt eins og takmarkanir stúlknameningarinnar. Við skulum gangast við þessum drengjum með kostum og göllum, gefum þeim uppbot fyrir takmarkanir sínar. Það mun ekki skerða karlmennsku piltanna - heldur þvert á móti gefa þeim möguleika á

að lifa af í framtíðinni. Því valdi ég fyrirlestraheiti í dag sem tekur jafnt til styrks drengjamenningar og takmarka hennar. Drengir á Hjalla eru svo sannarlega strákar þótt þeir hagi sér.

# Er grunnskólinn fyrir stráka?

*Jónína Bjartmarz*

Yfirskrift þessa innleggs míns er spurningin hvort grunnskólinn sé fyrir stráka? Mitt svar er að hann sé miklu síður fyrir stráka en fyrir stelpur. Í þessu felst auðvitað alhæfing og að öllu jöfnu ber að forðast alhæfingar, ekki síst þegar undir eru stórir hópar einstaklinga. En í þessu tilliti þegar á heildina er litið og stillt upp strákum annars vegar og stelpum hins vegar er svar mitt þetta afdráttarlaust. Strákar passa miklu verr inn í ramma skólans en stelpur.

En er eitthvað að strákum eða er eitthvað að skólanum? Þá stöndum við frammi fyrir því að alhæfa annaðhvort eða og ég segi skólinn. Auðvitað eru strákar jafnt og stelpur sem skapa vandamál í skóla, en aftur á heildina litið þá er það skólinn sem þarf að breytast, við breytum ekki eðli stráka. Skólinn þarf að aðlaga sig og koma til móts við þarfir þeirra, sem gagnast stelpum líka, enda er á því byggt að vandi þeirra í skóla leiði af vanda stráka.

Áður en ég vík að því að fjalla um hvar mér finnst skórinn helst kreppa og hvernig nærtækast er að bæta um betur ætla ég að fjalla stuttlega um „reynslu“ og samstarf heimila og skóla, foreldra og kennara.

Ég bý persónulega vissulega að reynslu, bæði af leikskóla og grunnskóla. En ástæður þess að ég hafna því að innlegg mitt sé orðað við reynslusögur eins og gert var í auglýsingu eru aðallega tvær. Annars vegar þá gefur það til kynna ófaglega umfjöllun, en skólinn hefur vissulega gagn af fagþekkingu annarri en á sviði uppeldis- og kennslumála. Hins vegar þá byggir þekking mín fjarri því eingöngu á reynslu minni sem móður tveggja drengja, heldur á reynslu fjölmargra foreldra, sem ég hef átt samskipti og samstarf við í foreldrastarfi bæði áður og eftir að ég varð formaður Landssamtakanna Heimilis og skóla, en þangað hringir fjöldi foreldra í viku hverri vegna ýmissa vandamála.

En það er einmitt hlutverk mitt og annarra í forsvari fyrir samtökin að koma reynslu foreldra og þar með reynslu barna á framfæri og beita okkur fyrir því að hún sé nýtt til umbóta. Þegar reynslan sem sagt er frá er ekki jákvæð, þá er þetta ekki öfundsvert hlutverk því það fær gjarnan þá túlkun að vera neikvætt.

Foreldrar almennt eru ófúsir til að segja frá reynslu sinni. Ekki síst foreldrar drengja sem rekast ekki vel í skóla. En hvers vegna er það svo? Sumir svara því til að þeir óttist að það bitni á stráknum, en ég held því fram að veigamesta ástæðan sé sú að foreldrar upplifa það sem **skipbrot þegar strákurinn rekst utan í ramma skólans, skipbrot sitt og stráksins**. Og vegna lítillar umræðu um þessi mál, eins og um skólamál almennt til skamms tíma, þá líta foreldrar oftast á þetta sem einstaklingsbundið vandamál sitt. Það sé eitthvað að stráknum en ekki eitthvað að skólanum. Við lítum flest ávallt í eigin barm gagnrýnum augum og finnum uppeldi okkar margt til foráttu og fyllumst jafnvel sektarkennd. Strákurinn upplifir samhliða það að hann bregst báðum, foreldrum og skólanum. Þannig tilfinningar leiða ekki til góðrar sjálfsmyndar strákanna eða sjálfstrausts eða vellíðunar almennt. Og þetta má aldrei verða spurning um það hver hafi betur í deilu, foreldri eða kennari.

Uppeldi og menntun barna, stráka jafnt sem stelpna, er samstarfsverkefni heimila og skóla, foreldra, kennara og skólastjórna. Þegar foreldrar þeirra drengja sem ekki rekast jafn vel og aðrir í skóla og kennari ræða saman, þá fer alltof oft allt í hönk. Kennurum virðist hætta til að taka þetta sem persónulega gagnrýni á sig, í besta falli sem gagnrýni á skólann og fara oft í varnarstöðu. **Viðmið þeirra eru í öllum tilvikum auðvitað skólinn eins og hann er (ekki eins og hann ætti að vera), auk þess sem þeim, þrátt fyrir markmiðsgrein grunnskólalaganna, eru ekki skapaðar þær aðstæður að miða við annað.**

Alltof oft er gefið til kynna að foreldrar séu að fjalla um mál sem þeir hafi ekki vit á. Þeir hafi ekki faglega menntun til að setja sig inn í og skilja skólustarf og alltof oft er ábyrgðinni á vandamálinu beint eða óbeint kastað yfir á foreldra - uppeldi þeirra hljóti að vera ábótavant. Þar með er trúnaðarbresturinn orðinn og gagnkvæmar ásakanir liggja í loftinu. Við stöndum vörð um strákinn, sem þrátt fyrir allt hefur marga kosti sem okkur þykja mikils virði, og kennarinn/skólastjórinn ver sig og sitt starf og kerfið.... ef þeir vísa þá ekki til skorts á fjármagni.

Í viðtali við Mbl. í gær við aðalfyrirlesara þessa málfings, prófessor Niels Kryger, er fjallað um baldna stráka með sjálfsmynd sem skólinn skilji ekkert í, sem séu ekki upp á bókina og eftir honum haft að þeir séu **oft** synir foreldra með litla eða enga menntun.

Ég veit ekki á hvaða grunni þessi fullyrðing byggir en leyfi mér að halda því fram að skólinn passi jafnilla strákum menntaðra eða ómenntaðra foreldra. Það sem að mínu mati gerir gæfumuninn er að foreldrar með lengri skólagöngu en hinir og jafnvel aukreitis fleiri ár að baki hafa frekar náð ákveðinni fjarlægð frá viðfangsefninu og öðlast víðari sýn. Þeir finna síður til vanmáttar og leggja sitt af mörkum til að hnoða strákunum inn í ramma skólans.

Þessi skoðun mín hefur mótast af reynslu. Sum börn rekast illa í skóla vegna afstöðu foreldra þeirra til skóla og jafnvel til alls kerfisins. Ég lét nægja að vísa til orða móður 8 ára stráks sem nálgast greininguna misþroska, er svaraði vandamáli sem honum tengdust með því „að hann léti sko ekki stjórna sér, að það veitti ekki af að þessi börn stæðu á rétti sínum og létu ekki vaða ofan í sig“.

En hvar getum við bætt um betur? Hvar kreppir skórin og hvaða leiðir til úrbóta eru nærtækastar?

Kynskiptir bekkir einir sér leysa ekki allan vanda.

Grunnskólanum er ætlað að vera fyrir öll börn, ekki bara bæði stráka og stelpur, heldur eru meginmarkmið hans þau að mæta mismunandi þörfum, getu og hæfileikum allra barna.

Útgangspunktur minn er 2. gr. grunnskólalaganna, markmiðsgreinin svokallaða, þar sem segir að grunnskólinn skuli **leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins“.**

Þessi grein skapar strákum rétt til að skólinn mæti þeirra þörfum jafnt og stúlkna.



Til gamans minni ég líka á að í stjórnarskránni, 14. gr. hennar, segir að „allir skuli eiga rétt til að hljóta almenna menntun og fræðslu **við sitt hæfi**“ (eftir því sem nánar er ákvæðið í lögum,- og er þá vísað aðallega til grunnskólaganna).

Sömu markmið er líka að finna í reglugerð um sérkennslu, sem sett er með stoð í grunnskólalögunum, þar sem segir í 2. gr. að grunnskólinn skuli **„laga starf sitt að þroska og getu allra nemenda sinna, þannig að hver nemandi fái kennslu við hæfi“**. Því beri að skipuleggja skólastarf í heild **„út frá þörfum allra nemenda og skapa námsumhverfi sem hæfir hverjum og einum“**.

Þetta eru þau markmið sem grunnskólanum eru sett og stjórnvalda að uppfylla, en á okkur foreldrum sem aðaluppalendum barna hvílir sjálfstætt sambærileg skylda því í 29. gr. barnalaga segir, m.a. um inntak forsjárskyldunnar **„að foreldrum beri að stuðla eftir mætti að því að barn þeirra fái menntun og starfsþjálfun í samræmi við hæfileika þess og áhugamál.“**

Þessi ákvæði taka öll jafnt til stráka og stelpna og byggja á þeim raunveruleika að börn eru ekki öll eins og geta þeirra og hæfni er misjöfn og á ólíkum sviðum.

Ég ætla ekki að fjalla um það hér hvernig unnið er að þessum markmiðum í grunnskólanum en leyfi mér að halda því fram að kennurum og skólum sé þröngur stakkur sniðinn og oftast er fjármagnsskorti kennt þar um. - En hvað kostar það okkur að ná ekki eða nálgast ekki þessi markmið? - höfum það í huga.

En tengt þessum meginmarkmiðum er hægt að benda á að minnsta kosti tvennt í framkvæmd skólastarfs, sem ég tel brjóta í bága við þau markmið.

A.

Hið fyrra er sú tilhögun á samræmum prófum sem verið hefur. Í aðalnámskrá er fjallað um námsmat, um próf, og þar segir að megintilgangur þeirra sé að örva nemendur og hjálpa þeim við námið. Með námsmati sé reynt að komast að því hvort nemandi hafi náð þeim markmiðum sem að er stefnt eða hversu vel hann hefur nálgast þau.

Síðan segir að þegar mat sé lagt á framfarir eða frammistöðu nemenda með hliðsjón af markmiðum grunnskóla skuli fyrst og fremst miða við þann nemanda sem á í hlut. Þá sé lagt mat á framfarir hans, dugnað og árangur miðað við eigin hæfileika og getu.

Loks segir að einnig sé unnt að meta nemanda í samanburði við stærri hópa eins og t.d. sé gert með samræmdum prófum við lok grunnskóla, en tilgangur með slíku mati sé **fyrst og fremst að afla upplýsinga um nám og kennslu í heild en ekki að dæma einstaka nemendur.**

Sú tilhögun á samræmdum prófum í lok grunnskóla sem verið hefur, að leggja fyrir alla nemendur sömu prófin, í sömu greinum, stærðfræði og þremur tungumálum, brýtur í bága við fyrrnefnd markmið grunnskóla og með henni hafa, þvert á orð aðalnámskrár og meginmarkmið grunnskóla, einstakir nemendur **hlotið dóm.**

Hér skulum við láta liggja á milli hluta að fjalla um þau börn sem víkja svo frá almennum þroska að fyrirfram er vitað að prófið þjónar engum tilgangi nema fyrir tölfræðina, svo og aðstöðu t.d. lesblinds barns, sem á auðvitað í jafnmiklum erfiðleikum með öll tungumálin þrjú.

En skoðum þetta fyrirkomuleg í ljósi þess hvað hentar strákum. Það er viðurkennt að munur sé á áhuga kynjanna á námsefni og námsgreinum. Strákar voru til skamms tíma taldir hafa sterkari stöðu í stærðfræði, en það vígi þeirra mun nú fallið, en hvað þá með raungreinarnar og list- og verkmenntagreinarnar? Verkmenntagreinarnar eru á heimili mínu í einstöku uppáhaldi og eru strákarnir mínir þó báðir upp á bókina. Í verkmenntagreinunum er almennt viðurkennt að strákar njóti sín vel.

Samræmdu prófin hafa þjónað því hlutverki að flokka börn í hópa eftir því hvort og hversu vel þau er talin ráða við menntaskólanám. Prófun í þeim greinum sem verið hefur er ekki óeðlileg mælistika á það, fyrir þau börn sem þangað stefna. En í ljósi þess kostnaðar sem 50% brottfall úr menntaskóla hefur í för með sér er svo sannarlega vert að huga að breytingum, að ógleymdum þeim afleiðingum sem það hefur fyrir sjálfsmynd og sjálfstraust barna og unglunga að standast ekki þær kröfur, sem gerðar eru til þeirra, hvort sem er í menntaskóla eða á samræmdu prófunum fyrir lok grunnskóla.

Það sem gerist einnig með þessu fyrirkomulagi er að aðrar námsgreinar fá mun minna vægi og ekki er litið á þær sem eins mikilvægar. Með því er jafnframt verið að lítilsvirða getu og hæfni barna sem í þeim finna styrk sinn. Og viðhorfin hafa áhrif langt út fyrir skólann því norm skólans mótar viðhorf og hagsmunamat foreldra og alls þjóðfélagsins. Í þessu samhengi er ástæða til að geta þess hvað varðar verkmenntakennslu að sumstaðar, jafnvel þar sem dýrri aðstöðu hefur verið komið upp, hefur hún áfram lítið vægi vegna þess að ekki er hægt að kaupa efni til að vinna úr.

Við gerum okkur góðar vonir um að brátt verði því fyrirkomulagi sem verið hefur á samræmdu prófunum breytt, því í menntamálaráðuneytinu í tengslum við gerð nýrrar aðalnámskrár eru í vinnu hugmyndir þar um. Ég leyfi mér að fagna þessu hér.

B.

Hitt atriðið sem mér finnst rétt að nefna í tengslum við stráka og þarfir þeirra í grunnskóla varðar aldursmark við upphaf skólagöngunnar, enda er það almennt viðurkennt að strákar í heildina standi verr að vígi í byrjun. Á sama hátt og viðurkennt er að börn við lok grunnskóla standa misvel að vígi vegna mismunandi þroska og getu, verðum við þá ekki að horfast í augu við að enn frekar á þetta við um upphaf skólagöngunnar. Það er almennt viðurkennt að á þessum aldri eru strákar minna þroskaðir en stelpur.

Úr þessu er reynt að bæta með sérkennsluúræðum, sem tölfræðin sýnir að nýtt er 70% fyrir stráka. Ætla má að ef hópur barna í bekk er á sem líkustu þroska- og getustigi, þá þurfi að kosta mun minna til sérkennslunnar.

Grunnskólalögin gera ráð fyrir undanþágum frá 6 ára aldursmarkinu, en ekki í því samhengi sem hér um ræðir. Ég tel brýna þörf á að þetta sé tekið til umræðu.

Fyrirmyndir drengja-kvennastétt. Eina lausnin: Hækka laun kennara - kennaranám og kennsla verði raunhæfur valkostur fyrir ungt hæfileikaríkt fólk **af báðum kynjum**. Við höfum ekki efni á öðru - á bak við rannsóknirnar, þingsályktunartillögurnar, og þetta málþing eru einstaklingar í erfiðleikum/það má ekki gleyma einstaklingnum - auður sem fer til spillis.

Loks nokkur orð um 3 þingsályktunartillögur sem varða beint og óbeint stöðu stráka í grunnskóla.

Þær ganga allar út á það að skipa nefnd. *Um stöðu drengja* er lagt til að skipuð verði nefnd sem leiti orsaka þess að drengir eigi við meiri félagslega erfiðleika að etja í grunnskóla en stúlkur og námsrángur þeirra sé lakari og leggja til leiðir til úrbóta.

*Um aðgerðir til að mæta mismunandi þörfum* er lagt til að skipuð skuli nefnd sem geri tillögur um hvaða uppeldis- og kennsluaðferðum skuli beitt í grunnskólum til að mæta betur mismunandi þörfum drengja og stúlkna en upplýsingar um misvægi í sérfræðipjónustu, athygli kennara og námsrángur bendi til að úrbóta sé þörf.

Og loks er *um aukin aga* lagt til að skipuð verði nefnd til að leggja fram tillögu um aukin aga í skólum landsins.

Sú tillaga ein leggur til að aðrir en fagfólk í uppeldis- og kennslumálum skipi nefnd. Og leyfi ég mér að fagna því hér og leggja jafnframt til að um þessi þrjú mál sem í raun eru eitt og það sama eða allt greinar á sama stofni, verði skipuð ein nefnd, þar sem sitji aðrir og fleiri en fagfólk í uppeldis- og kennslumálum. Þar með taldir fulltrúar foreldra sem eru lögboðnir samstarfsaðilar í uppeldi og menntun grunnskólabarna en auk þess fulltrúar aðila vinnumarkaðarins og atvinnulífsins því þetta er mál sem varðar okkur öll.

# Samvinna kynja í skólastofu

*Lilja Jónsdóttir*

Veturinn 1992-1993 var unnið jafnréttisverkefni í 7. bekk Æfingaskóla Kennaraháskóla Íslands (eða Háteigsskóla eins og hann heitir nú) sem fékk nafnið *STELPUR - STRÁKAR - ólík vinnubrögð í samvinnu*. Verkefnið var hluti af norrænu þróunarverkefni, **NORD-LILIA**, um jafna stöðu kynja í starfsháttum og inntaki kennaramenntunar.

Upphaf þessa verkefnis má rekja til fyrirlestrar sem ég flutti fyrir kennaraefni í Kennaraháskóla Íslands á vordögum 1992 og fjallaði um skipulagningu þemanáms. Í fyrirlestrinum var ég m.a. að lýsa reynslu minni sem miðstigs kennari af ólíkum vinnubrögðum stelpna og stráka í samvinnu. Ég hef unnið þemaverkefni með 9 - 14 ára nemendum mínum undanfarinn einn og hálfan áratug og ekki komist hjá því að taka eftir þessum mun, án þess að ég hafi beinlínis gert á því skipulega eða formlega athugun. Á Íslandi hefur heldur ekki, eftir því sem ég best veit, verið gerð rannsókn á vinnubrögðum stúlkna og drengja sem þurfa að vinna saman í hópum.

Ég greindi kennaranemunum einnig frá því að vegna þessarar reynslu hefði ég og samkennari minn ákveðið að gera litla tilraun í bekkjum okkar. Væri hún fólgin í því að skipta nemendum í hópa eftir kynjum í þemaverkefninu sem þeir voru að vinna að og sjá hvernig það reyndist. Fram að þessu hafði ég alltaf gert hið gagnstæða; jafnan lagt mikla áherslu á að nemendur af báðum kynjum ynnu saman.

Sagði ég þeim að þessi hópskipting hefði leitt í ljós enn meiri mun en mér bauð í grun. Stelpurnar hefðu tekið því fagnandi að fá að vinna saman og létu hendur heldur betur standa fram úr ermum. Það sama varð ekki sagt um flesta strákahópana. Það kostaði okkur kennarana mikið átak að virkja þá til starfa. Við höfðum meira að segja þurft að halda sérstaka fundi með þeim til að hvetja þá til dáða.

Skemmst er frá því að segja að uppi varð fótur og fit í fyrirlestrarsalnum. Kennaranemar af karlkyni létu hneykslan sína óspart í ljósi og fannst að í viðhorfum þeim sem ég hafði lýst, og með því sem ég hafði sagt, freklega að sér vegið. Skýringin á þessum miklu og óvenjulegu viðbrögðum í fyrirlestri var ekki langt undan. Kennaranemarnir höfðu verið að vinna verkefni í skólaheimsóknum þar sem þeir áttu m.a. að skoða ákveðin atriði annars vegar með stelpur og hins vegar með stráka í huga. Niðurstöður þeirra leiddu í ljós verulegan kynjamun og höfðu orðið miklar umræður um það í hópnum hvernig ætti að túlka hann. Það sem ég hafði fram að færa virtist vera kornið sem fyllti mælinn.

Ég var auðvitað mjög hugsuð yfir þessum sterku viðbrögðum. - Þetta atvik varð til þess að þegar ég var beðin um að taka þátt í fyrirnefndu þróunarverkefni tók ég því tækifæri fegins hendi. Mér fannst bæði rétt og athyglisvert að kanna þetta fyrirbæri nánar.

Meginmarkmið verkefnisins var að kanna samstarf kynjanna í hópvinnu í skólastofunni. Athuga átti hvað einkenndi samstarf stelpna og stráka; hvort munur væri á vinnuaðferðum þeirra, annars vegar þegar stelpur og strákar væru saman í hópi og hins vegar þegar um kynjaskipta hópa væri að ræða.

Undanfarin ár hafa margir kennarar rætt um það sín á milli hversu vinnubrögð stelpna og stráka séu ólík, sérstaklega finnst þeim það vera áberandi á miðstigi grunnskólans,

þ.e. hjá 10 - 12 ára nemendum. Þeim virðist stelpur **oft** vera vandvirkari, ábyrgari, fúsari til samstarfs, sáttari við að deila með öðrum og aðstoða, tillitssamari og mun fyrirferðarminni.

Í hópvinnu reynir mikið á samstarfshæfni og segja **þessir** kennarar að stelpunum finnist þá oft erfitt að vinna með strákunum. Þeir segja að margar stelpur séu líka oft fremur stjórnsamar á þessum aldri, að þeim finnist að þær þurfi að passa upp á alla hluti, gæta þess að allir hafi nóg að gera, sætta hópmeðlimi; - þ.e. að sjá um að allt gangi snurðulaust fyrir sig. Þá segja þeir líka að strákunum finnist oft ágætt að þurfa ekki að taka á sig ábyrgð af þessu tagi og leyfi stelpunum því gjarnan að „ráðskast“ með hlutina.

Með þessu verkefni var sem sagt ætlunin að athuga hvort þessi viðhorf sem fram koma hér á undan hefðu við einhver rök að styðjast. Tveir kennaranemar á 3. ári í Kennaraháskóla Íslands, þær Elísabet Benediktsdóttir og Hrefna Jónsdóttir, voru fengnir til að gera athugun á samskiptum kynjanna í 12 ára bekk í Æfingaskólanum, sérstaklega með fyrrgreind atriði í huga, og var hún uppistaðan í lokaritgerð þeirra til B.Ed. prófs. Ritgerð þeirra ber sama heiti og verkefnið: „STELPUR - STRÁKAR - ólík vinnubrögð í samvinnu“. Í framhaldi af þeim viðhorfum sem lýst var hér á undan var ákveðið að ganga út frá eftirfarandi spurningum: **„Er munur á vinnubrögðum stráka og stelpna í hópvinnu í skólastofunni? Eru stúlkur vandvirkari, ábyrgari, fyrirferðarminni og fúsari til samstarfs?“**

Könnunin byggðist á vettvangsathugun. Fylgst var með þremur afar ólíkum þemaverkefnum sem nemendur í báðum bekkjardeildum skólans unnu sameiginlega. Þá lögðu þær Elísabet og Hrefna spurningarlista fyrir nemendur til að kanna viðhorf þeirra til einstakra þátta í spurningunum hér að framan. Einnig spurðu þær 25 kennara í Reykjavík um viðhorf þeirra til þess hvaða munur væri á kynjum á þessum aldri. Lögð var áhersla á að þemaverkefnin væru ólík innbyrðis, að þau reyndu á skapandi vinnu og fjölbreyttar aðferðir, að gengið yrði út frá hugmyndum nemenda og að þeir kynntu afrakstur vinnunnar fyrir gestum í lokin.

**Fyrsta þemaverkefnið** fjallaði um sögu Íslands frá 1264 - 1800 og áttu nemendur að notfæra sér ýmsar heimildir og vinna úr upplýsingunum. Kveikjan að verkefninu voru eftirfarandi spurningar: „Ef okkur langaði til að skyggjast aftur í fortíðina til þess að fá meiri vitneskju um einstaka atburði hvernig gætum við „komist“ þangað?“ (Nemendur nefndu m.a. tímavél!). Í framhaldi af því spurði ég hverjir þeir héldu að helst myndu vilja segja okkur í nútímanum frá þessum atburðum. (En hér nefndu þeir t.d. fréttamenn!). Að lokum voru nemendur beðnir um að velja því fyrir sér hvaða atburðir það voru á þessu tímabili sem gæti verið forvitnilegt að fjalla nánar um. Ég skráði síðan allar hugmyndir þeirra. (Krakkarnir höfðu, þegar hér var komið sögu, lesið námsbókina, spjallað um efnið og höfðu allir skilað vinnubókum).

Áður en nemendum var skipt í hópa voru þeir beðnir um að skrifa á miða með hverjum 2 - 3 þeir vildu helst vinna. Þeim var síðan skipt í 12 hópa, tvær stelpur og tveir strákar í hverjum hóp og áttu þeir að ímynda sér að þeir væru fréttamenn hjá sjónvarpsstöð sem lentu óvart í tímavél. Þeir áttu að hverfa aftur í aldir og átti hver hópur að verða „vitni“ að einum örlagaríkum atburði úr sögu þessa tímabils. Þeir „komu“ aftur heim“ með merkar fréttir og áttu að skila verkefninu með því að búa til framhaldsmyndaflökk á myndbandi í 12 þáttum, þar sem hver hópur átti að flytja fjölbreyttar fréttir, hver af sínum atburði.

Í þessu verkefni kom fram talsverður munur á vinnubrögðum kynjanna. Þarna voru sannarlega vandvirkir, ábyrgir og iðnir strákar og fúsir til samstarfs, en þeir voru **mun**

færri en stelpurnar. Kynin voru jafn fyrirferðarmikil en fyrirferðin birtist á ólíkan hátt. Strákarnir virtust ekki hafa mikla þörf fyrir viðurkenningu og samþykki kennarans vegna þess að stelpurnar tóku að sér fíngerðari vinnu eins og t.d. hreinskrift, en þær treystu strákunum ekki til þess.

Í lokaskilum á verkefninu voru fleiri stelpur fréttamenn og þær voru mun öruggari í flutningi sínum en strákarnir. Nokkrir strákar sem unnu sama sem ekkert í frumvinnunni nutu sín vel við að nota afrakstur vinnunnar til að baða sig í sviðsljósinu. En þarna voru líka nokkrir strákar sem áttu í námsörðugleikum, - sem, í hlutverki fréttamanna, lögðu heilmikið á sig til að læra utanað texta um efni eins og stofnun Kalmarsambandsins eða væntanlegan Kópavogsfund, - og stóðu sig vel!

**Annað viðfangsefnið** var svokölluð listasmiðja sem var samþætting á íslensku, tónlist, leiklist og dansi. Að þessu sinni var meginþema listasmiðjunnar ljóð og ljóðagerð. Nemendur ortu ljóð eftir ákveðnum aðferðum og voru þá beðnir um að hafa sig og tilfinningar sínar í huga.

Hópskiptingin í þessu verkefni fór þannig fram að nemendur voru beðnir um að fara á ákveðin svæði í skólastofunni eftir því hvernig þeir gætu hugsað sér að túlka ljóðin; með tónlist, með leikrænni tjáningu eða með dansi, þannig að þeir réðu því algerlega sjálfir í hvaða hópá þeir fóru. Það voru eingöngu strákar sem vildu túlka ljóðin með tónlist, eingöngu stelpur vildu túlka ljóðin með dansi, en bæði stelpur og strákar vildu túlka ljóðin með leikrænni tjáningu. Þessir hópar skiptust svo innbyrðis í smærri hópá, sumir blandaðir en flestir kynjaskiptir, og valdi hver hópur eitt ljóð til flutnings. Þegar á hólminn var komið áttuðu nemendur sig á nauðsyn þess að leita til annarra hópá um aðstoð við flutninginn, t.d. báðu stelpur í danshópum stráka að spila undir og strákar í tónlistarhópum báðu stelpur um að semja dans við tónlistina sína. Leiklistarhóparnir gengu ýmist til samstarfs við dans- eða tónlistarhópá. Nemendur skiluðu þessu viðfangsefni síðan með því að setja á svið listsýningu fyrir gesti.

Í þessari vinnu blómstruðu allir, ekki síst strákarnir. Þeir voru iðnir og sáttir við verk sitt. Stelpurnar voru þó heldur gagnrýnni á vinnu sína. Þeim Elísabetu og Hrefnu fannst helsti munurinn á fyrra verkefninu og þessu sá, að strákarnir voru ánægðari nú en áður og voru greinilega að gera eitthvað sem þeim fannst mjög áhugavert. Þá fannst þeim ekki vera neinn greinanlegur munur á kynjum á gestakvöldinu. Þeim fannst koma betur út hjá strákunum að vinna saman í hópum, þeir höfðu meira sjálfstraust og virtust bera meiri ábyrgð á vinnu sinni en áður. Eða eins og ein stúlkan sagði við þær: „Þeir geta þetta alveg, þá vantar bara sjálfstraustið og það fengu þeir við að vinna einir í ljóðapemanu.“

**Þriðja og síðasta þemaverkefnið** var hópvinna um Evrópulöndin. Eins og í söguþemanu voru nemendur búnir að afla sér nokkurrar þekkingar og var næsta skrefið að nýta hana og dýpka þannig að þeir gætu borið ólík svæði Evrópu saman. Við kennararnir athuguðum hvaða hugmyndir nemendur höfðu um hvað hægt væri að gera og voru fyrirmælin m.a. útbúin út frá þessum hugmyndum þeirra.

Að þessu sinni fóru fram sérstakar umræður í nemendahópnum um hópskiptinguna og voru krakkarnir beðnir um að koma með tillögur sem voru síðan ræddar. Mun fleiri stelpur en strákar tóku þátt í umræðunum og höfðu þær mjög ákveðna skoðun á þessu, en þær vildu að skipt yrði í hópá eftir kynjum eins og árið áður. Niðurstaðan varð sú að ákveðið var að hafa kynjaskipta hópá en blanda á milli bekkja eins og jafnan áður.

Hver hópur átti síðan að búa til fjölskyldu sem „ferðaðist“ til eins Evrópulands. Þegar fjölskyldan „kæmi heim“ átti hún að skrifa ferðasöguna, þ.e. að útbúa u.þ.b. 10 mín

kynningu á landi og þjóð fyrir gesti, á sem fjölbreytilegastan hátt; í máli, myndum, leik, tónum og með því að matreiða rétti frá viðkomandi löndum, eða öðru því sem þeim datt í hug.

Þessi hópскиipting virtist koma vel út. Stelpurnar voru flestar í sjöunda himni yfir því að vinna saman og strákarnir sýndu sjálfstæðari og betri vinnubrögð þó að sumir þeirra létu í ljós að þeir söknuðu þess að hafa ekki stelpur til að reka á eftir sér! Strákarnir sögðu ástæðuna fyrir ánægju sinni vera þá að nú fengju þeir að gera miklu meira heldur en þegar þeir ynnu með stelpunum, þá fengju þeir aldrei að gera neitt! Ein stúlkan sagði að það væri best að þeir ynnu saman því þegar þeir ynnu með stelpunum þá treystu þeir of mikið á þær. Hún bætti við: „Samt hafa þeir þroskast mikið, þeir hafa ábyrgðartilfinningu en það þarf að virkja hana.“

Þær Elísabet og Hrefna tóku eftir framförum hjá strákunum, nú þurftu þeir að treysta á sig og bera ábyrgð á skilum. Þeir unnu margir hægar en stelpurnar en greinilegt var að sjálfstraust þeirra styrktist til muna og að almennt nutu þeir sín miklu betur. Flestir reyndu að gera sitt besta, raunar mun fleiri en í fyrsta verkefninu. Nokkrir mjög getulitlir strákar, sem höfðu verið nánast óvirkir í fyrsta verkefninu, unnu nú mjög vel miðað við getu sína. Ákveðið hafði verið að setja þá saman í hóp og að þeir fengju jafnframt meiri hjálp frá kennaranum. Þeir voru mjög áhugasamir, skiluðu vel unnu verki og voru ákaflega hreyknir af vinnu sinni. (Ég vil taka það fram að ég er viss um að þeir hefðu ekki getað skilað svona vel unnu verki ef þeir hefðu ekki áður unnið með getumiklum krökkum og lært vinnubrögðin af þeim.)

**Meginniðurstöður** Elísabetar og Hrefnu voru að í þessum nemendahópi væri verulegur munur á vinnubrögðum eftir kynjum. Þær töldu niðurstöðurnar renna stöðum undir þau viðhorf sem rannsóknarspurningar þeirra voru byggðar á.

Það var skoðun þeirra að það hefði verið gott fyrir strákana að vinna saman þar sem það eflði sjálfstraust þeirra og vinnugleði. Þeim fannst ekki vera mikill munur á strákum og stelpum í þessum bekkjum hvað varðar **fyrirferðina**. Þeim fannst hún aftur á móti koma fram á ólíkan hátt hjá kynjunum. Þær urðu ekki varar við árásargjarna stráka í þessum bekkjum. Í heild fannst Elísabetu og Hrefnu mjög gott samstarf og góður bekkjarandi ríkja í þessum bekkjum miðað við aðra bekki sem þær höfðu kynnst í vettvangsnámi sínu við Kennaraháskólann.

Þeim fannst stelpurnar í þessum bekkjum almennt hafa jákvæðari mynd af námsgetu sinni en strákarnir og segja það stangast á við niðurstöður úr rannsókn Sigrúnar Aðalbjarnardóttur á íslenskum börnum.

Af þessari vettvangsathugun telja þær sig fyrst og fremst hafa lært hversu mikilvægt það er að koma eins fram við stúlkur og drengi og gera sömu kröfur til þeirra í námi. Þær segjast hafa orðið vitni að því hvernig nemendahópar mótast af væntingum á ólíkan hátt og hvernig vinnubrögð þessara hópa verða öðruvísi þegar þeir eru kynjaskiptir. Elísabet og Hrefna segja að hver bekkjardeild hljóti að bera keim af persónuleika kennarans. Fljótlega eftir að þær hófu könnunina varð þeim ljóst að niðurstöður gætu orðið allt aðrar ef rannsókuð væru 12 ára börn í öðrum skólum þar sem vinnubrögðin eru allt önnur og nemendur aðrir.

Sumar niðurstöður þeirra Elísabetar og Hrefnu koma líklega ekki á óvart, en það sem er ef til vill athyglisverðast í þessari athugun eru niðurstöður þeirra sem stangast á við það sem almennt er sagt um börn á þessum aldri. Það er að **þessar** stelpur eru jafn fyrirferðarmiklar og strákarnir, þær eru afkastameiri og sjálfstæðari í vinnu, þær rökræða meira sín í milli, strákarnir eru ekki árásargjarnir, þeir hafa þörf fyrir að auka

sjálfstraust sitt og síðast en ekki síst að stelpurnar hafa jákvæðari mynd af námsgetu sinni en strákarinnir.

Það getur vel hugsast að þessa niðurstöðu megi rekja til viðleitni minnar og samkennara míns að veita kynjunum jafn mikla athygli og svipuð tækifæri. Í því sambandi má t.d. nefna;

- \_ að veita stelpunum ekki minni athygli en strákunum
- \_ að beina spurningum jafnoft til stelpna og stráka
- \_ að hvetja líka stelpurnar og höfða til metnaðar þeirra
- \_ að veita strákunum alls ekki sérstaka athygli út á neikvæða og hávaðasama hegðun
- \_ að láta umræður skipa veigamikinn sess í skólastarfinu og gæta þess sérstaklega að stelpurnar taki a.m.k. jafn mikinn þátt og strákarinnir
- \_ að leggja ekki mikla áherslu á samkeppnisnám eða blaðsíðukapphlaup
- \_ að leggja áherslu á samvinnu í hvers konar mynd
- \_ að leggja áherslu á skapandi starf og þemanám með þátttöku nemenda í undirbúningi og skipulagningu vinnunnar
- \_ að þjálfva nemendur sérstaklega í að koma fram, flytja mál sitt frammi fyrir áhorfendum og rökstyðja niðurstöður sínar og ákvarðanir
- \_ að leyfa nemendun að hafa nokkurt val um verkefni
- \_ að funda með hverjum einasta nemanda vikulega til að ræða líðan hans í skólanum og námsgengi.

Þetta kann að hafa það í för með sér að styrkja stelpurnar, gera þær ákveðnari, og leiða til þess að þær láti skoðanir sínar fremur í ljós. En getur það verið að þetta þýði að kennarinn sé með þessum starfsháttum **ómeðvitað** að styrkja stelpurnar á kostnað strákanna?! Eða eru strákarinnir kannski líklegri til að draga sig í hlé við þessar aðstæður nema þeir séu þeim mun sterkari einstaklingar? Þegar öllu er á botninn hvolft þá er það allt eins líklegt að þegar kennari vinnur markvisst að því að styrkja sjálfsmýnd nemenda sinna **allra**, bæði stelpna **og** stráka, - sé það hugsanlegt að árangurinn af því verði **sýnilegastur** hjá stelpunum, vegna þess að þær fá ef til vill minni hvatningu frá umhverfinu í þessum efnum og taka því betur þjálfun sem þessari. Ég er ekki í neinum vafa um að kennarinn getur haft mikil áhrif í þá átt að styrkja **alla nemendur** sína í skólanum og tel að þá sé skipulagning námsins auðvitað lykilatriði.

Nemendur í þessum bekkjum vissu auðvitað að verið var að kanna samskipti þeirra og mun á vinnubrögðum en kipptu sér ekkert upp við það enda vanir gestum í skólastofunni. Eitt sinn þegar strákur spurði annan athugandann nánar út í hvað hann væri að gera gall við í honum: „Hva, vissirðu ekki að þær eru að minnsta kosti 2 árum á undan okkur í þroska?“

Svar drengsins vekur vissulega margar spurningar. Þegar nemendur voru í kynjaskiptum hópum árið áður höfðu foreldrar þeirra sérstaklega orð á því að þeim þætti niðurstöður, útlit og flutningur flestra stelpnahópanna á verkefnum sýna næstum 2ja ára mun í þroska og vinnubrögðum. Getur þetta verið ástæðan fyrir því að strákarinnir í þessum hópi hafi almennt þetta viðhorf og að þetta sé viðurkennd „staðreynd“ í hópnum? Ef svo er, verður að skoða niðurstöðurnar í því ljósi.

Þessi athugun vekur auðvitað margar spurningar, svo sem spurningar sem snerta jafnrétti, en grundvallarspurningin sem vaknaði í kjölfar verkefnisins er þessi:

**Hversu mikil áhrif hafa starfsaðferðir og persónuleiki kennarans á mótun stelpna og stráka í bekk?**



Það má ljóst vera af þessari athugun að kennarinn hefur áhrif á það hvernig bekkurinn mótast sem félagsheild sem og hvernig vinnuvenjur myndast í hópnum. Það er eitt af mikilvægari verkefnum grunnskólans að hjálfa nemendum markvisst í samstarfi sem og að kenna þeim fjölbreytileg vinnubrögð. Það er ekki hægt nema nemendur fái að glíma við viðfangsefni sem raunverulega reyna á þessa þætti. Þess vegna dugar ekki að leggja þannig viðfangsefni fyrir einu sinni til tvisvar á hverju skólaári, þau verða að vera fastur liður í öllu skólastarfinu. Kennarar þurfa að huga að því hvernig þeir skipuleggja skólastarfið með nemendum sínum vilji þeir í fullri einlægni sjá einhverjar breytingar á stelpum og strákuum í skólastofunni.

Mig langar að ljúka þessum pistli mínum með orðum nokkurra stráka í bekknum mínum aðspurðir um hvernig þeim fyndist að vera bara strákar saman í hópi. Þau urðu mér verðugt umhugsunarefni. Ég býst við að svo verði einnig með ykkur:

„Þetta er allt í lagi, bara fínt, því þær ráða alltof miklu. Við erum alveg jafn duglegir og þetta hefur sérstaklega góð áhrif á einn í hópnum því hann er mikið duglegri en í fyrri hópverkefnum. Það er ekki eins mikil pressa á okkur þegar þær eru ekki með okkur. Þær eru frekar og þeim liggur svo á. Nú vinnum við á okkar hraða og gerum alveg jafn góð verkefni.“

# Boys in School - Troublemakers or Breaking New Ground?

*Niels Kryger*

In this article I am focusing on two different components, the first of which is the fact that boys are often considered wild, the other is schools' norms and practices. By focusing on these two components at the same time I hope to highlight a connection. It is not fair simply to describe boys as wild. When they encounter school's norms, however, many boys react in ways that may be described in terms such as wild, aggressive, uncontrolled and so forth.

Of course, boys do not always react in this way and some boys never react in this manner. Nonetheless, the tendency is that boys more often than girls react in ways that teachers interpret as wild, resistant and destructive.

In Denmark, we have a very well-developed school-home-co-operation. Frequently parents and teachers meet to inform each other and to discuss the social and academic life within the class group. At these meetings one recurrent topic is boys' anti-social behaviour. This topic emerges especially during pre-puberty and puberty (starting from 10-12 years of age). A typical point of departure in these discussions is that teachers have identified problems with boys in the class. They tell the parents that their sons are troublemakers: they spoil the collective harmony of the classroom, and they destroy the teaching. Furthermore, it is argued that they ruin the learning environment for the girls, and that this causes big problems because the girls want to listen and they want to learn but the rowdy boys hinder them. So it is claimed.

Moreover, indirectly and sometimes directly the boys' parents are told that they have to do a better job in bringing up their children. A discussion of what is actually going on in the classroom, however, is rarely welcome at these meetings.

## **What is actually going on in the classroom?**

I believe it is important to focus on what is going on in the classroom. Even though teachers and educational planners talk more and more about new ways of learning, most of the teaching still takes place in the form of traditional interaction between a teacher and a group of pupils. It is as if they are sitting in a bus, the teacher asks and one of the pupils answer.

Several studies have been carried out to describe the patterns in classroom interaction, and several of these studies have focused on gender issues.

One of the results of these studies is what has been called the 2/3 rule. A lot of these studies show that teachers talk 2/3 of the time. Boys talk 2/3 of the rest of the time and the remainder is left to the girls. This means that in a 45-minute lesson, the teacher talks for 30 minutes, the boys talk for 10 minutes and the girls 5. I have to add that these studies are from the 70s and 80s, and of course they only show an average. More recent research projects, however, have shown that one still finds patterns like this.

If we examine the mechanisms in the classroom a little more closely, we will also find differences in the way in which boys and girls participate in discussions: Girls often tell

stories or make comments that are parallel to what has just been said. Boys do something else: they associate and introduce new themes. One might say that they try to extend the boundaries for the conversation.

Let me illustrate this point with a situation from a class (third grade) I observed some years ago. The teacher had introduced birds as the topic of the conversation in the classroom, and she invited the pupils to tell their own stories. One girl told a story about some blackbirds she had seen in a garden; another girl spoke about some sparrows she had seen in a playground, and so on. After a while one boy said: “\_Monkeys. Is this about monkeys?”. The teacher didn’t protest at once and this caused a lot of associations among the boys where they talked about monkeys, lions, crocodiles, alligators, you name it.

This example illustrates some of the differences between boys and girls. Girls tell parallel stories and boys tell associative stories. More generally, boys tend to test the boundaries of permissible behaviour, not only in what they say, but also in the way in which they behave in general. Whereas girls, on the contrary, tend to exhibit decent behaviour. In general, they accept the school’s norms. They don’t protest so much. Apparently, they are nice and quiet and the boys are unruly.

In this description I have outlined stereotypes. Of course, we all know that there are unruly girls and quiet boys. In the future perhaps, these patterns will change so that we see more unruly girls and more decently behaved and quiet boys.

Nevertheless, until now both for myself and others who work with gender issues, it has been surprising how stable and predictable these patterns are. If you are to believe Danish teachers - or a large group of teachers - boys have never been so unruly and antisocial in school as the group of boys that started in the first grade this autumn (1997).

But the boys’ behaviour is not only described in negative terms. Many teachers have an ambiguous attitude towards boys. If you ask teachers: “\_Who do you appreciate most, the girls or the boys“, they will typically say that they mostly appreciate the girls because they are more sociable. If afterwards you ask them to name some of the most interesting and remarkable pupils, they often name boys.

The different reactions of boys and girls can be illustrated by an experiment conducted by a Danish teacher in co-operation with some researchers. Two physics lessons were planned to take place with the same class group and the same teacher, (8th grade). In the first lesson the teacher was told not to call on any girl at all, only boys. This lesson was carried out with no problems, from the teacher’s point of view at least. The girls accepted not being asked. In the next lesson, the teacher was told not to call on any boy. This lesson broke down after 5 minutes because some of the boys simply refused to accept not being asked. They persistently put up their hands and after a while shouted things like: “\_Why don’t you ask me? I know the answer.“

### **Another perspective on boys’ wildness**

It is through these examples that I wish to put another perspective on boys’ so-called wildness and destructive behaviour at school: Often they simply respond to situations that are unacceptable. One of the greatest educational challenges is to change the school’s perception of unity and routines. We need schools where the pupils have more space and scope for own activities and experiments, and we need schools where teachers have more empathy for the pupils. Sitting in a bus, answering teachers,

questions for years on end is not an acceptable form of unity. This results in vital energies which ought to be the driving force in the learning process becoming destructive ones.

A little polemically one might say that in the school of today, one of the biggest problems is the quiet decency of girls. This draws a veil over the fact that schools need to be changed. Girls are not always satisfied with school, but they don't react like boys. More often than not, they turn this dissatisfaction inwards.

All human beings have vital energies. The challenge is to find out how these driving forces can be positive and constructive in the learning process, and in life in general. Therefore, we have to alter our perspective on boys' so-called wildness and destructive behaviour. We have to discover how these vital energies that cause such, (seen from the schools' perspective) negative reactions, can be transformed into a positive driving force in the learning process, and in life. This leads me to the next topic: The building up of a boys' masculine identity.

### **Building up boys' masculine identity**

Gender identity is a very important issue in building up a human being's identity as a whole. In our society, however, the formation of this gender identity is not something that develops naturally. We live in a society which changes rapidly. One of the changes is the new distribution of tasks between the two genders. The ideal is increasingly becoming one of an androgynous society where men and women perform all kinds of jobs. In this ideal, the distribution of tasks is not based on gender differences.

Another characteristic change is that manual work is disappearing or being radically changed. There are fewer farmers, fishermen, workers and craftsmen. And those who still work in these fields have experienced that the working process has changed. Instead of using the man's body and power, machines and technology are increasingly taking over. One can say that the proud man's body has been substituted with machines, computers and robots.

In earlier times, manual workers' masculine identity was closely bound up with their manual skills, the use of their body and male fellowship at their workplace, and these masculine values were models for their sons.

One can still find these masculine values in working class cultures, for example among fisherman. Changes in society, however, have resulted in a drop in these kinds of jobs. Moreover, in society as a whole, these masculine values are appreciated less and less.

Therefore, building up a masculine identity in our society is very difficult, especially for boys with a cultural and social background where the masculine identity has been bound up with manual work e.g. in a fishing culture. Previously, a fishermen's way of life could be a model for his sons in building up a masculine identity.

But today, these cultural values can neither be used as a basis for a working career, nor for a masculine identity. In leisure activities, boys can use their body e.g. in sporting activities. But both in school and in the labour market, the body is becoming more and more of a disturbing appendix to what is considered real, rational and effective behaviour. Therefore, one of the most challenging issues for us is to help boys find new and credible male role models.

### **Changes in family structure**

In Denmark, very dramatic changes have taken place in the family structure. In the 1950s nearly all mothers were at home with their children. Today, more than 90 per cent of mothers are on the labour market.

This has implications for the children. They spend more time in institutions such as kindergarten, school etc. In these institutions they mostly meet female teachers, and this makes it difficult for boys to find space and scope for exploring and making experiments in their formation of a masculine identity. It is also difficult to find actual and credible masculine models.

In the public debate on gender in Denmark, it has often been said that fathers are absent. There is something in it, but it is more complicated than often expressed in this debate. Statistically, fathers are more present than in the 1950s in that they spend more time together with their children. A more significant change is that mothers are much more absent than they were in former times.

The most significant change, however, is a change in the construction of the father figure at a symbolic level. A crucial aspect in this is a change of *‘the father in the mother’s voice’*. Or put in more general terms, *‘the father figure in female voices’*. Let me elaborate on this a little.

### **Father in mother’s voice**

In former times, the mother - for the better or the worse - referred to the father as something that was taken for granted. A very important part of the children’s construction of the father figure (both of the symbolic father and of their actual father) was created in the interaction with their mothers. When the father was at work and the mother at home, she referred to him by formulations like: *‘I think Daddy will be glad when we tell him.’* *‘Just wait till Daddy comes home and hears that.’* ( When I was a child in the 1950s one of the most popular song for children was a song called: *‘Venter på far’* ( *‘Waiting for Dad’* ).

Of course, the father was not always referred to in positive terms, but, still, in most families he was present in mother’s voice as a constituent part in the construction of the family and the perception of both mother and father. Perhaps the father was loved, perhaps hated, because he had failed his tasks, but he could not be ignored. He was an inevitable part of a pattern with complementary gender roles in the family and in society as a whole.

Today, this pattern has changed radically. Children may still wait for their fathers. But mothers and female teachers who bring up children don’t automatically look at their waiting and longing for their fathers as something that gives rise to talking positively about fathers - or talking positively about men and masculine values in general. On the contrary, it often gives rise to talking negatively about men and masculine values. Seen from this female point of view, it is the father’s own job to change the situation if the children feel that he is absent.

### **New conditions for the formation of gender identity**

The background for this change is that gender roles - including the relationship between father and mother - are increasingly characterised by parallelism. The ideal is more and more that they do the some type of job. Also in the way they raise children (cf. androgynous values). This is part of modernity and there is no turning back. We

need, however, to realise that this creates new conditions for children's formation of a gender identity.

For boys it is very important to build up a masculine identity, and they are often very vulnerable in this process. Many of them cannot simply reproduce the old masculine models e.g. the fisherman's son. He cannot simply use his father as a model. Seen from his point of view, however, it is necessary for him to establish a kind of dialogue with the "old world" and the masculine values represented there. I maintain that schools are too insensitive to these boys' need for this kind of dialogue.

In Denmark, some boys are very good at managing the new conditions, especially groups of middle-class boys. Sometimes in spite of the way in which the schools try to discipline them. They mix old male and female qualities. Then one day, they are really tough guys, the next day they are soft and female-like. They play with roles - in the effort to construct their own new masculinity.

But other groups of boys have big problems. They find it difficult to cope with the new conditions, especially boys with social and cultural backgrounds where masculine identity has been associated with manual work.

In a study I did in the 1980s, I found that the educational culture - and especially the part that was influenced by the 1968 movement - drew very negative pictures of traditional masculine values, especially masculine values of working-class culture; this caused many problems for boys with this background (Kryger 1988).

We should be aware of all these things when talking about the wild and unruly boys in school. Wildness is life energy. If you completely suppress this wildness, you have killed the driving force in the further learning process. The challenge is to take it seriously without romanticising it and understand that you cannot capture the new world without being in dialogue with the old world.

### **Literature:**

Kirsten Larsen og Harriet Bjerrum Nielsen: Piger og drenge i klasseoffentligheden. Pædagogisk Forskningsinstitut. Oslo 1985.

Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg: Historien om piger og drenge. Kønssocialisering i et udviklingspsykologisk perspektiv. (Copenhagen) København. 1991.

Niels Kryger: De skrappe drenge og den moderne pædagogik (The Tough Guys and Modern Pedagogics), Unge Pædagoger. København (Copenhagen). 1988.

Niels Kryger: Køn, skolekultur og den mandlige lærer (Gender, School Culture and Male Teachers) in Gudrun Pedersen og Kirsten Reisby (edit): Ligeværd og Mangfoldighed, Denmark's Lærerhøjskole. København. (Copenhagen) 1992.

Niels Kryger: Teachers' Understanding and Emotions Concerning Boys' Building up a Masculine Identity in Affective Education - a Comparative Perspective. (Edited by Yacov Katz Peter Lang and Isabel Menezes). Casell, England 1998.