



Guðný S. Guðbjörnsdóttir og Þórdís Þórðardóttir

# Kynjajafnrétti og kennaramenntun

## Ákall kennaranema um aukna fræðslu

### ► Um höfundu ► Efnisorð

Að beiðni forseta Menntavísindasviðs um að kanna stöðu kynjajafnréttisfræðslu í kennaramenntuninni, var gerð rannsókn á þekkingu, áhuga og viðhorfum kennaranema á jafnréttismálum með áherslu á kynjajafnrétti. Spurningalisti var lagður fyrir nemendur Menntavísindasviðs árið 2013. Niðurstöðurnar benda til að fáir kennaranemanna höfðu kynnst kynjafræði áður en þeir hófu kennaranámið og mikill meirihluti þeirra er ósammála því að fræðsla um kynjajafnrétti hafi verið hluti af þeirra kennaranámi. Þó að þekking nemanna á hugtökunum jafnrétti, karlmennsku, kynbundnum staðalmyndum og femínisma mælist mikil, þá telja aðeins um 50% þeirra að þeir þekki hugtakið kyngervi (e. gender) vel og um 15-20% hugtakið kynjakerfi (e. gender system). Kennaranemarnir hafa mikinn áhuga á að breyta staðalmyndum kynjanna, en margir hafa takmarkaða þekkingu á nauðsynlegum hugtökum og hefðbundin eðlishyggjuviðhorf sem þykja afturhaldssöm eru algeng. Áhugi kennaranemanna á fræðslu um kynjajafnrétti er hinsvegar mjög mikill. Alls telja 87% þeirra að auka þurfi fræðslu um kynjajafnrétti í náminu og yfir 70% þeirra hafa mikinn áhuga á að taka sérstakt námskeið um kynjajafnrétti. Nemarnir hafa mestan áhuga á að læra meira um kynbundið ofbeldi eða einelti, kynbundnar staðalmyndir, kyn og margbreytileika, samskiptamiðla og stöðu kynjanna. Höfundar telja mögulega tengsl vera á milli þessa mikla áhuga kennaranema á kynjajafnréttismálum, þar sem kynbundið ofbeldi og einelti trjóna á toppnum og þeirrar miklu umræðu ungs fólks um málefnið í samfélaginu. Niðurstöður rannsóknarinnar eru skýrt ákall um breytingar, að koma til móts við mikinn áhuga kennaranema á kynjajafnréttisfræðslu, bæta þekkingu þeirra og þróa viðhorf. Hér eru lagðar fram tillögur um áherslur og leiðir. Vonandi er að þær verði sviðinu hvatning til að efla kynjajafnréttisfræðslu í kennaranáminu. Nýjar jafnréttisáætlanir Háskóla Íslands og Menntavísindasviðs eru góð tæki og vísbendingar um slíkan vilja.

### Student teachers' plea for changes

#### ► About the author's ► Key words

This research on the status of gender and equality instruction in the teacher education program at the University of Iceland, was suggested by the president of the School of Education, because of outside criticism. Equality issues are since 2008 by law a new subject of study in primary schools, and since 2011 equality is one of six pillars of education in the national curriculum guide for all school levels. The Centre for Research on Equality, Gender and Education took on a two step study investigating the practices and resistances towards gender equality in teacher education.

In the first phase the focus was on teacher educators, who were asked in focus group interviews if and how they addressed gender equality in their curriculum and practice. Findings indicate that while most teacher educators see themselves as equality oriented, their understanding of the equality concept is general and the gender emphasis is often omitted or resisted. Some teacher educators are concerned and prefer

to integrate the gender perspective into existing courses, instead of having a special course on the subject (Gudny Gudbjornsdottir and Steinunn Helga Larusdottir, 2012).

In this second part of the research, we explored to what extent student teachers claim to have learned about equality and gender issues in their studies. The data were collected by a questionnaire given to students that attended core classes in their first year at the School of Education (N=138) and to more advanced students (N=116) in 2013. The focus is on students in teacher education (N=166). The results show that only a few student teachers had any knowledge of gender studies before they started their teacher education and a large majority of them claim not to have received any instruction on gender equity during their teacher education. The difference between the knowledge of the first year and the more advanced students is often non-significant, confirming the student teachers' report of having received little instruction on gender issues. The students self-reported knowledge of concepts on gender equality like *equality, masculinity, femininity, gender stereotypes and feminism* is strong, but only 50% of the students claim to know the basic concept of gender very well or fairly well, and only 15 % the concept of the *gender system*. The students are very interested in deconstructing or abolishing gender stereotypes, but seem to lack basic conceptual knowledge to do that and get rid of essentialist attitudes to gender, which is common. The students' interest in gender issues is strong, however. In all 87% of the teacher education students think that instruction on gender issues should be increased, and over 70% are very or rather interested in taking a special course on the subject. The students are most interested in learning more about sexual harassment (59%), gender stereotypes (57%), gender and difference (55%), social media and gender (43%) and about gender and pay (43%). The authors point out a possible relationship between this high interest of student teachers in gender issues and the recent open discussions by young people, especially women, on social media and in the society at large, about gender related violence.

The conclusion is that gender-inclusion is not part of the teacher education discourse, and that binary essentialist views of boys and girls prevail, unless something is done. Gender inclusion is being called for both by our national curriculum guidelines, the teacher union and the student teachers. There seem to be many reasons for a lack of focus on gender issues in teacher education: Curriculum overload, gender issues are sensitive and politicized, and it is not acknowledged that this is about scientific knowledge on gender issues. Theories on gender and different kinds of masculinity and femininity are considered complicated and contradict traditional essentialist views on gender differences. Also there is a tendency to marginalize emphasis on equality in neoliberal times, and a more general equality concept is gaining support, not least because of the situation of refugees in Europe. Policy implications of the studies are discussed, in view of their limitations, the changing teacher education in Iceland, and the education policy. Suggestions are made on practical steps to improve the situation, by having special courses, preferably mandatory for student teachers on gender issues, having a specialized gender lecturer to work with teacher educators on integrating gender and equality issues into their courses, having a webpage devoted to gender and equality issues in teaching, and finally to make the policy of the university more visible through existing equality plans. The results of this study are a clear demand for change. Hopefully this demand of students will be used by the School of Education to strengthen gender and equality education in the teacher education program. The equality plans of the University of Iceland and of the School of Education are good tools and means for implementing that change.

Að undanfögnu hafa farið fram mjög athyglisverð mótmæli á Íslandi, ekki síst á samfélagsmiðlum, þar sem ungar konur andmæltu hlutgervingu á líkama konunnar. Þær telja samfélagið illa í stakk búið til að takast á við ýmis ofbeldismál. Druslugangan sem hófst í Toronto árið 2011, er nú árlegur íslenskur viðburður og íslenska brjóstabylltingin (Free the nipple) hófst á Twitter í boði feministafélags Verzlunarskóla Íslands. Þá má nefna lokaða síðu um kynferðisofbeldi á Facebook (Beauty tips) og síðast en ekki síst vinningsatriði Skrekks, hæfileikakeppni grunnskólanna í Reykjavík 2015, sem fjallaði um kynferðislegt ofbeldi (Velferðarráðuneytið, 2015). Spyrja má hvort kennarar og kennaranemar eru í stakk búnir til að takast á við slíka umræðu í skólum?

Í þessari grein er athyglinni beint að viðhorfum, áhuga og þekkingu kennaranema við Háskóla Íslands á kynjajafnrétti. Rannsóknin er gerð í kjölfar beiðni forseta Menntavísindasviðs árið 2009 um að kanna hvað sé til í því að jafnrétti kynjanna sé ekki sinnt nægjanlega í kennaramenntuninni við Háskóla Íslands (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b) og í framhaldi af rannsókn Rannkyn, Rannsóknarstofu um menntun og kyngervi, meðal kennara Menntavísindasviðs (Guðný Guðbjörnsdóttir og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2012, hér eftir GG og SHL, 2012).

Á Íslandi hafa verið í gildi jafnréttislög frá árinu 1976, þau nýjustu Lög um jafnan rétt og jafna stöðu kvenna og karla, nr.10/ 2008. Í 23. grein núgildandi laga segir að á öllum skólastigum skuli nemendur hljóta fræðslu um jafnréttismál þar sem m.a. skuli lögð áhersla á að búa bæði kynin undir jafna þátttöku í samfélaginu. Ein vísbending um þau áhrif sem jafnréttislögin hafa skilað er sú staðreynd að Ísland hefur verið efst á lista þeirra landa þar sem kynjajafnrétti er mest að mati alþjóðaeftirlitshagsráðsins í 8 ár samfleyttfrá 2009-2015. Lögin duga hinsvegar ekki til að tryggja jafnrétti í raun, enn ríkir t.d. ekki launajöfnuður, kynferðisofbeldi er umtalsvert og konur hafa mun minni áhrif og völd en karlar (Konur og karlar á Íslandi, 2015; World Economic Forum, 2016). Á Norðurlöndum hefur verið sterk hefð og löggjöf um kynjajafnrétti, samanber nokkur norræn verk efni um kynjajafnrétti í skólum og kennaramenntun (Arnesen, 1995; Lahelma, 2011). Þrátt fyrir það benda rannsóknir til að viðhorf kennara við kennaramenntunastofnanir hafi lítið breyst sl. 30 ár, til dæmis hugmyndir þeirra um eðlislægan kynjamun og hefðbundin kynhlutverk (GG og SHL, 2012; Lahelma, 2011;). Það var mat íslenskra fræðimanna árið 2011 að „staða kynjajafnréttisfræðslu á Íslandi sé veik þrátt fyrir áratugagamalt ákvæði um jafnréttisfræðslu á öllum skólastigum“ (Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2011, bls.1)

Árið 2008 voru samþykkt ný lög fyrir öll skólastig, og árið 2011 nýjar aðalnámskrár. Í Aðalnámskrá var sett fram menntastefna sem byggir á sex grunnþáttum menntunar; læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, og sköpun. Aðalnámskráin leggur eftirfarandi áherslur á grunnþáttinn jafnrétti:

Jafnrétti er regnhlífarhugtak sem nær til margra þátta. Hér á eftir er upptalning nokkurra þeirra í stafrófsröð: Aldur, búseta, fötlun, kyn, kynhneigð, litarháttur, lífsskoðanir, menning, stétt, trúarbrögð, tungumál, ættirni, þjóðerni. Á öllum skólastigum á að fara fram menntun til jafnréttis þar sem fjallað er um hvernig ofangreindir þættir geta skapað mismunun eða forréttindi í lífi fólks (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 20).

Athygli er vakin á því að alþjóðastofnunin UNESCO leggur nú mikla áherslu á kynjajafnrétti í kennaramenntun (UNESCO, 2015). Í leiðarvísi segir að mikilvægt sé að samþætta kynjasjónarmið kerfisbundið inn í kennaramenntun:

Í fyrsta lagi af því kynjajafnrétti er lykilhugtak í alþjóðlegri þróunarvinnu, og í öðru lagi af því kennarar eru lykilaðilar í menntakerfum heimsins vegna hlutverks síns að miðla gildum, þekkingu, og færni. Af þessu ástæðum, og fleirum, ákvað UNESCO að forgangsraða (e. prioritize) kynjajafnrétti (e. gender equality) í sínum kennsluáætlunum og telur að kynjajafnrétti eigi að vera lykilatriði í stefnumörkun heimsins í menntamálum eftir 2015 (UNESCO, 2015, bls. 3). (Þýðing höfunda).

Þá skal þess getið að nýlega skrifaði formaður jafnréttisnefndar Kennarasambands Íslands opið bréf til rektora háskóla á Íslandi um kynjafraeði- og jafnréttiskennslu (Guðrún Jóhannesdóttir, 8. febrúar 2016). Þar er ítrekuð ályktun KÍ frá 2013 um að „hvetja íslenska háskóla til að finna leiðir til tryggja verðandi og núverandi kennurum kynja- og jafnréttisfræðslu...“ Samkvæmt reglum Háskóla Íslands er það deildarfundur, í þessu tilviki Kennaradeildar Menntavísindasviðs og einstakir kennarar sem ákveða samsetningu og inntak námskeiða í kennaramenntuninni.

## Kynjafnrétti og jafnrétti í viðum skilningi í kennaramenntun

Á undanförunum árum hafa ýmsar greinar og bækur verið ritaðar um sögulegar staðreyndir, laga-  
legar forsendur, áherslur og tilraunaverkefni um kynjafnrétti í kennaramenntun á Íslandi (Guðný  
Guðbjörnsdóttir, 2009a og b; GG og SHL, 2012; Þórdís Þórðardóttir, 2005) og í skólum (Arna  
Jónsdóttir o.fl, 2005; Ásta Jóhannsdóttir og Kristín Anna Hjálmarsdóttir, 2011; Gerður Bjarnadóttir  
og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2011; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2007; Gyða Margrét Pétursdóttir, 2012;  
Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004; Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson,  
2011). Þar má finna skilgreiningar og umræðu um ýmis lykilhugtök og skýringar á því hvers vegna  
kynjafnrétti hefur verið mikið í brennidepli á Norðurlöndum (Arnesen, 1995; Lahelma, 2011).

Utan Norðurlanda hefur almennt verið litið á jafnrétti í víðari merkingu til dæmis í Bretlandi og  
Bandaríkjunum, en þá virðist kynjaviðdin oft verða útundan (Younger, 2007). Þessi víðari nálg-  
un þekkist líka á Íslandi, bæði í jafnréttisáætlunum og í kennaramenntun (GG og SHL, 2012;  
Jafnréttisáætlun Háskóla Íslands 2013 – 2017) þó að lagaleg stoð fyrir þeirri nálgun að jafnréttis-  
hugtakinu sé enn ekki eins skýr og fyrir kynjafnrétti.

Í Bandaríkjunum er umræðan um margbreytileika og fjölmenningu talin mikilvæg í kennara-  
menntuninni en rannsóknir benda til að áherslur á kynjafnrétti og kyngervi séu almennt ekki til  
staðar (Campbell og Sanders, 1997; Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills og  
Stern, 2015; Hollingsworth, 1995; Kaur, 2012; Nieto, 2000) þó að vissulega séu dæmi um annað  
(Engebretson, 2013, 2016). Kennaranemar virðast opnari gagnvart margbreytileika nemenda um  
miðbik námsins en í byrjun og í lok þess. Náðin við starfið var talin hafa þarna áhrif og því er  
ítrekað mikilvægi þess að kennarar fái reglulega námstækifæri á þessu sviði (Kumar og Hamer,  
2012). Ýmsir telja að lögð sé æ minni áhersla á jafnrétti og lýðræði og meiri áhersla á kennara  
sem tæknimenn í skólum og kennaramenntun víða í Bandaríkjunum (Sleeter, 2008; Zeichner,  
Payne og Brayko, 2015).

Víða í Evrópu virðist ákveðin andstaða við umræðuna um kynjafnrétti meðal forsvarsmanna í  
kennaramenntun, þrátt fyrir lagaskyldu t.d. á Norðurlöndum og öflugar rannsóknir á sviði kvenna-  
og kynjafnræða. Helstu skýringartilgátur eru þær að kyn og kyngervi þykja óviðeigandi umræðuefni  
meðal kynbundinnar starfsstéttar, málefnið þykir pólitískt og ekki samræmast fagvitund kennara;  
umræðan um kyngervi og menntun sé of fræðileg til að geta verið hagnýt; og hún sé viðbót við of  
mikla vinnu kennara og kalli oft fram afturhaldssöm viðhorf (e. backlash reactions) (Guðný Guð-  
björnsdóttir, 2009b; Weiner (2000, 2002, 2006 – 7). Svipaðar niðurstöður hafa komið fram í ein-  
stökum Evrópulöndum eins og í Norður Írlandi (Gray og Leith, 2004) þar sem kennarar hafa miklar  
áhyggjur af staðalmyndum kynjanna í skólum, ekki síður af stöðu stúlkna en drengja. Á Englandi  
hefur áherslan verið á menningarlegan margbreytileika eða fjölmenningu en kynjafnrétti hefur  
verið á jaðrinum. Rannsóknir Younger og Warrington (2008) á þekkingu nýútskrifaðra kennara  
benda til að fjölmargir (63–84% eftir spurningum) aðhyllast vafasamar úrlausnir og hugmyndir  
um kynjafnrétti og allmargir (12–25%) nýútskrifaðra grunnskólakennara aðhylltust sjónarmið  
eðlishyggju. Bagley og Beach (2015) telja ástæður þess að ekki sé lögð meiri áhersla á jafnrétti  
kynjanna í kennaramenntuninni á Englandi vera áherslur skólastefnunnar á viðmið um árangur í  
anda nýfrjálshyggju, og að sú stefna muni viðhalda og endurskapa vaxandi misrétti eftir kynþætti,  
kyni og félagsstöðu.

Á Íslandi er ekki til mikið af formlegum rannsóknum á kynjafnrétti í kennaramenntun, saman-  
ber eftirfarandi samantektir (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b; GG og SHL, 2012). Í NORD-LILIA,  
þriggja ára (1992-1994) samnorrænu átaksverkefni um kennaramenntunina á Norðurlöndum,  
var markvisst starf í gangi í Kennaraháskóla Íslands, Háskóla Íslands, Háskólann á Akureyri og  
Fósturskóla Íslands. Sú skoðun virtist ráðandi meðal þátttakenda að málefnið væri mikilvægt  
fyrir verðandi kennara. Ein þeirra Ragnhildur Bjarnadóttir, taldi ekki aðeins nauðsynlegt að sinna  
jafnrétti kynjanna betur í kennaranáminu, heldur þyrfti að gaumgæfa vel með hvaða hætti það  
skyldi gert (Arnesen, 1995; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1995). Árið 2004 var gert átak í jafnréttis-  
málum í kennaramenntuninni í KHÍ, m.a. með valnámskeiði og útgáfu bókar (Arna H. Jónsdóttir  
o. fl, 2005) og 2009-2011 var valnámskeið við HA um jafnrétti og fjölmenningu. Átaksverkefni af  
þessu tagi hafa yfirleitt skammvinn áhrif og eru því ekki sjálfbær (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b;  
Lahelma, 2011; Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2011). Gott dæmi um  
það er verkefnið Jafnréttisfræðsla í leik- og grunnskólum á vegum Jafnréttisstofu, fimm sveitar-  
félaga og tveggja ráðuneyta, sem fannst varla neitt um þremur árum síðar (Sandra Rut Skúla-

dóttir, 2014). Margt bendir til að kennaranemum sé ekki kennt að uppfylla það ákvæði 23. greinar jafnréttislaga sem kveður á um fræðslu um jafnréttismál á öllum skólastigum (GG og SHL, 2012; Þórdís Þórðardóttir, 2009)

## Áherslur í kynjajafnréttisfræðslu

Margir hafa bent á gjána á milli fræðilegra rannsókna á sviðinu og þess sem kemst inn í kennaramenntunina og skólana. (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b; GG og SHL, 2012; Lahelma, 2011; Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2011). Skólaorðræðan endurspeglar oft umræðu fjölmiðla sem leggur áherslu á eðlishyggju eða eðlislægan kynjamun og hefðbundnar hugmyndir um karlmennsku og kvenleika. Fræðilega orðræðan leggur hinsvegar áherslu á leiðir til að breyta eða afbyggja það félagslega mótaða kynjakerfi og kynbundnu staðalmyndir sem eru til staðar og samvirkni kyns við aðrar mismununarbreytur. Þekking á kyngervishugtakinu undirstrikar félagslegt kyn sem er jafnvel óháð líkamlegu kyni. Notkun þess getur aukið frelsi drengja og stúlkna til að taka upp eða útfæra mismunandi tegundir af karlmennsku eða kvenleika. Fræðilega virðist vaxandi áhersla á að bera virðingu fyrir margbreytileika í birtingarmyndum á karlmennsku og kvenleika og vinna gegn hugmyndum um eðlisbundinn kynjamun. Til þess þurfi að afbyggja kynjakerfið og staðalmyndir sem eru félagslega mótuð (Younger, 2007). Nánari umfjöllun um grunnhugtök eins og eðlishyggju og mótunarhyggju, ráðandi karlmennskuhugmyndir, styðjandi kvenleika og kynjakerfið má m.a. finna í eftirfarandi heimildum (Ásta Jóhannsdóttir og Kristín Anna Hjálmarsdóttir, 2011; Gerður Bjarnadóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2011; Gyða Margrét Pétursdóttir, 2012; Kynungabók (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2010). Getur til dæmis verið að styðjandi kvenleiki sé ein skýringin á sigri Trump í forsetakosningunum í Bandaríkjunum?

Þó að sögulega hafi kynjajafnréttisfræðsla meira beinst að stúlkum en drengjum (The AAUW report, 1992; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2007; Lahelma, 2011) virðast nú æ fleiri leggja áherslu á mikilvægi hennar, drengjanna vegna. Weaver-Hightower (2003) sem hefur skoðað orðræðuna um drengi í skólum leggur áherslu á mikilvægi kennaramenntunarinnar á þessu sviði þar sem kennarar horfi oft of þröngt á truflandi hegðun drengja (e. disruptive boys). Mikilvægt sé að skilja hvernig kennarar og menntun þeirra skapa, miðla og takmarka mismunandi karlmennskuhugmyndir og hvaða afleiðingar það hefur. Aðrir leggja áherslu á að verðandi kennarar viti af tilhneigingu drengja til að telja að það sé ekki flott að læra heima, og að mögulegt sé að ná árangri án þess að leggja neitt á sig (Jackson and Dempster, 2009; Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Ýmsir telja að fjölgun jafnréttisfræddra (karl)kennara geti verið mikilvægur liður í að fræða nemendur um mismunandi tegundir karlmennsku, losna við kynbundnar staðalmyndir og forðast orðræðuna um það að áhugaleysi drengja tengist svokallaðri kvenlægni grunnskólans (Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir, 2005; Skelton, 2002, 2007). Þá benda rannsókir til að áherslur á kynjajafnrétti í kennaramenntun séu mikilvægar til að rjúfa vítahring hefðbundinna karlmennsku-ímynda, eðlishyggju og kynbundins ofbeldis og að mikilvægt sé að tengja umræðuna um breytta karlmennsku við efnahagslegt óréttlæti, fátækt, atvinnuleysi, menningarlegar hefðir og aðskilnað vegna kynþáttar (Bhana og Moosa, 2016; Ratale, 2015). Fleiri lýsa áhyggjum af því hvernig eðlishyggju hefur vaxið fiskur um hrygg undir merkjum nýfrjálslyggjusinna. Einna hæst ber þar orðræðuna um frjálst val t.d. í námi og störfum, þar sem gert er ráð fyrir að það sé skilvirkara að „velja rétt“ út frá eðlishyggjuhugmyndum um ólíka færni kynjanna (Crompton og Lyonette (2005).

Ein áherslan í kynjajafnréttisfræðslu í kennaramenntun og skólum er á hinsegin eða LGBTQ nemendur (e. lesbian, gay, bisexual, transgender or queer), með áherslu á að öllum nemendum, sé skapað „öruggt svæði“ því stundum sé staðalmyndum viðhaldið og alið á hommafóbíu án ætlunar (Brant, 2014; Woolley, 2017) en sú virðist raunin í íslenskum framhaldsskólum (Jón Ingvar Kjaran og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2010).

Nýleg rannsókn frá Kanada bendir til að kennarar á unglíngastigi taki sjaldan á kynferðislegri áreitni meðal nemenda í skólum. Meðal hindrana segja kennarar vera skort á fræðslu um efnið í kennaramenntun og endurmenntun (Meyer, 2008). Rannsóknir Engebretson (2013, 2016) sýna vel hvernig nota má námsefni til að opna umræðu á milli kennara og nemenda, kalla fram samhyggð meðal nemenda og skapa möguleika á að opna á sín mál til úrvinnslu og heilunar. Hún telur kynjajafnréttisfræðslu afar mikilvæga í kennaramenntun sem viðfangsefni djúprar sjálfsskoðunar nemanna, til að afbyggja staðalmyndir kynjanna og til að takast á við takmarkandi, niðurbjótandi orðræður sem oft einkenna skólastofuna, skólann og samfélagið.

En hvernig er best að skipuleggja kynjafnréttisfræðslu í kennaramenntuninni? Þar virðist aðallega um tvær nálganir að ræða: Sérstök námskeið og samþætting efnisins inn í önnur námskeið eða viðfangsefni. Tiltækar rannsóknir benda einróma til að árangur þess að kenna sérstök námskeið um kynjafnrétti eða jafnréttismál í kennaramenntuninni sé góður og að mikill áhugi sé oft á slíkum námskeiðum, en einnig andstaða (Brown, 2011; Erden 2009; Titus, 2000; Þórdís Þórðardóttir, 2005). Í niðurstöðum Þórdísar Þórðardóttur (2005) kemur fram að flestir kennaranemar voru áhugasamir um fræðslu í kynjafræði, en 20% þeirra sem svöruðu voru áhugalausir eða andsnúnir. Þeir síðarnefndu færðu svipuð rök fyrir áhugaleysi sínu og komu fram í niðurstöðum Titus (2000); afneitun kynjamisréttis, taka málefnið með fyrirvara, og telja málefnið fjarlæg.

Það sjónarmið virðist ráðandi meðal kennara í kennaramenntuninni á Menntavísindasviði að samþætta beri jafnréttis- og kynjasjónarmið inn í önnur námskeið eða viðfangsefni (GG og SHL, 2012). Í nýlegri sænskri rannsókn á kynjafnréttisfræðslu í kennaramenntun í sænskum háskóla þróar Kreitz-Sandberg (2013) og kynnir hugtakið *kennslufræðileg kynjasamþætting* (e. pedagogical gender-inclusion) sem uppeldisfræðilega aðferð. Hún er í andstöðu við kynjasamþættingu v(e. gender-mainstreaming) sem er stefnumörkun í jafnréttismálum sem kemur að ofan, frá stjórn-málunum, lögum og námskrám. Kreitz-Sandberg telur mikilvægt að kennarar vinni málin út frá eigin reynslu, en ekki eingöngu vegna laga eða stefnumörkunar, en til þess þurfi þeir aðstoð og þekkingu. Kreitz-Sandberg (2013) starfar sem kynjalektor (e. gender lecturer) sem hefur það hlutverk að aðstoða kennara við að setja upp kynjagleraugun í sinni kennslu

Samantekið, þá taka höfundar undir stefnu stjórnvalda á Íslandi, eins og hún birtist í Aðalnám-skrá frá 2011 og í jafnréttislögum Nr. 10/ 2008, stefnu Efnahagssamvinnu- og framfarastofnunar Evrópu (UNESCO, 2015), og yfirlýsingu Jafnréttisnefndar Kennarasambands Íslands (Guðrún Jóhannesdóttir, 2016), ásamt fjölmörgum rannsakendum um mikilvægi þess að leggja áherslu á jafnréttismál og kynjafnrétti í kennaramenntun og í skólum. Höfundar staldra sérstaklega við þá niðurstöðu að umræðan um kynjafnrétti sé of fræðileg til að vera hagnýt í ljósi gjánnar á milli orðræðu kynjafræðinnar og orðræðu skólans. Þarna er augljóslega mikilvægt viðfangsefni sem þarf að vinna með.

## Rannsóknin

### Markmið

Markmiðið með rannsókninni í heild var að kanna hvernig staðið er að fræðslu um jafnréttismál á Menntavísindasviði HÍ og hvernig viðhorfum, þekkingu og áhuga nemenda á kynjafnrétti er hátt-að. Fyrri hlutinn beindist að kennurum á Menntavísindasviði með áherslu á kennaramenntunina. Þar kom fram að kennarar Menntavísindasviðs leggja almennt áherslu á jafnrétti í víðri merkingu en kynjafnrétti virðist oft falla í skuggann, eða beinlínis mæta andstöðu. Þó töldu flestir kennaranna sig jafnréttissinnaða og sumir höfðu áhyggjur af staðalmyndum og ótta við samkynhneigð og kalla eftir markvissari stefnumótun (GG og SHL, 2012).

Í þessum síðari hluta rannsóknarinnar á kynjafnrétti í kennaramenntun á Menntavísindasviði Háskóla Íslands er athyglinni beint að nemendum Menntavísindasviðs með áherslu á kennaranema.

Reynt var að komast að forþekkingu nemenda á kynjafnréttisfræðum, þekkingu þeirra á kynjafræðilegum hugtökum og áhuga þeirra á fræðslu um kynjafnrétti. Einnig var leitast við að fá fram viðhorf nemenda til kynjafnréttis. Meginspurningar þessa hluta rannsóknarinnar eru eftirfarandi:

- Hver var forþekking kennaranema á kynjafræði áður en þeir hófu sitt kennaranám, hversu vel þekkjá þeir tiltekin hugtök, telja þeir sig hafa fengið fræðslu um kynjafnrétti, hafa þeir áhuga á meiri fræðslu á því sviði, og þá hvernig?
- Hvaða efnisþættir finnast kennaranemum mikilvægastir á sviði kynjafnréttis?
- Hver eru viðhorf kennaranema til staðalmynda kynjanna og kynjafnréttis almennt?
- Er munur á þekkingu og viðhorfum nema á 1. ári og þeirra sem eru lengra komnir?

## Aðferð

Ákveðið var að kanna viðhorf, þekkingu og áhuga kennaranema á Menntavísindasviði með spurningakönnun. Þessi aðferð þótti henta vel til að fá svör við rannsóknarspurningunum.

## Spurningalistinn

Listinn var saminn af höfundum, öðrum stjórnarmanni frá RannKyn<sup>1</sup> og meistaranema<sup>2</sup> með hliðsjón af markmiðum rannsóknarinnar. Hann var forþröfaður af höfundum og yfirfarinn og uppsettur af sérfræðingum Menntavísindastofnunar. Endanlegi spurningalistinn er alls 31 spurning; ein spurning um forþekkingu í kynjajafnrétti og kynjafræði, níu um þekkingu á hugtökum, átta um fræðslu um jafnréttismál á Menntavísindasviði, fjórar um áhuga á fræðslu um jafnréttismál, þrjár um viðhorf nema til jafnréttismála og loks voru sex bakgrunnsspurningar um aldur, kyn, og nám viðkomandi. Spurningarnar byggðu á mati nemanna sjálfra á eigin þekkingu, áhuga og viðhorfum.

## Þátttakendur

Spurningalistarnir voru lagðir fyrir alla nema sem mættu í tiltekin námskeið kennaranámsins í ákveðinni viku. Áhersla var á að ná til kennaranema fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, en aðrir nemar Menntavísindasviðs sem sátu viðkomandi námskeið svöruðu listunum einnig.

Alls svöruðu 254 nemar listanum, þar af voru 166 í kennaranámi. Af kennarnemunum voru 76 á fyrsta ári (46%) og 90 (54%) lengra komnir, þ.e. á lokaári B. Ed. náms eða á 1. eða 2. ári meistaranáms.

Aldur þátttakenda skiptist þannig að 73% voru á aldrinum 20 — 29 ára, 20% á aldrinum 30 — 39 ára, 7% voru 40 ára og eldri. Konur voru 77% þátttakenda og karlar 23%. Tölurnar um kynjaskiptinguna endurspeglar nemendur Menntavísindasviðs, en þó eru aðeins fleiri karlar en búast mætti við en þeir voru 16% kennaranema í grunnnámi vorið 2013 og framhaldnema haustið 2013 (Lykiltölur Háskóla Íslands, 2016). Hlutfall karla er hærra í öðrum deildum sviðsins, sem getur verið ein skýringin á fjölda þeirra, auk hinnar að karlar hafi mætt betur en konur í tíma þegar könnunin var gerð.

## Framkvæmd

Listarnir voru lagðir fyrir 1. árs nema vorið 2013 og fyrir lengra komna haustið 2013.

Ákveðið var að leggja listana fyrir í tímum, til að tryggja góðar heimtur. Höfundar mættu undir lok tiltekinna kennslustunda, með samþykki umsjónarkennara, kynntu rannsóknina og tilgang hennar. Áhersla var lögð á að þátttaka nema skipti miklu máli. Það tók um 20 mínútur að svara listanum.

Þar sem margir framhaldsnemar eru í fjarnámi, var ákveðið að gefa þeim tækifæri til að svara listanum rafrænt. Alls svöruðu 38 framhaldsnemar spurningalistanum rafrænt, af þeim 90 framhaldsnema sem svöruðu alls. Menntavísindastofnun sá um þá framkvæmd.

## Úrvinnsla

Úrvinnsla listanna var unnin af sérfræðingum Menntavísindastofnunar. Við úrvinnslu var tölfraeðiforritið SPSS notað og myndir unnar í Excel og Power Point. Svör nemenda úr kennslustundum voru sameinuð í gagnagrunni með þeim sem svöruðu rafrænt og unnið úr heildarsvörum. Til þess að meta mun á svörum þátttakenda eftir flokkum var notað Kendall's Tau-c raðfylgni próf þar sem ójafn fjöldi er á milli flokka og raða í tölum.

## Styrkleikar og veikleikar

Okkur vitanlega eru ekki til sambærilegar upplýsingar um þekkingu og viðhorf kennaranema til kynjajafnréttis á Íslandi, en áhugi þeirra hefur verið mældur áður (Þórdís Þórðardóttir, 2005). Ekki er ástæða til annars en að ætla að spurningakönnunin standist þær væntingar sem til hennar má gera, þó að vissulega hefði fengist djúpstæðari skilningur ef henni hefði verið fylgt eftir með viðtölum. Það reyndist því miður ekki unnt að þessu sinni. Engin sérstök siðferðileg álitamál komu

upp við rannsóknina, þó að það geti verið varasamt að rannsaka eigin starfsvettvang (GG og SHL, 2012). Við höfundar erum ekki í kennardeild og kennaranemarnir almennt ekki okkar nemendur, þó að þeir geti hafa tekið valnámskeið út fyrir sína deild. Þátttakendur fengu skýr fyrirmæli um að þeir þyrftu ekki að svara einstökum spurningum eða listanum í heild.

## Niðurstöður

### Forþekking og fræðsla

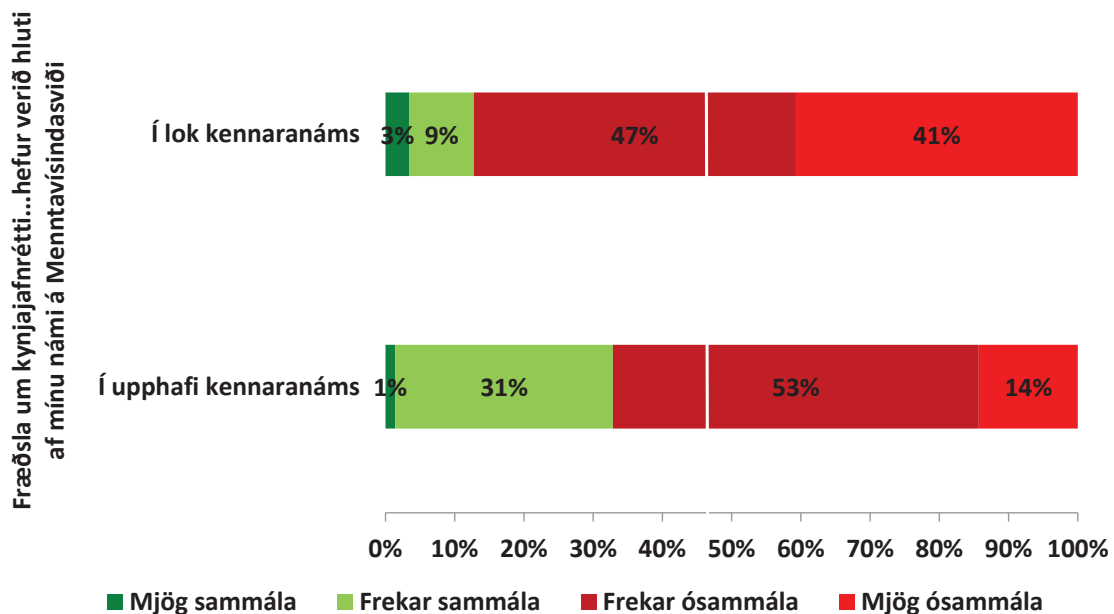
Fyrst var spurt hvort nemar hafi lært um kynjafræði í framhaldsskóla eða annars staðar áður en þeir hófu nám á Menntavísindasviði.



Mynd 1. Forþekking nema í kynjafræði

Mynd 1 gefur til kynna að langflestir þátttakenda höfðu ekki kynnst kynjafræði í sínu fyrra námi, enda ekki í boði að mati 72% svarenda. Nokkrir (3%) höfðu tekið námskeið í kynjafræði í framhaldsskóla, en 11% hafa kynnst kynjafræði í fyrra námi hjá einstökum kennurum.

Þegar spurt var hvort fræðsla um kynjafnrétti hafi verið hluti að þeirra námi við Menntavísindasvið, eru 3% kennaranema mjög sammála og 19% sammála. Mun fleiri fyrsta árs nemar (32%) en lengra komnir (12%) segja að þeir hafi fengið slíka fræðslu, sbr. Mynd 2.



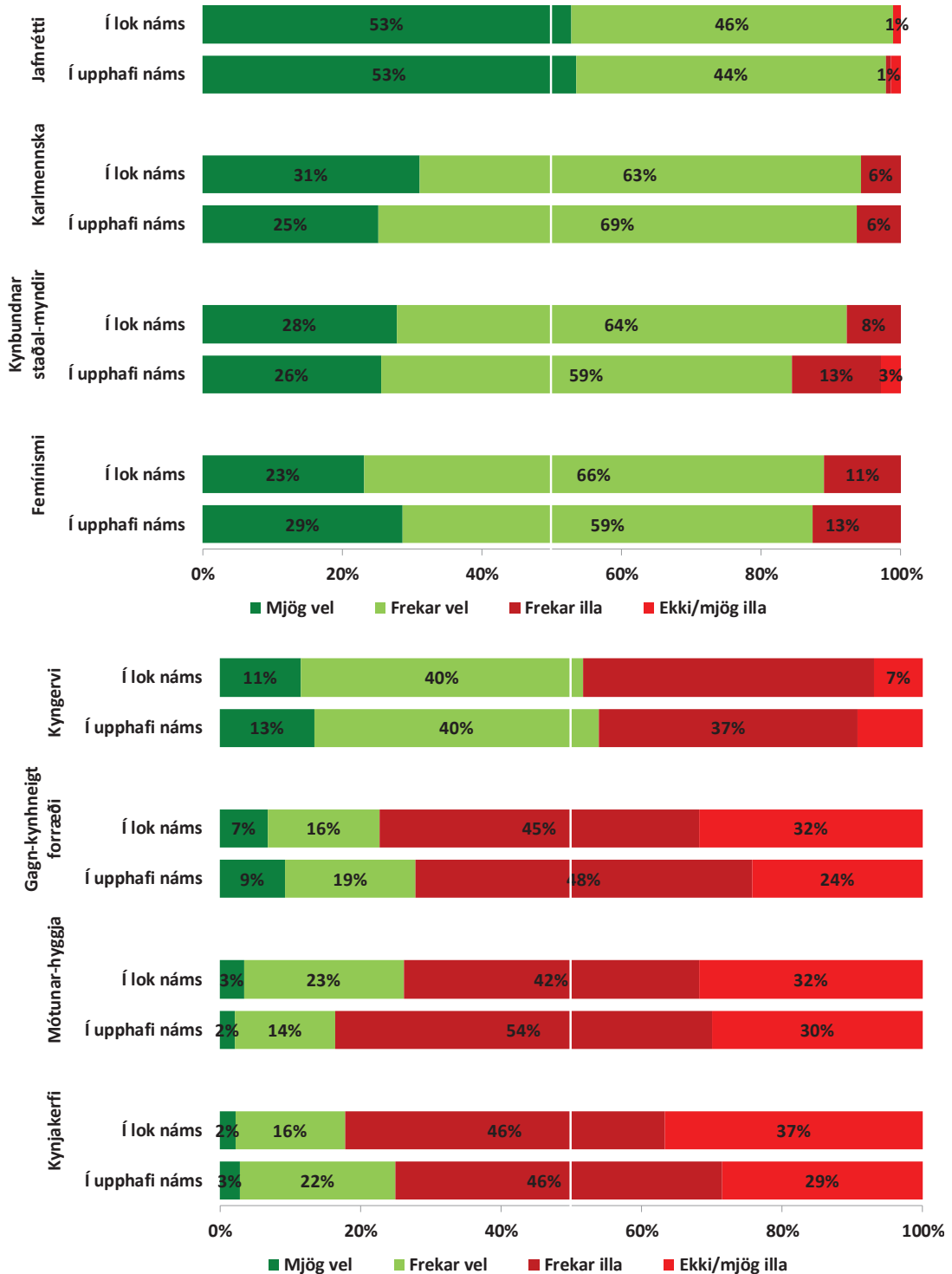
Mynd 2. Fræðsla um kynjafnrétti í námi kennaranema



Athygli vekur að 41% lengra kominna nema og 14% fyrsta árs nema eru þessu mjög ósammála. Þessi munur er marktækur (Kendall's tau-c ,30 p=0,000). Þetta gæti verið vísbending um að kynjafræðikennslan á 1. ári sé meiri nú en áður, eða meiri í upphafi náms en á seinni stigum þess.

### Þekking á grunnhugtökum

En hversu vel telja kennaranemar sig þekkja nokkur grunnhugtök um kynjajafnrétti og kynjafræði? Spurt var um átta hugtök: jafnrétti, karlmennska, kynbundnar staðalmyndir, femínisma, kyngervi, gagnkynhneigt forræði, mótunarhyggja og kynjakerfi.

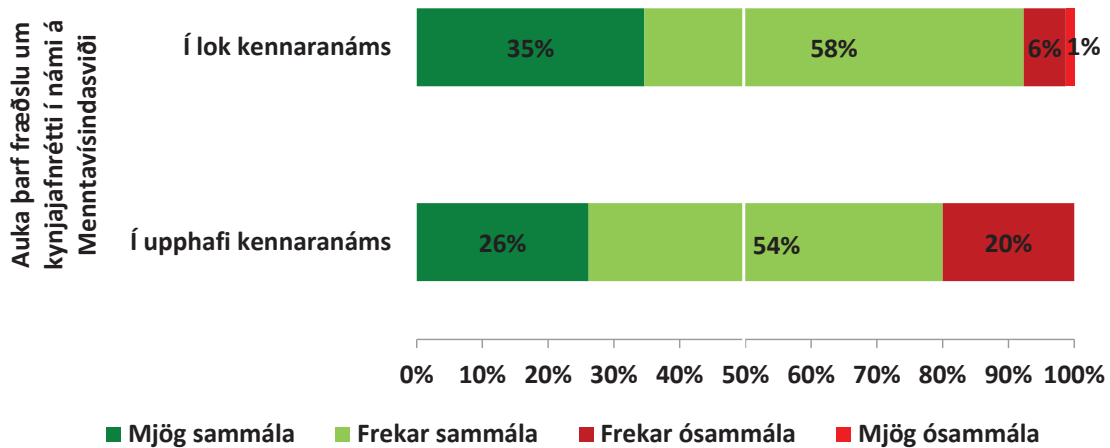


Mynd 3. Mat kennaranema á þekkingu sinni á nokkrum grunnhugtökum kynjajafnréttis

Mynd 3 sýnir að mikill meirihluti kennaranema telur sig þekkja fyrstu fjögur hugtökin jafnrétti, karlmennska, kynbundnar staðalmyndir og femínisma mjög vel eða frekar vel. Hins vegar telja aðeins rúm 50% nemanna sig þekkja hugtakið kyngervi mjög eða frekar vel, og enn færri önnur hugtök eins og gagnkynhneigt forræði, mótunarhyggju eða kynjakerfi. Þegar borin er saman þekking nemanna eftir lengd náms er athyglisvert að sjá að mjög lítil og ómarktækur munur kemur fram. Nemendur í upphafi náms telja sig þekkja hugtökin kyngervi, gagnkynhneigt forræði og kynjakerfi ögn betur en þeir sem eru í lok náms, en þeir síðarnefndu telja sig þekkja hugtakið „mótunarhyggju“ betur en nemendur á fyrsta ári.

### Áhugi á fræðslu um kynjafnrétti

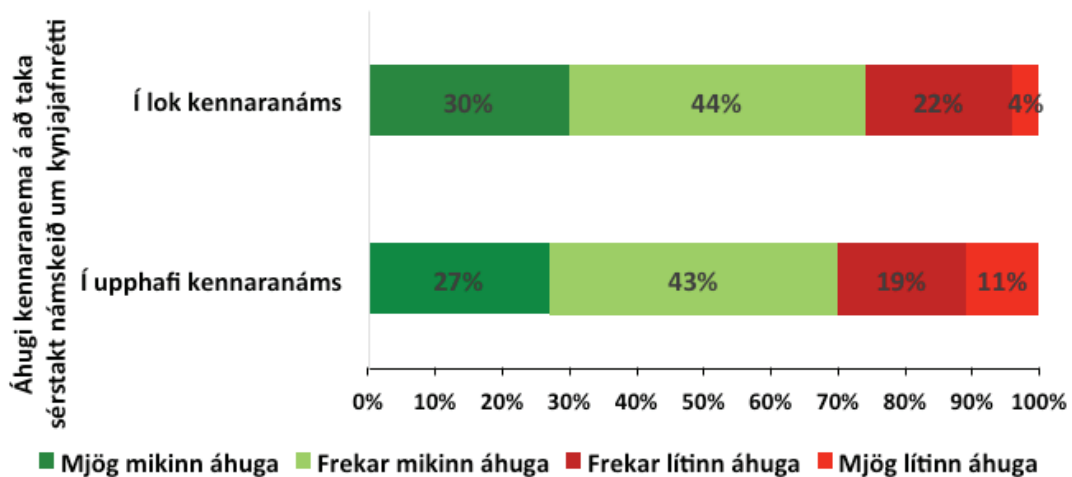
Næstu fjórar myndir sýna niðurstöður um áhuga á fræðslu. Samanburður er gerður á svörum kennaranemanna sem eru byrjendur og þeirra sem eru lengra komnir. Fyrst er spurt um áhuga þeirra á aukinni fræðslu um kynjafnrétti, sbr. mynd 4.



Mynd 4. Áhugi kennaranema á aukinni fræðslu um kynjafnrétti á Menntavísindasviði

Mikill meirihluti (80 – 90%) beggja hópa eru því sammála að auka þurfi fræðslu um kynjafnrétti á sviðinu. Þeir sem eru lengra komnir eru ef eitthvað ákveðnari, enda telja þeir sig hafa fengið minni fræðslu en hinir, sbr. mynd 2.

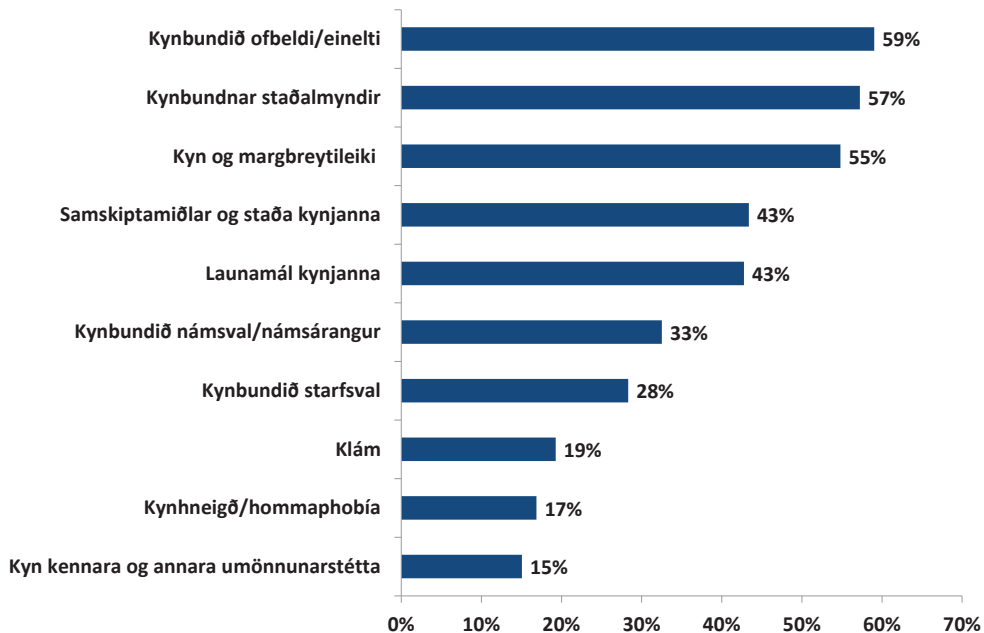
En hafa kennaranemarnir áhuga á að taka sérstakt námskeið á þessu sviði?



Mynd 5. Áhugi kennaranema á að taka sérstakt námskeið um kynjafnrétti

Um og yfir 70% beggja hópa, hafa mikinn áhuga á að taka sérstakt námskeið um kynjafnrétti. Um 11% fyrsta árs nema hafa mjög lítinn áhuga en aðeins 4% hinna.

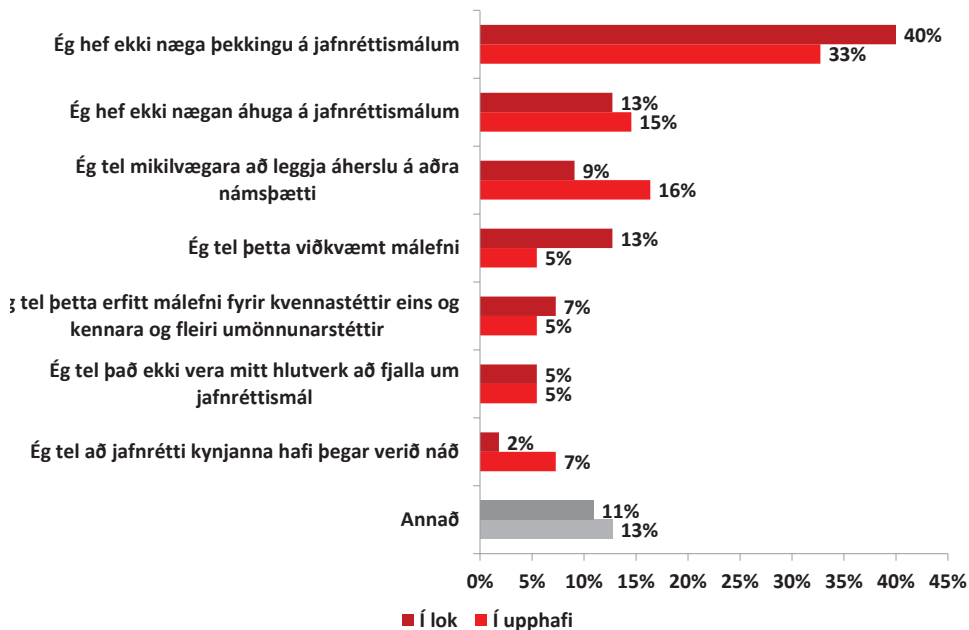
En hvaða viðfangsefni kynjajafnréttis telja kennaranemarnir mikilvægust? Nemarnir voru beðnir um að raða eftirfarandi efnispáttum í mikilvægisröð 1 – 4 miðað við mat þeirra á mikilvægi þeirra fyrir sitt nám. Röð efnispáttanna var önnur á spurningalistanum, en eftirfarandi viðfangsefni þóttu mikilvægust og voru nefnd af flestum.



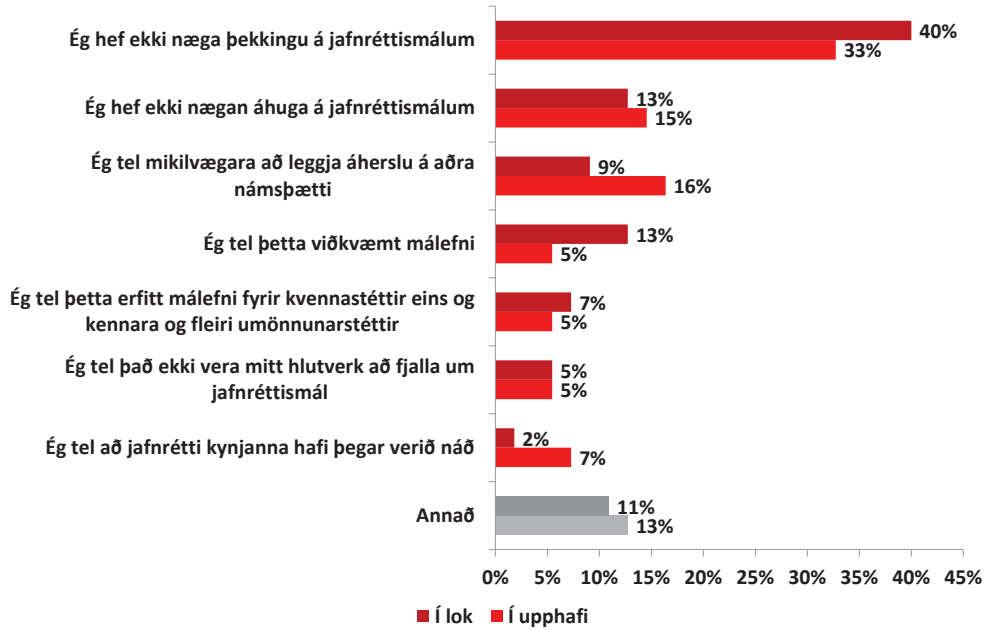
Mynd 6. Mikilvægustu efnispáttir á sviði kynjajafnréttis að mati kennaranema

Mynd 6 sýnir vel hvað kennaranemarnir telja mikilvægt að læra meira um í sínu námi. Flestir telja kynbundið ofbeldi/einelti mikilvægast, þá kynbundnar staðalmyndir, og kyn og margbreytileiki (yfir 50%). Yfir 40% telja að meira nám um samskiptamiðla og stöðu kynjanna og um launamun kynjanna sé mikilvægast. Um 30% nefna kynbundið námsval/námsárangur og starfsval. Aðeins 17% nefna kynhneigð/hommaphóbíu sem einn af fjórum mikilvægustu efnispáttunum og 15% nefna kyn kennara.

Fjórða og síðasta spurningin um áhuga var hvort þau telja sig hafa lítinn áhuga á jafnréttismenntun og þá hvers vegna.



Mynd 7. Ef þú hefur lítinn áhuga á jafnréttismenntun, hverjar eru helstu ástæður þess?



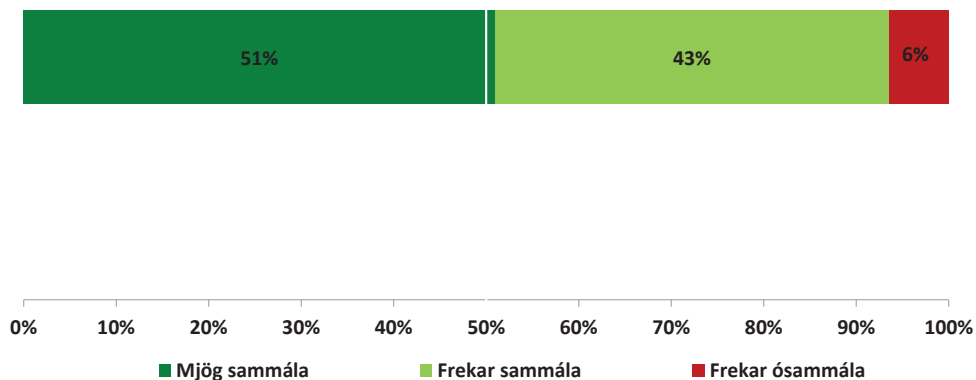
Helsta skýring kennaranema á meintu áhugaleysi er að þeir hafi ekki næga þekkingu á jafnréttismálum, eða 33% fyrsta árs nema og 40% lengra kominna. 16% svarenda á fyrsta ári telja mikilvægara að leggja áherslu á aðra námsþætti, enda telja 7% þeirra að jafnrétti kynjanna hafi þegar verið náð.

*Samantekið um áhuga á fræðslu* þá töldu 87% þátttakenda úr kennaradeild og yfir 93% kennaranema í lok kennaranáms, að auka þurfi fræðslu um kynjajafnrétti í náminu og um og yfir 70% nemanna hafa mikinn áhuga á að taka sérstakt námskeið um kynjajafnrétti. Niðurstöðurnar gefa jafnframt vísbendingar um hvaða efni nemarnir hafa mestan áhuga á að læra meira um, sbr. mynd 7. Þar nefna langflestir kynbundið ofbeldi eða einelti (59%), kynbundnar staðalmyndir (57%), kyn og margbreytileiki (55%), samskiptamiðla og stöðu kynjanna (43%), og launamál kynjanna (43%).

### Viðhorf til kynjajafnréttis

Hér eru þrjár spurningar viðeigandi, ein um kynbundnar staðalmyndir, önnur um hvort að kynin séu mismunandi sem námsmenn og sú þriðja um kyn og kennsluaðferðir.

Þegar kennaranemar voru spurðir hvort þeir teldu mikilvægt að draga úr kynbundnum staðalmyndum, voru niðurstöður mjög á einn veg, sbr. mynd 8. Spurt var hversu sammála eða ósammála ertu eftirfarandi fullyrðingu? „Mikilvægt er að draga úr kynbundnum staðalmyndum til að undirbúa nemendur betur fyrir framtíðina“.

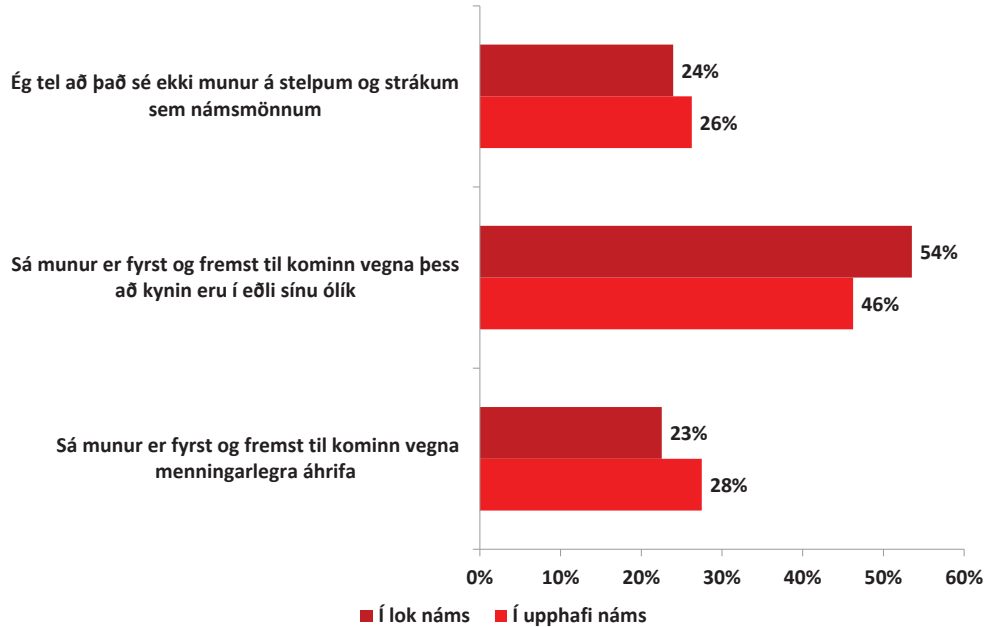


Mynd 8. Afstaða kennaranema til mikilvægis þess að draga úr staðalmyndum kynjanna

Um 51% kennaranemanna eru mjög sammála, 43% frekar sammála en 6% eru frekar ósammála ofanefndri fullyrðingu. Niðurstöður eru svo til samhljóma meðal fyrsta árs nema og hinna. Ef

teknir eru saman þeir sem eru mjög og frekar sammála má segja að um þetta markmið sé töluverð samstaða meðal kennaranema (94%), en einnig má túlka þetta á hinn veginn og segja að um helmingur sé aðeins frekar sammála (43%) eða ósammála (6%) þessu markmiði.

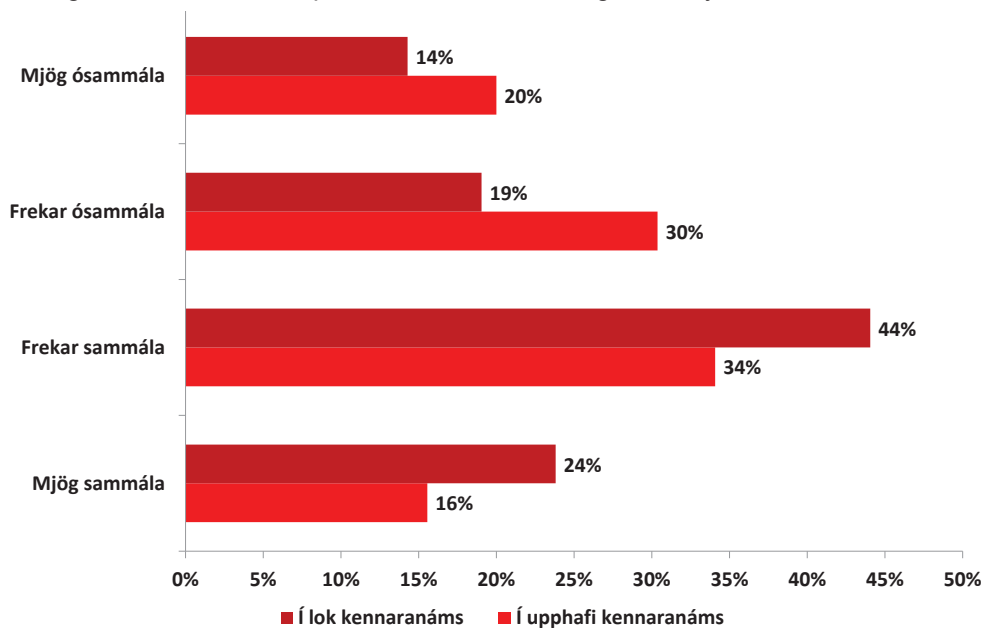
Síðarnefnda túlkunin endurspeglast ef til vill í næstu spurningu um viðhorf kennaranemanna til stráka og stúlkna sem námsmanna. Spurt var hver af eftirtöldum fullyrðingum lýsi best þeirra viðhorfi.



**Mynd 9. Telurðu að það sé munur á stelpum og strákum sem námsmönnum og þá hvers vegna? Hvað af eftirtöldu lýsir best þínu viðhorfi?**

Á Mynd 9 kemur fram að um 25% kennaranemanna telja að ekki sé munur á kynjunum sem námsmönnum. Um 75% telja að munur sé á kynjunum sem námsmönnum, þar af um 50% að sá munur sé til kominn vegna þess að kynin séu í eðli sínu ólík, en um fjórðungur að ástæður séu menningarlegar. Það er ekki mikill munur á milli fyrsta árs nema og lengra kominna, en ef eitthvað þá eru eðlishyggjuskýringar algengari meðal þeirra lengra komnu.

Þriðja spurningin um viðhorf, er svipuð en með öðru orðalagi, sbr. mynd 10.



**Mynd 10. Hversu sammála eða ósammála ertu eftirfarandi fullyrðingu? „Strákar og stelpur eru ólík og taka þarf tillit til þess við val á kennsluáferðum og störf með kynjunum“.**

Hér má sjá að mun fleiri lengra komnir nemar eru sammála þessari fullyrðingu eða 68% á móti 50% nýnema. Mun fleiri þeirra fyrrnefndu hafa kennslureynslu.

## Umræða

Það er einkum þrennt sem vekur athygli í niðurstöðunum: (Van)þekking kennaranemanna á grundvallarhugtökum um kynjafnrétti, mikill áhugi kennaranema á fræðslu um kynjafnréttismál og loks eðlishyggjuviðhorf og andstaðan við kynjafnrétti.

## Þekking kennaranema á hugtökum um kynjafnrétti

Fáir kennaranemanna sem tóku þátt í könnuninni höfðu kynnst kynjafræði áður en þeir hófu sitt kennaranám og mikill meirihluti þeirra telur að fræðsla um kynjafnrétti hafi ekki verið hluti af þeirra kennaranámi. Þó að þekking nemanna á hugtökum eins og jafnrétti, karlmennsku, kynbundnum staðalmyndum og feminisma mælist mikil, þá getur þekking þeirra á kynjafræðilegum grunnhugtökum eins og kyngervi og kynjakerfi varla talist góð meðan aðeins 50% segjast þekkja kyngervi vel og 15 – 20% hugtakið kynjakerfi (sjá mynd 3).

Mesta áhyggjuefnið að mati okkar höfunda er vanþekking nemanna á hugtökunum kyngervi og kynjakerfi. Einungis 11 % kennaranema undir lok náms og 16% kennaranemanna á 1. ári telja sig þekkja hugtakið kyngervi mjög vel, en um 50% frekar illa eða mjög illa. Innan við 20% kennaranemanna telja sig þekkja hugtakið kynjakerfi mjög eða frekar vel og um 80% illa eða eða ekki.

Margir hafa bent á gjána á milli fræðilegra rannsókna á sviðinu og þess sem kemst inn í kennaramenntunina. Skólaorðræðan leggi áherslu á eðlislægan kynjamun og á hefðbundnar hugmyndir um karlmennsku og kvenleika, fræðilega orðræðan á að breyta eða afbyggja hið félagslega mót-aða kynjakerfi og kynbundnu staðalmyndir og á samvirkni þeirra við aðrar mismunarbreytur (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009a, 2009b; GG og SHL, 2012; Lahelma, 2011; Weaver-Hightower, 2003; Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2011). Kyngervishugtakið undirstrikar félagslegt kyn sem er jafnvel óháð líkamlegu kyni. Notkun þess getur aukið frelsi drengja og stúlkna til að útfæra mismunandi tegundir af karlmennsku eða kvenleika (Weaver-Hightower, 2003). Kynjakerfið á við félags- og menningarleg yfirráðakerfi sem karlar njóta góðs af en hamla konum, sbr. kynbundinn ójöfnuð í launum og völdum (Gerður Bjarnadóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2011; Þorgerður Einarsdóttir, 2006). Höfundar telja að nú sé fræðilega vaxandi áhersla á að bera virðingu fyrir margbreytileika í birtingarmyndum á kvenleika og karlmennsku (Younger, 2007). Til þess þurfi að afbyggja kynjakerfið og staðalmyndir. Þekking á ofanefndum grunnhugtökum er forsenda þess að það takist, og það er mikið áhyggjuefni að þessi fræðilega þekking skili sér ekki inn í skólana.

Niðurstöðurnar eru vísbending um að kennslu kennaranema á Menntavísindasviði í grunnhugtökum kynjafræðinnar þurfi að bæta. Við teljum þau afar mikilvæg tæki til að takast á við staðalmyndir kynjanna, skilja undirokun kvenna í samfélaginu og til að losna út úr hefðbundinni orðræðu um eðlibundinn kynjamun eða eðlishyggju. Ekki er ósennilegt að þekking nemanna á þessum hugtökum endurspegli áherslur kennara þeirra á Menntavísindasviði sem birtust í fyrri hluta rannsóknarinnar (GG og SHL, 2012). Þeir lögðu margir áherslu á jafnrétti almennt en ekki á kynjafnrétti og kynjafræðileg hugtök, með undantekningum að sjálfsögðu.

## Áhugi kennaranemanna á fræðslu um kynjafnréttismál

Áhugi á viðfangsefninu kynjafnrétti verður að teljast mjög mikill. Alls töldu 87% kennaranema og yfir 93% þeirra í lok kennaranáms að auka þurfi fræðslu um kynjafnrétti í náminu. Þá vekur athygli að um og yfir 70% kennaranemanna hafa mikinn áhuga á að taka sérstakt námskeið um kynjafnrétti. Þetta er í samæmi við niðurstöður Þórdísar Þórðardóttur (2005) og mun meiri áhugi en til dæmis í rannsókn Titus (2000).

Nemarnir hafa nú mestan áhuga á að læra meira um kynbundið ofbeldi og einelti, kynbundnar staðalmyndir, kyn og margbreytileika og samskiptamiðla og stöðu kynjanna. Hugsanlega eru tengsl á milli þessa mikla áhuga kennaranema á kynjafnréttismálum 2013, og þeirrar miklu umræðu í samfélaginu sem náði ákveðnu hámarki á samfélagsmiðlum árið 2015. Hér er átt við

vaxandi umræðu um mikilvægi kynjajafnréttisfræðslu í framhaldsskólum (Hanna Björg Vilhjálmsdóttir, 2016) og umræðu ungra feminista á samfélagsmiðlum svo og Skrekkur 2015, þar sem kynbundið ofbeldi var í brennidepli (Velferðarráðuneytið, 2015). Þetta svo og óskir þátttakenda um aukna fræðslu teljum við *ákall ungs fólks um breytingar*, sem mikilvægt er að hlustað verði á.

Helstu ástæður fyrir meintu áhugaleysi á jafnréttismenntun eru í samræmi við aðrar rannsóknarniðurstöður sem skýra áhugaleysi á kynjajafnréttisfræðslu með skorti á þekkingu á grunnhugtökum (33–40%), ofhlaðinni námskrá (16–9%), eða að málefnið sé viðkvæmt (5–13%) (Lahelma, 2011; Weaver-Hightower, 2003; Weiner, 2000, 2002).

Áhugi kennaranema á umfjöllun um kynjajafnrétti virðist mun meiri en kennara þeirra samkvæmt fyrri hluta rannsóknarinnar (GG og SHL, 2012) og endurspeglar líklega bæði umræðuna og skortinn á slíkri umfjöllun í náminu, sbr. áskorun Jafnréttisnefndar KÍ til rektora háskólanna frá 2013 (Guðrún Jóhannesdóttir, 2016).

## Eðlishyggjuviðhorfin og andstaðan við kynjajafnrétti

Um helmingur kennaranema er mjög sammála um mikilvægi þess að draga úr staðalmyndum kynjanna, en hinn helmingurinn er ekki eins ákveðinn (Mynd 8). Þetta er umhugsunarvert þar sem margir kennaranemar telja sig ekki þekkja nægjanlega vel lykilhugtök eins og kyngervi og kynjakerfi, og virðast því skorta mikilvæga þekkingu til að breyta þessu.

Þegar spurt var um viðhorf kennaranema til þess hvort munur sé á stelpum og strákuum sem námsmönnum kemur í ljós að um 75% þeirra telja svo vera. Um 50% telja muninn stafa af því að kynin séu eðlisólík en um fjórðungur að ástæðurnar séu menningarlegar. Þessi niðurstaða kemur heim og saman við þá staðreynd að helmingur kennaranemanna er mjög sammála því að mikilvægt sé að breyta staðalmyndum kynjanna. Það er ekki mikill munur á byrjendum í kennaranámi og þeim lengra komnu, sem hafa sterkari eðlishyggjuviðhorf en byrjendurnir. Þeir lengra komnu eru í mörgum tilvikum starfandi kennarar í meistaranámi og telja sig hafa fengið minni fræðslu um kynjafraði og kynjajafnrétti í sínu grunnnámi en hinir. Lengra komnu kennaranemarnir, telja sömuleiðis frekar en nýnemarnir að stelpur og strákar þurfi mismunandi kennsluáðferðir, vegna þess hve þau eru ólík sem námsmenn.

Niðurstöðurnar benda til að töluverður hópur, bæði nýnema og lengra kominna (50 – 68% eftir spurningum), aðhyllist eðlishyggjusjónarmið, þ.e. að strákar og stelpur séu mismunandi námsmenn vegna mismunandi eðlis og þurfi því mismunandi kennsluáðferðir. Til samanburðar fundu Younger og Warrington (2008) að 12 – 25 % nýútskrifaðra grunnskólanema í Englandi aðhylltust eðlishyggjusjónarmið, sem eru talin afturhaldssöm og ekki líkleg til breytinga á stöðu kynjanna eða annarra minnihlutahópa (Weaver-Hightower, 2003). Ástæða er til að hafa áhyggjur af þessu og styrkja fræðsluna um kynjajafnrétti í kennaranáminu.

Þó að kennaranemarnir sem tóku þátt í þessari rannsókn, stefnumörkun stjórnvalda hér á landi, KÍ samtök kennara (Guðrún Jóhannesdóttir, 2016), UNESCO (2015) og margar vandaðar rannsóknir, leggi áherslu á jafnréttismál og samþættingu kynjasjónarmiða í kennaramenntun (Kreitz-Sandberg, 2013), virðast þær áherslur ekki skila sér í kennaranámið hvorki hér á landi né víða erlendis. Líklegar ástæður þessa eru taldar eftirfarandi: Áherslur nýfrjálsbyggju og jafnréttis stangast á (Bagley og Beach, 2015; Lundahl, Arreman, Holm, og Lundström, 2013); áherslur á kynjajafnrétti verða undir í víðara jafnréttishugtaki, einkum vegna þess að kynjajafnrétti á sér ekki hefð í orðræðunni um kennaramenntun (Cochran-Smith, o.fl., 2015; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b, GG og SHL, 2012; Kaur, 2012; Weiner, 2002; 2006 – 7; Younger og Warrington, 2008); ný viðfangsefni vegna flóttamannavandans í Evrópu eru líkleg til að taka meira mið af fjölmenningu en mismununarbreytum eins og kyngervi, stétt eða fötlun við þessar aðstæður (NERA, Board panel, 2016).

Kynjajafnrétti mætir andstöðu af ýmsum ástæðum. Meðal annars þeirri að áhersla á kynjajafnrétti í skólum hafi áður beinst meira að stúlkum, þó að ljóst megi nú telja að áherslan á kynjajafnrétti sé ekki síður mikilvæg fyrir drengi. Að losna við úreltar karlmennskuhugmyndir, gæti verið mikilvægt fyrir námsárangur drengja, unnið gegn kynbundnu ofbeldi og ýtt undir jafnrétti kynjanna almennt (Bhana og Moosa, 2015; Skelton, 200; Ratale, 2015; Weaver-Hightower, 2003; Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2011).

## Leiðir til úrbóta

Þó að margt megi bæta á þessu sviði, verður hér lögð áhersla tvær leiðir til að samþætta kynjafnrétti inn í kennaramenntunina. Best væri að nota báðar leiðir samtímis.

### 1. Sérstök námskeið um kynjafnrétti

Eins og fram kom í inngangi hefur reynst vel að hafa sérstök námskeið í boði fyrir kennaranema um kynjafræði og kynjafnrétti (Brown, 2011; Erden, 2009; Titus, 2000; Þórdís Þórðardóttir, 2005). Kennaranemarnir í þessari rannsókn sýndu því mikinn áhuga og því er hér lagt til að framvegis standi öllum kennaranemum til boða að taka slíkt námskeið. Nokkur 10e valnámskeið hafa verið og verða áfram í boði á Menntavísindasviði á sviði menntunar og kyngervis og vorið 2017 er í fyrsta skipti í boði 5e valnámskeið á sviði hinsegin menntunarfræða fyrir kennaranema í kennaradeild. Mælt er með skyldunámskeiði um kynjafnréttismál fyrir alla kennaranema, þar sem áhersla er á þekkingu og viðhorf á sviði kynjafræða og jafnréttis sem ekki eru kennd í öðrum skyldunámskeiðum. Mjög mikilvægt er að tengja fræðilega þekkingu á þessu sviði inn í skólaorðræðuna, og að taka mið af þeirri áherslu á kynbundið ofbeldi, m.a. á samfélagsmiðlum, sem kennaranemar kalla hér eftir.

### 2. Að samþætta kynjafnrétti og umfjöllun um jafnréttismál í önnur námskeið

Þessi aðferð er ákjósanleg fyrir þá sem telja að jafnréttis- og kynjasjónarmiðin verði að samþætast inn í önnur námskeið (GG og SHL, 2012). Að hafa sérstakan kynjalektor sem starfar fyrir kennaramenntunina, hefur reynst vel í Svíþjóð (Kreitz-Sandberg, 2013). Ákveðið starfshlutfall (t.d. 20%) hans sem háskólakennara og sérfræðings í kynjafræðum yrði þá að aðstoða kennara sem kenna kennaranemum við að samþætta kynjasjónarmið inn í þeirra námskeið og kennslu. Reynst hefur vel að nota kennslufræðilega kynjasambættingu þar sem unnið er út frá spurningum og sjónarmiðum kennaranna sjálfra og mælt er með henni (Kreitz-Sandberg, 2013). Þarna er ekki átt við hefðbundna kynjasambættingu eða stefnu sem kemur að ofan eins og í hefðbundnum fræðum um kynjasambættingu jafnréttismála (Jafnréttisstofa, e.d).

Eitt að því sem kennarar á Menntavísindasviði nefndu í fyrri hluta rannsóknarinnar, var að jafnréttisstefnur Háskóla Íslands og Menntavísindasviðs yrðu sýnilegri svo að kennarar fengju stuðning við að ræða kynjafnrétti og setja kynjasambættingu á dagskrá í sínum námskeiðum (GG og SHL, 2012). Nýjustu jafnréttisáætlanir Háskóla Íslands og Menntavísindasviðs frá 2013 – 2017 hafa skýr markmið og aðgerðaáætlanir um að samþætta kynjasjónarmið inn í kennslu Háskólans. Þessar áætlanir mætti hafa aðgengilegri á heimasíðu Menntavísindasviðs og annarra sviða svo og sérstakan vef um efnið. Áætlanirnar hafa verið birtar á heimasíðu kennslumiðstöðvar enda ætlast til að tekið sé tillit til þeirra í kennslu skólans. Hver reyndin verður er svo annað mál, en þar reynir á eftirlitsaðila eins og jafnréttisnefndir Menntavísindasviðs og Háskóla Íslands.

## Niðurlag

Ein ástæða þess hve jafnréttismál, og jafnrétti kynjanna eiga erfitt uppdráttar í kennaramenntuninni víða í heiminum, er rakin til stefnu nýfrjálshyggjunnar í menntamálum, þar sem áhersla er lögð á mælingar, samkeppni, mat og skilvirkni (sjá Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Zeichner o.fl. (2015) mæla með viðbrögðum gegn viðmiðum sem nýfrjálshyggjan hefur varðað og draga úr jöfnuði. Þau vara við atlögu gegn hefðbundnum viðhorfum um fagmennsku kennara og hlutverk kennaramenntunar þar sem lagt er til að fólk utan úr bæ kenni nemendum að ná árangri á prófum (Hess, 2009).

Ýmsir fræðimenn eru reyndar þeirrar skoðunar að komnir séu verulegir brestir í nýfrjálshyggjuna, ekki síst eftir efnahagshrunið 2008. Fraser (2013) hvetur því þá sem aðhyllast kynjafnrétti til að hugsa stórt. Nú sé tækifæri til að kalla fram réttlæti, fyrir alla ekki aðeins með tilliti til kynja.

Brestir nýfrjálshyggjunnar eru að sjálfsögðu umdeilanlegir og efni í aðra rannsókn. Því endum við nú með tilvísun í Minnisblað um jafnréttisfræðslu í skólastarfi til forseta Menntavísindasviðs.

Það er mat höfunda(r) að nýja Ísland kalli á endurskoðun skólastarfs og efla þurfi gagnrýna hugsun og jafnréttis- og lýðræðisvitund nemenda. ... Áhersla verði lögð á jafn-



rétti kynjanna sem miðlæg þátt fyrir aðrar breytur er tengjast jafnrétti, mismunun og félagslegu réttlæti, í samræmi við gildandi jafnréttislög (10/2008). ... Að lokum vil ég ítreka það sjónarmið sem Lahelma (2011) hefur orðað mjög skýrt, að næmi fyrir kynjarmun eða öðrum mismununarbreytum er ekki spurning um persónulega eiginleika sem kennarar búa yfir, þetta er spurning um vísindalega þekkingu um kynjafræði og aðra jafnréttisþætti, svo og kennslureynslu eða þjálfun (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2009b).

Þessi rannsókn bendir ótvírætt til að þörf sé á að bæta þekkingu, breyta viðhorfum og koma til móts við áhuga kennaranema á kynjajafnréttisfræðslu. Vonandi verður hún ásamt fyrri hluta rannsóknarinnar (GG og SHL, 2012) kennurum Menntavísindasviðs hvatning til að efla kynjajafnréttisfræðslu í kennaranáminu, í samræmi við þá sterku ósk sem kennaranemar hafa þar um. Nýjar jafnréttisáætlanir Háskóla Íslands og Menntavísindasviðs eru góð tæki og vísbendingar um slíkan vilja. Þeim þarf að framfylgja af mikilli festu í kennaranáminu og í Háskóla Íslands almennt.

## Þakkir

<sup>1</sup>Steinunn Helga Lárusdóttir tók þátt í þessari rannsókn á ýmsum stigum. Höfundar færa henni bestu þakkir fyrir sitt framlag.

<sup>2</sup>Höfundar þakka Freyju Rós Haraldsdóttur, þáverandi M.Ed. nema fyrir hennar vinnu við gerð spurningalistans.

<sup>3</sup>Höfundar þakka ritrynum NETLU fyrir mjög gagnlegar ábendingar.

## Heimildaskrá

The AAUW REPORT. (1992). *How Schools Shortchange Girls*. A study of major findings on girls and education. New York: Marlowe & Company. Sótt af <http://www.aauw.org/files/2013/02/how-schools-shortchange-girls-executive-summary.pdf>

Anna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar). (2005). *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Arnesen, A-L. (ritstjóri). (1995). *Gender and equality as quality in school and teacher education*. Oslo: Oslo college, School of education. Nordic council of ministers.

Ásta Jóhannsdóttir og Kristín Anna Hjálmarsdóttir. (2011). Skaðleg karlmennska? Greining á bókinni Mannasiðir Gillz. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005/005.pdf>

Bagley, C. og Beach, D. (2015). The marginalisation of social justice as a form of knowledge in teacher education in England. *Policy Futures in Education*, 13(4), 424–438. DOI: 10.1177/1478210315571220

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en“. Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglinga í bekkjardeild. Í Anna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 171–196). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). Að tryggja framboð og fjölbreytileika: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnuskjölum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76.

Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2005). Er grunnskólinn kvenlæg stofnun? Í Anna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar). *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 149 – 170). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Bhana, D. og Moosa, S. (2016). Failing to attract males in foundation phase teaching: an issue of masculinities. *Gender and Education*, 28(1), 1–9. DOI:10.1080/09540253.2015.1105934

- Brant, C. A.R. (2014). Reforming school reform. The need for addressing gender and sexuality issues in teacher preparation programs. Í W. S. Newcomb og K. C. Mansfield (ritstjórar), *Women interrupting, disrupting, and revolutionizing educational policy and practice. A volume in educational leadership for social justice*. (bls. 109–125). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Brown, T. J. (2011). A required course in gender studies. *Psychology of Women Quarterly*, 35(1), 162–164. DOI: 10.1177/036168431039606
- Campbell, P. B. og Sanders, J. (1997). Uninformed but interested: Findings of a national survey on gender equity in pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 69–75. DOI 10.1177/0022487197048001010
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T. og Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 2. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 109–121. DOI: 10.1177/0022487114558268
- Crompton, R. og Lyolette, C. (2005). The new gender essentialism – domestic and family 'choices' and their relation to attitudes. *The British Journal of Sociology*, 56(4), 601–620.
- Engebretson, K. E. (2013). Grappling with "That awkward sex stuff": Encountering themes of sexual violence in the formal curriculum. *The Journal of Social Studies Research*, 37(4), 195–207. DOI:10.1016/j.jssr.2013.08.002
- Engebretson, K. E. (2016). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37–54. DOI.org/10.1080/09540253.2015.1096917
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409–414. DOI:10.1016/j.tate.2008.11.001
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. London: Verso Books.
- Gerður Bjarnadóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2011). Kynjakerfið og viðhorf framhaldsskólanna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/001.pdf>
- Gray, C. og Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3–17. DOI:10.1080/0305569032000159705
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2007). *Menntun og kynferði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2009a). Lenging kennaramenntunar: Átök og tækifæri. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í Félagsvísindum X*. Félags- og mannvísindadeild (bls. 579–590). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2009b). Minnisblað um jafnréttisfræðslu í skólastarfi til forseta Menntavísindasviðs. Sótt af <http://vefir.hi.is/kennaramenntun/files/2010/03/GG-jafnr%C3%A9tti-og-kennarmenntun1.pdf>
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2012). Þotulið og setulið: Kynjajafnrétti og kennaramenntun. *Netla – Menntakvika*. Sótt af, <http://netla.hi.is/menntakvika2012/014.pdf>
- Guðrún Jóhannesdóttir. (2016, 8. febrúar). Opið bréf til rektora háskólanna um kynjafræði- og jafnréttiskennslu. Sótt af <http://www.jafnretti.is/jafnretti/?D10cID=ReadArticle3&ID=160>
- Gyða Margrét Pétursdóttir. (2012). Styðjandi og mengandi kvenleiki innan áru kynjajafnréttis. *Íslenska þjóðfélagið*, 3, 5–18. Sótt af <http://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/35/pdf>
- Hanna Björg Vilhjálmsdóttir. (2016, 1. desember). Kennum Kynjafræði! *Fréttablaðið*, bls. 34.

Hess, F. M. (2009). Revitalizing teacher education by revisiting our assumptions about teaching. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 450–457. DOI: 10.1177/0022487109348595

Hollingsworth, S. (1995). The 'problem' of gender in teacher education. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 3–11.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum.

Jón Ingvar Kjarran og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2010). „Ég myndi alltaf enda með einhverri stelpu.“ Eru framhaldsskólar á Íslandi gagnkynhneigðir? *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/7807/20400/1/017.pdf>

Jackson, C. og Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer ... with a bottle of whisky next to me': constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341–356. DOI.org/10.1080/09589230903260019

*Jafnréttisáætlun Háskóla Íslands 2013 –2017*. Sótt af [http://www.hi.is/sites/default/files/admin/meginmal/skjol/JAFNR\\_TTISA\\_TLUN\\_2013\\_2017\\_me\\_hyperlinks.pdf](http://www.hi.is/sites/default/files/admin/meginmal/skjol/JAFNR_TTISA_TLUN_2013_2017_me_hyperlinks.pdf)

*Jafnréttisáætlun Menntavísindasviðs Háskóla Íslands 2013—2017*. Sótt af [http://www.hi.is/sites/default/files/menntavisindasvid/Jafnréttisáætlun\\_Menntavísindasviðs\\_2013\\_2017.pdf](http://www.hi.is/sites/default/files/menntavisindasvid/Jafnréttisáætlun_Menntavísindasviðs_2013_2017.pdf) Jafnréttisstofa (e.d.). Sótt af <http://www.jafnretti.is/jafnretti/?D10cID=Page3&ID=141>

Kaur, B. (2012). Review: Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485–492. DOI:10.1016/j.tate.2012.01.012

Kennarasamband Íslands. (2016). *Umræðuhefti um menntamál. Læsi. Skólamálaráð Kennarasambands Íslands, febrúar*. Sótt af [http://www.ki.is/images/Skrar/KI/Skolamal/Hvitbok/Umruefti\\_Sklamlars\\_K\\_um\\_Isi\\_febrar\\_2016\\_2.pdf](http://www.ki.is/images/Skrar/KI/Skolamal/Hvitbok/Umruefti_Sklamlars_K_um_Isi_febrar_2016_2.pdf)

*Konur og karlar á Íslandi*. (2015). Sótt af [http://jafnretti.is/D10/\\_Files/konur\\_og\\_karlar\\_2015.pdf](http://jafnretti.is/D10/_Files/konur_og_karlar_2015.pdf)

Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: Stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teacher's education. *Gender and Education*, 25(4), 444–465. DOI.org/10.1080/09540253.2013.772566

Kumar, R. og Hamer, L. (2012). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177. DOI: 10.1177/0022487112466899

Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: An impossible mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263–276.

Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A. S. og Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497–517. Sótt af <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22620/30110>

Lundahl, L. og Olson, M. (2013). Democracy lessons in market-oriented schools. The case of Swedish upper secondary education. *Citizenship and Social Justice*, 8(2), 201–213. DOI: 10.1177/1746197913483684

*Lykiltölur Háskóla Íslands*. (2016). Sótt af [http://www.hi.is/adalvefur/hi\\_i\\_tolum](http://www.hi.is/adalvefur/hi_i_tolum)

*Lög um jafnrétti kvenna og karla*, nr. 78/1976

*Lög um jafnan rétt og jafna stöðu kvenna og karla*, nr. 10/2008

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla*, 2011. Reykjavík: Höfundur.

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2010). *Kynungabók*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af [https://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/Kynungabok\\_2010.pdf](https://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/Kynungabok_2010.pdf)
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570. DOI: 10.1080/09540250802213115
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187. DOI: 10.1177/0022487100051003004.
- NERA, Board panel (2016). The refugee situation a Nordic context, its implications for education and its challenges to educational researchers. Sótt af <http://blogs.helsinki.fi/nera-2016/files/2016/03/NERA-BOARD-PANEL-2016.pdf>
- Ragnhildur Bjarnadóttir.(1995). Example of a developmental project in teacher education. Í A-L. Arnesen, ritstjóri, *Gender and equality as quality in school and teacher education*, bls. 76-78. Oslo: Oslo College, Nordic Council of Ministers.
- Ratale, K. (2015). Working through resistance in engaging boys and men towards gender equality and progressive masculinities. *Culture Health & Sexuality*, 17(S2), S144–S158. DOI.org/10.1080/13691058.2015.1048527
- Sandra Rut Skúladóttir.(2014). Kynjafræði í skólum: eðli og afdrif tillagna í lokaskýrslu þróunarverkefnisins Jafnréttisfræðsla í leik- og grunnskólum (óútféfin meistararitgerð). Háskóli Íslands: Menntavísindasvið. Sótt á, <http://skemman.is/item/view/1946/16882>
- Skelton, C. (2002) The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising primary education'? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77–96. DOI.org/10.1080/09620210200200084
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(6), 677–690. DOI.org/10.1080/09540250701650599
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947 – 1957. DOI:10.1016/j.tate.2008.04.003
- Titus, J. J. (2000). Engaging student resistance to feminism: How is this stuff going to make us better teachers? *Gender and Education*, 12(4), 21 – 37. DOI: 10.1080/09540250020382UNESCO. (2015).
- UNESCO. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf>
- Velferðarráðuneytið. (2015). *Jafnréttisþing. Skýrsla félags- og húsnæðismálaráðherra um stöðu og þróun jafnréttismála 2013–2015*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af [https://www.velferdarraduneyti.is/media/rit-og-skyrslur-2015/Jafnrettiskyrsla\\_nov\\_2015.pdf](https://www.velferdarraduneyti.is/media/rit-og-skyrslur-2015/Jafnrettiskyrsla_nov_2015.pdf)
- Weaver-Hightower, M. B. (2003). The “Boy turn” in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498. DOI: 10.3102/00346543073004471
- Weiner, G.(2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 233–247. DOI: 10.1080/1468136000200091
- Weiner, G. (2002). Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), 273–288. DOI.org/10.1080/1047621022000023262
- Weiner, G. (2006–7). The nation strikes back: Recent influences on teacher education in Europe. Hitotsubashi *Journal of Social Studies*, 38(1), 79–88. Sótt af <https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/8266/1/HJsoc0380100790.pdf>

Woolley, S. W. (2017). Contesting silence, claiming space: gender and sexuality in the neo-liberal public high school. *Gender and Education: Special Issue: Neoliberalism, gender and education work*, 29(1). 84–99. Birt rafrænt, 10 júní 2016. Sótt af <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2016.119738>

World Economic Forum.(2015). *The global gender gap report 2016.*. Sótt af [http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF\\_Global\\_Gender\\_Gap\\_Report\\_2016.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf)

Younger, M. (2007). The gender agenda in secondary ITET in England: Forgotten, misconceived or what? *Gender and Education*, 19(3), 387–414. DOI:10.1080/09540250701295528

Younger, M. og Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years. *Journal of Education Policy*, 23(4), 429–445. DOI. [org/10.1080/02680930802054396](http://dx.doi.org/10.1080/02680930802054396)

Zeichner, K., Payne og Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. DOI: 10.1177/0022487114560908

Þorgerður Einarsdóttir. (2006). Kynjakerfið: Úrelding í augsýn eða viðvarandi kynjahalli? Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í Félagsvísindum VII. Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2006* (bls. 445–456). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Þorgerður Einarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson.(2011). Kynjajafnréttisfræðsla í skólum: Hindranir og tækifæri. *Netla – Menntakvika*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/030.pdf>

Þórdís Þórðardóttir.(2005). Hvers vegna á kynjafraði erindi í kennaramenntun. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar). *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 33–53). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Þórdís Þórðardóttir. (2009). Jafnrétti og kennaramenntun. Erindi flutt á jafnréttisþingi 16. janúar 2009. Félagsmálaráðuneytið og Jafnréttisráð. Sótt af <https://www.velferdarraduneyti.is/radstefnur/Jafnrretti09/nr/4173>

### Um höfunda

Guðný S. Guðbjörnsdóttir er prófessor við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í uppeldisfræði frá The University of Leeds; M.Sc. í sálfræði frá University of Manchester og BA prófi í sálfræði frá Vassar College, N.Y. Rannsóknir hennar og kennsla hafa einkum beinst að menntun, jafnrétti og kynferði; kynjafraðilegri sýn á stjórnun og forystu; menntun, miðlum og menningarlausni og að vitrænum þroska barna og ungmenna. Hún var ein af stofnendum Rannsóknarstofu í kvennafræðum árið 1991 og Rannkyn, rannsóknarstofu um jafnrétti, kyngervi og menntun, á Menntavísindasviði árið 2010. Netfang: [gg@hi.is](mailto:gg@hi.is).

Gudny S. Gudbjornsdottir is a professor of education at the University of Iceland. She holds a PhD. in education from the University of Leeds, an MSc. in psychology from the University of Manchester, and a BA in psychology from Vassar College, N.Y. Her research fields are mainly gender and education; leadership and gender; cultural literacies; and children's cognitive development. She was one of the founders of the Women's Research Centre at the University of Iceland in 1991, and RannKyn, the Centre for Research on Equality, Gender and Education in 2010. E-mail: [gg@hi.is](mailto:gg@hi.is).

### Lykilorð

Kynjajafnrétti, kennaramenntun, kennaranemar, Menntavísindasvið HÍ.

### About the author's

Þórdís Þórðardóttir er lektor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið

Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands 2012, M. Ed. prófi með áherslu á samanburðaruppeldisfræði frá Kennaraháskóla Íslands árið 2000, prófi til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands árið 1995 og B.A. prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá sama skóla 1993, Diploma í stjórnun og skipulagningu menntastofnana frá Social Pædagogiske Højskole í Kaupmannahöfn 1990, leikskólakennaraprófi frá Fósturskóla Íslands 1974. Rannsóknir hennar beinast einkum að menntun, kyngervi og menningu ásamt þekkingar og merkingarsköpun ungra barna. Netfang: thordisa@hi.is

Thordis Thordardóttir is an assistant professor at the University of Iceland-School of Education. She finished her Ph.D. in education studies from the University of Iceland, 2012, an M. Ed. degree in Comparative education from the Iceland University of Education, 2000, teacher licence program from the University of Iceland, 1995 and B.A. in education studies, from the same university in 1993. She finished a Diploma in educational administration and leadership, from the Social Pædagogiske Højskole in Copenhagen 1990 and graduated from the Iceland preschool teacher training College 1974. Her main research focuses on gender education and culture together with knowledge construction and meaning making in early childhood education. E-mail: thordisa@hi.is

### Key words

Gender equality, teacher education, student teachers, Iceland.



Guðný S. Guðbjörnsdóttir og Þórdís Þórðardóttir. (2016).  
Kynjafnrétti og kennaramenntun: Ákall kennaranema um aukna fræðslu.  
*Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.  
Sótt af [http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/10\\_ryn\\_arsrit\\_2016.pdf](http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/10_ryn_arsrit_2016.pdf)