

Kjønnslikestillingens plass i samfunnsfaget

*En kvalitativ studie av fire
samfunnslæreres behandling av kjønn og
kjønnslikestilling*

Pia Enz Flåten



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2018

Kjønnslikestillingens plass i samfunnsfaget

Fire læreres behandling av kjønnsstatikk i samfunnsfag

Av Pia Enz Flåten

© Pia Enz Flåten

2018

Kjønnslikestillingens plass i samfunnsfaget

Pia Enz Flåten

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Oslo

Sammendrag

Emne for denne masteroppgaven er fire samfunnsfagslæreres syn på, opplevelse av og inkludering av tematikken rundt kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisning. Bakgrunnen for oppgaven stammer fra mitt eget engasjement for temaet, og derav interessen for å utforske kjønnslikestillingens plass i skolen. Oppgavens formål og hensikt er å gi et nyansert og utdypende bilde av problemstillingen som lyder «*Hvordan behandler samfunnsfagslærere kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisningspraksis?*». Ut ifra problemstillingen har forskningsspørsmål, som tar for seg kjønnslikestillingens del av undervisningen, blitt utformet. I tillegg til forskningsspørsmålene har det blitt utformet en intervjuguide som tar sikte på at besvarelsene redegjør for oppgavens hva, hvorfor og hvordan.

Oppgaven baserer seg på et teoretisk grunnlag bestående av ulike teoretiske og empiriske bidrag. For eksempel blir tidligere og gjeldende læreplaner redegjort for, i tillegg til likestillingspolitikk som samfunnsmessig handlingsmodell. Her vil bidrag fra blant annet Theo Koritzinsky, Harriet Bjerrum Nielsen og Hege Skjeie gjøre seg gjeldende.

Når det gjelder de empiriske perspektivene, har rapporten som tar for seg likestillingsarbeid i skolen skrevet av Liv Anne Støren, Erica Waagene, Clara Åse Arnesen og Elisabeth Hovdhaugen vært et hovedbidrag, og Gunn Imsen sin bok «Kjønn og likestilling i grunnskolen» har således fungert som et slags supplement. I tillegg vil Mari Teigen stå sentralt når det gjelder diskusjon rundt holdninger til likestilling.

Studiens hovedfunn viser at til tross for at kjønn og kjønnslikestilling får lite oppmerksomhet i formelle styringsdokumenter, så mener gitte samfunnsfagslærere at tematikken har sin naturlige og selvfølgelig plass i samfunnsfag. Andre funn peker på at kjønnslikestilling som begrep blir relativt likt definert, men at det er ulik hvordan definisjonen blir forstått. Det er også ulikt i hvilken grad kjønnslikestilling som tema blir inkludert i undervisningen. Mine informanter hadde stort sett gode opplevelser med å undervise i og om kjønnslikestilling, og dette gjenspeilet seg i deres erfaringer med tematikken. Lærerne kunne fortelle om engasjerte elever, som brukte seg selv og sitt dagligliv i undervisningen. Dette kan se ut til å stå i kontrast med hva Støren m.fl fant ut i sin rapport.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har medført tårer og latter, samt en følelse av både mestring og håpløshet og jeg har lært mye om meg selv som person og som lærer. Aldri før har veien fra en følelse til en annen vært så ujevn, plutselig og bratt. Det er med et visst snev av vemod at oppgaven leveres inn og at min tid på Blindern er over for denne gang.

En stor takk rettes til informantene mine som tok seg tid til meg og mitt prosjekt i en hektisk lærerhverdag. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave.

I de mørkeste stundene har det vært godt å ha gode venner og familie ved min side. En stor takk rettes til mamma og pappa som aldri mistet troen, og som ikke nølte med verken å mase på eller oppmuntre meg i tider hvor motivasjonen så ut til å svinne hen.

Takk til mine kjære UiO- jenter for at vi har kunnet dele tanker og erfaringer gjennom utallige lunsjer, heftige diskusjoner og minnerike ferieturer – Uten dere hadde jeg ikke kommet meg gjennom årene på Blindern.

Jeg vil også rette en takk til min veileder Erik Landsverk Ryen. At du har holdt meg gående, og fulgt meg opp også i de stundene hvor jeg ikke selv hadde oversikten eller troen, er helt uvurderlig.

Min bror Tobias, min venninne Benedicte og min roomie Marthe fortjener en ekstra oppmerksomhet for at de har hjulpet meg med arbeidet på ulike måter. Deres hjelp har hatt stor betydning.

Blindern, Mai. 2018.

Pia Enz Flåten

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn og aktualisering.....	2
1.1.1	Scenario 1) Hans og Hanna.....	3
1.1.2	Scenario 2) Gutter som skoletapere	4
1.1.3	Scenario 3) #Metoo	4
1.1.4	Scenario 4) Kvinner som omsorgsvinnere	5
1.1.5	Scenario 5) «Grab them by the pussy».....	6
1.2	Problemstilling og formål med oppgaven	6
1.3	Oppgavens gang	8
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Likestilling eller kjønnslikestilling?	9
2.2	Formålet med kjønnslikestilling	12
2.3	Likestillingspolitikk.....	13
2.4	Perspektiver på kjønnslikestilling i skolens styringsdokumenter.....	14
2.5	Kjønnsforskjeller i skolen.....	17
2.6	Holdninger til kjønnslikestilling.....	20
2.7	Den norske enhetsskolen – Et paradoks?	23
2.8	Kjønnsidentitet og seksuell orientering	25
3	Metode.....	28
3.1	Kvalitativt forskningsdesign.....	28
3.2	Intervjuundersøkelsens syv faser.....	29
3.3	Intervju som metode	29
3.4	Intervjuguiden.....	30
3.5	Forholdet mellom forsker og informant	31
3.6	Hermeneutikk og meningsanalyse.....	32
3.7	Utvalg og innsamling.....	33
3.8	Undersøkelsens svakheter.....	35
3.9	Etiske betraktninger	36
4	Presentasjon av funn og analyse.....	38
4.1	Presentasjon av lærere	38
4.1.1	Begrepsavklaring.....	38

4.1.2	Metodisk tilnærming til temaet	41
4.1.3	Kjønnslikestillingens relevans.....	44
4.1.4	Erfaringer og opplevelser	46
5	Drøfting og tolkning av studiens funn.....	48
5.1	Studiens hovedfunn	48
5.1.1	Hva betyr kjønnslikestilling?	49
5.1.2	Kjønnsstilpasset undervisning	50
5.1.3	Hvorfor eller hvorfor ikke kjønnslikestilling?	54
5.1.4	Oppsummering	60
6	Veien videre- Didaktiske implikasjoner.....	62
7	Litteraturliste	64
8	Vedlegg	70
8.1	Vedlegg 1 – Intervjuguide	70
8.2	Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i prosjektet	71

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Jeg finner norske jenter usexy og motbydelige når de oppfører seg mer guttete enn jentete, noe som denne nye generasjonen kvinner har en tendens til å være. Har likestillingen nådd nye unormale høyder og kommer Norge til å lide under dette i fremtiden? (VG – debatt, 2009)

Slik starter en anonym bruker ved navn RollonCity en diskusjonstråd om likestilling på VG sin debattsider. Vedkommende får flere svar, for eksempel sier brukeren Dufs1 at «Likestilling har i mange tilfeller gått over til feminisme, noe som er helt uakseptabel (Ukjent forfatter, 2009)», mens Bluesman hevder at:

Når kvinna som individ bryter det tradisjonelle rollemønsteret, og ikke evner å utføre sine plikter i heimen i henhold til tradisjon, ja da har det gått for langt. Men vi gutter/menn kan ta det helt med ro, vi er det sterke kjønn av natur, og en kvinne vil aldri kunne dominere over mannskjønnet uansett... jeg lar de bare holde på, det er litt søtt.. (Ukjent forfatter, 2009)

Det er allikevel ikke kun menn som setter spørsmålsteget ved dagens likestilling, og kjendisveterinær Trude Mostue har eksempelvis tidligere uttalt at hun blir helt dårlig av likestillingen i Norge, og at den således har gått alt for langt (Barka, 2011).

I en tid hvor likestilling mellom kjønnene ofte blir sett på som en selvfølgelig og grunnleggende verdi i mange deler av verden, finnes det de som synes at likestillingskampen er unødvendig, utdatert og overfladisk. Koritzinsky (2012) sier at det til tross for en tverrpolitisk enighet om at kjønnslikestilling er en kjerneverdi i det norske samfunn, er ikke det det samme som et det er uviktig og selvfølgelig. I norsk kontekst har kjønnene på papiret like rettigheter og muligheter, og vi har lover som passer på at disse prinsippene overholdes. Kvinner er i jobb og utdanning, menn hjelper til på hjemmebane og samfunnet blir mer åpent for nye konstruksjoner av kjønn og legning. Feminisme er noe som sjeldent blir snakket om, og om det kommer opp er det gjerne i negative ordelag. Jeg har selv sett gutter på ulike arenaer på sosiale medier, som forkynner at de aldri kunne blitt sammen med eller datet en selverklært feminist. Jeg har sett kvinner som lengter tilbake til gentlemannen som betaler middag, kjøper blomster og åpner dører.

Det kan fremstå som at både feminisme og likestilling i dag er uklare begreper, og som lærer ser jeg på det som en av mine arbeidsoppgaver å opplyse om og å bevisstgjøre mine elever om at likestillingsproblematikk fortsatt kan sees på som et relevant diskusjonstema i 2018.

Andre potensielt forskjellskapende dimensjoner, som for eksempel sosial klasse og etnisitet, kommer ikke til å bli diskutert i oppgaven. Dette er ikke på grunn av manglende interesse eller relevans, men oppgavens begrensede omfang. Jeg kommer nå til å presentere ulike virkelige scenarier fra de siste årene for å drøfte kjønnslikestillingens stadige relevans.

1.1.1 Scenario 1) Hans og Hanna

Året er 2003, og en gruppe amerikanske studenter blir utsatt for et forsøk hvor de skal vurdere en toppleders egenskaper som leder og person gjennom en case. Gruppen blir delt i to, og den ene delen leser om en mannlig leder, Howard, mens gruppe to leser om en kvinnelig leder, Heidi. Bortsett fra kjønn er casene identiske, og resultatet er oppsiktsvekkende. Der Heidi ble beskrevet som egoistisk, ble Howard sett på som en kjernekar. Der studentene gjerne kunne tenke seg Howard som sin arbeidsgiver og leder, var det betydelig færre som hadde samme tanker om Heidi (Raknes & Gaustad, 2015)

Tolv år senere gjennomfører en gruppe studenter ved Markedshøyskolen i Oslo en fornorsket undersøkelse om topplederne Hanna og Hans, med lignende resultat. Hele 72 % beskrev mannen som en god leder, mot 54 % som beskrev kvinnen på samme måte. Hanna var ifølge studentene «kald», «bitch» og «ikke en ideell mamma», mens Hans var «kompromissløs», «typisk leder», «hardtarbeidende» og «genuint opptatt av det han drev med». I tillegg vurderte de mannlige studentene Hanna mer negativt enn hva de kvinnelige studentene gjorde. Er det slik at dypt inkorporerte stereotyper fortsatt dominerer samfunnet når det kommer til kjønn? Ifølge Raknes og Gaustad (2015) som publiserte studien på Tankesmien Agenda sin hjemmeside, er det slik at «Historien om den kompromissløse og suksessfulle forretningskvinnen passer ikke med stereotypen. Hun kan ikke både være en sterk leder og samtidig en omsorgsfull mor. Derfor liker vi ikke Hanna.»

1.1.2 Scenario 2) Gutter som skoletapere

Året er 2017 og ferske tall fra SSB viser at det er totalt 73% av de som starter på videregående skole som fullfører etter fem år. Forskjellen i kjønnene er betydelige og det er flere jenter enn gutter som fullfører – Kun 68% av guttene som påbegynner videregående skole er ferdig etter fem år, mot 78 % av jentene (SSB, 2017). Samtidig ser man stadige tendenser til at gutter skårer lavere enn jenter i standpunktkarakter og på både muntlige og skriftlige eksamener. I fag som psykologi, sosialkunnskap og markedsføring og ledelse, skårer jentene så mye som en halv karakter bedre enn guttene (Utdanningsdirektoratet, 2017), samt at tall fra 2014 og 2015 viser at jenter også skårer betydelig bedre i norsk. I fag som engelsk og matte er derimot karakterfordelingen mellom kjønn jevnere. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Hva som kan være grunnen til disse skillene mellom kjønnene i skolesammenheng har fått mange forskere til å klø seg i hodet, og ulike teorier har oppstått. Er det mangel på mannlige rollemodeller i skolen? Har skolen gjennomgått en feminisering, og er nå for lite tilpasset gutter? Handler det om ulikt valg av studieretning og mangel på lærlingplasser? Eller kan det være at lærerne liker jentene bedre? Teoriene er mange, men enda vites det ikke sikkert hvorfor den norske enhetsskolen i dag ikke har oppnådd full likestilling mellom kjønnene, og hvorfor gutter i større grad enn jenter ser ut til å slite i skolen.

1.1.3 Scenario 3) #Metoo

Året er 2017, og en oktoberdag legger skuespillerinnen Alyssa Milano ut følgende på nettsiden Twitter:

If all the women who have been sexually harassed or assaulted wrote 'me too' as a status, we might give people a sense of the magnitude of the problem. If you've been sexually harassed or assaulted, write 'me too' as a reply to this tweet

Snøballen begynner å rulle, og det går ikke lang tid før Hollywood-mogul og filmprodusent Harvey Weinstein blir tvunget til å forlate sin posisjon i The Weinstein Company etter anklager fra mer enn 60 kvinner om seksuell trakassering og overgrep mot en rekke skuespillerinner og andre kvinner i bransjen. Me too- kampanjen går viralt, og verden får et

innblikk i omfanget av problemet. Også land som Norge tar et oppgjør med seksuell trakassering og overgrep, både på arbeidsplassen, i organisasjoner og andre settinger. Flere bransjer kaster seg på, og alt fra skuespillere, til servitører og politikere tar opp kampen. Snøballen fortsetter å rulle, og omfanget av kvinner som står frem etter å ha opplevd uønsket seksuell oppmerksomhet øker i takt med spredningen av kampanjen. Mektige menn som Trond Giske, Ulf Leirstein og Davy Wathne mister sine stillinger etter ulike anklager og i 2018 blir #metoo hovedparole under markeringen av den internasjonale kvinnetdagen i Oslo. Det blir klart at i 2018 er seksuell trakassering og objektivering av kvinner fortsatt et stort hinder for likestilling mellom kjønnene.

1.1.4 Scenario 4) Kvinner som omsorgsvinnere

Året er 2011, og i barnefordelingssaker hvor mor og far skiller lag, ender 83 % av barna opp med adresse hos mor (Kirkebøen, 2012) I slike saker sier barneloven § 36 at

Foreldra kan gjere avtale om at barnet skal bu fast hos begge eller hos ein av dei. Er foreldra usamde, må retten avgjere at barnet skal bu fast hos ein av dei. Dersom det ligg føre særlege grunnar, kan retten likevel avgjere at barnet skal bu fast hos begge (Barneloven, 2017).

Blir ikke foreldrene enige seg imellom, er det altså domstolen som bestemmer hvem barnet skal bo hos. I slike saker er det nesten umulig for far å vinne frem. Er for eksempel både mor og far friske, med normale forutsetninger, er det liten sjans for at far får foreldreretten med begrunnelsen om at det er til barnets beste. Hvorfor er ikke far likestilt med mor som omsorgsperson? For det fremstilles nemlig slik at far ikke har tilstrekkelig med omsorg og omtanke for barnet, i alle fall kan det se slik ut hvis man setter resultatet av barnefordelingssaker opp mot § 30 i barneloven som sier at:

[b]arnet har krav på omsut og omtanke frå dei som har foreldreansvaret (...) Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad (Barneloven 2017, § 30).

Skillet mellom mor og far blir enda tydeligere ved videre utforskning av barneloven. Det står blant annet skrevet i § 35 at «[n]år foreldra ikkje er gifte eller bur saman, jf. § 39, har mora foreldreansvaret åleine (Barneloven, 2017)». Med hvilken begrunnelse? Er det fordi moren av biologiske årsaker sees på som bedre rustet, blant annet fordi hun ammer? Mange fedre fortviler over få rettigheter når det kommer til omsorg, ansvar og medbestemmelse i

barnefordelingssaker. Det ser tilsynelatende ut til at menn ikke får omsorgsrett for barna kun fordi de er menn.

1.1.5 Scenario 5) «Grab them by the pussy»

Året er 2016, og Donald Trump har akkurat vunnet presidentvalget i USA og dermed blitt verdens mektigste mann. Som en kontroversiell leder og businessmann har Trump skapt mange overskrifter i oppkjøringen til valget, men sjelden har det stormet slik det gjorde da et opptak av en samtale mellom Trump og programlederen Billy Bush fra 2005 ble lekket. Trump ymtet frempå at når man er kjendis gjør kvinner hva som helst for deg, og du kan gjøre hva du vil med dem: «And then when you are a star, they let you do it. You can do anything, *grab them by the pussy*, you can do anything (Fahrenholdt, 2016)».

Dette er ikke første gang Trump har sagt ting som potensielt kan fremstå som objektiverende og sexistisk overfor kvinner, og han har tidligere brukt ord som tjukk, ekkel og stygg for å beskrive damer. I sine mange år som businessmann har han laget lister over kvinner han vil ligge med og uttrykt at alle kvinner er såkalte «golddiggers», samt at han på et tidspunkt ymtet frempå at han ville datet sin egen datter om det ikke var for at de var i familie (Cohen, 2017).

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

Overnevnte eksempler kan alle sies å være med og forsterke inntrykket av at likestilling mellom kjønnene fortsatt har relevans. Det kan se ut til at menn og kvinner på generell basis blir behandlet forskjellig på bakgrunn av sitt kjønn på et samfunnsmessig plan. Det er nødvendig for videre utvikling av samfunnet å bevisstgjøre dagens ungdom om problemstillingene og utfordringene som foreligger når det kommer til likestilling mellom kjønnene. Men hvem skal bevisstgjøre dem og hvordan skal det gjøres?

I samfunnsfag har lærere en unik mulighet til å snakke om nettopp kjønnslikestilling, fordi det er nedfelt både i formålet med faget og i kompetansemålene. Jeg anså det derfor som interessant å høre hvordan samfunnsfaglærere brukte, og snakket om, kjønn og likestilling mellom kjønnene i sin undervisning, og om de så på dette som et viktig aspekt ved

samfunnsfaget. Svaleryd (2004) forsterker synet av at man også som lærer bør være bevisst på sine tanker rundt kjønn, og sier at «Å bli bevisst som pedagog hvordan ens egne kjønnsrollenormer og vurderinger påvirker undervisningen, valget av innhold samt måten man behandler elevene på. Denne innsikten er grunnlaget for en forandring. Lærerrollen og dens innhold må settes i fokus (2004, s. 18).» Dette fordi lærernes forventninger styres av atferd, normer og holdninger og at disse forventningene igjen påvirker elevenes opplevelse av seg selv (Svaleryd, 2004, s. 59).

Med dette som utgangspunkt har følgende problemstilling blitt utformet; «*Hvordan behandler samfunnsfaglærere kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisningspraksis?*» Med problemstillingen som utgangspunkt har tre forskningsspørsmål blitt laget og presentert under.

- 1) Ser lærere på kjønnslikestilling som et viktig tema og, hvis ja, i hvilken grad kommer dette til syne i deres undervisning? Hvis nei, hvorfor?
- 2) Blir kjønnslikestilling undervist som ett tema eller ligger det mer som et grunnlag i alle temaer gjennom hele året?
- 3) Inkluderer og tilpasser de etter begge kjønn?

Formålet med oppgaven er å dykke ned i lærernes egne opplevelser og å avdekke hvordan og eventuelt hvorfor/hvorfor ikke kjønnslikestilling er et tema i deres undervisningspraksis. Det er også en del av studien å utforske om lærerne er bevisste på egne tanker rundt kjønnsstatistikken, men utover dette blir ikke bakgrunnen for hvorfor kjønnsforskjeller oppstår diskutert i stor grad. I klasserommet har jeg selv opplevd at temaer som er relevante og gjenkjennelige for elevenes livsverden, ofte er temaene som vekker følelser og innlevelse. Her enes jeg med Koritzinsky (2012), som er av den oppfatning av elevene lærer best når undervisningen appellerer både til deres intellekt og følelsesverden. Derfor var det naturlig også å trekke inn hva slags erfaringer lærerne sitter igjen med etter endt undervisning i denne studien.

1.3 Oppgavens gang

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, hvor hensikten er å skape en forståelse av hvordan fire samfunnsfagslærere behandler tematikk rundt kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisning.

I kapittel to, som igjen er delt opp i delkapitler, vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Det blir fokus på det formaliserte likestillingsarbeidet i skolen og ulike perspektiver på kjønn i tidligere forskning og faglitteratur. Også holdninger til kjønnslikestilling blir relevant for denne delen.

I kapittel tre blir den metodiske tilnærmingen beskrevet, og begrunnelse for hvorfor et kvalitativt forskningsintervju er det mest hensiktsmessige for denne studien. Jeg tar også for meg de ulike stegene før, under og etter intervjufasen og hvordan jeg har gått frem for å velge ut informanter og å samle inn data. Positive og negative sider ved metoden vil bli drøftet.

I neste del blir informantene beskrevet og funnene av studien presentert med utgangspunkt i svarene informantene ga. Relevante sitater er tatt direkte fra intervjuene og er ikke endret i sin form eller i språket. Svarene som er gitt representerer studiens hva, hvorfor, hvordan, samt at det blir en egen del om lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til undervisning i og om kjønnslikestilling.

Kapittel fem diskuterer og drøfter jeg resultatene i lys av gitte teori, og teoretiske perspektiver blir koblet opp mot studiens funn. Det blir noe gjengivelse av analysen for å trekke tråder mellom teorien og funnene. Jeg tar for meg de ulike kategoriene nevnt i kapittel fire og fletter de inn under nye underoverskrifter. Her er hensikten å belyse studiens relevans i lys av empiri og teori.

I studiens siste del blir hovedfunnene oppsummert, og jeg reflekterer over hvordan problemstillingen har blitt besvart. I tillegg blir studiens betydning for samtiden og videre forskning belyst.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen vil teoretiske perspektiver, som er relevante for min empiri, og tidligere empiriske undersøkelser bli redegjort for. Det teoretiske rammeverket vil forsøke å sette grunnlaget for oppgavens hva, hvorfor og hvordan. Jeg vil blant annet ta for meg ulike perspektiver og forståelser av de forskjellige læreplanene som har vært gjeldende siden 70-tallet, og undersøke hva tidligere studier gjort av Imsen (2000) og Støren m.fl (2010) har funnet ut om likestillingsarbeid i skolen. Disse kildene er valgt ut for å få en helhetlig forståelse av kjønnsstatistikk og arbeid med kjønnslikestilling i skolen, og jeg mener derfor de er hensiktsmessige for å svare på studiens problemstilling.

2.1 Likestilling eller kjønnslikestilling?

Begrepet likestilling kan tolkes og forstås på mange ulike måter, og kan sådan sies å være et innfløkt begrep. Innholdet i begrepet likestilling kan nesten sees på som en diffus samfunnsverdi som det er lett å enes om (Stousland & Witsø, 2013). Mari Teigen (2006) argumenterer for at likestilling har gått fra å være et entydig begrep, til å kunne forklares og forstås på flere måter. Det brukes gjerne når det er snakk om kjønn som en potensielt forskjellskapende dimensjon og det omfatter både det sosiale og biologiske kjønn. Der biologisk kjønn i stor grad handler om rent fysiske forskjeller, som at kvinner kan føde barn og at menn har mer kroppshår, er det sosiale kjønn en konstruksjon som blant annet er et produkt av forventninger og holdninger til kjønn, og også menn og kvinners ulike roller i samfunnet.

Siden 70-tallet har debatten rast om nettopp dette med «biologi vs kultur», «arv vs miljø» og «født sånn eller blitt sånn». For eksempel ble det sett på som et nederlag for 70-tallets feminister hvis kjønnsforskjellene viste seg å være biologisk betinget, for det var det umulig å forandre på og «det gjaldt å tilskrive eventuelle kjønnsforskjeller til oppdragelse og opplæring» (Imsen, 2000:16). I dag har denne debatten stilnet noe, men den er stadig aktuell med sporadiske oppbluss i media, for eksempel da Harald Eia sitt program «Hjernevask» skapte store reaksjoner i 2010 (Karlsen, 2010).

Andre som også diskuterer denne dobbeltheten i kjønnsbegrepet er Bråten og Thun. De beskriver kjønn som

(...) en kategori som i hverdagsliv, politisk debatt og forskning forstås og brukes på flere måter. Det er snakk om et biologisk kjennetegn ved den enkelte, men kategorien rommer også sosialt og kulturelt konstruerte svar på spørsmålene «hva er en kvinne?» og «hva er en mann?». Basert på denne dobbeltheten – på den ene siden det biologiske og på den andre siden det konstruerte, er kjønn en viktig identitetsmarkør og en måte å skille én gruppe av individer fra en annen på (2013, s 10).

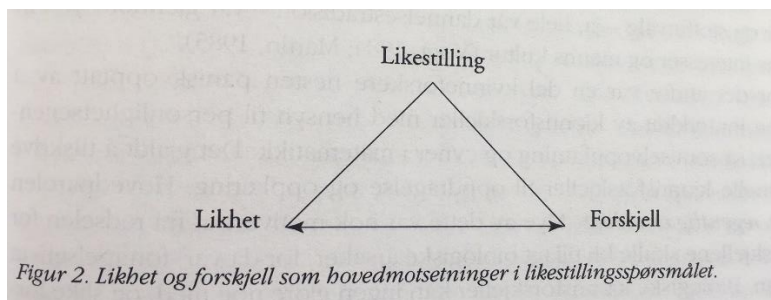
Det finnes de som tolker likestillingsbegrepet i den forstand at menn og kvinner skal bli mest mulig like. At man som kvinne skal adoptere mannlige trekk og kvaliteter, og omvendt. Ofte settes da «mannlighet» og «kvinnelighet» opp som motpoler, og i den forstand kan likestilling bety at man skal bli mer eller mindre «mannlig» eller «kvinnelig» (Svaleryd, 2004). Kjønn blir da en identitetsmarkør som skaper og opprettholder forskjeller. Svaleryd (2004) snakker om nettopp dette med likhet, og skriver at «Likestilling innebærer at alle mennesker er fri til å utvikle sin personlige kraft og begavelse og ta beslutninger uten å bli begrenset av strikte genusroller¹. Likestilling handler om å stille likt – ved siden av (s.48)».

Skjeie og Teigen (2003) fokuserer på frihet og rettigheter i sin forståelse av likestilling. De skriver at:

Likestillingens normative fundament er et frihetsprinsipp: rett til selvbestemmelse og frihet fra diskriminering, desavuering og krenkelser som har grunnlag i kjønn. Samtidig står likestillingen i et absolutt motsetningsforhold til alle former for tvungen kjønnsortering: av oppgaver, ansvar og privilegier. Frihet fra diskriminering og lik rett til lik deltakelse er slik vi forstår likestillingens rettighetsperspektiv. (s. 9-10)

På den andre siden kan likestilling innebære i mindre grad prinsippet om at man skal bli likere, men heller «om å sette lik verdi på ulike kvaliteter (Imsen, 2000:15)». Likhet og forskjell blir ofte sett på som motpoler, men et begrep som likestilling kan fremme et likhetsideal, og samtidig sette fokus på å godta kjønnes forskjellighet. For at jenter og gutter skal ha de samme mulighetene, er det også i noen grad nødvendig å ta hensyn til forskjellene mellom kjønnene (Bredesen,2004:21). Det går dermed en fin linje mellom når kjønnene skal behandles likt og når det er greit at de behandles ulikt.

¹ *Genus er et begrep som omfatter vårt biologiske, sosiale og kulturelle kjønn, men det blir ikke aktivt brukt videre i prosjektet.



Figuren over viser sammenhengen mellom likhet, forskjell og likestilling og hvorfor begrepene henger så tett sammen. (Figur 2, Imsen, 2000:15)

Der Svaleryd (2004:48) snakker om likeverd som et paraplybegrep som rommer både kjønn, etnisitet, religion og sosial tilhørighet, snakker jeg i dette prosjektet om likestilling som et lignende begrep. Også Støren m.fl (2010) snakker om likestilling som et paraplybegrep mener at;

Likestillingsbegrepet benyttes i dag både i forhold til kjønn (lov om likestilling mellom kjønnene), i forhold til etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion og livssyn (jf. diskrimineringsloven), og i forhold til personer med nedsatt funksjonsevne (jf. diskriminerings- og tilgjengelighetsloven) (s.36).

Per 1. Januar 2018 trådte den nye Likestillings- og diskrimineringsloven i kraft, en lov som samler alle de tre lovene nevnt i sitatet over. Innholdet og essensen har blitt beholdt, men nå rommer altså denne ene loven flere ulike diskrimineringsgrunnlag. Det kan tolkes dithen at likestilling kan sees på som et begrep som rommer flere ulike former for diskrimineringsgrunnlag, og min forståelse av begrepet er bredt og komplekst. Jeg bestemte meg derfor for å snevre inn begrepet å bruke begrepet «kjønnslikestilling» når jeg intervjuet informanter, og i drøftingen av resultatene, da denne oppgaven kun omhandler kjønn og det ikke blir tatt hensyn til andre faktorer som for eksempel etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn.

Koritzinsky (2012) skriver om likestillings mangfold, og hvordan blant annet FN's menneskerettighetserklæring snakker om likestilling på bakgrunn av både «rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold (Menneskerettighetserklæringen, 1948, referert til i Koritzinsky, 2014:110). Ergo er det vanskelig å vite hva som egentlig legges i begrepet, og jeg

så det som hensiktsmessig å gjøre begrepet mindre omfattende. Allikevel er sitater og referanser oppgitt slik det står skrevet i originalkilde, og begrepsbruken kan derfor variere noe mellom likestilling og kjønnslikestilling.

2.2 Formålet med kjønnslikestilling

«I Norge har vi en offentlig politikk som tar sikte på å hindre kjønnsdiskriminering og å fremme likestilling mellom kjønnene, og en offentlig skole som er forpliktet til å arbeide for økt likestilling» skriver Gunn Imsen i sin bok «*Kjønn og likestilling i grunnskolen*» fra 2000 (s.11). Det er bred enighet i forskningslitteraturen om at likestilling mellom kjønnene både i det norske samfunn og i den norske skole, er en verdi som settes høyt og som omtales med stolthet, som et aspekt vi er spesielt flinke på i Norge (Imsen, 2000, Svaleryd 2004, Bredesen 2004). Ikke bare skal skolene unngå diskriminering: De skal også jobbe aktivt for likestilling mellom kjønnene. Det står blant annet i opplæringsloven at opplæringen skal fremme likestilling, samt at elevene skal bli rustet til å ta avgjørelser uten å ta hensyn til tradisjonelle kjønnsmonstre (Støren m.fl, 2012 s. 39). Målet er ikke at kjønnslikestillingen skal komme som et tillegg, men heller inkorporeres til å bli en naturlig del av virksomheten. Ideen er at kjønnslikestillingsperspektivet skal integreres i alle problemstillinger over tid, «men det faktum at disse rettighetene og pliktene er nedfelt i utdanningslov og læreplanverk, er ingen garanti for at skolen i praksis bidrar til likeverd og likestilling (Svaleryd, 2004, s. 5).»

Som mennesker styres vi i stor grad av atferd, følelser, normer og holdninger som ligger under overflaten og overgår formelle styringsdokumenter, og som det er vanskelig og tidkrevende å endre. Det foreligger altså ganske så klare mål, men veien dit og metoden er ikke like tydelig. Kunnskap om kjønnsforskjeller og også likheter mellom kjønnene er noe skolen må være oppmerksom på å lære bort og å prate om for at arbeidet med kjønnslikestilling skal fungere. Kjønnslikestilling må behandles som et pedagogisk spørsmål som skolen skal ta stilling og hensyn til.

2.3 Likestillingspolitikk

Som sosial bevegelse slo feminismen virkelig til i store deler av den vestlige verden på 1970-tallet. Med kvinners økende selvrealisering gjennom seksualitet, yrkeskarriere og utdanning kom også behovet for institusjonelle og systemiske endringer (Bråten & Thun, 2013: 7). Hege Skjeie (2013) forklarer denne feministiske politikkutviklingen som «statsfeminisme» - et begrep utviklet av Helga Hernes.

Statsfeminisme er en politisk handlingsmodell som tok utgangspunkt i et samspill mellom press «nedenifra», fra blant annet kvinneorganisasjoner, og i integrasjonsbestrebelse ovenfra, fra staten og partiene (Skjeie, 2013, s. 29). En «allianse» mellom kvinnene og staten ble sådan opprettet, og dette ble ekstra tydelig da Gro Harlem Brundtland i 1986 ble statsminister med 40 % kvinner i sin regjering. (Skjeie, 2013, s. 30). Endringer ble gjort på løpende bånd, og såkalte «kvinnevennlige» samfunn ble etablert. ILO-konvensjonen fra 1959 fastslo prinsippet om lik lønn for likt arbeid og forbød diskriminering i sysselsettingen, lov om selvbestemt abort kom i 1978, krisesentre og krisetelefoner for mishandlede kvinner ble opprettet i 1981, og i 1983 ble et tverrdepartementalt handlingsprogram mot kvinnemishandling opprettet (Bråten & Thun, 2013, s. 8). Barnehager ble bygget og velferdsordninger som foreldrepermisjon med foreldrepenger ble utvidet. Dette var både for barnets beste, men også fordi det skulle legges til rette for muligheten til et yrkesaktivt liv ved siden av foreldrerollen (Bråten & Thun, 2013, s. 8). Nesten 20 år etter ILO-konvensjonen, ble likestillingsloven i 1978 vedtatt etter en lang og omfattende debatt. Likestillingslovens mål

var (og er) å hindre diskriminering av både menn og kvinner, med særlig sikte på å bedre kvinners stilling. Loven slo fast at forskjellbehandling mellom menn og kvinner ikke var tillatt, men at det kunne gjøres unntak når slik forskjellsbehandling fremmet likestilling (Bråten & Thun, 2013, s.9).

En aktiv likestillingspolitikk omfatter flere områder, som blant annet arbeidsliv, familieliv, velferd og utdanning. Lovgivningen innenfor likestillingsaspektet legger føringer og definerer handlingsrommet som de politiske tiltakene utvikles innenfor. Forstått slik er «lovgivningen (...) derfor en grunnleggende byggestein i det politiske og samfunnsmessige likestillingsarbeidet (Reisel, 2013, s. 91)».

Hva så med mennene? Bråten & Thun (2013) anerkjenner at også menn kan ha utfordringer knyttet til kjønn belyser at det blant annet i 1986, under Brundtland sin andre regjeringsperiode, ble stiftet et Mannsrolleutvalg, hvor hensikten var å også sikre menns rettigheter. Blant annet ble menns situasjon ved skilsmisse, menn som omsorgspersoner og menn som ofre for, og utøvere av, vold temaer som ble satt på dagsordenen (Bråten & Thun, 2013, s. 11). Dette resulterte blant annet i at fedrekvoten, eller pappaperm som det kalles på folkemunne, ble en realitet i 1993.

2.4 Perspektiver på kjønnslikestilling i skolens styringsdokumenter

Det blir sagt at «Skolens læreplaner kan gi et godt innblikk i et samfunns normer, verdier og visjoner (Røthing, 2014, s. 637)». I 1939 kom den første nasjonale norske læreplanen, og i den ble det foreslått at gutter og jenter skulle ha ulik undervisning når det kom til praktiske fag som kroppsøving og håndarbeid. I tillegg hadde jentene et eget skolefag som het «husstell», som foregikk mens guttene fikk opplæring i regning, skriving og historie (Røthing, 2014, s 639). Siden den gang har samfunnets og skolenes visjoner drastisk endret seg, og i dag har skolene og skoleeiere et lovpålagt ansvar for å fremme likestilling mellom kjønnene.

Siden Mønsterplanen ble satt ut i livet 1974, og for alvor satte likhet mellom kjønnene på agendaen ved å gi skolene et formelt ansvar for å fremme kjønnslikestilling, har likestilling hatt en sentral plass i læreplaner og andre deler av skolenes styringsdokumenter (Krokan, 2000, s. 35). Blant annet står det at «Skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn. Det betyr at jenter og gutter skal være likestilt i skolen (Ibid). I fagplanen for samfunnsfag ble det i tillegg bemerket viktigheten av kvinner i vitenskapen og kvinnelige innslag i lærebøker og annet lærestoff (ibid)

I Mønsterplanen fra 1985 er mye av de samme idealene gjentatt, blant annet går kravet om likebehandling og felles undervisning igjen, samtidig som planen for første gang erkjenner forskjellene mellom kjønnene. Også i M87 blir kjønnsforskjellene tatt opp, og det blir lagt vekt på å gi elevene erfaringer med arbeid og aktiviteter som tradisjonelt sett var forbeholdt det motsatte kjønn (Krokan, 2000, s.41). For første gang blir også tematikken om en reell

likestilling på alle samfunnsplan satt på dagsorden og skolene får i oppgave å jobbe mot skapelsen av tradisjonelle kjønnsroller.

Utover i lærerplanene på 90-tallet, henholdsvis L93 og L97, fikk likestillingstematikken en vesentlig mindre plass, uten noen spesiell forklaring på hvorfor akkurat dette skjedde.

Røthing (2014) forklarer det slik at

(...) det se ut som om at «kjønnslikestilling» på midten av 90 – tallet ble ansett som oppnådd, og at derfor ikke lenger var behov for å fokusere politisk på temaet, og at skolen ikke lenger behøvde å undervise for å bidra til å «skape» dette (Røthing, 2014, s. 640).

Allikevel er det også her presisert at skolene aktivt skal jobbe for likestilling, til tross for at formuleringene er noe svakere og tar mindre fysisk plass (Krokan 2000, s. 45).

Videre i Kunnskapsløftet fra 2006 er likestilling som begrep sjeldent å finne, men det er blant annet nevnt i den generelle delen av læreplanen, samt i formålet med faget i samfunnsfag. I den reviderte utgaven fra 2013 er det derimot, på ulike klassetrinn, opprettet helt nye kompetansemål både i fagene naturfag, historie og samfunnskunnskap. Disse nye kompetansemålene fokuserer på både kjønn- og kjønnsroller, kropp og seksualitet (Røthing, 2014, s.654). Målet om å fremme likestilling går hånd i hånd med aksept og solidaritet også for andre minoriteter. Som beskrevet i læreplanen er målet at «Oppfostringa skal fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4)».

For å undersøke i hvilken grad dette faktisk blir fulgt, skrev Liv Anne Støren, Erica Waagene, Clara Åse Arnesen og Elisabeth Hovdhaugen en rapport for UDIR i 2009-2010 hvor målet var å undersøke likestillingsarbeid i skolen. Blant annet tok de for seg den nasjonale handlingsplanen for likestilling i barnehage og grunnskole fra 2008, og redegjør for planens tre hovedmål slik:

1. Læringsmiljø i barnehage og grunnopplæring skal fremme likestilling mellom gutter og jenter.
2. Bedret kjønnsbalanse i valg av utdanning og yrker – med spesielt fokus på fag- og yrkesopplæringen og rekruttering av jenter til realfag.
3. Kjønnsbalansen blant ansatte i barnehage og grunnopplæring skal bedres (Støren m.fl 2010, s.22).

I tillegg problematiserer handlingsplanen kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, dannelse av kjønnsidentitet og kjønnsrelatert mobbing og trakassering (Støren m.fl, 2010, s. 23). Med

andre ord, er det både i handlingsplanen, opplæringsloven og i læreplanen lagt til rette for at likestilling skal jobbes med i flere instanser, og med flere overordnede mål. Allikevel kunne Støren m.fl konkludere med at «(...) det å integrere likestillingsperspektivet i undervisnings- og vurderingsarbeidet langt fra har gjennomgående oppslutning (2010:13)».

I læreplanen for samfunnsfag, nærmere bestemt i fagets formål, er det beskrevet at likestilling, samt forståelse og oppslutning om demokratiske verdier og menneskerettigheter skal være sentralt i arbeidet med faget, og at faget skal føre til forståelse av verdien av både likestilling og likeverd. Ved nærmere undersøkelse av kompetansemålene kommer det frem at både kjønnsroller og seksualitet er begreper som går igjen både på barne-, ungdoms- og videregående skole, men at likestilling som begrep kun er nevnt eksplisitt i ett kompetansemål under temaet arbeidsliv og økonomi. Der står det skrevet at elevene skal kunne «drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9)». Noe av kritikken mot Kunnskapsløftet fra 2006 har nettopp vært utelatelse av sentrale emner som likestilling, og at de ambisiøse, men lite detaljerte kompetansemålene i liten grad reflekterer formålet i faget, hvor blant annet likestilling er nevnt som et sentralt tema (Koritzinsky, 2014:48). Det er derfor uklart hvordan målet med faget skal nås. Formuleringene som omhandler skolens arbeid for likestilling er ordknappe og få, og gjenspeiler ikke fagets overordnede mål.

Koritzinsky (2012) argumenterer videre for at Kunnskapsløftet fra 13 har et sosial – konstruktivistisk læringssyn, i den forstand at «(...) kunnskapsutvikling gradvis og aktivt konstrueres av hvert enkelt menneske, enten det er en elev, lærer, student eller forsker (s. 29)» og at elevenes erfaringer og forkunnskaper legges til grunn for videre læring i revideringen av Kunnskapsløftet i 2013. Et av hovedpoengene med et slikt læringssyn er at elevene selv skal søke etter ny kunnskap og som aktivt søkende og skapende individer, utvikle seg som mennesker. Sånn sett må elevenes læring settes i historisk kontekst og man må ta hensyn til de samfunnsmessige føringene som påvirker i gitte tidsrom. Han eksemplifiserer med at likestillingens oppsving i Mønsterplanene på 70- og 80- tallet må sees i sammenheng med den voksende politiske interessen for likestilling og opprettelsen av kvinneorganisasjoner. Således betyr det kanskje at dagens likestillingsfattige læreplan også må sees i tråd med at det kanskje er andre politiske og samfunnsrelaterte problemstillinger

som får mer oppmerksomhet enn likestilling. Også Mari Teigen (2006) understreker 70- og 80- tallets likestillingspolitiske engasjement- et engasjement som strakk seg langt utenfor skolen og læreplanene. Det handlet i stor grad om kvinners muligheter til deltakelse i arbeidslivet og lik lønn.

Til tross for et stadig arbeid for å aktivt fremme likestilling i skolen er det «Ikke alle skoler [som] har en overordnet plan for virksomheten: 81 prosent har en slik plan. Av dem som har det, rangeres målsettinger om likestilling lavest av alle målsettinger for skolen i 2009(...) (Støren m.fl, 2010)». Dette er til forskjell fra Imsens lignende undersøkelse fra 1996, der hele 94 % av rektorene hadde en slik plan. I tillegg har få skoler kjennskap til handlingsplanen for likestilling i deres kommune, og det foregår lite ikke- formalisert arbeid med likestilling utenom overordnede målsettinger og planer (Støren m.fl, 2010). Denne tendensen er den samme både på grunnskoler og i videregående opplæring, og er uavhengig av kommune og fylke. De aller fleste skolene sier derimot at de legger vekt på å skape en inkluderende kultur, og det kan antas at kjønnsperspektivet faller inn under dette (Ibid). Det ser dessuten også ut til at målsettingen om å gjøre utradisjonelle valg når det kommer til utdanning og yrke, er svært viktig både for skoleeiere og skoleledere i ungdoms- og videregående skole. Satsing på enkeltferdigheter, som å rekruttere jenter til realfag og å øke leselysten hos gutter er blant de viktigste satsingene i skolen (Ibid).

2.5 Kjønnforskjeller i skolen

I en rekke statistikker kommer gutter i gjennomsnitt dårligere ut enn jenter: Gutter får dårligere karakterer på alle nivåer i skolen, de blir oftere dårligere lesere, de får oftere diagnoser på konsentrasjonsproblemer eller atferdsproblematikk, de dropper oftere ut av skolen, de får oftere problemer med politiet, og de begår oftere selvmord (Bredesen, 2004, s. 19)

Kunnskapsløftet fra 2006 har hatt samme mål om sosial utjevning som foregående læreplaner og styringsdokumenter, men fortsatt viser skoleforskningen at det er sterk sammenheng mellom elevenes resultater og deres sosiale bakgrunn (Bjerrum Nielsen, 2014, s 13). Bredesen (2004) tar opp tematikken rundt kjønnforskjeller i klasserommet og problematiserer særlig utfordringen med at gutter ofte ender som skoletapere. Her får han støtte fra flere andre forskere, og Støren m.fl(2010) hevder at «Det er påvist forskjeller

mellom gutter og jenter i skoleprestasjoner i en rekke norske studier, både på grunnskolenivå og i videregående opplæring (s.26)». Også Bakken (2009) og Bjerrum Nielsen (2014) ser problemer med skolens mer og mer teoretiske tilnærming, og at jenter i alle fag utenom kroppsøving skårer bedre enn guttene. På det grunnlaget kan det tenkes at jenter i større grad enn gutter har muligheten til å ta høyere utdanning.

Både Bredesen (2004) og Bakken (2009) skriver videre om fraværet av menn i utdanningsinstitusjoner som en mulig årsak til gutters svakere skoleprestasjoner. Dette blant annet på grunn av manglende mannlige rollemodeller for gutter, både på skolen og hjemme. I mange familier er far mer fraværende enn mor, det kan tenkes at barna er «mette på mor og sultne på far (Bredesen, 2004, s. 31)». Allikevel finnes det lite nasjonal og internasjonal forskning som støtter denne påstanden, og det ser ut til at det er lite hold i påstanden om at feminisering i skolen er avgjørende for gutters læring og skolemestring (Bakken, 2009). En av studiene som gir noe hold til denne hypotesen ble gjort av Dee ved universitetet i Wisconsin i 2006. Han finner at relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av kjønn både når det kommer til prøveresultater, elevenes motivasjon og lærerens forutinntatthet om eleven (Dee, 2006, s. 550). Eksempelvis oppnådde jentene dårligere resultater med en mannlige engelsklærer, mens guttene resultater ble bedre.

En annen amerikansk studie fra California i 1999 gjort av Nixon og Robinson fant en viss støtte til hypotesen om rollemodeller, men at dette kun gjaldt for jenter og ikke gutter. Studien viste at gjennomsnittet av jenter oppnådde litt lenger utdanning hvis de hadde gått på skoler hvor det var en høy andel kvinnelige lærere (Bakken, 2009). Bakkens egen studie fra 2009 konkluderer med at ulikhetene mellom mannlige og kvinnelige lærere først og fremst gjør seg synlig i vurderingspraksisen, og ikke i elevenes læringsutbytte (S.40). I tillegg viser resultatet at det er flere kvinnelige lærere på skoler hvor foreldrene er godt utdannet og med en høy gjennomsnittsinntekt, og både Bakken (2009) og Støren, Helland og Grøgaard (2007) har argumentert for at andre faktorer enn kjønn, for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn, er vel så viktig som kjønn når man skal snakke om ulikheten i skoleprestasjoner. Blant annet finner man at spriket er større mellom kjønnene når kjønn blir en faktor kombinert med lav sosioøkonomisk status. Kjønnforskjellene er i liten grad tilstede hos elever med høyt utdannede foreldre (Støren m.fl 2010 s. 26). Også Bonesrønning & Iversen

(2008) styrker denne påstanden, og påpeker at kjønnsforskjellene i større grad er tilstede hos elever med lavt utdannede foreldre. I tillegg skriver Røthing (2014) at hva man anser som gode rollemodeller sannsynligvis vil henge sammen med bakgrunn, personlighet og kompetanse (S. 604)

En annen årsak til at guttene fremstår som skoletapere, kan være at utdanningssystemet er dårlig tilpasset gutter. Der elevene blir belønnet for å sitte stille og pugge teori, faller mange av guttene igjennom, fordi de gjerne er mer praktisk orienterte. Forstått på denne måten, kan det se ut til at «de guttete verdiene er nedprioritert i skolen (Bredesen, 2004, s. 32).

Men hva er egentlig «guttete» og «jentete» verdier? Røthing (2014) beskriver kjønn som noe som skapes. Både via de normative føringene som legges til grunn for undervisningen gjennom læreplan og andre styringsdokumenter, men også hvordan atferden og væremåten til gutter og jenter subjektivt fortolkes. Der jenter forventes å være stille, flinke og pliktoppfyllende, er det i større grad godtatt at gutter er mer utagerende og rastløse og dermed tar mer plass i klasserommet (Røthing i Stray og Wittek, 2014, Bjerrum Nielsen i Imsen 2000, Bakken 2009). Guttene får således mer oppmerksomhet av lærerne, og som et resultat av dette også mer taletid: «Det asymmetriske maktforholdet mellom kjønnene blir på denne måten en del av skolens skjulte læreplan (Bjerrum Nielsen 2000:57)». Tradisjonelt har guttene i stor grad dominert i klasserommet og jentene har fremstått som passive lyttere. Både Bjerrum Nielsen (2000) og Røthing (2014) beskriver typiske elevkategorier, som for eksempel den kule og populære «machogutten» og den skoleflinke jenta. Det er vanskeligere for gutter å være både skoleflinke og populære, og såkalte feminine trekk som for eksempel å vise følelser blir sett på som svakhetstegn hos gutter. Disse tilnærmingene foreslår at gutter og jenter overtar fiks ferdige kjønnsroller uten å ha noen særlig innflytelse på sin egen rolle (Bredesen, 2004:65).

Tradisjonelt sett har altså gutter vært mer oppmerksomhetssøkende og krevd lærerens blikk og tid i større grad enn jenter, men de siste tiårene har man allikevel sett at også jenter blir mer aktive deltakere i klasseromssituasjoner (Bjerrum Nielsen, 2000). Slike generelle fremstillinger av gutter og jenter er med på å vise at de tradisjonelle kjønnsrollene er i endring. Det kan tyde på at gutter og jenter utøver og praktiserer kjønn forskjellig i dag, enn for eksempel da deres foreldre gikk på skolen (Røthing, 2014). En mulig forklaring på dette

kan være at det siden 70-tallet har vært fokus på jentenes situasjon i skolen, og at en bevisstgjøring av jentenes situasjon har gjort at samspillet mellom kjønn har endret seg. Kjønn må alltid sees og forstås i kontekst med samtiden.

2.6 Holdninger til kjønnslikestilling

«Vi kan gjennom politiske prosesser vedta at likestilling skal ha en sentral plass i styrende dokumenter, men vi kan ikke vedta likestilling i praksis (Stousland & Witsø, 2013. s 159)». Myndighetene kan legge føringer for hvordan det skal arbeides med likestilling, men å følge dette opp i praksis krever engasjement og holdningsarbeid. To av de mest omfattende studiene som er gjort med tanke på likestillingsarbeid i skolen konkluderer med det samme, til tross for 10 år mellomrom mellom dem. Studien viser at aktivt arbeid med kjønnslikestilling er den målsettingen som blir lavest prioritert og minst jobbet med av alle skolens målsetninger (Støren m.fl, 2010, Imsen, 2000).

Til tross for dette, hadde respondentene i Støren m.fl sin rapport fra 2010 en annen holdning da de ble presentert for konkrete tiltak som gikk under målsettingen om kjønnslikestilling i skolen. Blant annet synes 42 % av skoleledere i grunnskolen at arbeid og tiltak for utradisjonelle valg med tanke på kjønnsrollemønsteret var en svært viktig målsetting samt at 72 % av samme gruppe svarer at økt leselyst og bedre skriveferdigheter hos gutter er/har vært et satsningsområde (Støren m.fl, 2012 s. 91).

I samme rapport kan vi lese at kun 9 % av alle skolene som hadde utarbeidet en årsplan kunne svare ja på spørsmålet «Er likestilling mellom kjønn eksplisitt nevnt i slike planer i løpet av de siste tre årene? (2012, s, 42)». De samme tendensene ser man også igjen i kommunenes planer for grunnskolene, hvor kun 21 % av utvalget kunne svare ja på samme spørsmål (ibid). Prosenten er noe høyere i videregående opplæring.

Selv om det formaliserte arbeidet med kjønnslikestillingen tar liten plass i skolens overordnede planer, svarer 34 % av de spurte skolene at de jobber med likestillingsspørsmål uavhengig av skolens planer (Støren m.fl, 2010, s 56). Eksempelvis belyser Svalryd (2004) hvordan kjønnslikestillingsarbeid på mange skoler er avgrenset til enkelte temadager, eller noe som problematiseres og diskuteres i gitte timer, da for eksempel i samfunnsfag (s. 49).

Skolene i rapporten fra 2010 ble også spurt om hvor stor vekt de la på arbeid med kjønnslikestilling i undervisning og vurderingsarbeid, hvorav 44 % svarte at de la stor eller meget stor vekt på kjønnslikestillingsarbeid i undervisningen, mens 55 % svarte det samme når det kom til arbeid med vurdering (Støren m.fl, 2010, s 61 – 63). I Imsen sin studie fra 2000 finner hun at rundt 80 % av lærerne «gjør noe» i forbindelse med likestilling, men at det er uklart hva og hvordan det gjøres (s. 233). Ingen av rapportene har blitt gjengitt i sin helhet, men jeg har plukket ut noen relevante statistiske eksempler for å belyse temaet om arbeid med kjønnslikestilling i skolen.

Annen forskning om holdninger til kjønnslikestilling viser blant annet at kvinner, unge og de med høyest utdanning er mest positive til likestilling (Teigen, 2006, s. 256) I samsvar med dette henviser Teigen (2006) til Togeby (2004), som i sin studie fant ut at avstander mellom kvinner og menn øker når det kommer til sentrale holdningsspørsmål om for eksempel likestilling. I en undersøkelse gjort av Øystein Holter i 1989, kommer det frem at de som er mest negative til likestilling er de yngste og eldste mennene (Teigen, 2006, s. 257). Andre holdningsstudier, blant annet en av Skjeie og Teigen (2003) som undersøkte mannsdominansen på toppledernivå, fant ut at topplederne selv mente at det var kvinnenes egen skyld at de ikke søkte på topplederstillinger, ergo var det kvinnene og ikke bransjen det var noe «galt» med (Teigen, 2006, s. 257).

Teigen (2006) foreslår at grunnen til dette spriket mellom kjønnenes holdning til likestilling har med interesse å gjøre, og at det tradisjonelt sett har vært kvinnene som har «vunnet» på å engasjere seg i likestillingsdebatten. I sin egen forskning finner Teigen (2006) ut at «de som mener at likestillingen er ført langt nok eller at likestillingen er ført for langt stort sett også mener at kvinner svært sjelden og sjelden diskrimineres i forhold til menn (s. 261)». I disse svaralternativene finnes det også relativt store kjønnsforskjeller, i den forstand at kvinnene i hovedsak synes at likestillingen burde føres videre, mens majoriteten av særlig unge menn mener at likestilling er oppnådd.

I lærerstanden finner man lignende tendenser, og i spørsmål om hvordan lærere vil karakterisere sin egen interesse for kjønnslikestillingsarbeid i skolen svarer 15 % av kvinnene at de er svært interessert, mot rundt 3 % av de mannlige lærerne på samme spørsmål (Imsen, 2000, s 236). Imsen (2000) finner at lærerne var godt informert om at den da

gjeldende likestillingsloven er styrende også i skolen, og at de stort sett er negative til tradisjonelle kjønnsroller. Til tross for dette, er det ingen brennende entusiasme å spore for og få forandret disse mønstrene (s. 237).

Lignende holdninger finner også Støren m.fl (2010), men der ligger ikke fokuset eksplisitt på å finne holdninger til likestilling, men mer om hvordan likestilling som temaet blir jobbet med i skolen. De opplevde derimot en laber interesse for deltakelse i deres prosjekt om kjønnslikestillingsarbeid i skolen.

Den mest vanlige holdningen vi møtte, er at likestilling oppfattes som så selvsagt av de fleste at det ikke er noe å diskutere. Likestilling er noe man i stor grad har i Norge i dag. Derfor undervises det oftere med et historisk perspektiv enn med et nåtidsperspektiv. Det samme gjelder i forhold til andre kulturer; man fokuserer på at andre samfunn og kulturer ikke har likestilling mellom kjønnene på samme nivå som i Norge (Støren m.fl 2010 s.98).

Denne type respons fikk de både fra elever og ansatte ved skolen. I tillegg koblet både elever og ansatte kjønnslikestilling opp mot klassesdynamikk og andelen gutter og jenter i klasserommet, og hvor mye oppmerksomhet som ble viet til de ulike kjønnene. Det ble blant annet påpekt at klasser med mange jenter sitter igjen med med endel skjulte konflikter, dette eksempelvis på grunn av baksnakking og utestenging. På den andre siden kan det tenkes at klasser med mye gutter blir bråkete og urolige (Støren m.fl, 2010 s. 96). Bjerrum Nielsen (2014) forsterker dette synspunktet, og sier at det finnes mønstre for jenter og gutter atferd, og at disse atferdsmønstrene fremkaller typiske reaksjoner hos lærerne (s. 210). Gutter får på grunn av sin oppførsel mer oppmerksomhet enn jentene, men denne oppmerksomheten er ikke nødvendigvis positivt ladet. Allikevel mener «De aller fleste, både elever og lærere, (...) at gutter og jenter får ta like stor plass i klasserommet (Støren m.fl, 2010 s.99).» Enkelte av respondentene, særlig noen av elevene, belyste det faktum at likestilling mellom kjønnene er noe som snakkes om både i samfunnet generelt og på hjemmebane, men kanskje lite i skolen. Fordi likestilling er et kjent fenomen for mange av dem, var flere innforstått med at kjønnsrollemønstre er i stadig endring og at for eksempel arbeidsfordeling i hjemmet vil bli mindre kjønnsdelt når de selv blir voksne (Støren m.fl, 2010, s. 97).

Generelt foreligger det en oppfatning om at likestilling er oppnådd og så selvfølgelig at det ikke er noen grunn til å vie temaet noe særlig oppmerksomhet. Det er nesten slik at

«Mønstrene har blitt så selvsagte at vi opplever dem som naturlige (Svaleryd, 2004:37)». Allikevel konkluderer Imsen (2000) med at kjønnsforskjeller fortsatt eksisterer, etter mange år med formelt likestillingsarbeid i skolen. Selv om denne studien snart er 20 år gammel og ikke alt som kommer frem her er like relevant for dagens skole, er det nyanser og funn som fortsatt kan ansees som aktuelt for dagens skole.

2.7 Den norske enhetsskolen – Et paradoks?

«Alle elever, uansett hvem de er og hvilken bakgrunn de har skal i dag tilbys en likeverdig og tilpasset opplæring i et samordnet skolesystem (Kvam, 2014, s. 69)».

Også Fosse (2014) bekrefter at prinsippet om likhet står sterkt i den norske enhetsskolen, og sier blant annet at «den grunnleggende tanken var at alle elever, uansett kjønn, økonomiske ressurser, familiebakgrunn og bosted – skulle gis de samme rettighetene til å ta høyere utdanning (s. 424)». Den norske skolen bygger altså på grunnprinsipper om likeverd, tilpasset opplæring og sosial utjevning. Disse tankene stammer helt tilbake til 1860- tallet, da filologen Hartvig Nissen gikk i spissen for å utvikle en skolelov som skulle sikre allmenndannelse for alle samfunnslag (Kvam, 2014, s. 73).

Like muligheter og rett til samme opplæring, gjør at det blir satt en felles standard for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Dette på tross av at de sitter med ulike utgangspunkt (Bjerrum Nielsen, 2014, s 12). Bjerrum Nielsen (2014) problematiserer denne tankegangen ved å sette spørsmålstegn ved hvem som setter denne standarden og hvem som definerer hvilke kunnskaper som er viktige og riktige. Hun sier videre at tanken om at likhet og likeverd skal forstås i lys av mangfold, gir skolen en dobbeltoppgave. «På den ene siden skal den vektlegge likhet og likeverd, og på den andre siden skal den også være tilpasset lokale forhold og gi rom for den enkelte elevens individuelle, personlige utvikling (Bjerrum Nielsen, 2014. s 13)».

Slik oppstår det et spenningsfelt mellom individ og fellesskap, og dette spenningsfeltet har blitt forsøkt løst på forskjellige måter fra ulikt politisk hold. Noen mener at private aktører bør få drive alternative skoler, mens det også finnes de krefter som mener at det er den

offentlige fellesskolen som skal styrkes. Dette skillet i politikken kan vi spore helt tilbake til 1913, da Enhetsskolekomiteen ble opprettet (Kvam, 2014, s.75).

Det de alle, uavhengig av plassering på den politiske skalaen, til en viss grad var og fortsatt er enige om, er at i den norske enhetsskolen skal alle ha rett og mulighet til samme utdanning, og slik sikre at alle elever går gjennom skolen med samme utgangspunkt. Allikevel skal skolen også tilby like muligheter på tross av forskjeller mellom elevene og det er det vi kaller tilpasset opplæring. For å nå det overordnede målet om tilpasset opplæring, sier Roar Engh (2011) at differensiering i lys av elevenes mangfold av sosiale og kulturelle bakgrunner må vektlegges. I dette enes han både med Røthing (2014) og Koritzinsky (2012), som begge støtter opp under et sosialkonstruktivistisk læringssyn hvor læringen er foranderlig og således burde knyttes opp mot elevenes egne erfaringer og interesser. Et kjernemoment i en sosialkonstruktivistisk tankegang er å sette spørsmålstegn ved generaliseringer (Røthing, 2014, s. 605). Ved å bruke elevene som ressurser i kraft av deres egne forkunnskaper vil et større mangfold av elevene få muligheten til å være en del av et felleskap, som nettopp er et av fellesskolens mål.

I Kunnskapsløftet fra 2013 står det eksempelvis skrevet i den generelle delen at

Skolen skal ha rom for alle, og lærerane må derfor ha blick for den enskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enskilde eleven og den samansette klassen (Kunnskapsdepartementet, 2006:4).

I tillegg står det nedfelt i opplæringsloven § 1-3 at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringsloven, 1998 § 1-3)». Tilpasset opplæring kan defineres som differensiering etter elevenes individuelle behov (Fosse, 2014) og kan best oppnås ved ulik behandling av elevene. Et relevant paradoks er da hvor mye man skal og kan differensiere uten at det bryter med prinsippet om en enhetsskole.

Verdier vi tradisjonelt forbinder med enhetsskolen, eller fellesskolen som syntes som et hyppigere brukt begrep utover 2000- tallet, er opplæring i toleranse, demokrati og likestilling, samt at elevene skal forberedes til å ta del i og integreres i samfunnslivet etter endt skolegang (Kvam, 2014, s 69). Det å tilrettelegge undervisningen slik at dette også blir utført i praksis er i stor grad læreren sitt ansvar. Det er også innenfor lærerens ansvarsområde å legge til rette for at elevenes forkunnskaper blir brukt som ressurser i

klasserommet, og for å tilpasse best mulig må også undervisningen variere deretter. En rettferdig undervisning trenger ikke nødvendigvis være likhetsbasert (Edling, 2012). Fordi elevene har ulike måter å tilegne seg kunnskap på, og har ulike utgangspunkt for å lykkes i skolen, kan det ses på som særdeles viktig at læreren opparbeider seg en verktøykasse med metoder og redskaper, slik at alle elevene får nytte av undervisningen.

2.8 Kjønsidentitet og seksuell orientering

Kjønn som identitetsmarkør er sentralt i både læreres og elevers identitetsarbeid og selvrealisering (Stousland & Witsø, 2013, s. 154), og mange, både unge og voksne, finner en trygghet og gruppetilhørighet knyttet til sitt kjønn. Kjønn blir brukt som en markør i sosiale organiseringer, og kan bli brukt som en forklaring for å legitimere ekskludering og inkludering (Bredesen, 2004, s. 58).

Måten kjønn og kjønnsforskjeller blir forstått varierer med blant annet skolepolitisk og pedagogisk kontekst (Bjerrum Nielsen, 2014, s. 15). Bjerrum Nielsen argumenterer for at kjønn er et mangedimensjonalt fenomen knyttet til sosiale konstruksjoner, og at det ikke burde avgrenses til å omfatte to låste kategorier: mann og kvinne (2014, s. 209). For eksempel er omsorgsorientering ikke lenger en eksklusiv feminin egenskap, og det blir en mer og mer selvfølgelig del av maskuliniteten (Bjerrum Nielsen, 2014, s. 213). Kjønn og kjønnsuttrykk er også tett koblet opp mot seksualitet, og kjønn kan ha betydning for seksualitet og omvendt (Røthing, 2014, s. 610).

Likestilling kobles i lærebøkene ofte opp mot kjønnsforskjeller og kjønnsidentitet, blant annet når kjønnsroller diskuteres. Diskusjon av kjønnsroller som tema er nevnt i læreplanen i fag som samfunnsfag, RLE og historie (Røthing, 2014, s. 642). Røthing (2014) argumenterer allikevel for at den reviderte utgaven ikke er samtidsbeskrivende fordi begreper som «kjønnsroller» er lite fleksible, og gir innrykk av at en kjønnsrolle er en statisk rolle man er gitt på forhånd. I tillegg problematiserer Røthing (2014) hvordan forventninger til heteronormativitet fortsatt er førende i skolen, og at dette rammer både de med heterofil og homofil legning fordi det i prinsippet innebærer forventninger til alle former for seksuell orientering - også den heterofile (s. 646). Heteronormativitet spiller ut ifra en forventning om at det er sammenheng mellom kjønnsuttrykk og seksuelt begjær, og at normalen er å ha

et heterokjønn. Slik blir heteroseksualitet den «riktige» referanserammen, mens homoseksualitet blir en betegnelse på noe som avviker fra normalen (Røthing, 2014. s 612).

Forventningen om heteronormativitet blir synlig når vi ser på statistikken over de mest brukte skjellsordene i skolen. «Hore», «homo» og «fytte» er blant de vanligste fornærmelsene i norske skolegårder, og de er alle knyttet opp mot kjønn og seksuell orientering (Jelstad, 2009). I en undersøkelse fra 2015 hadde 40 % av guttene i alderen 14-15 år kalt noen de ikke likte for «homo» i løpet av den siste uka. Dette opp mot at 26 % av jentene svarte det samme (Torp, 2016). En annen statistikk viser at 40 % av menn er negative til at to menn leier hender på gata (Andersen & Malterud, 2013). At de mest brukte skjellsordene er knyttet opp mot marginaliserte grupper i samfunnet, forsterker en holdning om at man ikke vil være som *dem*. Alle tre eksemplene, både hore, fyfte og homo, er alle ord som inneholder feminine aspekter og uttrykk. For eksempel forventes det at en homofil mann er mer feminin enn en heterofil mann, fyfte er et kvinnelig kjønnsorgan og det er i stor grad kvinner som jobber som prostituerte. Ut i fra dette kan det tolkes dithen at femininitet er et tegn på svakhet, og derfor et betimelig middel å benytte seg av i skittekastingen (Svaleryd, 2004). I motsatt fall er maskulinitet sett på som noe positivt, og fraser som «du har baller ass» er stort sett utelukkende positivt, og koblet opp mot å være tøff og sterk. Kjønnrelatert mobbing er ikke noe som umiddelbart faller inn under kategorien kjønnslikestilling i skolers styringsdokumenter, men det blir heller plassert under paraplybegrepet «mobbing» (Støren m.fl, 2010). Når det kommer til arbeid mot kjønnrelatert mobbing, ses dette på som en svært viktig målsetting i skolen, i alle fall av flertallet av skoleledere i ungdomskolen. På videregående var det kun 39 % av skolelederne som svarte det samme. Dette kan for eksempel være fordi kjønnrelatert mobbing er et mindre problem i videregående skole (Støren m.fl, 2010, s.78).

Både Imsen (2000) og Røthing (2014) finner at det foreligger stereotypiske forventninger til kjønn både hos jenter og gutter. Videre finner i tillegg Imsen (2000) at kjønnsstereotypiene er sterkest og mest fremtredende hos guttene. Disse tendensene presenterer også Støren m.fl (2010):

På de skolene der kjønnrelatert mobbing, særlig ifølge lærerne, sies å være et stort problem, og faktisk oppfattes som en del av likestillingsdebatten, knyttes dette først og fremst til minoritetspråklige gutter, ut fra at lærerne oppfatter at det i første rekke er denne

elevgruppen som bedriver slike former for mobbing. Jenters – slik det ble omtalt – mer skjulte mobbing, i form av nedsettende omtale i elektroniske medier, ble imidlertid også trukket fram av lærerne i sammenheng med kjønnsrelatert mobbing (Støren, 2010 s. 107).

Dette kan også ses i sammenheng med tidligere nevnt statistikk om gutters og jenters bruk av ordet «homo» som et skjellsord.

3 Metode

«Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill (Kvale & Brinkmann, 2015. S. 18)». Gjennom samtale, enten to og to eller i gruppesammenheng, har man en unik mulighet til å få innblikk i hverandres erfarings- og følelsesverden. Dette er i motsetning til kvantitativ forskning, hvor harde, sammenlignbare data, mange informanter, lukkede spørsmål og statistikk danner grunnlag for forskningen (Kleven, 2014). I dette kapittelet skal jeg ta for meg det å bruke samtale som forskningsmetode og det vil videre bli redegjort for valg av metodisk tilnærming. Først vil valg av forskningsdesign begrunnes, deretter følger en beskrivelse av prosessen med fokus på datainnsamling og analyse, samt begrunnelse for utvalg, informanter, og fordeler og ulemper ved valgt metode. Kapittelet avsluttes med noen tanker angående validitet og de etiske problemstillingene ved et forskningsintervju.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

I et kvalitativt forskningsdesign er det fokus på relasjonen mellom informanter og forsker, og gjennom et slikt design kan man velge både observasjon, intervju og dokumentanalyse som metodisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres integrering og forståelse av temaet kjønnslikestilling i samfunnsfagundervisningen, og for best nyansert og utfyllende resultat er det hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming i form av intervju. Intervju kombinert med observasjon kunne gitt en bredere empiri, men både av hensyn til tid og plass, samt at det ble utfordrende å finne et tidspunkt hvor mitt tema ble undervist i, har det blitt foretatt et valg om kun å bruke intervju i prosjektet. Creswell forklarer et kvalitativt forskningsdesign som en tilnærming som utforsker, forstår og tolker individuelle meninger (2014, s. 4). I tillegg fokuserer en slik kvalitativ metode på den eksplorerende interaksjonen som oppstår i en åpen dialog mellom respondent og forsker, og vi kan dermed kalle et kvalitativt forskningsdesign for en såkalt induktiv tilnærming (Tjora, 2013, s. 18) I dette prosjektet, hvor erfaringer og tolkninger fra lærerens eget perspektiv står sentralt er det dermed hensiktsmessig med en slik tilnærming.

3.2 Intervjuundersøkelsens syv faser

Som et grunnlag for å planlegge og utføre intervjuene brukt i denne studien har Kvale & Brinkmann (2015) syv faser blitt brukt. De har beskrevet forskningsintervjuet som en undersøkelse med syv stadier, hvor det første man må gjøre er å formulere formålet med undersøkelsen og utvikle gode hva og hvorfor spørsmål som er egnet for undersøkelsen. Denne første fasen kalles *tematisering*, mens fase to, *planlegging* handler om å planlegge undersøkelsens form med tanke på hvilken kunnskap som er ønskelig å innhente. Fase tre og fire, henholdsvis *intervjuing* og *transkribering*, omhandler å utføre intervjuene etter en utviklet intervjuguide og deretter klargjøre materialet for analyse. I femte fase, *analyseringsfasen*, skal resultatene fra undersøkelsen analyseres i lys av undersøkelsens formål og tema. *Verifisering* er viktig for å belyse validiteten og påliteligheten i undersøkelsen, mens i den siste fasen, *rapportering*, diskuteres undersøkelsens etiske retningslinjer og om de overholder vitenskapelige kriterier. I dette prosjektet har disse syv fasene vært med å på å danne grunnlaget for hvordan undersøkelsen er gjennomført.

3.3 Intervju som metode

Ulike former for intervju er den mest utbredte metoden å bruke innenfor kvalitativ forskning. Hensikten med et forskningsintervju er å forstå problemstillinger fra informantens synsvinkel, ved å ta i bruk dennes egne erfaringer og å bruke deres synsvinkel og forståelse som grunnlag for analyse. En slik tilnærming gir også rom for analyse og forståelse av den konteksten og de begrensingene informantene handler innenfor (Maxwell, 2013). Hensikten med denne studien er å gjøre et dypdykk inn i samfunnsfagslærere meninger rundt temaet kjønnslikestilling og hva slags tanker de har gjort seg opp om hvorvidt dette har noen plass i deres undervisning. Nettopp fordi det er lærernes erfaringer som er grunnlag for analyse, er det hensiktsmessig å spørre utdypende, åpne spørsmål som åpner for refleksjon rundt egen undervisning. Et intervju er en samtaleform som kan være både strukturert, slik at det nesten kan kvalifiseres som et muntlig spørreskjema, eller det kan være ustrukturert. Sistnevnte betyr at forskeren har et klart formål med intervjuet, men at selve intervjuet og spørsmålene som følger med blir mer eller mindre til underveis ut ifra hvilke respons man får fra informantene (Kleven, 2014. s. 38-39). Et semistrukturert, eller et delvis strukturert

intervju, informanten muligheten til å utforske spørsmålene og til å bidra med sine egne perspektiver. I dette prosjektet har det blitt planlagt og foretatt et semistrukturert intervju, hvor formålet er å svare på problemstillingen for gitte prosjekt.

Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål (...). Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2013. S. 46).

For at intervjuet skal være hensiktsmessig, må forskeren gjøre vurderinger underveis i intervjuet blant annet ved å overveie hvilke svar som behøver oppfølging og ikke (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 195-196). Det er viktig å huske at det er intervjueren som har regien av intervjuet, og at hen som sådan skal være spørrende og nysgjerrig på det informanten sier. Målet med intervjuet er å konstruere en samtale hvor intervjuer og informant kan utveksle synspunkter om et felles tema av interesse, og sammen reflektere over kunnskapen som blir delt.

3.4 Intervjuguiden

I intervjuguiden som er brukt i denne undersøkelsen har det blitt forsøkt å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene via hva, hvordan og hvorfor spørsmål, samt spørsmål som går direkte på informantenes erfaringer. I guiden var det skissert opp hvilke spørsmål og temaer som kom i hvilken rekkefølge, men informantene beveget seg gjerne på tvers av spørsmålene i sine svar, og sådan ble hvert intervju tilpasset respondenten. Intervjuene startet med at lærerne selv fikk definere hva de la i begrepet kjønnslikestilling å utdype sine standpunkter på «hvordan» og «hvorfor» spørsmålene, og å belyse det de selv mente var viktige faktorer. Det ligger i det semistrukturerte intervjuet sin natur at ordlyd og rekkefølge kan variere fra intervju til intervju, men informantene endte allikevel opp med å svare på det samme og det er mulig å finne fellestrekk mellom svarene. Dette blir sett nærmere på i analysedelen.

3.5 Forholdet mellom forsker og informant

«Å intervju avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Intervjueren har altså en meget viktig rolle i denne type undersøkelse, og forskerens personlighet og væremåte kan således påvirke resultatene av intervjuet. Både Tjora (2013) og Maxwell (2013) påpeker hvordan intervjueren må være sensitiv for intervjuformen som en sosial situasjon som utspiller seg mellom mennesker, og hvordan forholdet mellom forsker og informant må være trygt og forståelig for begge parter. Maxwell (2013) skriver at:

In qualitative studies, the researcher is the instrument of the research, and the research relationships are the means by which the research gets done. These relationships have an effect not only on your participants in your study, but also on you as both researcher and human being (s. 91).

Vi kan altså tolke det dithen at et slikt forhold mellom informant og forsker påvirker begge parter følelses- og forståelsesverden. En forsker skal selvfølgelig i størst mulig grad ikke la sitt personlige forhold til informanten påvirke intervjuet, men den faktiske påvirkningen og effekten informant og intervjuer har på hverandre er umulig å måle (Maxwell, 2013, s. 134). Gjennom en kvalitativ tilnærming kan subjekt-subjekt relasjonen mellom informant og forsker både være en styrke, med tanke på dybden på valgte tema, men også være en utfordring på grunn av forskerens forutinntatthet og andre etiske problemstillinger som diskuteres senere i kapittelet. Blant annet kan likhetstrekk mellom informant og forsker, for eksempel kjønn og alder, føre til forutinntatthet både om erfaringer og synspunkter, og dette kan svekke validiteten i forskningen (Tjora, 2013, s. 110). Det ideelle forholdet mellom partene beskrev Sylvi Hovdenak som «en distansert nærhet» i en forelesning i 2016. Hun beskrev det slik fordi forskeren skal fremstå som interessert, engasjert og vennlig uten å bli for personlig. Således skal forskeren bidra til at informantene blir trygge på å dele sine erfaringer. Forskeren må i tillegg vise en profesjonell distanse til temaet som blir diskutert. Blir forskeren for personlig involvert kan hen stå i fare for å ilegge sine egne meninger over på informanten og derav kan resultatene bli uriktige (Postholm & Jacobsen, 2017).

Det var viktig for meg at informantene følte seg trygge i omgivelsene, og med meg som intervjuer. Maxwell (2013) foreslår at man som forsker skal sette seg inn i intervjuobjektets

situasjon og tenke over hvordan man selv hadde taklet det (s.92). Derfor var det opp til dem når og hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, samt at vi snakket litt om stort og smått både før og etter intervjuet, og i tillegg til at de fikk en twist pose hver som takk for innsatsen. Til tross for å gjøre en innsats for å skape trygge omgivelser som åpner for at respondentene selv skal komme med sine egne meninger, foreligger det alltid en mulighet for at informantene gjerne vil svare «korrekt» på spørsmålene, i stedet for å gi ærlige svar (Tjora, 2016, s. 118). Dette er en slags variant av det Hellevik (2002) kaller «ja-siing», som innebærer at man sier seg enig i forskerens synspunkter uten å stille seg kritisk til spørsmålene. Jeg var derfor nøye med å forklare formålet med oppgaven og presiserte viktigheten av å være ærlig og å få riktige data

3.6 Hermeneutikk og meningsanalyse

Når man skal analysere kvalitative data, er det vanlig å fokusere enten på innhold og meningen med dette, eller for eksempel samtale og språk. Gjennom denne studien undersøkes fenomenet kjønnslikestilling og meninger rundt fenomenet fortolkes og forklares, og det er, i tråd med problemstillingen, da hensiktsmessig å foreta en menings – og innholdsanalyse. I den forstand er det sågar mulig å si at denne forskningen har en hermeneutisk tilnærming. «Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Grimen & Gilje, 2013 s. 143)».

Hermeneutikken tar utgangspunkt i å fortolke såkalte meningsfulle fenomener, hvor meningsfulle fenomener kan være blant annet handlinger og muntlige ytringer, eller det kan være normer, atferdsmønstre og verdier (Grimen & Gilje, 2013, s. 144). Som forsker er det viktig å tenke på at det en selv som forsker skal fortolke, allerede har blitt fortolket av informanten. Grimen og Gilje (2013) skriver at «Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (s. 145)», ergo er også informantens tolkning av betydning. Ved å ta i bruk erfaringsnære begreper ble informantene inkludert i min fortolkningsverden og begrepene som ble brukt var tilgjengelig for begge parter.

3.7 Utvalg og innsamling

Når det blir brukt en kvalitativ tilnærming er det viktig at informantene er hensiktsmessig valgt ut, altså at de kan bidra med relevant kunnskap og erfaringer om gitte temaer. Maxwell (2013) kaller dette for *purposeful selection* eller purposive sampling (s. 97). For eksempel er denne undersøkelsens validitet helt avhengig av at informantene selv har kunnskap om temaet kjønnslikestilling, og at de jobber som lærere. Målet er altså ikke å kunne foreta statistiske generaliseringer, slik som det er i kvantitative undersøkelser, men heller å kunne jobbe med dybdeinformasjonen som kommer fra utvalget av respondenter.

Utvalget av informanter i dette prosjektet er hensiktsmessig utvalgt etter hva slags profesjon de har, etter hvilke fag de underviser i og hvilket biologisk kjønn de har. Dette kan også kalles et kriteriebasert utvalg, som betyr at utvalget ble plukket ut etter visse kriterier som tjente problemstillingen for oppgaven (Johannessen m.fl, 2016, s. 108). Det var nødvendig for undersøkelsens natur at informantene underviste i samfunnsfag på videregående nivå, men i tillegg ble det lagt inn et tredje kriteriet, nemlig kjønn. På grunn av problemstillingen som problematiserer undervisningen i temaet kjønnslikestilling, var det interessant å se om det fantes forskjeller i menn og kvinners fremgangsmåte i undervisning av denne tematikken. Derfor er informantene valgt ut basert på indikatorene yrke, fag og kjønn, henholdsvis to damer og to menn, da dette er hensiktsmessig for problemstillingen i undersøkelsen. Det ble ikke lagt vekt på alder eller hvor lenge de hadde undervist i faget.

Jeg sendte ut mail til avdelingsledere på åtte forskjellige videregående skoler på Østlandet vinteren 2017, hvor jeg informerte om temaet for prosjektet og at jeg trengte respondenter som underviste i samfunnsfag ved videregående skole. Det kunne vært interessant og undersøke de lokale og nasjonale forskjellene, men på grunn av undersøkelsens noe begrensede omfang ble ikke dette prioritert og området ble begrenset til sentrale deler av Østlandsområdet. Noen avdelingsledere videresendte mailen til samfunnsfagslærere ved de respektive skolene, mens noen ba meg ta direkte kontakt med lærerne. Faktorer som var viktige for rekrutteringen var tilgjengelighet og lyst, og det kan dermed tenkes at respondentene som meldte seg var over gjennomsnittet interessert i temaet. Rekrutteringen endte med at jeg hadde fire respondenter, to menn og to kvinner, fra tre ulike skoler. Ideelt sett skulle gjerne utvalget vært større da det kan øke tilliten til innsamlet data, men grunnet

oppgavens omfang og tidsaspekt, samt at dataene jeg hadde samlet inn var tilstrekkelig, ble denne ideen vraket. De hadde alle undervist mer enn to år i samfunnsfag, til tross for at dette ikke var noe krav. Alle informantene var over 18 år og ble skriftlig og muntlig informert om studiens mål og intervjuets gang, samt at det ble informert om informantenes totale anonymitet. De skrev så under på en samtykkeerklæring som er vedlagt i oppgaven. Navnene i tabellen er fiktive og brukes gjennom hele oppgaven:

Navn	Kjønn	Undervisningsfag våren 2017
Kristian	Mann	Samfunnsfag VG 2 yrkesfag – Bygg og anlegg Engelsk VG1
Martine	Kvinne	Samfunnsfag VG1 studiespesialiserende Norsk VG3
Anders	Mann	Samfunnsfag VG1 Geografi VG1
Anette	Kvinne	Samfunnsfag VG1 Sosiologi og sosialantropologi VG2 Psykologi VG2

Intervjuene foregikk på personalrommet på de respektive skolene, og varte henholdsvis 22, 28, 28 og 26 minutter. Opptakene ble gjort på telefon, og ble senere transkribert. Det ble ikke tatt notater under intervjuet, da det var hensiktsmessig å gi intervjuet full oppmerksomhet. Jeg valgte å inkludere alt som ble sagt under intervjuet, i transkripsjonen. Alt ble skrevet ned, og både tenkepauser, samt nøling har blitt tatt hensyn til i transkripsjonen.

3.8 Undersøkelsens svakheter

I kvalitative metoder er fordelene mange. Blant annet får man, for eksempel ved et intervju, et unikt innblikk i informantens erfarings og tolkningsverden, og metoden er mer personlige i form av at forholdet mellom forsker og informant ofte er mer direkte (Maxwell 2013, Kvale & Brinkmann, 2012). Denne nærheten og fleksibiliteten i de kvalitative undersøkelsene sin natur kan gi forskeren tilgang til variert og særegen kunnskap, og ikke minst er forskeren i seg selv et viktig instrument. Forskeren er et subjekt i prosessen og vil legge igjen noe av sine subjektive tolkninger i undersøkelsen. Der kvalitative undersøkelser ser de positive sidene ved denne subjektiviteten, er man i de kvantitative metoder, mer fokusert på de negative sidene ved nettopp det samme aspektet (Kleven, 2014, s. 19).

Forskeren som instrument kan altså selv fungere som en trussel mot undersøkelsens validitet og troverdighet. Andre ulemper ved en kvalitativ tilnærming kan blant annet være forskerens forutinntatthet, at forskeren allerede har en formening om temaet eller at forskeren ilegger informantens egenskaper og holdninger som forskeren selv har. I tillegg kan ikke en slik undersøkelse generaliseres, og passer dårlig for større datamengder (Kleven, 2014, s. 19). Det vil si at det jeg finner ut i min studie ikke kan generaliseres til å gjelde alle samfunnsfaglærere og deres tilnærminger til kjønnslikestillingsperspektivet i samfunnsfag, men at studien er kun gyldig på gitte tidspunkt med gitte informanter (Postholm & Jacobsen, 2017). Det kan således være vanskelig å kvalitetssikre en slik studie, og det er desto viktigere å velge den metoden som er mest hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. Dette blir, etter min mening, ivaretatt i denne undersøkelsen gjennom et semistrukturert intervju.

Det blir også problematisert av Kvale & Brinkmann (2012) hvordan ulike kulturelle briller kan gjøre at identisk materiale blir tolket og forstått ulikt. Dette kan gjøre seg særlig gjeldende i transkripsjonen, da det er viktig å få med alle nyanser som tegnsetting og gjengivelser. Dette har blitt sikret gjennom studien, ved at transkripsjonen er skrevet ordrett og at intervjuene er hørt igjennom samtidig som transkripsjonen er blitt lest igjennom. Dette for å unngå og gå glipp av tonefallsendringer og lignende.

For å styrke validiteten i denne undersøkelsen kunne det vært hensiktsmessig å observere lærere i klasserommet, i tillegg til intervjuene. På den måten kunne jeg lettere hatt oversikt over om det lærerne sa faktisk korrelerte med det de gjorde i klasserommet, samt at de kunne fått utdypet og forklart handlingene sine etterpå. Jeg gikk bort fra ideen om observasjon, fordi det var vanskelig å gjennomføre observasjon i timer hvor kjønnslikestilling var et tema, og det ville dermed være vanskelig å si noe om lærernes behandling av tematikken. I tillegg har jeg ingen tidligere erfaring med verken intervju eller metode, og så det derfor som hensiktsmessig og kun fokusere grundig på ett element.

3.9 Etiske betraktninger

Det å være bevisstgjort de etiske og moralske problemstillingene ved et slikt prosjekt er av stor viktighet for studiens resultat og kredibilitet, og både midler og mål bør være av betydning når de etiske retningslinjene drøftes (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 9). I min undersøkelse var alle informantene over 18 år og alle ga muntlig samtykke etter at de hadde blitt informert om intervjuets form og rammene for temaet som skulle belyses. For å opprettholde oppgavens konfidensialitet er det viktig for meg at dataene ikke kan knyttes til informantene, altså at det foreligger en full anonymitet. Blant annet blir det brukt fiktive navn i oppgaven, og taleopptakene ble slettet etter transkripsjon. I tillegg ble det informert om at intervjuet var frivillig og man hele tiden hadde muligheten til å trekke seg. Prosjektet er også godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Det ble også lagt vekt på det faktum at jeg som forsker kan være biased og i den forstand gjøre undersøkelsen for å styrke egen forutinntatthet. Det foreligger altså en trussel om at jeg som forsker på forhånd har laget meg en hypotese om hvordan utfallet av undersøkelsen skulle bli og at jeg jobber for å oppfylle denne hypotesen, slik at informantenes åpenhet og refleksjoner ikke nødvendigvis blir gjengitt med nøyaktighet. For meg ble dette den største utfordringen, da temaet er noe jeg interesserer meg for på personlig plan og har mange meninger om. Blant annet var det en tanke at menn kanskje ikke er like åpenlyst interessert i kjønnslikestilling og dermed tok opp temaet i mindre grad enn kvinner gjorde i undervisningen. Dette bunner muligens i fordommer om at menn som engasjerer seg i likestillingskampen, ofte kan bli omtalt i negativ forstand, for eksempel at de mister noe av

sin «mannlighet» ved å bry seg, og at de derfor vegrer seg for å ta det opp. Allikevel opplevde jeg at dette var noe jeg forsøkte å være svært oppmerksom på i prosjektet og jeg erfarte også at undersøkelsen gjorde meg mer reflektert, da flere av informantene var mer bevisste på temaet og sine holdninger rundt det enn det mine forventinger tilsa.

4 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet presenteres sentrale funn i studien, og redegjørelsen er basert på kvalitative intervjuer, slik som det er beskrevet i metodekapitlet. Alle sitater er hentet fra disse intervjuene, mens tolkninger og analyser vil skje i lys av utvalgt teori. Kapitlet deles inn i fem delkapitler som representerer de ulike forskningsspørsmålene som er utgangspunktet for intervjuene. I det første delkapitlet vil de utvalgte lærerne kort bli presentert, mens i det andre delkapitlet vil lærenes oppfatninger og forståelse av begrepet kjønnslikestilling bli analysert i henhold til oppgavens problemstilling. Som en forlengelse av dette, vil det videre bli sett på *hvordan* lærerne underviste i og om begrepet, mens det i fjerde delkapitlet blir diskutert lærernes svar på *hvorfor* kjønnslikestilling enten tar plass eller ikke tar plass i deres undervisning. I kapitlets siste del gis det plass til lærernes egne erfaringer når det kommer til integrering av kjønnslikestilling i undervisningen. Det kan være både elevenes reaksjoner, og lærernes subjektive følelser knyttet til temaet.

4.1 Presentasjon av lærere

Informantene i denne studien er alle samfunnsfaglærere fra videregående skoler sentralt på Østlandet. Det er intervjuet to menn og to kvinner, som har fått de fiktive navnene «Kristian», «Anders», «Martine» og «Anette» for å sikre anonymitet. Alle underviste på videregående og det var herfra de hadde sin arbeidserfaring. Alle hadde undervisningskompetanse i samfunnsfag, i kombinasjon med andre fag. Kristian og Martine hadde henholdsvis engelsk og norsk som andre undervisningsfag, mens Anette underviste i SOSA (sosiologi – og sosialantropologi) på VG2 og psykologi på VG2 og VG3. Anders underviste i Geografi ved siden av samfunnsfag. Informantene underviste på tre ulike skoler, og var i forskjellige alder med ulik arbeidserfaring.

4.1.1 Begrepsavklaring

Det første som slo meg under intervjuene, var at ikke alle var like komfortable eller vant med å bruke begrepet kjønnslikestilling fremfor likestilling. På første spørsmål om hva informantene la i begrepet kjønnslikestilling svarte Anders undrende «Kjønnslikestilling?».

Også Martine stilte seg spørrende til begrepet og sa at «Jeg ble litt overrasket når du brukte begrepet kjønnslikestilling fordi jeg tenker umiddelbart på kjønn når det snakkes om likestilling». Da jeg videre stilte spørsmål om de kunne se en forskjell på begrepene likestilling og kjønnslikestilling svarer Anders at

Hm ... nei, bare at likestilling er mere upresist. Eller det kan bety mange ting. Jeg tenker likestilling kan jo like godt gå på alder, gå på etnisitet, språklige ferdigheter. Det kan gå på veldig mye. Så kjønnslikestilling nok et bedre, mer presist begrep, men jeg tror nok de fleste, når man snakker om likestilling sånn i hverdagspråket så er man innforstått med at man gjerne snakker om kjønnslikestilling

Martine på sin side har opplevd elever som trekker både fysiske handikap og etnisitet inn under likestillingsbegrepet, og på bakgrunn av dette ser både Anders og Martine fordelene ved å snevre inn begrepet, fordi likestilling kan virke noe upresist og omfavne flere ulike diskrimineringsgrunnlag. Allikevel er det tydelig at de begge primært tenker på kjønnsaspektet når det er snakk om likestilling som begrep. Kristian mener at likestilling ikke er et dekkende begrep når det kommer til for eksempel etnisitet, men trekker også frem at det er et positivt ladet ord fremfor for eksempel diskriminering som ofte blir brukt som et alternativ.

I sine tanker om hva kjønnslikestilling egentlig betyr er alle lærerne enige om at det handler om like at alle skal ha like muligheter og rettigheter uavhengig av biologisk kjønn, men det er en ulik oppfatning av hva som legges i det å ha like muligheter og rettigheter. Martine mener at like muligheter må gjelde alle aspekter i livet, både i arbeidslivet og privat, for eksempel når det gjelder arbeidsfordeling i hjemmet. Her vektlegger Kristian muligheten til å oppnå maktposisjoner i jobb -og politisk sammenheng. Han sier også at han ikke opplever at det foregår kjønnsdiskriminering i Norge, og at kvinner og menn har samme muligheter til å oppnå for eksempel politisk makt. Martine på sin side vektlegger også at målet med kjønnslikestilling ikke nødvendigvis er at menn og kvinner skal bli helt like og for eksempel like de samme tingene, se like ut og velge de samme yrkene, men hun understreker at det kjønn du er født med skal ikke skal begrenses av stereotypier. Hun utelukker ikke at det finnes forskjeller mellom kjønnene og sier at «Jeg tenker ikke at man nødvendigvis må.. eh.. ja.. at alle menn må like alt som kvinner gjør og motsatt på en måte. Det kan være forskjeller på kjønnene, vi skal ikke se bort ifra det». På spørsmålet om hva som ligger i begrepet

kjønnslikestilling, snakker både Anders og Anette om kjønnslikestilling som et todelt aspekt, med en formell og en uformell side. På den formelle siden ligger lover og regler som forbyr diskriminering på bakgrunn av kjønn, samt statistikker på valg av utdanning og yrke, og likestilling i arbeidslivet. Anders forklarer det slik:

Det er liksom litt sånn todelt. Det er de faktiske type tingene som er enkle å for eksempel finne statistikk om... og det er det jo gjerne når det kommer til likestilling i arbeidslivet. Også er det de som er vanskeligere å finne konkrete statistikker om, men som det finnes så uendelig mange eksempler på, som for eksempel normene i samfunnet og hvilke forventninger man stiller til de forskjellige kjønnene.

Som det fremstår av Anders sitt sitat, finnes det altså en side ved forståelsen av begrepet kjønnslikestilling som går på normer og forventninger til kjønn og som vanskelig lar seg måle gjennom statistikker og formalisert arbeid. Også Anette påpeker at slike nyanser er vanskelig å bevise, og hun problematiserer for eksempel ansettelse av kvinner i en alder hvor man sannsynligvis har eller kommer til å få barn innen kort tid. Også Kristian ser at det oppstår problemer i forhold til kjønn når det kommer til barn, og at kvinner vil ha lenger fravær fra jobb enn menn i forbindelse med det å få barn. Han sier blant annet «Så... er man jo ikke likestilt biologisk i og med at kvinner må jo nødvendigvis være hjemme lenger med barn enn menn er da», og i den forbindelse ser Kristian for seg at arbeidsgivere kanskje er litt kyniske når det kommer til ansettelse. Han sier allikevel at dette er noe som kan gjelde begge kjønn, i den forstand at fedre som velger å ta ut pappaperm også kan bli rammet av en urettferdig ansettelsesprosess. Videre tar Anette opp at vi på bakgrunn av vårt kjønn kanskje velger ulikt, og at det derfor blir vanskelig å oppnå total likestilling mellom kjønnene i praksis. Hun koker det ned til at «vi burde ha like muligheter og rettigheter synes jeg, men jeg forstår at det er vanskelig i praksis fordi at man også bruker de mulighetene og rettighetene litt ulikt».

Anette fortsetter å problematisere hvordan man bruker de mulighetene og rettighetene man har, hun sier videre at en del kvinner velger bort en del av de mulighetene de har ved for eksempel å jobbe redusert. Hun eksemplifiserer slik

(...)hvis du har jobbet redusert i 10 år .. eh, og sånn sett ikke benyttet deg av muligheten som har ligget der i forhold til både forfremmelse og eventuelt kursing og masse forskjellig som du ikke har brukt deg av som du faktisk hadde muligheten til underveis (...) da er det bare det at du har valgt å prioritere dine krefter og din innsats på arbeidsplassen i forhold til andre arenaer i ditt liv. Dette vil nødvendigvis utgjøre de mulighetene og rettighetene du da sitter igjen med.

Hun reflekterer deretter rundt at utfordringen er at flere kvinner enn menn velger bort disse mulighetene og at systemet derfor kan fremstå forskjellsbehandlende. Martine har en litt annen vinkling, slik som fremstår fra sitatet under:

Eh, det er jo ikke nødvendigvis galt at flere kvinner ønsker å jobbe med omsorg i seg selv på en måte. Det som er galt er at det lønnes forskjellig, og at man kanskje mister.. eh viktige ressurser når ikke menn også kommer inn i den bransjen da kan du si.

Hun trekker altså frem hvordan det ikke nødvendigvis er noe problematisk med kjønnsforskjellene innenfor yrkesvalg, men det «feilen» ligger i systemet som belønner de typiske «manneyrkene» og «kvinneyrkene» forskjellig. Samtidig understreker Martine at kjønnslikestilling innebærer at det skal foreligge en reell valgfrihet i forhold til yrke og utdanning, og for øvrig andre valg i livet.

4.1.2 Metodisk tilnærming til temaet

I den foregående delen har jeg presentert hva lærerne la i begrepet kjønnslikestilling, og tatt opp de ulike vinklingene de hadde. De fikk mulighet til å gjøre seg opp en mening om hva begrepet betyr for dem, og dette vil legges til grunn for videre presentasjon og analyse. I denne delen blir fokuset å undersøke hvordan lærerne underviste i og om kjønnslikestilling, og hvor mye tid de brukte på å eksplisitt og implisitt undervise i temaet.

Lærerne hadde ulike metodiske tilnærminger til temaet, blant annet så førte både Anders og Anette en elevsentrert undervisning, hvor elevene selv fikk definere og undre seg over de ulike problemstillingene som oppstår når det er snakk om kjønn. Anette så på det som lite nyttig å ha en faktabasert og teoretisk undervisning, eksempelvis via forelesninger om at «likestillingsloven kom da og da». Anders sier blant annet at når det er snakk om kapittelet som omhandler kjønnsroller og forventninger til kjønn er det

(...) veldig mye spennende å diskutere, og der kan man gjerne bare ta utgangspunkt i elevene. (...) Eh, hvor man altså snakker om i hvilken grad de har forskjellige forventninger til sin mor og til sin far og om det er forskjellige forventninger til dere som søsken, altså fra foreldre? Om de føler i ... på skolen at det er forskjellige forventninger til gutter og til jenter. Om de oppfører seg forskjellig når de samhandler med noen av samme kjønn eller andre kjønn også videre

I etterkant av en slik tilnærming, forklarte Anders at han gjerne ville stilt kritiske og undrende spørsmål som «er dette problematisk?» og «oppleves det urettferdig?». Han legger vekt på at det ikke er alle klasser hvor en slik undervisning vil være den beste metoden, og sier at noen klasser trenger noe mer konkret informasjon. Blant annet har han brukt et skjema som elevene måtte ta stilling til, med forskjellige påstander og spørsmål, og diskutert resultatene i klassen. En lignende tilnærming hadde også Kristian brukt og han forklarer at han:

(...)gjorde en ting som jeg var litt fornøyd med, da. Og da... da kjørte jeg sånn liten spørreundersøkelse i klassen på hva som var feminine og maskuline kvaliteter, for eksempel det å lage mat. Er det... ”å ja, det er typisk kvinner”. Også satt jeg det opp mot at jo, de fleste stjernekokkene er jo menn.

Han sier videre at etter en slik undersøkelse vil han stille spørsmål hvor elevene får mulighet til å reflektere rundt hvorfor det er sånn at vi har visse forventninger til kjønn, for eksempel det at matlaging sees på som en typisk kvinnegreie. I spørsmålet om hvordan det blir undervist i kjønnslikestilling, trekker Martine inn at det er boka og kompetansemålene som i stor grad er styrende. Allikevel sier hun at kapittelet i boka som omhandler kjønnslikestilling er mangelfullt og at hun på sin side liker å trekke inn temaet i all undervisning, uavhengig av tema. Hun eksemplifiserer med at hun i kapitlene som omhandler arbeids – og næringsliv for eksempel fokuserer på kvinners sykefravær og kobler dette opp mot en større belastning i hjemmet. Deretter forteller hun om hvordan temaet gjennomgående er en del av hennes undervisning:

(...) i forhold til kriminalitet så vil jeg jo diskutere hvorfor er det langt flere menn enn kvinner som sitter i fengsel. Eh, og da se på at gutter oftere faller ut av skolesystemet, hvorfor det? Ehm ... om menn og kvinner som ... behandles forskjellig i rettssystemet, i fengsler, at menn ofte tar på seg skylda for kriminelle handlinger også videre. Ehm ... at man har forskjellige forventninger til menn og kvinners adferd. Ja, og når du snakker om internasjonale forhold så kan du jo ta å fokusere på hvordan kvinner er spesielt utsatt i forhold til krig, overgrep ehm, voldtekter, og at kvinner har større byrder i forhold til, ja for eksempel i afrikanske land, i forhold til å ta seg av familien. Og når vi skal snakke om forbruk, ehm ja det med at kvinner ofte er hovedansvarlig for forbruket i familien på mange områder. Og hvordan unge jenter kanskje er større ofre for kjøpepress, ikke sant. Så ja, jeg føler at jeg drar det inn i det meste altså.

Martine forsøker å integrere kjønnslikestillingsaspektet som et gjennomgående tema hele året, og jeg finner også lignende tendenser i Anette sine svar. Hun påpeker at det i

samfunnsfaget er muligheter for snakke om kjønnslikestilling i de fleste temaer, i alt fra sosialisering til kultur og til godefordeling. Samtidig stiller hun seg tvilende til at det står noe konkret om kjønnslikestilling i læreplanen og syns «det er veldig skummelt hvis jeg driter på draget, men jeg tror ikke det står noe helt spesifikt der». Allikevel sier Anette at de fleste lærere hun kjenner til forholder seg til kompetansemål og lager undervisningsopplegg deretter, men at det kanskje ikke er så vanlig at man ser direkte til formålet med faget eller den generelle delen av læreplanen.

Så tror jeg hvert fall at de forholder seg til kompetansemåla mer enn den generelle. Og da kan det blitt litt skummelt det du er inne på der at det ikke står spesifikt. For det er veldig mulig å dra det over hele linja hvis en vil ... eh, men du kan å komme unna med å ha undervist mindre i det når det ikke er et eget mål, selvfølgelig.

Ved spørsmål om fagets formål og kompetansemål, uttrykker også Martine misnøye ved at kompetansemålene er så utydelige og at man sjelden ser til formålet med faget når man planlegger undervisning. Dette blir også forsterket av Anders sin reaksjon ved spørsmål om kjønnslikestilling i læreplanen.

Intervjuer: «Hvor viktig opplever du at kjønnslikestilling er i lærerplanen? Eller i formålet med faget?»

Anders: «Ehh, nå spør du teknisk. Ja, når var sist jeg leste gjennom den formålsparagrafen ...?»

Også Kristian viste at dette ikke var noe han var god kjent med, og jeg måtte fortelle hvilket kompetansemål det det var snakk om, og hva det står i fagets formål.

Intervjuer: «Før jeg sa det, var du kjent med hvilke læreplanmål som hadde kjønnslikestilling som tema?»

Kristian: «Jeg kan ikke... jeg må inn- innrømme at jeg ikke har vært så veldig bevisst på det egentlig.»

Intervjuer: «Ok»

Kristian: «Ikke sånn eksplisitt. Men jeg vet jo at det ligger som en bunnplanke i hele faget.»

Alle lærerne var klar over at kjønnslikestilling på en eller annen måte er et tema som er formalisert gjennom læreplanen og derfor må med i undervisningen, men det var ulikt hvor mye kunnskap de hadde om dette og også hvor mye tid de viet til det. For eksempel sa Kristian at han ikke var bevisst på når og hvor mye han underviste om temaet, og at han

sjeldent underviste eksplisitt om kjønnslikestilling, mens Anders i grunnen så det som noe positivt at det ikke var lagt så mange føringer for hvordan og hvor mye man skulle undervise i temaet. Det kommer frem av følgende sitat

(...) jeg tenker at det faller naturlig innom så mange av temaene at det, det er sånn ... hvis det skulle vært noe føring på det så ville det blitt veldig rart. Jeg tenker det er egentlig bare greit for vår frihet i forhold til hvordan vi ønsker å gjøre det. Og når det kommer til fremming av likestilling, det er liksom for oss så er det, det er nesten selvfølgelig (...).

Han forteller at han særlig ser rom for å snakke om kjønnslikestilling i temaet som omhandler kultur og samfunn, samt i delen om arbeidsliv og økonomi, men at også det er aktuelt å snakke om når man for eksempel diskuterer kjønnskvoltering i politikken. Anders gir også uttrykk det som for eksempel står i boka angående sykefravær er lite interessant, og at han heller vier tid til å diskutere yrkesvalg og hvorfor kjønnene ofte velger forskjellig.

4.1.3 Kjønnslikestillingens relevans

Frem til nå har fokuset ligget på spørsmål som omfatter *hva* kjønnslikestilling betyr og *hvordan* det blir tatt opp i undervisningssammenheng. I neste del presenteres lærernes syn på om likestilling fortsatt er relevant å snakke om i dag, og hvorfor, eventuelt hvorfor ikke de vier tid til å undervise i temaet. Det som fremkommer fra forrige delkapittel er at alle lærerne var klar over at kjønnslikestilling er den del av læreplanen, og at derfor er lovpålagt å undervise om temaet. Det som derimot presenteres her er et forsøk på å redegjøre for lærernes lyst og interesse for å undervise i og om kjønnslikestilling, og hvor viktig de syns det er i dagens skole.

«Jeg personlig mener at det er en illusjon at vi har likestilling» sier Martine på spørsmål om hvor viktig hun opplever at likestillingen er i dagens samfunn og hun eksemplifiserer med at for eksempel arbeidsfordeling i hjemmet er en hovedårsak til mange skilsmisser. Hun forklarer videre at hun ofte må bevisstgjøre elevene på at det fortsatt finnes kjønnsforskjeller ved å bruke eksempler fra dagliglivet eller få de til å reflektere over hvem av mor og far som gjør de typiske manningene som å måke snø, og å klippe plen og hvem som gjør de typiske kvinnetingene som å vaske klær og lage mat.

En som hadde en helt annen oppfatning av dette var Kristian, som sier at «Det er ikke noe...noe kjønnsdiskriminering i Norge sånn jeg ser det hvertfall da». Han begrunner dette ved å trekke frem at kvinner og menn har like muligheter når det kommer til å nå høyt for eksempel innenfor politikken. Han sier deretter at det kan være problematisk at menn og kvinner velger så ulike yrker, men «at vi lever i et land som.. hvor det er like... altså vi kan velge fritt egentlig da. Det er jo ikke noe sånn.. sterke føringer på at kvinner skal velge sånn eller menn skal velge sånn. Vi er jo ikke noe tradisjonelt samfunn lenger sånn sett». Og han «syns det blir vanskeligere og vanskeligere å finne grove eksempler på at vi ikke er likestilt». Samtidig legger han til at han snakker ut ifra en norsk kontekst, og det på verdensbasis ville vært mange eksempler å ta tak i.

Også Anette ser på det faktum at menn og kvinner ofte velger forskjellig når det kommer til utdanning og yrke, men hun problematiserer at det er systemiske utfordringer som gjør at typiske «manneyrker» for eksempel er høyere lønnet eller har høyere status. På spørsmål om hun fortsatt ser på kjønnslikestilling som et viktig aspekt i undervisningen svarer hun resolutt at «Ja, det syns jeg absolutt». Begrunnelsen følger slik

Nei, fordi at jeg tror generelt at hvis man tror at man er ferdig, da smeller det igjen etterpå. Du skal ikke tro det er noe gang. Man er aldri ferdig, man skal holde det vedlike i tilfelle, så langt man har kommet. Også er det utvilsomt ganske langt igjen å gå (...) Så tanken om likestilling og kjønnsdiskriminering sånn generelt synes jeg aldri man skal være ferdig med. Spørsmålet er heller med hvilken tid man er i.

Anette sier at temaet burde beholdes, men at vinklingene til problemstillinger rundt temaet vil være annerledes nå enn for eksempel for 50 år siden. Hun tar blant annet opp sosiale medier som et relativt nytt fenomen, og snakker om hvordan bilder på for eksempel instagram kan være med å forsterke samtidens kjønnsroller. Allikevel understreker hun at alle har rett til å legge ut hva de vil, og at dette er en utfordring man ikke måtte forholde seg til når man snakket om temaet for 50 år siden.

Da Anders fikk samme spørsmål angående kjønnslikestillingens relevans i dagens samfunn svarte han at

Det er vel som alt annet. Hvis man tar det forgitt så står det jo i fare for å bli borte. Men alt handler jo om bevisstgjøring. På samme måte som de må utfordres på spørsmål som handler om likestilling, så gjør vi jo det samme når det kommer til politiske styreform, ikke sant.

Som en som likte å spille djevelens advokat, ved å provosere elevene med politiske ukorrekte spørsmål og erkekonservative holdninger, hadde Anders problemer med å finne gode argumenter mot kjønnslikestilling. Han viser for eksempel til at forskning viser at likestilling mellom kjønnene er positivt både for arbeids – og kulturliv, og at det er vanskelig å argumentere godt mot forskning.

4.1.4 Erfaringer og opplevelser

I dette delkapittelet fremheves lærernes erfaringer med å undervise i temaet, og dette gjelder da erfaringer med ulike elevgrupper, hva slags respons de får på oppleggene sine og generelt hvordan elevene reagerer når kjønnslikestilling er tema.

Samtlige av informantene hadde mye positiv erfaring når det kom til å undervise i og om kjønnslikestilling, og de opplevde at elevene stort sett engasjerte seg i tema. Utdraget under er fra intervjuet med Kristian.

Intervjuer: «Opplever du at de blir engasjert, da? Når dere snakker om likestilling?»

Kristian: «Veldig. Ja det er veldig... engasjement i gruppa da».

Intervjuer: «Ja, det er det?»

Kristian: «Ja. De har ofte litt sånn sterke meninger da».

Kristian opplevde et stort engasjement i sine klasser, som kun bestod av gutter. Mange av guttene hadde et stereotypisk bilde av kjønn, og Kristian har erfart at han ofte må inn å bryte disse mønstrene. Anders på sin side hadde elevgrupper av ulik kjønnsammensetning, og opplevde at guttene ofte forsvarte jentene og behovet for kjønnslikestilling i Norge. For Martine var det et større fokus at klasserommet, nå i større grad enn før, kan kalles en multikulturell arena. Hun var opptatt av at arbeid med kjønnslikestilling også var en del av integreringen.

Anette forteller at hun selv lærer mye av å la elevene sette grunnlaget i undervisningen. Dette lar henne blant annet reflektere over at ting ikke er slik som det var da hun var på deres alder, og at hennes fordommer når det kommer til kjønn kanskje ikke stemmer. For

eksempel så nevner hun leketøyskataloger, og at hun selv ble overrasket over at det faktisk var flere gutter enn det hun trodde som var avbildet med typiske «jenteleker» som kjøkkenutstyr og dukker. Både Anders og Martine hadde gode erfaringer med å bruke seg selv og sine subjektive opplevelser i møte med elevene, blant annet ved at de satte seg selv opp som meningsmotstander mot elevene. Dette fikk elevene til å argumentere for egne meninger, samt å reflektere over hvorfor de tenkte som de gjorde. I tillegg fortalte Anders elevene om sin opplevelse av å bli kvotert inn i jobb i skolen, og drøftet problematikken med kjønnsstypiske jobber som en forlengelse av dette.

Der Anders brukte seg selv som utgangspunkt, hadde Martine god erfaring med å sjokkere elevene med statistiske eksempler, prat om kjønnslemlestelse eller ved å vise filmer fra land hvor likestillingen ikke hadde kommet så langt som i Norge. Blant annet viste hun filmen «Indias datter», som handlet om en jente som ble utsatt for massevoldtekt og senere døde av skadene. Denne filmen skapte sterke reaksjoner hos elevene. «Da virker det litt sånn trivielt å krangle om hvem som tar oppvasken på en måte. Man må også se på det litt større bildet» sier Martine når hun forklarer hvorfor hun velger denne fremgangsmåten.

Ved spørsmål om noen hadde hatt noen negative erfaringer fra klasserommet, i form av møter med for eksempel kjønnsdiskriminerende holdninger, svarte alle informantene at dette var noe de ikke kunne huske å ha opplevd. Kristian derimot opplevde at mange av hans elever hadde forutinntatte holdninger som ofte stemte overens med stereotyper, men at dette ikke kun gjaldt kjønn. Også etnisitet ble nevnt her, og Kristian mente at rasisme var et større problem i hans klasser enn kjønnsdiskriminering.

5 Drøfting og tolkning av studiens funn

I den foregående delen har funnene i studien blitt beskrevet, og lærernes forståelse av kjønnslikestillingsperspektivet som en integrert del av egen undervisning presentert. Analysen har vist tendenser, mønstre og sammenhenger, og disse vil bli videre tolket og drøftet i lys av teori i denne delen. Således blir studiens mest sentrale funn knyttet opp mot det teoretiske rammeverket som har fungert som et grunnlag for denne oppgaven.

5.1 Studiens hovedfunn

Av intervjudataene fremgår det ulike funn som til sammen har som formål å finne ut hvordan samfunnsfaglærere behandler områdene om kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisning. Et av studiens funn viser at alle lærerne stort sett definerer kjønnslikestilling på samme måte, som et sett av rettigheter og muligheter man besitter uavhengig av sitt biologiske kjønn. Det er derimot litt ulikt hvordan de tolker og vektlegger hva som ligger i rettigheter og muligheter, og grunnen til denne variasjonen kan muligens være at lærerne svarer basert på sine egne erfaringer. Et annet spennende funn er at informant Kristian generelt hadde en mer likegyldig holdning til kjønnslikestilling enn de tre andre, og med dette dukker det opp to interessante problemstillinger: Kan dette begrunnes med at han er mann? Og: Har dette noe å gjøre med at han underviser nesten rene gutteklasser?

Når det kommer til *hvorfor* spørsmålet, viser funnene at det i hovedsak er to grunner til at kjønnslikestilling som tema blir integrert i undervisningen: Den første er krav fra formelle styringsdokumenter som for eksempel læreplanen, og den andre er lærernes egen interesse for temaet. Det er derfor også ulikt *hvordan* temaet blir undervist i og om. Et av studiens funn er at samtlige av informantene førte en elevsentrert undervisning, hvor elevenes egne erfaringer og opplevelser ble grunnlag for diskusjon. Dette står i kontrast til tidligere forskning gjort av blant annet Støren m.fl (2010). De fant at både lærernes og elevenes tilnærming var nokså distansert. Under *hvordan* spørsmålene er det også relevant å nevne at lærerne også fokuserte på gutter og menn sin situasjon, og ikke utelukkende på kvinner.

Det siste funnet som blir drøftet i denne studien, er det faktum at alle lærerne satt med ulike erfaringer når det kom til kjønnslikestilling. For eksempel tok Anders, Anette og Martine utgangspunkt i seg selv og nevnte også eksempler som gikk på erfaringer knyttet til kjønnslikestilling de hadde opplevd utenfor undervisningssammenheng. Samtlige av lærerne drøftet nødvendigheten av å tilpasse undervisningen til de ulike elevgruppene, og ingen hadde hatt noen nevneverdige negative opplevelser av å undervise i temaet.

5.1.1 Hva betyr kjønnslikestilling?

Til tross for noen ulike tolkninger av begrepet «likestilling», blant annet når det gjelder om likhets-, rettighets- eller forskjellsprinsippet skal veie tyngst, finnes det også en del likheter i hvordan begrepet er blitt forstått. Støren m.fl skriver at «Å sikre like rettigheter og muligheter er vesentlige sider ved begrepet, i tillegg til å hindre diskriminering (2010, s. 39)». Dette står i tråd med hvordan samtlige av mine informanter definerte de viktigste aspektene ved kjønnslikestilling. De ila derimot begrepene «rettigheter» og «muligheter» ulik betydning. Kristian fokuserte mest på kvinners muligheter til nå toppstillinger, for eksempel innen politikken og brukte dette som en begrunnelse for at likestillingen i Norge er oppnådd. I internasjonale kåringer som omhandler kjønnslikestilling skårer Norge gjerne blant de høyeste plasseringene. Hege Skjeie (2012) mener at dette først og fremst «skyldes (...) en ganske god kjønnsbalanse i høyere utdanning, sysselsetting og administrative og politiske lederverv. Jenter under utdanning, småbarnsmødre i lønnsarbeid og kvinnelige statsråder bidrar til å føre Norge til toppen av slike statistikker (s. 182)»

Slike statistikker er med på å bekrefte Kristian sin tankegang, fordi indekser viser at vi faktisk er relativt likestilte mellom kjønnene når det kommer til politikk, utdanning og sysselsetting. Anette og Anders forstod kjønnslikestilling som et todelt aspekt hvor overnevnte faktorer er de formelle, målbare dataene, mens slike statistikker ikke belyser arbeidsmiljø eller ansettelsesprosesser, ei heller blir vold, seksuell trakassering og andre potensielt sårbare skjevheter tatt med (Skjeie, 2012, s.182). Anders og Anette så på disse og lignende faktorer som mer uformelle og vanskelig å måle, fordi det i stor grad handler om holdninger og forutinntatthet. Selv om Kristian hadde en noe mer avgrenset forståelse av begrepene, så også han fordelene av holdningsskapende arbeid, særlig i ansettelsesprosesser.

5.1.2 Kjønnstilpasset undervisning

Både Anders, Martine, Anette og Kristian svarte alle at de først og fremst så til læreboka og kompetansemålene når det gjaldt undervisning generelt, og dette var også følgelig i samfunnsfag. Ved spørsmål om hvordan de underviste i temaet henviser Martine, Kristian og Anders til kapittelet om arbeidsliv og økonomi i boka. Det kan tenkes at dette er bevisst svar, da det er nettopp under dette temaet at vi finner det eneste kompetansemålet som går direkte på likestilling mellom kjønnene. Dette i form av at eleven skal kunne «drøfte verdien av likestilling og konsekvenser av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9)». At dette ikke er nok til å dekke formålet om å fremme likestilling i samfunnsfag, er noe Martine, Anders og Koritzinsky (2012) enes om. Et mål burde for eksempel være at elevene skal lære ikke bare om kjønnslikestilling som tema, men også gjennom det. En slik type læring kan deles opp i minst to kategorier: Enten sees på som noe målbart, som et sluttprodukt av læreprosesser, eller som en betegnelse på samspillet mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser (Illeris, 2012, s. 15). Å lære om kjønnslikestilling vil i denne forstand falle inn under førstnevnte kategori, mens å lære gjennom likestilling er avhengig av et samspill med andre.

I tillegg til kapittelet om arbeidsliv, er det også rom for å inkludere kjønnslikestilling under kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid (Kunnskapsdepartementet, 2013 s. 9). Dette var noe alle lærerne gjorde, og det var under disse temaene de gjerne fikk størst respons. Ved revideringen av Kunnskapsløftet i 2013, ble hovedområde «utforskeren» en del av både den generelle læreplanen og under de enkelte fagene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Også her er det rom for å ta opp kjønnsproblematikk i undervisningen under nevnte område, og et av kompetansemålene sier for eksempel at elevene skal kunne «utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10)».

Med et økende fokus på drøfting, refleksjon og utforskende undervisning kan man si at «Det legges opp til en aktiv, problemorientert og handlingsrettet læring omkring temaer som direkte avspeiler eller eksemplifiserer deltakernes motsetningsfylte erfaringer med den

samfunnsmessige undertrykkelsen- i motsetning til den tradisjonelle «påfyllende» undervisningsformen (Illeris, 2012, s. 144)». Det var ingen av mine informanter som eksplisitt nevnte at de bevisst underviste om kjønnslikestilling under område utforskeren. Sett i lys av sitatet over, førte allikevel de fleste en slik problemrettet og utforskende undervisning uten at de nødvendigvis var bevisste på hvilket område en slik tilnærming falt under.

Støren m.fl (2010) konkluderer med at verken elever eller lærere ga eksempler på at kjønnslikestilling er et samfunnsaktuelt tema, og at undervisningen verken oppmuntret til eller medførte diskusjoner rundt temaet (s.98). De fikk et inntrykk av elevene ikke ble engasjert til å bruke eksempler fra sitt eget dagligliv eller eksempler fra media, og at lærerne hadde en noe distansert tilnærming til temaet (Støren m.fl, 2010, s. 98). Om noe ble likestilling undervist i som et historisk tema. Blant mine informanter var oppfattelsen og holdningen en ganske annen, og samtlige brukte elevene som utgangspunkt til å sette i gang diskusjoner. Blant annet reflekterte de rundt ulike forventninger til kjønnene, hvordan reglene muligens var annerledes for bror og søster, hvilke arbeidsoppgaver mor og far gjorde hjemme, samt at de kritisk drøftet hvem som egentlig satt med definisjonsmakten når det kom til kjønnsaspektet.

Alle informantene var enige om at refleksjon var en viktig egenskap i samfunnsfag, og at det var elevenes evne til refleksjon rundt temaet kjønnslikestilling som avgjorde om deres argumenter kunne bli sett på som legitime eller ikke. Refleksjon kan beskrives som ettertanker man har rundt en begivenhet eller en problematikk. Selvrefleksjon derimot handler i større grad om at man speiler sin egen opplevelse og forståelse i andre, og vurderer en problemstilling ut ifra sin identitet (Illeris, 2012, s. 90). I forlengelse av dette kan man si at refleksjon styrker elevens evne til å bli bevisst rundt egne og andres handlinger.

I tillegg ble dagsaktuelle saker satt på dagsordenen, og Anette brukte for eksempel nylige leketøyskataloger for å diskutere kjønnede leker og fargebruk i katalogene. Kristian på sin side forteller om at elevene er meget engasjerte i slike diskusjoner, og at han ofte må inn å bryte opp stereotypiene elevene har. Fordi Kristian underviste i rene guttegrupper, kan det tenkes at hans elever hadde et mer stereotypisk syn på likestilling og kjønnsroller. Teigen (2006) konkluderer med en antakelse om at «holdning til likestilling vil variere med hva som

oppleves som å tjene egne interesser (s. 269)». Det kan tenkes at gutter på videregående ikke ser på det som nyttig for dem å være for kjønnslikestilling, og at det dermed foreligger en interessekonflikt fremfor en kjønnskonflikt. For å endre dette må man kanskje bevisstgjøre unge gutter på at også de kan dra fordel av kjønnslikestillingen, og slik skape interesse rundt temaet.

Videre viser Teigen sin forskning at unge menn var den gruppen som var mest negativt innstilt til likestilling (Teigen, 2006). Man skal utvise forsiktighet ved å trekke slutninger i slikt arbeid, men det kan allikevel tenkes at unge menn på utdanningsprogrammet elektro, hvor de fleste lærere og klassekamerater er gutter, faller inn under konklusjonen til Teigen (2006).

Som et annet eksempel på hverdagslige problemstillinger, var arbeidsfordeling i hjemme en av faktorene Martine fokuserte mest på, og mente at elevene muligens ikke kunne sette seg inn i denne problemstillingen før de selv stiftet familier. Det kan se ut til at de tradisjonelle kjønnsrollene til en viss grad fortsatt blir opprettholdt i hjemmet og «Kvinner brukte 28 % mer tid enn menn til husholdsarbeid i 2010. Det var omvendt for inntektsarbeid. Menn brukte 38 % mer tid på dette enn det kvinner gjorde (Pedersen, 2012, s. 186)».

Kristian forteller at når han tenker på sin undervisning, så er nok ikke kjønnslikestilling et tema han eksplisitt underviser i. Dette står i kontrast til det han sier litt senere i intervjuet, hvor han kommer med konkrete eksempler på metodiske tilnærminger han har gjort. Dette kan tyde på at bevisstgjøring rundt temaet kjønnslikestilling, ikke bare er aktuelt for elevene, men også for lærerens egen utvikling (Svalryd, 2004).

Videre sier Kristian at han nå er samfunnsfagslærer for en ren guttegruppe på elektro. Dette kan knyttes opp mot at elevene fortsatt velger svært kjønnsstradisjonelt på yrkesfaglig videregående opplæring (Støren m.fl, 2010). Eksempelvis er så mye som ni av ti elever på helse -og oppvekstfag jenter, mens det er tilnærmet motsatt på byggfag (Bæck, 2006, s. 55). Kristian problematiserer at kjønnsfordelingen muligens endrer hvordan temaer som kjønnslikestilling blir tatt opp og hvordan det blir mottatt. Det kan for eksempel tenkes at de som har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram ikke er så opptatt av kjønnslikestilling, fordi det kanskje er lite relevant for det yrkesvalget de har tatt (Støren m.fl, 2010 s. 61).

Paradokset her er jo at det er nettopp i disse studie- og yrkesvalgene det kan sies å være størst behov for likestilling, fordi det er her vi ser flest kjønnsstradisjonelle og stereotypiske valg og det blir dermed stor overvekt av ett kjønn i klasserommet, så vel som på arbeidsplassen. I tillegg er valgene som tas på disse områdene viktige «fordi de legger sterke føringer på individenes livssituasjoner, sosiale status og økonomi senere i livet (Bæck, 2006, s. 47)». Gutter og jenter ser ut til å ta valg som stemmer overens med et sett av forventninger som er knyttet til et spesifikt kjønnsrollemønster (Bæck, 2006, s. 50). Anders påpeker allikevel at man ikke kan isolere kjønnsroller til å være eneste årsak til ulike utdannings- og yrkesvalg, men at det i realiteten er en mer sammensatt utfordring.

I følge Kristian får klasser en bedre dynamikk hvis det er en jevn kjønnsbalanse, blant annet nevner han at rene gutteklasser er mer bråkete og utagerende. Dette stemmer overens med både det Røthing (2014) og Bredesen (2004) sier om at elevene fort kan falle inn under kjønnsstereotypiske roller i klasserommet. Etter Kristian sin erfaring er klasser med flere jenter roligere, og mindre utagerende enn rene gutteklasser. Også elever ser ut til å være av den oppfatning av at klasser med en tilnærmet lik kjønnsfordeling, gir bedre psykososiale – og læringsforhold (Støren, 2010 s, 96). Han får også støtte fra lærerne i Støren m.fl sin rapport fra 2010, som påpeker at klasser med mye jenter får mye skjulte konflikter blant annet på grunn av baksnakking og utestenging, mens klasser med mye gutter blir bråkete (s. 61).

En ting er kjønnsbalanse i klassen, men det er ikke til å komme utenom at det også er en skjev kjønnsfordeling mellom lærerne.

Likestillingslovens generalklausul (§ 3) slår fast at forskjellsbehandling på grunnlag av kjønn ikke er tillatt. Det åpnes imidlertid for særbehandling av det ene kjønn (§ 3a.): "Ulik behandling som i samsvar med lovens formål fremmer likestilling mellom kjønnene, er ikke i strid med § 3 (Støren m.fl, 2010, s. 39)".

I den forstand er det verken ulovlig eller urimelig å kvotere inn et kjønn til fordel for et annet hvis det blir gjort med et mål om å fremme likestilling. I skolesammenheng går det oftest på at menn får et fortrinn i søkeprosessen. Anders hadde selv erfaring med å bli kvotert inn som mannlig lærer på en barneskole, og han brukte ofte dette som eksempel når han snakket med elevene om likestillingspolitikk og det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Han på sin side

syns det var en meget ubehagelig opplevelse å føle at han var prioritert på grunn av sitt kjønn og ikke nødvendigvis fordi han var den mest kompetente kandidaten. Som det fremkommer tidligere i studien, er det vanskelig å finne holdepunkter for at en jevn kjønnsfordeling av lærere har særlig betydning for elevenes læringsutbytte (Støren m.fl, 2010). Man skal derimot ikke se bort ifra at fenomenet om kjønne rollemodeller kan ha betydning for motivasjon og holdninger (Bredesen, 2004: Støren m.fl, 2010:Rudberg, 2000) og det er sågar mulig å legitimere hvorfor skoler ser det som nyttig å kvotere inn menn.

Ut ifra dette er det tydelig at også menn kan føle på at kjønnene ikke er likestilte, og det var relevant og også høre med informantene om hvordan de angrep denne problematikken i sin undervisningspraksis. Ved spørsmål om de inkluderte begge kjønn i sin undervisning, svarte Anette at hun hadde hatt en del spennende diskusjoner rundt gutter sin posisjon i et såkalt likestilig samfunn. Blant annet hadde skjellsord som «homo» vært diskusjonstema, og elevene fikk mulighet til å reflektere over hvorfor det var sånn at «homo» var et mer utbredt skjellsord enn «lesbe». Det kan tenkes at feminine kvaliteter blir sett på som svakhetstegn, og at ord som «homo» sådan sårer maskuliniteten til guttene (Svaleryd, 2004: Røthing 2014). Anette så på det som sin plikt å bevisstgjøre elevene om at begge kjønn kunne støte på problemer, for å unngå at de selv skulle bli låst til faste roller. Martine snakket om gutter når det kom til kriminalitet, og de diskuterte ofte årsaker til hvorfor det er slik at flere gutter og menn ender opp som kriminelle enn kvinner. Hun problematiserte også dette med at flere gutter dropper ut av skolen, og diskusjonene endte i typiske «arv eller miljø» samtaler. Samtlige av informantene sammenlignet menn og kvinner, og kjønnenes typiske valg, væremåter og forventninger som ble stilt på bakgrunn av biologisk kjønn. Ut ifra datamaterialet er det likevel legitimt å anta at informantene ofte brukte kvinner som utgangspunkt i diskusjoner, og at guttenes situasjon kom som et tillegg for å skape et sammenligningsgrunnlag.

5.1.3 Hvorfor eller hvorfor ikke kjønnslikestilling?

«Jeg personlig mener at det er en illusjon at vi har likestilling» forteller Martine når spørsmål om kjønnslikestillingens relevans i dagens samfunn kommer opp. Hun eksemplifiserer med arbeidsfordeling i hjemmet og er videre opptatt av å inkludere aspektet om kjønnslikestilling i alle overordnede deler av pensum. Således viste hun stor entusiasme for kjønnslikestilling

som tema, og dette står i tråd med det Imsen (2000) sier om at «Likestilling er kanskje et tema som er like avhengig av lærerens entusiasme for området, som det er av styringsdokumenter og overordnede planer (s 231)».

Martine foreller videre at elevene ofte reagerer med at kjønnslikestillingen er noe vi har i Norge, og at dette for eksempel kommer av at de opplever stor frihet innen utdannings - og yrkesvalg. «Det farligste for likestillingen er myten om at vi har den (2012, s 186)» sier Helga Pedersen, tidligere parlamentarisk leder for Arbeiderpartiet. Det kan se ut til at blant mange av Martine sine elever blir likestilling forstått som et historisk tema, noe man kjempet for på 70-tallet, men som ikke lenger er aktuelt for dem. En slik oppfatning av at likestilling mellom kjønnene er noe som er oppnådd og selvfølgelig, kan også være svaret på hvorfor kjønnslikestilling er lite prioritert i skolens målsettinger og de formelle styringsdokumentene (Støren m.fl, 2010, s. 117). Formuleringer i læreplanen bygger opp under en forståelse av at likestilling allerede finnes, og at skolen derfor ikke lenger behøver å arbeide for å skape det, men heller opprettholde kjønnslikestilling som en verdi vi har (Røthing, 2014, s. 641). Om noe, så er likestilling noe som kan læres bort til «andre» som ikke har de samme verdiene som oss.

Koritzinsky (2014) på sin side påpeker at det er en bred politisk enighet i Norge om at likestilling er en kjerneverdi i det norske samfunn, og at en slik verdi verken er uviktig eller selvfølgelig. Nordmenn snakker gjerne med stolthet om likestilling som en del av vårt demokratiske samfunn og det kan derfor nærmest virke paradoksalt at vi fortsatt ser utfordringer knyttet til kjønnslikestilling i dagens skole. Det kan se ut til at vi har kommet langt sammenlignet med andre land, men at det gjenstår arbeid for å fylle våre egne ambisjoner om kjønnslikestilling (NOU 2011:18, 2011 s. 18-19). Martine og Anders utfordret elevene sine på om selv om det muligens er slik at likestilling er en selvfølgelig verdi i Norge, så må man også løfte blikket mot resten av verden. Med tanke på internasjonale forhold og ideologier verden over, er likestilling en verdi som aktivt burde jobbes for og man kan argumentere for at Norge burde fungere som et foregangsland i den forstand.

Der Martine ser på kjønnslikestilling som en illusjon, hevder Kristian at det i Norge ikke forekommer kjønnsdiskriminering slik han ser det, og i sin undervisning har han problemer med å finne grove eksempler på det ikke er kjønnslikestilling. Man kan tenke seg til at både

Martine og Kristian er farget av sin sosiokulturelle kontekst. Gjennom et sosiokulturelt læringssyn, legges det vekt på at menneske har en spesiell evne til å ta vare på erfaringer og til å bruke dem i fremtidige sammenhenger (Wittek, 2014, s. 134). Koritzinsky (2012) argumenterer for at vi har et sosialkonstruktivistisk læringssyn i dagens læreplan og at dette er fokus i undervisningen generelt. Et slikt læringssyn beskriver læring og læringsprosesser som noe som konstrueres «i det enkelte individet gjennom dets møte og samspill med omverdenen (Illeris, 2012, s. 147)».

Slikt forstått fører vi i dag en skole hvor sosialt samspill, relasjoner og egne erfaringer er med å definere undervisningen. Illeris (2012) forklarer at «Erfaringer har et vesentlig drivkraftselement, det vil si at man er motivasjonelt og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted (s. 156).» Ut ifra dette kan man forstå det slik at erfaring som kan knyttes opp mot læring er et viktig moment for motivasjonen til elevene. Derfor kan det tenkes at guttene fra Teigen sin undersøkelse i 2006, og også til en viss grad Kristian, ikke hadde noen nevneverdige erfaringer å knytte opp mot temaet kjønnslikestilling.

Det kan se ut til at Martine satt med andre erfaringer og opplevelser knyttet til kjønnslikestilling enn hva Kristian gjorde, og at undervisningen deres gjenspeilet dette. «Læring og utvikling må sees i sammenheng med de omgivelsene og ressursene som den lærende har tilgang på (Wittek, 2014, s.135)» og i den forstand kan man se på læreren som en ressurs, eller en såkalt kompetent andre, som elevene kan lære av og gjennom. Læreren vil sådan igjen bruke sine egne ressurser i undervisning, og fremgangsmåten i undervisningen vil derfor variere fra lærer til lærer.

Alle mine informanter var enige om at kjønn og kjønnslikestilling er en naturlig del av samfunnsfaget, selv om de i ulik grad var bevisste på hvor stor del av undervisningen som gikk med til akkurat dette temaet. I følge Hege Skjeie (2012, s. 182) er det en menneskelig forpliktelse å fremme likestilling, men kan det tenkes at det finnes grenser for hva slags kjønnslikestilling man ønsker å fremme? Ut ifra tidligere nevnte definisjoner av kjønnslikestilling burde det også være rom for å kjønnsstradisjonelt om det er det man ønsker. Kristian trakk frem at menn og kvinner tar ulike valg, og at de ofte gjør dette i kraft av sitt biologiske kjønn. Etter hans mening var ikke dette nødvendigvis noe negativt. En del av kjønnslikestillingen er jo nettopp det å kunne ta frie valg, men burde jo også da bety at

det må være rom for å velge kjønnsstradisjonelle og stereotypiske retninger. I tråd med Kristian, er også Anders opptatt av å påpeke at stereotype kjønnsroller ikke nødvendigvis er noe negativt for den enkelte, men heller at problemet med slike roller er at man kan bli negativt sanksjonert hvis man bryter ut av kjønnsrollemønstre (Røthing, 2014).

Man kan tenke seg at samfunnsfaglærere kjenner ekstra på denne forpliktelsen om å fremme likestilling mellom kjønnene, fordi formålet med faget er å fremme både likestilling og menneskerettigheter. Menneskerettigheter og likestilling er to nært beslektede konsepter og man kan tenke seg at brudd på menneskerettighetene også er et brudd på prinsippet om likestilling (NOU 2011:18, 2011 s. 31). Til tross for at konseptet likestilling er et av formålene med faget samfunnsfag, samt at det er en del av den generelle læreplanen, var det få av mine informanter som visste hva som stod i disse dokumentene. Anette sa blant annet at hennes oppfatning var at lærerne i stor grad forholdt seg til læreplanen, men at de heller så på kompetansemålene som førende til fordel for formålsparagrafen i samfunnsfag og den generelle delen av læreplanen. Dette kan bety at lærerne planlegger undervisning i tråd med kompetansemålene, fordi det er disse elevene testes i ved en eventuell eksamen.

Samfunnsfaget kan sies å bli påvirket av ytre faktorer, for eksempel elevgruppe og årstall, i større grad enn andre fag (Børhaug, 2005). Både Martine og Anders forteller om et klasserom i endring, ikke bare gjør elevene kjønn på nye måter, men skolene har også en større andel av elever med ikke-etnisk norsk bakgrunn enn før. Martine uttrykte at hun har følt på en bekymring med tanke på å ta opp temaer som kjønnslikestilling og homofili i multikulturelle klasser, men at hun har så langt ikke har noen utpregede negative opplevelser når det kommer til fiendtlige holdninger blant elevene. Elevene er stort sett enige med hverandre. Et relevant spørsmål her kan jo være om dette er fordi de ikke «tørr» å være uenige med det som er såkalt politisk korrekt, for eksempel fordi de er redde for negative sanksjoner. Eksempelvis fra læreren i form av kjeft og lavere karakterer, og fra klassekamerater i form av misnøye og upopularitet (Røthing, 2014). Dette gjelder for øvrig alle elever, ikke kun minoriteter.

I hvilken grad læreren skal fungere moraliserende ovenfor elever med såkalte kritikkverdige holdninger, er et diskusjonstema Anders ofte kommer over i prat med sine kollegaer. Koritzinsky (2012) mener at det er problematisk at vår egen vestlige kulturarv nesten

utelukkende er beskrevet i positive formuleringer i formelle og offentlige styringsdokumenter (s. 81). For eksempel står det i den generelle læreplanen at undervisningen skal fremme såkalte vestlige verdier som likestilling, demokrati og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013, generell del). Dette er noe Anders også opplever i møte med sine elever, og elevene har ofte internalisert tanken om at likestilling, demokrati og menneskerettigheter er utelukkende gode verdier. Han problematiserer allikevel at de sjelden kan argumentere for hvorfor det er slik at dette er de beste løsningene.

Med bakgrunn i slike dokumenter kan det være vanskelig for lærere å legge fra seg sin påtatte moralske overlegenhet i møte med elever. Anders er opptatt av at diskusjon rundt kjønnslikestilling er noe de skal gjennom i timene, og han ikke er redd for å «trække noen på tærne». Han sier samtidig at det ikke er så mye rom for å diskutere om kjønnslikestilling er bra eller dårlig, fordi det foreligger en selvfølgelig tanke om at dette er en utelukkende positiv norsk verdi. Martine er av den oppfatning av at «vi ikke kan være så nøytrale at vi tilintetgjør oss selv» og ser det som en viktig del av hennes rolle å fremme kjønnslikestilling som en norsk verdi som det er stor oppslutning om. Allikevel mener både Martine og Anders at elevene gjerne kan være kritiske, men at de da skal argumentere godt for hvorfor de mener det de gjør. Det hender også at Anders selv tar rollen som «djevelens advokat», hvis han ser at elevene er veldig enige og mangler refleksjon rundt temaet. Anette på sin side var opptatt av å trå varsomt og hun ønsket ikke å legge særlige føringer på elevenes åpne og ærlige tankegang, i fare for at de skulle miste sin kritiske sans. Hun bekymret seg for at hennes medvirkning ville gjøre gruppen mer homogen.

På spørsmål om hvordan de tilrettelegger undervisningen etter elevgruppe, svarer Martine at hun er opptatt av å inkludere problemer som i stor grad er gjeldende for ikke-etnisk norske, for eksempel kjønnslemlestelse og sosial kontroll. Dette kan knyttes opp mot at tilpasset opplæring i større grad enn før kobles opp mot mangfold, både når det kommer til språklige og kulturelle forskjeller (Fosse, 2014 s. 427). Det legges likevel få metodiske føringer på hvordan dette skal gjøres. Martine hadde for eksempel vist en film som het «Indias datter» som handlet om en indisk jente som ble gruppevoldtatt og døde av skadene. Etter Martines erfaring må elevene ofte sjokkeres litt for virkelig å få en vekker, og denne

filmen skapte store reaksjoner hos elevene. Hun ville frem til at selv om kjønnslikestilling har kommet langt i Norge, er det også nødvendig at elevene løfter blikket og får innsikt i kjønnslikestillingens status på verdensbasis.

Med et krav om tilpasset opplæring som styrende i opplæringsloven, er det fortsatt mange elever som ikke fullfører skolen eller føler at undervisningen er spesielt tilpasset dem og det er i stor grad lærerens manglende kompetanse det skyldes på (Fosse, 2014; Bjerrum Nielsen 2014). Kristian var opptatt av å tilpasse undervisningen etter elevgruppe, og han kunne fortelle at han særlig fokuserte på praktiske oppgaver og øvelser. Han begrunnet denne tilnærmingen med at han underviste rene guttegrupper og at gutter fra naturens side trengte mer praktisk tilrettelagt undervisning fordi de er mer urolige, og ikke ferdig utviklet. Illeris (2012) tar for seg at den biologiske utviklingsprosessen mellom gutter og jenter er forskjellig, og at jenter modnes raskere. Han presiserer også at dette er med på at de to kjønnene tilegner seg kunnskap på ulike måter og har forskjellige verktøy for å prosessere og forme læring (s. 226).

Hos Kristian forelå det en tanke om at skolen generelt er mer tilpasset jenter, og at det kan være en årsak til at flere jenter enn gutter dropper ut av videregående skole. Denne mulige årsaken finner vi igjen hos Bredesen (2004) og i forlengelse av dette sier han skolen belønner elever som er teoretisk orienterte, tilpasningsdyktige og stille. Sådan kan det argumenteres for at de guttete verdiene er nedprioritert i skolen (s.32). Fosse (2014) sier at «Det skolen anser som felleskapets interesser, ikke tilfredsstillende alle elevenes evner, forutsetninger og interesser og at det store frafallet i videregående skole er et synlig resultat av dette (s 431)». En interessant problemstilling er om det virkelig er slik at skolen er tilpasset jenter, eller om det rett og slett er jenter som er mer tilpasningsdyktige og derfor er mer suksessfulle i skolen. Denne diskusjonen blir ikke drøftet i oppgaven, men er ment som et retorisk spørsmål til undring.

Tilpasset undervisning er altså et formelt krav, og gjennom kompetansemålene skal det være mulig å differensiere undervisningen etter elevenes forkunnskaper og kunnskapsnivå. Koritzinsky (2012) og Krokan (2000) har kritisert kompetansemålene i samfunnsfag, og sier at det er lite sammenheng mellom formålet med faget og kompetansemålene, og knytter dette opp mot til likestillingsaspektet. Det kan allikevel tenkes at målet om tilpasset opplæring

best kan gjennomføres når kompetansemålene nettopp er så åpne. Anders mente for eksempel at de omfattende kompetansemålene ga ham en større frihet i undervisningen, nettopp fordi de er ambisiøse, men lite førende. Han synes det hadde vært rart om det skulle blitt lagt strengere og snevrere metodiske føringer, da prinsippet om variasjon i undervisning fort kunne forsvunnet.

5.1.4 Oppsummering

Informantene forteller om at kjønn og kjønnslikestilling faller naturlig og selvfølgelig inn under faget samfunnsfag, men det er ulikt hvor mye tid og ressurser de vier til å snakke om det. Informantene hadde til felles at de definerte kjønnslikestilling som et sett av rettigheter og muligheter man har uavhengig av sitt biologiske kjønn. Dette står i tråd med hvordan tekster i det teoretiske rammeverket i hovedsak forklarte begrepet. Gjennom studien har jeg funnet to hovedårsaker til at temaet kjønnslikestilling blir inkludert i undervisningen: En går på krav fra formelle styringsdokumenter og en annen går på interesse og entusiasme for temaet fra lærernes side. Lærerne opplevde i stor grad at elevene var engasjerte i temaet og at de koblet sitt eget dagligliv opp mot problemstillinger knyttet til kjønn, både på eget initiativ og etter oppfordring fra læreren. Dette står i kontrast til hva omfattende rapporter om likestillingsarbeid i skolen tidligere har konkludert med. Det var en samlet oppfatning blant mine informanter om at de var opptatte av å differensiere undervisningen etter ulike elevgrupper. Samtidig så de fleste på det som en plikt å snakke om kjønnslikestilling som en riktig og viktig norsk verdi. Det var i den forstand lite rom for kritikk av kjønnslikestilling som verdi og prinsipp.

Det var en samlet formening om at det var nødvendig å inkludere begge kjønns utfordringer i undervisningen, men at kjønnene ble inkludert på ulike måter og under ulike temaer. For eksempel ble begge kjønn inkludert når det var snakk om kjønnsroller og sosialisering, mens kvinners situasjon i stor grad ble fokusert på under område om internasjonale forhold. På samme måte var menn hovedfokus gjennom kapittelet om kriminalitet. Allikevel finner jeg tendenser til at kvinner ofte fikk et hovedfokus, og at menn og gutters utfordringer kom som et supplement for å sammenligne kjønnene, gjerne da i form av spørsmål som «Hva da med guttene»?

Et av de aktuelle spørsmålene var om jeg kunne finne noe forskjell i måten menn og kvinner underviste på. Tre av informantene utviste relativt stor interesse for temaet, mens sistemann hadde noen problemer med å finne argumenter for kjønnslikestillingens relevans i dag. Det er interessant med tanke på at denne informanten er en mann, og at det stemmer overens med tidligere forskning gjort av Teigen (2006) som konkluderer med at menn i større grad har problemer med å finne nytteverdien av kjønnslikestilling.

6 Veien videre- Didaktiske implikasjoner

Studiens formål har vært å etablere ny kunnskap om hvordan fire utvalgte samfunnsfagslærere behandler kjønn og kjønnslikestilling i sin undervisningspraksis. Det er relevant å påpeke at utvalget er lite og at studiens resultater derfor ikke kan generaliseres. For å gi et mer nøyaktig, målbart og generaliserbart resultat, kunne det vært aktuelt med en mer omfattende studie.

Sentrale spørsmål som hva som ligger i begrepet kjønnslikestilling, hvorfor det er eller ikke er en del av undervisningen og hvordan det eventuelt blir inkludert har lagt grunnlaget for oppgaven. Det samlede datamaterialet tar sikte på å fremvise en nyansert beskrivelse av lærernes totale opplevelse, både i møte med elever, men også knyttet opp mot sentrale føringer i faget og i samfunnet generelt. Samtlige av tendensene kan ha innvirkning på undervisningen.

Datamaterialet og det teoretiske rammeverket belyser kjønnsstatikk på flere nivåer, men fokuserer lite på andre potensielt forskjellsskapende dimensjoner som for eksempel klasse og etnisitet. Det blir tydelig at kjønn alene ikke kan sees på som eneste årsak til ulikheter i skolen, og studien er derfor mangelfull når det kommer til årsaksforklaringer til hvorfor ulikhet oppstår. For å gjøre bilde komplett, burde også andre faktorer studeres. Et forslag til videre arbeid vil derfor være å inkludere og å sammenligne betydningen av ulike dimensjoner i tillegg til kjønn.

Vi vet lite om hvordan elevene opplever kjønnsstatikken, og prosjektet studerer kun lærernes subjektive tolkning av elevenes responser. En potensiell vei videre kan være å også undersøke elevenes erfaringer når det kommer til kjønn og kjønnslikestilling i undervisning. Det kunne derfor vært interessant å beholde tematikken i oppgaven, men se på det fra elevers perspektiv. En slik tilnærming kunne gitt en helhetlig vurdering av kjønnslikestilling som tema og målsetting i skolen. Herunder kunne en kombinasjonsmetode mellom intervju og observasjon vært hensiktsmessig. Det kunne også være spennende å undersøke om lærerens holdning til og tanker om kjønnslikestilling påvirker elevene, og eventuelt hvordan det gjør det.

Avslutningsvis vil jeg komme med en bemerkning om at datamaterialet ble samlet inn før #Metoo bevegelsen startet. Fordi samtlige av lærerne var opptatte av å inkludere dagsaktuelle saker i sin undervisning, kan det tenkes at en omfattende sak som #metoo de siste seks månedene har påvirket lærerens integrering av kjønnslikestilling. Det er heller ikke urimelig å tenke at denne kampanjen og diskusjonene rundt den, har vært med på å endre både elevs og lærers syn på og holdning til kjønnslikestilling. Dette til orientering.

7 Litteraturliste

Andersen, Norman og Malterud, Kirsti (2013). *Seksuell orientering og levekår*. Universitetet i Bergen. Hentet fra:

http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7550/Seksuell_orientering_og_levek%C3%A5r.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 01.05.2018

Bakken, Anders (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2009:9(2), s. 25-44. Oslo: Fagbokforlaget.

Barka, Line (20.10.2011). Trude Mostue: Likestillingen har gått alt for langt. *TV2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/3615755/> 01.05.201

Bakken, Anders (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2008:8(1), s. 85-93.

Oslo:Fagbokforlaget

Barneloven (Sist oppdatert i 2017). Lov om barn og foreldre med virkning fra 1981. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6 den 01.03.2018

Bjerrum Nielsen, Harriet (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjerrum Nielsen, Harriet (2000). Inn i klasserommet. I Imsen (Red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bonesrønning, Hans & Iversen, Jon Marius Vaag (2007). *Suksessfaktor i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007* (SØF- rapport, nr 05/08). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/analyse_nasjonaleprover_2007.pdf den 12.05.2018

Bredesen, Ole (2004). *Nye gutter og jenter – En ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bråten, Beret & Thun, Cecilie (2013). *Krysningspunkter. Likestillingspolitikk i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Akademika forlag.

Bæck, Unn-Doris Karlsen (2006). Kjønnsforskjeller i yrkespreferanser. Opprettholdelsen av kvinners kulturelle mandat. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2006: 6(1), s. 47-66.

Børhaug, Kjetil (2005) Hvorfor samfunnskunnskap? i K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen:Fagbokforlaget.

Cohen, Claire (14.07.2017). Donald Trump sexism tracker: Every offensive comment in one place. *The Telegraph*. Hentet fra: <https://www.telegraph.co.uk/women/politics/donald-trump-sexism-tracker-every-offensive-comment-in-one-place/> 24.03.2018

Creswell, John W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. Los Angeles:Sage.

Dee, Thomas (2006). *Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement*. Journal of Human Resources 42:3. Wisconsin: University of Wisconsin press.

Engh, Roar (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Oslo: Cappelen damm.

Edling, Silvia. (2012). *Att vilja andra väl ä rinte alltid smärtfritt. Strävan att motverka kränkningar och förtryck i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Fahrenholdt, David A. (08.10.2016). Trump recorded having extremely lewd conversation about women in 2005. *Washington post*. Hentet fra: https://www.washingtonpost.com/politics/trump-recorded-having-extremely-lewd-conversation-about-women-in-2005/2016/10/07/3b9ce776-8cb4-11e6-bf8a-3d26847eed4_story.html?noredirect=on&utm_term=.1fc812859069 den 24.03.2018

Fosse, Brit Oda (2014). Tilpasset opplæring som intensjon og virksomhet. I Stray & Wittek (Red.) *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 420-432). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Illeris, Knud (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, Gunn (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Jelstad, Jørgen (05.05.2009). «Homo» og «hore» mest vanlige skjellsord. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2009/mai/homo-og-hore-mest-vanlige-skiellsord/> den 01.05.2018.

Johannessen, Asbjörn, Christoffersen, Line og Tufte, Per Arne (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag

Karlsen, Ragnhild Krogvig (02.03.2010). Haglstorm av kommentarer etter Eia`s “Hjernevask”. *NRK*. Henter fra: <https://www.nrk.no/kultur/ eia-avkler-kjonnforskernes-1.7019021> den 28.05.2018

Kirkebøen, Stein Erik (17.06.2012). Far taper kampen om barna fordi han er mann. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/AdBRj/--Far-taper-kampen-om-barna-fordi-han-er-mann> den 01.03.2018

Kleven, Thor Arnfinn (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen:Fagbokforlaget.

Koritzinsky, Theo (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krokan, Bodil (2000). Likestilling i grunnskolen læreplaner. En sammenligning av 1970-, 1980- og 1990 – tallets læreplaner. I Imsen (Red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s.35-51). Oslo: Gyldendal akademiske.

Kvale, Stinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvam, Vegard (2014). På vei mot felleskolen? Den norske grunnskolen historie fra 1739 til i dag. I Stray & Wittek (Red.) *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 69-88). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach* (3rd. Ed.). London: Sage

Milano, Alyssa (15.10.2017). *Twitter*. Hentet fra

https://twitter.com/Alyssa_Milano/status/919659438700670976 01.05.2018

NOU 2011:18 (2011) *Struktur for likestilling*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d0ce229f4f8646afaf4fcaa95d5bb884/no/pdfs/nou201120110018000dddpdfs.pdf> den 01.05.2018

Opplæringsloven (Sist oppdatert i 2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande

opplæringa fra 1998. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> den 01.03.2018

Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar (2017). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

Pedersen, Helga (2012). Likestillingens innhald og struktur. *Nytt norsk tidsskrift*, 2012:2, s. 186-188. Oslo: Universitetsforlaget

Raknes, Ketil og Gaustad, Terje (2015) *Menn som ikke liker karrierekvinner*. Hentet fra:

<https://tankesmienagenda.no/innlegg/menn-som-ikke-liket-karrierekvinner/> den 24.03.2018

Raknes, Ketil og Gaustad, Terje (2015) *Menn som ikke liker karrierekvinner*. Hentet fra:

<https://www.facebook.com/tankesmienagenda/videos/419303014904258/> den 24.03.2018

Rudberg, Monica (2014). Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre

generasjoner. I Bjerrum Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (S.33-51). Oslo: Universitetsforlaget

Røthing, Åse (2014). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I Stray & Wittek (Red.)

Pedagogikk – En grunnbok (s. 599-615). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Røthing, Åse (2014). Kjønn og Likestilling i skolens læreplaner. Læreplaner som uttrykk for samfunnets normer og visjoner. I Stray & Wittek (Red.) *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 636-648). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Reisel, Lisa (2013). Mot et flerdimensjonalt likestillingsapparat. I Bråten & Thun (Red.) *Krysningspunkter. Likestillingspolitikk i et flerkulturelt Norge* (s.89-113). Oslo: Akademika forlag.

Skjeie, Hege & Teigen, Mari (2003). *Menn imellom. Mannsdominans og likestillingspolitikk*. Oslo: Gyldendal akademisk

Skjeie, Hege (2013). Hva var statsfeminisme? I Bråten & Thun (Red.) *Krysningspunkter. Likestillingspolitikk i et flerkulturelt Norge* (s.29-45). Oslo: Akademika forlag.

Skjeie, Hege (2012). Nytt norsk likestillingsløft. *Nytt norsk tidsskrift*, 2012:2, s. 182-186.

Statistisk sentralbyrå (Sist oppdatert 29.05.2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: [https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar den 12.05.2018](https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar%20den%2012.05.2018)

Stousland, Hanne & Witsø, Hilde (2013). *Likestilling 2013: Kunnskap og innovasjon på Agder*. Kristiansand: Portal forlag.

Støren, Liv Anne, Waagene, Erica, Arnesen, Clara Åse og Hovdhaugen Elisabeth (2010). "Likestilling er jo ikke lenger det helt store» (NIFU STEP 15:2010). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/likestilling_NIFU.pdf?epslanguage=no den 01.12.2017.

Støren, Liv Anne, Helland, Håvard og Grøgaard, Jens B (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001.*(NIFU STEP 14:2007). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2006/5/gjennomstroming.pdf den 04.04.2018.

Svaleryd, Kajsa (2004). *Likeverd. En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo:Gyldendal akademisk.

Teigen, Mari (2006). Holdning til likestilling – Nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, 2006:14, s. 254-271. Oslo: Universitetsforlaget

Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo:Gyldendal akademisk.

Torp, Ingrid S (15.06.2016). Gutter rammer hardest av homoskjellsord. *Tidsskrift for Kjønnforskning*. <http://kjonnsforskning.no/nb/2016/06/gutter-rammes-hardest-av-homoskjellsord>

Ukjent forfatter (2009) *Har likestillingen gått for langt i Norge?* Hentet fra: <https://vgd.no/index.php/samfunn/aktuelt/tema/1517515/tittel/har-likestillingen-gaatt-for-langt-i-norge> 08.05.2018

Utdanningsdirektoratet (Sist oppdatert 27.06.2017). Foreløpige eksamenskarakterer våren 2017. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/karakterer/eksamenskarakterer-varen-2017/> den 12.05.2018.

Utdanningsdirektoratet (2015). Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2014-15. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/karakterstatistikk/analyse-karakterer-vgo2014-2015.pdf> den 12.05.2018.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> den 10.02.2018.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1 – 03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2> den 10.02.2018.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1 – 03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal> den 10.02.2018.

Wittek, Line (2014). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I Stray & Wittek (Red.) *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 133-143). Oslo: Cappelen damm akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide:

Hva?

- Hva legger du i begrepet kjønnslikestilling?
- Mener du at det er noe forskjell på begrepene «likestilling» og «kjønnslikestilling»? Begrunn.

Hvordan?

- Hvordan underviser du i temaet? Noen konkrete eksempler eller erfaringer?
- Liggende som grunnlag eller som ett tema?
- Hvor viktig opplever du at kjønnslikestilling er i læreplanen"?
- Er du kjent med i hvilke læreplanmål kjønnslikestilling er et tema?
- Når du snakker om kjønnslikestilling i timen, inkluderer du da begge kjønn? Hvis ja – Begrunn. Hvis nei – begrunn. Hvordan?

Hvorfor?

- Ca hvor mye tid vier du til å snakke om kjønnslikestilling?
- Hvordan vil du beskrive kjønnslikestillingens relevans i dag?
-

Erfaringer?

- Hvilke erfaringer har du med å undervise i temaet?
- Trenger ulike elevgrupper ulik tilnærming? Begrunn.
- Opplever du at elevene er engasjerte i temaet?

8.2 Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Forespørsel og informasjon om deltakelse prosjektet «Kjønnslikestillingens plass i skolen»

Bakgrunn og formål

Masterstudien er en avsluttende oppgave på lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. Oppgavens formål tar sikte på å undersøke samfunnsfagslærere opplevelser rundt og behandling av kjønnsstatikk i sin undervisning. Du som respondent, vil få spørsmål som blant annet omhandler metodisk tilnærming til stoffet, og det vil bli mulig å trekke inn egne erfaringer.

Aktuelle deltakere er samfunnsfagslærere ved videregående skoler. Informanter kan også ta kontakt selv, via mail (piaenzflaten@yahoo.no) eller telefon 98 06 56 98

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiens deltakere blir bedt om å stille på ett intervju med lengde på ca 30 min. Deltakelse er frivillig, og informanter kan når som helst trekke seg fra studien.

Det vil bli brukt lydopptaker under intervjuene. Intervjuene vil være utilgjengelige for andre og det vil ikke hentes informasjon fra andre enn kilden selv. Informanter trenger ikke levere tilleggsinformasjon ved deltakelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Undertegnede er den eneste som vil ha tilgang til opplysningene om deg og hvem du er. I Publikasjonen vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne..

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Alle notater og personopplysninger vil bli sletter etter endt prosjekt.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Trekker du deg, vil heller ikke informasjonen om deg og dine svar brukes.

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)