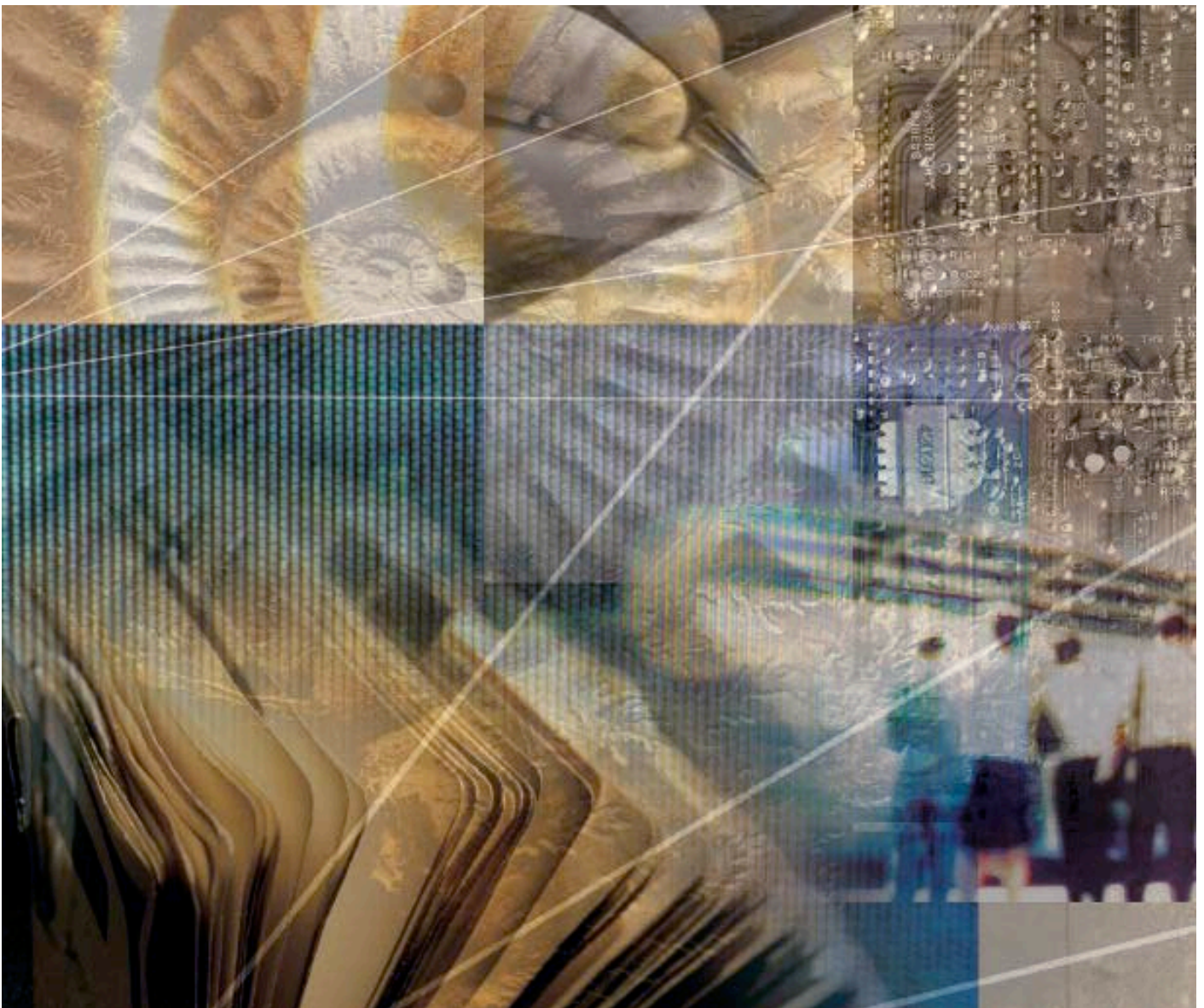


”Likestilling er jo ikke lenger det helt store”

Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010

Liv Anne Støren, Erica Waagene, Clara Åse Arnesen og Elisabeth Hovdhaugen



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 15/2010
ISBN 978-82-7218-686-8
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 15/2010

Liv Anne Støren, Erica Waagene, Clara Åse Arnesen og Elisabeth Hovdhaugen

”Likestilling er jo ikke lenger det helt store....”

Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010

Forord

Utdanningsdirektoratet ga høsten 2009 NIFU STEP i oppdrag å utarbeide en kartlegging av status for likestilling i skolesektoren. Denne rapporten er et svar på dette oppdraget. Rapporten bygger i det vesentlige på svar på spørsmål om likestilling som høsten 2009 inngikk i de elektroniske spørringene til skoler, kommuner og fylker som NIFU STEP utfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I tillegg bygger rapporten på kvalitative intervjuer av elever, lærere og rådgivere, samt litteratur som berører prosjektets tema.

Vi vil takke vår oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet, spesielt Grethe Hovland, for konstruktiv og nyttig assistanse i forbindelse med gjennomføring av prosjektet. Vi vil også gi en stor takk til skolene som tok i mot oss og la til rette for gruppeintervjuer blant lærere og elever. En spesiell takk til forsker Nils Vibe som har deltatt i planleggingsarbeidet for prosjektet, i tilrettelegging av den elektroniske spørringen og i kvalitetssikring av rapporten.

Oslo, juni 2010

Sveinung Skule
Direktør

Jannecke Wiers-Jenssen
Forskningsleder

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 9 |
| Report summary: “Gender equality is no longer the big issue...” | 15 |
| 1 Hva handler likestilling i skolen om?..... | 21 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet..... | 21 |
| 1.2 Data som brukes i rapporten..... | 21 |
| 1.3 Handlingsplan for likestilling..... | 22 |
| 1.4 Forskning om likestilling i skolen..... | 25 |
| 1.4.1 Skoleprestasjoner og kjønn..... | 26 |
| 1.4.2 ”Balansefeminisme”, likestilling og statlig handlingsplan for likestilling i skolen..... | 26 |
| 1.4.3 Er bedret kjønnsbalanse bra for samfunnet?..... | 30 |
| 1.4.4 ”Er det skolens skyld?”..... | 31 |
| 1.4.5 Hva kan skolen gjøre?..... | 33 |
| 1.4.6 Forskning om likestillingsarbeid i skolen..... | 34 |
| 1.5 Problemstillinger | 35 |
| 2 Planlagt og formalisert likestillingsarbeid? | 38 |
| 2.1 Lovgrunnlaget | 38 |
| 2.2 Hvordan svarer skolene om det formaliserte og planlagte likestillingsarbeidet?..... | 40 |
| 2.2.1 Har skolene årsplaner, og er likestilling omtalt i disse? | 40 |
| 2.2.2 Er likestilling integrert i kommunenes og fylkenes planer for skolesektoren?..... | 43 |
| 2.2.3 Likestillingens plassering i forhold til andre målsettinger for skolens arbeid..... | 45 |
| 2.3 Bruk av skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg for å diskutere likestillingsrelaterte spørsmål..... | 47 |
| 2.4 Oppfølging av handlingsplanen i kommuner og fylker..... | 49 |
| 2.4.1 Er Handlingsplanen for likestilling kjent og diskutert?..... | 49 |
| 2.4.2 Oppfølging av handlingsplanens målsettinger i kommuner og fylker..... | 52 |
| 2.5 Særbehandling av menn ved ansettelser..... | 53 |
| 2.6 Oppsummering om det formaliserte likestillingsarbeidet | 54 |
| 3 Ikke-formalisert likestillingsarbeid | 56 |
| 3.1 Likestillingsarbeid uavhengig av overordnede planer og målsettinger..... | 56 |
| 3.2 Likestillingsperspektiv i skolens undervisnings- og vurderingsarbeid | 59 |
| 3.2.1 Undervisningen | 60 |
| 3.2.2 Vurderingsarbeidet..... | 62 |
| 3.3 Inkluderende kultur | 64 |
| 3.4 Henger vektlegging av likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeid sammen med grad av inkluderende kultur?..... | 67 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4.1 | Undervisningsarbeid og inkluderende kultur | 67 |
| 3.4.2 | Vurderingsarbeid og inkluderende kultur | 70 |
| 3.5 | Oppsummering om det ikke-formaliserte likestillingsarbeidet..... | 71 |
| 4 | Likestillingsrelaterte målsettinger og tiltak i skolesektoren | 72 |
| 4.1 | Skoleledernes og skoleeierens vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen..... | 72 |
| 4.1.1 | Skoleledernes vurderinger av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen | 72 |
| 4.1.2 | Grunnskolen: Er det forskjeller i skolelederens vurderinger etter type grunnskole?..... | 74 |
| 4.1.3 | Skoleeierens (kommunens) vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen | 76 |
| 4.1.4 | Videregående skole: Skoleledernes vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger..... | 77 |
| 4.1.5 | Videregående skoler: Er det forskjeller i skolens målsettinger etter type videregående skole?..... | 79 |
| 4.1.6 | Skoleeierens (fylkets) vurderinger av ulike målsettinger for videregående skole..... | 80 |
| 4.1.7 | Målsettinger knyttet til ”bevisste utdanningsvalg” | 81 |
| 4.2 | Likestillingsrelaterte tiltak siste år | 81 |
| 4.2.1 | Grunnskolen: Skoleledernes arbeid med ulike likestillingsrelaterte prosjekter/tiltak | 82 |
| 4.2.2 | Hvilke forskjeller i tiltak er det etter klassetrinn/type grunnskole? Hva med tiltak knyttet til ”bevisste utdanningsvalg” | 83 |
| 4.2.3 | Videregående skole: Skoleledernes svar om ulike likestillingsrelaterte tiltak | 85 |
| 4.2.4 | Ulike tiltak ved ulike typer videregående skoler? | 87 |
| 4.2.5 | Skoleeiers (kommunens) arbeid med likestillingsrelaterte prosjekter/tiltak i grunnskolen | 88 |
| 4.2.6 | Skoleeiere: andre likestillingsrelaterte tiltak som skoleeiere har arbeidet med | 90 |
| 4.3 | Oppsummering om likestillingsrelaterte målsettinger og tiltak i skolesektoren...91 | |
| 5 | ”Likestilling er jo ikke lenger det helt store” | 93 |
| 5.1 | Metode..... | 93 |
| 5.2 | Svar på spørsmål i de elektroniske spørringene – likestillingsarbeidet ved de fire skolene | 93 |
| 5.3 | Likestilling som tema og likestilling i skolen | 95 |
| 5.4 | Mer fokus på likestilling utenfor skolen enn i skolen? | 96 |
| 5.5 | Likestilling – det gjelder pensum..... | 97 |
| 5.6 | Tar gutter og jenter like stor plass i klasserommet, og stilles det like krav til dem? | 98 |
| 5.7 | Betydning av lærerens kjønn for prestasjoner og læringsutbytte..... | 99 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.8 | Utdanningsvalg og fremtidig karriere | 100 |
| 5.8.1 | Hvor stor er egentlig kjønnssegregeringen? | 100 |
| 5.8.2 | Handlingsplanen og kjønnssegregering | 101 |
| 5.8.3 | Elevenes og lærerne/rådgivernes synspunkter på utdanningsvalg | 101 |
| 5.8.4 | Rådgivningen | 105 |
| 5.9 | Kjønnsrelatert mobbing og en inkluderende skolekultur | 106 |
| 5.10 | Likestilling i skolens ansettelsespolitikk og planleggingsarbeid | 108 |
| 5.11 | Oppsummering | 108 |
| 6 | I tråd med lover og forskrifter? | 111 |
| 7 | Hvor står vi – hvor går vi? Avsluttende kommentarer..... | 114 |
| 7.1 | ”Likestilling” – et utdatert tema? | 114 |
| 7.1.1 | Likestilling – en selvfølge? | 115 |
| 7.1.2 | Likestilling i et flerkulturelt samfunn | 117 |
| 7.1.3 | Et gjesp – eller bevege hjertene? | 118 |
| 7.1.4 | Hvordan påvirke holdninger: ”Foretrekker at sjefen er mann” | 119 |
| 7.2 | Likestilling og handlingsplaner | 119 |
| 7.2.1 | Trenger skolen en handlingsplan for likestilling?..... | 119 |
| 7.2.2 | Byråkratisert likestillingsarbeid? | 120 |
| 7.2.3 | Hva med likestillingsarbeidet i skolen? | 122 |
| | Referanser | 126 |

Sammendrag

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som høsten 2009 ga NIFU STEP oppdraget ”Kartlegging av status for likestilling i skolesektoren 2009/2010”. Oppdraget tok utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskolen 2008 – 2010. I oppdraget ble det henvist til et tiltak i handlingsplanen der det blant annet heter at en slik kartlegging skal gjennomføres for senere å gi grunnlag for en evaluering. NIFU STEPs oppdrag er avgrenset til å omhandle skolesektoren, og altså ikke barnehagen. Oppdraget er ikke en evaluering av handlingsplanen, selv om oppdraget har utgangspunkt i handlingsplanen.

Prosjektet er en kartlegging av status for likestilling i grunnskolen, og i dette ligger både den vekt som legges på likestilling, og det arbeidet som utføres i skolesektoren med henblikk på å øke likestillingen. Rapporten er basert på spørsmål om likestilling mellom kjønn som gikk inn i en av de elektroniske spørringer til grunnskoler, videregående skoler, fylker og kommuner som NIFU STEP utfører på oppdrag for Utdanningsdirektoratet to ganger i året. Rapporten presenterer svar på spørsmålene som omhandler likestilling i denne spørringen, samt kvalitative intervjuer ved fire skoler. Intervjuene ble foretatt som fokusgruppeintervjuer av lærere og elever, der i alt 39 elever og 18 lærere/rådgivere deltok.

Lite formalisert likestillingsarbeid

Undersøkelsen startet med å spørre om skolene hadde integrert likestilling i sine overordnede planer for skolen. Ikke alle skoler 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, på samme måte som da tilsvarende spørsmål ble stilt av Imsen (1996). Det er samme mønster for grunnskoler og videregående skoler, og for kommuner og fylker.

Bare ved et fåtall skoler er likestillingsrelaterte spørsmål tatt opp i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg. Handlingsplanen for likestilling i grunnskolen er lite kjent, og diskutert bare ved fem prosent av skolene.

Når det gjelder kjennskapet til handlingsplanen, er det visse geografiske variasjoner. Den var minst kjent i Oslo. Andelen som svarte at handlingsplanen var diskutert, varierte fra 13 prosent i Vestfold til null prosent i en rekke fylker.

Oppfordringer til kommunene om å følge opp handlingsplanen på definerte felt innenfor skolesektoren, er i liten grad fulgt opp av kommunene. Oppfordringer om informasjonstiltak som handlingsplanen gir til fylkene, synes imidlertid å være fulgt bedre opp.

En annen del av det formaliserte likestillingsarbeidet, som forskriften om særbehandling av menn ved ansettelser, er imidlertid benyttet av en tredel av kommunene.

Likestillingsarbeid som ikke er formalisert i skolens planer

Skolene ble også spurt om i hvilken grad det ble arbeidet med likestilling uavhengig av skolens overordnede målsettinger og planer, det vi her kaller ikke-formalisert likestillingsarbeid. Ved bare en tredel av skolene arbeides det med likestillingsrelaterte spørsmål uavhengig av skolens overordnede målsettinger og planer, i tillegg til at kun fire prosent svarer at det arbeides med dette i tilknytning til skolens overordnede planer.

Det er fylkesvise variasjoner i svarene. Andelen som arbeider med likestillingsspørsmål uten å knytte det til noen planer ved skolen, varierer fra 21 prosent til 47–48 prosent, sistnevnte gjelder Agder-fylkene. I mange fylker er altså dette prioritert svært lavt, og ingen fylker peker seg ut ved å prioritere dette særlig høyt.

Ved halvparten av skolene på ungdomstrinnet og barnetrinnet legges det stor eller svært stor vekt på å inkludere likestillingsperspektivet i undervisningen. Dette gjelder kun en tredel av de videregående skolene. Det er små forskjeller etter landsdel i spørsmålet om å inkludere likestilling i undervisningsarbeidet.

Når det gjelder spørsmålet om å inkludere likestillingsperspektivet i vurderingsarbeidet, er tilsvarende andeler noe høyere, 63 prosent på ungdomstrinnet, 58 prosent på barnetrinnet og 39 prosent i videregående skoler. Det er visse forskjeller mellom fylkene. Oslo skårer lavest på spørsmålet om å inkludere likestilling i vurderingsarbeidet, Aust-Agder høyest.

Det store flertallet av skoler svarer at lærerne legger vekt på å skape en *inkluderende kultur* der hver enkelt elev føler seg verdsatt. Oppslutningen om dette er etter skoleledernes vurdering noe svakere blant elever og foreldre/foresatte enn blant lærerne.

Det er en viss sammenheng mellom grad av integrering av likestilling i undervisningen og det at elevene eller lærerne legger vekt på en inkluderende kultur. Kulturen blant lærere, elever og foreldre ved skolen synes å ha en viss betydning for i hvilken grad skolen vektla det å integrere likestilling i undervisningen. Og – skolens vektlegging av likestilling i undervisningen, synes å ha en viss betydning for i hvilken grad det legges vekt på en inkluderende kultur både blant elevene og foreldrene.

Likestillingsrelaterte målsettinger og tiltak i skolesektoren

Skoleledere i grunnskolen og videregående skole, kommuner og fylker fikk også spørsmål om målsettinger, tiltak og satsinger.

Bevissthet om utdanningsvalg og om muligheten for å gjøre utradisjonelle valg med hensyn til kjønnsrollemønsteret anses som en svært viktig *målsetting* av 36 og 42 prosent av skoleeiere i henholdsvis kommuner og fylker, og av 43 og 32 prosent av skoleledere i

henholdsvis ungdomsskoler og videregående skoler. Svært få barneskoler er opptatt av dette. Dette står i kontrast til handlingsplanens omtale av at det er viktig å starte tidlig med dette arbeidet.

Andelen av skolene som svarer at de har arbeidet med *tiltak/prosjekter/satsinger* på dette feltet, er også nokså lav ved de videregående skolene (48 prosent). Den er høyere på ungdomstrinnet (60 prosent), der vi antar at svaret i stor grad relaterer seg til det nye faget "Utdanningsvalg" som ble obligatorisk i ungdomsskolen fra og med høsten 2008.

Økt leselyst/bedre leseferdigheter blant gutter er det enkelttiltaket som synes å ha fått størst oppmerksomhet, spesielt blant kommunene som skoleeiere (89 prosent). Av skoleledere i grunnskolen svarer 72 prosent at de har hatt satsinger/tiltak for dette siste år. I videregående er tilsvarende andel 39 prosent. At mange grunnskoler satser på dette, henger nok sammen med at dette faller inn under det som klart oppfattes som skolens primær oppgaver.

Realfagssatsing, spesielt blant jenter, har det vært arbeidet med ved mange videregående skoler (48 prosent), men flertallet av de videregående skolene har altså ikke satset på dette. På ungdomstrinnet er det bare 28 prosent av skolene som har satset på dette. I lys av at mange jenter velger bort matematikkfaget senere, ofte på tross av gode ferdigheter, og i lys av at mulighetene for senere valg av høyere utdanning begrenses når matematikk velges bort, er dette trolig et felt der det kan gjøres mer.

Spørsmål som "*kjønn, kropp og helse*" og arbeid mot *kjønnsrelatert mobbing*, anses som svært viktige temaer/målsettinger i henholdsvis 43 og 63 prosent av ungdomsskolene, og 30 og 39 prosent av videregående skoler. Det var imidlertid bare 31 prosent av ungdomsskolene og 19 prosent av de videregående skolene som hadde arbeidet med prosjekter/tiltak knyttet til kjønnsrelatert mobbing siste år.

Satsingen blant skoleeiere på etter- og videreutdanning av lærere med sikte på å *styrke likestillingsperspektivet i undervisningen*, er liten. Bare tre prosent av kommunene svarer at de satser på dette "i stor grad" og sju prosent svarer "i noen grad". Bare ett av 18 fylker svarer "i stor grad" mens fire svarer "i noen grad".

Elevenes og lærernes synspunkter – resultater fra kvalitative intervjuer

Både lærernes og elevenes oppfatning når det gjelder likestilling generelt i samfunnet, er at dette er noe en har i Norge. I forhold til likestilling i skolen spesielt, ble det i utgangspunktet, ved starten av intervjuene, presentert få tanker eller meninger. Likestilling er dessuten i liten grad til stede i skolens planleggingsarbeid, slik lærere som vi intervjuet oppfatter det. Likestilling ble heller ikke oppfattet som noe viktig diskusjonstema eller satsingsområde når det gjaldt ansettelsespolitikken.

Til spørsmål om likestilling i skolen trakk lærerne i særlig grad fram at de sosiale relasjonene mellom gutter og jenter var forskjellige, og de var opptatt av den sosiale dynamikken i klasserommet. Dette kunne gi utfordringer med hensyn til likestilling med tanke på hvordan oppmerksomheten ble fordelt.

Elevene hadde mest på hjertet når vi kom inn på spørsmål om utdanningsvalg, og relaterte da dette tydelig til spørsmål som angår likestilling. Et overordnet synspunkt blant elevene var at en i utgangspunktet har *like muligheter*. Den eneste begrensingen knyttet til kjønn som konkret ble nevnt, dreide seg om forskjeller i fysisk styrke mellom gutter og jenter. Det at jenter er mindre fysisk sterke enn gutter, ble nevnt som en begrensning i forhold til jentenes rom for utdanningsvalg. Imidlertid ble det også uttrykt at familiens forventninger kunne spille en rolle, samt påvirkninger fra omgivelser generelt, herunder venners valg. En holdning om å holde mange muligheter åpne, var også sterkt fremtredende. Gjennomgangstonen dreide seg om ”egne selvstendige valg”, og det gjaldt alle grupper. I *nyansene* som kom fram i løpet av samtalene, var det imidlertid stor variasjon i synspunktene. Foreldrenes påvirkning framstod da som en viktig faktor, spesielt med tanke på *ikke* å velge utradisjonelt. Diskusjon eller rådgiving i forhold til utradisjonelle (kjønnsutypiske) utdanningsvalg hadde i liten grad – om *noen* – vært et tema i forbindelse med utdanningsrådgiving.

Fra lærernes side ble likestilling i skolen relativt raskt konkretisert til å gjelde pensum og undervisning. Både lærere og elever oppfatter at likestilling er integrert i skolens undervisning først og fremst ved at det inngår i *pensum*. Det var gjennom eksempler fra tidligere tider og fra andre land/kulturer at likestillingsspørsmål ble aktualisert, men ikke gjennom eksempler fra dagens Norge.

Verken lærere eller elever ga noen indikasjoner på at lærerens kjønn, i seg selv, er av betydning for undervisningen eller elevenes læringsutbytte. Dette er i tråd med resultater fra nyere forskning, omtalt i rapportens kapittel 1.

Hvordan oppmerksomhet og tid fordeles mellom gutter og jenter, ble diskutert i stor grad av både lærere og elever. Felles i alle grupper var historier om at guttene tok større plass enn jenter. Elever fortalte om enkelt eksempler der gutter ble sanksjonert kollektivt på grunnlag av forstyrrelser fra *noen* gutters side, men generelt ble det ikke gitt uttrykk for at gutter og jenter ble behandlet forskjellig. Fra lærernes side var det en helt klar og uttrykt målsetting at tid og oppmerksomhet skal fordeles likt mellom gutter og jenter, og at dette er en rettesnor de legger vekt på å følge i det daglige arbeidet.

Både elever og lærere var opptatt av forskjeller mellom gutter og jenter i omgangsformer og av sosiale relasjoner i skolen. Synspunkter om dette ble livlig utvekslet, men samtidig var *kjønnsrelatert mobbing* et tema som framstod som noe det var vanskelig å snakke om. Fra lærernes side ble det vektlagt at mobbing ble utført også av jenter, men for øvrig ble *kjønnsrelatert mobbing* i stor grad assosiert til språkbruk blant gutter med minoritetsbakgrunn. De tiltak mot *kjønnsrelatert mobbing* som ble omtalt, var spesielle

tiltak rettet mot bestemte elevgrupper, mens et generelt forebyggende arbeid på feltet syntes å være lite fremtredende.

I tråd med lover og forskrifter?

Oppdragsgiver ønsket at det gis en vurdering av hvorvidt arbeidet med likestilling i forhold til skolesektoren i fylkesadministrasjon, kommuner og i skoler er i tråd med likestillingsloven og de lover og forskrifter som gjelder for skolesektoren innenfor området likestilling.

Vi kan slå fast at forskriften om særbehandling av menn ved ansettelse i skolen brukes; ca. en tredel av kommunene rapporterer om å ha benyttet denne forskriften.

Vårt materiale tyder på at engasjementet for å gi informasjon om muligheter til bevisste valg på tvers av kjønnsrollemønsteret ikke er veldig sterkt. Hvorvidt det er i tråd med, eller representerer brudd på forskriften når det ved mange skoler er nokså liten oppmerksomhet rundt dette, anser vi det som umulig å gi noen sikker konklusjon på. Forskriften det her er tale om, er § 22-1 i forskriften til opplæringsloven om rett til rådgivning og informasjon, og hjelp til den enkelte for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. Både våre resultater og resultatene til Buland mfl. (2010) og Mathiesen mfl. (2010) tyder på at dette arbeidet kan utvikles.

Om opplæringslovens formål heter det blant annet at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling (mv.), og opplæringen skal bygge på likeverd og solidaritet (mv.). I prinsipper for Kunnskapsløftet heter det at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg uavhengig av kjønn og sosial, kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn. Slike verdier står utvilsomt sterkt i norsk skole. Det bekreftes også av vår undersøkelse, selv om vi riktignok har sett at det å legge vekt på et inkluderende miljø ikke har 100 prosent oppslutning, og at det å integrere likestillingsperspektivet i undervisnings- og vurderingsarbeidet langt fra har gjennomgående oppslutning. Det hører også til sjeldenhetene at likestillingsperspektivet gjenspeiles i *nedfelte målsettinger* for skolenes virksomhet. Som nevnt skårer likestilling lavest, sammen med fargerikt fellesskap, av 12 oppgitte målsettinger for skolens arbeid. Vi har likevel ikke noe grunnlag for å konkludere med at skolenes praksis ikke er i tråd med de deler av opplæringsloven som nevner likestilling og likeverd.

Et siste punkt gjelder *kjønnsrelatert mobbing*. I forhold til lovgivning, er det her likestillingsloven (§ 8a), diskrimineringsloven og de sider ved opplæringsloven som omhandler elevenes skolemiljø (kapittel 9a i loven) generelt, det psykososiale miljøet spesielt (kapittel 9a-3), og kapittel 9a-4 om systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet, som er det sentrale. Vi har ikke holdepunkter fra vårt materiale til å konkludere om hvorvidt arbeidet på dette feltet foregår i tråd med lov og forskrift. På dette feltet vil vi imidlertid peke på at et fokus blant skoleledere og lærere på temaet, og en inkluderende kultur der det er et klima som gjør det legitimt, naturlig og trygt å ta opp slike spørsmål, er viktig. I tillegg kan det nevnes at skriftlige rutiner for å ta fatt i slike spørsmål mer

generelt, synes å være en mangelvare ved mange skoler, jf. at Vibe og Evensens (2009) fant at under halvparten av skolene har utarbeidet skriftlige rutiner for etterlevelse av undersøkelses- og varslingsplikten i opplæringslovens kapittel om det psykososiale miljøet.

Likestilling og samfunnsdebatt

Resultatene fra spørringene og intervjuene drøftes i rapportens siste kapittel, med referanser til aktuell samfunnsdebatt. Et hovedinntrykk er at skolene ikke arbeider etter nedfelte, skriftlige målsettinger i forhold til likestilling, og at det i liten grad foregår diskusjoner som nedfeller seg i definerte og klare mål for hva – eller hvor – en vil med likestilling. Det betyr imidlertid ikke at skolene synes likestilling er lite viktig, snarere tas det som en selvfølge, og er noe som en ikke trenger å diskutere. Dette synes imidlertid å innebære at det er lite bevissthet i skolen om muligheten for å arbeide med spørsmål knyttet til kjønntypiske utdanningsvalg, eller for den saks skyld å engasjere ungdom i *diskusjoner* som omhandler om muligheten for å foreta kjønnsutypiske utdanningsvalg. Det samme synes å gjelde andre spørsmål, som kjønnsrelatert mobbing og jenters tendens til å velge bort av realfag. Konkrete satsinger som bedring av gutters lese- og skriveferdigheter, synes derimot å fange stor oppmerksomhet. Likestillingsrelaterte temaer som for eksempel lønnsforskjeller mellom kvinner og menn, fedrekvote eller kjønnsforskjeller i valg av jobb og utdanning, synes ikke å være spørsmål som trekkes inn i undervisningen. Likestilling gjelder pensum, og da med et historisk blick eller et blick på andre kulturer.

Når skolene i svært liten grad er kjent med handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen, er dette forståelig i lys av at skolen har vært arena for mange handlingsplaner. Skolene er skeptiske til ”tidstyver”. På denne bakgrunn, og fordi likestillingsarbeid ofte framstår som byråkratisert, anser vi at det viktigste med tanke på å skape økt bevissthet om likestillingsspørsmål i skolen, ikke bør være nye rapporteringsplikter, men snarere å fremme diskusjoner og skape engasjement.

Report summary: “Gender equality is no longer the big issue...”

Attitudes and efforts with regard to gender equality work in basic education, 2009–2010.

This report is prepared on the basis of a commission from the Directorate for Education and Training. In the autumn of 2009 NIFU STEP was commissioned to map the status of gender equality in the education sector (primary and secondary education and training).

The Action plan for Gender Equality in Kindergartens and Basic Education 2008–2010 provided a basis for the project. The Ministry of Education and Research is responsible for the plan. The overall objective of the Action Plan is that:

‘Kindergartens and basic education shall contribute to an equal society where everybody has the opportunity to use their abilities and interests irrespective of gender, and that equality and equity between the sexes must form the foundation for all learning and pedagogical activities in kindergartens and basic education. To achieve this, three main objectives have been given priority:

1. The learning environment in kindergarten and basic education shall promote equality between boys and girls.
2. A better gender balance when it comes to choice of education and career – with special focus on vocational education and training and the recruitment of girls to sciences.
3. A better gender balance among members of staff in kindergartens and basic education.’

This project does not concern the kindergartens; only the part of the plan that involves basic education. Basic education comprises compulsory education in grades 1 – 10 plus upper secondary education and training. Although the Action Plan constitutes a starting point for the project, the aim of project is not to provide an evaluation of the Action Plan.

The report is based on an electronic survey among head teachers (school managers), municipalities and counties, as well as qualitative interviews with teachers and students.

Formalized gender equality work in schools

81 per cent of all the schools stated that they have master plans/working plans/framework for their work. Among those who have such plans, objectives relating to gender equality are rated *lowest* of all objectives. This pattern is similar to that found when the same question was raised in a survey in 1996 (Imsen, 1996).

Questions/issues related to gender equality have been raised in the schools' coordinating committees/social environment committees where representatives of the parents also participate, but in only a few schools. In addition, the Action Plan for Gender Equality has been discussed in only *five per cent* of the schools.

Encouragements to the municipalities to implement objectives and measures in the Action Plan have been followed up to only a small extent. Encouragement to the counties regarding information projects on conscious education choice, the project 'Girls and Sciences', and gender-related bullying and sexual harassment, was followed up somewhat more frequently.

Another part of the formalized gender equality work is the use of the regulations concerning preferential treatment of men with regard to education. According to the regulations, a male applicant may be preferred to a female applicant if the male applicant's qualifications are considered as good or practically as good. The opportunity is limited to positions mainly concerned with education or care for children and when males are underrepresented in the position in question. This practice (preferential treatment of men) was conducted in one third of the municipalities.

Non-formalized gender equality work in schools

The schools were also asked whether they worked according to gender equality objectives *independent* of superior plans/framework. Only one third of the schools responded yes to this; in addition only 4 per cent of the schools responded that they practiced gender equality work on the basis of the fact that this principle was anchored in the school's master plan.

Half of the lower secondary schools attached high or very high importance to incorporating gender equality perspectives in their teaching. The corresponding ratio among the upper secondary schools is one out of three.

With regard to the question of integrating a gender equality perspective in the assessment of students' work, the corresponding percentages are higher: 63 per cent at lower secondary level, 58 per cent at primary level, and 39 per cent at upper secondary level.

The vast majority of schools stated that teachers attach considerable weight to the creation of an inclusive environment where each individual should experience that he/she is appreciated. The support for this is assessed (by the head teachers) to be somewhat weaker among the students and their parents.

Measures in schools related to gender equality

Conscious educational choice irrespective of the gender role pattern is viewed as a very important *objective* among 36 per cent of the municipalities and 42 per cent of the

counties, and among 43 per cent of the lower secondary schools and 32 per cent of the upper secondary schools. Very few primary schools are concerned about this. This is in contrast to the Action Plan which attaches considerable importance to commencing such work at an early stage.

Forty-eight per cent of upper secondary schools informed that they had worked with projects or measures concerning 'conscious educational choice'. The percentage is higher at the lower secondary level, 60 per cent. We assume, however, that this largely refers to a new subject 'Educational choice' in lower secondary education which was implemented as an obligatory course from the autumn of 2008.

Projects concerning 'increased motivation for reading and improved reading comprehension among boys' are the kind of measures that have acquired most attention during the last year. This refers especially to the school owners (the municipalities). Of the municipalities 89 per cent informed that they had been involved with projects concerning this matter during the last year. Among the head teachers, 72 per cent informed that they had conducted such projects during the last year. In upper secondary schools the corresponding percentage is 39.

Almost half of the upper secondary schools (48 per cent) have worked with projects/measures concerning 'Girls and Science'. At the lower secondary level the corresponding percentage is only 28. In light of the fact that a many girls do not choose such subjects in spite of good skills, and that this narrows the scope for choice within higher education, this is an arena in which extra work can be done.

Issues like 'gender, health and body' are considered as very important among 43 per cent of the lower secondary schools. Actions and measures to prevent 'gender-related bullying and sexual harassment' are considered as very important among 63 per cent of the lower secondary schools. Gender-related bullying and sexual harassment is undesired conduct on the basis of the recipient's gender or sexual identity. This is usually verbal conduct, using words of abuse such as 'whore', 'queer' and similar. 'Gender, health and body' is considered as very important among 30 of the upper secondary schools, and actions and measures to prevent gender-related bullying are considered as very important among 39 per cent of the upper secondary schools. However, only 31 per cent of lower secondary schools and 19 per cent of upper secondary school had worked with projects/measures to prevent conduct of gender-related bullying and sexual harassment among the students during the last year.

Efforts among school-owners (municipalities and counties) to provide continuing education and training in order to strengthen the gender equality perspective in teaching is very scarce. Only 3 per cent of the municipalities respond 'to a high extent' and seven per cent respond 'to some extent'. Only one of 18 counties respond 'to a high extent' and four counties respond 'to some extent' concerning this matter.

According to acts and regulations?

According to the assignment, one of the aims of this project was to assess the extent to which the educational sector's work in this field is in accordance with the Gender Equality Act (the act relating to equal status between the sexes), as well as whether it is in accordance with the sections that concerns gender equality in the Education Act (the act relating to primary and secondary education) and the regulations pertaining to the Education Act. Overall, it is difficult on the basis of our material to come to any clear conclusions about this.

The data compiled for this project indicate that the commitment to provide information in order to increase consciousness about untraditional educational choice is not very strong. We find it impossible to conclude whether this represents a breach of the regulations (§22-1 in the regulations to the Education Act). However, both our results and the results of Buland et al. (2010) and Mathiesen et al. (2010) indicate that efforts in this field should be strengthened.

In accordance with the Education Act (section 1-2) the education given to girls and boys in primary and secondary education and training shall promote (among other things) gender equality. The Quality Framework for Knowledge Promotion points out that education must meet the pupils' diversity of background, abilities, interests and talents with a diversity of measures. Whatever their gender or age, their social, geographical, cultural or language background, all pupils are to have equal opportunities for developing through academic work in an inclusive learning environment.

Our data confirm that such values are highly supported in the schools. However, it is only seldom that the gender equality perspective is anchored in the master plan for the school. Nonetheless, our data do not give a foundation for a conclusion that some of the schools breach the regulations or guidelines concerning gender equality objectives.

With regard to gender-related bullying and sexual harassment both the Gender Equality Act (§8a), the Anti-Discrimination Act and the sections of the Education Act that concern the pupils' environment (section 9a-3 and 9.a-4) are central. Neither in this field can we suggest any conclusion based on our data concerning possible violation of the acts or regulations. Rather, the focus on such issues by head teachers and teachers, and an inclusive atmosphere where raising such topics is acceptable and feels safe and natural is essential.

In addition, a finding by Vibe and Evensen (2009) should be mentioned. They found that *written routines* in order to deal with bullying on a general basis, is *inadequate* in many schools.

The views of the pupils and teachers – results from qualitative interviews

Four schools were visited, and interviews were held with 39 students and 18 teachers/school counsellors. The interviews were conducted as group-interviews. Teachers and school counsellors, female students, and male students were in separate groups.

Both teachers and students were of the opinion that gender equality is something that exists in Norway. Concerning gender equality in schools they had, initially, few comments. According to the experience of the teachers, gender equality was not integrated in the school's plan, and the school was not very concerned with gender issues in their policy for recruiting new staff.

The teachers were concerned about the social relations between girls and boys and about the social dynamics in the classrooms. The latter implied some challenges concerning the allocation of attention and time between boys and girls. The boys received more attention than girls because the boys made more noise.

The students were rather talkative when a question was raised concerning educational choices. A general view among the students was that boys and girls have equal opportunities. The only limitation to this that was mentioned concerns physical strength. The fact that girls are not physically as strong as boys was mentioned as one factor that limited the girls' scope for choosing an education and occupation. However, the expectations of families/parents also were mentioned as factors playing a role as well as influence of friends and the environment more generally. An attitude choosing study programmes in upper secondary that allows all options to be kept open was also quite dominant.

The main message from the student interviews is 'own, independent choices'. However, nuances emerged during the interviews. The influence of parents, in particular *not* to make untraditional choices, was mentioned. Discussion and guidance about untraditional choices had been an issue in educational counselling to only a minor extent, if ever.

When a question of gender equality in school was raised, the teachers quickly associated this with the *curriculum*. Both the teachers and the students share the opinion that gender equality is integrated in teaching first and foremost by the way it is represented in the curriculum in subjects like Norwegian and History. Gender equality topics were exemplified as something that refers to previous times or to other countries/cultures.

Another question that was raised concerned the possible impact of whether the *teacher is a male or female*. Neither the students nor the teachers found that the teacher's sex was of

any significance regarding the teaching situation and the students' learning outcome. This is also in accordance with results from previous research presented in the report.

Both teachers and students were preoccupied with the question on how attention was allocated between male and female students. A common view in all groups was that boys make more noise and claim more attention than girls. Some students stated it occurred that boys were collectively sanctioned because of disturbance and noise caused by *some* boys, but the overall impression was that boys and girls were not treated differently on the basis of gender. The teachers expressed clearly that equal treatment of boys and girls is very important and something that is a rule of conduct in their daily work.

Students and teachers were concerned about the social relations between girls and boys. However, gender-related bullying and sexual harassment was a topic that seemed difficult to talk about. Previous studies (Helseth, 2007) indicate that this kind of bullying is quite widespread. The teachers pointed out that bullying was also carried out by girls, but when presenting examples of gender-related bullying, they quickly associated it with verbal bullying among some male students of ethnic minority background. Some schools mentioned measures against gender-related bullying and sexual harassment that was implemented at the school. These measures concerned some specific groups of students. However, general preventive measures were not mentioned.

1 Hva handler likestilling i skolen om?

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Utdanningsdirektoratet ga høsten 2009 NIFU STEP oppdraget ”Kartlegging av status for likestilling i skolesektoren 2009/2010”. Utdanningsdirektoratet ønsket at spørsmål om likestilling mellom kjønn gikk inn i de elektroniske spørringer til skoler, fylker og kommuner som NIFU STEP utfører på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (se kapittel 1.2) samt at det ble utført kvalitative intervjuer ved et utvalg skoler. Oppdraget omhandler analyse av svarene i den elektroniske spørringen og av de kvalitative intervjuer ved et utvalg skoler.

Oppdraget tok utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæringen 2008 – 2010*. Det ble i den sammenheng henvist til tiltak 1.2 i handlingsplanen, der det blant annet heter at en slik kartlegging skal gjennomføres ”slik at det kan gi grunnlag for en senere evaluering av utviklingen”. NIFU STEPs oppdrag er avgrenset til å omhandle skolesektoren, og altså ikke barnehagen. Oppdraget er ikke en evaluering av handlingsplanen, selv om oppdraget har utgangspunkt i handlingsplanen. Prosjektet er en kartlegging av status for likestilling i grunnsopplæringen, og i dette ligger både den *vekt* som legges på likestilling, og det *arbeidet* som utføres i skolesektoren med henblikk på å øke likestillingen. Det er også et formål at en gjennom rapporteringen fra prosjektet skal gi en vurdering av hvorvidt dette arbeidet er i tråd med likestillingsloven og forskrifter for skolesektor og likestilling.

1.2 Data som brukes i rapporten

Det statistiske materialet som benyttes i denne rapporten, er basert på et spørreskjema til skoleledere og skoleeiere som er besvart elektronisk, heretter kalt ”elektronisk spørring”. NIFU STEP utfører disse spørringene på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet to ganger i året. Det er ulike temaer som tas opp i disse spørringene. Høsten 2009 var likestilling mellom kjønnene ett av ni temaer som inngikk i spørringen. De øvrige temaene var høyst varierte, og omfattet skoleledelse, Elevundersøkelsen, nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, Utdanningsspeilet, elevenes psykososiale miljø, individuell vurdering, veiledning for læreplanarbeid og trafikkopplæringen i Kunnskapsløftet.

Resultater for alle temaene unntatt likestilling er omtalt i Vibe og Evensen (2009), der også opplegget for og gjennomføringen av undersøkelsen er nærmere omtalt. Feltarbeidet for den elektroniske spørringen foregikk fra 15. oktober til 16. november 2009. For å redusere belastningen på sektoren er spørringene basert på utvalgsundersøkelser. Det er laget tre sammenliknbare utvalg, slik at skoler og skoleeiere ikke skal kontaktes oftere enn hver 18. måned. Ti større kommuner og alle fylker, som skoleeiere for de videregående skolene, er imidlertid med i hver undersøkelse. Alle 19 fylker svarte i undersøkelsen høsten 2009.

Det er et visst frafall av skoler (skoleledere) og kommuner (skoleeiere for grunnskoler). Frafallet består hovedsakelig av ”passiv nekt”, det vil si at henvendelsen ikke blir besvart. Dernest kommer noen ganske få som aktivt nekter å delta og noen som har gitt for ufullstendige svar til at de kan brukes. Totalt var prosenten (godkjente) svar 71 prosent for kommunene, 63 prosent for grunnskolene og 82 prosent for de videregående skolene (Vibe og Evensen 2009: 9–13). For kommunene er representativiteten tilfredsstillende. For grunnskoler er barneskoler på Sør- og Vestlandet underrepresentert, samt skoler med både barne- og ungdomstrinn. Veining for å korrigere for skjevheten i utvalget, har vist seg å ha marginal effekt på resultatene (Vibe og Evensen, *ibid*). Blant de videregående skolene er de minste skolene på Sør- og Vestlandet underrepresentert. Heller ikke for videregående skoler har veining etter skjevheter i utvalgte sammensetning noen merkbar effekt på resultatene (*ibid*).

I tillegg til de kvantitative dataene innhentet gjennom den elektroniske spørringen, er det etter ønske fra oppdragsgiver utført kvalitative intervjuer ved fire skoler som deltok i den elektroniske spørringen; to videregående skoler og to ungdomsskoler. Ved disse skolene er i alt 57 personer intervjuet, det vil si 18 lærere/rådgivere, og 39 elever. Intervjuene foregikk i grupper, som fokusgruppeintervjuer. Elevene var delt opp i gutte- og jentegrupper (i alt 20 jenter og 19 gutter). Det var opprinnelig planlagt å foreta intervjuer ved fem–seks skoler, men det viste seg svært vanskelig å få skoler til å stille opp (i hvert fall innenfor vår tidsramme for prosjektet). Grunnen er trolig at skolene syntes at det å svare positivt på vår henvendelse, ville kreve for mye av deres tid. Siden våre intervjuer ved de fire skolene omfattet mange personer ved hver skole, har vi imidlertid fått fram et stort mangfold av synspunkter og erfaringer, som på en god måte utfyller det bildet som dannes av den elektroniske spørringen og av relevant litteratur.

1.3 Handlingsplan for likestilling

Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008–2010 (Kunnskapsdepartementet, 2008) har tre hovedmål:

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.

Selv om alle disse tre hovedformålene berører skolen, er det ulike delmål og tiltak i planen som berører barnehagesektoren spesielt, og vi vil nedenfor avgrense oss til tiltak og målsettinger som gjelder skolen når vi omtaler handlingsplanen.

Handlingsplanen innledes slik i kunnskapsministerens forord:

”Kjønnsstradisjonelle val av utdanning og yrke er blant dei viktigaste årsakene til systematiske forskjellar mellom kvinner og menn i arbeidslivet og samfunnslivet elles. I eit sosialt utjammingsperspektiv er dette ei av dei største utdanningspolitiske utfordringane.”

Allerede i dette utsagnet pekes det på en dobbelt målsetting for likestillingsarbeidet; i) jenter og gutter bør oppmuntres til å gjøre mer utradisjonelle valg, ii) det er overvekt av kvinnelige ansatte barnehage og grunnskole, og en ønsker å bedre kjønnsbalansen blant de ansatte. I forordet peker også kunnskapsministeren på at barn og unge trenger både mannlige og kvinnelige rollemodeller.

Bedret kjønnsbalanse i valg av utdanning og blant ansatte er to av de viktigste områdene som handlingsplanen peker på når den identifiserer status og utfordringer for likestilling mellom kjønnene i grunnopplæringen. Både i den elektroniske spørringen som denne rapporten presenterer svar fra og i de kvalitative intervjuene, er dette temaet viet stor oppmerksomhet. I den elektroniske spørringen dreier dette seg om temaets *viktighet*, og om *tiltak* for eksempel rettet mot å skape økt bevissthet muligheten for å gjøre utradisjonelle valg, realfagssatsing blant jenter og bedre leseferdigheter blant gutter.

Imidlertid peker handlingsplanen også på flere andre viktige områder:

- Kjønnsforskjeller i karakterer
- Dannelse av kjønnsidentitet i grunnopplæringen
- Kjønnsforskjeller i frafall i videregående opplæring
- Kjønnsrelatert mobbing og seksuell trakassering

Likestillingsarbeidet og -situasjonen i skolen omhandler også slike områder, i tillegg til, som nevnt, spørsmål om jevnere kjønnsbalanse blant ansatte og i de unges valg av utdanning.

Jenter får gjennomgående best karakterer i alle fag utenom kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det diskuteres i handlingsplanen mulige årsaker til ulikheter i læringsutbytte; for eksempel om lærerens kjønn har betydning. Så langt har ikke forskningen kunne gi noen klare svar her. Nedenfor (i kapittel 1.4.1) vil vi vise til nyere norsk forskning som omhandler dette, og i kapittel 4 vil vi omtale skolens vektlegging av dette temaet i sitt arbeid.

Når det gjelder temaet *dannelse av kjønnsidentitet* i skolen, peker handlingsplanen på at samspillet i klasserommet er viktig for i hvilken grad skolen sosialiserer til likestilling. Det pekes på relativt velkjente forskningsfunn som viser at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter, men det sies også at forskningen er mangelfull og lite oppdatert når det gjelder dette spørsmålet. Eventuell sammenheng mellom, på den ene siden, samspill i klasserommet, utvikling av kjønnsidentitet, lærerens rolle, og – på den andre siden – kjønnsforskjeller i læringsutbytte og valg av utdanning, er forskningsspørsmål som ligger utenfor rammen av

dette prosjektet. Spørsmålet om betydningen av mannlige og kvinnelige lærere blir imidlertid berørt i våre kvalitative intervjuer, og omtales også nedenfor i litteraturgjennomgangen.

Kjønnsforskjeller i frafall i videregående opplæring (som er vist av bl.a. Markussen mfl. 2008, Støren mfl., 2007) henger sammen med to andre utfordringer som er identifisert i handlingsplanen; kjønnsforskjeller i karakterer, og ulike valg av utdanning blant gutter og jenter. Gutter har svakere karaktergrunnlag fra grunnskolen (Byrhagen mfl., 2006) har stor betydning for senere frafall; gutter slutter oftere enn jenter fordi de har svakere grunnlag. Det samme vises av Markussen mfl (2008). Det er imidlertid også slik at flere gutter enn jenter velger yrkesfaglige utdanninger, spesielt slike utdanninger som har to år i lære som den siste delen av opplæringen. Vogt (2008) har pekt på det å få læreplass i konjunkturfølsomme bedrifter i privat sektor, utgjør en viktig strukturell hindring for gjennomstrømmingen innenfor lærefagene på de mannsdominerte studieretningene. Gutter konfronteres med denne hindringen i større grad enn jenter. Gutter slutter mer enn jenter, men ikke nødvendigvis fordi de er gutter.

Byrhagen mfl. (2006) viser imidlertid også at gutter som velger tradisjonelle jentefag, og jenter som velger tradisjonelle guttefag, oftere slutter eller velger en ny studieretning enn elever som velger andre fag. Også Markussen mfl. (2008) viser at andelen som slutter er særlig høy blant jenter på guttedominerte fag. Andelen som slutter er også høyere blant gutter enn jenter på den jentedominerte studieretningen helse- og sosialfag (Markussen mfl., 2008:68). Det kan være vanskelig å representere en minoritet. På den annen side viser Markussen mfl. (2008:67) at på de kjønnsnøytrale yrkesfaglige studieretningene (hotell- og næringsmiddelfag og salg og service) er andelen som slutter svært høy *både* blant gutter og jenter (noe som kan henge sammen med vansker med å skaffe læreplass på disse studieretningene).

Både når det gjelder spørsmålet om læringsutbytte og valg av studieretning viser eksemplene vi har omtalt over at det ikke er noen enkel vei å gå for å redusere kjønnsforskjeller i prestasjoner og valg. Trolig er nettopp en stadig oppmerksomhet og diskusjon om spørsmålene, i skolen og andre steder, det som er det viktigste for å skape endringer. Dette prosjektet tar sikte på nettopp å belyse i hvilken grad slike spørsmål vektlegges i skolesektoren, og hvordan skolene møter likestillingsrelaterte spørsmål i skolehverdagen.

Mobbing på bakgrunn av kjønn og seksuell identitet er det siste av kulepunktene over som omtales i handlingsplanen. På dette feltet er det utarbeidet en kunnskapsstatus (Helseth, 2007). Den viser særlig til svenske undersøkelser, som viser at seksuell trakassering i skolen er relativt utbredt. Helseth peker også på behov for mer kunnskap og bevissthet om fenomenet i norske skoler.

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger gjennomførte i 2008 en undersøkelse blant elever på tiende trinn i grunnskolen om kjønnsrelatert mobbing, og

fokuserer først og fremst mobbing relatert til seksuell orientering. Studien (Roland og Auestad, 2009) viser at homofile og bifile ofte opplever mobbing, og at ”eksponering for mobbing er ganske sterkt relatert til depresjon og angst. Homofobisk innhold i slik mobbing forsterker denne effekten” (Roland og Auestad s. 74). Slike studier viser at dette er et alvorlig problem.

I en elektronisk spørring til skoler og kommuner er det ikke mulig å få avdekket hvordan en arbeider med spørsmål som kjønnsrelatert mobbing, og i enda mindre grad omfanget av problemet. Dette begrenses både av hvem vi stiller spørsmål til (skoleledere og skoleeiere) og av at mengden spørsmål som stilles må være begrenset.¹ Vi har derfor formulert spørsmålene om dette temaet til å dreie seg om temaets viktighet og om eventuelle tiltak. (Se kapittel 4.) Svarene gir et innblikk i hvordan skolene vurderer dette, og eventuelt har tiltak rettet mot det, i forhold til andre likestillingsrelaterte målsettinger. Spørsmålet er også tatt opp i de kvalitative intervjuene, for å høre elevenes og lærernes synspunkter og erfaringer.

1.4 Forskning om likestilling i skolen

Litteraturen som kan være relevant for dette prosjektet, spenner vidt. Spennvidden favner:

- sosiologiske og pedagogiske studier om gutters og jenters skolehverdag og læring
- sosiologiske studier av utdanningsvalg og -prestasjoner, herunder statistiske analyser av slike forhold
- effekter av gutters og jenters ulike utdanningsvalg med hensyn til inntekt og arbeidsmarkedstilpasning
- teoretiske diskurser om kjønn, likestilling og prinsipper for likestilling
- statsvitenskapelige studier av hvordan likestillingspolitikk formes og/eller utøves
- organisasjonssosiologiske studier av hvordan arbeid for bestemte formål implementeres eller utøves i etater, organisasjoner og institusjoner
- juridisk/rettssosiologisk litteratur om lovgivningens normdannende rolle.

Det siste punktet henspiller på at i et av punktene i anbudsinnbydelsen for dette prosjektet heter det blant annet: ”Det skal gis en vurdering av hvorvidt dette er i tråd med likestillingsloven og de lover og forskrifter som gjelder for skolesektoren innenfor området likestilling.”

Innenfor rammen av dette prosjektet er det ikke mulig *tilnærmet* å yte rettferdighet til det mangfold av litteratur som finnes om slike ulike emner og innenfor såpass ulike disipliner som de som er nevnt over, heller ikke om den avgrenses til norske studier. Oppdraget er sterkt tidsmessig begrenset, og er for øvrig formulert til å omhandle en *kartlegging*. Vi vil

¹ Den elektroniske spørringen som likestillingsspørsmålene inngikk i, omfattet også en rekke andre spørsmål. Spørsmålene om likestilling måtte derfor begrenses, og spørsmål om kjønnsrelatert mobbing var bare ett av flere temaer som inngikk i likestillingsspørsmålene.

derfor presentere – og trekke veksler på – et *utvalg* av litteratur som vi anser som særlig relevant for prosjektet.

1.4.1 Skoleprestasjoner og kjønn

En viktig bakgrunn for Handlingsplanen, og dermed for dette prosjektet, er forskjeller i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter. Det er påvist forskjeller mellom gutter og jenter i skoleprestasjoner i en rekke norske studier, både på grunnskolenivå og i videregående opplæring (Arnesen, 2003, Støren mfl., 2007; Markussen mfl., 2008, Frøseth mfl., 2008, Bonesrønning og Iversen, 2008). Sistnevnte studie påviser også et interessant og (hittil) nokså upåaktet fenomen, nemlig at kjønnsforskjellene i prestasjoner til dels er relatert til sosial bakgrunn. Bonesrønning og Iversen (2008) finner at kjønnsforskjellene er til stede blant elever med lavt utdannede foreldre, men ikke blant dem med høyt utdannede foreldre. Tendenser til at kjønnsforskjeller i utdanningsprestasjoner er størst blant ungdom med lavt utdannede foreldre, er også funnet av Støren og Helland (2009) og Støren (2009). Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er for øvrig ikke noe særnorsk fenomen, men diskuteres også internasjonalt (se for eksempel Epstein mfl. 1998; Younger mfl. 2005).

Her tar vi resultatene fra disse studiene som et utgangspunkt; det faller utenfor prosjektet å presentere og drøfte slike studier mer inngående. Det er to grunner til det; det er *det arbeid som gjøres i skolene* i forhold til likestilling, som er det sentrale for prosjektet, ii) oppdraget omhandler ikke en analyse av *bakgrunnen* for at det eksisterer kjønnsforskjeller i prestasjoner og valg. Det sistnevnte kunne vært et annet, selvstendig forskningsprosjekt, eventuelt en egen litteraturstudie. Vi vil imidlertid nedenfor (kapittel 1.4.4) se nærmere på forskning som tar opp spørsmålet om den eventuelle betydningen av *lærerens kjønn* for elevenes prestasjoner, siden bedre kjønnsbalanse blant skolens lærere er et eget punkt i Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen

1.4.2 "Balansefeminisme", likestilling og statlig handlingsplan for likestilling i skolen

Som vi har sett over, inneholder to av de tre hovedformålene med handlingsplanen ordet *balanse*; bedret kjønnsbalanse i gutters og jenters utdanningsvalg og bedre kjønnsbalanse blant ansatte i barnehagen og grunnopplæringen. Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen kan derfor sies å falle inn under det som sosiologen Cathrine Holst (2007) omtaler som "balansefeminisme". Holst har interessante synspunkter om dette, som vi synes er relevante for handlingsplanen, og som vi derfor ønsker å presentere.

Holst (2007) er kritisk til at et balanseprinsipp er riktig målestokk for likestillingen. Det årlige (fram til og med 2005) Likestillingsbarometeret som ble utarbeidet av det daværende Likestillingssenteret, en rapport som hadde som mål å "gi et samlet mål for likestilling innenfor sju områder" (Likestillingsbarometeret 2005), utgjorde et viktig utgangspunkt for Holsts spørsmål om hva som er (eller ikke er) viktige målestokker for vurderinger av om norsk likestillingspolitikk er vellykket eller ikke.

Før vi går nærmere inn på Holsts synspunkter og andre forskeres svar på hennes kritikk, kan det være nyttig med en kort redegjørelse for navn på viktige organer, fordi verken Likestillingsbarometeret eller Likestillingscenteret eksisterer i samme form som i 2005. Likestillingscenteret, som var et statlig kontor underlagt Barne- og familiedepartementet, ble fra 1. januar 2006 slått sammen med Likestillingsombudet og Senter mot etnisk diskriminering, til et organ med navnet *Likestillings- og diskrimineringsombudet* (LDO).² Ombudet skal bekjempe diskriminering og fremme likestilling uavhengig av blant annet kjønn, etnisitet, funksjonsevne, språk, religion, seksuell orientering og alder. Diskrimineringsombudsloven (som er kortnavnet for lov om Likestillings- og diskrimineringsombudet og Likestillings- og diskrimineringsnemnda) gir regler om organiseringen av og virksomheten til Likestillings- og diskrimineringsombudet og Likestillings- og diskrimineringsnemnda (<http://www.ldo.no/no/>).

LDO har videreført arbeidet med likestillingsbarometeret under navnet SaLDO, som første gang ble utgitt i 2007. Det ble da for første gang presentert et *likestillingsregnskap* ikke bare for kjønn, men også for områder som etnisitet, nedsatt funksjonsevne, alder, religion og seksuell orientering. Rapporten er en utvidet versjon av Likestillingsbarometeret.

Holst (2007) stiller seg kritisk til om prinsippet om kjønnsbalanse, som lå til grunn for målene i Likestillingsbarometeret på områder som arbeidsliv, inntekt, utdanning, næringsliv, stat og styring etc., er et godt prinsipp for å måle likestilling. I sin diskusjon av balanseprinsippet, kritiserer hun også andre forskere (Skjeie og Teigen, 2003; Teigen, 2004) som har benyttet dette prinsippet og utdypet antakelsene prinsippet bygger på. (Diskusjonen er en videreføring av en teoretisk diskusjon som pågikk i blant annet Nytt Norsk Tidsskrift i 2003 og 2005, nr 3/2003, 1/2004 og 2/2004.) Holst tar utgangspunkt i flere verker av den feministiske politiske filosofen Nancy Fraser, blant annet rettferdighetsteorien til Fraser (2003). Fraser hevder at rettferdighet (som er et grunnleggende argument for likestilling) krever *deltakelse på like vilkår*. Men i følge Holst, krever deltagelse på like vilkår ikke nødvendigvis kjønnsbalanse.

Et viktig anliggende for Holst er å ”drøfte om en statlig likestillingspolitikk basert på dette prinsippet (det vil si balanseprinsippet, vårt innskudd) kan rettferdiggjøres med henvisning til prinsippet om alles deltagelse på like vilkår” (Holst, 2007:12). Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen må i aller høyeste grad sies å være en del av statlig likestillingspolitikk, og som vi har sett, står balanseprinsippet sterkt i denne planen. Derfor er Holsts synspunkter og drøfting interessante og viktige for dette prosjektet.

Holst (ibid) mener at balanseprinsippet kan komme i konflikt med hensynet til den enkelte borgers personlige autonomi. Bør staten sette i verk tiltak mot en skjevfordeling som

² Navnet Likestillingscenteret lever imidlertid videre. Det nåværende Likestillingscenteret, med grunnfinansiering fra Barne- og likestillingsdepartementet, driftes av stiftelsen Kvinneuniversitetet, som er en ideell stiftelse opprettet i 1983 (<http://www.likestillingssenteret.no/>).

oppstår når borgerne foretar valg (utøver sin personlige autonomi) på måter som gjør at resultatet på gruppenivå ikke gir 50/50 fordeling mellom kjønnene? I så fall hvilke tiltak? ”Kan tiltak som kommer i konflikt med hensynet til personlig autonomi aksepteres, i kjønnsbalansens navn? Eller er slike tiltak uakseptable?” (ibid: 13).

Holst mener at balansefeminismens primære normative enhet er gruppen; rettferdighet defineres som resultatlikhet i betydningen ”likhet i fordeling på gruppenivå” (med henvisning til Teigen 2004:87). Til dette hevder Holst at ”Kjønnsbalanse forstått som resultatlikhet på (kjønns)gruppenivå, garanterer [...] ikke *alle* kvinner og menn et verdig liv. Balanseprinsippet tillater tvert i mot store ulikheter mellom personer så lenge gruppefordelingene er balanserte. Et prinsipp som tillater dette, er etter min oppfatning uegnet som feministisk rettferdighetsprinsipp” (ibid: 14).

I tillegg til spørsmålet om personer versus grupper, tar Holst opp spørsmålet om ”det finnes frie valg.” Holst (2007:14) viser til Teigen (2004: 90) som legger til grunn at eksistensen av kjønnssegregerte mønstre gjør at ideen om reelle preferanser bak kjønnsstypiske valg illusorisk. Til dette mener Holst at fokuset bør være på hvilke omstendigheter våre valg foretas under, ikke på *hva vi velger* (ibid: 14), og hevder at ubalanserte kjønnsfordelinger enten kan være resultat av ”falske” preferanser eller av ”reelle” preferanser. ”Ubalanse på gruppenivå indikerer ikke nødvendigvis ufrihet på individnivå, uansett omstendigheter, ei heller er utypiske valg mer frie enn typiske” (ibid: 14–15). Andre interessante synspunkter i Holsts artikkel vi vil trekke fram,³ er at hun sier seg enig i at å beskytte bestemte kjønnsstypiske valg kan kreve særlige *politiske tiltak*, men staten bør ikke *prinsipielt* verdsette de kjønnsutypiske liv og valg over de kjønnsstypiske (ibid: 17). En statlig likestillingspolitikk bør bygge på en eller annen variant av prinsippet om alles deltakelse på like vilkår (ibid: 18), men en statlig likestillingspolitikk basert på prinsippet om *kjønnsbalanse* kan vanskelig begrunnes med utgangspunkt i et prinsipp om deltakelse på like vilkår. Avslutningsvis peker hun på at hennes kritikk av balanseprinsippet ikke skal leses som en kritikk av å bruke kvantitative metoder i studier av likestilling, de kan (sammen med kvalitative studier) gi relevant kunnskap om likestillingssituasjonen.

Hvordan skal vi reflektere over Handlingsplanen for likestilling i barnehage og grunnsopplæring i lys av Holsts kritiske synspunkter? Innebærer handlingsplanens målsettinger om jevnere kjønnsbalanse at staten verdsetter de kjønnsutypiske liv over de kjønnsstypiske? Ligger en forestilling om kjønnsstypiske valg som ”falske” preferanser til grunn for handlingsplanen? Bryter målsettinger om jevnere kjønnsbalanse med hensynet til personlig autonomi?

³ Det fører for langt her å gjengi Holsts drøfting av ”den politiske filosofiens grenser” og ”grenser for staten” (m.v.), samtidig som det også er bare deler av synspunktene til Teigen og Skjeie vi her presenterer. Vi anbefaler i stedet nærmere lesing av de referansene vi oppgir.

Vi kan vanskelig se det. Å ha målsettinger om jevnere kjønnsbalanse på ulike områder (her i ungdoms utdanningsvalg og blant lærere) kan vanskelig sies å innebære at kjønnsutypiske liv verdsettes høyest av staten. Det er også neppe noen som er uenig i at 50/50-fordeling(er) mellom kjønnene på ulike områder tillater store forskjeller innad i gruppen(e). Det i seg selv er neppe noe argument mot ”jevnere kjønnsbalanse”. Det er heller ikke vanskelig å si seg enig i at spørsmålet om *hvilke omstendigheter* vi velger under, er minst like viktige som *hva* en velger, uten at vi kan se at dette gjør noen valg ”reelle” og andre valg ”falske”. Det kan nettopp være slik at arbeid for bevissthet om egne muligheter på tvers av tradisjoner og forventninger nettopp *kan påvirke omstendighetene* valgene foretas under. Når jenter ikke i samme grad som gutter utnytter sine ferdigheter i realfag til å velge fag/studier der slike ferdigheter kan utnyttes (Lødding, 2005; Støren og Arnesen, 2007), eller når mange gutter synes det er vanskelig å velge typiske kvinneutdanninger som lærer og sykepleier, kan det i svært mange tilfeller være uttrykk for vansker med å bryte ut av ”stereotype roller for kvinner og menn” (jf. FN’s Kvinnekonvensjons artikkel 5). Når jenter med like gode (eller bedre) matematikkarakter som gutter velger bort matematikk på neste trinn (Lødding, 2005), har det også den følgen at valgmulighetene senere blir begrenset.

Det er riktig at vi vet for lite om omstendighetene bak valgene. Det betyr imidlertid ikke at valgene er naturgitte, og det betyr heller ikke at valgene alltid er de ultimate for den enkelte. Å arbeide for at flere finner muligheter til å velge utypisk, kan vanskelig sies å gripe inn i den enkeltes autonomi.

Det finnes også andre, mer samfunnsmessige argumenter for jevnere kjønnsbalanse i utdanningsvalg og i lærestaben, det kommer vi tilbake til senere. Dette dreier seg om det Skjeie og Teigen (2007: 89) omtaler som ”nyttessnakk”, likestilling er en nyttig ting, for samfunn, organisasjoner og institusjoner. Skjeie og Teigen (2007) viser for øvrig her, i sitt svar på Holsts kritikk, at de først og fremst er opptatt av likestilling i et *rettighetsperspektiv*. De viser til hva de skrev i 2003 (Skjeie og Teigen, 2003: 9–10), et sitat vi tar med i sin helhet fordi det bidrar til en grunnleggende forståelse for nødvendigheten av en likestillingspolitikk:

”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.”

Skjeie og Teigen påpeker at den doble bruken av ”lik” (lik rett til lik deltakelse) bryr seg om *resultatet* samtidig som like individuelle rettigheter til deltakelse. Det er på dette grunnlaget ”balanse” er viktig. ”Tenkningen om kjønnsbalanse som demokratisk prinsipp bidrar til å krympe rommet for desavueringsmakt” (Skjeie og Teigen 2003:28; 2007: 89). Skjeie og Teigen (2007) skriver også (side 91) at de ”har vanskelig for å se for seg at det er noe gitt motsetningsforhold mellom et prinsipp om enkeltindividers autonomi og

målsettinger om balansert deltakelse på institusjonsnivå. Det kommer an på hva slags posisjoner det er snakk om, hvilke seleksjonsprinsipper som gjelder [.....], og hvordan tiltak for å oppnå kjønnsbalanse konkret blir utformet i ulike situasjoner”.

Skjeie og Teigen (2007) avviser også på liknende måte som vi har antydnet over, at ubalanserte kjønnsfordelinger enten er resultat av ”falske” eller ”reelle” preferanser.” Vi vil ikke stemple kjønnsutypiske valg som enten reelle eller falske, heller ikke kjønnsstypiske” (ibid: 91).

Likestillingspolitikk, herunder en statlig handlingsplan for likestilling i grunnopplæringen, kan og bør både ta hensyn til enkeltindividers autonomi samtidig som den går inn for ”jevne kjønnsfordeling”. Det sentrale er hvordan tiltak for å oppnå kjønnsbalanse konkret blir utformet. Tiltakene i Handlingsplanen for likestilling dreier seg om forskning, kunnskapsinnhenting og forskningsformidling, veiledning, rådgivning og kunnskapsspredning. Det er vanskelig å se at slike tiltak kan gå på tvers av den enkeltes autonomi. Noen av informasjonstiltakene dreier seg om spesifikke temaer som ”kjønnsrelatert mobbing”, ”bevisste utdanningsvalg” og ”jenter og realfag”. Dette, spesielt tiltak mot kjønnsrelatert mobbing, kan være med på å bidra til ”frihet fra diskriminering, desavuering og krenkelser som har grunnlag i kjønn” (Skjeie og Teigen, 2003: 9–10), og det kan gi grunnlag for frie kjønnsutypiske (så vel som typiske) valg.

1.4.3 Er bedret kjønnsbalanse bra for samfunnet?

I avslutningen av forrige avsnitt pekte vi på begrunnelser på *individnivå* for jevnere kjønnsbalanse, ved at økt bevissthet og informasjon om *muligheter*, kan gi grunnlag for frie kjønnsutypiske valg. Bedre kjønnsbalanse begrunnes minst like ofte med henvisning til grupper og samfunnsnivå.

En slik begrunnelse ligger i det å redusere inntektsforskjeller mellom menn og kvinner. Det er velkjent at en viktig årsak til disse inntektsforskjellene ligger i at typiske kvinneyrker lønnes lavere enn typiske mannsyrker med samme utdanningsnivå (se for eksempel Schøne, 2001; Arnesen, 2010). En annen begrunnelse er et ønske om bedre utnyttelse av talenter. Foran har vi nevnt at det ofte er et uttrykk for vansker med å bryte ut av ”stereotype roller for kvinner og menn”, når jenter ikke i samme grad som gutter utnytter sine ferdigheter i realfag til å velge fag/studier der slike ferdigheter kan utnyttes, eller når mange gutter synes det er vanskelig å velge typiske kvinneutdanninger som lærer og sykepleier. I tillegg er det da slik at samfunnet *går glipp av at aktuelle talenter*. En tredje begrunnelse kan være at det ofte vil være bra for et arbeidsmiljø med en jevnere kjønnsbalanse; det kan være vanskelig å tilhøre det underrepresenterte kjønn på en arbeidsplass. En fjerde, og i vår sammenheng mer sentral begrunnelse, er at det vil være bra for barna i barnehagen og skolen at det er flere menn der, og det tenkes da ofte på menns funksjon som rollemodell. Nedenfor skal vi gå nærmere inn på temaet ”jevne kjønnsbalanse i skolen”, det vil si økt antall menn, og de grunnene som ligger bak dette ønsket som spesielt omhandler *gutters* læringsutbytte.

1.4.4 "Er det skolens skyld?"

Bakken mfl. (2008) har utført en litteraturstudie av forskning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner med tittelen "Er det skolens skyld?", og et av temaene i denne studien var spørsmålet om hvorvidt manglende mannlige rollemodeller kunne ha betydning for prestasjonsforskjellene i guttenes disfavør. Rapporten berører direkte to av temaene i handlingsplanen for likestilling, nemlig overvekten av kvinner blant ansatte i grunnskolen, og forskjeller mellom gutter og jenter i læringsutbytte.

I litteraturstudien til Bakken mfl. ble det påpekt at det var lite forskning om spørsmålet hvorvidt manglende mannlige rollemodeller kunne ha betydning for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. De viser til utenlandsk forskning om temaet, forskning som imidlertid ga lite støtte til hypotesen om at lærerens kjønn hadde betydning. Bakken mfl. konkluderer: "Mye tyder på at det har lite å si for selve klasseromsinteraksjonen om gutter og jenter har lærer av motsatt kjønn. Det er videre usikkert om gutter lærer mer av at de har en mannlig lærer. Her er forskningen sprikende, men de fleste studier konkluderer med at dette har ingen eller svært begrenset betydning".

I en senere artikkel (Bakken, 2009) utdypes betydningen av mannlige lærere nærmere. Bakken stiller her blant annet spørsmålet om *hvilke grunner* det er for å anta at "lærere av ulikt kjønn kan påvirke gutter og jenter på forskjellige måter, og at dette gir seg utslag i gutters og jenters læringsutbytte?" (ibid: 26). En grunn ligger i tanken bak betydningen av *rollemodellene* (en passiv læreeffekt); "fraværet av mannlige rollemodeller skaper problemer for gutters konstruksjon av egen kjønnsidentitet, og (at) dette kan føre til at guttene føler seg fremmedgjort i skolen. Dersom dette er riktig, vil det gi negative utslag på gutters motivasjon, disiplin og sosiale samhandling og således være et bidrag til å forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner" (ibid: 27). Men det kan også være påvirkninger av mer *aktiv* art, som kan tenkes foregå på flere måter gjennom bevisst eller ubevisst kjønns spesifikk atferd i måte å vise positiv oppmerksomhet på eller forventninger til eleven, eller i lederstil.

I denne artikkelen refererer Bakken til ulike studier som ikke kan påvise noen negativ sammenheng mellom høy andel kvinner og elevenes prestasjoner. Hægeland mfl. (2004) finner at prestasjonene er best der det er flest kvinnelige lærere, men dette henger sammen med at disse skolene har høyest utdannede foreldre. Bonesrønning og Iversen (2008) finner at den positive sammenhengen mellom høy kvinneandel og prestasjoner er til stede også etter kontroll for utdanningsnivået til foreldrene ved de ulike skolene. Disse studiene så ikke direkte på om lærernes kjønn har ulik betydning for henholdsvis gutter og jenter. Bakken (2009) refererer til en finsk studie (Lahelma, 2009) som viser at elevene oppfatter lærerens kjønn som irrelevant, og til en amerikansk studie (Gilmartin mfl. 2007) om betydningen av mannlige versus kvinnelige naturfaglærere, som heller ikke viste noen systematisk variasjon etter kjønn. En annen amerikansk studie (Nixon og Robinson) tyder på at kvinnelige lærere kan ha en særlig positiv betydning for jenter, mens tilsvarende for mannlige lærere når det gjaldt gutter, ikke ble funnet. Som Bakken påpeker, det er få

studier som baserer seg på data der elevenes kjønn er knyttet til lærerens kjønn. Bakken omtaler en eldre amerikansk studie som er basert på slike data (Ehrenberg, mfl. 1995), men heller ikke denne viser noen effekt av lærerens kjønn på hva gutter og jenter lærte. På den annen side ga studien holdepunkter for at jenters prestasjoner ble høyere vurdert (og dermed trolig også mer oppmuntret) av kvinnelige enn mannlige lærere.

Av de mange studiene Bakken (2009) omtaler, er det kun studier av Dee (2005; 2007) som viser resultater som ”langt på vei støtter hypotesen om at gutter har ulemper av å bli undervist av kvinnelige lærere” (Bakken 2009:30). Dee viser blant annet at vanskelige og bråkete gutter ofte blir plassert hos mannlige lærere (noe som vil trekke ned resultatene for elever som har mannlige lærere), at interaksjonen i klasserommet mellom lærere og elever av ulikt kjønn har betydning, og at både gutter og jenter blir oppfattet som mer bråkete av lærere av motsatt kjønn. Lærernes kjønn kan ha ulike konsekvenser for gutter og jenter når det gjelder klasseromsdynamikken.

Bakken (2009) utfører egne analyser som så langt var savnet når det gjelder norske forhold, nemlig å undersøke betydningen av lærerens kjønn *separat for gutter og jenter*. Heller ikke i disse analysene var det mulig å knytte elevenes prestasjoner direkte til egenskaper ved læreren som underviste dem, siden slike data (foreløpig) ikke finnes. Vi kan ikke her gå inn på alle enkeltdeler av Bakkens analyse (både eksamensresultater og standpunkt karakterer analyseres), men vi vil trekke fram noen hovedresultater. Både gutter og jenter gjør det best der det er mange kvinner i lærerstaben, men forskjellene er marginale. Når det gjelder standpunkt karakterer, kan det nevnes at kjønnsforskjellen (i jenters favør) er størst der det er høy andel mannlige lærere. ”Guttene oppnår mer eller mindre de samme karakterene uavhengig om det er få eller mange kvinnelige lærere på skolen” (ibid: 39). Bakken konkluderer blant annet med at resultatene generelt ikke gir noen holdepunkter verken for betydningen av mannlige eller kvinnelige rollemodeller, eller for at lærere bevisst eller ubevisst bidrar til å diskriminere elever av motsatt kjønn enn ens eget.

I en helt fersk studie av Bonesrønning og Iversen (2010) undersøkes både om andelen mannlige lærere ved skolen har betydning, og om andelen jenter i klassen har betydning for elevenes resultater. Data som brukes er nasjonale prøver på 5 og 8. trinn i regning og leseferdigheter i norsk og engelsk. Skoler med høy andel mannlige lærere har svakere resultater i engelsk enn andre skoler, men dette gjelder ikke for de to andre fagene. Det er guttenes resultater som er negativt korrelert med høy andel mannlige lærere. Et annet funn er at jenter presterer best i norsk og regning når det er et flertall av jenter i klassen, mens guttenes resultater i disse fagene er upåvirket av kjønns sammensetningen av klassen. I engelsk presterer både gutter og jenter best når jenter er i et lite flertall i klassen, men denne effekten er særlig stor for jentene.

Resultatene kommenteres av professor Harriet Bjerrum Nielsen i en kronikk i Dagbladet 9. februar 2010 (”Suksess i klasserommet”) på bakgrunn av Bjerrum Niensens egen studie der hun i en årrekke har fulgt samme elevgruppe fra de startet i første klasse i 1992. På

ungdomstrinnet ”innrømmet de fleste gutter at det var smart å jobbe med jenter, for da fikk man bedre styr på tingene – men det var mer gøyalt med bare gutter. Jenter ga på mange måter det speilvendte svar: det var mer gøy med gutter i gruppen, men det var ikke hensiktsmessig for det faglige resultatet.” Nielsen mener at jentene har forstått bedre enn guttene hva slags kompetanse som trengs i dagens samfunn. ”De er flinkere enn guttene til å navigere i den komplekse nye virkeligheten, finne relevant informasjon, planlegge, huske, holde styr på inntaksfrister og økonomi, og å imøtekomme kravene til en mer team- og prosessorientert arbeidsform som er den det er bruk for i dagens yrkesliv.”

Det som imidlertid fortsatt er ubesvart, er *hvorfor* det er slik at jenter (i gjennomsnitt, her må vi huske at innad i gruppene er det store forskjeller, og at forskjellene heller ikke på gruppenivå er særlig store) behersker bedre enn gutter de kommunikasjons- og læringsmåter som resulterer i bedre skoleresultater. En antydning til (biter av) et svar, gis av Bjerrum Nielsen i samme kronikk: ”Den nye kjønnsdelte barndommen diskuteres i mange medier i øyeblikket. Det er en kjønnsdeling som påføres lenge før de selv ber om det av et profittthungrig marked og villig fulgt opp av foreldre som synes det er så søtt å kle opp sine barn som små feminine dukker og små maskuline tøffinger.” Det fører oss til vårt neste tema: det er ikke skolens skyld, men skolen kan kanskje gjøre noe.

1.4.5 Hva kan skolen gjøre?

En kan kanskje undres over at ønske om bedre kjønnsbalanse i skolen står så sterkt når det er vanskelig å finne holdepunkter for at det har noen betydning for gutters og jenters læringsutbytte. Som nevnt over, kan det imidlertid også være *andre* grunner til å ønske en bedret kjønnsbalanse. Vi kan ikke se bort fra at fenomenet ”rollemodeller” kan ha en annen betydning som går utover det målte læringsutbyttet, og det kan dreie seg om å utvikle likestilte holdninger, og om å være forbilder for utradisjonelle kjønnsrollevalg. Det er heller ikke slik at skolen ikke kan gjøre mer for å øke læringsutbyttet. Det gjelder selvsagt både blant gutter og jenter, men i denne sammenhengen er fokuset særlig på guttene.

I litteraturstudien til Bakken mfl. (2008) var en konklusjon – i forhold til det overordnede spørsmålet om hvorvidt det er kjennetegnet ved arbeidet i skolen som produserer kjønnsforskjellene i skolen – at skolen trolig ikke er en avgjørende faktor når det gjelder å *produsere* kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, men at det ikke ga grunn til å avvise at skolen kan gi et viktig bidrag til å *reducere* forskjellene. Bakken mfl. pekte blant annet på at det engelske prosjektet ”Raising boys’ achievement” (Younger mfl. 2005) viser at dette er mulig; nemlig å øke både gutters og jenters prestasjoner og å redusere kjønnsforskjeller. I deres prosjekt illustreres et mangfold av tiltak.

Dessuten, som forskerne påpeker, hvorvidt tiltak virker effektivt eller ikke, er avhengig av den *kulturelle konteksten* de igangsettes innenfor (Bakken mfl. 2008, med henvisning til Warrington & Younger 2006). Younger mfl. 2005 påpeker at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er resultat av komplekse prosesser, der det sjelden er mulig å peke ut en eller noen få enkelte og isolerte faktorer som synes å være de mest utslagsgivende. Derfor

finnes det verken enkle eller raske løsninger til suksess, og det er heller ikke noen automatikk i at gode tiltak oppnår ønskede resultater, og det er neppe mulig, slik Bakken mfl. påpeker, å lage en *optimal oppskrift* på hvilke tiltak som bør igangsettes.

Bakken mfl. (2008) omtaler også forskning som viser at en *inkluderende skolekultur* er av stor betydning; elever responderer positivt dersom de føler seg *verdsatt*. De legger blant annet vekt på resultatene til Warrington & Younger (2006), som også vi finner interessante og derfor vil gjengi her. Det dreier seg blant annet om nødvendigheten av at skolen bestreber seg på å etablere en helhetlig og inkluderende skolekultur. I følge Bakken mfl. (2008:79) inneholder dette ” en rekke elementer, som ikke er av kjønns spesifikk art. Tvert imot vektlegger de (Warrington & Younger, 2006, vårt innskudd) betydningen av at generelle læringsfremmende forhold må ligge til grunn for å kunne heve gutters (og jenters) utviklingsmuligheter i skolen. En slik kultur bærer preg av at kunnskap verdsettes og at elevene er stolt over de resultater de får til. De legger videre vekt på betydningen av et velordnet læringsmiljø med klare grenser og høye forventninger, hvor både ansatte og elever føler seg verdsatt og hvor læringsfokus er eksplisitt rettet mot den enkelte elev. *For at skolekulturen skal være inkluderende må den være basert på verdier og målsettinger som er synlige for alle* (vår kursivering), den må ha en felles forankring blant de ansatte og den må gjennomsyre hele skolens arbeidsinnsats. Videre fokuserer de på at alle elever skal ha like muligheter og at mangfold verdsettes både gjennom lærebøkene som tas i bruk og i de organisatoriske valg og aktiviteter som skolen foretar seg.”

I tilknytning til vårt prosjekt fant vi det vanskelig å spesifisere faktorer som vil kunne gi et bilde av omfang av, eller grad av vektlegging av slike forhold som vi har sitert over. Det har først og fremst å gjøre med at vi hadde et begrenset antall spørsmål til rådighet, samtidig som at mange temaer skulle dekkes. Vi har heller ikke funnet det mulig å inkludere spørsmål i den elektroniske spørringen om skolen har benyttet det ene eller andre konkrete pedagogiske enkelttiltak. Dette ville lett bli fragmentert, og vi vil ha lite kunnskap om treffsikkerheten i de enkelttiltakene vi spør om.

I den elektroniske spørringen har vi imidlertid stilt spørsmål om mer generelle tiltak som er gjennomført på landsbasis eller anbefalt fra sentralt hold, og som også er skissert i handlingsplanen. Dette dreier seg om ”bevisste utdanningsvalg”, ”jenters valg av realfag” og ”gi rom for lesing” (se kapittel 4). I spørringen til skolene har vi dessuten tatt med spørsmål som tar sikte på å avdekke om skolen har et bevisst forhold til temaer som en inkluderende skolekultur (se kapittel 3). Dette er også fulgt opp i de kvalitative intervjuene av elever og lærere.

1.4.6 Forskning om likestillingsarbeid i skolen

Det er sparsomt med forskning om likestillingsarbeid i skolen. En rapport som er sentral for vårt prosjekt, og som vi vil trekke veksler på, er Imsens (1996) *evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling*, utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Denne rapporten utgjør en viktig del av bakgrunnen for

Handlingsplanen for likestilling (2008–2010) som er omtalt over, og er derfor i seg selv viktig for dette prosjektet. Den er også helt sentral i og med at den gir en verdifull mulighet for sammenlikning, selv om Imsens omfattende studie fra 1996 skiller seg på vesentlige punkter fra dette prosjektet. Oppdraget for Imsens studie var å foreta en forskningsbasert evaluering av i hvilken grad skolen hadde ivaretatt likestilling i tråd med de mål og tiltak som Mønsterplanen av 1987 beskrev. I tillegg til at det ble utført en spørreskjemaundersøkelse blant rektorer (skoleledere), ble det også utført omfattende spørreskjemaundersøkelser blant lærere og elever. Likheten ved dette prosjektet og Imsens undersøkelse, er at også i vårt prosjekt stilles spørsmål til skoleledere. Spørsmålene til skolelederne var imidlertid langt flere i Imsens undersøkelse (ca. 17 siders skjema) enn i dette prosjektet, som i oppdraget var begrenset til å omfatte ca. tre sider med spørsmål. Den viktigste forskjellen er imidlertid at vi ikke har utført spørreskjemaundersøkelser blant lærere og elever. Undersøkelsene blant lærere og elever var også svært omfattende i Imsens evaluering, spørsmålene utgjorde henholdsvis ca. 16 sider (lærerne) og 21 sider (elevene). I stedet for å omfatte representative lærer- og elevundersøkelser, var vårt oppdrag avgrenset til å omfatte kvalitative intervjuer ved fire – seks skoler, og det var presisert fra oppdragsivers side at intervjudataene ikke ble forventet å være representative.

I Imsens rapport var det definert sju hovedproblemstillinger (Imsen 1996: 10), hvorav fem omhandlet elever (forskjeller mellom gutter og jenter) og to omfattet oppfatninger og holdninger blant skoleledere og lærere. En annen forskjell mellom Imsens og vår studie, er at vår studie også omfatter skoleledere ved *videregående skoler*, samt at også kommuner og fylker har svart på vår elektroniske spørring.

Bortsett fra Imsens rapport, kjenner vi ikke til forskning som direkte har studert *likestillingsarbeidet* som foregår i skolen, slik det undersøkes i dette prosjektet.

1.5 Problemstillinger

Våre overordnede spørsmål er:

- Er likestilling et viktig tema og en viktig målsetting for skolen?
- Hvordan responderer skolene på handlingsplanen for likestilling i skolen?

Gjennom svarene på disse spørsmålene tar vi også sikte på, mer indirekte, å belyse om likestillingsarbeidet i skolen er i tråd med lover og forskrifter, på bakgrunn av at dette er et ønske fra oppdragsgiver. Dette kommer vi spesielt tilbake til i kapittel 6.

De mer spesifiserte problemstillingene er:

- Er arbeid for likestilling formulert i skolenes måldokumenter?
- Hvordan vektlegges likestillingsarbeidet i skolen, sammenliknet med andre formål?
- Er ”Handlingsplan for likestilling i skole og barnehage 2008–2010” kjent og diskutert i skolen/skolesektoren?

- I hvilken grad har likestillingsspørsmål på ulike felt vært et satsingsområde for skolesektoren?
- I hvilken grad har ulike definerte tiltak eller satsinger relatert til likestilling vært igangsatt?

Ulike målsettinger, satsingsområder eller tiltak er definert i spørsmålene til skoleledere og skoleeiere til å omhandle likt læringsutbytte, bevissthet om mulighet til å gjøre utradisjonelle valg, bedring av gutter leseferdighet, valg av realfag blant jenter, jevnere kjønnsbalanse blant lærerne, arbeid mot kjønnsrelatert mobbing etc.

Andre spørsmål er:

- Har likestillingslovens forskrift om særbehandling av menn (positiv særbehandling av mannlige søkere når menn er underrepresentert i stillingskategorien) vært benyttet ved skolen?
- Er spørsmål relatert til likestilling tatt opp i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg, og er de fulgt opp med konkrete tiltak? Har eventuelt foresatte vært involvert?
- I hvilken grad er likestillingsperspektivet vektlagt i skolens undervisning og vurderingsarbeid?
- I hvilken grad legges det vekt på å skape en inkluderende kultur der hver enkelt elev føler seg verdsatt på skolen, blant lærerne, elevene og foresatte?

Svarene på spørsmålene vil i mange tilfeller bli analysert i forhold til om det er forskjeller mellom *fylker og landsdeler*. Dette gjør vi uten at vi har noen hypoteser om at det vil være slike forskjeller. Det er vanskelig å se noen spesielle grunner til at det skal være systematiske forskjeller mellom for eksempel fylker eller landsdeler på disse spørsmålene. Vi finner det likevel interessant å undersøke dette, fordi en rett og slett vet lite om dette. Det kan også være av interesse å kunne sammenlikne seg med andre. Dette kan muligens også være nyttig med tanke på at resultatene skal kunne være redskaper til eventuell forandring.

Vi vil også undersøke om det er forskjeller etter trinn (barne- og ungdomstrinn og videregående), fordi en må vente at skolene legger vekt på ulike tiltak avhengig av hvilket trinn det er snakk om. Vi vil også undersøke om det er forskjeller mellom yrkesfaglige og allmennfaglige videregående skoler i hvordan de ulike målsettinger og tiltak vektlegges.

Noen problemstillinger er knyttet spesielt til de *kvalitative intervjuene*, som er omtalt i kapittel 5. Vi belyser der særskilt slike spørsmål:

- Hva slags tolkninger og oppfatninger har elever og lærere når det gjelder likestilling generelt og likestilling i skolen spesielt?
- Hvordan opplever lærere og elever at likestilling er integrert i skolens undervisning?
- Opplever elever og lærere at lærerens kjønn er av betydning?

- Hvordan oppfatter lærere og elever at oppmerksomhet og tid fordeles mellom gutter og jenter?
- Hvordan opplever gutter og jenter sosiale forhold og eventuelt mobbing, spesielt kjønnsrelatert mobbing?
- Hvordan vurderer jenter og gutter sine valgmuligheter; er det begrensninger knyttet til kjønn?
- Hvordan opplever lærerne opplever at likestillingsperspektivet er integrert i skolens ansettelsespolitikk og planlegging?

2 Planlagt og formalisert likestillingsarbeid?

2.1 Lovgrunnlaget

Skolene og skoleeiere har et lovpålagt likestillingsansvar. I opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1) heter det blant annet:

”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, *likestilling* og vitskapleg tenkjemåte” (vår utheving).

Likestillingsloven på sin side dreier seg i større grad om forholdet mellom ansatte menn og kvinner i virksomheten enn om likestillingsfremmende holdninger og tiltak overfor *elevene*. I likestillingslovens § 1a (”Plikt til å arbeide for likestilling”) heter det:

”Offentlige myndigheter skal arbeide aktivt, målrettet og planmessig for likestilling mellom kjønnene på alle samfunnsområder.

Arbeidsgiver skal arbeide aktivt, målrettet og planmessig for likestilling mellom kjønnene innenfor sin virksomhet. Arbeidslivets organisasjoner har tilsvarende aktivitetsplikt innenfor sitt virkefelt.

Virksomheter som i lov er pålagt å utarbeide årsberetning, skal i årsberetningen redegjøre for den faktiske tilstanden når det gjelder likestilling i virksomheten. Det skal også redegjøres for tiltak som er iverksatt og tiltak som planlegges iverksatt for å fremme likestilling og for å forhindre forskjellsbehandling i strid med denne loven.

Offentlige myndigheter og offentlige virksomheter som ikke er pliktige til å utarbeide årsberetning, skal gi tilsvarende redegjørelse i årsbudsjettet.

Ved håndhevingen av tredje og fjerde ledd gjelder reglene i diskrimineringsombudsloven”

Det er i følge denne paragrafen i likestillingsloven liten tvil om det ansvar kommunenes og fylkenes har, blant annet som arbeidsgiver for ansatte i grunnskolen og videregående opplæring. Det er imidlertid det ansvar de har som *arbeidsgiver* overfor kvinnelige og mannlige ansatte, som er det sentrale her.

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). Sistnevnte lov har som formål er å *fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltagelse* for flest mulig uavhengig av funksjonsevne, og *hindre diskriminering*

på grunn av nedsatt funksjonsevne. De kursiverte ordene er her uthevet fordi de går til kjernen av likestillingsspørsmålet uavhengig av hvilken gruppe spørsmålet gjelder.

Å sikre like *rettigheter* og *muligheter* er vesentlige sider ved begrepet, i tillegg til å hindre *diskriminering*. Av disse lovene er det i vår sammenheng likestillingsloven som er det sentrale. Over har vi presentert § 1a som omhandler plikter for virksomheter og offentlige myndigheter. Lovens hovedformål (§ 1) er å ”fremme likestilling mellom kjønnene”, og den ”tar særlig sikte på å bedre kvinnens stilling”. Det sistnevnte innebærer imidlertid ikke at loven kun fokuserer på kvinner. 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.”

Sistnevnte paragraf er av spesiell betydning for skolesektoren; på bakgrunn av denne paragrafen er det også en egen forskrift om særbehandling av menn til utdanning og yrker med omsorg for barn. Anvendt på skolen, går dette i korthet ut på at mannlige søkere kan få positiv særbehandling når menn er underrepresentert (jf. forskrift om særbehandling av menn, § 2 (generell), § 3 (om utdanning) og § 4 (om arbeidslivet). Selv om Kunnskapsdepartementet i følge § 3 i denne forskriften kan fastsette tilleggspoeng/kvoter for søkere av det underrepresenterte kjønn, og dette også er gjort (rundskriv F-10-05, § 7-16), omfatter disse så langt hovedsakelig tilleggspoeng for kvinner til teknologiske utdanninger, i tillegg til tilleggspoeng for menn til veterinærutdanning og dyrepleierutdanning, men altså ikke lærerutdanningene.

Imidlertid gir loven og forskriften om særbehandling av menn det mulig å oppfordre menn til å søke stillinger i barnehage og skolesektoren (det vil si der ”hovedoppgaven er undervisning eller omsorg for barn”), og å velge en mannlige søker framfor en kvinnelig når han vurderes å være like godt eller tilnærmet like godt kvalifisert som kvinnen, dersom menn er underrepresentert i den aktuelle stillingskategori i virksomheten.

Særreglene i disse forskriftene/rundskrivene er med andre ord utformet for å fremme likestilling. En jevnere kjønnsbalanse i skolen forstås her som likestillingsfremmende.

Likestillingshensyn er også fremhevet i *opplæringsloven* og dens forskrifter, i læreplanverket og i rammeplan for lærerutdanning. Dette omfatter blant annet opplæringslovens formål om at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling (mv.) og at opplæringen skal bygge på likeverd og solidaritet (mv.), jf. § 1.1 i opplæringsloven. Videre omfatter det forskriften om rett til rådgivning og informasjon for at den enkelte selv skal kunne ta avgjørelser om utdanningsvalg uten hensyn til tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Det ble gjort store endringer i kapittel 22 Retten til nødvendig rådgiving i opplæringslovens forskrift i 2008, med virkning fra og med 1. januar 2009. I § 22-1, siste ledd i denne forskriften heter det:

”Eleven skal få den hjelpa han/hun treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.”

Likestillingshensyn er også fremme i prinsipper for Kunnskapsløftet om at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg uavhengig av kjønn og sosial, kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn. Dessuten omhandler rammeplanene for lærerutdanningene blant annet at likestilling skal være et tverrgående og integrert tema i utdanningene. Dette er konkretisert og spesifisert i planene for de enkelte utdanningene.

2.2 Hvordan svarer skolene om det formaliserte og planlagte likestillingsarbeidet?

For å undersøke om likestillingsarbeidet var forankret i nedfelte planer for skolen og således kan ses på som formalisert og planlagt fra skolens side, innledet vi vår spørring med et spørsmål om *hvorvidt skolen har en arbeidsplan*. I spørsmålet var dette eksemplifisert i parentes ved årsplan, virksomhetsplan eller handlingsplan. Betegnelsen på slike overordnede planer varierer mellom skolene. Dette spørsmålet ga oss også en mulighet til å følge opp med et spørsmål som ville gi oss sammenliknbare svar i forhold til en undersøkelse som var gjennomført 13 år tidligere (Imsen, 1996). I Imsens undersøkelse var et spørsmål om skolens målsettinger på ulike områder, herunder likestilling, et oppfølgingsspørsmål til et spørsmål om en skolen hadde en slik plan. Vi skal nedenfor komme tilbake til sammenlikninger av svarene i de to undersøkelsene. Først vil vi dvele ved spørsmålet om hvorvidt skolene har en overordnet plan for virksomheten, og i hvilken grad et likestillingsperspektiv er integrert i planen.

2.2.1 Har skolene årsplaner, og er likestilling omtalt i disse?

I utgangspunktet antok vi at alle skoler hadde en form for arbeidsplan (årsplan, virksomhetsplan eller handlingsplan), men for å gjøre det etterfølgende spørsmålet mest mulig lik med Imsens spørsmål, valgte vi for sikkerhets skyld å innlede med et spørsmål om skolen hadde en slik plan. Bare 697 av 749 skoler som deltok i undersøkelsen svarte på spørsmålet. Det er sannsynlig at de skolene som ikke svarte ikke hadde lest spørsmålet, siden mye tyder på at de hadde ”falt av lasset” i undersøkelsen. På det siste spørsmålet om det forutgående temaet i undersøkelsen var det 697 skoler som svarte. Vi holder derfor skoler som ikke svarte på spørsmålet utenom, og da finner vi at bare 81 prosent (av 697 skoler) hadde en arbeidsplan. I Imsens undersøkelse i 1996 svarte 94 prosent av rektorene at skolen hadde en slik plan. Med det fokus som er på dokumentasjon, til dels kritiske røster angående et økt omfang av dokumentasjon av ulike forhold i skolen, var vi overrasket over et resultat som tilsier at bare 81 prosent svarer at de har en arbeidsplan og at andelen er betydelig lavere enn hva Imsen fant 15 år tidligere. Vi hadde snarere forventet en økning i forhold til 1996. Hva som ligger bak tallet, er for oss uvisst. Muligens er det slik at noen mener at slike planer er mer til ”pynt” enn til nytte, og at de er overflødige i forhold til den (også planlagte) virksomheten som pågår ved skolen. På den

annen side har jo likevel de fleste skolene en plan, og vi vil anta at de ser en nytte i å utarbeide dem, og i å forholde seg til dem.

Vi undersøkte om det var noen forskjeller mellom type skoler og etter størrelse i andelen som svarte at skolen hadde en arbeidsplan, og forventet at det oftest ville forekomme på de største skolene. Denne antagelsen ble ikke bekreftet, se tabell 2.1.

Tabell 2.1 Prosentandel av skolene som har en arbeidsplan, etter elevtall og type skole (trinn).

| | Barnetrinn | Barne- og ungdoms-trinn | Ungdoms-trinn | Videre-gående | Alle skoler |
|--------------------------------|------------|-------------------------|---------------|---------------|-------------|
| De minste | 85 | 70 | 90 | 79 | 81 |
| De mellomstore | 81 | 78 | 81 | 89 | 82 |
| De største | 78 | 84 | 81 | 73 | 79 |
| Alle skoler | 82 | 76 | 82 | 81 | 81 |
| Tallet på skoler som har svart | 351 | 123 | 115 | 108 | 697 |

De minste grunnskolene har under 100 elever, de mellomstore har 100 – 299 elever, og de største har 300 eller flere elever. Det er ikke noe systematisk mønster i at de største skolene oftest svarer bekreftende på spørsmålet om arbeidsplan. Det er heller ingen systematiske forskjeller mellom skoletypene kategorisert etter trinn.

Vi undersøkte også om det var forskjeller etter landsdel eller fylke, se tabell 2.2 og 2.3.

Tabell 2.2 Prosentandel av skolene som har en arbeidsplan, etter landsdel.

| | |
|---------------------|----|
| Oslo og Akershus | 79 |
| Østlandet for øvrig | 82 |
| Sør- og Vestlandet | 79 |
| Midt- og Nord-Norge | 82 |

Det er også små forskjeller etter landsdel. Det er større forskjeller mellom enkelte av fylkene (tabell 2.3), også mellom fylker innenfor samme landsdel. Vi vil fremholde at forskjellene mellom fylkene er usikre, siden det er få skoler i enkelte av fylkene. Men med dette forbeholdet, kan det nevnes at 90 prosent av skolene i Møre og Romsdal har en arbeidsplan, mot 62 prosent i Sogn og Fjordane. Forskjellen kan bero på tilfeldigheter i utvalget av skoler som har svart, og det er heller ikke mulig innenfor dette prosjektets rammer å få kunnskap om hva som er bakgrunnen for slike forskjeller (om de er reelle), eller om de har noen betydning for virksomheten i skolene i de ulike fylkene.

På bakgrunn av at *Sogn og Fjordane* framheves som et fylke med spesielt gode resultater på de nasjonale prøvene, spesielt på 8. trinn (jf. Bonesrønning og Iversen, 2010), er det vanskelig å tro at de fylkesvise resultatene i tabell 2.2 har noen spesiell betydning for skolevirksomheten eller for skolenes resultater. Når det gjelder Sogn og Fjordane, påpeker

Bonesrønning og Iversen (2010) at skolesjefene i dette fylket uttrykker stor tilfredshet med lærerkvaliteten i fylket, og at det drives systematisk arbeid for å utvikle denne kompetansen.

Tabell 2.3 Prosentandel av skolene som har en arbeidsplan, etter fylke.

| | |
|------------------|----|
| Østfold | 72 |
| Akershus | 81 |
| Oslo | 76 |
| Hedmark | 84 |
| Oppland | 87 |
| Buskerud | 79 |
| Vestfold | 82 |
| Telemark | 91 |
| Aust-Agder | 73 |
| Vest-Agder | 87 |
| Rogaland | 77 |
| Hordaland | 75 |
| Sogn og Fjordane | 62 |
| Møre og Romsdal | 90 |
| Sør-Trøndelag | 81 |
| Nord-Trøndelag | 90 |
| Nordland | 82 |
| Troms | 79 |
| Finnmark | 80 |

Det at såpass mange skoler ikke har noen plan (19 prosent), foruten at mange heller ikke har svart på spørsmålet, fikk den uventede følge at så mye som en femdel av skolene ikke svarte på våre oppfølgingsspørsmål om planen. Det er likevel all grunn til å se på spørsmålene blant de fire femdelene av skolene som har svart på oppfølgingsspørsmålene. Av disse svarer bare 9 prosent ”ja” på dette spørsmålet: ”Er likestilling mellom kjønn eksplisitt nevnt i slike planer i løpet av de siste tre årene?”

Tabell 2.4 Er likestilling nevnt i planen? Prosent av skolene, etter hhv. trinn og landsdel. Prosentandel ”ja”.

| Trinn (skoletype) | Landsdel | |
|--|----------|------------------------|
| Barnetrinn | 9 | Oslo og Akershus 7 |
| Barne- og ungdomstrinn | 2 | Østlandet for øvrig 10 |
| Ungdomstrinn | 9 | Sør- og Vestlandet 9 |
| Videregående | 15 | Midt- og Nord-Norge 8 |
| Gjennomsnitt for alle skoler som har svart | 9 | 9 |

Andelen som svarer at likestilling er nevnt i planen, er høyest på de videregående skolene og lavest på 1 – 10 skolene. Mellom landsdelene er det ingen forskjeller av betydning.

De skolene som svarer ja til at likestilling mellom kjønn er nevnt i planen (9 prosent av dem som har svart) utgjorde bare 50 skoler. På bakgrunn av de eksplisitte målsettingene i lover og forskrifter vi har omtalt i kapittel 2.1, var også dette et overraskende resultat for oss. Våre oppfølgingsspørsmål om *hvordan* en slik målsetting (eventuelt) var konkretisert, fikk dermed så få svar at de ikke kan være gjenstand for analyse. Bare 22 skoler svarte ja på spørsmålet: ”Er et likestillingsperspektiv nærmere konkretisert i planen?” Våre videre oppfølgingsspørsmål om konkretiseringene (i planen) fikk dermed svar bare fra en håndfull skoler. Dette gjaldt mulige konkretiseringer som

- gutters og jenters læringsmiljø
- gutters og jenters læringsutbytte
- bevissthet om utdanningsvalg: muligheten til å gjøre utradisjonelle valg mht. kjønnsrollemønstre
- jevnere kjønnsbalanse blant skolens ansatte generelt
- jevnere kjønnsbalanse blant skolens ledere.

På de fire første av disse eksemplene svarte rundt halvparten (av de 22 skolene) bekreftende på at slike konkretiseringer var nevnt i arbeidsplanen (årsplanen).

Så langt er det lite som tyder på at et likestillingsperspektiv er nedfelt i skolenes arbeidsplaner/årsplaner/virksomhetsplane; snarere synes det å forekomme ytterst sjelden. Det innebærer imidlertid ikke at skolene ikke arbeider med likestillingsrelaterte spørsmål i sin virksomhet, noe vi skal komme tilbake til. Formalisering av likestillingsarbeidet og forankring i planer er imidlertid svært lite utbredt.

Imsen (1996:29) innleder sin rapportering om ”rektorenes beretninger om likestillingsarbeid” slik: ”Likestillingsarbeidet kan skilles i to kategorier: Den første er det bevisste likestillingsarbeidet som er en del av skolens prioriteringer, og som er kommet i stand etter en kollektiv diskusjon i skolefelleskapet. Den andre er det mer tilfeldige likestillingsarbeidet som inngår som en del av vanlig undervisning der det faller naturlig.”

Våre resultater viser tydelig at den første kategorien likestillingsarbeid står svakt i 2009. Dette funnet kan også illustreres av et annet funn i den samme spørringen (se Vibe og Evensen, 2009:52–55) som kan tyde på at norske skoler ikke skriftliggjør sin informasjon eller sine planer i særlig stor grad. For eksempel viser undersøkelsen at under halvparten av skolene har utarbeidet *skriftlige rutiner* for etterlevelse av undersøkelses- og varslingsplikten i opplæringslovens § 9 a-3, 2. ledd. Opplæringslovens § 9 a-3 omhandler det psykososiale miljøet.

2.2.2 Er likestilling integrert i kommunenes og fylkenes planer for skolesektoren?

I den elektroniske spørringen ble også *skoleeierne* (kommunene og fylkene) spurt om de hadde overordnede planer for henholdsvis grunnskolen(e), som kommunene har ansvar for,

og den videregående opplæringen, som fylket har ansvar for. Spørsmålene lød slik:
Kommunene: Har kommunene en strategiplan eller annen overordnet plan med målsettinger for grunnskolen(e) i kommunen? Fylket: Har fylkeskommunen en strategiplan eller annen overordnet plan med målsettinger for den videregående opplæringen i fylket?
Kommunene og fylkene ble videre stilt spørsmål om likestilling var prioritert/nevnt i disse planene.

Antall enheter som har svart er veldig lavt, maksimum 19 for fylker og maksimum 107 kommuner, så noen videre gruppering av svarene gir liten mening. Av 106 kommuner som svarte på spørsmålet om de hadde en slik plan for grunnskolen, var det 68 prosent som svarte bekreftende. Når vi over så at bare 81 prosent av skolene hadde en tilsvarende plan, er det kanskje ikke overraskende at bare to tredeler av kommunene svarer bekreftende på et tilsvarende spørsmål. Det er imidlertid ikke helt tilfeldig hvilke kommuner som *ikke* har en slik plan, se tabell 2.5.

Tabell 2.5 Prosentandel av kommunene som hadde en overordnet plan for grunnskolesektoren i kommunen, etter landsdel/kommunestørrelse.

| | |
|---|----|
| Oslo og Akershus | 75 |
| Østlandet for øvrig | 72 |
| Sør- og Vestlandet | 68 |
| Midt- og Nord-Norge | 63 |
| De minste (under 3000 innbyggere) | 53 |
| De mellomstore (3000 til 9999 innbyggere) | 83 |
| De største (10000 og mer) | 67 |
| Alle skoler | 68 |

Oslo, kommuner i Akershus og resten av Østlandet har slike planer for grunnskolen oftere enn resten av landet. De minste kommunene er de som oftest er uten en plan, fulgt av de største kommunene, mens de mellomstore kommunene er de som oftest har en slik plan. Det er vanskelig å si noe nærmere om hva slike forskjeller kan være uttrykk for. Om andelen hadde økt med økt innbyggertall, kunne en kanskje anta at behovet for planlegging økte med størrelsen, eller at ressurser forbundet med planlegging øker med økende innbyggertall, men resultatene tyder ikke på en så enkel sammenheng.

Av kommunene som har en slik plan for grunnskolene i kommunen, er det *bare 21 prosent som svarer at likestilling er eksplisitt nevnt i planen.* (Av alle kommunene, uavhengig av svar på om de hadde en slik plan, utgjør de som har svart at likestilling eksplisitt er nevnt i planen, bare 12 prosent.) Det er altså et relativt godt sammenfall i svarene mellom skolene og kommunene når det gjelder den lave prioriteringen likestillingsspørsmål har fått i planer for virksomheten i skolesektoren.

Situasjonen er annerledes for videregående opplæring. Av fylkene svarte 18 av 19 at de har overordnede planer for den videregående opplæringen. Dessuten sier *10 av 18 fylker* som

svarte på spørsmålet (56 prosent) at likestilling eksplisitt er nevnt i den overordnede planen for de videregående skolene.

2.2.3 Likestillingens plassering i forhold til andre målsettinger for skolens arbeid

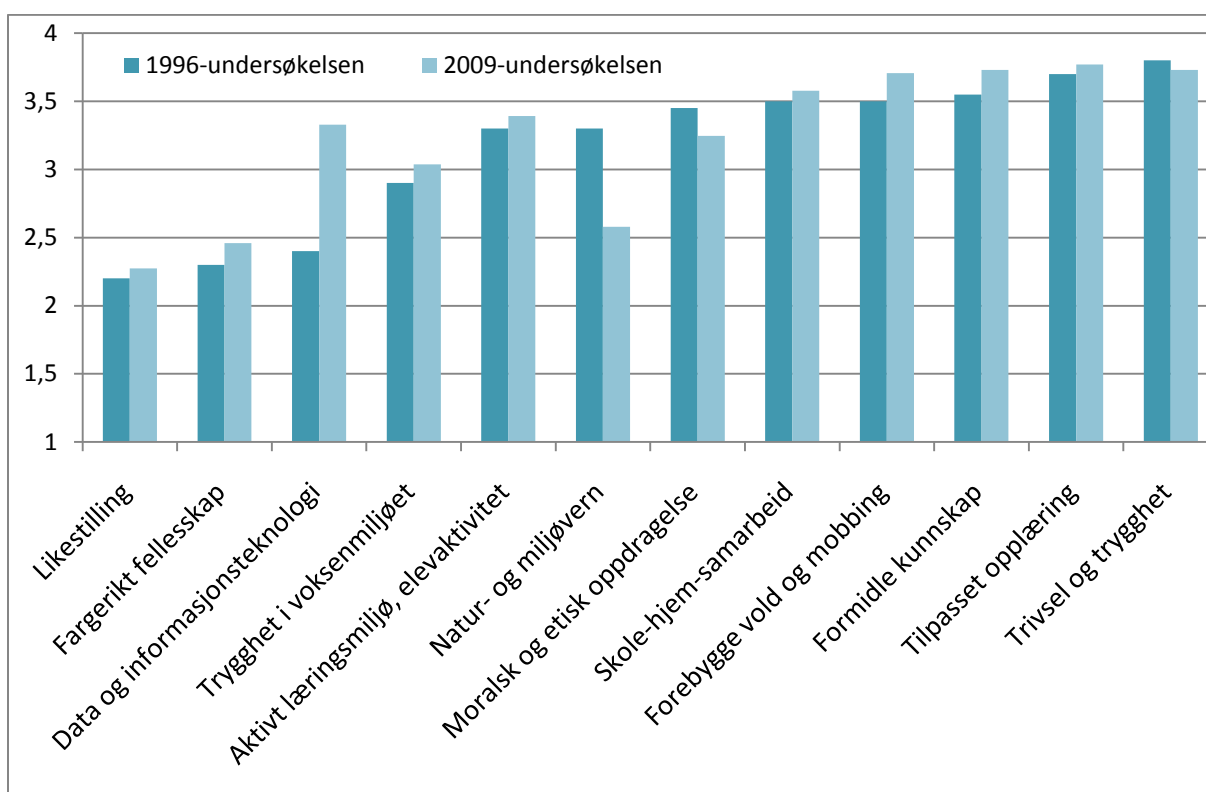
I vår undersøkelse har vi gjentatt et spørsmål som ble stilt i Imsens undersøkelse i 1996.

”Hvor høyt har skolen prioritert følgende aspekter ved skolens målsetting i den grad at det kommer til uttrykk i skolens arbeidsplan (årsplan/virksomhetsplan/handlingsplan)?”

Av hensyn til sammenliknbarhet, har vi benyttet samme formulering som Imsen også i svaralternativene, og vi har benyttet samme skala (1 – 4) for svarene.

Svarene fra grunnskolene fordelte seg som vist i figur 2.1 i 1996 og 2009. Svarene er rangert fra lavest til høyest etter hvilke skår de ulike aspektene fikk i 1996-undersøkelsen.

Figur 2.1 Prioritering av grunnskolens målsettinger. Svar fra rektorer i 1996* og 2009.



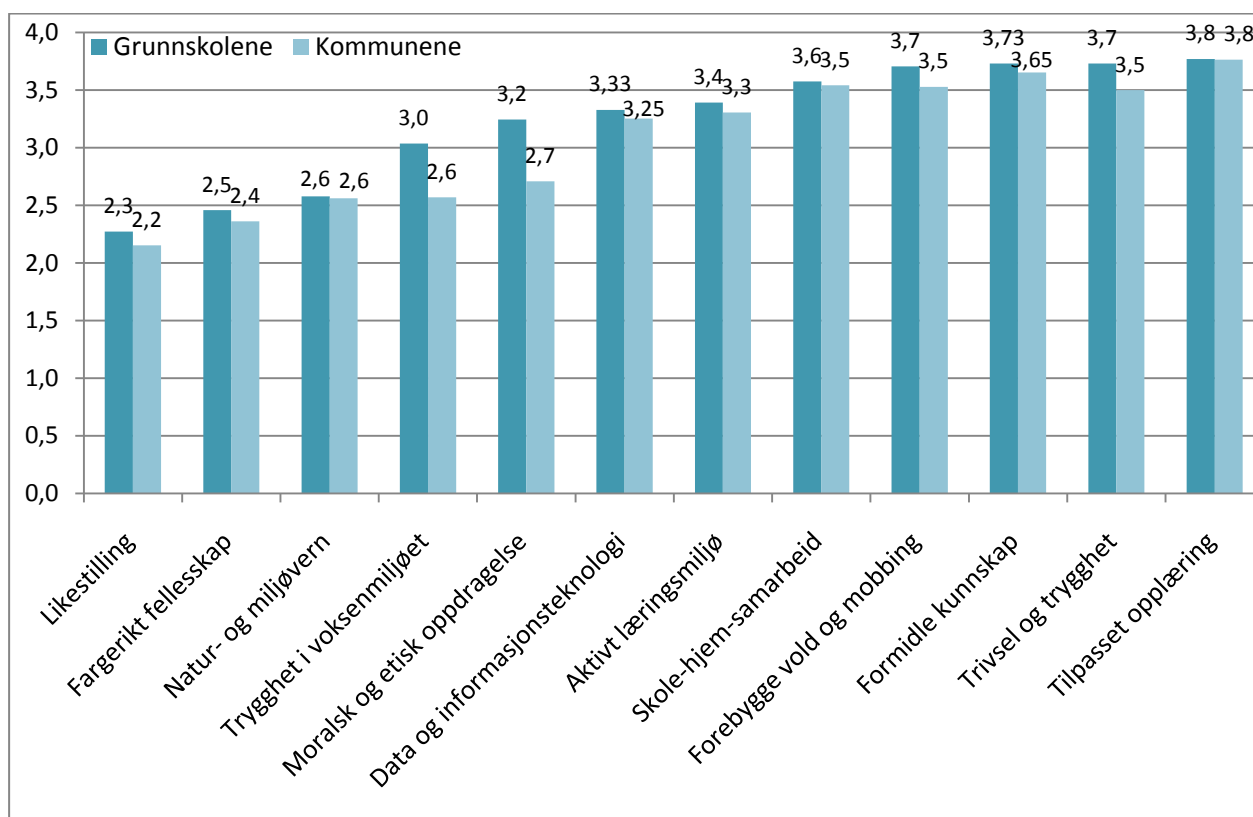
* Kilde for tall for 1996: Imsen (1996), side 30.

De to eneste markerte forskjellene mellom de to undersøkelsene med hensyn til skolenes vurdering av hvilke målsettinger som prioriteres, er at natur- og miljøvern prioriteres lavere og datateknologi høyere i 2009 enn i 1996. Skifte i politiske konjunkturer og økt utbredelse av IKT gjør at disse endringene er som forventet. *Likestilling*, fulgt av ”fargerikt fellesskap”, er rangert lavest i begge undersøkelsene. Det er i det hele tatt et slående samsvar mellom vurderingene i 1996 og i 2009.

I vår undersøkelse i 2009 ble spørsmålet også stilt til de videregående skolene. Også der fikk likestilling lavest skår, med 2,2; fulgt av natur- og miljøvern (2,5) og fargerikt fellesskap (2,6). Høyest kom tilpasset opplæring og kunnskapsformidling, begge med 3,7.

Et liknende spørsmål ble i 2009 også stilt til skoleeiere, det vil si kommuner og fylker. For å gjøre spørsmålene mest mulig sammenliknbare, lød spørsmålet slik: "Hvor høyt har grunnskolesektoren i kommunen prioritert følgende aspekter ved skolens målsettinger i den grad at det kommer til uttrykk i denne planen?" Resultatet vises i figur 2.2.

Figur 2.2. Prioritering av grunnskolens målsettinger. Svar fra rektorer og kommuner 2009.



Rangeringen av hvor høyt ulike aspekter ved skolens målsettinger i skolen/kommunens plan er svært lik blant skoleledere og skoleeiere. *Likestilling og fargerikt fellesskap kommer lavest begge steder, tilpasset opplæring kommer høyest begge steder.*

Kunnskapsformidling skårer også svært høy begge steder. Skolene legger sterkere vekt på trygghet i voksenmiljøet og moralsk oppdragelse enn skoleeierne (kommunene), og det er også en tendens at skolene legger noe mer vekt på trivsel og trygghet og det å forebygge mobbing enn skoleeierne gjør. I vår sammenheng er imidlertid det viktigste at *likestillingsspørsmål er det som får lavest prioritet begge steder.*

Dette gjelder også fylkene. Her er som nevnt grunnlagstallet lavt, men det er verdt å merke seg at likestilling får skåren 2,3 av fylkene, og fargerikt fellesskap skåren 2,4. Det er altså et stort sammenfall i svarene. (Tilpasset opplæring og datateknologi får henholdsvis skårene 3,8 og 3,7 i fylkene.)

2.3 Bruk av skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg for å diskutere likestillingsrelaterte spørsmål

En annen side ved formalisert likestillingsarbeid er å forankre det i skolens samarbeidsorganer. Alle skolelederne fikk spørsmål om likestillingsrelaterte spørsmål var tatt opp i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg i løpet av det siste året. Svarene tyder på at likestillingsspørsmål i svært liten grad har vært gjenstand for diskusjon i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg det siste året, jf. tabell 2.11.

Tabell 2.11 Er likestillingsrelaterte spørsmål tatt opp i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg i løpet av det siste året? Prosent

| | Grunnskole | Videregående skole | I alt |
|-------------|------------|--------------------|-------|
| Ja | 6 | 8 | 6 |
| Nei | 94 | 92 | 94 |
| N (= 100 %) | 575 | 107 | 682 |

Kun seks prosent av skolelederne svarer at spørsmål relatert til likestilling er tatt opp i et av disse utvalgene i løpet av det siste året, fordelt på nær seks prosent på grunnskolene og åtte prosent ved de videregående skolene.

De som svarte ja på spørsmål om at de hadde tatt opp likestillingsrelaterte spørsmål i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg i løpet av det siste året, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt diskusjonene var fulgt opp med konkrete tiltak/satsinger. Tabell 2.12 viser svarene på dette spørsmålet. Det er viktig å være klar over at tallgrunnlaget er spinkelt.

Tabell 2.12 Er spørsmål om likestilling i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg fulgt opp med konkrete tiltak/satsinger? Prosent. *

| | Grunnskole | Videregående | I alt (gjennomsnitt) |
|--|------------|--------------|-------------------------|
| Ja, spørsmål knyttet til rekruttering (jevnere kjønnsbalanse blant lærere) | 62 | (33) | 56 |
| Ja, spørsmål knyttet til jenters og gutters kjønnstradisjonelle valg av fag | 24 | (33) | 26 |
| Ja, spørsmål knyttet til kjønnsrelatert mobbing | 47 | (22) | 42 |
| Ja, spørsmål knyttet til leseferdigheter | 74 | (33) | 65 |
| Ja, andre spørsmål | 21 | (0) | 16 |
| Nei | 6 | (22) | 9 |
| N (alle som svarte på oppfølgingsspørsmålet) | 34 | 9 | 43 |

* Flere svar kunne krysses av for flere svar for "ja".

Når likestillingsspørsmål først er diskusjonstema i samarbeidsutvalg eller miljøutvalg, fører det ofte til konkrete tiltak eller satsinger. Bare rundt ti prosent av skolelederne som har svart på oppfølgingsspørsmålet, rapporterer at diskusjonene *ikke* var blitt fulgt opp med

konkrete tiltak eller satsinger. I grunnskolene har diskusjoner i utvalgene munnet ut i tiltak knyttet til spørsmål om leseferdighet i 65 prosent av skolene som har svart på dette, og til tiltak for en jevnere kjønnsbalanse blant lærere i over halvparten av skolene som har svart på dette oppfølgingsspørsmålet. Det er likevel verdt å merke seg at det er få observasjoner; over 90 prosent skolelederne rapporterer at likestillingsspørsmål *ikke* har vært diskutert i samarbeidsutvalg eller miljøutvalg i løpet av det siste året, og disse har således ikke svart på spørsmålene som inngår i tabell 2.12.

Det ble også stilt spørsmål til skolelederne om foreldre/foresatte har vært involvert i likestillingsspørsmål. Dette spørsmålet ble ikke direkte knyttet til samarbeidsorganer ved skolen. Tabell 2.13 viser svarene for grunnskolene, mens tabell 2.14 viser svarene for de videregående skolene.

*Tabell 2.13 Foreldres/foresattes involvering i likestillingsspørsmål i grunnskolen. Prosent.**

| | Barnetrinn | Barne- og ungdomstrinn | Ungdomstrinn | I alt |
|--|------------|------------------------|--------------|-------|
| Ja, spørsmål knyttet til rekruttering (jevne kjønnsbalanse blant lærere) | 9 | 5 | 5 | 8 |
| Ja, spørsmål knyttet til jenters og gutters kjønnsstradisjonelle valg av fag | 1 | 20 | 19 | 8 |
| Ja, spørsmål knyttet til kjønnsrelatert mobbing | 19 | 23 | 22 | 20 |
| Ja, spørsmål knyttet til gutters leseferdigheter | 30 | 37 | 24 | 30 |
| Ja, andre spørsmål | 6 | 3 | 6 | 6 |
| Nei | 57 | 50 | 54 | 55 |
| Antall observasjoner | 340 | 118 | 111 | 569 |

* Det kunne krysses av for flere svar for "ja".

Svarene i gjengitt i tabell 2.13 og 2.14 viser at foreldre/foresatte generelt er nokså lite involvert i slike spørsmål. Foreldre til elever i grunnskolen er imidlertid i større grad involvert i spørsmål som kan sies å være relatert til likestilling enn foreldre til elever i videregående skole. Forskjellen mellom grunnskolen og videregående opplæring kommer trolig først og fremst av at kontakten mellom skole og foreldre er tettere i grunnskolen enn i videregående skole. Ved nesten halvparten av grunnskolene er foreldrene/foresatte involvert i minst ett av spørsmålene som er nevnt. Spørsmål knyttet til gutters leseferdigheter er det temaet som i størst grad involverer foreldre/foresatte i grunnskolen (30 prosent). Ganske mange grunnskoler (20 prosent) svarer at foreldre har vært involvert i saker som omhandler kjønnsrelatert mobbing.

Foreldre til elever i videregående skole er i liten grad involvert i likestillingsspørsmål (i ca. 13 prosent). I den grad foreldre/foresatte involveres, er det først og fremst i spørsmål knyttet til jenters og gutters kjønnsstradisjonelle valg av fag (11 prosent).

Tabell 2.14 Foreldres/foresattes involvering i likestillingsspørsmål i videregående skole. Prosent. *

| | Ren all- mennfag | Ren yrkesfag | Kombinert | Videregående skole, i alt |
|--|---------------------|--------------|-----------|------------------------------|
| Ja, spørsmål knyttet til rekruttering (jevne kjønnsbalanse blant lærere) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ja, spørsmål knyttet til jenters og gutters kjønnsstradisjonelle valg av fag | 8 | 10 | 12 | 11 |
| Ja, spørsmål knyttet til kjønnsrelatert mobbing | 0 | 5 | 4 | 4 |
| Ja, spørsmål knyttet til gutters leseferdigheter | 0 | 0 | 5 | 4 |
| Ja, andre spørsmål | 0 | 10 | 3 | 4 |
| Nei | 92 | 86 | 87 | 87 |
| Antall observasjoner | 12 | 21 | 77 | 108 |

* Det kunne krysses av for flere svar for "ja".

2.4 Oppfølging av handlingsplanen i kommuner og fylker

Et annet spørsmål som dreier seg om det mer formaliserte likestillingsarbeidet, er hvorvidt skolene og skoleeierne er oppmerksom på Handlingsplanen for likestilling, om den er kjent, diskutert og konkret fulgt opp. Dette om tales i de neste avsnittene.

2.4.1 Er Handlingsplanen for likestilling kjent og diskutert?

Svarene på spørsmålet om handlingsplanen er kjent og diskutert (tabell 2.15) bekrefter inntrykket fra de foregående resultatene. Det er liten oppmerksomhet knyttet til likestillingsspørsmål. Handlingsplanen for likestilling er i nokså liten grad kjent på skolene og er så godt som ikke diskutert ved skolene. Et spørsmål kan være om dette varierer mellom fylker og landsdeler (tabell 2.16 og 2.17).

Tabell 2.15 Er ”Handlingsplan for likestilling i skole og barnehage 2008–2010 kjent og blitt diskutert blant skolens ansatte? Prosentandel ja.

| | Kjent | Diskutert | Tallet på observasjoner (=100%, hvert av spørsmålene) |
|---------------------------|-------|-----------|---|
| Barnetrinn | 39 | 5 | 326; 327 |
| Barne- og ungdomstrinn | 40 | 6 | 117 |
| Ungdomstrinn | 41 | 6 | 111; 104 |
| Videregående | 27 | 2 | 101; 100 |
| Alle skoler som har svart | 38 | 5 | 665; 648 |

Tabell 2.16 Er ”Handlingsplan for likestilling i skole og barnehage 2008–2010” kjent og blitt diskutert blant skolens ansatte? Prosentandel ja i ulike landsdeler.

| | Kjent | Diskutert |
|---------------------|-------|-----------|
| Oslo og Akershus | 27 | 4 |
| Østlandet for øvrig | 38 | 5 |
| Sør- og Vestlandet | 40 | 6 |
| Midt- og Nord-Norge | 40 | 2 |
| Hele landet | 38 | 5 |

Tabell 2.16 tyder på at handlingsplanen er minst kjent i Oslo og Akershus. Vi går ut fra at ”kjent” betyr at det er kjent at Handlingsplanen eksisterer, men at innholdet i liten grad er kjent om ikke planen også er diskutert. Tabell 2.17, som viser en nærmere fordeling på fylker, viser at det svake kjennskapet først og fremst gjelder skolene i *Oslo*. Tabell 2.17 viser stor variasjon mellom fylkene. Mens bare 14 prosent av skolene i Oslo svarer at handlingsplanen er kjent, gjelder det rundt halvparten av skolene i Hedmark, Aust-Agder og Møre og Romsdal. Igjen vil vi imidlertid fremheve at forskjellen mellom fylker kan være forårsaket av tilfeldigheter knyttet til at det i enkelte fylker er få skoler med i undersøkelsen.

Imidlertid er handlingsplanen *diskutert* ved bare fem prosent av skolene, i mange fylker ikke ved noen skoler. To fylker peker seg ut med høyere andeler enn 10 prosent (Vestfold og Sogn og Fjordane).

Tabell 2.17 Er ”Handlingsplan for likestilling i skole og barnehage 2008–2010 kjent og blitt diskutert blant skolens ansatte? Prosentandel ja i de ulike fylkene.

| | Kjent | Diskutert |
|------------------|-------|-----------|
| Østfold | 32 | 4 |
| Akershus | 35 | 4 |
| Oslo | 14 | 6 |
| Hedmark | 50 | 3 |
| Oppland | 34 | 5 |
| Buskerud | 31 | 0 |
| Vestfold | 45 | 13 |
| Telemark | 32 | 5 |
| Aust-Agder | 53 | 7 |
| Vest-Agder | 32 | 7 |
| Rogaland | 39 | 4 |
| Hordaland | 39 | 9 |
| Sogn og Fjordane | 30 | 11 |
| Møre og Romsdal | 49 | 2 |
| Sør-Trøndelag | 44 | 6 |
| Nord-Trøndelag | 31 | 0 |
| Nordland | 43 | 2 |
| Troms | 37 | 0 |
| Finnmark | 42 | 0 |
| Hele landet | 38 | 5 |

Også skoleeierne (fylkene og kommunene) som deltok i undersøkelsen ble stilt spørsmål om hvilken grad er ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010” kjent.

Tabell 2.18 Hvilken grad er ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010” kjent i skolesektoren i kommunen/ innenfor den fylkeskommunale opplæringssektoren?

| | Ikke i det hele tatt | I liten grad | I noen grad | I stor grad | N kommuner/ fylker(=100%) |
|----------|----------------------|--------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Kommuner | 5 | 52 | 38 | 5 | 103 |
| Fylker | 5 | 58 | 32 | 5 | 19 |

Svarene fra henholdsvis kommuner og fylker er svært like, og stemmer også stemmer godt overens med svarene fra skolene; 38 prosent av kommunene (her uten at vi tar hensyn til kommunestørrelse eller antall skoler i kommunen), og 32 prosent av fylkene svarer at handlingsplanen i noen grad er kjent i henholdsvis skolesektoren i kommunen/den fylkeskommunale opplæringssektoren (bare 5 prosent svarer i stor grad).

Det gir liten mening å fordele svar fra kommunene i hvert av fylkene, fordi for ett av fylkene (Oslo) er fylke og kommune sammenfallende, slik grunnlagstallet bare er *en*, og for andre fylker er bare en håndfull kommuner med i undersøkelsen. Det bør likevel nevnes at underlagsmaterialet viser et bemerkelsesverdig avvik mellom svarene fra *skolene*

i et fylke og svarene fra *kommunene* i fylket. Dette kan tyde på at når en sentralt i kommunen mener at handlingsplanen er kjent, så avviker det fra hva skolene (skolelederne) selv svarer. Også det omvendte er tilfelle; sentralt i kommunen kan en mene at handlingsplanen er lite kjent, mens svarene fra skolene i samme fylke gir et noe annerledes inntrykk.

Vi vil anta at skolene er de nærmeste til å vurdere kjennskapet til handlingsplanen i skolesektoren, slik at vi fester mest lit til disse svarene. På den annen side er det interessant at virkelighetsforståelsen nok varierer mellom de ulike nivåene. Dette er i seg selv et tema som kan være interessant å undersøke nærmere i andre studier, men faller utenfor rammen for dette prosjektet.

2.4.2 Oppfølging av handlingsplanens målsettinger i kommuner og fylker

Handlingsplanen for likestilling er, som vi har vist over, nokså dårlig kjent i kommuner og fylker. I planen er det konkrete oppfordringer til kommunene, og enkelte av tiltakene i planen berører de videregående skolene og fylkene spesielt. Om kommunene heter det i handlingsplanen at de bør oppfordres til å forankre handlingsplanen i egne retningslinjer og mål, og følge opp arbeidet med planen i barnehagene, skolene og lærebedriftene. Videre: Kommunene bør vurdere om barnehagene, skolene og lærebedriftene har den nødvendige kompetanse for likestillingsarbeidet, og legge til rette for kompetanseheving, etter- og videreutdanning.

På bakgrunn av dette stilte vi spørsmål om i hvilken grad kommunen hadde forankret handlingsplanen i egne retningslinjer, hadde fulgt opp planen i skole og lærebedrifter, og hadde lagt til rette for kompetanseheving i likestillingsarbeidet. Spørsmålet til kommunene lød:

”I denne handlingsplanen er det (spesielt på side 39) gitt en del oppfordringer til kommunene med hensyn til likestillingsarbeidet i barnehage og skole. I hvilken grad vil du si at kommunen har fulgt oppfordringene når det gjelder skolesektoren?”

Tabell 2.19 Kommunenes oppfølging av Handlingsplanen.

| | Ikke i det hele tatt | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad | I alt |
|---|-------------------------------|--------------------|-------------------|----------------|----------------------------|-------|
| Forankret Handlingsplanen i i egne retningslinjer | 31 | 51 | 16 | 3 | 0 | 100 |
| Fulgt opp planen i skole og lærebedrifter | 27 | 46 | 21 | 5 | 1 | 100 |
| Lagt til rette for kompetanseheving i likestillingsarbeidet | 35 | 49 | 17 | 0 | 0 | 100 |

Flertallet av kommunene har enten ikke i det hele tatt fulgt opp disse punktene i handlingsplanen, eller har gjort det i liten grad. Vi antar at dette i stor grad kommer av at Handlingsplanen i liten grad er kjent.

Fylkene ble stilt et annerledes spørsmål enn kommunene når det gjaldt oppfølging av handlingsplanen, fordi det i handlingsplanen var omtalt andre tiltak som berørte fylkene. Spørsmålet lød:

”Denne handlingsplanen omfatter blant annet tiltak (s. 42 – 43) som omhandler informasjon og veiledning om kjønnsrelatert mobbing, veiledning om bevisste utdanningsvalg og ”Prosjekt: Jenter og Realfag”. I hvilken grad har det vært satset på *veiledning og informasjon* om slike forhold i tilknytning til de videregående skolene i fylket?”

Svarene vises i tabell 2.20.

Tabell 2.20 Fylkenes vurdering av i hvilken grad det har vært satset på informasjonstiltak nevnt i Handlingsplanen. Prosent (N=19).

| | Ikke i det hele tatt | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad | I alt |
|--|----------------------|--------------|-------------|-------------|-------------------|-------|
| Informasjon og veiledning mot kjønnsrelatert mobbing) | 5 | 47 | 32 | 16 | 0 | 100 |
| Utdannings- og yrkesrådgivning med sikte på at elever velger utdanning uavhengig av kjønnsroller | 0 | 5 | 53 | 37 | 5 | 100 |
| Prosjekter knyttet til å oppmuntre jenter til å velge realfag | 11 | 11 | 42 | 32 | 5 | 100 |
| Øke gutters leseferdigheter (N=18) | 6 | 50 | 39 | 6 | 0 | 100 |

Fylkene synes å ha fulgt opp Handlingsplanen, i hvert fall tiltak som omtales i Handlingsplanen, i større grad enn kommunene. Tabell 2.20 viser at det særlig er to forhold som det i stor grad var blitt satset på. Det var ”utdannings- og yrkesrådgivning med sikte på at elever velger utdanning uavhengig av kjønnsroller” og ”prosjekter knyttet til å oppmuntre jenter til å velge realfag” der over en tredel av fylkene svarte at de i stor grad (eller svært stor grad) hadde arbeidet med informasjon i tilknytning til disse forholdene. Vi skal senere (i kapittel 4.2.5) se på innsatsen fra de videregående skolenes side når det gjelder disse tiltakene.

2.5 Særbehandling av menn ved ansettelse

Som et siste spørsmål når det gjelder det mer formaliserte likestillingsarbeidet, vil vi omtale spørsmålet om særbehandling av menn ved ansettelse. For å se om dette kan være en aktuell problemstilling, er det nyttig å se på andelen menn i skolen blant de skolene som deltok i undersøkelsen.

Tabell 2.21 Gjennomsnittlig prosentandel menn av ansatte ved skolen, etter skoletrinn.

| | Prosent menn |
|------------------------|-----------------|
| Barnetrinn | 20 |
| Barne- og ungdomstrinn | 28 |
| Ungdomstrinn | 38 |
| Videregående | 49 |
| Total | 29 |

På barnetrinnet er andelen menn 20 prosent, men andelen øker på de høyere trinnene, og i videregående skole er det tilnærmet fullstendig kjønnsbalanse. Som vi har omtalt i kapittel 1, er det et uttalt ønske å øke andelen menn i skolen. Blant annet av den grunn er det utarbeidet en egen forskrift til Likestillingsloven om særbehandling av menn, det vil si positiv særbehandling av mannlige søkere når menn er underrepresentert i stillingskategorien (se kapittel 2.1).

Av de 696 skolene (skolelederne) som har svart på spørsmålet om likestillingslovens forskrift om særbehandling av menn har vært benyttet ved skolen, svarer 21 prosent bekreftende på dette. I tillegg svarer *en tredel* av de 102 kommunene som har svart, at forskriften om særbehandling av menn har vært benyttet i skolesektoren i kommunen, mens bare 2 av 19 fylker svarer det samme når det gjelder den fylkeskommunale opplæringssektoren. Det sistnevnte gjenspeiler sannsynligvis at det har vært lite behov for dette; kjønnsbalansen i de videregående skolene som en ser av tabell 2.21, helt jevn. Det er dessuten naturlig at litt flere skoleeiere svarer bekreftende, fordi en skoleeier normalt har flere enn en skole å forholde seg til.

Svarene tyder på at bevisstheten om denne muligheten er relativt utbredt, og at muligheten brukes. Her må vi imidlertid ta forbehold om at vi ikke vet når eller hvor ofte den har vært benyttet, siden dette ikke var presisert i spørsmålet. Siden hukommelsen ofte er skrøpelig, og siden det er turnover i stillinger blant personer som har svart på vegne av sin sektor/skole, vil vi anta at de som svarer, har tenkt på relativt nye hendelser. Vårt hovedinntrykk er derfor at denne delen av det formaliserte likestillingsarbeidet står relativt sterkt i sektoren.

2.6 Oppsummering om det formaliserte likestillingsarbeidet

Ikke alle skoler har en overordnet plan for virksomheten. Av dem som har det, rangeres målsettinger om likestilling lavest av alle målsettinger for skolen i 2009, på samme måte som da tilsvarende spørsmål ble stilt av Imsen (1996) i 1996. Det er samme mønster for grunnskoler og videregående skoler, og for kommuner og fylker.

Bare ved et fåtall skoler er likestillingsrelaterte spørsmål tatt opp i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg. Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen er lite kjent, og *diskutert bare ved fem prosent av skolene*.

Når det gjelder kjennskapet til handlingsplanen, er det visse geografiske variasjoner. Den var minst kjent i Oslo. Andelen som svarte at handlingsplanen var diskutert, varierte mellom 13 prosent i Vestfold, som høyeste, til null prosent i en rekke fylker.

Oppfordringer til *kommunene* om å følge opp handlingsplanen på definerte felt innenfor skolesektoren, er i liten grad fulgt opp av kommunene. Oppfordringer om informasjonstiltak og liknende som handlingsplanen gir til *fylkene*, synes imidlertid å være fulgt bedre opp, i følge fylkenes svar. En annen del av det formaliserte likestillingsarbeidet som å benytte forskriften om særbehandling av menn ved ansettelse, er imidlertid benyttet av en tredel av kommunene.

3 Ikke-formalisert likestillingsarbeid

Vi har i kapittel 2 sett at det formaliserte likestillingsarbeidet framstår som lite synlig ved skolene. Likestillingsperspektivet synes også å være lavt prioritert blant skolens mange målsettinger. Det er imidlertid mulig at likestillingsperspektivet blir integrert i skolens arbeid på andre måter. Flere av spørsmålene i undersøkelsen belyser dette.

Vi starter dette kapitlet med å se på i hvilken grad det arbeides med likestilling i tilknytning til skolens virksomhetsplan/årsplan eller *uavhengig* av slike overordnede planer og målsettinger. Om skolene arbeider med likestillingsspørsmål uten at dette er forankret i skolens årsplan/virksomhetsplan, betyr det ikke at skolen ikke ser hen til sentrale, myndighetsfastsatte overordnede planer, som læreplaner og målsettinger i Kunnskapsløftet når de (eventuelt) arbeider med likestillingsspørsmål. Slik spørsmålet inngår i undersøkelsen, dreier det seg om planer ved *skolene*. I dette spørsmålet får skolene også anledning til å svare hvorvidt likestillingsrelaterte spørsmål i det hele tatt er noe det arbeides med ved skolen.

Deretter vil vi se på hvorvidt likestilling er integrert i skolens undervisnings- og vurderingsarbeid. I kapittel 4 vil vi se nærmere på *konkrete* målsettinger og tiltak som er relatert til likestillingsspørsmål.

3.1 Likestillingsarbeid uavhengig av overordnede planer og målsettinger

Tabell 3.1 viser at 34 prosent av skolene i undersøkelsen svarer at det arbeides med likestillingsspørsmål *uavhengig* av virksomhetsplan/årsplan. Dette er en langt høyere andel enn andelen som svarer at likestilling var inkludert i skolens planer (virksomhetsplan/årsplan/arbeidsplan) Det er like fullt et flertall av skolene (62 prosent) som svarer at det *arbeides nokså lite med dette* eller at likestillingsperspektivet er et tema som *ikke er reflektert* i skolens arbeid. Forskjellene etter trinn er små og usystematiske; det synes ikke som likestillingsperspektivet blir sterkere ivaretatt på høyere enn lavere trinn.

Tabell 3.1 Er målsettinger om likestilling mellom kjønn noe det arbeides med ved skolene uavhengig av overordnede målsettinger og planer? Fordelt etter trinn. Prosent.

| | Ja, og knyttet til virksomhetsplan/årsplan | Ja, men uavhengig av virksomhetsplan/årsplan | Det arbeides i nokså liten grad med likestillings-spørsmål ved skolen | Likestillingsperspektivet er et tema som ikke er reflektert i skolens arbeid | Tallet på observasjoner (=100%) |
|-------------------------|--|--|---|--|---------------------------------|
| Barnetrinn | 3 | 33 | 53 | 11 | 343 |
| Barne- og ungdoms-trinn | 2 | 38 | 52 | 9 | 122 |
| Ungdoms-trinn | 7 | 37 | 52 | 3 | 115 |
| Videre-gående | 6 | 28 | 61 | 5 | 103 |
| Gjennomsnitt | 4 | 34 | 54 | 8 | 683 |

En mulighet kan være at bevisstheten om likestillingsspørsmål henger sammen med andelen menn blant skolens ansatte. Det er for eksempel mulig at skoler med særlig lav andel menn er spesielt opptatt av dette (se tabell 3.2). Det kan også være slik at skoler som er spesielt opptatt av dette, har en høy andel menn (se tabell 3.3).

Tabell 3.2 Er målsettinger om likestilling mellom kjønn noe det arbeides med ved skolene uavhengig av overordnede målsettinger og planer. Fordelt etter andel menn ved skolen. Horisontalt prosentuert.

| | Ja, og knyttet til virksomhetsplan/årsplan | Ja, men uavhengig av virksomhetsplan/årsplan | Det arbeides i nokså liten grad med likestillings-spørsmål ved skolen | Likestillingsperspektivet er et tema som ikke er reflektert i skolens arbeid |
|-----------------------|--|--|---|--|
| Andel menn ved skolen | | | | |
| 0–15 prosent | 3 | 34 | 54 | 8 |
| 16–27 prosent | 3 | 38 | 48 | 11 |
| 28–39 prosent | 3 | 37 | 52 | 8 |
| 40–90 prosent | 6 | 29 | 60 | 6 |
| Gjennomsnitt | 4 | 34 | 54 | 8 |

Resultatene i tabell 3.2 tyder på at lav andel menn ved skolen verken øker eller reduserer arbeidet med likestilling ved skolene. Det er ingen klar systematikk i svarmønsteret. Det kan likevel være slik at skoler som er spesielt opptatt av dette, har en høy andel menn; altså at det å være særlig opptatt av likestilling gjør at en kanskje legger veldig vekt på å rekruttere menn til skolen. Svaret på dette ser vi hvis vi snur prosenteringen, se tabell 3.3.

Tabell 3.3 Andel menn ved skolen, etter hvorvidt målsettinger om likestilling mellom kjønn er noe det arbeides med ved skolene uavhengig av overordnede målsettinger og planer. Vertikalt prosentuert.

| | Ja, og knyttet til virksomhetsplan/årsplan | Ja, men uavhengig av virksomhetsplan/årsplan | Det arbeides i nokså liten grad med likestillings-spørsmål ved skolen | Likestillingsperspektivet er et tema som ikke er reflektert i skolens arbeid | Gjennomsnitt |
|------------------------|--|--|---|--|--------------|
| Andel menn ved skolen* | | | | | |
| 0–15 prosent | 20 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| 16–27 prosent | 20 | 29 | 23 | 35 | 26 |
| 28–39 prosent | 16 | 23 | 20 | 19 | 21 |
| 40–90 prosent | 44 | 24 | 32 | 21 | 29 |
| N (=100 prosent) | 25 | 231 | 364 | 57 | 677 |

* Skolene er inndelt i kvartiler etter fordelingen av andelen menn i alle skolene (kolonnen lengst til høyre).

Når skolens arbeid med likestillingsspørsmål er knyttet til skolens virksomhetsplan eller årsplan, synes det å være slik at andelen menn ved skolen øker. Dette *kan* bety at dette er en gruppe skoler som prioriterer likestillingsarbeid høyt gjennom å sørge for at det nedfelles i virksomhetsplanene, og at disse skolene også har arbeidet spesielt med å rekruttere menn til skolen. Denne gruppen av skoler er imidlertid *svært liten* (omfatter bare 25 skoler i undersøkelsen), og svarene er derfor beheftet med stor usikkerhet, og forskjellen er ikke statistisk signifikant. For øvrige grupper av skoler synes det ikke å være noen sammenheng mellom hvorvidt det arbeides med likestillingsspørsmål ved skolen, og andelen menn.

I tabell 3.4 ser vi på fylkesvise variasjoner med hensyn til svarene på spørsmålet om hvordan, eller i hvilken grad, målsettinger om likestilling er noe det arbeides med ved skolene.

Tabell 3.4 Er målsettinger om likestilling mellom kjønn noe det arbeides med ved skolene uavhengig av overordnede målsettinger og planer, etter fylke. Prosent.

| | Ja, og knyttet til virksomhetsplan/årsplan | Ja, men uavhengig av virksomhetsplan/årsplan | Det arbeides i nokså liten grad med likestillings-spørsmål ved skolen | Likestillingsperspektivet er et tema som ikke er reflektert i skolens arbeid | N (=100%) |
|------------------|--|--|---|--|-----------|
| Østfold | 0 | 41 | 37 | 22 | 27 |
| Akershus | 2 | 36 | 48 | 14 | 58 |
| Oslo | 6 | 25 | 58 | 11 | 36 |
| Hedmark | 6 | 21 | 73 | 0 | 33 |
| Oppland | 8 | 37 | 50 | 5 | 38 |
| Buskerud | 11 | 30 | 54 | 5 | 37 |
| Vestfold | 9 | 47 | 41 | 3 | 34 |
| Telemark | 0 | 26 | 65 | 9 | 23 |
| Aust-Agder | 7 | 47 | 47 | 0 | 15 |
| Vest-Agder | 6 | 48 | 42 | 3 | 31 |
| Rogaland | 2 | 33 | 58 | 7 | 55 |
| Hordaland | 3 | 26 | 62 | 9 | 65 |
| Sogn og Fjordane | 5 | 43 | 43 | 10 | 21 |
| Møre og Romsdal | 0 | 26 | 60 | 14 | 42 |
| Sør-Trøndelag | 3 | 43 | 55 | 0 | 40 |
| Nord-Trøndelag | 7 | 29 | 57 | 7 | 28 |
| Nordland | 2 | 40 | 49 | 9 | 55 |
| Troms | 0 | 31 | 62 | 8 | 26 |
| Finnmark | 0 | 26 | 47 | 26 | 19 |
| Hele landet | 4 | 34 | 54 | 8 | 683 |

I mange fylker er det å arbeide med likestillingsspørsmål prioritert svært lavt, og ingen fylker peker seg ut ved å prioritere dette særlig høyt, selv om Agder-fylkene peker seg ut med skoler som har størst engasjement på feltet. Vi vil ta forbehold knyttet til at det er lavt tallgrunnlag for enkelte fylker, som har få skoler med i undersøkelsen. I Aust-Agder, Sogn og Fjordane og Finnmark er tallet på skoler som er med i undersøkelsen bare 15 – 21 (i gjennomsnitt var det med 36 skoler per fylke). De fylkesvise variasjonene synes ikke å følge noe bestemt mønster. Generelt arbeides det i svært liten grad med likestillingsspørsmål knyttet til virksomhetsplan/årsplan. En god del (34 prosent i gjennomsnitt) arbeider likevel med spørsmålene uten å knytte det til noen planer.

3.2 Likestillingsperspektiv i skolens undervisnings- og vurderingsarbeid

Som en del av dette prosjektet ønsket oppdragsgiver at det ble kartlagt ”hvordan likestilling er integrert i skolens planleggings-, gjennomførings- og vurderingsarbeid”. Planer har vi omtalt i kapittel 2. Gjennomføringsarbeid definerer vi dels som undervisningsarbeidet, dels som tiltak og satsinger. Det sistnevnte er omtalt i kapittel 4.

Her skal vi se nærmere på om skolene har integrert likestilling i undervisningsarbeid og i vurderingsarbeidet. *Hvordan* likestilling eventuelt er integrert i undervisnings- og vurderingsarbeide i skolen, er vanskelig å undersøke i en elektronisk spørring med et begrenset antall spørsmål. Vi har derfor bedt skolene (rektorene) angi hvor stor *vekt* en legger på dette. Vi har også i spørsmålet definert hva vi er ute etter. Det kan i seg selv være vanskelig å skille vurderingsarbeidet fra undervisningsarbeidet, siden vurderingsarbeidet også er (eller kan være) et hjelpemiddel i undervisningen (formativ vurdering, eller underveisvurdering). Vi har likevel skilt undervisningsarbeid og vurderingsarbeid fra hverandre i spørsmålene. Det var heller ikke uten videre gitt at skolene hadde tenkt spesielt på hva det ville si å integrere likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeid, spesielt det siste. Vi valgte derfor i spørsmålsformuleringene å gi eksempler på hvordan spørsmålene våre skulle forstås. I ettertid framstår det som et riktig valg. Et gjennomgående trekk ved resultatene fra disse spørringene er skolene framstår som vage eller lite proaktive når ”likestilling” presenteres som enten et abstrakt begrep eller som en (mulig) målsetting nedfelt i plandokumenter. Når det gis eksempler på hva det kan handle om, er svarene annerledes. Det skal vi se nedenfor.

3.2.1 Undervisningen

Skolelederne ble stilt dette spørsmålet om vektleggingen av likestilling i skolens undervisning:

”Hvor stor vekt vil du si det legges på likestillingsperspektivet i skolens undervisning (for eksempel ved ikke å ha kjønnsstradisjonelle eksempler i undervisningen, ved å legge vekt på at begge kjønn får samme type praktiske oppgaver og ansvar i klasserommet, m.v.)?”

Tabell 3.5 Vekt på likestillingsperspektivet i undervisningen. Horisontalt prosentuert.

| | Ingen vekt | Liten vekt | Noen vekt | Stor vekt | Svært stor vekt | I alt |
|---------------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Barnetrinn | 3 | 9 | 39 | 42 | 7 | 100 |
| Barne- og ungdomstrinn | 3 | 7 | 53 | 35 | 3 | 100 |
| Ungdomstrinn | 2 | 11 | 37 | 48 | 3 | 100 |
| Videregående | 8 | 19 | 40 | 28 | 5 | 100 |
| Gjennomsnitt for skoler som har svart | 3 | 11 | 41 | 39 | 5 | 100 |

Under halvparten (44 prosent) av skolene svarer at de legger stor (eller svært stor) vekt på likestilling i undervisningen. Det er imidlertid et mindretall (14 prosent) som sier de legger liten eller ingen vekt på det, begge deler i følge skoleleders vurdering. Andelen som legger liten eller ingen vekt på dette, er høyest på videregående skoler, og lavest på ungdomsskoler (eller kombinerte barne- og ungdomsskoler).

Når andelen som legger vekt på likestilling i undervisningen er lavest på videregående skoler, melder det seg et spørsmål om dette spesielt gjelder den yrkesfaglige videregående opplæringen. Det kan tenkes at en er mindre opptatt av dette i et skoleslag der *elevene allerede har valgt retning som kan ha betydning for yrkesvalget*. Det er som kjent også slik at det er svært kjønnsstradisjonelle valg blant elevene på de yrkesfaglige studieretningene (Støren og Arnesen, 2003, Frøseth mfl. 2008), og det betyr at gutter og jenter i stor grad går i ulike klasser i yrkesfaglig videregående opplæring.

Imidlertid viser svarene (se tabell 3.6) at i den grad det er noen tendens, går den i motsatt retning av det vi kanskje kunne forvente. Svarene tyder på at det er på allmennfag en legger minst vekt på likestillingsperspektivet i undervisningen, i følge skoleledernes svar. Vi må her ta forbehold om lavt tallgrunnlag, spesielt for rene allmennfagskoler, som gjør at denne forskjellen ikke er statistisk signifikant.

Tabell 3.6 Vekt på likestillingsperspektivet i undervisningen etter skoletype i videregående skole. Horisontalt prosentuert.

| | Ingen vekt | Liten vekt | Noen vekt | Stor vekt | Svært stor vekt | I alt |
|----------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Ren allmennfag | 8 | 25 | 33 | 33 | 0 | 100 |
| Ren yrkesfag | 5 | 14 | 38 | 29 | 14 | 100 |
| Kombinert | 9 | 20 | 41 | 28 | 3 | 100 |
| Total | 8 | 19 | 40 | 28 | 5 | 100 |

Et annet spørsmål kan være om det er forskjeller mellom fylker og landsdeler i hvor stor vekt en legger på dette. Resultatene i tabell 3.7 viser at det er små forskjeller mellom landsdelene. Det er også små forskjeller mellom fylkene. Om en beregner gjennomsnittsskår på spørsmålet, skårer alle skolene i gjennomsnitt 3,3 på dette spørsmålet. Forskjellen mellom fylkene er svært liten, fra 3,2 som det laveste (i Hordaland, Oslo, Oppland, Finnmark, Møre og Romsdal og Nord-Trøndelag) til 3,5 som det høyeste (Vest-Agder, Rogaland, Aust-Agder, Sogn og Fjordane og Nordland).

Tabell 3.7 Vekt på likestillingsperspektivet i undervisningen etter landsdel. Horisontalt prosentuert.

| | Ingen vekt | Liten vekt | Noen vekt | Stor vekt | Svært stor vekt | I alt |
|---------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Oslo og Akershus | 3 | 14 | 39 | 40 | 3 | 100 |
| Østlandet for øvrig | 4 | 8 | 45 | 39 | 4 | 100 |
| Sør- og Vestlandet | 4 | 12 | 39 | 37 | 8 | 100 |
| Midt- og Nord-Norge | 3 | 9 | 41 | 43 | 4 | 100 |
| Gjennomsnitt | 3 | 11 | 41 | 39 | 5 | 100 |

Rektorenes svar tyder på at skolene gjennomgående legger vekt på likestillingsperspektivet i undervisningen. Dette står i kontrast til den svært lave andelen som hadde formalisert likestillingsarbeidet i planer (se kapittel 2), og den nokså lave andelen som svarer at en arbeider med likestilling uavhengig av planer eller knyttet til planer, se tabell 3.2.

3.2.2 Vurderingsarbeidet

Når det gjelder vurderingsarbeidet, ble skolelederne stilt dette spørsmålet:

”Hvor stor vekt vil du si det legges på likestillingsperspektivet i skolens vurderingsarbeid (for eksempel at begge kjønn får lik oppmerksomhet og nøytral vurdering)?”

Svarene vises i tabell 3.8 og 3.9.

Tabell 3.8 Vekt på likestillingsperspektivet i vurderingsarbeidet, etter trinn (skoletype). Prosent.

| | Ingen vekt | Liten vekt | Noen vekt | Stor vekt | Svært stor vekt | I alt |
|---------------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Barnetrinn | 2 | 7 | 35 | 47 | 9 | 100 |
| Barne- og ungdomstrinn | 4 | 7 | 32 | 49 | 8 | 100 |
| Ungdomstrinn | 4 | 7 | 26 | 58 | 5 | 100 |
| Videregående | 7 | 19 | 35 | 32 | 7 | 100 |
| Gjennomsnitt for skoler som har svart | 4 | 9 | 33 | 47 | 8 | 100 |

Tabell 3.9 Vekt på likestillingsperspektivet i vurderingsarbeidet, etter landsdel. Prosent.

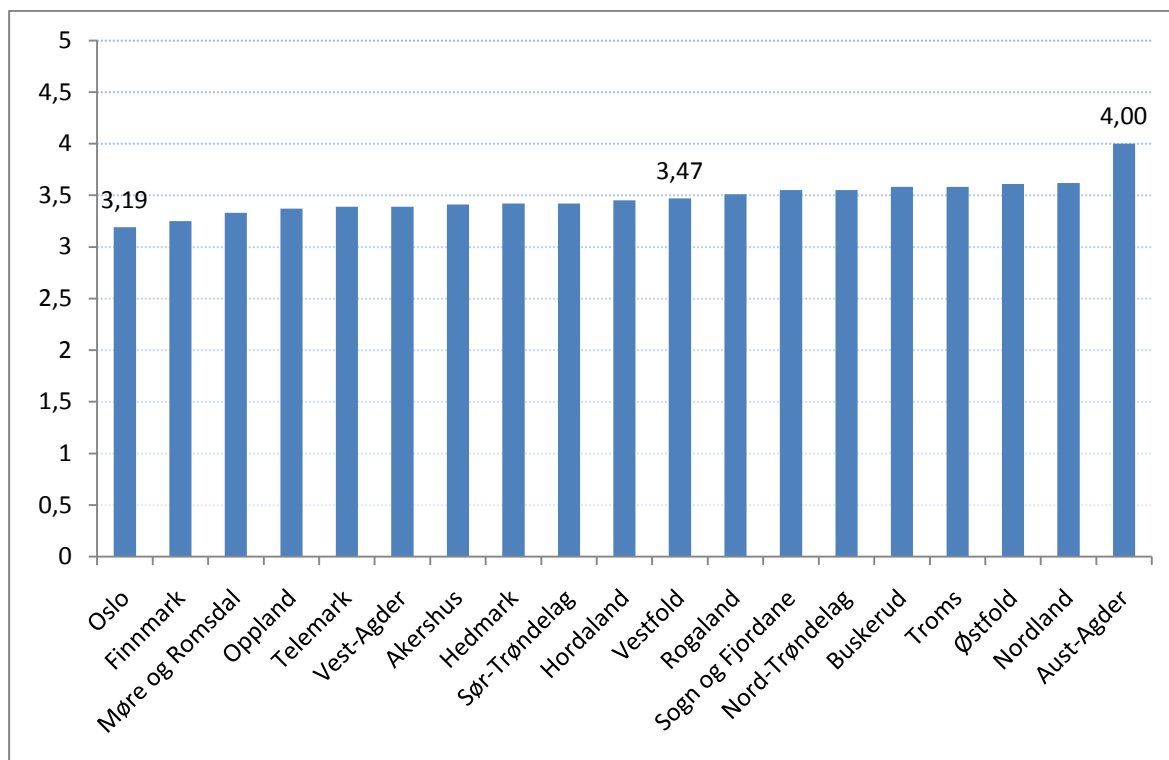
| | Ingen vekt | Liten vekt | Noen vekt | Stor vekt | Svært stor vekt | I alt |
|---------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Oslo og Akershus | 3 | 14 | 35 | 42 | 5 | 100 |
| Østlandet for øvrig | 4 | 7 | 34 | 48 | 7 | 100 |
| Sør- og Vestlandet | 4 | 9 | 31 | 47 | 9 | 100 |
| Midt- og Nord-Norge | 3 | 8 | 33 | 47 | 9 | 100 |
| Gjennomsnitt | 4 | 9 | 33 | 47 | 8 | 100 |

Også når det gjelder *vurderingsarbeidet*, legger skolene i nokså stor grad vekt på likestillingsperspektivet, selv om det bare er 55 prosent av skolene som legger stor eller svært stor vekt på dette. Det er små eller ingen forskjeller mellom landsdelene, men det er forskjeller mellom skoletypene, ved at ungdomsskolene legger størst vekt på dette. På de videregående skolene fant vi ubetydelige forskjeller mellom skoletypene (derfor ikke vist her).

Det kan være vanskelig å tolke svarene når det svares ”ingen” eller ”liten vekt”. Synes disse skolene at det *ikke* er viktig at elevene gis nøytral vurdering og at gutter og jenter gis lik mengde oppmerksomhet? Eller er dette så selvsagt for dem at de mener de ikke trenger å legge noen vekt på det? Eller gjenspeiler det at en ved disse skolene ikke har tenkt gjennom at det kan være nødvendig å være bevisst på å gi kjønnsnøytral vurdering og oppmerksomhet?

Det er også visse forskjeller mellom fylkene i hvilken grad de legger vekt på dette. I gjennomsnitt var skåren 3,47 på en skala fra 1 – 5, og vi ser av figur 3.1 at alle fylker skårer mellom 3 og 4. Det er ikke noe mønster i forskjellene mellom fylkene med hensyn til nord – syd, sentralt – gravgrendt. Oslo ligger lavest sammen med fylkene Finnmark og Møre og Romsdal. Hva som er bakgrunnen for disse forskjellene er vanskelig å si, men det er verdt å nevne at (til dels) *liknende* forskjeller fremkommer om en ser på skårene i de ulike fylkene for spørsmålet om å integrere likestilling i *undervisningen*. Som vi så foran, er forskjellene mellom fylkene svært små når det gjelder vektlegging av likestilling i undervisningen, men det kan nevnes at på dette spørsmålet ligger Oslo igjen lavest. Som omtalt tidligere må vi ta forbehold om forskjeller mellom fylker siden grunnlagstallene er lave. Av forskjellene vi ser i figur 3.1 er bare forskjellen vi finner mellom Oslo og Aust-Agder statistisk sikker, gitt det lave tallgrunlaget.

Figur 3.1 Skår på vektlegging av likestilling i vurderingsarbeidet, etter fylke.



3.3 Inkluderende kultur

Spørsmål om grad av inkluderende kultur er tatt med på bakgrunn av forskning omtalt i kapittel 1.1.5 om at en inkluderende skolekultur har positiv betydning for gutters og jenters læringsutbytte. I tillegg til at en inkluderende kultur kan fremme læring, er det også naturlig å tenke seg at det kan motvirke mobbing, herunder kjønnsrelatert mobbing. Siden dette var en relativt kortfattet elektronisk spørring (det vil si; det totale omfang av spørsmål var omfattende, se kapittel 1.2, og våre spørsmål om likestilling som inngikk i spørringen, måtte derfor naturlig nok begrenses), valgte vi å ha et nokså åpent spørsmål om dette, formulert slik:

”I hvilken grad vil du si at det legges vekt på å skape en inkluderende kultur der hver enkelt elev føler seg verdsatt på skolen?”

Videre stilte vi spørsmålet slik at det skulle referere til både lærerne, elevene og foreldre/foresatte, i separate spørsmål.

I vår sammenheng, der spørsmålet inngikk i en bolk med spørsmål om likestilling, gikk vi ut fra at skolelederne ville tenke i på slike ting som at *gutter og jenter* skal føle seg like mye verdt i alle sammenhenger. Videre antok vi at skolelederne ville assosiere til motarbeidelse av mobbing og usynliggjøring, at barn med funksjonsnedsettelse skal inkluderes, og vi regnet også med at mange ville tenke på inkludering av barn og unge med minoritetsbakgrunn.

Tabellene nedenfor viser at de aller fleste skolelederne svarer at lærerne legger stor vekt på en inkluderende kultur. Skolelederne mener at elevene i mindre grad enn lærerne er opptatt av dette, mens de mener at foreldrene er noe mer opptatt av det enn elevene, men klart mindre enn lærerne. På alle tre spørsmålene er det små forskjeller etter skoletype (trinn) og etter landsdel. Imidlertid er det en viss forskjell etter landsdel når det gjelder skolelederes vurdering av i hvilken grad *elev*er og *foreldre/foresatte* legger vekt på dette. Elever og foreldre i Oslo/Akershus framstår (etter skoleledernes vurdering) som noe mer opptatt av dette enn elever og foreldre i andre landsdeler. Dette *kan* være et uttrykk for at det flerkulturelle innslaget i elevmassen er større her enn ellers i landet.

En annen tendens som kan nevnes, er at på de videregående skolene framstår elevene ved de allmennfaglige skolene (i følge skoleledernes vurderinger) som mer opptatt av dette enn elevene ved yrkesfaglige skoler. Vi har ikke noe forslag til forklaring på dette, og tallgrunnlaget er svært usikkert.

Tabell 3.10 Lærerne legger vekt på en inkluderende kultur, etter trinn (skoletype). Prosent.⁴

| | I svært | | I stor grad | I svært stor grad | | Vet ikke | I alt |
|---------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------------|------|----------|-------|
| | liten grad | I noen grad | | grad | grad | | |
| Barnetrinn | 5 | 1 | 23 | 71 | 0 | 100 | |
| Barne- og ungdomstrinn | 0 | 1 | 31 | 69 | 0 | 100 | |
| Ungdomstrinn | 5 | 3 | 24 | 69 | 0 | 100 | |
| Videregående | 3 | 2 | 31 | 64 | 1 | 100 | |
| Gjennomsnitt for skoler som har svart | 4 | 2 | 26 | 69 | 0 | 100 | |

Tabell 3.11 Elevene legger vekt på en inkluderende kultur, etter trinn (skoletype). Prosent.

| | I svært | | I stor grad | I svært stor grad | | Vet ikke | I alt |
|---------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------------|------|----------|-------|
| | liten grad | I noen grad | | grad | grad | | |
| Barnetrinn | 5 | 15 | 41 | 36 | 3 | 100 | |
| Barne- og ungdomstrinn | 0 | 16 | 49 | 34 | 1 | 100 | |
| Ungdomstrinn | 4 | 16 | 40 | 39 | 1 | 100 | |
| Videregående | 2 | 19 | 36 | 42 | 1 | 100 | |
| Gjennomsnitt for skoler som har svart | 3 | 16 | 42 | 37 | 2 | 100 | |

⁴ I disse spørsmålene ble ved en teknisk feil skalaen redusert fra 1 – 4 (pluss verdi 5, ”vet ikke”) i stedet for verdi 1 – 5 (der ”vet ikke” skulle ha verdi 6) i den elektroniske spørringen, ved at kategorien ”i liten grad” ble utelatt. Vi ville trodd at dette ville økt andelen som svarte ”i noen grad” betraktelig, men det ser ikke ut til å ha skjedd. Vi tolker svarene slik at ”i noen grad” omfatter ”i liten grad”.

Tabell 3.12 Foreldre/foresatte legger vekt på en inkluderende kultur, etter trinn (skoletype). Prosent.

| | I svært liten grad | | I stor grad | I svært stor grad | Vet ikke | I alt |
|------------------------|--------------------|----|-------------|-------------------|----------|-------|
| | I noen grad | | | | | |
| Barnetrinn | 5 | 11 | 34 | 47 | 3 | 100 |
| Barne- og ungdomstrinn | 2 | 14 | 41 | 39 | 4 | 100 |
| Ungdomstrinn | 4 | 11 | 42 | 41 | 2 | 100 |
| Videregående | 4 | 19 | 24 | 27 | 26 | 100 |
| Gjennomsnitt | 4 | 13 | 35 | 41 | 7 | 100 |

Tabell 3.13 Lærerne legger vekt på en inkluderende kultur, etter landsdel. Prosent.

| | I svært liten grad | | I stor grad | I svært stor grad | Vet ikke | I alt |
|---------------------|--------------------|---|-------------|-------------------|----------|-------|
| | I noen grad | | | | | |
| Oslo og Akershus | 2 | 0 | 26 | 72 | 0 | 100 |
| Østlandet for øvrig | 3 | 2 | 24 | 72 | 0 | 100 |
| Sør- og Vestlandet | 4 | 2 | 22 | 71 | 1 | 100 |
| Midt- og Nord-Norge | 3 | 2 | 33 | 62 | 0 | 100 |
| Gjennomsnitt | 4 | 2 | 26 | 69 | 0 | 100 |

Tabell 3.14 Elevene legger vekt på en inkluderende kultur, etter landsdel. Prosent.

| | I svært liten grad | | I stor grad | I svært stor grad | Vet ikke | I alt |
|---------------------|--------------------|----|-------------|-------------------|----------|-------|
| | I noen grad | | | | | |
| Oslo og Akershus | 4 | 10 | 41 | 44 | 1 | 100 |
| Østlandet for øvrig | 3 | 17 | 39 | 40 | 2 | 100 |
| Sør- og Vestlandet | 3 | 18 | 42 | 35 | 3 | 100 |
| Midt- og Nord-Norge | 4 | 17 | 44 | 34 | 1 | 100 |
| Gjennomsnitt | 3 | 16 | 42 | 37 | 2 | 100 |

Tabell 3.15 Foreldre/foresatte legger vekt på en inkluderende kultur, etter landsdel. Prosent.

| | I svært liten grad | | I stor grad | I svært stor grad | Vet ikke | I alt |
|---------------------|--------------------|----|-------------|-------------------|----------|-------|
| | I noen grad | | | | | |
| Oslo og Akershus | 2 | 6 | 37 | 48 | 7 | 100 |
| Østlandet for øvrig | 4 | 12 | 34 | 44 | 6 | 100 |
| Sør- og Vestlandet | 3 | 15 | 34 | 41 | 8 | 100 |
| Midt- og Nord-Norge | 6 | 14 | 37 | 37 | 6 | 100 |
| Gjennomsnitt | 4 | 13 | 35 | 41 | 7 | 100 |

3.4 Henger vektlegging av likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeid sammen med grad av inkluderende kultur?

Et spørsmål melder seg om det er de samme skolene som legger liten vekt på å integrere likestilling i undervisningen, som rapporterer at det i liten grad legges vekt på en inkluderende kultur ved skolen. Her kan det tenkes at sammenhengen går to veier: Skoler som legger vekt på en inkluderende kultur, er også opptatt av å integrere likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeidet. Det kan tenkes at det har betydning for undervisnings- og vurderingsarbeidet både hvorvidt lærerne, elevene og foreldrene er opptatt av inkludering.

På den annen side kan det kan tenkes at når en først er svært opptatt av å integrere likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeidet ved skolen, medvirker det til at både lærere og elever (kanskje også foreldre) er særlig opptatt av å ha en inkluderende kultur.

Eksempelvis belyser tabell 3.16.a den mulige førstnevnte sammenhengen, for lærerne, og tabell 3.16.b den andre mulige sammenhengen, også for lærere.

Vi skal ikke her belyse alle de mange ulike sammenhengene, siden de gjelder både undervisnings- og vurderingsarbeid, og lærere, elever og foreldre, men vi skal trekke fram noen resultater. Vi har slått sammen noen av svarene. På spørsmålene om å integrere likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeidet er verdi 1 og 2 slått sammen (ingen vekt og liten vekt) og verdi 4 og 5 slått sammen (stor vekt og svært stor vekt), mens midtkategorien "noe vekt" er beholdt. På spørsmålene om inkluderende kultur er skalaen dikotomisert: verdiene 1 og 2 (i svært liten grad og i noen grad) er slått sammen, og verdiene 3 og 4 (i stor grad og i svært stor grad) er slått sammen. "Vet ikke" og ubesvart er holdt utenom.

I tabellene nedenfor er ubesvart på begge spørsmål som inngår i tabellen utelatt, slik at prosentandelene for totalen kan avvike noe fra det vi har sett foran for de samme spørsmålene.

3.4.1 Undervisningsarbeid og inkluderende kultur

Det er få (12 – 14 prosent) som *ikke* legger vekt på å integrere likestilling i undervisningen, uansett hva en svarer på spørsmålet om inkluderende kultur, jf. tabell 3.16.a.

Tabell 3.16.a Skolens vektlegging av å integrere likestilling i undervisningsarbeidet, etter i hvilken grad skoleleder mener at lærerne legger vekt på en inkluderende kultur. Vertikalt prosentuert.

| | Inkluderende kultur | | Total |
|--|--------------------------------|------------------------------|-------|
| | I svært liten eller liten grad | I stor eller svært stor grad | |
| Legger ingen eller liten vekt på å integrere likestilling i undervisningen | 12 | 14 | 14 |
| Noen vekt | 55 | 40 | 41 |
| Stor eller svært stor vekt | 33 | 46 | 45 |
| N (=100%) | 33 | 639 | 672 |

Det er flere som legger *noe* vekt på å integrere likestilling i undervisningen blant dem som i *liten* grad legger vekt på en inkluderende kultur (55 prosent) enn blant dem som legger større vekt på en inkluderende kultur (40 prosent). Med forbehold om lavt tallgrunnlag (som gjør at forskjellene ikke er statistisk signifikante), tyder svarene på at av dem som i stor eller svært stor grad legger vekt på en inkluderende kultur, er det en høyere andel (46 prosent) som legger stor eller svært stor vekt på å integrere likestilling i undervisningen, enn blant dem som i *liten* grad legger vekt på en inkluderende kultur (33 prosent).

I tabell 3.16.b snur vi prosenteringen for å undersøke om grad av integrering av likestilling i undervisningen synes å påvirke andelen som legger vekt på en inkluderende kultur ved skolen.

Tabell 3.16.b Lærernes vektlegging av en inkluderende kultur, etter i hvilken grad skolen legger vekt på å integrere likestilling i undervisningsarbeidet. Horisontalt prosentuert.

| | Inkluderende kultur | | N (=100%) |
|--|--------------------------------|------------------------------|-----------|
| | I svært liten eller liten grad | I stor eller svært stor grad | |
| Legger ingen eller liten vekt på å integrere likestilling i undervisningen | 4 | 96 | 94 |
| Noen vekt | 7 | 93 | 276 |
| Stor eller svært stor vekt | 4 | 96 | 302 |
| Total | 5 | 95 | 672 |

Tabell 3.16.a kunne tyde på en sammenheng mellom det å legge vekt på en inkluderende kultur blant lærerne og det å integrere likestilling i undervisningen, mens tabell 3.17.b *ikke* tyder på at det er en slik sammenheng. Uansett hvor stor grad skolen legger vekt på å integrere likestilling i undervisningene, det vil si: selv også om skolen legger liten vekt på dette, legger lærerne vekt på en inkluderende kultur.

I de to neste tabellene konsentrerer vi oss om *elevene*.

Tabell 3.17.a Skolens vektlegging av å integrere likestilling i undervisningsarbeidet, etter i hvilken grad skoleleder mener at elevene legger vekt på en inkluderende kultur. Vertikalt prosentuert.

| | Inkluderende kultur | | Total |
|--|--------------------------------|------------------------------|-------|
| | I svært liten eller liten grad | I stor eller svært stor grad | |
| Legger ingen eller liten vekt på å integrere likestilling i undervisningen | 19 | 13 | 14 |
| Noen vekt | 45 | 40 | 41 |
| Stor eller svært stor vekt | 36 | 47 | 45 |
| N (=100%) | 134 | 526 | 660 |

Det kan kanskje være rart å forutsette at graden av vektlegging av likestilling i undervisningen avhenger av i hvilken grad elevene legger vekt på en inkluderende kultur, men tabell 3.16.a tyder faktisk på at det kan være en viss sammenheng i den nevnte retningen. Skolen legger særlig stor vekt på å integrere likestilling i undervisningen der elevene legger vekt på en inkluderende kultur, med 47 prosent, mot 36 prosent ved skoler der elevene ikke legger vekt på dette, en forskjell som også er statistisk signifikant. Det er imidlertid mer naturlig å tenke seg at sammenhengen går motsatt vei, se tabell 3.17.b.

Tabell 3.17.b Elevenes vektlegging av en inkluderende kultur (i følge skoleledernes svar), etter i hvilken grad skolene integrerer likestilling i undervisningsarbeidet. Prosent.

| | Inkluderende kultur | | N (=100%) |
|---|--------------------------------|------------------------------|-----------|
| | I svært liten eller liten grad | I stor eller svært stor grad | |
| Ingen eller liten vekt på inkluderende kultur | 28 | 72 | 94 |
| Noen vekt | 22 | 78 | 269 |
| Stor eller svært stor vekt | 16 | 84 | 297 |
| Total | 20 | 80 | 660 |

Denne tabellen viser at andelen som legger vekt på en inkluderende kultur blant elevene, øker med den vekt skolen legger på å integrere likestilling i undervisningen (72 mot 84 prosent). Forskjellen er ikke stor, men statistisk signifikant.

Dette resultatet står i en viss kontrast til tilsvarende resultat i tabell 3.16.b som gjaldt lærerne, der vi *ikke* fant at andelen som legger vekt på en inkluderende kultur blant lærerne, økte med økt andelen som la stor vekt på å integrere likestilling i undervisningen. Dette kan henge sammen med at normen om å ha en inkluderende kultur står så sterk blant lærerne og er så utbredt, at vi ikke vil finne variasjon rundt dette knyttet til andre forhold. Dette kan være uttrykk for at det i Norge er svært gode relasjoner mellom lærere og elever.

Vibe, Aamodt og Carlsten (2009) peker på at den internasjonale TALIS-undersøkelsen (OECD- undersøkelse av ungdomsskolelærere) viser at Norge skiller seg ut med spesielt gode relasjoner mellom lærere og elever, mens de legger til, med henvisning til svar i PISA-undersøkelsen 2000 rapportert i Lie mfl. (2001), at dette ikke stemmer så godt med elevenes svar i PISA-undersøkelsen. Også PISA-undersøkelsen i 2003 (Kjærnsli mfl., 2004) viste på samme måte som PISA 2000 at de norske elevene skårer noen under gjennomsnittet av OECD-elevne på positive lærer–elev relasjoner, på tross av at flertallet av de norske elevene er enige i alle påstandene som inngår i konstruktet for elev–lærer relasjon. Eksempelvis er 74 prosent av elevene enige at ”de fleste av lærerne mine behandler meg rettferdig” (Kjærnsli mfl., 2004:221). Internasjonale sammenlikninger av verdier basert på slike konstrukt kan imidlertid være problematiske på grunn av kulturelle forskjeller i måten en responderer på skalaen som brukes, noe som diskuteres av Turmo og Lie (2007). På den annen side er neppe de kulturelle forskjellene mellom norske og svenske elever særlig stor, og en kan slå fast på bakgrunn av PISA-studiene at svenske elever har mer positive vurderinger av elev–lærer relasjonen enn hva norske elever har.

De fire tabellene vi har presentert over gir samlet et inntrykk av at det er en viss sammenheng med grad av integrering av likestilling i undervisningen og det at elevene eller lærerne legger vekt på en inkluderende kultur, men vi kan ikke si sikkert hva slags retning (hvilket forhold som kommer først) en slik sammenheng har.

Det kan legges til at et tilsvarende resultat som det vi finner for elevene i tabellene 3.17.a og 3.17.b, finner vi også for *foreldrene*. Der skolen legger stor vekt på å integrere likestilling i undervisningsarbeidet, er det en noe høyere andel (86 prosent) som svarer at foreldrene legger vekt på en inkluderende kultur, enn der skolen ikke legger vekt på å integrere likestilling i undervisningen (74 prosent). Og omvendt: Der foreldrene legger stor vekt på en inkluderende kultur, legger skolene i 48 prosent av tilfellene stor eller svært stor vekt på å integrere likestilling i undervisningen, mot bare 35 prosent i de tilfellene der foreldrene legger liten eller ingen vekt på en inkluderende kultur.

Kulturen blant lærere, elever og foreldre ved skolen synes altså å ha en viss betydning for grad av vektlegging av å integrere likestilling i undervisningen. Og – skolens vektlegging av likestilling i undervisningen, synes å ha en viss betydning for i hvilken grad det legges vekt på en inkluderende kultur både blant elevene og foreldrene.

3.4.2 Vurderingsarbeid og inkluderende kultur

Når det gjelder skolens vekt på å integrere likestilling i skolens *vurderingsarbeid*, fant vi ingen sammenheng mellom dette og grad av vektlegging av en inkluderende kultur blant lærerne. Det var derimot svake sammenhenger, uansett retning for prosenteringen, mellom elevenes og foreldrenes vektlegging av inkluderende kultur og skolens vektlegging av å integrere likestilling i vurderingsarbeidet. For eksempel la 57 prosent av skolene stor eller svært stor vekt på å integrere likestilling i vurderingsarbeidet når foreldrene (etter skoleleders vurdering) la stor vekt på en inkluderende kultur, mot 48 prosent når foreldrene la liten vekt på en inkluderende kultur.

3.5 Oppsummering om det ikke-formaliserte likestillingsarbeidet

Ved bare en tredel av skolene arbeides det med spørsmål om likestilling *uavhengig av skolens overordnede målsettinger og planer* (i tillegg til at fire prosent svarer at det arbeides med dette i tilknytning til overordnede planer ved skolen).

Det er fylkesvise variasjoner i svarene. Andelen som arbeider med målsettinger om likestilling uten å knytte det til noen planer, varierer fra 47 – 48 prosent i Agder-fylkene til 21 prosent i Hedmark og 26 prosent i Hordaland, Møre og Romsdal og Finnmark. I de tre sistnevnte fylkene arbeides det heller ikke (eller bare i svært liten grad) med dette i tilknytning til årsplaner. I mange fylker er altså dette prioritert svært lavt, og ingen fylker peker seg ut ved å prioritere dette særlig høyt, selv om Agder-fylkene peker seg ut med skoler som har størst engasjement på feltet.

Ved halvparten av skolene på ungdomstrinnet og på barnetrinnet legges det stor eller svært stor vekt på å *inkludere likestillingsperspektivet i undervisningen*. Dette gjelder kun en tredel av de videregående skolene. Det er små forskjeller etter landsdel i spørsmålet om å inkludere likestilling i undervisningsarbeidet.

Når det gjelder spørsmålet om å *inkludere likestillingsperspektivet i vurderingsarbeidet*, er tilsvarende andeler noe høyere, 63 prosent på ungdomstrinnet, 58 prosent på barnetrinnet og 39 prosent i videregående skoler. Det er visse forskjeller mellom fylkene. Oslo skårer lavest på spørsmålet om å inkludere likestilling i vurderingsarbeidet, Aust-Agder høyest.

Det store flertallet av skoler svarer at lærerne legger vekt på å skape en *inkluderende kultur* der hver enkelt elev føler seg verdsatt. Oppslutningen om dette er etter skoleledernes vurdering noe svakere blant elever og foreldre/foresatte enn blant lærerne.

Det er en viss sammenheng med grad av integrering av likestilling i undervisningen og det at elevene eller lærerne legger vekt på en inkluderende kultur. Kulturen blant lærere, elever og foreldre ved skolen synes altså å ha en viss betydning for grad av vektlegging av å integrere likestilling i undervisningen. Og – skolens vektlegging likestilling i undervisningen, synes å ha en viss betydning for i hvilken grad det legges vekt på en inkluderende kultur både blant elevene og foreldrene.

4 Likestillingsrelaterte målsettinger og tiltak i skolesektoren

I den elektroniske spørringen til skoleledere og skoleeiere ble det også stilt spørsmål der en ble bedt om å gradere viktigheten av konkrete likestillingsrelaterte målsettinger, og om konkrete tiltak/satsinger i tråd med de samme målsettingene var igangsatt. Målsettingene og tiltakene som vi har stilt spørsmål om, er likestillingsrelaterte utfordringer som spesielt nevnes i Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen. I dette kapitlet gjengis svarene på disse spørsmålene. Vi inndeler svarene etter tematikk; henholdsvis *målsettinger* i kapittel 4.1 og *tiltak* i kapittel 4.2, og om det er skoleledere og skoleeiere i grunnskolen og i videregående skole som har svart på spørsmålene.

4.1 Skoleledernes og skoleeierens vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen

4.1.1 Skoleledernes vurderinger av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen

Spørsmålet om vektlegging av likestillingsrelaterte målsettinger lød:

Hvor viktige er følgende likestillingsrelaterte temaer/målsettinger ved skolen?

Hvilke temaer/målsettinger dette gjaldt, og skalaen som ble brukt, vises i tabellene nedenfor.

Vi starter med å se nærmere på hvordan skolelederne i grunnskolen vurderte ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer. Det skilles mellom barne- og ungdomstrinnet der det er relevant og mellom skoletype (rene barne- og ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler). Tabell 4.1 viser vurderinger blant skoleledere i grunnskolen av likestillingsrelaterte temaer/målsettinger for skolen.

Tabell 4.1 Grunnskolen: Skolelederes vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer. Prosent (N=568–577).

| | Ikke viktig | Litt viktig | Noe viktig | Svært viktig | I alt |
|---|-------------|-------------|------------|--------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 1 | 5 | 19 | 75 | 100 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 1 | 6 | 34 | 59 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 13 | 23 | 39 | 25 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 3 | 14 | 32 | 51 | 100 |
| Kjønn, kropp og helse | 2 | 12 | 51 | 35 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 8 | 23 | 51 | 19 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 26 | 22 | 39 | 14 | 100 |

Vi ser at målsettingen om ”likt læringsutbytte for gutter og jenter” er den målsettingen som flest anså som svært viktig, hele 75 prosent av skolelederne i grunnskolen mente dette var svært viktig. ”Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” og ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing” er målsettinger som anses som svært viktige av mellom 50 og 60 prosent av skolelederne i grunnskolen. De andre målsettingene ble bare ansett som svært viktige av mellom 14 og 35 prosent av skolelederne.

Det er kanskje noe overraskende at ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheter for å gjøre utradisjonelle valg” anses som svært viktig av bare 25 prosent av skolelederne i grunnskolen. Her må det skytes inn at *barneskolene* er med i dette gjennomsnittet (vi skal senere se på forskjeller etter trinn, i tabell 4.3). Det er sannsynlig at elevene i barneskolen ennå oppfattes for små til at dette blir vurdert som svært viktig, noe som resultatene som presenteres senere der vi inndeles etter trinn (tabell 4.3), tyder på. I Handlingsplanen side 33 heter det imidlertid:

”Eleven bør oppmuntres til å tenke utdannings- og yrkesvalg så tidlig som mulig i opplæringsløpet og få informasjon om et bredt spekter av yrker som mulige fremtidsutsikter, uavhengig av tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Det er viktig å arbeide systematisk for å motivere til utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg hos jenter og gutter, tenke helhetlig og arbeide kontinuerlig med problemstillingene.”

Med dette som bakgrunn, kan resultatene tyde på at skolelederne undervurderer viktigheten av å ha fokus på ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheter for å gjøre utradisjonelle valg” allerede tidlig i utdanningsløpet.

Jevn kjønnsbalanse blant skolens lærere eller ledere framstår ikke som en viktig målsetting, til tross for at kjønnsbalansen blant ansatte i grunnskolen er svært ujevn (se tabell 2.21), og til tross for at forskriften om særbehandling av menn er relativt ofte benyttet (se kapittel 2.5).

I tabell 4.2 ser vi om andelen skoleledere som vurderte den enkelte målsetting som svært viktig, var forskjellig i ulike deler av landet.

Tabell 4.2 Grunnskolen: Skoleledere som vurderte ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer som svært viktige, etter landsdel. Prosent (N=568–577).

| | Oslo og Akershus | Østlandet ellers | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 82 | 77 | 71 | 75 | 75 |
| Økt leselest og bedre leseferdigheter blant gutter | 66 | 63 | 52 | 61 | 59 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 18 | 28 | 25 | 27 | 25 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 61 | 52 | 46 | 52 | 51 |
| Kjønn, kropp og helse | 45 | 33 | 33 | 35 | 35 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 22 | 22 | 19 | 14 | 19 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 17 | 16 | 12 | 10 | 14 |

Tabell 4.2 kan tyde på at grunnskoleledere i Oslo/Akershus i noe større grad enn gjennomsnittet rapporterte at flere av de likestillingsrelaterte målsettingene var svært viktige, mens grunnskoleledere på Sør- og Vestlandet i mindre grad enn gjennomsnittet gjorde det. Et unntak var ”bevissthet om utdanningsvalg” der Oslo og Akershus skåret under gjennomsnittet. Det var også en tendens (ikke vist her) til at skoleledere ved store skoler oftere rapporterte at de likestillingsrelaterte målsettingene var svært viktige enn skoleledere ved små og middels store skoler.

At Oslo og Akershus til en viss grad peker seg ut med hensyn til vektlegging av flere av disse målsettingene, er noe overraskende tatt i betraktning av at Oslo/Akershus *ikke* skilte seg ut med å ha noe sterkere engasjement i forhold til likestilling i de spørsmålene vi rapporterte om i kapittel 2 og kapittel 3. Oslo hadde lavest andel som svarte at handlingsplanen for likestilling var kjent, og Akershus var som gjennomsnittet for landet (jf. tabell 2.17). Oslo og Akershus pekte seg heller ikke ut med hensyn til hvorvidt målsettinger om likestilling var noe det arbeides med uavhengig av årsplaner og lignende (eller knyttet til slike planer), jf. tabell 3.4. Heller ikke pekte Oslo og Akershus seg ut (spesielt ikke Oslo) med hensyn til integrering av likestilling i undervisnings- og vurderingsarbeid, jf. kapittel 3.1 og 3.2. Når slike målsettinger blir nærmere konkretisert, slik de er i tabell 4.1 og 4.2, tyder resultatene likevel på at Oslo/Akershus vurderer flere av dem som (noe) viktigere enn hva en gjør i andre landsdeler. Et viktig unntak gjelder imidlertid spørsmålet om bevisste utdanningsvalg, der det er få skoler i Oslo/Akershus som peker på dette som svært viktig.

4.1.2 Grunnskolen: Er det forskjeller i skolelederes vurderinger etter type grunnskole?

Som vi allerede har vært inne på, kan det være grunn til å tro at skoleledernes vurderinger av viktigheten av ulike tiltak i en viss utstrekning vil avhenge av om skolen er en ren

barneskole, en kombinert barne- og ungdomsskole eller en ren ungdomsskole. Noen av tiltakene ”treffer” enkelte aldersgrupper bedre enn andre. Tabell 4.3 viser andelen skoleledere som vurderer ulike likestillingsrelaterte målsettinger som svært viktige etter hva slags type grunnskole de arbeidet ved.

Tabell 4.3 Skoleledere i grunnskolen som vurderte ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer som svært viktige, etter type grunnskole. Prosent (N= 568–577).

| | Barnetrinn | Barne- og ungdomstrinn | Ungdomstrinn | I alt |
|---|------------|------------------------|--------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 78 | 76 | 66 | 75 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 63 | 56 | 50 | 59 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 15 | 36 | 43 | 25 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 45 | 57 | 63 | 51 |
| Kjønn, kropp og helse | 31 | 40 | 43 | 35 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 18 | 12 | 30 | 19 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 12 | 12 | 21 | 14 |

Andelen som anser ”likt læringsutbytte for gutter og jenter” som svært viktig, avtar *noe* når vi beveger oss oppover i klassetrinnene. Vi har ikke noen gode forslag til forklaringer på dette, og kan bare konstatere tendensen, men samtidig påpeke at forskjellene er små..

Andelen som anser ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” som en svært viktig målsetting, avtar også *noe* når vi beveger oss oppover i klassetrinnene. Det kan kanskje ses som naturlig i og med at leseferdighetene er bedre på dette trinnet. Imidlertid er det en forskjell i gutters og jenters leseferdigheter også på ungdomstrinnet, noe som har betydning for hvordan en klarer seg i videregående. Det er derfor naturlig at det fortsatt gis oppmerksomhet til dette på dette trinnet. For øvrig vil vi peke på at forskjellene er små.

Andre likestillingsrelaterte målsettinger som ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheter for å gjøre utradisjonelle valg”, arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) ”og ”kjønn, kropp og helse” har på den andre siden større oppmerksomhet på ungdomstrinnet enn på rene barneskoler. Dette er viktige temaer som det er rimelig få større fokus på ungdomstrinnet når elevene er kommet i en alder med sterk kropps- og kjønnsfokusering. Når det gjelder ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheter for å gjøre utradisjonelle valg”, ser vi at svært få skoleledere oppfattet dette som en svært viktig målsetting for likestilling på barnetrinnet.

4.1.3 Skoleeierne (kommunenes) vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for grunnskolen

I dette avsnittet skal vi se hvordan grunnskoleeierne, det vil si kommunene, vurderte viktigheten av de samme likestillingsrelaterte temaer/målsettingene som grunnskolelederne vurderte i forrige avsnitt.

Tabell 4.4 Skoleeierne (kommuners) vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer i grunnskolen Prosent (N=102).

| | Ikke viktig | Litt viktig | Noe viktig | Svært viktig | I alt |
|--|-------------|-------------|------------|--------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 2 | 8 | 29 | 61 | 100 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 0 | 7 | 35 | 58 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) ved overgang til videregående opplæring | 2 | 13 | 49 | 36 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 5 | 17 | 38 | 40 | 100 |
| Kjønn, kropp og helse | 1 | 21 | 50 | 29 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 6 | 30 | 44 | 20 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 16 | 28 | 47 | 9 | 100 |

Det synes å være relativt god overensstemmelse mellom kommunenes og skoleledernes vurderinger av hvilke målsettinger som er viktigst, men det er tendenser til at en lavere andel av kommunene enn av skolelederne vurderer en målsetting som svært viktig. Mens ”likt læringsutbytte” ble vurdert som svært viktig av 75 prosent av skolelederne, gjaldt det 61 prosent av kommunene. ”Likt læringsutbytte” ble hyppigere vurdert som svært viktig av landkommuner (65 prosent) enn av bykommunene (42 prosent).

”Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” ble vurdert som svært viktig av 58 prosent av kommunene, noe som samsvarer godt med skoleledernes vurderinger av denne målsettingen.

”Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing” ble vurdert som svært viktig av 40 prosent av kommunene, noe som er litt lavere enn blant skolelederne (51 prosent). Jevn kjønnsbalanse blant skolens lærere eller ledere framstår heller ikke blant skoleeierne som en viktig målsetting, til tross for, som nevnt over, at kjønnsbalansen blant ansatte i grunnskolen er svært ujevn og forskriften om særbehandling av menn relativt ofte er benyttet.

I tabell 4.5 ser vi på hvorvidt det er forskjeller mellom kommunene i ulike landsdeler i deres vurderinger av hvilke målsettinger som er svært viktige.

Tabell 4.5 Skoleeiere (kommuner) som vurderte ulike målsettinger/temaer som svært viktige, etter landsdel. Prosent (N=102).

| | Oslo og Akershus | Østlandet ellers | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 88 | 59 | 53 | 65 | 61 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 63 | 45 | 56 | 71 | 58 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 38 | 31 | 47 | 29 | 36 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 50 | 35 | 41 | 42 | 40 |
| Kjønn, kropp og helse | 38 | 21 | 32 | 30 | 29 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 25 | 28 | 12 | 19 | 20 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 0 | 7 | 9 | 13 | 9 |

Tabellen tyder på at kommunene i Oslo/Akershus i større grad enn gjennomsnittet rapporterte at de likestillingsrelaterte målsettingene var svært viktige. Et parallelt resultat fant vi for skolelederne. I den andre enden peker kommunene på Østlandet ellers seg ut ved at de i minst grad vurderte de ulike målsettingene som svært viktige. Det var også en tendens til at kommuner med et folketall under 3000 hadde de laveste andelen som rapporterte at de likestillingsrelaterte målsettingene var svært viktige (ikke vist her).

I avsnittet nedenfor ser vi på tilsvarende forhold når det gjelder de videregående skolene som vi over har beskrevet for grunnskolen.

4.1.4 Videregående skole: Skoleledernes vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger

Skoleledere i videregående skole ble stilt de samme spørsmålene som skoleledere i grunnskolene angående likestillingsrelaterte målsettinger. Tabell 4.6 viser hvordan skoleledere i videregående skoler vurderte disse.

Tabell 4.6 Videregående skole: Skolelederes vurdering av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger/temaer. Prosent (N=103–108).

| | Ikke viktig | Litt viktig | Noe viktig | Svært viktig | I alt |
|---|-------------|-------------|------------|--------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 4 | 7 | 23 | 67 | 100 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 5 | 22 | 48 | 25 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 3 | 14 | 51 | 32 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 1 | 23 | 37 | 39 | 100 |
| Kjønn, kropp og helse | 0 | 21 | 49 | 30 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 8 | 39 | 42 | 11 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 8 | 33 | 47 | 12 | 100 |

”Likt læringsutbytte for gutter og jenter” er også blant skoleledere i videregående skole den målsettingen som flest skoleledere oppfattet som svært viktig (tabell 4.6). To tredeler av skolelederne oppfattet denne målsettingen som svært viktig, det er samme andel som blant skoleledere på ungdomstrinnet.

”Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing” som var den målsettingen som av nest flest ble vurdert som svært viktig, ble bare vurdert som svært viktig av 39 prosent av skolelederne i videregående skole, mens hele 63 prosent av skolelederne på ungdomstrinnet mente dette var svært viktig. Det er mulig at kjønnsrelatert mobbing oppleves som et mindre problem i den videregående skolen, og derfor ikke vurderes som svært viktig.

”Bevisste utdanningsvalg” ble vurdert som svært viktig av 32 prosent av skolelederne i videregående skole. Det er altså ikke flere enn på ungdomstrinnet (jf. tabell 4.3), snarere er tendensen (usikkert, siden det er lave grunnlagstall) at det er *færre* som synes dette er viktig i videregående enn på ungdomstrinnet. Dette var et uventet resultat tatt i betraktning at enn stor del av ungdommen i den videregående skolen står overfor vanskelige utdannings- og yrkesvalg de nærmeste årene. En mulig forklaring kan være at en del skoleledere spesielt på yrkesfaglige skoler, anser utdannings- og yrkesvalget for allerede å være tatt.

At jevn kjønnsbalanse blant skolens lærere og ledelse ikke vurderes som spesielt viktig for videregående skole, er mindre overraskende enn når det gjelder grunnskolen, siden kjønnsbalansen blant lærerne i videregående er jevn (jf. tabell 2.21).

I tabell 4.7 ser vi i hvilken grad det er forskjeller i vurderinger blant skoleledere i videregående skole av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsetter avhengig av hvilken landsdel de arbeidet i. Også blant skolelederne i videregående skoler er det et generelt trekk at det er en høyere andel i Oslo/Akershus enn i landet som helhet vurderte de ulike målsettingene som svært viktige for likestilling, mens det omvendte synes å være tilfelle for skoleledere på Østlandet ellers. Det var også en tendens til at andelen skoleledere som rapporterte at de likestillingsrelaterte målsettingene var svært viktige, var høyest ved de *minste* skolene (ikke vist her). Men igjen ser vi at når det gjelder ”bevissthet om utdanningsvalg” skiller Oslo seg ikke spesielt ut, selv om andelen er høyere enn i Midt- og Nord-Norge.

Tabell 4.7 Videregående skoler: Skoleledere som vurderte ulike målsettinger/temaer som svært viktige, etter landsdel. Videregående skole. Prosent (N=103–108).

| | Oslo og Akershus | Østlandet ellers | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 81 | 50 | 69 | 69 | 67 |
| Økt leselest og bedre leseferdigheter blant gutter | 50 | 13 | 20 | 30 | 25 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 38 | 32 | 34 | 24 | 32 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 75 | 23 | 33 | 40 | 39 |
| Kjønn, kropp og helse | 50 | 22 | 31 | 24 | 30 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 19 | 9 | 7 | 16 | 11 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 13 | 9 | 10 | 20 | 12 |

4.1.5 Videregående skoler: Er det forskjeller i skolenes målsettinger etter type videregående skole?

Andelen av skoleledere i videregående skole som synes at de ulike likestillingsrelaterte målsettinger var svært viktige, vises i tabell 4.8, belyst etter hva slags type videregående skole de ledet.

Tabell 4.8 Videregående skole: Skoleledere som vurderte de ulike målsettinger/temaer som svært viktige, etter skoletype. Prosent.

| | Ren allmennfag | Ren yrkesfag | Kombinert | I alt |
|---|----------------|--------------|-----------|---------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 58 | 75 | 66 | 67 |
| Økt leselest og bedre leseferdigheter blant gutter | 36 | 20 | 25 | 25 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 33 | 37 | 30 | 32 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 55 | 40 | 37 | 39 |
| Kjønn, kropp og helse | 55 | 25 | 28 | 30 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 17 | 21 | 8 | 11 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 17 | 18 | 12 | 12 |
| Antall observasjoner | 11–12 | 19–20 | 72–76 | 103–108 |

”Likt læringsutbytte” er en målsetting som anses som svært viktig av skoleledere ved alle de tre typene videregående skoler (tabell 4.8), men det er en tendens (statistisk usikker på grunn av lavt tallgrunnlag) at dette i størst grad gjelder de rene yrkesfaglige skolene. Tendensen er omvendt når det gjelder leseferdighet blant guttene, der er andelen som

mener dette er svært viktig høyest på allmennfagene. Dette *kan* muligens tyde på at betydningen av å øke leseferdighetene blant gutter på yrkesfag for å øke andelen som fullfører, undervurderes.

Det er også en *tendens* (igjen statistisk usikker på grunn av lavt tallgrunnlag) til at skoleledere fra rene allmennfaglige skoler i større grad enn skoleledere fra de andre typene skoler vektlegger ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet)” og ”kjønn, kropp og helse som viktige temaer/målsettinger. Vi har ingen antakelser om bakgrunnen for disse forskjellene, i den grad de er reelle, mellom ulike typer videregående skoler.

Derimot tyder ikke resultatene på at temaet ”bevisste utdanningsvalg” er viktigere ved allmennfaglige skoler, der de fleste elevene står overfor valg av type høyere utdanning, enn ved yrkesfaglige skoler, der elevene i større grad allerede *har* valgt retning.

4.1.6 Skoleeierne (fylkets) vurderinger av ulike målsettinger for videregående skole

Skoleeierne (det vil si fylkene) ble også spurt om deres vurderinger av viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger for den videregående opplæringen i fylket. Tabell 4.9 viser hvordan fylkene vurderte de ulike målsettingene. Det er viktig å være klar over at vi her bare har 19 observasjoner, det vil si en per fylke. Til gjengjeld gjelder undersøkelsen i fylkene en totaltelling, alle fylker er med i undersøkelsen, slik sett har statistisk usikkerhet liten betydning.

Tabell 4.9 Skoleeierne (fylkenes) vurdering av viktigheten av ulike målsettinger/temaer i videregående opplæring i fylket. Prosent (N=19).

| | Ikke viktig | Litt viktig | Noe viktig | Svært viktig | I alt |
|---|-------------|-------------|------------|--------------|-------|
| Likt læringsutbytte for gutter og jenter | 0 | 5 | 42 | 53 | 100 |
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 0 | 21 | 63 | 16 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 0 | 5 | 53 | 42 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 5 | 32 | 32 | 32 | 100 |
| Kjønn, kropp og helse | 0 | 21 | 53 | 26 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 17 | 33 | 39 | 11 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 11 | 17 | 56 | 17 | 100 |

Ca. halvparten av fylkene vurderte ”likt læringsutbytte for gutter og jenter” som svært viktig målsetting mens drøyt 40 prosent vurderte ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret)” som svært viktige. ”Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” ble bare vurdert som svært viktig av drøyt 15 prosent av fylkene, det vil si en enda lavere andel enn blant skolelederne i videregående. Den lave prioriteringen ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter”

kan ha sammenheng med at fylkene anser det som en målsetting som er mest aktuell på lavere klassetrinn. Bevisste utdanningsvalg anses som svært viktig av 42 prosent av fylkene, mot 32 prosent av skolelederne i videregående.

Det synes å være en allmenn oppfatning både blant skoleledere og fylker og kommuner at "likt læringsutbytte for gutter og jenter" som en svært viktig målsetting. Likeledes synes det å være enighet om at jevn kjønnsbalanse blant skolens lærere og ledere *ikke* er en svært viktig målsetting for likestilling i skolen. "Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter" blir ansett som svært viktige av drøyt halvparten av ledere og eiere i grunnskolen, mens denne målsettingen nevnes som svært viktig av få av skolelederne i videregående skole og av fylkene.

4.1.7 Målsettinger knyttet til "bevisste utdanningsvalg"

Det er ett av resultatene på spørsmålene om viktigheten av temaer/målsettinger vi finner særlig grunn til å dvele ved. Det gjelder den relativt lave skåren for "bevisste utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg mht. kjønnsrollemønsteret". I barneskolen er dette en lite viktig målsetting. Det er tankevekkende, siden holdninger om egne muligheter ofte skapes tidlig.

På ungdomstrinnet og i videregående skole er det viktigere, men bare henholdsvis 43 og 32 prosent skolelederne på disse trinnene svarer at dette er svært viktig. Svarene fra skoleeierne er om lag de samme, 36 prosent av kommunene og 42 prosent av fylkene mener det er svært viktig. Vi ble noe overrasket over disse resultatene på bakgrunn av allmenn oppmerksomhet rundt dette spørsmålet gjennom flere år både i media og i kampanjer og prosjekter fra sentrale skolemyndigheters side. På den annen side gir en helt ny studie av rådgivingstjenesten (Mathiesen, Buland og Bungum, 2010), det samme bildet: kjønnsperspektivet har liten plass i skolerådgivningen, og det foregår få aktiviteter i forhold til kjønn og yrkesvalg. Vi vil i de neste avsnittene se om dette gjenspeiler seg i tiltakene/prosjektene som skolene og skoleeierne svarer at de har vært med på i vår spørring.

4.2 Likestillingsrelaterte tiltak siste år

Spørsmålet til skolene lød:

"Er det jobbet med konkrete prosjekter/satsinger/tiltak ved skolen på disse områdene det siste året?"

Konkretiseringen av "disse områdene" er vist nedenfor i tabell 4.10, der vi starter med å studere grunnskolen.

4.2.1 Grunnskolen: Skoleledernes arbeid med ulike likestillingsrelaterte prosjekter/tiltak

Leseferdighetene blant guttene har tydelig stått i fokus det siste året. Dette er et tema som har blitt viet oppmerksomhet også tidligere år (jf. Handlingsplanen s. 23). Hele 72 prosent av skolelederne oppga å ha arbeidet med ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” i løpet av det siste året, jf. tabell 4.10.

Tabell 4.10 Skoleledere i grunnskolen etter om de har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året. Prosent (N=588).

| | Ja | Nei | I alt |
|---|----|-----|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 72 | 28 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 22 | 78 | 100 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 22 | 78 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 23 | 77 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 25 | 75 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 7 | 93 | 100 |

De andre tiltakene, hadde – med unntak av ”jevn kjønnsbalanse blant skolens ledere” – mellom 20 og 25 prosent av skolene arbeidet med i løpet av det siste året. Det er også interessant å merke seg at 25 prosent av skolelederne oppga å ha arbeidet med tiltak med sikte på en jevnere kjønnsbalanse blant skolens lærere, samtidig som kun 19 prosent av skolelederne anså dette som en svært viktig målsetting for likestilling i grunnskolen (jf. tabell 4.1). (På den annen side viser tabell 4.1 at hele 51 prosent synes det er *noe* viktig.) Bare 7 prosent av skolelederne i grunnskolen hadde i løpet av det siste året arbeidet med tiltak med sikte på en jevnere kjønnsbalanse blant skolens ledere.

Bare vel en femdel av skolene har arbeidet med ”bevisste utdanningsvalg”, men den lave andelen kommer av at vi her ser på både barne- og ungdomstrinn. Her er det, som vi snart skal se, store forskjeller etter trinn.

Et spørsmål kan være om det var regionale forskjeller i andelen skoleledere som hadde arbeidet med ulike likestillingsrelaterte tiltak. Disse forskjellene var relativt små (tabell 4.11). Oslo/Akershus skilte seg ikke like klart ut med en generelt høyere andel som hadde arbeidet konkret med likestillingsrelaterte tiltak i løpet av det siste året, som man kanskje kunne forvente ut fra både skolelederes og skoleeieres større vektlegging av ulike målsettinger som svært viktige for likestilling i skolen. Imidlertid skiller grunnskoler i Oslo/Akershus seg ut med høyere innsats enn skoler i andre deler av landet med hensyn til tiltak mot kjønnsrelatert mobbing.

Tabell 4.11 Skoleledere i grunnskolen som har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året etter landsdel. Prosent (N=588).

| | Oslo og Akershus | Østlandet ellers | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 72 | 70 | 69 | 79 | 72 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 15 | 22 | 22 | 27 | 22 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 25 | 21 | 18 | 27 | 22 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 38 | 21 | 26 | 15 | 23 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 30 | 20 | 26 | 25 | 25 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 15 | 3 | 9 | 4 | 7 |

Andre deler av materialet viser at skoleledere ved små skoler i noe større grad enn skoleledere ved store skoler hadde arbeidet med ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter”. Det omvendte synes i en viss grad å gjelde for ”real-fagssatsing” og ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing”, der skoleledere fra store skoler i noe større grad enn skoleledere ved små skoler hadde arbeidet med slike tiltak i løpet av siste året.

4.2.2 Hvilke forskjeller i tiltak er det etter klassetrinn/type grunnskole? Hva med tiltak knyttet til ”bevisste utdanningsvalg”

Vi har tidligere sett at skolelederne vurderte viktigheten av ulike likestillingsrelaterte målsettinger forskjellig avhengig av skolens klassetrinn. Det er rimelig å forvente at vi finner tilsvarende tendenser når det gjelder hvilke likestillingsrelaterte tiltak de har arbeidet med løpet av det siste året. Dette belys nedenfor.

Tabell 4.12 Skoleledere i grunnskolen etter om de har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året. Prosent.

| | Barne- trinn | Barne- og ungdoms- trinn | Ungdoms- trinn | I alt |
|---|-----------------|--------------------------------|-------------------|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 75 | 74 | 63 | 72 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 2 | 45 | 60 | 22 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 18 | 30 | 28 | 22 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 20 | 25 | 31 | 23 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 24 | 18 | 35 | 25 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 5 | 5 | 13 | 7 |
| Antall observasjoner | 351 | 122 | 115 | 588 |

En høyere andel skoleledere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet arbeidet med tiltak med sikte på økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter i løpet av det siste året (tabell 4.12), mens det omvendte gjør seg gjeldende for tiltak med sikte på å øke bevisstheten om utdanningsvalg.

Vi registrerer at kun to prosent av skolelederne på barnetrinnet hadde arbeidet med tiltak med sikte på å øke bevisstheten om utdanningsvalg. Det synes imidlertid å stå sterkt på ungdomstrinnet. På bakgrunn av at "bevisste utdanningsvalg" ikke skåret spesielt høyt når det gjaldt *målsettingene* (se kapittel 4.1), var det litt overraskende at så mange som 60 prosent av skolelederne på ungdomsskolen sier at skolen hadde arbeidet med prosjekter rundt dette.

Resultatet synes også å skille seg fra resultater gjengitt i Mathiesen mfl. (2010), der det rapporteres om *betydelig lavere andeler av rådgivere* som svarer at de har *fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt* (vel en tredel svarer dette), og bare ca 14 prosent svarer at de har hatt *tiltak for å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn*. Vi tror forskjellen i svar har fire årsaker:

1) I vår studie er det skoleledere som svarer, i studie til Mathisen mfl. er *rådgivere* spurt direkte gjennom spørreskjema, ikke bare skoleledere. 2) Spørsmålsformuleringene var forskjellige, våre spørsmål var formulert mer åpent og generelt enn spørsmålene til Mathiesen mfl. 3) Andelene gjengitt i Mathiesen mfl. (side 31–33) omfatter etter hva vi forstår både grunnskoler og videregående skoler. Vår tabell 4.12 omfatter bare grunnskoler, der ungdomsskolene har en spesielt høy andel, men for videregående (se tabell 4.13) er andelen *lavere* enn på ungdomsskolene. 4) Den høye andelen vi ser i tabell 4.12 for ungdomsskolenes del, kan for en stor del dreie seg om arbeid knyttet til *et nytt fag som ble obligatorisk i ungdomsskolen* fra og med høsten 2008, nemlig faget

”Utdanningsvalg” (se Lødding og Borgen, 2008, Borgen og Lødding, 2009, som har evaluert implementeringen av faget.)

I faget Utdanningsvalg er det gode muligheter til å legge vekt på spørsmål om valg av kjønnsradisjonelle utdanninger, men først og fremst skal faget bidra til å styrke utdannings- og yrkesveiledningen i ungdomsskolen, og øke elevenes kompetanse til (og bevissthet om) å gjøre valg. Vi antar at den store andelen av ungdomsskoler (60 prosent) som har svart ja på dette, i stor grad gjenspeiler arbeid med dette faget. Dette innebærer ikke nødvendigvis at spørsmålet om kjønnsutypiske valg har stått sentralt. I følge Lødding og Borgens (2009) kvalitative intervjuer av elever står kjønnsstereotypiske holdninger i forbindelse med utdanningsvalg sterkt. Av rapporten går det ellers ikke frem at kjønnsaspektet er særlig sterkt fremme i skolens arbeid med faget ”Utdanningsvalg”. Derimot heter det (s. 81): ”Differensieringsutfordringen har stått sentralt når det gjelder innhold og tilrettelegging i faget. Her ser vi at skolene stadig har fokus rettet mot ”sterke” og ”svake” elever, mens andre variabler som kjønn, etnisitet, etc. i mindre grad trekkes inn.”

På tross av den høye andelen som svarer at det har vært satset på bevisste utdanningsvalg av ungdomsskolene (tabell 4.12), antar vi på bakgrunn av vår argumentasjon over, og særlig på bakgrunn av rapporten til Mathiesen mfl (2010), at tiltak/satsinger knyttet til bevisste utdanningsvalg i forhold til *kjønnsrollemønstret*, likevel ikke står særlig sterkt i grunnskolen. Kapittel 4.1 ga for øvrig et klart inntrykk av at tematikken ikke stod høyt som en *målsetting* for skolene.

Når det gjelder *kjønnsrelatert mobbing*, er forholdet annerledes. Dette temaet skåret høyere enn ”bevisste utdanningsvalg” når det gjaldt viktighet (se tabell 4.1), men det er bare 23 prosent av ungdomsskolene som rapporterer om tiltak/prosjekter angående dette.

4.2.3 Videregående skole: Skoleledernes svar om ulike likestillingsrelaterte tiltak

Tabell 4.13 viser andelen skoleledere i den videregående skolen som har arbeidet med ulike likestillingsrelaterte tiltak det siste året.

Tabell 4.13 Videregående skole: Skoleledere etter om de har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året. Prosent (N=113).

| | Ja | Nei | I alt |
|---|----|-----|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 39 | 61 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 48 | 52 | 100 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 43 | 57 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 19 | 81 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 14 | 86 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 13 | 87 | 100 |

Tabellen viser at ”bevissthet om utdanningsvalg” og ”realfagssatsing” er de tiltak som flest skoleledere i videregående skole har arbeidet med i løpet siste året. Henholdsvis 48 og 43 prosent av skolelederne i videregående skole hadde arbeidet med slike tiltak i løpet av det siste året. Dette er en betydelig høyere andel enn blant skoleledere i grunnskolen. Dette er også interessant i forhold til at vi i kapittel 2 så at bare 37–43 prosent av fylkene i stor eller svært stor grad hadde arbeidet med informasjonstiltak om nettopp om disse to tiltakene (jf. tabell 2.20). Andelen av skolene som har satset på dette, er altså høyere. Siden fylkene har mer enn en videregående skole å forholde seg til, ville vi antatt at andelen av *fylkene* ville være høyere enn andelen av skolene. På den annen side viste tabell 2.20 at de aller fleste fylkene hadde satset *noe* på dette. Dette kan bety at slike informasjonstiltak kan ha stor betydning, og at flere skoler ville satset på dette om det hadde vært en større innsats fra fylkenes side med hensyn til informasjonstiltak. Samtidig, selv om det er mange skoler har hatt en innsats på feltet, har *vel halvparten av skolene ikke* satset på dette.

Andelen skoleledere som hadde arbeidet med realfagssatsingen økte fra 18 prosent på barnetrinnet, til 28 prosent på ungdomstrinnet og til 43 prosent i den videregående skolen noe som viser at fokuset på realfagssatsing øker utover i utdanningsløpet. Imidlertid kan en ikke si at satsingen på dette feltet er stor, tatt i betraktning at mange jenter velger bort realfag på tross av gode ferdigheter, og at jenter har mindre tro på egne evner realfag enn gutter har (se for eksempel Lødding, 2004).

En nesten like høy andel av skolelederne (39 prosent) hadde arbeidet med ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter”. I likhet med skoleledere i grunnskolen hadde også skoleledere i videregående opplæring i minst grad arbeidet med tiltak med sikte på en jevnere kjønnsfordeling blant lærere og ledere.

Tabell 4.14 viser andelen skoleledere som arbeidet med ulike likestillingsrelaterte tiltak etter landsdel.

Tabell 4.14 Videregående skole: Skoleledere som har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året etter landsdel. Prosent (N=113).

| | Oslo og Akershus | Østlandet | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|-----------|--------------------|---------------------|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 53 | 32 | 39 | 37 | 39 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 53 | 40 | 52 | 44 | 48 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 41 | 32 | 43 | 56 | 43 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 24 | 8 | 18 | 26 | 19 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 18 | 12 | 16 | 11 | 14 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 24 | 4 | 9 | 22 | 13 |

Tabellen tyder på at en høyere andel av skolelederne i Oslo/Akershus enn i de andre landsdelene hadde arbeidet med de enkelte tiltakene, med unntak av realfagssatsingen.

4.2.4 Ulike tiltak ved ulike typer videregående skoler?

Tabell 4.15 viser andelen skoleledere i videregående skole som har arbeidet med ulike likestillingsrelaterte tiltak i løpet av det siste året etter hva slags type skole de ledet.

Tabell 4.15 Videregående skole: Skoleledere som har arbeidet med følgende prosjekter/satsinger/tiltak det siste året etter skoletype. Prosent.

| | Ren all- mennfag | Ren yrkesfag | Kombinert | I alt |
|---|---------------------|-----------------|-----------|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 39 | 32 | 41 | 39 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 31 | 46 | 51 | 48 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 39 | 23 | 50 | 43 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 8 | 32 | 17 | 19 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 23 | 23 | 10 | 14 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 23 | 5 | 14 | 13 |
| Antall observasjoner | 13 | 22 | 78 | 113 |

Tiltakene som skoleledere vektlegger, varierte etter hvilken type skole de leder (NB få observasjoner på allmennfag og ren yrkesfag). For eksempel kan resultatene tyde på at realfagssatsing blant jenter var mer utbredt på kombinerte skoler og på rene allmennfaglige skoler enn på rene yrkesfaglige skoler (tabell 4.15). Selv om tallgrunnlaget er for lavt til at forskjellene er statistisk signifikante, finner vi grunn til å legge vekt på tendensen. Den kan trolig anses som naturlig ut fra forskjellen i fag på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Det er også *tendenser* til en større vektlegging av ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” blant skoleledere ved allmennfaglige og kombinerte skoler enn ved rene yrkesfaglige. Med forbehold om lavt tallgrunnlag, kan dette innebære at de mer ”akademiske” tiltakene prioriteres høyere på allmennfaglige og kombinerte skoler enn rent yrkesfaglige. Selv om vi ikke kjenner bakgrunnen for dette, og tallene dessuten er beheftet med usikkerhet, vil vi likevel stille spørsmål ved tendensen til at det satses mindre på ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” på yrkesfagene. Frafallet av gutter er her særlig stort, og *en* av grunnene er svakt ferdighetsnivå blant mange av disse elevene, blant annet i lesing.

Et annet funn vi vil trekke fram, er at mens 39 prosent av skoleledere ved videregående skoler mente at arbeid *mot kjønnsrelatert mobbing* var svært viktig og ytterligere 37 prosent mente det var noe viktig (jf. tabell 4.6), er det bare 19 prosent av skolelederne som rapporterer om at det har vært jobbet med dette siste år. Spesielt lav er andelen ved de

allmennfaglige skolene (8 prosent). Dette er et nesten paradoksalt resultat, for det var på disse skolene andelen som pekte på dette temaet som *svært* viktig, var høyest (se tabell 4.8). Vi må her ta forbehold om svært lave grunnlagstall, men resultatene tyder på at dette er et område som skolene anser som viktig, men der de ikke er kommet i gang med noe konkret arbeid.

4.2.5 Skoleeiers (kommunens) arbeid med likestillingsrelaterte prosjekter/tiltak i grunnskolen

Mens vi i avsnittet over så på hvorvidt skolelederne hadde arbeidet med ulike likestillingsrelaterte tiltak/prosjekter i løpet av siste året, skal vi nå se i hvilken grad kommunene som skoleeiere har jobbet med tilsvarende tiltak i løpet av det siste året. Tabell 4.16 viser i hvilken grad kommunene har arbeidet med disse tiltakene i grunnskolesektoren.

Tabell 4.16 Skoleeiere (kommuner) etter om de har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året. Prosent (N=104).

| | Ja | Nei | I alt |
|---|----|-----|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 89 | 12 | 100 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 37 | 64 | 100 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 26 | 74 | 100 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 14 | 86 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 26 | 74 | 100 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 8 | 92 | 100 |

Det var 89 prosent av kommunene som svarte at de hadde arbeidet med tiltak med sikte på ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter” i grunnskolen (tabell 4.16). Tiltaket skiller seg klart ut som det tiltaket det har vært arbeidet mest med.

Det tiltaket som det ble arbeidet nest mest med, ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret)”, ble det i løpet av siste året arbeidet med i 37 prosent av kommunene. Realfagssatsing blant jenter ble det arbeidet med i bare ca. en av fire av de undersøkte kommunene. Det samme gjaldt arbeid med å få ”jevn kjønnsbalanse blant skolens lærere”.

Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet)” ble det jobbet med i bare 14 prosent av kommunene, og jevn kjønnsbalanse blant skolens ledere i bare 8 prosent av kommunene. Dette betyr at det er nokså godt sammenfall mellom hvilke tiltak skoleeiere og skoleledere svarer at de har arbeidet med siste året, men andelen for kommunene (tabell 4.16) ligger jevnt over høyere enn tilsvarende andeler for skoleledere (se tabell 4.10), med unntak av tiltak mot kjønnsrelatert mobbing. Det er også naturlig at andelen av kommunene (skoleeierne) som

svarer at de har arbeidet med slike tiltak er høyere enn for skolene; skoleeierne forholder seg til mange skoler.

Tabell 4.17 viser andelen kommuner som arbeidet med de ulike tiltakene etter hvilken landsdel de lå i.

Tabell 4.17 Andel skoleeiere (kommuner) som har arbeidet med følgende likestillingsrelaterte prosjekter/satsinger/tiltak det siste året, etter landsdel. Prosent (N=104).

| | Oslo og Akershus | Østlandet ellers | Sør- og Vestlandet | Midt- og Nord-Norge | I alt |
|---|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter | 100 | 90 | 86 | 88 | 89 |
| Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten for å gjøre utradisjonelle valg (mht. kjønnsrollemønsteret) | 38 | 38 | 49 | 22 | 37 |
| Realfagssatsing, spesielt blant jenter | 25 | 24 | 26 | 28 | 26 |
| Arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet) | 25 | 3 | 17 | 19 | 14 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s lærere | 0 | 31 | 29 | 25 | 26 |
| Jevn kjønnsbalanse blant skolen(e)s ledere | 0 | 0 | 14 | 9 | 8 |

I Oslo/Akershus hadde alle kommunene i undersøkelsen arbeidet med ”økte leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter, mens det ”bare” gjaldt 88 prosent av kommunene i Midt- og Nord-Norge. Realfagssatsing synes også å være relativt jevnt fordelt med rundt 25 prosent i hver landsdel.

Når det gjelder ”bevissthet om utdanningsvalg”, var det en del variasjon mellom landsdelene. I Midt- og Nord-Norge hadde bare 22 prosent av kommunene arbeidet med et slikt tiltak siste året, mens 49 prosent av kommunene på Sør- og Vestlandet.

Av kommunene på Sør- og Vestlandet hadde 29 prosent i løpet av siste året arbeidet med ”jevnt kjønnsbalanse blant skolens lærere”, mens ingen av kommunene i Oslo/Akershus hadde det.

Det var ingen store forskjeller i mellom by- og landkommuner når det gjelder hvilke tiltak det hadde vært arbeidet med det siste året med ett unntak, som gjelder realfagssatsingen. Mens 53 prosent av bykommunene hadde arbeidet med dette tiltaket i løpet av det siste året, gjaldt dette bare 20 prosent av landkommunene.

4.2.6 Skoleeiere: andre likestillingsrelaterte tiltak som skoleeiere har arbeidet med

Skoleeierne i både grunnskolen og den videregående skolen fikk spørsmål om i hvilken grad ulike aspekter ved likestilling har vært satsingsområder i skolen. Hvilke spørsmål skoleeierne i grunnskolesektoren fikk, er vist i tabell 4.18.

Tabell 4.18 Skoleeier (kommune): I hvilken grad likestilling har vært et satsingsområde for grunnskolen i kommunen? Ulike områder. Prosent (N=98 og 93).

| | Ikke i det hele tatt | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad | I alt |
|---|----------------------|--------------|-------------|-------------|-------------------|-------|
| Etter/videreutdanning av lærere, med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen | 37 | 53 | 7 | 3 | 0 | 100 |
| Rekruttering (jevnere kjønnsbalanse blant lærerne) | 15 | 20 | 46 | 17 | 1 | 100 |

Etter/videreutdanning av lærere med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen, har i svært liten grad har vært et satsingsområde (tabell 4.18). Hele 90 prosent av kommunene svarte at det enten ikke hadde vært satsingsområde i det hele tatt eller i liten grad. Når det gjelder rekruttering for å oppnå en bedre kjønnsbalanse blant lærere, så har dette i noe større grad vært et satsingsområde. 17 prosent svarte at det i stor eller i svært stor grad hadde vært et satsingsområde, mens 46 prosent svarte at det i noen grad hadde vært et satsingsområde. Disse tallene samsvarer relativt godt med tallene i tabell 4.16 der 26 prosent av skoleeierne i grunnskolesektoren oppgir å ha arbeidet med tiltak med sikte på en jevnere kjønnsbalanse blant lærerne i løpet av det siste året.

Skoleeierne for videregående skole (fylkene) fikk delvis de samme spørsmålene som skoleeierne i grunnskolen. Det første av spørsmålene var identisk med det kommunene fikk, mens rekrutteringss spørsmålet var tilpasset situasjonen i videregående. I tillegg fikk fylkene et spørsmål som dreide seg om frafall blant gutter i videregående. Spørsmålsformuleringene framgår i tabell 4.19.

Tabell 4.19 Skoleeier (fylke): I hvilken grad har likestillingsspørsmål vært et satsingsområde for videregående opplæring i fylket? Ulike områder. Prosent (N=18, 17 og 17).

| | Ikke i det hele tatt | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad | I alt |
|---|----------------------|--------------|-------------|-------------|-------------------|-------|
| Etter/videreutdanning av lærere, med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen | 28 | 44 | 22 | 6 | 0 | 100 |
| Rekruttering (jevnere kjønnsbalanse i skoleledelsen eller blant lærerne innenfor de ulike studieretningene) | 6 | 24 | 41 | 24 | 6 | 100 |
| Øke gutters læringsutbytte/reduert frafall blant guttene | 0 | 6 | 65 | 12 | 18 | 100 |

Også blant skoleeiere i videregående skole (fylkene) har etter/videreutdanning av lærere med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen, i liten grad vært et satsingsområde (6 prosent svarer i stor grad, ingen svarer i svært stor grad, se tabell 4.19).

I alt 30 prosent av skoleeierne for videregående skole (5 av 17 fylker som svarte) hadde i stor eller svært stor grad satset på rekruttering med sikte på å få en jevnere kjønnsbalanse i skoleledelsen eller blant lærerne innenfor de ulike studieretningene, som satsingsområde.

Til slutt ser vi at alle skoleeierne for videregående skole i noe større grad hadde hatt ”økt læringsutbytte og redusert frafall blant gutter” som et satsingsområde. Her oppga 30 prosent (5 av 17 fylker som svarte) at de i stor eller svært grad hatt dette som satsingsområde, og 65 prosent (11 fylker) svarer ”i noen grad”.

4.3 Oppsummering om likestillingsrelaterte målsettinger og tiltak i skolesektoren

Bevissthet om utdanningsvalg og om muligheten for å gjøre utradisjonelle valg med hensyn til kjønnsrollemønsteret anses som en svært viktig *målsetting* av 36 og 42 prosent av skoleeiere i henholdsvis kommuner og fylker, og av 43 og 32 prosent av skoleledere i henholdsvis ungdomsskoler og videregående skoler. Svært få barneskoler er opptatt av dette. Dette står i kontrast til handlingsplanens omtale av at det er viktig å starte tidlig med dette arbeidet.

Andelen av skolene som svarer at de har arbeidet med tiltak/prosjekter/satsinger på dette feltet, er også nokså lav ved de videregående skolene, med 48 prosent. Den er høyere på ungdomstrinnet (60 prosent), men her antar vi at svaret i stor grad relaterer seg til det nye faget ”Utdanningsvalg” som ble obligatorisk i ungdomsskolen fra og med høsten 2008.

Økt leselyst/bedre leseferdigheter blant gutter er det enkelttiltaket som synes å ha fått størst oppmerksomhet, spesielt blant kommunene som skoleeiere (89 prosent). Av skoleledere i grunnskolen svarer 72 prosent at de har hatt satsinger/tiltak for dette siste år. I videregående er tilsvarende andel 39 prosent. At mange grunnskoler satser på dette, henger nok sammen med at dette faller inn under det som klart oppfattes som skolens primær oppgaver.

Realfagssatsing, spesielt blant jenter, har det vært arbeidet med ved mange videregående skoler (48 prosent), men flertallet har altså ikke satset på dette. På ungdomstrinnet er det bare 28 prosent av skolene som har satset på dette. Dette er trolig et felt der det kan gjøres mer, spesielt sett i lys av at

- mange jenter velger bort dette matematikkfaget senere, på tross av ferdigheter
- jenter har dårligere selvtillit når det gjelder dette faget enn gutter har (Lødding, 2004)

- mulighetene for senere valg av høyere utdanning begrenses når matematikk velges bort.

Spørsmål som ”kjønn, kropp og helse” og arbeid mot kjønnsrelatert mobbing, anses som svært viktige temaer/målsettinger i henholdsvis 43 og 63 prosent av ungdomsskolene, og 30 og 39 prosent av videregående skoler. Det var imidlertid bare 31 prosent av ungdomsskolene og 19 prosent av de videregående skolene som hadde arbeidet med prosjekter/tiltak knyttet til kjønnsrelatert mobbing siste år.

Satsingen blant skoleeiere på etter- og videreutdanning av lærere med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen, er liten. Bare 3 prosent av kommunene svarer ”i stor grad” og 7 prosent svarer ”i noen grad”. Bare ett av 18 fylker svarer ”i stor grad” mens fire svarer ”i noen grad”.

5 ”Likestilling er jo ikke lenger det helt store”

– intervjuer med elever og lærere i ungdomsskoler og videregående skoler

Tittelen på dette kapitlet, og på hele rapporten, er talende som oppsummering for de intervjuene vi har gjennomført i forbindelse med dette prosjektet. Det er et sitat fra en av lærerne, men det kunne like godt ha kommet fra en av elevene. Generelt har vi opplevd at interessen for temaet likestilling ikke er særlig stor, verken blant elever, lærere eller rådgivere. Vi har strevd med å få avtaler om intervjuer. Det kan være mange grunner til dette. En grunn dreier seg om at det tar tid å delta, og gruppeintervjuer tar tid fra mange personer. Men det er også mulig at grunnen til at det har vært vanskelig å få til intervjuer, er at mange skoler opplever at temaet likestilling ikke er så viktig å diskutere lenger. Interessen og engasjementet i intervjuene har også vært varierende, det har ikke alltid vært lett å få informantene til å snakke om likestilling – de snakker like gjerne om andre temaer.

5.1 Metode

Vi har gjennomført intervjuer ved fire skoler på det sentrale Østlandsområdet, to ungdomsskoler og to videregående skoler. Det var et ønske fra oppdragsgiver at alle skolene vi snakket med hadde deltatt i Utdanningsdirektoratets elektroniske spørringer høsten 2009, der *Likestilling* var ett av temaene det ble spurt om (se kapittel 1). Begge de videregående skolene har et bredt fagtilbud, og vi har snakket med elever på mange ulike utdanningsprogrammer. På ungdomsskoletrinnet har vi snakket med elever i 8. klasse og 10. klasse. Intervjuene er foretatt som gruppeintervju. I alt har vi snakket med 18 lærere og rådgivere og 39 elever.

Ved de videregående skolene er litt over halvparten av lærerne menn, mens det er 25 respektive 40 prosent menn ved de to ungdomsskolene. Dette mønsteret følger det vanlige mønsteret for skoler (se også kapittel 2, tabell 2.21), det er generelt en større andel menn blant lærerne jo høyere opp i utdanningssystemet en kommer. Alle skolene er forskjellige hva gjelder sosial sammensetning av elevene, og ved to av skolene har en forholdsvis stor gruppe av elevene annen etnisk bakgrunn enn norsk.

5.2 Svar på spørsmål i de elektroniske spørringene – likestillingsarbeidet ved de fire skolene

Alle skolene vi har intervjuet, har i de elektroniske spørringene oppgitt at de har en arbeidsplan/årsplan eller liknende, men likestilling har eksplisitt vært nevnt i løpet av de tre siste årene bare i de to videregående skolenes planer. Vi minner om at det mest typiske svaret i de elektroniske er at likestilling *ikke* er nevnt i planen, jf. kapittel 2. På landbasis svarte 19 prosent av de videregående skolene og 9 prosent av ungdomsskolene at likestilling var nevnt i planen (se tabell 2.4). Ved begge de videregående skolene vi besøkte, er likestilling også konkretisert gjennom ulike tiltak. Ungdomsskolene, derimot,

har ikke skisserte likestillingstiltak i sine planer. Når det gjelder hvor høyt skolene prioriterer likestilling, i forhold til en rekke andre aspekter i den grad det kommer til uttrykk i en arbeidsplan, varierer dette mellom skolene vi har vært på. To av skolene sier at likestilling vektlegges i *liten grad* (verdi 2 på en skala fra 1 – 4), mens de to andre legger *noen vekt* (verdi 3) eller *stor vekt* (verdi 4) på likestilling. Med unntak av den skolen som sier de har lagt *stor vekt* på likestilling⁵, prioriterer de andre tre skolene likestilling i mindre grad enn alle, eller de aller fleste, av de andre aspektene. Dette er om lag som svarene for hele landet, jf. kapittel 2.2.3, der gjennomsnittskåren for alle skoler når det gjelder prioritering av likestilling er 2,3, altså nærmest verdien for ”i liten grad”.

Når det gjelder ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010”, er denne verken kjent eller diskutert blant de ansatte ved to av skolene vi har vært i kontakt med. De to andre skolene har oppgitt at de ansatte er kjent med planen, men den er ikke diskutert.

Likestillingslovens forskrift om særbehandling av menn (positiv særbehandling av mannlige søkere når menn er underrepresentert i stillingskategorien) har ikke vært benyttet ved noen av de fire skolene.

Alle de fire skolene svarte i de elektroniske spørringene at likestillingstiltak som ”likt læringsutbytte for gutter og jenter” og ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet)” er *svært viktige*. ”Kjønn, kropp og helse” anses også som *svært viktig* ved tre av de fire skolene. ”Bevissthet om utdanningsvalg, muligheten til å gjøre utradisjonelle valg (med hensyn til kjønnsrollemønsteret)” vurderes som *svært viktig* ved de to videregående skolene, mens de to ungdomskolene kun anser dette som *noe viktig*.

Alle de fire skolene har dessuten jobbet aktivt med likestillingstiltak knyttet til ”bevisste utdanningsvalg; å øke tendensen til å gjøre utradisjonelle valg (med hensyn til kjønnsrollemønsteret)”. Tre av de fire skolene har også jobbet konkret med ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing”. Én ungdomsskole og én videregående skole har dessuten iverksatt tiltak i forhold til ”realfagssatsing, spesielt blant jenter”, og begge de to ungdomsskolene har jobbet konkret med ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter”.

Ingen av de fire skolene har tatt opp spørsmål knyttet til likestilling i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg det siste året. Dette er ikke spesielt for disse skolene. Tabell 2.11 (kapittel 2) viste at bare 6 prosent av grunnskolene og 8 prosent av de videregående skolene hadde tatt opp likestillingsrelaterte spørsmål i skolens samarbeidsutvalg eller miljøutvalg det siste året.

⁵ Denne skolen sier de legger stor vekt på *alle* aspektene.

Bare én av skolene (en ungdomsskole) har svart at foreldre og foresatte har vært involverte i likestillingsspørsmål ved skolen. Dette er heller ikke spesielt for skolene vi har besøkt. På landsbasis svarer 46 prosent av ungdomsskolene og bare 13 prosent av de videregående skolene at foreldre/foresatte har vært involvert i slike spørsmål på skolen (se tabell 2.13 og 2.14). De likestillingsspørsmålene som var tatt opp på den ene ungdomsskolen, var knyttet til jenters og gutters kjønnsstradisjonelle valg av fag og studieretninger og spørsmål knyttet til kjønnsrelatert mobbing. Dette er også typiske svar, se tabell 2.13, der det for øvrig også framgår at på landsbasis er spørsmål knyttet til gutters leseferdigheter noe som foreldre er involvert i på en firedel av ungdomsskolene.

Når det gjelder i hvor stor grad likestillingsperspektivet vektlegges i undervisningen og vurderingsarbeidet, varierer dette mellom de ulike skolene. To av skolene sier de legger *stor vekt* på likestilling i undervisning og vurderingsarbeid, mens de to andre sier de legger *liten vekt* eller *ingen vekt* på dette.

Tre av fire skoler oppgir at elever og lærere i *stor grad* vektlegger å skape en inkluderende skolekultur.

Et samlet inntrykk er at skolene vi har kommet i kontakt med, framstår som nokså typiske i forhold til de svar vi har fått i den elektroniske spørringen. I den grad de skiller seg ut, framstår de som å ha gjort *mer* enn det som er vanlig med hensyn til likestillingsarbeid i skolen.

5.3 Likestilling som tema og likestilling i skolen

Vi startet alle intervjuene med et spørsmål om hva deltakerne tenker på når vi sier ordet likestilling. Hensikten med spørsmålet var dels å få i gang diskusjonen, men også å se om alle gruppene tenkte det samme. De aller fleste informantene definerer hva de mener med likestilling, ofte i form av "lik rett eller like muligheter for kvinner og menn". Et flertall referer også til like muligheter i arbeidslivet. Mange gir også uttrykk for at dette er noe vi allerede har i Norge. Generelt er informantene forholdsvis ordknappe i forhold til likestilling generelt. Det er et tema det ikke er mye å si om, og det er noe mange tar for gitt.

Elevene har heller ikke mye å si om temaet likestilling *i skolen*, og det de tenker mest på er sosiale relasjoner, og at gutter og jenter har ulike måter å være sammen på. En kommentar som forekommer flere ganger i intervjuene, er at jenter driver mer med baksnakking, mens gutter snakker til hverandre, og tar konflikter, mer direkte. Med andre ord har gutter og jenter ulike måter å håndtere konflikter i hverdagen på, og det er det de aller fleste assosierer til når de skal si noe om likestilling i skolen.

Generelt er den sosiale dynamikken i klasserommet noe mange av både elever og lærere reflekterer over når vi snakker om andel jenter og gutter i klassen. Dette gjelder videregående opplæring. Noen utdanningsprogrammer er svært kjønnsdelte, og dette gjør

at noen klasser bare består av gutter eller jenter, eller at det bare er én av et kjønn i en klasse på for eksempel 12– 15 elever. Vårt inntrykk er at blant de elevene vi traff, hadde ikke dette medført større problemer, men mange av elevene, både de som hadde valgt utradisjonelt og de som hadde valgt tradisjonelt eller kjønnsnøytralt, hadde en oppfatning om at det var en fordel for dynamikken i klassen at det var en tilnærmet lik fordeling av jenter og gutter. Spørsmålet om å være den eneste av sitt kjønn i klassen, kommer vi tilbake til nedenfor i vår omtale av temaet ”utdanningsvalg”.

Lærerne og rådgiverne har mer å si om likestilling i skolen enn elevene har. Også de kommer fort inn på den sosiale dynamikken i klasserommet og hvilken betydning den har, når temaet likestilling i skolen kommer opp. Lærere på ungdomsskolen og på utdanningsprogrammer i videregående som har jevn kjønnsfordeling, er opptatt av at jevn kjønnsfordeling er det beste for å få en klasse å fungere godt. Etter deres erfaring blir det ofte mye baksnakking og skjulte konflikter i klasser med majoritet jenter, mens klasser med mye gutter ofte blir mer bråkete. Bråkete guttene er et tema mange kommer inn på i lærerintervjuene. Guttene får ofte mer oppmerksomhet fordi de *tar* mer oppmerksomhet ved å være mer bråkete. Temaet relateres til likestilling på den måten at lærerne mener det er viktig å prøve å gi like mye oppmerksomhet til alle elevgrupper. Noen oppgir også å ha fått kommentarer dersom en gruppe føler at en annen blir forfordelt.

Vårt inntrykk er altså at både blant elever og lærere er sosiale relasjoner mellom gutter og jenter, og forskjeller mellom gutter og jenter i væremåte, det temaet som det tydeligst assosieres til som svar på et åpent spørsmål om likestilling i skolen. Refleksjoner rundt andre, mer prinsipielle spørsmål, er mindre framtrepende. Andre temaer ble diskutert etter oppfølgingsspørsmål, og ett tema, som også lærerne oppholdt seg lenge ved, er hvordan de bruker temaet likestilling i undervisningen.

5.4 Mer fokus på likestilling utenfor skolen enn i skolen?

Når det gjelder fokus på likestilling i skolen i forhold til i samfunnet ellers, møter vi litt ulike synspunkter fra elevene. Til forskjell fra i skolen, der elevene oppfatter at likestilling er viet nokså lite oppmerksomhet, forteller likevel de fleste at de synes det er nokså mye fokus på likestilling i media og ellers i samfunnet, blant annet knyttet til oppnåelse av lederstillinger og lønn. Det trekkes også frem at menn og kvinner blir mer synlige i kjønnsutradisjonelle yrker, for eksempel mannlige førskolelærere, noe som også vies oppmerksomhet i media.

På den annen side hevder enkelte at fokuset på likestilling er lite til stede både i skolen og ellers i samfunnet. De mener det er fordi det stort sett er likestilling, og en selvfølge at man ikke skal forskjellsbehandle på bakgrunn av kjønn. Disse elevene forteller at det hersker oppfatninger om at det ikke lenger er ”synd på” kvinnene, fordi mange hevder seg, og at dette er grunnen til at det ikke diskuteres.

Til spørsmål om likestilling hjemme kommer det frem at dette diskuteres i varierende grad. Enkelte, særlig minoritetsspråklige jenter, mener likestilling *diskuteres mer hjemme enn på skolen*. De mener at hvilke oppgaver kvinner og menn har i hjemmet avhenger av kultur, og at de selv har oppgaver hjemme som deres brødre fritas for. Dette har jentene ulike holdninger til, men er enige om at det ikke er nok å diskutere likestillingen i hjemmet, men at man heller må vise det, eksempelvis gjennom media. Foreldregenerasjonen og besteforeldregenerasjonen må opplyses. Ulike syn på hva som er kvinneoppgaver og mannsoppgaver er knyttet til generasjon, mener de, og de yngre må lære de eldre at deres holdninger er utdaterte og at det er annerledes i Norge til forskjell fra deres hjemland.

Elevene generelt, som vi har snakket med, reflekterte mye rundt nettopp dette at samfunnet endrer seg, og at kjønnsrollene i stadig større grad viskes ut. Dette får blant annet konsekvenser for arbeidsdelingen i hjemmet. En guttegruppe forteller at de forventer å skulle ta større del i hus- og omsorgsarbeid når de blir eldre, enn sine fedre og bestefedre, fordi kvinnene også vil være i arbeid. I elevgruppene vi intervjuet, var inntrykket at guttene, kanskje særlig de etnisk norske, stort sett deltok på lik linje med jentene med hensyn til oppgaver i hjemmet. En lærer forteller at hun hadde gjennomført en undersøkelse, som en del av undervisningen i RLE (religion, livssyn og etikk), der de så på hvem som gjør hva hjemme og hvorfor de gjør det. Det viste seg at flere av guttene enn av jentene hadde faste oppgaver hjemme. Behersking av huslige oppgaver, som matlaging, oppfattes dessuten å gi en spesiell form for status. Som en av guttene forteller: ”Det er et godt sjekketriks å fortelle at man er god til å lage mat og den slags.”

5.5 Likestilling – det gjelder pensum

Når informantene skal sette ord på hvordan likestilling kommer frem i skolen, kommer de ofte tilbake til hvordan likestilling behandles i pensum. Det er gjennom pensum likestilling i stor grad er til stede i skolen, i fagene norsk, RLE (religion, livssyn og etikk) og samfunnsfag. For eksempel diskuteres likestilling når elevene leser Ibsens *Et Dukkehjem*. Det som er interessant i denne konteksten, er at likestilling ser ut til å bli fremstilt som noe som ikke fantes i ”gamle dager” eller som ikke finnes i andre kulturer, men at det finnes i Norge i dag. Det gir også både elever og lærere uttrykk for.

En av lærerne sier ”jeg opplever likestilling i mitt liv” og eksemplifiserer dette fra både arbeidsliv og hjem. Elevene er også veldig opptatt av å formidle at likestilling er noe som finnes i Norge, men ikke nødvendigvis i alle andre land og kulturer. Med andre ord blir manglende likestilling sett på som noe som brukes for å beskrive historien eller andre samfunn og kulturer.

Elevene uttrykker ofte at de har hatt litt undervisning om likestilling, men de har ikke jobbet mye med det, det er bare ett av mange temaer som tas opp gjennom skoleåret. I tillegg sier mange av elevene på videregående skole at likestilling i større grad var en del av pensum på *ungdomsskolen*, enn det er i videregående skole.

Lærerne gir uttrykk for det samme, at likestilling brukes for å kontrastere andre kulturer mot den norske eller for å sammenligne fortiden med nåtiden i Norge, men de snakker i liten grad om likestilling ellers.

Det ble verken av elever eller lærere gitt eksempler på at temaet var relatert til aktuelle samfunnsproblemer, eller at undervisningen i emnet hadde oppmuntret til eller medført diskusjoner i klassen. Vårt inntrykk er altså at likestilling ble integrert i undervisningen gjennom en nokså distansert tilnærming, og ikke ved at elevene ble engasjert gjennom eksempler fra deres eget dagligliv (for eksempel hvordan blir plikter i hjemmet fordelt mellom gutter og jenter), gjennom spørsmål som var oppe i den offentlige debatt (fedrekvote i fødselspermisjon, utdanningsvalg etc.), eller mediebegivenheter (lønnsoppgjør, kvinner i lederstillinger i næringslivet etc.).

Det vi her kaller en distansert holdning, kan muligens være med på å forklare det manglende engasjementet vi møtte når vi prøvde å få intervjuavtaler, selv om også praktiske grunner trolig er en forklaring på det. De skolene vi har utført intervjuer på, stilte seg likevel positive til besøk, og vi antar dermed at et mangelfullt engasjement for temaet og en ”distansert holdning” kanskje er vel så utbredt ved andre skoler. Dette er i tråd med inntrykket som de elektroniske spørringene gir. Vi viser i den sammenheng spesielt til kapittel 2, som blant annet viste at likestilling både i 1996 og i 2009 var det feltet som ble prioritert lavest blant skolens målsettinger.

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.

5.6 Tar gutter og jenter like stor plass i klasserommet, og stilles det like krav til dem?

I ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008—2010” påpekes det at likestilling har vært integrert i læreplanene for grunnskolen og den videregående opplæring helt siden 1970-tallet. ”Innholdet i og organiseringen av opplæringen, bruk av læremidler og praktisering av arbeidsformer skal ivareta gutters og jenters læring og interesser like godt. De skal få lik oppmerksomhet både som individer og gruppe, og bli stilt overfor like krevende oppgaver og utfordringer” (Kunnskapsdepartementet 2009:14). I de elektroniske spørringene svarte alle de fire skolene at de synes likestillingstiltak som ”likt læringsutbytte for jenter og gutter” er *svært viktig*. I tillegg hadde to av skolene oppgitt at de jobbet aktivt med ”realfagssatsing, spesielt for jenter”, og begge ungdomsskolene hadde jobbet konkret med ”økt leselyst og bedre leseferdigheter blant gutter”. I intervjuene var vi interessert i å finne ut hva elever, lærere og rådgivere tenker rundt gutters og jenters muligheter til godt læringsutbytte, om jenter og gutter får ta like stor plass i undervisningen, og om det stilles like krav til dem.

De aller fleste, både elever og lærere, mener at gutter og jenter får ta like stor plass i klasserommet. Vi har både fått historier om at guttene tar mer plass enn jenter fordi guttene bråker mer, men vi har også blitt fortalt at jentene behandles ”snillere” enn guttene. Dette er blant annet eksemplifisert ved at alle gutter straffes fordi de som gruppe lager mer bråk enn jentene. Med andre ord gir elevene uttrykk for at det å ha unnlatt å gjøre lekser eller å forstyrre i timen, ikke blir slått ned på i samme grad når jenter gjør det som når gutter gjør det. Likevel er dette ikke et gjennomgående mønster, slik at historiene kan være utslag av tilfeldigheter.

Lærerne er opptatt av at ingen grupper skal forfordes, og at de ikke skal behandle elevene forskjellig etter kjønn. Ett felt skiller seg likevel ut, det gjelder gym (kroppsøving). Det blir flere steder kommentert at det i gym stilles forskjellige krav til gutter og jenter for å oppnå samme karakter,⁶ og at de noen ganger i gym velger å dele klassen etter kjønn i timen. Ellers er det svært få eksempler på kjønnsdeling i undervisningen. En skole skulle ha en gruppe for svake gutter i lesing, men ellers deler de inn klassene etter andre kriterier enn kjønn. Dette var også noe som ble kommentert av elevene, at hvilken gruppe lærerne bruker mest tid på, oftest er basert på hvem som er flinkest eller svakest, og ikke basert på kjønn. Dermed er det et gjennomgående inntrykk både fra elever og lærere at de aller fleste lærere stiller samme krav til elevene uavhengig av kjønn, og at gutter og jenter får ta like stor plass i klasserommet.

Dette kan også være et uttrykk for en oppfatning om at likestillingen har kommet langt og er selvfølge. Mange av lærerne er bevisste på at de ikke skal forfordes gutter eller jenter. Dette er innarbeidet, sannsynligvis allerede fra den gang da de tok sin lærerutdanning.

5.7 Betydning av lærerens kjønn for prestasjoner og læringsutbytte

Elever og lærere er i stor grad enige om at lærerens kjønn har liten betydning for elevenes prestasjoner og læringsutbytte. Det er snarere lærerens personlighet, eller hvordan læreren formidler faget, som er viktig i forhold til elevens læringsutbytte og prestasjoner. Det ble nevnt at lærerens kjønn kunne ha betydning for noen elever; at lærere av begge kjønn kan fungere som forbilder eller motivere elever, men også dette presenteres som å være mer relatert til personlighet enn til kjønn. Det er ingen av informantene, verken blant elever eller lærere/rådgivere, som sier at elevene lærer bedre av en lærer av et bestemt kjønn. Det våre informanter forteller, er således i tråd med de forskningsresultatene om dette temaet som vi har omtalt i kapittel 1.

På den annen side var de som er ansatt i skolen, opptatt av at det skal være både kvinner og menn i kollegiet, ut fra et annet perspektiv. Det ble fremhevet at et kjønnsblandet

⁶ Dette er interessant, fordi kroppsøving er det eneste faget gutter nå i gjennomsnitt får bedre karakterer enn jenter (Utdanningsdirektoratet, 2010).

kollegium vil gi det beste arbeidsmiljøet. Dette mente de var til gode både for elever og lærere. Det ble for eksempel nevnt at stemningen på skolen totalt sett, det vil si lærernes arbeidsmiljø, også påvirker elevenes læringsmiljø og da indirekte deres læringsutbytte. I et slikt perspektiv ville også elevene, mer indirekte, kunne dra nytte av en mer balansert kjønns sammensetning av staben, slik flere lærere ga uttrykk for.

5.8 Utdanningsvalg og fremtidig karriere

Jenters og gutters utdannings- og yrkesvalg vies nokså stor plass i ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008—2010”. Selv om jenter i dag tar mer utdanning enn gutter, er det fortsatt slik at jenter og gutter velger tradisjonelt, noe som resulterer i at Norge fortsatt har et svært kjønnsdelt arbeidsmarked.

5.8.1 Hvor stor er egentlig kjønnssegregeringen?

Temaet ”kjønnssegregererte utdanningsvalg” bør nyanseres noe. I debatten om dette kan det av og til se ut som at gutter og jenter velger helt forskjellig på alle nivåer i utdanningssystemet, og det underkommuniseres at det tross alt har skjedd store endringer på mange felt. Det kan være viktig å være klar over at kjønnsforskjellene i valg først og fremst er til stede blant de i ungdomsgruppa som velger *yrkesfaglige* utdanningsprogram i videregående opplæring, samt ved valg av yrkesrettede høyskoleutdanninger. Tall for andelen kvinner og menn på ulike *enkeltutdanninger* innenfor høyere utdanning kan være noe vanskelig å finne i offentlig statistikk, siden det i Statistisk sentralbyrås statistikk stort sett opereres med grove inndelinger for fagfelt. Dermed er tall for, for eksempel, kjønnsfordeling blant ingeniør-, lærer- og sykepleiestudenter, områder i høyere utdanning som er særlig kjønnssegregerert, vanskeligere å finne. Siden det er så stor interesse nettopp for disse utdanningene, vil vi her presentere noen tall.

Statistisk sentralbyrå (2010) viser at andelen kvinner innenfor fagfeltet ”lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk” var 76 prosent i 2010, mens tilsvarende andel var 33 prosent innenfor ”naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag”. Kvinneandelen i sistnevnte fagfelt har økt fra 17 prosent i 1980, altså en fordobling. Kvinneandelen har økt de siste tiårene innenfor *alle* fagfelt, også de kvinnedominerte.

Innenfor fagfeltet ”helse-, sosial- og idrettsfag” er kvinneandelen hele 80 prosent, mens andelen er 61 prosent innenfor ”samfunnsfag og juridiske fag”. Fra NIFU STEPs kandidatundersøkelser har vi tall for enkeltutdanninger. Av uteksaminerte ingeniører (treårig høyskoleutdanning) 2007 var kvinneandelen 22 prosent, av juristene var andelen 58 prosent, og av sykepleierne var kvinneandelen hele 91 prosent i 2000 (sykepleierne var senest med i kandidatundersøkelsen 2000). Av kandidater innenfor naturvitenskapelige og teknologiske fag på *masternivå*, var kvinneandelen *40 prosent* i 2007. Kvinneandelen innenfor dette fagfeltet er altså ikke spesielt lav på masternivå; bare på bachelornivå, som grovt sett omfatter ingeniører.

Innenfor høyere utdanning er det altså bare noen få utdanninger, hovedsakelig yrkesrettede høgskoleutdanninger, som er spesielt kjønnssegregerte. Dette er til gjengjeld relativt store utdanningsprogrammer (ingeniør, sykepleier, lærer). På yrkesfaglige studieprogrammer i videregående opplæring er imidlertid kjønnssegregeringen sterkere (se Frøseth mfl., 2008).

Siden kvinneyrker gjennomgående lønnes dårligere enn mannsdominerte, resulterer kjønnsforskjeller i utdanningsvalg og et kjønnsdelt arbeidsmarked i lavere inntekt blant kvinner enn menn (se også omtale av dette i kapittel 1 og kapittel 7).

5.8.2 Handlingsplanen og kjønnssegregering

Handlingsplanen argumenterer for at en nedbryting av et kjønnsdelt arbeidsmarked må skje ved at flere, både blant jenter og gutter, foretar kjønnsutradisjonelle utdannings- og yrkesvalg, og at det derfor er viktig at barrierer som hindrer jenter og gutter i å foreta utradisjonelle valg, brytes ned. Handlingsplanen trekker frem at dette er en utfordring fordi utdanningsvalget skjer i svært ung alder da en ofte ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilke muligheter som finnes på arbeidsmarkedet. Skolene har i så måte en stor oppgave i å skulle gi informasjon om alle muligheter den enkelte elev har, og å motivere elever til å gjøre mindre tradisjonelle utdannings- og yrkesvalg. Handlingsplanen omtaler blant annet erfaringer fra tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets prosjekt *Bevisste utdanningsvalg* (1997-2000) som viste at kjønnsperspektivet burde innarbeides som en bevisst og eksplisitt del av skolens veiledning om utdannings- og yrkesvalg, blant annet gjennom samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Erfaringer fra prosjektet viste at særlig tiltak som bruk av positive rollemodeller og erfaringer fra yrker og fag, var vellykket (Kunnskapsdepartementet 2009: 29–32).

5.8.3 Elevenes og lærerne/rådgivernes synspunkter på utdanningsvalg

I de elektroniske spørringene har alle de fire skolene vi intervjuet, oppgitt at de har jobbet aktivt med likestillingstiltak knyttet til ”bevissthet om utdanningsvalg, muligheten til å gjøre utradisjonelle valg (med hensyn til kjønnsrollemønsteret)”. Vi var under intervjuene derfor interessert i hvilke tanker elever, lærere og rådgivere har rundt jenters og gutters ønsker og muligheter i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg, og i hvilken grad skolene arbeider aktivt for å motivere gutter og jenter til å velge utradisjonelt.

Temaet utdanningsvalg var nettopp det temaet som elevene i størst grad relaterte til temaet likestilling i våre gruppeintervjuer. Det gjaldt både på videregående skole og i 10. trinn i ungdomsskolen.

Elevene vurderer sine utdanningsvalg til i liten grad å være relatert til kjønn. I et samfunn der selvrealisering, selvstendighet og uavhengighet er sentrale verdier som ungdom møter i film og media over en bred front, og der uttrykk som ”valgfrihet” er en gjenganger i den politiske debatten, ville det vært overraskende om elevene i ”våre” grupper hadde sagt at de bare fulgte foreldres eller andres råd. Å presentere seg selv og sine valg som

uselvstendige, vil nok stride mot manges selvbilde, eller ønskede selvbilde. Det var derfor ikke overraskende at elevene var veldig opptatt av å presisere at de selv hadde gjort individuelle valg. Verken eget kjønn, eller andres synspunkter, vurderinger og valg hadde vært noen viktig faktor. Denne holdningen ble klart uttrykt både blant dem som har gjort kjønnsstradisjonelle valg og blant dem som hadde gjort utradisjonelle valg. Elevene framstod generelt som opptatt av å presentere sine utdanningsvalg som *egne* valg, noe de gjorde selv, uavhengig av andre og uten å være påvirket av kjønns spesifikke forventninger.

Dette samsvarer med andre funn. Smette og Hegna (2010) framhever, på basis av intervjuer av 10. klassinger i Oslo:

”På spørsmålet om hvem som har påvirket utdanningsvalget, nevner ungdommene både familie, venner og rådgivere. *Likevel er alle enige om at de selv har hatt den største påvirkningen på valget*” (vår kursivering).

En gjennomgangstone i våre grupper er at elevene *ikke* hadde tenkt på eller vektlagt kjønns sammensetningen på det studieprogrammet de søkte, og dersom de hadde tenkt over det før de begynte på programmet, så de ikke det som et problem.

Også i våre grupper er det nokså uvanlig å velge et studieprogram der ens eget kjønn er underrepresentert. I en jentegruppe kommer det fram at *ingen* av dem i det hele tatt har vært inne på tanken om å velge et typisk guttefag. Dette spørsmålet les nærmest bort.

Når vi i et avsnitt over betoner de sterke føringer som finnes i samfunnet med hensyn til verdien av selvstendighet og selvrealisering, og kontrasterer dette med utbredelsen av kjønnsstypiske valg, kan det være en fare for å redusere betydningen av hva de unge selv uttrykker om bakgrunnen for egne og andre unges valg, i retning av at kjønnsstypiske valg må forstås som ”falske preferanser” (se drøfting i kapittel 1.4.2). Dette er ikke vårt formål. Blant dem som har klare preferanser, er det er ingen grunn til å betvile at preferansene er reelle, men samtidig er det viktig å forstå settingen de presenteres i, og for øvrig se nyansene i det de unge uttrykker. Det var blant annet ikke uvanlig å peke på at *andre* nok var påvirket da de foretok sine valg, eller som en elev uttrykte det:

”Tror at noen velger seg bort fra det de egentlig har lyst til å velge fordi de får sterke føringer hjemmefra.”

En annen jente uttrykte:

”Om man opplever at noen prøver å stoppe deg, så kan du miste lysten”.

Det fortelles også om eksempler der det har vært vanskelig for jenter å få praksis plass/læreplass, om de hadde valgt ”guttefag”.

Kunnskapen om ulike yrker blant 15–16-åringene kan dessuten være begrenset. Som Smette og Hegna (2010) påpeker:

”Ungdommene prøver å finne ut hva de skal bli. Ikke først og fremst gjennom grundige vurderinger av alle yrker og om de har evnene som kreves. I våre samtaler med Oslo-ungdom kommer det fram at mange tvert imot vet påfallende lite om hva mange yrker egentlig innebærer. De velger en stereotypi og vurderer om bildet de har av personer i ulike yrker passer med den de er eller ønsker å være.”

Når elevene i våre grupper nærmere beskriver sine utdanningsvalg, kommer det fram at disse valgene ikke gjøres i et vakuum. Mange uttrykker også at det kan være vanskelig å velge utradisjonelt:

”Det kommer an på hvor sterk man er som person hvorvidt man klarer å velge utradisjonelt. De som tar til seg alt andre sier, sliter med å ta selvstendige valg”.

Det kreves altså en viss karakter å tørre å velge et fag der man kanskje vil være eneste gutten eller jenta på kullet. En gutt påpeker at det kan forekomme underliggende føring for hva gutter og jenter ”skal” velge, som man har i bakhodet når man skal velge, men som ikke kommer ordentlig fram i bevisstheten.

Mange påpeker også at dersom man skal velge utradisjonelt, må man være *virkelig* interessert, det skal *virkelig* være det man har lyst til. I den forbindelse kan man spørre hvor mange 15-åringer som i stor grad brenner for et bestemt yrke. Når mange i tillegg uttrykker at de har valgt et bestemt program fordi de er skoleleie, eller fordi de først og fremst er opptatt av ”å sikre seg”, slik at de har alle muligheter åpne i forhold til høyere utdanning når de er ferdige med videregående, er det tydelig at mange valg ikke er gjort ut fra klare preferanser, uten at de dermed er uttrykk for ”falske preferanser”.

I våre grupper var det også elever som har valgt utradisjonelt, for eksempel gutter som har valgt Design og Håndverk eller jenter som har valgt Byggfag eller Elektrofag. Blant disse er det å være den eneste av sitt kjønn bare en del av hverdagen, en bieffekt av det utdanningsvalget de har gjort. De som har gjort et utradisjonelt utdanningsvalg, gir uttrykk for at det går greit å være den eneste gutten eller jenta i klassen. De var mest opptatt av *faget* da de valgte utdanningsprogram, ikke kjønnsfordelingen på det programmet. I intervjuene snakket vi med dem som hadde fortsatt i utdanning. Imidlertid ble det også kommentert at det hadde vært ei jente i byggklassen, men at hun valgte å slutte. Hvordan disse elevene hadde opplevd sin skolesituasjon og det å være den eneste av sitt kjønn i klassen, vet vi dermed ikke noe om.

Tradisjonelle utdanningsvalg på yrkesfag ble av elevene ofte forklart med interesser eller fysiske forutsetninger. En vanlig påpekning var for eksempel at jenter ikke velger tømrerfaget eller rørleggerfaget fordi det er arbeid som krever en viss styrke. Dette er de klareste grunnene som gis om tradisjonelle valg, og var synspunkter som ble presentert både av gutter og jenter. Også dette kan forstås på samme måte som Smette og Hegna (2010) foreslår, nemlig at det er

”rimelig å tolke ungdoms kjønnsstradisjonelle yrkesvalg ikke bare som et interessevalg, men også som et identitetsvalg. I en periode av livet der ungdom utvikler sin kjønnsidentitet, passer stereotypiske kulturelle forestillinger om ulike yrker godt inn som byggeklosser i dette arbeidet.”

Guttene brukte ofte forventninger om høy lønn som et argument for å velge kjønnsstradisjonelt. Guttene hadde med andre ord, og ikke overraskende, klare og realistiske formeninger om hvilke yrker som ga best inntekt. I tråd med ”bread-winner”-tankegangen, det vil si at en ser seg selv som hovedforsørger, var det tydelig at muligheten for høy inntekt er spesielt viktig for guttene og i stor grad førende for deres valg. Dette er også i tråd med funn i representative spørreundersøkelser (Støren, 2000).

Blant dem som har valgt *ut*tradisjonelt i elevgruppene vi har intervjuet, synes det å være slik at de har hatt spesielt klare formeninger om hva de ønsker å bli, eller de har hatt et konkret ønske om å være utradisjonelle. Ei jente på elektrofag uttrykker det slik:

”Det er kult å snakke elektro-språk fordi det er det ikke så mange som kan. Jeg hadde et ønske om å gjøre noe alle andre ikke gjør, og så hadde jeg mulighet til å velge studiespesialisering 3. året”.

Alle har diskutert valgene sine med noen. Det er særlig foreldre og venner som konfereres, men også andre familiemedlemmer. Til tross for at mange hevder de utelukkende har valgt ut i fra egne interesser, ferdigheter og ønsker, framkommer det at en slik unik selvstendighet ikke alltid er tilfelle. Både elever, lærere og rådgivere forteller at foreldrene ofte legger visse føringer for sine sønner og døtre. Det å velge det samme som resten av vennegjengen gir også en trygghet, og er derfor også viktig for noen.

En lærer på bygg og anlegg forteller at han ofte har jenter på kurs når de informerer ungdomsskoleelever om deres alternativer med hensyn til utdanningsvalg. Mange av jentene gjør det svært bra på kursene og viser stor interesse for faget. ”De gjør det ofte bedre enn gutta.” Når jentene skal gjøre sine valg, opplever denne læreren at jentene likevel har gått bort i fra å søke bygg og anlegg, noe han tror først og fremst er et resultat av foreldrenes påvirkning.

Andre lærere og rådgivere vi har snakket med, slutter seg til denne antakelsen. Det hersker en oppfatning blant en del av lærerne og rådgivere, og også blant enkelte av elevene, om at mange foreldre har svært tradisjonelle oppfatninger om hvilke utdanninger som egner seg best for deres sønner og døtre. Felles for mange av elevene med etnisk norsk bakgrunn er likevel at de sier ”foreldrene mine støttet meg i valget, men jeg fikk velge selv – de støttet meg uavhengig av hva jeg hadde valgt”. Enkelte av jentene med annen etnisk bakgrunn enn norsk uttrykte derimot at de opprinnelig hadde tenkt seg en annen utdanningsvei enn den de tok nå, men at de hadde endret valget fordi foreldrene mente at det de opprinnelig hadde lyst til å velge, ikke passet seg for dem. Konkret hadde disse jentene tenkt seg et

yrke innen politi, forsvar eller som pilot, det vil si innen mannsdominerte miljøer, men de hadde blitt rådet av familie til å velge en mer ”passende” utdanningsretning.

Nyansene i det de unge forteller viser at bak deres uttrykte personlige og selvstendige valg ligger både holdninger fra foreldrene samt, venner og venners valg, uten at den enkelte jente eller gutt nødvendigvis er seg dette helt bevisst, langt mindre er bevisste betydningen av (fortsatt) rådende rollemodeller for gutter og jenter. Igjen er vår tolkning svært lik et av Smette og Hegnas (2010) argumenter⁷:

”Når vi handler i tråd med anlegg vi har, enten det er gjennom kultur eller biologi, oppfatter vi det likevel som at vi handler fritt. Men et viktig poeng med å snakke om disposisjoner, er at vi ikke merker når de virker.”

5.8.4 Rådgivningen

I tillegg til å rådføre seg med familie og venner, får elevene råd om utdanningsvalg fra skolens rådgivere. Rådgiveren bistår med informasjon om ulike utdanningsveier, og i den grad rådgiveren har hjulpet elevene å finne alternativer de kan sette på sitt andre eller tredje ønske, har det ofte foregått ved at man bruker en form for utelukkingsmetode. Ved skolene vi har besøkt synes dette ofte å gå ut på at rådgiveren hjelper eleven å komme frem til hva han eller hun *ikke* vil søke, til man bare har noen få alternativer igjen. Både rådgiveren og elevene som får råd, ser rådgiveren som en som gir informasjon om ulike studieretninger, og ikke en som tar opp spørsmål om tradisjonelle eller utradisjonelle utdanningsvalg.

Da elevene på en av ungdomsskolene skulle få individuell veiledning av rådgiver, var de plassert i grupper på fire til fem. Det ble stort sett operert med rene jente- og guttegrupper. Elevene tror at det som foreslås av rådgiver, avhenger av hvem som er i en slik gruppe, om det er jenter eller gutter, og av hva de har satt opp på første og andrevalg sitt. ”Man foreslår ikke elektro til en som har satt opp helse og sosial og studiespesialiserende på første og andrevalg”. Det ble også nevnt at typiske ”guttelinjer” som elektro og bygg og anlegg bare hadde blitt foreslått av rådgiver i en gruppe som hadde bestått av fire gutter og én jente. Under intervjuene på våre skoler fortelles det også at ytre karakteristika ved en elev, som ”lange fisefine negler”, påvirker rådgiverens forslag til studieprogram.

Rådgivningen, i hvert fall den individuelle, synes altså å til dels å finne sted først *etter* at elevene har satt opp ønsker om studieprogram, den foregår i grupper, og det er gjerne egne gutte- og jentegrupper. En slik setting kan, hvis den er vanlig, synes å gi begrensede muligheter til å se nye og – for den enkelte elev – utradisjonelle utdanningsveier. Man kan stille spørsmålstegn ved i hvilken grad elevene faktisk får tilstrekkelig informasjon om, og får diskutert, *alle* sine muligheter, også de som ikke er like opplagte. På den annen side;

⁷ Smette og Hegnas kronikk er en reaksjon på Harald Eias Hjernevask-programserie på NRK vinteren 2010, og et av mange innlegg i debatten som har etterfulgt programmene, se kort omtale også i kapittel 7.

det ble også uttykt fra rådgiverhold der en hadde erfaring med (bare) individuell rådgiving, at gruppeveiledning nettopp kunne være nyttig for å ta opp spørsmål om utradisjonelle valg.

Lærerne og rådgiverne påpeker også at ”likestilling handler om at alle skal vite om sine muligheter, men det er ikke et mål å få folk til å velge utradisjonelt”. Dette er i tråd med tidligere studier. Hatlevik (1999) gjennomførte en spørreundersøkelse blant rådgivere i ungdomsskolen og den viste at rådgiverne i liten grad ga elevene ”informasjon om utradisjonelle yrker”, mens de i stor grad slutter opp om at elevene skal få ”innsikt i ulike yrker, studier og utdanningsmuligheter”. I SINTEFs studie av rådgivning i skolen er det bare vel en tredel av rådgivere som svarer at de har fokus på å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt, og bare ca 14 prosent svarer at de har hatt tiltak for å oppmuntre elever til å velge utradisjonelt i henhold til kjønn (Mathiesen mfl., 2010).

5.9 Kjønnrelatert mobbing og en inkluderende skolekultur

Når vi skulle snakke om likestilling i skolen, syntes vi også at det var relevant å trekke inn spørsmål knyttet til kjønnsrelatert mobbing, altså erting, trakassering eller negativ karakterisering av medelever relatert til kjønn og/eller seksuell identitet. Kjønnrelatert mobbing er nevnt i ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008—2010”, og det påpekes i denne blant annet at kjønn og seksualitet er en del av, og kilde til, konflikter mellom barn og unge. Handlingsplanen viser til undersøkelser som viser at fenomenet er utbredt (Helseth, 2007). Handlingsplanen trekker dessuten frem at kunnskap om seksuelle kjønnsroller og forventninger til hvordan disse spiller inn i konflikter mellom ungdommer, kan gjøre det enklere for skolene å ta tak i slike problemer dersom slike skulle oppstå, samt gjøre det enklere å forebygge kjønnsrelatert mobbing (Kunnskapsdepartementet 2009:21).

I de elektroniske spørringene har skolene vi har besøkt og foretatt intervjuer ved, oppgitt at elever og lærere i *stor grad* vektlegger å skape en inkluderende skolekultur. Alle de fire skolene har også svart at de synes ”arbeid mot kjønnsrelatert mobbing (trakassering og plaging knyttet til elevens kjønn eller seksuelle identitet)” er *svært viktig*, og tre av fire skoler har dessuten arbeidet aktivt med dette.

”Kjønn, kropp og helse” anses også som *svært viktig* ved tre av de fire skolene. Vi var under intervjuene interessert i å finne ut i hvilken grad skolenes elever, lærere og rådgivere opplever at denne problematikken er på skolens dagsorden, og hva de legger i betegnelsen *kjønnrelatert mobbing*?

Ved de fleste skolene vi besøkte, relateres kjønnsrelatert mobbing først og fremst til en inkluderende skolekultur, og fokus på respekt og nulltoleranse for mobbing generelt. Det er dette som først trekkes frem både av elever, lærere og rådgivere. De fleste av skolene vi besøkte har altså ikke et fokus på kjønnsrelatert mobbing spesielt. Alle skolene er derimot særlig opptatte av hvordan gutter og jenter mobber forskjellig, noe det snakkes en del om.

Det nevnes at jentene i stor grad bedriver ”skjult” mobbing, i form av baksnakking og stygge meldinger på mobiltelefoner og på internett, mens guttene er mer direkte i sin mobbing, i form av slåssing og bruk av skjellsord. En av skolene forteller at de har et mangfold av elever ved skolen, både etnisk norske og ikke-etnisk norske, i tillegg til elever med nedsatt funksjonsevne, og at de er fokuserte på å opprettholde en god og inkluderende skolekultur, og det å skape et trygt læringsmiljø, for alle. Kjønnrelatert mobbing faller således under paraplyen *mobbing* generelt.

Kjønnrelatert mobbing, og bruk av skjellsord som ”hore” og ”homo”, er altså ikke noe som straks assosieres til temaet likestilling. Lærerne og rådgiverne knytter det derimot i stor grad opp mot kulturforskjeller mellom etnisk norske og minoritetsspråklige. Det var også generelt vanskelig å få elevene til å snakke om kjønnrelatert mobbing. En grunn kan være at de oppfattet det som lite utbredt. På to av skolene vi besøkte, hevdet elevene at slik form for mobbing i svært liten grad forekommer. Ved den ene av disse skolene fortelles det at det har forekommet én gang, som de kan huske, og da tok rådgiver affære med det samme slik at saken raskt ble lagt død, og siden har ikke slik form for mobbing vært noe problem.

En ungdomsskolelærer forteller at både gutter og jenter kommer med kommentarer til jenter som kler seg litt dristig, og at hun ”hadde en litt lang preken” til klassen sin fordi hun hørte at det var en del som ble kalt ”hore”. I den forbindelse hadde de også fått se en film fra Thailand som handlet om at noen kvinner faktisk måtte være hore for å overleve. Dette hadde gjort stort inntrykk på mange av elevene, og læreren mener at ”det handler om å realitetsorientere dem om hva ordene de bruker faktisk betyr”. Elevene ”skjøpper ikke helt hva som ligger i begrepene, når de bruker ord som hore og homo”. Eksempler som disse illustrerer at konkrete hendelser gjør at skolene iverksetter enkelttiltak rettet mot kjønnrelatert mobbing, men skolene har ikke dette innbakt i sine arbeidsplaner. Inntrykket er at det gjøres lite for å forebygge akkurat denne typen mobbing.

På de skolene der kjønnrelatert mobbing, særlig i følge lærerne, sies å være et stort problem, og faktisk oppfattes som en del av likestillingsdebatten, knyttes dette først og fremst til minoritetsspråklige 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 kjønnrelatert mobbing. Når det ellers gjelder lærernes og rådgivernes beskrivelser av at dette først og fremst er et problem de knytter til minoritetsspråklige gutter, forklares dette med kulturforskjeller i holdninger til kvinner. Horebetegnelsen kan i følge lærerne ramme jenter som går med bare skuldre, eller som går på fest. Lærerne er også opptatt av å forklare grunnen; det antas at disse guttene bruker slike ord i kampen om å få oppmerksomhet fra jentene, eller fordi de er ”språklig fattige elever”.

Også noen av de minoritetsspråklige guttene selv forteller om bruk av kjønnrelaterte skjellsord, og bekrefter at det er et ledd i å få oppmerksomhet. Ved en skole var det satt i

gang et eget tiltak om skolemekling på bakgrunn av forekomst av kjønnsrelatert mobbing og det som ble opplevd som et negativt kvinnesyn. En annen av skolene vi besøkte planlegger andre former fortiltak. Felles for skolene er at de vektlegger å konsentrere tiltakene rundt spesielle grupper av elever som allerede har bedrevet kjønnsrelatert mobbing. Forebyggende tiltak, blant annet i form av et aktivt og konkretisert fokus på kjønnsrelatert mobbing, rettet mot *alle* ved skolen, ble ikke omtalt ved noen av skolene vi besøkte. Det kan i den forbindelse nevnes at i de elektroniske spørringene fant vi at 31 prosent av ungdomsskolene og 19 prosent av de videregående skolene hadde arbeidet med prosjekter/tiltak knyttet til kjønnsrelatert mobbing siste år (se kapittel 4). Hvorvidt disse tiltakene var av generell *forebyggende* karakter, eller som svar på problemer som hadde kommet fram i dagen, har vi ikke informasjon om.

5.10 Likestilling i skolens ansettelsespolitikk og planleggingsarbeid

Et tema som også er ønsket belyst av oppdragsgiver, og som skiller seg fra de øvrige fordi det først og fremst dreier seg om lærerne og ikke elevene, er skolens ansettelsespolitikk og planleggingsarbeid i et likestillingsperspektiv. Likestilling er i følge lærerne ved de skolene vi har besøkt, i svært liten grad en del av skolenes ansettelsespolitikk. Ingen av skolene som er intervjuet har brukt moderat kjønnskvoltering ved tilsetting, og de skriver heller ikke i stillingsutlysninger at de ønsker menn. Vanligvis benyttes statens standardutlysningstekst, det vil si at begge kjønn og de med minoritetsbakgrunn oppfordres til å søke. Mange oppfatter dette som en setning som alltid er med i stillingsutlysninger, og ser det ikke direkte som et utslag av planlagt likestillingspolitikk. Ved en skole ble det imidlertid kommentert at det er et ønske å få flere menn inn i skolen, slik at en mannlig søker dermed har svært gode muligheter til å få stillingen. Siden mange gir uttrykk for at de ønsker flere menn inn i skolen, ser de fleste dette som forholdsvis uproblematisk. Det å ansette flere menn framstår likevel ikke som del av en bevisst eller uttalt politikk fra skolens side.

Likestilling er også i liten grad til stede i skolens planleggingsarbeid, i hvert fall slik lærerne ser det. Ved en av skolene oppga ledelsen i de elektroniske spørringene at likestilling var til stede i skolens planer. Lærerne oppga imidlertid på våre spørsmål i intervjuene at det ikke fantes slike planer. Dette tilsynelatende misforholdet kan henge sammen med ulik oppfatning av likestillingsbegrepet, eller at ikke alle er helt oppdatert om hvilke plandokumenter skolen har. Generelt var likestilling ikke noe overordnet tema, verken i undervisningen eller ellers i skolehverdagen. Dette samsvarer også godt med svar i de elektroniske spørringene. Likestilling ble ansett som et tema i undervisningen på lik linje med alle andre temaer som man skal igjennom i løpet av året.

5.11 Oppsummering

Både lærernes og elevenes oppfatning når det gjelder likestilling generelt i samfunnet er at dette er noe en har i dagens Norge. I forhold til likestilling i *skolen* spesielt, var det i

utgangspunktet få tanker. Likestilling er dessuten i liten grad til stede i skolens planleggingsarbeid, slik "våre" lærere oppfatter det. Det samme gjelder ansettelsespolitikken; likestilling oppfattes ikke som noe viktig diskusjonstema eller satsingsområde på dette feltet.

Til spørsmål om likestilling i skolen, var lærerne opptatt av at de sosiale relasjonene mellom gutter og jenter var forskjellige, og de var opptatt av den sosiale dynamikken i klasserommet, som kunne gi utfordringer med hensyn til likestilling med tanke på hvordan oppmerksomheten ble fordelt.

Elevene hadde mest på hjertet når vi kom inn på spørsmål om utdanningsvalg, og relaterte da dette tydelig til spørsmål som angår likestilling. Et overordnet synspunkt blant elevene var at en i utgangspunktet har *like muligheter*. Den eneste begrensingen knyttet til kjønn som konkret ble nevnt, dreide seg om forskjeller i fysisk styrke mellom gutter og jenter. Det at jenter er mindre fysisk sterke enn gutter, ble nevnt som en begrensning i forhold til jentenes rom for utdanningsvalg. Imidlertid ble det også uttrykt at familiens forventninger kunne spille en rolle, samt påvirkninger fra omgivelser generelt, herunder venners valg. En holdning om å holde mange muligheter åpne, var også sterkt fremtredende. I hovedinnholdet, som dreier seg om "egne selvstendige valg", var gjennomgangstonen den samme i alle grupper. I *nyansene* som kom fram i løpet av samtalen, var det imidlertid stor variasjon i synspunktene. Foreldrenes påvirkning framstod da som en viktig faktor, spesielt med tanke på *ikke* å velge utradisjonelt. Diskusjon eller rådgiving i forhold til utradisjonelle (kjønnsutypiske) utdanningsvalg hadde i liten grad – om *noen* – vært et tema i forbindelse med utdanningsrådgiving.

Fra lærernes side ble likestilling i skolen relativt raskt konkretisert til å gjelde pensum og undervisning. Både lærere og elever oppfatter at likestilling er integrert i skolens undervisning først og fremst ved at det inngår i *pensum*. Det var gjennom eksempler fra tidligere tider og fra andre land/kulturer at likestillingsspørsmål ble aktualisert, men ikke gjennom eksempler fra dagens Norge.

Verken lærere eller elever ga noen indikasjoner på at lærerens kjønn i seg selv er av betydning for undervisningen eller elevenes læringsutbytte.

Hvordan oppmerksomhet og tid fordeles mellom gutter og jenter, ble diskutert i stor grad av både lærere og elever. Felles i alle grupper var historier om at guttene tok større plass enn jenter. Elever fortalte om enkelt eksempler der gutter ble sanksjonert kollektivt på grunnlag av forstyrrelser fra *noen* gutters side, men det var ikke en gjennomgående oppfatning at gutter og jenter ble behandlet forskjellig. Fra lærernes side var det en helt klar og uttrykt målsetting at tid og oppmerksomhet skal fordeles likt mellom gutter og jenter, og at dette er en rettesnor de legger vekt på å følge i det daglige arbeidet.

Både elever og lærere var opptatt av forskjeller mellom gutter og jenter i omgangsformer og av sosiale relasjoner i skolen. Synspunkter om dette ble livlig utvekslet, men samtidig

var kjønnsrelatert mobbing et tema som det var vanskelig å snakke om. Fra lærernes side ble det vektlagt at mobbing ble utført også av jenter, men for øvrig ble kjønnsrelatert mobbing i stor grad assosiert til språkbruk blant gutter med minoritetsbakgrunn. De tiltak mot kjønnsrelatert mobbing som ble omtalt, var spesielle tiltak rettet mot bestemte elevgrupper, mens et generelt forebyggende arbeid på feltet syntes å være lite fremtredende.

6 I tråd med lover og forskrifter?

På bakgrunn av vår undersøkelse vil vi være forsiktige med å gi klare konklusjoner i forhold til oppdragsgivers ønske om at det gis en ”vurdering av hvorvidt dette er i tråd med likestillingsloven og de lover og forskrifter som gjelder for skolesektoren innenfor området likestilling”. Ordet ”dette” i sitatet refererer til hvordan det arbeides med likestilling i forhold til skolesektoren i fylkesadministrasjon, kommuner og i skoler.

Det ligger utenfor rammen av dette prosjektet å gå gjennom kommuners og fylkers rapporter angående *aktivitets- og rapporteringsplikten* som følger av likestillingsloven (se kapittel 2.1). Etter det vi kjenner til er flere av rapportene fra kommunene som Likestillings- og diskrimineringsombudet har gått gjennom, ikke godkjent. I så fall kan det sies at de bryter § 1a i likestillingsloven. Ut fra *våre* data har vi imidlertid ingen holdepunkter for noen konklusjon angående hvorvidt arbeidet er, eller ikke er, i tråd med likestillingsloven eller dens forskrifter. Vi vil også nevne at denne paragrafen i likestillingsloven ikke spesielt omhandler skolen, men gir kommuner og fylker som arbeidsgivere plikter, også for ansatte i skolesektoren. Et annet punkt er forskriften om særbehandling av menn ved ansettelser i skolen. Den benyttes ikke sjelden; ca en tredel av kommunene rapporterer om å ha benyttet denne.

Det er også vanskelig å vurdere resultatene i forhold til opplæringsloven med forskrifter. Vi har ikke tolket oppdraget vårt som å undersøke om skolene *bryter* likestillingsloven eller opplæringsloven. Prosjektet gir oss ingen forutsetninger for å avdekke det, som er et konkret, faktisk spørsmål som trenger andre opplysninger for å kunne etterprøves, noe som ligger langt utenfor våre muligheter. Dermed er det også vanskelig å gi klare konklusjoner angående hvorvidt, eller i hvilken grad, vårt prosjekt tilsier at praksis er *i tråd med* de nevnte lovene og deres forskrifter. Vi kan imidlertid trygt si at vi *ikke* har noen holdepunkter for å si at skolesektorens arbeid *ikke* er i tråd med opplæringslovens formål om at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling (mv.) og at opplæringen skal bygge på likeverd og solidaritet (mv.) (§ 1.1 i opplæringsloven).

På den annen side vil vi peke på at når det gjelder nedfelte og skriftliggjorte målsettinger for skolen (i årsplaner og lignende), står likestilling *svakt*. Det betyr likevel ikke at en ikke arbeider etter slike linjer i klasserommet.

Et annet spørsmål gjelder § 22-1 i forskriften til opplæringsloven om *rett til rådgivning og informasjon, og hjelp til den enkelte for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller* (se også siste avsnitt i kapittel 2.1). Så vidt vi kjenner til, får alle elever rådgivning om de ønsker det. Buland mfl. (2010: 30–32) viser at de aller fleste rådgivere kjenner den nevnte forskriften godt. 54 prosent av rådgiverne var dessuten enige at lover og forskrifter var viktige i det daglige arbeidet, og 40 prosent mente det delvis var viktig (av rektorene var andelene som mente dette var viktig, høyere), og 79 prosent av rådgiverne mente at skolen utførte sitt arbeid i tråd med forskriften. Rådgiverne er også relativt fornøyde med de krav som stilles til kompetanse i forskriften. Kvaliteten på

rådgivningen kan variere. Buland mfl. (2010, s. 125) viser imidlertid at rektorer og rådgivere som oftest mente at kvaliteten på rådgivningen på egen skole er god, mens bare en liten andel (21 prosent) av de samme respondentene vurderer kvaliteten på skolens rådgiving i Norge generelt som god. Buland mfl. (2010:126) foreslår følgende forklaringer på dette:

”For det første har skolens rådgiving i Norge vært utsatt for massiv kritikk i mange år. Denne kritikken har også blitt delt av mange rådgivere og andre i skolen. Bildet av en tjeneste med dårlig kvalitet har på mange måter blitt internalisert også i skolen og hos rådgiverne. Når man så opplever at kvaliteten på arbeidet ved egen skole som tilfredsstillende, generaliserer man derfor likevel ikke til totaltilstanden i Norge. Kanskje det negative bildet med andre ord ikke er så dekkende lenger?”

Den andre forklaringen er selvsagt at man er tilbøyelig til å overvurdere kvaliteten på eget arbeid, og derfor gi overdrevne vurderinger av dette, i forhold til det man mener skjer i andre skoler”.

Kvaliteten på rådgivningen er trolig blitt bedre de senere årene, og den er trolig bedre enn sitt rykte. Høyst sannsynlig utføres dessuten arbeidet stort sett i tråd med forskriften, men altså ikke på alle skoler. Det er også mulig at ikke alle sider ved forskriften følges opp like nøye. Vårt materiale kan tyde på at spørsmålet om kjønnsrollemønster i utdanningsvalg ikke er spørsmål som er særlig fokusert, ved svært mange skoler. I et eget prosjekt der kjønnsperspektivet i rådgivningen var hovedtemaet (Mathiesen mfl., 2010) oppsummeres det at kjønnsperspektivet i rådgivningen nærmest er å betrakte som et ikke-tema, og at det er store mangler både når det gjelder fokus og tiltak.

Også vårt materiale tyder på at engasjementet for å gi informasjon med tanke på muligheter til bevisste valg på tvers av kjønnsrollemønsteret, ikke står veldig sterkt. Hvorvidt det er i tråd med, eller representerer brudd på forskriften når det ved mange skoler er liten oppmerksomhet rundt dette, anser vi det som umulig å gi noen klar konklusjon på. Dette er vanskelig også fordi den aktuelle formuleringen i forskriften ikke er veldig presis. Imidlertid; både resultatene til Buland mfl. (2010), Mathiesen mfl. (2010) og våre resultater, spesielt de som er presentert i kapittel 4 i denne rapporten, tyder på at dette arbeidet kan utvikles.

Om opplæringslovens formål heter det blant annet at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling (mv.), og opplæringen skal bygge på likeverd og solidaritet (mv.). I prinsipper for Kunnskapsløftet heter det at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg uavhengig av kjønn og sosial, kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn. Slike verdier står utvilsomt sterkt i norsk skole. Det bekreftes også av vår undersøkelse, selv om vi riktignok har sett at det å legge vekt på et inkluderende miljø ikke har 100 prosent oppslutning, og at det å integrere likestillingsperspektivet i undervisnings- og vurderingsarbeidet langt fra har gjennomgående oppslutning. Vi har likevel ikke noe grunnlag for å konkludere med at praksis ikke er i tråd med de deler av opplæringsloven som nevnerlikestilling.

Det bekreftes også av vår undersøkelse, selv om vi riktignok har sett at det å legge vekt på et inkluderende miljø ikke har 100 prosent oppslutning, og at det å integrere likestillingsperspektivet i undervisnings- og vurderingsarbeidet langt fra har gjennomgående oppslutning. Det hører også til sjeldenhetene at likestillingsperspektivet gjenspeiles i nedfelte målsettinger for skolenes virksomhet. Vi har også sett at likestilling og ”fargerikt felleskap” skårer lavest av 12 oppgitte målsettinger for skolens arbeid, både i 2009 og i 1996. Vi har likevel ikke noe grunnlag for å konkludere med at praksis *ikke* er i tråd med de deler av opplæringsloven som nevner likestilling og likeverd.

Et siste punkt gjelder *kjønnsrelatert mobbing*, som må sies å være et særegent område i handlingsplanen. I forhold til lovgivning, er det her likestillingsloven (§ 8a), diskrimineringsloven (se kapittel 2.1 i denne rapporten) og de sider ved opplæringsloven som omhandler elevenes skolemiljø (kapittel 9a i loven) generelt, det psykososiale miljøet spesielt (kapittel 9a-3), og kapittel 9.a-4 om systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet, som er det sentrale. Vi har ikke holdepunkter fra *vårt* materiale til å vurdere om det på dette feltet foregår lovbrudd i skolen (for eksempel fra medelevers side, eller at slik mobbing ikke følges opp av skolen). Vårt (begrensede) kvalitative materiale gir gode eksempler *at* det følges opp, men materialet gir også inntrykk av at det er et tema som det er vanskelig å nærme seg.

Vi vil også nevne at skriftlige rutiner for å ta fatt i slike spørsmål synes å være en mangelvare ved mange skoler, jf. at Vibe og Evensens (2009) fant at under halvparten av skolene har utarbeidet *skriftlige rutiner* for etterlevelse av undersøkelses- og varslingsplikten i opplæringslovens kapittel om psykososiale miljøet.

7 Hvor står vi – hvor går vi? Avsluttende kommentarer

7.1 "Likestilling" – et utdatert tema?

Våre resultater tyder på at nedfelte, skriftlige målsettinger om likestilling synes å være nesten fraværende i skolen. Resultatene gir også grunn til å tvile på om det i noe særlig grad foregår diskusjoner som nedfeller seg i definerte og klare mål for hva – eller hvor – en *vil* med likestilling. På den annen side skjer det mange ting i skolen som er klart likestillingsrelatert. Dette kan synes å være en speilvendning av det kjente ibsenske visdomsordet "ja, tenke det, ville det..."⁸. Når det gjelder likestillingsarbeidet i skolen, kan vi snu på det og kanskje heller si: "Tenke det? Nei. Ønske og ville det? Antakelig. Gjøre det? Ja".

Likestillingsperspektivet blir i nokså stor grad vektlagt i undervisningen og i vurderingsarbeidet i den norske skolen, mer overraskende er det kanskje at det ikke har *full* oppslutning. En ikke ubetydelig andel av skolene legger liten vekt på det. Imidlertid, når temaer eller tiltak konkretiseres, blir det stadfestet på de fleste skoler at dette er viktige spørsmål, og det bekreftes at det også *gjøres* en god del i forhold til dem. Imidlertid; dette skjer langt fra på alle skoler.

Et annet spørsmål er imidlertid *hvordan* likestilling integreres i undervisningen. Vårt klare inntrykk fra de skolene vi har besøkt, er at når likestillingsspørsmål inngår i undervisningen, inngår det som en del av pensum i samfunnsfag, historie, norsk eller RLE (Religion, livssyn og etikk). Når temaet tas opp, er det i et historisk lys; *mangel på likestilling er noe som eksisterte tidligere*. I tillegg til den historiske innfallsvinkelen, tas likestillingstemaet opp i forhold til undervisning om andre land; *mangel på likestilling er noe som eksisterer i andre kulturer*. Dette kan være naturlige innfallsvinkler, men det er tankevekkende om de er de *eneste* eller de dominerende innfallsvinklene. Fra vårt begrensede materiale kan vi ikke trekke noen konklusjon hvorvidt dette er et representativt virkelighetsbilde. På den annen side gir helheten i våre resultater grunn til å peke på at dette framstår som viktige karakteristika ved likestillingsarbeidet i skolen.

Det mest slående er det inntrykk materialet gir om manglende interesse for likestilling som tema. Skolen er ikke alene om det. Selv om vinteren 2010 i noen grad har vært et unntak (mer om det nedenfor), møtes ofte "likestilling" som tema generelt i samfunnet med et gjesp, eller det avføder tidvis anekdotiske diskusjoner om erfaringer med egne barns lek eller ikke lek med dukker eller bruk rosa klær, egen families valg av arbeidsdeling og lignende, mens det er få prinsipielle diskusjoner. En grunn til relativt laber interesse kan

⁸ "Ja, tænke det; ønske det; ville det med, - - men gjøre det! Nei; det skjønner jeg ikke" (fra Peer Gynt).

Sitatet er blitt et kjent munnhell som viser til at våre ønsker ofte overskrider evnen eller motet til å gjøre det vi ønsker.

være at mye av likestillingsarbeidet framstår som byråkratisert, og da i ordets negative betydning (se også pkt 7.2.2). Det er også en utbredt holdning om at det *er* likestilling i samfunnet, slik at temaet framstår som uaktuelt, eller i noen tilfeller et noe gammelmodig og ”ukult” tema. En annen mulighet er at likestilling er så *selvfølgelig* at det ikke er noe å diskutere. Disse holdningene har vært klart framme i våre intervjuer i skolen.

Når det gjelder spørsmålet om hvor selvfølgelig likestilling er, kan dette gi seg (minst) to utslag: a) Om det ikke er uttalt, ligger likevel en positiv holdning til likestilling under det en gjør. b) Likestilling er jo noe vi *har*, derfor er det liten grunn til å debattere det. Begge de sistnevnte holdningene gjenfinnes i vårt intervjumateriale. Om en ønsker økt likestilling i skolen med tanke på de temaer som handlingsplanen tar opp (se kapittel 1), kan det være vanskelig å nå gjennom om interessen er såpass lunken som det vi her beskriver.

7.1.1 Likestilling – en selvfølge?

En oppfatning om at likestilling er oppnådd og derfor så selvfølgelig at det er liten grunn til å prioritere å gi oppmerksomhet, kan være grunnen til laber interesse. Dette vil også påvirke skolens arbeid på dette feltet, og det påvirker elevenes holdninger til, interesse for og bevissthet om likestillingsrelaterte temaer. Spørsmålet om hvor selvfølgelig likestilling er, er interessant av mange grunner. Noen stemmer i likestillingsdebatten mener at om det ikke kan påvises kjønnsdiskriminering i lønn mellom menn og kvinner i samme stilling, med samme ansiennitet, utdanning og arbeidstid, så brukes ”likestillingsretorikk som brekkstang for ideologi” (sosiolog Preben Z. Møller, Aftenposten 23. februar 2010). Han henviser her blant annet til forskning redegjort for i Likelønnskommisjonens rapport⁹, NOU 2008. Møller mener i sitt avisinnlegg som var rettet mot barne-, likestillings- og inkluderingsminister Lysbakken, at det er en stor forskjell på å arbeide for likestilling og å arbeide for ”lik lønn for arbeid av lik verdi”. Underforstått, det er bare når en kan påvise direkte lønnsdiskriminering i samme stilling, at det eksisterer mangel på likestilling som det er grunn til å bekjempe. I et innlegg i samme avis 18. februar begrunner Møller sine synspunkter blant annet slik:

”Norge har et av de mest kjønnssegregerte arbeidsmarkedene i Europa. Dette er en gris enkelte forsøker å sminke ved å gå fra «lik lønn for likt arbeid», til «lik verdi for arbeidet». Norsk Sykepleierforbund misbruker likestillingsretorikk på den måten. Bør en sykepleier tjene like mye som en politibetjent som risikerer livet, eller en ingeniør som ikke jobber etter timer, men resultater? Selvsagt ikke. Når vi lønner likt, betyr likestilling lik jobbing.”

Argumentasjonen er lett å angripe, det er utallige yrker, spesielt mannsdominerte yrker, i Norge som lønnes langt høyere enn en ”politibetjent som risikerer livet”. Hvorfor akkurat sykepleieryrket, der en faktisk *redder* liv, benyttes som eksempel, er vanskelig å forstå. At

⁹ Sentrale her er Petersen mfl. (1997), Nielsen, Høgsnes og Petersen (2003) og Petersen, Penner og Høgsnes (2007).

en ingeniør, for eksempel ansatt i offentlig sektor, jobber etter *resultater* mens en sykepleier (med lavere lønn, også i offentlig sektor) ikke gjør det, men bare jobber ”etter timer”, er det også vanskelig å forstå logikken i.

Viktigere enn de kanskje pussige eksemplene i sitatet over, er behovet for en fornyet diskusjon om hva likestilling er, som også vil berøre skoleelevene. Hvis det er en utbredt holdning at likestilling bare handler om å unngå kjønnsdiskriminering i lønn i samme stilling, er det liten grunn til å bli overrasket over at likestilling som uttalt målsetting for skolens arbeid er så lavt prioritert i skolen. Om en derimot mener at likestilling handler om blant annet alt det som gjør at kvinner og menn ofte befinner seg i ulike typer jobber, herunder er ulikt representert i lederstillinger, har ulik inntekt og ulikt omfang av omsorgsansvar for barn og gamle foreldre; eller om vold i nære relasjoner, om kjønnsrelatert mobbing, om arbeidsdeling i hjemmet og om at menn langt sjeldnere enn kvinner får omsorgsansvar for barn etter samlivsbrudd, er det kanskje mer påfallende at likestilling ikke er framtredeende spørsmål på den arenaen der *all* ungdom finnes, nemlig skolen.

Det er neppe videre radikalt å peke på at mangel på likestilling ikke bare handler om dokumenterbare hindringer og ulovlig diskriminering, men også om de forskjellene mellom kvinner og menn på mange livsområder som fortsatt eksisterer (senest vist av Statistisk sentralbyrå i Samfunnspeilet nr 1, 2010). Likestilling handler om like rettigheter og like muligheter *på like vilkår*, men mange vil nok også mene at det handler om forskjeller i resultat, for eksempel som ulik inntekt, som allment oppfattes som uønskede, og det er antakelig også en av grunnene til at vi blant annet har en handlingsplan for likestilling i skolen.

Mange stiller spørsmål om hva som er grunnene til at gutter og jenter fortsatt langt på vei gjør ulike valg, og stiller spørsmål om hvilke barrierer som finnes. Et spørsmål som for eksempel stilles, er hvilke mekanismer fører til at kvinner ofte opplever å møte ”glasstaket” (det usynlige taket som kvinner stanger hodet mot jo nærmere de kommer toppen i en organisasjon, som er mye omtalt i litteratur om kjønn, ledelse og inntekt)? Her skal det skytes inn at Likelønnskommissjonen (NOU 2008) hevder at hypotesen om glasstaket bare får begrenset støtte i nyere norske studier. ”Det synes ikke å foregå noen direkte diskriminering av kvinner i ansettelses- og forfremmelsesprosessen” (s. 153). Kommisjonen fortsetter: ”Isteden observerer forskerne at mange kvinner har forestillinger om et glasstak, forestillinger som kan bli selvopplyllende.” (Kommisjonen viser blant annet til forskning av Storvik, 2006.)¹⁰

¹⁰ Andre interessante resultater som Likelønnskommissjonen poengterer (men som det her fører for langt å gå nærmere inn på), er den betydning for lønnsforskjeller som forskerne finner når det gjelder effekt av barnefødsler (mødres lønnstap, se side NOU 2008:179). Hardoy og Schøne (2007) fremhever tap av ”personkapital” som følge av mødres lange fravær fra arbeidsplassen, mens Petersen, Penner og Høgnes (2007) finner at lønnstapet skyldes at mødre sorteres til andre stillinger og arbeidsgivere. Kommisjonen påpeker at funnene ikke står i motstrid til hverandre, men at studiene har ulike metodikk.

Poenget her er at likestilling neppe er *gitt*, verken i betydningen at den *finnes* eller med hensyn til enighet om hva det handler om. Å få en fornyet diskusjon om dette *også* i skolen, bør være viktig for unge gutters og jenters framtid som yrkesutøvere og foreldre.

Også Likelønnskommisjonen peker på at vi vet for lite om bakgrunnen for valg: ”Gutter og jenter gjør ulike valg. Vi vet *hvordan* de velger, men mindre entydig *hvorfor* de velger som de gjør” (s. 153). Kommisjonen refererer i den sammenheng blant annet til Jonsson (2004), som argumenterer for at det krever stor personlig oppofring av en jente som velger å bli bygningsarbeider eller en gutt som velger å bli førskolelærer. Jonsson mener også *forventningen* om å møte diskriminering som følge av å ha valgt utradisjonelt, kan hindre at man søker seg til det yrket man egentlig har en preferanse for (NOU 2008:147). Også dette er i tråd med våre funn i våre kvalitative intervjuer (se kapittel 5), og vi vil legge til: De unge eksemplifiserer dette, med erfaringer i sin bekjentskapskrets.

7.1.2 Likestilling i et flerkulturelt samfunn

Nye grupper, spesielt *ungdom med innvandrerbakgrunn*, bør i økende grad trekkes inn i diskusjoner og arbeid knyttet til likestilling mellom kjønnene. Når vi nevner dette, er det ikke fordi disse stemmene ikke er der. Mange stemmer fra minoritetsmiljøer deltar i denne debatten. Spørsmålet om likestilling i minoritetsmiljøer, eller de spesielle utfordringene som gutter og jenter med en annen etnisk bakgrunn enn norsk kan stå overfor, er ikke en del av oppdraget for dette prosjektet. Dette er dessuten også lite omtalt i handlingsplanen. I våre kvalitative intervjuer var imidlertid temaet ofte nærværende. Det er utenfor vår ramme å følge dette nøyere opp, men det er grunn til å se fram til at slike spørsmål behandles både av ”kvinnepanelet” og det nye likestillingsutvalget (nedsatt vinteren 2010) som vi omtaler nedenfor. I den grad synspunktene som panelet og utvalget presenterer vil omhandle *skole*, minoriteter og likestilling, er det er også grunn til å håpe at mediedebatten som trolig vil følge, vil omhandle også mange andre viktige sider ved elevenes skolehverdag enn bruken av hijab i skolen.

Det er også grunn til å påpeke at likestillingsspørsmål ikke bare angår minoritetsmiljøene *fordi* de er tilhører befolkningen med etnisk minoritetsbakgrunn. Svært mange spørsmål er felles. Et eksempel på dette er et innlegg av Bushra Ishaq¹¹ i Aftenposten 27. mars 2010, under tittelen ”Utdatert kvinnekamp”. Ishaq tar nettopp opp generelle likestillingsspørsmål (herunder andelen kvinner blant professorene). Hun skriver blant annet:

”Utfordringene i likestillingskampen står i kø, men det ser ut som kvinnebevegelsen ikke lenger klarer å skape engasjement”. [.....] ”Ungdom svikter. Feminist er nærmest blitt et skjellsord blant allmenn norsk ungdom, i samsvar med manglende engasjement for kvinnesaken.” [.....] ”At unge sitter med myten om Norge som

¹¹ Samfunnsdebattant og fredsarbeider, tildelt Fritt Ords Pris for 2010, medisinstudent, medlem i kvinnepanelet til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og tidligere leder av Muslimsk studentsamfunn.

likestilt land og distanserer seg fra bilde av feminister som sinte og hysteriske kvinner som brenner plagg, er en velkjent tendens”. [.....] ”Og bekymringene bør vekkes for alvor når likegyldigheten blir så fremtredende at ungdom i møte med kvinnesaksforkjempere ikke klarer å konkretisere kvinnekampen til noe annet enn sykepleiere og minoritetskvinner.”

7.1.3 Et gjesp – eller bevege hjertene?

Denne vinteren (2010) har vi i media sett en viss oppblomstring i interessen for likestillings spørsmål. Resultatene for skolen som rapporteres her, ville *muligens* vært noe annerledes om undersøkelsen hadde vært foretatt vel et halvår senere. Det er flere grunner til at det har vært en oppblomstring i likestillingsdebatten. Dels har debatten vært inspirert av diskusjoner rundt ”likestillingspott” i kjølvannet av forslaget om dette som ble fremmet av Likelønnskommisjonen (NOU 2008). Likestillingspotten har vært en sentral del av diskusjonen forut for vårens lønnsoppgjør. Dels har debatten også vært forårsaket av programserien *Hjernevask* på NRK1, som startet 1. mars med et program om hva som er bakgrunnen for kjønnsforskjeller i valg av utdanning og yrke (arv eller miljøpåvirkning?). Også boken ”Bråk!” (Yssen og Simonsen, 2010) som utkom 8. mars, har avfødt en viss debatt.

I noen grad har det også vært en økt interessen forårsaket av at barne-, likestillings- og inkluderingsministeren vinteren 2010 både har etablert et kvinnepanel (BLD, 2010a) og nedsatt et offentlig utvalg som skal utrede norsk likestillingspolitikk med utgangspunkt i livsløp, etnisitet og klasse. ”Utvalget skal utrede framtidens politikk for kjønnslikestilling og ta hensyn til mangfoldet i samfunnet, som innvandring, religiøsitet, alder og til alle sosiale lag av samfunnet” (BLD, 2010b). Det sistnevnte utvalget, med leder Hege Skjeie, skal altså ta for seg også andre likestillingsrelaterte spørsmål enn de som omhandler kjønnsmessig likestilling.

I gjennomgangen av våre resultater kom vi stadig tilbake til et spørsmål om det er slik at ordet likestilling snarere avføder et gjesp enn et engasjement. Våre refleksjoner fikk en bekreftelse i programleder og kvinnepanel deltaker Christine Kohts utsagn (på ”Skavlan”, NRK 1, 5. februar 2010) om sin reaksjon da barne-, likestillings- og inkluderingsministeren ringte henne og spurte om hun vil delta i kvinnepanelet (som består av 31 kvinner). Panelet har som oppgave å diskutere likestillingspolitikk. Koht ble søvnnig av å høre ordet likestilling og følte først for å legge seg ned for å hvile da ordet kom opp i nevnte telefonsamtale.

Vi har også sett at våre refleksjoner ble gjenspeilt i statsrådets ønsker for panelet (som ikke har noe definert mandat), nemlig at han ønsket *en ny og vitaliserende debatt om likestilling* (BLD, 2010a). Dette kan synes å være i ferd med å skje, og det vil bli interessant å følge dette. Vi reiser den hypotesen at for *skolens* del er trolig en slik debatt viktigere enn en handlingsplan for likestilling.

7.1.4 Hvordan påvirke holdninger: "Foretrekker at sjefen er mann"

Kjønnsstereotype holdninger står fortsatt ganske sterkt blant mange av dagens skoleelever. Det er imidlertid mange nyanser i dette bildet, noe også våre skolebesøk og vårt kvalitative materiale bekrefter. Det er også mange måter å befeste stereotype holdninger på. Vi ønsker her å illustrere dette med et eksempel.

Mange unge leser bare nettaviser, mange leser ofte ikke mer enn overskriften. På selveste kvinnedagen 8. mars (2010) valgte både VG og Dagbladet å presentere artikler (usignerte) der overskriftene var at befolkningen foretrakk en mannlig sjef (VG), eller at "Sjefen bør være en mann" (Dagbladet), begge basert på en undersøkelse som YouGov har utført for MandagMorgen.

Hovedinntrykket er dermed skapt: Kvinnelige sjefer er uønsket. Hvorfor skal da unge kvinner ønske seg lederstillinger? Først lenger ned i artiklene framkom det mest essensielle resultatet, som burde vært overskriften, nemlig at to av tre (67 prosent) mente at *det ikke hadde noen betydning om sjefen var mann eller kvinne*. Den resterende tredelen fordelte seg slik: 21 prosent foretrakk en mannlig sjef, 12 prosent en kvinnelig sjef (vi vet ikke om det var like mange kvinner som menn som ble spurt). Saklighetsnivået i valg av overskrift og ingress i dette tilfellet, kan være et eksempel på ting som ikke bidrar til en mer opplyst likestillingsdebatt.

7.2 Likestilling og handlingsplaner

7.2.1 Trenger skolen en handlingsplan for likestilling?

Vår oppgave er som kjent (se kapittel 1) ikke å evaluere Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen, men vårt prosjekt har sitt utgangspunkt i denne handlingsplanen. Noen refleksjoner om betydningen av handlingsplanen er derfor naturlige. Det kan nevnes at det er få konkrete tiltak rettet mot skolen og lite midler i Handlingsplanen for likestilling. Dette står i motsetning til strategien og handlingsplanen "Gi rom for lesing!" som hadde et stort gjennomslag i skolene og der mange tiltak fulgte av planen.

Når bare har fem prosent av skolene diskutert handlingsplanen for likestilling tyder resultatet på at selve handlingsplandokumentet har hatt begrenset betydning for det arbeidet som gjøres i skolen. Det er ikke mulig for oss å si hva som er årsaken til at handlingsplanen ikke har nådd fram. Vi antar at årsaken er en blanding av praktiske årsaker og mangel på prioritering av temaet (likestilling skårer lavest av alle temaer, både i en undersøkelse utført i 1996 og i vår undersøkelse høsten 2009, se kapittel 2). Når handlingsplanen som sådan synes å ha så liten betydning i skolen, behøver det ikke bety at det ikke er *behov* for at det gjøres et arbeid på de områdene handlingsplanen tar opp, heller ikke at slikt arbeid ikke gjøres. Som nevnt har konkrete satsinger (uavhengig av handlingsplanen), som for eksempel "Gi rom for lesing", hatt nokså stort gjennomslag.

Handlingsplanen for likestilling er altså lite kjent i skolen, lite diskutert og i liten grad fulgt opp, og framstår således som lite viktig for skolesektoren. (Dette *kan* være annerledes for den delen av planen som omhandler barnehagesektoren.) Trolig er en stadig diskusjon om likestilling, om bakgrunn for kjønnsforskjeller, om kjønnsforskjellene er *uønsket* osv., viktigere og mer nyttig. En handlingsplan kunne nettopp medvirke til at en slik diskusjon holdes levende. Våre resultater tyder imidlertid helt klart på at selve handlingsplanen har hatt liten betydning i så måte.

7.2.2 Byråkratisert likestillingsarbeid?

Vi nevnte over at en grunn til relativt laber interesse for likestillingsspørsmål kan være at mye av likestillingsarbeidet framstår som byråkratisert. At likestillingsarbeidet er byråkratisert, behøver ikke fra alle ståsteder ses som noe negativt. Formalisering av rettigheter og administrativ (byråkratisk) oppfølging av at et arbeid gjennomføres i tråd med rettigheter, samt i tråd med politiske vedtak og målsettinger, er fra de flestes ståsted neppe sett som noe negativt. Det kan likevel tidvis forekomme at gode intensjoner drukner i byråkratiske pålegg, og det kan være et spørsmål om en god sak mister sin kraft hvis den oppleves som noe som bare byråkrati og myndigheter er opptatt av.

Trolig drukner en plan som Handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen – hvor godt den enn er formulert, hvor mye arbeid som enn er lagt i den for å basere innholdet på foreliggende forskningslitteratur, og hvor velment og relevant den enn måtte være – i de mange mål- og styringsdokumenter skolene og kommunene må forholde seg til. Fra skolenes side hevdes det relativt ofte i media at de er lei av å bli pådyttet oppgaver som skal løse et definert samfunnsproblem som gjelder barn og ungdom, og av ”å få tredd handlingsplaner nedover hodene”. Muligens har handlingsplanen for likestilling vært offer for nettopp dette.

En bør heller ikke se bort fra at betydningen av deler av det formaliserte likestillingsarbeidet kan være overvurdert i noen sammenhenger. Med dette tenker vi på at det kan være på *andre* måter enn gjennom ytterligere å forsterke og presisere krav i lover, forskrifter, planer eller eventuelt rundskriv, det viktigste arbeidet bør gjøres i dag. De lovene vi har (se kapittel 2) er selvsagt grunnleggende og viktige, men ytterligere formalisering *kan* i noen sammenhenger bety økt byråkratisering som, hvis det er vanskelig å se nytten for dem som berøres, *kan* innebære at en gjør likestillingsengasjementet en bjørnetjeneste. Fravær av interesse for Handlingsplanen for likestilling og for likestilling som tema har, som nevnt, vært slående i våre resultater. Derfor framstår spørsmålet om engasjement som særlig viktig.

I Aftenposten (15. januar 2010) skriver det (da) nyutnevnte likestillings- og diskrimineringsombudet Sunniva Ørstavik om plikten arbeidsgivere har til å avgi et likestillingsregnskap for sin virksomhet. Denne plikten refererer til § 1a i likestillingsloven som vi har omtalt i kapittel 2.1, som for øvrig er en endring (et tillegg) i likestillingsloven som trådte i kraft 1. januar 2003. Likestillings- og diskrimineringsombudet har ansvar for å

kontrollere at dette arbeidet (aktivitets- og rapporteringsplikten i likestillingsloven) overholdes. Ørstavik påpeker at både Fornyings- og administrasjonsdepartementets (FAD) og Fiskeridepartementets rapporter er mangelfulle, og hevder at dette er pinlig, spesielt siden FAD er statens største arbeidsgiver. Hun sier blant annet: ”Departementene mangler systematikken som trengs for å få oversikt over likestillingssituasjonen.”

Rapporteringen skal være relativt omfattende:

”Det forutsettes en systematisk beskrivelse av stillingsstatus mellom kvinner og menn, for å avdekke utilsiktede og uønskede kjønnsforskjeller. Det er viktig å få fram fordeling av kvinner og menn i avdelinger, på ulike nivåer, gjennomsnittslønn for kvinner og menn, lønn i kvinnedominerte stillingskategorier kontra mannsdominerte, kjønnsfordeling blant de høyeste og lavest lønnede. Videre er det viktig å få frem fordeling av heltid, deltid, ubekvem arbeidstid og overtidsbruk, bruk av permisjoner, sykefravær og kompetanseheving, samt virksomhetens likestillingsaktiviteter” (samme artikkel i Aftenposten 15.1.2010).

Dette gjelder rapportering om tilstanden, i tillegg omfatter rapporteringsplikten en redegjørelse for aktiviteten. Kravene er å finne på Likestillings- og diskrimineringsombudets nettsider.¹² Uten at vi har hatt anledning til å se hva de ulike virksomhetene, herunder små og store kommuner og store og små¹³ private virksomheter, rapporterer på alle disse områdene, er vårt inntrykk at det vi har sitert over, representerer nokså omfattende arbeid for den enkelte virksomhet, hvis kravene skal etterfølges. Uten at definisjoner til bruk i statistikken standardiseres, og det lages sentrale opplegg for hvordan så omfattende rapporteringer skal kunne lages, vil vi også anta at opplysningene fra virksomhetene vil variere svært mye i kvalitet og ikke minst omfang hva gjelder hvordan de ulike temaene dekkes. I så fall antar vi at nytten vil være høyest varierende. En kan innvende at selve arbeidet i den enkelte virksomhet med å oppfylle rapporteringsplikten vil være likestillingsfremmende, fordi en blir nødt til å tenke gjennom dette og skaffe seg oversikt (ha en oppdragende virkning). På den annen side kan det være at rapporteringsplikten (i tilknytning til årsberetning) for de fleste virksomheter *i praksis* reduseres til en linje der en omtaler hvorvidt virksomheten har støtt på noen problemer knyttet til likestillingsspørsmål siste år (noe antakelig de færreste vil rapportere om), slik vi, på uvitenskapelig vis, er blitt fortalt at dette løses i praksis. Om dette er utbredt, vil vi

¹² Om aktivitetsplikten, se <http://www.ldo.no/no/Dine-plikter/Aktivitetsplikt/>, og om <http://www.ldo.no/no/Dine-plikter/Rapporteringsplikt/>, samt en veileder for arbeidslivet i aktivitets- og rapporteringsplikten, (http://www.ldo.no/Global/Veileder/Veileder_diskriminering_web.pdf), laget i samarbeid med Barne- og likestillingsdepartementet, partene i arbeidslivet og Likestillings- og diskrimineringsombudet.

¹³ I følge LDOs hjemmeside skal private virksomheter, både de med mer enn 50 ansatte og de med mindre, rapportere om tilstand på likestilling mellom kjønnene blant ansatte. Forskjellen mellom de med mer og mindre enn 50 ansatte dreier seg om denne linjen: ”Skal rapportere om planlagte og gjennomførte tiltak i forhold til å øke likestilling med utgangspunkt i kjønn, etnisitet og funksjonsevne”, der setningen angående de med mindre enn 50 ansatte slutter etter ”gjennomførte tiltak” (<http://www.ldo.no/no/Dine-plikter/Rapporteringsplikt/>, 19. januar 2010).

anta at en slik opplysning er av begrenset nytte, både for virksomheten og for Likestillings- og diskrimineringsombudet som har ansvar for å gå gjennom rapporter og kontrollere at aktivitets- og rapporteringsplikten overholdes.

Å frambringe kunnskap om de ulike effekter rapporteringsplikten kan ha, kan være noe som følges opp av det nye likestillingsutvalget (Skjeie-utvalget) (eventuelt i et forskningsprosjekt). Motivet bak kravene til rapporteringen ligger i ønsker om å identifisere problemer; hvilke barrierer som finnes, slik det er formulert av Ørstavik i samme artikkel i Aftenposten:

”Vi vet om lønnsgap, om forskjeller i uttak av foreldrepermisjon, om ufrivillig deltid, om kvinnefravær i toppledelsen. Vi ønsker ikke at det skal være slik. Ligger det noe i strukturen, barrierer som vi ikke ser, som vi ikke tror er der? Vi vet ikke nok om forskjellene før vi går inn og systematisk identifiserer problemene, gapene, barrierene. Først da kan det settes i gang tiltak og planer, mål kan tidfestes og tallfestes.”

Et spørsmål melder seg om det er gjennom den nevnte rapporteringsplikten (som fra i år i tillegg til rapportering på kjønnslikestilling, også gjelder i forhold til etnisitet og funksjonsevne) for virksomhetene slik kunnskap best innhentes. Rapporteringsplikten kan ha et manifest utbytte, men kan også ha (latente) negative virkninger, eller den kan eventuelt ha få, eller ingen, effekter. Dette bringer tankene inn på et begrep i rettssosiologien, nemlig lovens normative funksjon, og at lovgivningen kan ha andre virkninger (latente) enn de intenderte, slik det blant annet er diskutert i den rettssosiologiske klassikeren ”Rettens sosiale funksjon” av Wilhelm Aubert (1976). En bør kanskje være åpen for at påbud om omfattende rapporteringsplikt ned på det enkelte virksomhets- og avdelingsnivå faktisk *kan* ha negative virkninger i forhold til et *engasjement* for likestilling. Det er heller ikke utenkelig at dette bare blir en ”øvelse” mange ikke tar særlig alvorlig, og om det gode formålet i så fall eventuelt kommer i miskreditt (”det beste blir det godes fiende”).

7.2.3 Hva med likestillingsarbeidet i skolen?

Liknende tankegang som vi beskriver i avsnittene over, kan overføres til likestillingsarbeidet i skolen. Når *likestilling skårer lavest av alle formål for skolen* (jf. figur 2.1), og vi ellers finner at likestillingsarbeid ved skolen i svært begrenset grad er forankret i skolens planer, *kunne* det avlede en tanke om å pålegge skolene en plikt til å rapportere om hvordan de implementerer likestilling i sine årsplaner, og en plikt til å rapportere om hvordan de konkret følger dette opp. Ut fra vår argumentasjon over er vi tvilende til at det å innføre en rapporteringsplikt med tanke på et likestillingsregnskap for skolen, er en god løsning. Skolen bør ikke stå ”til rette” gjennom økte rapporteringsplikter, selv om vi finner at likestillingsperspektivet på mange måter står overraskende svakt.

Vi konstaterer for øvrig at vår vurdering her er i tråd med Tidsbrukutvalget (Kunnskapsdepartementet 2009) og departementets oppfølging av deres rapport i melding til Stortinget (Kunnskapsdepartementet 2010). I følge stortingsmeldingen vi departementet blant annet ”vurdere konsekvensene for lærernes tidsbruk ved innføring av nye omfattende tiltak, og i forbindelse med utvikling av nye eller ved revisjon av eksisterende handlingsplaner og strategier”.

Det er nok viktigere å skape et klima for økt *engasjement*, noe som kanskje kan involvere foreldrene mer enn det som gjøres i dag, eller som for eksempel kan føre til et bedre arbeid for å oppnå likt læringsutbytte blant gutter og jenter (som alle ønsker), eller til at en utvikler bedre metoder for å fremme økt kunnskap og bevissthet om muligheter for å gjøre kjønnsutypiske utdanningsvalg.

Dette har også betydning for hvordan en vurderer Handlingsplanen for likestilling. Hvis oppfølging av en handlingsplan gjøres halvhjertet og bare blir sett på som en nødvendig *øvelse*, slik det kan bli hvis det oppleves som unødvendig formalisert og pålagt merarbeid, kan det å ta opp likestillingsspørsmål på skolen faktisk bli *vanskeligere* enn det ellers ville vært.

En diskusjon om kjønnsforskjeller, spesielt hva en eventuelt mener er *uønskede* kjønnsforskjeller, er viktig. Når gutters læringsutbytte (målt ved karakterer) systematisk over flere år synes å være dårligere enn jenters, gir dette en grunn til bekymring. Om forholdet hadde vært motsatt, ville det trolig ha kommet et rop om at vi ikke må finne oss i en skole som ikke gir jentene de samme mulighetene som guttene. Det ville ventelig, og forståelig, bli sett i sammenheng med historisk forskjellsbehandling og kjønnsforskjeller i arbeidslivet med hensyn til lønn osv. Kanskje grunnen til at ramaskriket ikke er høyere, er at menn fortsatt har de høyeste lønningene og oftere er representert i høyere stillinger enn kvinner. (”Gutta klarer seg” sies det ofte.) Eller kanskje grunnen er at flere tidlige studier har vist at guttene får mest oppmerksomhet i klasserommet. Eventuelt er grunnen at det ikke foreligger tilstrekkelig kunnskap om hvordan en kan gjøre noe med problemet. Det er imidlertid grunn til bekymring når det er systematiske kjønnsforskjeller i læringsutbytte, uansett hvilken vei forskjellene går. Forskjellene får konsekvenser for elevenes framtidsmuligheter når det gjelder utdanningsvalg.

Satsingen ”Gi rom for lesing” har hatt særlig fokus på gutters lese- og skriveferdigheter, og det har satt tydelige spor i skolens aktiviteter. Mange skoler rapporterer om å ha deltatt i dette. Senere undersøkelser vil vise effekten av dette.

”Feminisering av skolen” er neppe grunnen til kjønnsforskjeller i læringsutbytte; som nevnt i kapittel 1, tyder forskningen *ikke* på det. Dette var også en gjennomgangstone i alle elevgrupper på de skolene vi besøkte. Lærerens kjønn har liten betydning.

Tilpasset opplæring er noe alle som interesserer seg for skolen, er opptatt av, mens likestilling er, som vi har sett i kapittel 2, en lite viktig målsetting for skolen. Tanker om

”likestilling” og kjønnsforskjeller er trolig i liten grad knyttet til spørsmål om tilpasset opplæring. Mye kan muligens vinnes om slike temaer knyttes nærmere sammen. Tilpasset opplæring *kan* kanskje i noen sammenhenger nettopp bety at en er opptatt av kjønnsforskjellene i læringsutbytte.

Det er også grunn til å fortsette diskusjonen om de kjønnsstradisjonelle utdanningsvalgene som blir foretatt av mange jenter og gutter. Om diskusjonen for eksempel blir stimulert eller foranlediget av arv–miljø debatten som er tatt opp i Hjernevask-programserien på NRK, som vi har nevnt over, *kan* det ha som resultat at flere får et bevisst forhold til egne valg, og ser nye muligheter for egne valg. De færreste vil mene at det er en naturlov bak det faktum at legeyrket og juristyrket var manndominert i århundrer, når disse studiene i dag har flertall av jenter. Det er heller ingen naturlov som tilsier at gutter ikke kan bli sykepleiere og at jenter ikke kan bli ingeniører, eller at ikke *flere* ville velge utradisjonelt om det ikke var så sterke kulturelle føringer mot slike valg.

Viktigere enn en handlingsplan er det trolig å diskutere kjønnsforskjellene i valg og bakgrunnen for disse forskjellene *i skolen*, og å utvikle bedre metoder for – og kunnskap blant rådgivere – om hvordan ungdom best og friest mulig, med mest mulig kunnskap, og eventuelt med nødvendig oppmuntring, kan gjøre sine valg. Vårt kvalitative materiale tyder på at slike diskusjoner/samtaler forekommer sjeldent i skolen, noe som understøttes av rapportene til Buland mfl. (2010) og Mathiesen mfl. (2010). Hvordan en kan trekke foreldrene inn i dette arbeidet, må også diskuteres. Det statistiske materialet tyder på at foreldrene i liten grad er involvert i slike diskusjoner ved skolen. Et eksempel er at bare 18 prosent av ungdomsskolene og 11 prosent av de videregående skolene rapporterer at foreldrene er involvert i spørsmål knyttet til jenters og gutters kjønnsstradisjonelle valg av fag eller studieretninger (se kapittel 2). Det kvalitative materialet ga dessuten inntrykk av at foreldrene kunne være bremseklosser når ungdommene i utgangspunktet hadde tenkt å foreta et utradisjonelt valg.

Det er for øvrig tankevekkende at så få kommuner og fylker rapporterer om at de har satset på etter/videreutdanning blant lærere med sikte på å styrke likestillingsperspektivet i undervisningen.

Det svake fokuset på likestilling i skolen som våre resultater gir inntrykk av, og som heller ikke er nytt, er interessant også i lys av forskningsfunn av Mari Teigen fra 2006. Teigen (2006:273) avslutter sin artikkel slik:

”Det store flertallet av norske kvinner, unge som eldre, mener det ikke er likestilling i dag, og mener at likestillingen bør føres videre. Samlet mener om lag halvparten av mennene det samme. Men blant unge menn mener de aller fleste at likestillingen er ført langt nok. Om ikke annet bærer dette bud om en mindre konsensusorientert og mer flertydig offentlig likestillingsdebatt – og antakelig om en svekkelse av den tradisjonelle likestillingspolitikkenes legitimitet”.

Mediedebatten denne vinteren (2010), som vi har omtalt over, har allerede bekreftet Teigens antakelse om en mindre konsensusorientert likestillingsdebatt. Teigens funn viser for øvrig at ”oppslutningen om at likestillingen bør føres videre er på vikende front blant menn med høy utdanning, mens den er økende blant kvinner med lav og middels utdanning” (Teigen 2006:273). Hun finner at det er *økende kjønnsforskjeller* i syn på likestilling. Blant kvinner er likestillingsoppslutningen høy i alle aldersgrupper, men det er *redusert oppslutning om likestilling blant unge menn*. Et naturlig spørsmål i vår sammenheng er om et svakt fokus på likestilling i skolen er *en* av årsakene til dette?

Et siste tema vi vil nevne, er *kjønnsrelatert mobbing*, som må sies å være et særegent område i handlingsplanen. Vårt kvalitative materiale kan tyde på at slik mobbing, i mer eller mindre mild form, forekommer. Vi fikk også det inntrykk at det i liten grad tas alvorlig av elevene; snarere fleipes det bort. På den annen side sier dette ikke noe om hvordan det oppleves av dem som direkte rammes; det har vi ikke informasjon om. Fra lærernes side var det en tendens til at temaet straks ble assosiert til å handle om kulturelle forskjeller og språkbruk. Tidligere undersøkelser (Helseth, 2007) har imidlertid vist at kjønnsrelatert mobbing er relativt utbredt. Vårt inntrykk er at dette et følsomt tema som det kan være vanskelig å nærme seg. Når konkrete episoder oppstår og blir kjent på skolen, tas det fatt i fra skolens side, men for øvrig kan temaet framstå som noe det ikke er reflekter nærmere over. Også på dette feltet vil vi peke på at et fokus på temaet fra lærernes og skoleledelsens side, og en kultur og et klima som gjør det legitimt, naturlig og trygt å ta opp slike spørsmål, er viktig. Kanskje er en vei å gå at i stedet for – eller i tillegg til – at dette (fortjenstfullt) er ett av temaene i en 47 siders handlingsplan som de færreste har lest, løftes dette temaet opp og fram, muligens i en egen kampanje eller i kortfattet strategiplan.

Referanser

- Arnesen, C. Å. (2003). Grunnskolekarakterer våren 2003. Skriftserie 32/2003. Oslo: NIFU.
- Arnesen, C.Å. (2009). *Åtte år ut i karriereløpet – har mennene løpt fra kvinnene? En analyse av høyere grads kandidater som avsluttet utdanningen våren 2000*. Rapport under utgivelse. Oslo: NIFU STEP
- Bakken, A. (2009a). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*. Statistiske analyser 111. (s..79-100). Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Bakken, A. (2009b). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? NOVA Rapport 8/2009
- Bakken, A. (2009c). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2): 25-44
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. og E. Backe-Hansen (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Rapport 4/08. Oslo: NOVA.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010a).
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressemeldinger/2010/Kvinnepanel.html?id=592578>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010b).
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressemeldinger/2010/Offentlig-utvalg-om-norsk-likestillingspolitikk.html?id=593381>.
- Bonesrønning, H. & Iversen, J.M.V. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. SØF-rapport nr. 05/08. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Bonesrønning, H. & Iversen, J.M.V. (2010). *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*. SØF-rapport nr. 01/10. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 39/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B., Haugsbakken, H., & Bungun, B. (2010). *Skolens rådgivning – på vei mot framtid? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i Norge*. Rapport A13861, Trondheim: SINTEF.
- Byrhagen, K, N., Falch, T. & Strøm, B.(2006): *Frafall i videregående opplæring. Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Dee, T.S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review*, 95: 158–554.
- Dee, T.S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources*, 42: 528–554.

- Ehrenberg, R.G. Goldhaber, D.D. & Brewer, D.J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter – Evidence from the National Educational Longitudinal-Study of 1988. *Industrial & Labor Relations Review*, 48: 547–561.
- Epstein, D., Elwod, J., Hey, V. & Maw, J. (red.) (1998). *Failing boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckimham, PA: Open University Press.
- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I Fraser, N & A. Honneth (red.) *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London/New York: Verso.
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet Rapport 40 /2008*. Oslo: NIFU STEP.
- Hardoy, I. & Schøne, P. (2007): *Lønnsforskjeller mellom kvinner og menn: Hvor mye betyr barn?* ISF rapport 2007:3. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Hatlevik, I. K. R. (2009). *Bevisste og selvstendige utdanningsvalg. En teoretisk og empirisk studie*. Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag våren 1999. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Helseth, H. (2007). Kunnskapsstatus om kjønnsrelatert mobbing blant barn og unge på oppdrag av Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Nesna (www.utdanningsdirektoratet.no).
- Holst, C. (2007). Balansefeminismens begrensninger. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2: 5–20.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. & Salvanes, K.G. (2004), Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources? Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolen arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Ishaq, B. (2010). *Utdatert kvinnekamp*. Debattinnlegg i Aftenposten, 27. mars 2010.
- Jonsson, J. O. (2004): Bilaga 6. Könnssegregeringen innom utbildningssystemet: Förändringar och förklaringar. I SOU (2004): *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*. Statens offentliga utredningar 2004:43, Stockholm.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. <http://www.regjeringen.no/Documents/Rapport%20fra%20Tidsbrukutvalget.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Meld. St. 19 (2009–2010). Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*.
- Lahelma, E. (2000). Lack of Male Teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, culture, and society*, 8: 173–185.

- Lie, C., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lødding, B. (2004). *Hvor ble realistene av? Om valg av studieretning og prestasjoner i videregående opplæring blant ungdom med gode karakterer i realfag fra ungdomsskolen*. Skriftserie 11/2004. Oslo: NIFU.
- Lødding, B. (2005). *Fra realfagspoeng til realfagsstudier? Om ordningen med poeng for fordypning i realfag i videregående opplæring*. Arbeidsnotat 14/2005. Oslo: NIFU STEP.
- Lødding, B. & Borgen, J. S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 41/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Mathiesen, I.H., Buland, T. & Bungun, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgivning – et glemt tema?* Rapport A13924, Trondheim: SINTEF.
- Møller, P. Z. (2010a). *Kunnskapsløs minister. Likelønnspolitikk. Når Lysbakken kjemper for "likelønn", lurer han oss*. Debattinnlegg i Aftenposten 18. februar 2010.
- Møller, P. Z. (2010b). *Likelønnsbegrep utenfor mandat*. Debattinnlegg i Aftenposten 23. februar 2010.
- Nielsen, H. B. (2010). *Suksess i klasserommet*. Kronikk i Dagbladet 9. februar.
- Nielsen, R.A., Høgsnes, G. & Petersen, T. (2003). *Lønnsgapet mellom kvinner og menn – en oppdatering. Søkelys på arbeidsmarkedet*, 20:215–223.
- NOU (2008). *Kjønn og lønn. Fakta, analyser og virkemidler for likelønn*. Norges offentlige utredninger 2008:6.
- Petersen, T., Penner, A. & Høgsnes, G. (2007). *The Motherhood Wage penalty: Sorting versus Differential Pay*. Memorandum No 3:2007. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Petersen, T., Snartland, V. Becken, L.-E., & Olsen, K.M. (1997): *Within-Job Wage Discrimination and the Gender Wage Gap, the Case of Norway*. *European Sociological Review*, 13 (2):199–213. .
- Roland, E. & G. Auestad (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Schøne, P. (2001): *Konjunkturedring, mobilitet og kjønnssegregering*. Rapport 15/2001. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Skjeie, H. & Teigen, M. (2003). *Menn imellom. Mannsdominans og likestillingspolitikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjeie, H. & Teigen, M. (2007). *Behov for balanse*. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 4: 86–92.
- Smette, I. & Hegna, K. (2010). *Har vi endelig fått forklaringen på likestillingsparadokset?* Kronikk. <http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/244672>.
- Statistisk sentralbyrå (2010). *Samfunnsspeilet nr 1 2010*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

- Storvik, Aa. E. (2006). Glasstaket – metafor med utilsiktede virkninger? Kjønn, ledelse og rekruttering i staten. *Sosiologisk tidsskrift* 14 (3): 219–253.
- Støren, L.A. (2000). *Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg*. Skriftserie 9/2000. Oslo: NIFU.
- Støren, L.A. (2009). *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*. Rapport 43/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Støren, L.A. & Arnesen, C.Å. (2003). Et kjønnsdelt utdanningssystem. I: *Utdanning 2003 - ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser 60, s. 136–160. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L.A. & Arnesen, C.Å. (2007). Women´s and men´s choice of higher education - what explains the persistent sex segregation in Norway? *Studies in Higher Education*, 32 (2), s. 253–275.
- Støren, L.A. & Helland, H. (2009). Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education. How do the effects of gender and social background variables interplay? *European Sociological Review* (DOI 10.1093/esr/jcp041).
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999 – 2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Teigen, M. (2004). Kjønnsfrihet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1: 86–94.
- Teigen, M. (2006). Holdninger til likestilling – nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, 14 (3): 254–275.
- Turmo, A. & Lie, S. (2007). Cross-country comparability of students' self-reports. Evidence from the PISA 2003 study. *Nordisk Pedagogik*, 22: 343–356.
- Utdanningsdirektoratet (2010). Karakterstatistikk grunnskole.
<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&underomrade=7f984385-d970-44cd-b57f-259eb9006335&skoletype=0>
- Vibe, N. & Evensen, M. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. Resultater og analyser av Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 45/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Vogt, K.C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (4): 517–541.
- Warrington, M. & Younger, M. (2006). *Raising Boys' Achievement in Primary Schools. Towards a Holistic Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. & Bricheno, P. (2005). *Raising Boys' Achievement*. Research Report No. 636. University of Cambridge, Faculty of Education.
- Yssen, I. & Simonsen, M. (2010). *Bråk! Den store likestillingssvindelen*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Ørstavik, S. (2010). *Stryker i likestilling*. Debattinnlegg i Aftenposten 15. januar 2010.