

# Problematiske gutter og fraværende menn



Fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen

En rapport bestilt av Utdannings- og forskningsdepartementet

Ole Bredesen  
Nettverk for forskning om menn





## » Innholdsfortegnelse

1. **Statistikk:** Presentasjon av tallmateriale over andelen mannlige lærere i grunnskolen. >> *side 10*
2. **Likestilling:** En brevveksling om likestilling og menn i barnehager. Begrepene likestilling og feminisme er særlig forbundet med kvinners kamp for å få de samme rettigheter som menn innenfor utdanning og yrkesliv siste tretti år. Under dette punktet spør jeg hvordan arbeidet for gutter og mannlige lærere i skolen også kan være likestilling. >> *side 14*
3. **Diskurs:** En analyse av presseutspill om mannlige lærere. >> *side 20*
4. **Kjønn ovenfra:** Intervju med lærerne Carl Ludvig Steffens og Hege Eika Frey. >> *side 28*
5. **Organisasjon:** Presentasjon av sentrale begreper på kjønn og mindretall i grunnskolen. Hva betyr kjønn i et lærerkollegium, og hvordan kan det tilrettelegges for et godt lærermiljø på en skole, også for mannlige lærere? >> *side 36*
6. **Samhandling:** Intervju med sosiolog Selma Lyng. >> *side 44*
7. **Kulturmøte:** Intervju med sosialantropolog Inger-Lise Lien. Skolen som arena for et kulturelt møte mellom barn med etnisk norsk bakgrunn og elever med annen etnisk bakgrunn. Møtet er relevant både i forhold til lærer-elevrelasjonen, og også elev-elevrelasjoner. >> *side 50*
8. **System:** Intervju med skoleforsker Thomas Nordahl. >> *side 58*
9. **Kjønns sosialisering:** Intervju med professor Harriet Bjerrum-Nielsen. Det viktigste argumentet for menn i skolen er at de er viktige rollemodeller for gutter. Hvilken substans kan ligge i argumentet? Hva annet er det som ligger i kjønns sosialisering av gutter? >> *side 64*
10. **Seksualitet:** Intervju med kjønnsforsker Heidi Eng. Samtalen belyser hvordan teorier om kjønns sosialisering er utfordret. >> *side 70*
11. **Kjønn nedenfra:** Intervju med Marius, en tiendeklassing. En samtale med en gutt i skolen og hans responser på lærere og skolens innhold, et gutteperspektiv. >> *side 78*
12. **Avslutning** >> *side 86*

Utdannings-, og forskningsdepartementet arrangerte i juni 2001 en idédugnad om menn i skolen. Bakgrunnen for denne idédugnaden var et ønske om å rekruttere flere menn til læreryrket, da andelen menn som arbeider i skoleverket er lav. Ved hjelp av 17 menns ulike kompetanser og erfaringer kom det forslag til tiltak og strategier for økt rekruttering.

Et av de nasjonale tiltakene med hensyn til nettverk og synliggjøring av mannlige av lærere og menn under utdanning til læreryrket, er økt kunnskap om menn som rollemodeller og omsorgspersoner. Hvorfor trenger vi menn i det daglige arbeidet med barn og unge, når kvinner allerede gjør en god jobb? Departementet ønsket å belyse viktigheten av at begge kjønn deltar aktivt i barn og unges oppvekst. Kunnskap om menns måter å uttrykke omsorg, og hvilke konsekvenser fravær av mannlige rollemodeller har i barns oppvekst i skolen, måtte derfor innhentes.

Sosiolog Ole Henrik Bredesens kunnskapsrapport belyser gjennom ulike fagblikk og perspektiver hvordan det er å vokse opp som gutt og siden «virke» som mann i skolen. Denne informasjonen er verdifull i det videre arbeidet med å øke rekrutteringen av menn til læreryrket, og også i andre yrker hvor barn er i fokus.

**Likestillingssekretariatet**  
**Utdannings-, og forskningsdepartementet**

## » Forord

Utgangspunktet for denne rapporten er Utdanning- og forskningsdepartementets lærer-rekrutteringsprosjekt høsten 2001 og våren 2002. En del av prosjektet var rettet inn mot å skaffe flere menn til førskolelærerutdanningene og til lærerutdanningene. Erfaringer fra andre sektorer gir gode grunner til å arbeide for en mer likedelt kjønns sammensetning enn det som er tilfelle. Men utover dette savnet Likestillingssekretariatet et kunnskapsgrunnlag for hva mannlige lærere kan bidra med.

Kunnskap om hva mannlige lærere kan bidra med virker enda mer presserende i skolen enn det gjør på andre arenaer. «Kundene» er ikke hvem som helst. Det er barn; gutter og jenter i utvikling.

I arbeidet med kunnskapsgrunnlaget har det vært viktig å lage en rapport som kan være anvendelig for lærerstudenter, skolefolk og interessenter i byråkratiet.

Selv om de fagblikkene og perspektivene som blir presentert aktualiseres i forhold til gutter og mannlige lærere i skolen, har de en anvendelse utover disse grensene. I forhold til menns deltakelse i gutters og barns oppvekst på andre arenaer, som barnehage og familieliv, vil perspektivene ha relevans, og også i forhold til menn i kvinneyrker.

Hanne Falch har vært en viktig bidragsyter til rapporten, i planleggingsarbeidet, utviklingen av rapportens konsept og i arbeidet med presseoppslag om menn i skolen. I tillegg til de ulike fagfolkene som har vært generøse med sin kunnskap, har Jørgen Lorentzen fra Senter for kvinne- og kjønnsforskning ved UiO, Vegard Iglebæk fra Likestillingscenteret og Ellen Luckman på Ressurssenter for menn, kommet med nyttige innspill underveis.

Til sist vil jeg takke Heidi A. Austlid og Tone Eng i Utdannings- og forskningsdepartementet for god kommunikasjon underveis.

Ole Bredesen

Oslo, 14. desember 2002

## » Innledning

### Gutter og menn, endringer og åpninger

- ✓ Gutter er overrepresentert av elevene som henvises til spesialundervisning.
- ✓ Gutter er gjennomgående dårligere lesere enn jenter.
- ✓ Gutter blir oftere kategorisert som adferdsproblematiske.
- ✓ I grunnskolen utgjør andelen mannlige lærere under tretti prosent.
- ✓ Andelen mannlige lærere fra første til fjerde klasse er åtte prosent.
- ✓ Andelen mannlige lærere er størst blant eldre lærere, lærere som har en kortere lærerkarriere foran seg. I tillegg er de mannlige lærerne ofte innenfor disiplinene naturfag og kroppsøving.

I denne rapporten ønsker jeg å sette denne statistikken inn i en større sammenheng om hva slags gutter og menn vi vil ha, og hvordan vi kan komme dit. Vil vi ha et samfunn der barn og voksne har kontakt med hverandre uavhengig av hvilket kjønn den voksne har? Slik det er nå, er det sosiale mekanismer som ekskluderer og reduserer barns kontakt med voksne av ett kjønn, og styrer den kontakten som er inn mot områder som kroppsøving og bruk av naturen i undervisningen.

Dette passer dårlig med den norske offentlighetens likestilte selvbilde, men det er gode grunner til å tro, som mannsforskeren Øystein Gullvåg Holter påpeker, at kontaktflaten mellom menn og barn faktisk har blitt mindre i løpet av de siste tjue årene. Antall barn som vokser opp i familier der mor har hovedomsorgen og som derfor har

lite kontakt med menn, har økt, og andelen menn på den andre arenaen, der barn tilbringer mest tid, skolen, har minket. I barnehagen har det alltid vært få menn som er ansatt, så det er ikke noe nytt. Det som er nytt, er at så mange barn går barnehage og tilbringer så mye tid i offentlige omsorgsinstitusjoner, fra de begynner i barnehagen, er på skolefritidsordningen og til de går ut den videregående skolen. En betydelig del av ansvaret for at barn ikke treffer menn, er blitt et offentlig anliggende. Underrepresentasjonen av lærere med fremmedspråklig bakgrunn er et annet nærliggende tema.

Dersom man skal ha en visjon om en offentlig barneomsorg der barna møter både menn og kvinner, krever det en endring i hva det vil si å være mann i retning av en barnevennlig mannlighet. Da er det nødvendig at det å være mann også kan bety det samme som å være nær og omsorgsfull, enten mannen er lærer, førskolelærer, barnehageassistent, assistent i skolefritidsordningen eller hjelpelærer. Pappapermisjonen kan ses på som en øy som viser at visjonen har håp. I en måned mens barna er under ett år gamle, viser svært mange menn at de har kapasitet til hovedomsorg for sine barn mens deres partnere jobber. Menn viser for seg selv og sine partnere at de er mer enn gode nok omsorgspersoner.

For mange av de problemene som gutter tildeles i skolen, er det ikke en helt annen endring som etterlyses. Guttens egen investering i en macho-

og umoden guttete identitet, blir ofte sett på som en av forklaringene til de ulike problemene de møter på skolen. Både foreldre og pedagogisk personale tillater mer fra gutter enn fra jenter. Endring er kanskje et galt ord, men en åpning for hva det vil si å være gutt kan være ønskelig, der det å være gutt er forenelig med å kunne lytte til andre, la andre gå foran og kunne vise egne følelser.

Økt kontakt mellom menn og gutter blir ofte sett på som en løsning trukket fram som et bidrag som reduserer gutters behov for å gå inn i en kjønnsstereotyp protestposisjon, og som en løsning på mange av de problemene som gutter i skolen møter. (Perspektivet kommer oftest til uttrykk andre veien. Fraværet av menn i gutters liv ses på som en hovedårsak til de problemene som gutter har i skole og barneomsorg, for eksempel i den danske rapporten Drengene i kvindedominerende miljøer).

For denne rapporten presenteres ulike perspektiver på skolefeltet. De fleste av perspektivene blir presentert gjennom intervjuer av fagfolk med ulike ståsteder. Gjennom perspektivene vil jeg vise hvordan det å være gutt og mann er relevant i skolen, og hvilke åpninger og stengsler det er for positive endringer, åpninger, for hva det vil si å være gutt og mannlige lærer.

**METODE OG UTGANGSPUNKT.** Rapporten er tenkt å være en innfallspunkt til å problematisere hva det å være jente, gutt, mann og kvinne har å si

på skolefeltet. Endringer av hvordan vi tenker og handler fordi vi er kjønn, menn og kvinner, er komplisert, og jeg ville synliggjøre det vevet av perspektiver det er nødvendig å ta i betraktning. Som innfallsvinkler til videre forskningsarbeid og politikk, er dette perspektiver det er relevant å trekke med.

De ulike punktene kan leses etter innfallsmetoden. Allikevel vil Punkt 1, 2 og 3 gi en innføring som vil være nyttig for lesning av de andre punktene.

Det er særlig to temaer som tas opp i denne rapporten, «mannlige lærere» og «gutter i skolen». Dette er temaer som i liten grad ses i sammenheng i kjønnsforskningen, og det er også gode grunner for det. Temaet mannlige lærere ses i sammenheng med menn i kvinneyrker, slik som sykepleie, barnehage, frisører osv., mens temaet problematiske gutter ses på som et tema innenfor barns sosiale og psykologiske utvikling. Atskillelsen er forståelig utfra forutsetningen av at forskning bør være trofast mot det perspektivet den anlegger. Når f.eks. spedbarnsforskningen helt opp til våre dager vel så mye handler om mor som om barn, viser det hvordan blanding av perspektiver kan bli misvisende.

Den fellesnevneren som jeg tar fatt i her, er som nevnt at innenfor begge forskningstemaene tas det opp til vurdering behovet for endring av hva som benevnes som maskulint, hva som er passende for en gutt og en mann. Hva slags yrke er

det som passer seg for menn? Hvilke andre muligheter for å vise misnøye har gutter enn å forstyrre andre? Dette er spørsmål som har klare fellestrekk. I den foreliggende rapporten synliggjøres et vev av begreper som er relevante for begge temaområdene.

#### **MANNFORSKNING I NORGE OG INTERNASJONALT.**

Spørsmålet om maskulinitet i forandring er fellesnevneren for temaene «mannlige lærere» og «problematiske gutter». Dette er selve kjerne-spørsmålet i mannsforskningen, både nasjonalt og internasjonalt. Det er enkelte viktige forutsetninger som ligger til grunn for denne forskningstradisjonen, som også ligger til grunn for denne rapporten, både i forhold til mannlige lærere og gutter i skolen. Punktene under summerer opp de viktigste forutsetningene:

- ✓ **STUDERE MENNS/GUTTERS LIV.** Forskningen forplikter seg til å studere menn og gutters liv slik det fortoner seg fra deres eget ståsted.
- ✓ **FLERE MASKULINITETER.** Det er flere måter å være gutt på, og det er flere måter å være mann på i et samfunn.
- ✓ **ILLEGITIMT KJØNNSSYSTEM.** Det finnes fremherskende måter å være mann/gutt på som er undertrykkende for andre aktører, kvinner/ jenter og andre menn/gutter.
- ✓ **SAMFUNNSSKAPT VIRKELIGHET.** De fremherskende måtene å være mann/gutt på er ikke naturgitt, men samfunnsskapte og foranderlige.

✓ **FEMINISTISK.** Det er mannsforskningens oppgave å sette ord på illegitime kjønnsforhold, herunder kvinneundertrykking og undertrykking av menn, og bidra til forandring. Mannsforskningen har vokst ut av kvinneforskningen.

Andre perspektiver enn de som er nevnt foran kunne vært trukket inn for å se nærmere på maskulinitet i forandring, åpninger og stengsler, f.eks. et kroppsperspektiv, foreldreperspektiv og mobbing/trakassering.

Noen vil kanskje mene hele saken handler om kjønnssoialisering. At spørsmål om økt kontakt mellom mannlige lærere og barn handler om at barn må lære seg en kjønnsrolle. For at gutter skal tilegne seg en kjønnsrolle, kan fedre og mannlige lærere være viktige. Det er ikke det at argumentet ikke kan ha noe for seg, men å postulere at mannlige lærere er viktige for gutters tillegging av en kjønnsrolle, er et dårlig utgangspunkt for undersøkelse.

Noen lesere vil kanskje steder i rapporten spørre: Hva med de kvinnelige lærerne, og hva med jentene, hvor blir det av dem? Det er ikke det at likestilling for jenter og kvinnelige lærere ikke lenger er aktuelt, og deres opplevelser ikke lenger interessante. Det er skrevet og gjort mye på dette temaet, mens det er gjort mindre på temaet gutter og mannlige lærere i skolen, som er tema her. Rapporten har ikke til hensikt å heroisere den mannlige lærer og stakkarsliggjøre gutter i skolen.

**INTERVJUENE.** Selv om en viktig bestanddel av denne rapporten er intervjuer, har arbeidet allikevel mer til felles med et skrivebordsstudium. Samtalene med ulike fagfolk blir analysert og behandlet på lik linje med forskningslitteratur. Det er deres synspunkter og argumenter som blir behandlet, og ikke deres opplevelser. Motivasjonen, som nevnt, for å intervju noen utvalgte norske fagfolk, har vært å belyse ulike begreper og perspektiver som er relevante.

Det er få norske forskere og fagfolk som tar opp temaer knyttet til gutter i skolen og betydningen av mannlige lærere, og de fleste som er intervjuet i denne rapporten tar heller ikke opp disse temaene i sitt ordinære arbeid. De gjør, eller har gjort, arbeid som har relevans. Oppgaven gjennom rapporten har vært å gjøre dem til medforskere på maskulinitet i skolen, at deres perspektiver og erfaringer kommer temaene gutter og menn i skolen til gode. Dernest å lese deres forskning gjennom mannsforskningens briller.

Under punkt 3 Diskurs vil det komme tydelig fram at når «mannlige lærere» dukker opp i media og dagspresse, er det slagordene og retorikken som er dominerende. Presseoppslagene gir leserne lite kunnskap. Hensikten med å samle og vinkle relevante forskningsperspektiver og intervjuer inn mot temaene, er å trenge lengre ned.

Etter hver samtale med hvert sitt perspektiv er



det lagt ved henvisninger til relevante ressurser og referanser for de av leserne som ønsker å gå nærmere inn på enkelte av perspektivene.

**OLE BREDESEN** er sosiolog tilknyttet Nettverk for forskning om menn og Ressurssenter for menn: <http://www.reform.no>. Han har tidligere jobbet med temaet menn i kvinneyrker og barnehager, og jobber nå også med temaet gutter i skolen. Kontakt: [ole\\_bredesen@hotmail.com](mailto:ole_bredesen@hotmail.com)

**STIKKORD:** Skole : mannsforskning : mannlige lærere : gutter

**RESSURSER:**

- ✓ Hjemmeside for Nettverk for forskning om menn. <http://www.mannsforskning.no/>
- ✓ La menn være menn: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/likestilling/014011-990091/index-dok000-b-f-a.html>

**KJERNETEKSTER:**

- ✓ Connell, R. W. 2000: The men and the boys. Polity Press.
- ✓ Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole. 1997: Hva skal vi med menn – om betydningen av menn i pedagogisk arbeid med barn. Pedagogisk forum. Oslo.

## » Statistikk

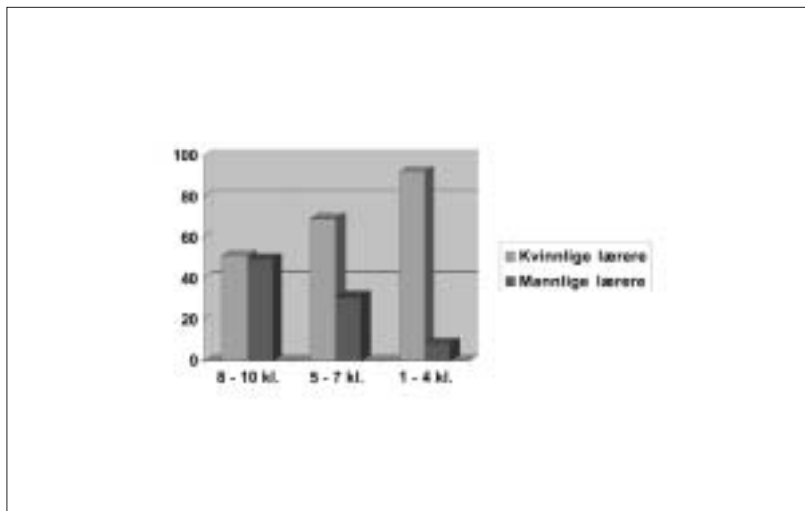
Presentasjon av tallmateriale  
over andelen mannlige lærere i  
grunnskolen





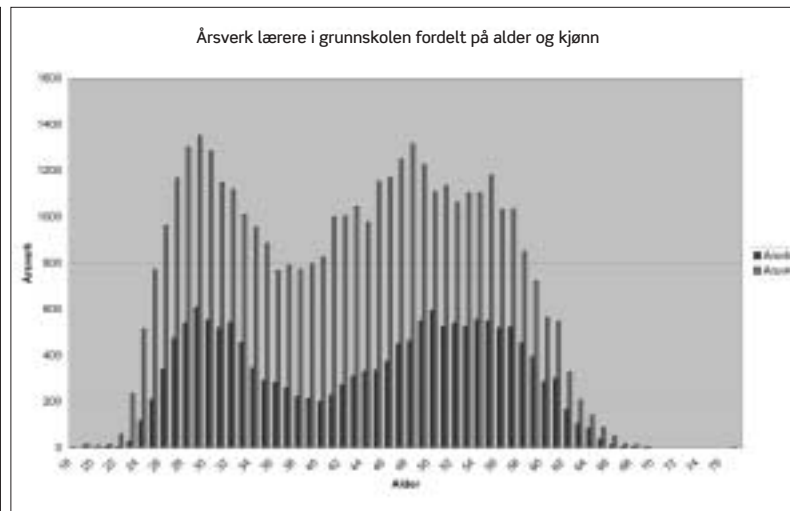
«Urokkelig som tiden er tallenes viden»

Fra Bjørnstjerne Bjørnsons dikt  
«Niels Henrik Abel» (1902)



Andelen mannlige lærere i norsk grunnskole (1. - 10. klasse) var høsten 2000 tretti prosent. Andelen mannlige lærere fordeler seg ikke jevnt på de ulike trinnene i grunnskolen. Tabellen over viser at det blir færre og færre lærere jo lavere trinn i grunnskolen man ser på. På ungdomstrinnet er det omtrent like mange mannlige og kvinnelige lærere. På mellomtrinnet er det omtrent tretti prosent menn og sytti prosent kvinner. I første til fjerde klasse er andelen menn på samme nivå som i barnehagene. Dette henger trolig sammen med at det er et omsorgsarbeid.

Hvis vi ser på alderssammensetningen i grunnskolen, så er den bred. Diagrammet viser antallet mannlige og kvinnelige lærere i grunnskolen etter alder. Det er store variasjoner av hvor



mange lærere det er fra ulike årskull. Variasjonene følger både andelen mannlige og kvinnelige lærere, men får størst utslag på andelen mannlige lærere. Det er spesielt andelen mannlige lærere mellom 35-46 år gamle i grunnskolen som er lav.

Det som er bekymringsfullt, er den lave andelen helt unge mannlige lærere. En reduksjon av menn i andelen nyrekrutterte lærere trekker mandsandelen i skolen ytterligere ned. I den økningen det har vært i antall lærere de siste årene, har det vært en massiv overvekt av kvinner. Fra høsten 1992 fram til høsten 2000 var det en økning i antallet lærere på 14 000. Av disse var kun 800 menn. (SSB 2000)

I den videregående skolen ser statistikken annerledes ut. Det er omtrent like mange mannlige som kvinnelige lærere. Men brorparten av de mannlige lærerne er over femti år gamle. Etter hvert som disse generasjonene av lærere over en tiårsperiode går av med pensjon, vil andelen mannlige lærere i den videregående skolen synke betraktelig. (SSB 2000.)



## » Likestilling

En brevveksling om likestilling  
og menn i barnehager





«Denne lov skal fremme likestilling mellom kjønnene og tar særlig sikte på å bedre kvinnens stilling. Kvinner og menn skal gis like muligheter til utdanning, arbeid og kulturell og faglig utvikling.

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.»

Lov om likestilling mellom kjønnene.

§ 1. Lovens formål.

§ 1a. Plikt til å arbeide for likestilling.

Likestilling har ikke vært noe dominerende argument for hvorfor det er nødvendig med mannlige lærere i skolen. Det dominerende argumentet har vært at i likhet med at barn trenger fedre, så trenger de også mannlige lærere. Det er ikke nytt at tilstedeværelse av ett kjønn blir sett på som et viktigere argument enn likestilling. Læreryrket har tidligere vært et mannsyrke, også i barneskolen. Og det ble tidlig presisert at likestilling ikke var et godt nok argument for å ansette kvinnelige lærere i skolen. Først og fremst skulle kvinner ansettes fordi de hadde noe spesielt å tilføre på grunn av sitt kjønn.

Det tvetydige forholdet mellom likestilling og sosialisering er kanskje enda mer motsetningsfylt i barnehagene. Organisasjonen MiB-Asker (Menn i Barnehager) og Kjell Inge Øksendal har jobbet hardt for å rekruttere flere menn til barnehagene, og fikk sommeren 2002 en likestillingspris for dette. Han er imidlertid skeptisk til om det arbeidet han gjør kan kalles likestilling, eller om han ønsker å kalle det det. Her gjengir jeg hans debattinnlegg, Er MIB det samme som likestilling? (22.6.2002), da de fikk likestillingsprisen, og mitt motinnlegg, Prisen og MIB-Asker gir likestilling et utvidet innhold! Debatten foregikk på en e-postliste for menn i barnehager:

### ER MIB [MENN I BARNEHAGER] DET SAMME SOM LIKESTILLING?

«**LIKESTILLING?**» Likestilling er et uklart og «ullent» begrep. For noen klinger det utvetydig og positivt. For andre blir det mer en floskel uten egentlig innhold. I møte med dette honnørordet går man lett i vante tankemønstre; - Tankene tenker seg selv, motstandsløst...

Det er opplest og vedtatt at likestilling, det skal man jobbe for i barnehage og skole. OK, men hva menes med dette? Er det de voksne som skal dele «likt» på oppgavene uansett kjønn og rang? Eller er likestilling at gutter og jenter skal lære seg å dele (likt) på de praktiske gjøremålene i f.eks. et senere eget hjem? Hvem blir undertrykket av hvem? Hvordan arter denne undertrykkingen seg i barnehage og skole? Er det barna som skal oppleve nyanserte og fleksible, ikke-stereotype rollemodeller av begge kjønn rundt seg i sin hverdag slik at de lettere kan finne sin egen identitet og vei i livet?

**ANDROGYNITET.** Skal gutter lære av jenter og bli mer lik dem og vice versa? Hva er poenget? Er det androgyne mennesket et udiskutabelt ideal?

**BLIR DET MER LIKESTILLING AV Å HA MENN I BARNEHAGEN?** Ja, blir det egentlig det? En kjent kvinnelig foredragsholder mente bestemt nei, da jeg hørte henne på et foredrag på Østlandske lærerstemnet for 3-4 år siden. Hennes «forskning» konkluderte helt klart med at menn ødela for likestillingen dersom de hadde forvillet seg inn i en barnehage. På direkte spørsmål fra en kvinnelig førskolelærer i salen, svarte hun at menn ikke burde jobbe i barnehagen fordi de da bare kom til å sementere tradisjonelle kjønnsrollemønstre... Dette var på den tiden jeg jobbet i 50 prosent stilling med MIB-prosjektet [Menn-i-barnehager-prosjektet] her i Asker, og da jeg ville ta til motmæle var tiden for spørsmål fra salen over, og jeg tumlet lettere rystet derfra og tenkte mitt.

**LIKESTILLINGSPRISEN I AKERSHUS.** Senest i går fikk jeg følgende ironiske kommentar fra en pappa som tidligere har ytret seg positivt om de maskuline innslagene i barnehagen: Jaså, det er egentlig likestilling dere bedriver ettersom dere nylig mottok Likestillingsprisen i Akershus. MIB [menn i barnehager] er fra nå av synonymt med likestilling, i vanlige folks bevissthet...



Med bakgrunn i dette er det at jeg personlig ikke er sikker på om denne prisen i det hele tatt gagner vår sak: Nemlig å sette fokus på det som mangler i de fleste barns oppvekstmiljø; nemlig positive maskuline verdier som gjenspeiles f.eks. i aktiviteter og syn på hva som er normal gutteadfærd m.m. Menn må tørre å være menn i et kvinnedefinert yrke. Menn som jobber i barnehage bør tilføre noe nytt som ikke var der fra før, og de må forstå, forklare og eventuelt forsvare gutteperspektivet i pedagogikken. (At de tørker rumpe, skifter bleier, trøster og baker kaker er jo en selvfølgelig del av jobben, men de må kunne noe i tillegg. De må fungere som et nødvendig supplement til «kvinnemåten» å jobbe med barn på.)

Begrepet likestilling har jeg bevisst holdt meg langt unna når jeg har begrunnet behovet for menn i barnehagen, nettopp fordi det slår så ulikt ned hos folk flest. Likestilling har aldri, og kommer aldri til å stå i fokus i argumentasjonen fra min side. (Likestilling er i høyden en mulig bieffekt)... Noen synspunkter?

Hilsen K.I.Ø.

### PRISEN OG MIB-ASKER GIR LIKESTILLING ET UTVIDET INNHOLD!

Jeg gratulerer MIB-Asker [Menn-i-barnehager-Asker] for prisen, og takker Kjell Inge Øksendal for innlegget/spørsmålet. Jeg har ikke vært særlig aktiv på listen, men dette har jeg noe å si til! Da vi i 1996 begynte å jobbe med et mannsprosjekt i en barnehage, Bjerkealléen i Oslo, var det mange menn som jobbet i barnehagen som ikke ville ta i omsorgsbegrepet. Omsorg var noe som alle mente var noe nært og godt som kun kvinner kunne bidra med. Nå har flere forsøkt å uttrykke hva mannlig omsorg er, deriblant Leif Askland og Øystein Gullvåg Holter, og jeg håper og tror at omsorg er et ord som menn som jobber i barnehager bruker med fortrolighet om sin egen virksomhet.

Akkurat som omsorg har vært et viktig ord for menn å erobre, kan likestilling også være det. Det er spennende å lese din «prøvesmaking» på likestillingsbegrepet, Kjell Inge, at likestilling gir assosiasjoner til noe ufarlig opplest og vedtatt som foregår i skole og barnehage, mor og fars fordeling av husarbeid, at det kniper seg i mange menns mager når de hører ordet, at «menn i barnehager» kanskje ikke er likestilling dersom det sementerer kjønnsrollemønstre. Likestilling gir disse assosiasjonene. Og det er lett å være enig med den forskeren som du refererer, dersom menn i barnehager lærer guttene å fiske og være i båt, mens kvinnene i barnehagen lærer jentene å lage mat. Det er ikke likestilling, og på dette punktet kan det være at enkelte menns engasjement i barnehagene bryter med hva som kan ses på som likestilling.

Samtidig er det ingenting som tilsier at likestilling kun skal handle om kvinner. Selv om likestilling i skole og barnehage har vært et prosjekt rettet mot «jenter», er det kanskje på tide å rette på dette. Det er viktig å bruke likestillingsbegrepet, siden dette er et overordnet begrep i forhold til formingen av hvordan barnehager og skoler skal se ut. Jeg synes det er svært lett å se at ditt «menni-barnehageprosjekt» også kan ses på som et likestillingsprosjekt.

✓ Jeg forstår deg dithen at du ønsker å få menn i barnehagen til å bidra med positive maskuline verdier i barnehagen, i tillegg til grunnstammen av de omsorgsoppgavene som finnes i barnehagen, og slik sett være et supplement til hva du kaller «kvinnemåten» å jobbe med barn på. Dette ser svært likt ut som den likestillingstankengang som har blitt benyttet på andre områder, hvor kvinner og personer med minoritetsbakgrunn har vært underrepresentert. Styrer i børsnoterte selskaper, Storting, kommunestyre og statsstillinger er eksempler. Ensrettingen blir sett på som uheldig med tanke på ensretting av de verdiene som kommer til uttrykk, og aksjonærer, velgere og kunder ikke blir så godt ivaretatt som de ellers ville vært. I tillegg er menn og kvinner «gjenstander» for barn til å finne ut hvem de er som gutt og jente. I denne prosessen bruker barn kvinner og menn på ulike måter. Med andre ord det er likestilling for både jenter og gutter at både kvinner og menn jobber i skolen, med tanke på verdigrunnlag, variasjon, og barns muligheter for å ha kontakt med voksne av begge kjønn.

✓ Du ønsker et gutteperspektiv i pedagogikken. Mange gutter blir tildelt, eller er nær ved å bli tildelt, diagnoser på atferds- og læringsproblematikk. Å bidra til at disse guttene kan føle seg hjemme i barnehagen, og nyttiggjøre seg videre skolegang på lik linje med andre elever, kan ses på som likestilling. Likestilling kan med andre ord være at noen også har et gutteperspektiv.

✓ For min egen del vil jeg tillegge, som viktig bieffekt, at menn som jobber i skoler og barnehager kan gi økt likestilling ved å vise barn bredden i våre kjønnsroller. Barn kan se og lære at det å trøste, lage mat, fiske og jobbe i et omsorgsyrke ikke nødvendigvis henger sammen med at man er kvinne eller mann. Hvis dette er et androgynt ideal, synes jeg det bare er bra!

At ordet likestilling slår ulikt ned hos mange, og negativt hos mange menn, betyr kun at her er en jobb som gjenstår, i likhet med den jobben som måtte gjøres med omsorgsbegrepet.

Ole Brede sen

Innlegget til Kjell Inge Øksendal handlet i første rekke om gutter, og her er det en viktig jobb som gjenstår, at ansatte i skoler og barnehager tar opp spørsmålet om hva likestilling kan bety for gutter. Øksendal begrunner tilstedeværelsen av menn med at de skal stå for et gutteperspektiv i pedagogikken, «forstå, forklare og eventuelt forsvare et gutteperspektiv». Med andre ord skal menn være der for kjønns sosialiseringens skyld, som nevnt innledningsvis. Når han gir eksempler på at likestilling er det kvinner driver med, og som ikke passer som merkelapp på hans «guttearbeid», berører han noe viktig.

Gutter kan ikke «frigjøres» fra det samme utgangspunkt som jenter. Et likestillingsarbeid for gutter i offentlige oppvekst- og utdanningsinstitusjoner har et annet historisk utgangspunkt og må ha en annen motivasjon enn det likestillingsarbeidet som har vært gjort for jenter (mot jenteklasser, for at jenter skal ha de samme fagene som guttene, for jenters synlighet i klassen m.m.).

Likestilling for gutter må ha et annet fokus. Det kan være å jobbe for å fjerne kjønns spesifikk hindre for gutter i barnehager og skoler. Et stort problem er at vi vet lite om de guttenes problemer. Det vi vet, er at jenter i gjennomsnitt gjør det mye bedre på skolen enn gutter, og at gutter er overrepresentert blant elever med lærevansker og elever som blir betegnet som adferdsproblematisk. Det vi i liten grad kjenner til, er de sosiale prosessene bak statistikken. Likestilling

kan være å finne ut hva som er hindringene og arbeide for å hindre disse. Noen hindre kjenner vi noe til, andre lite. Et hinder vi kjenner til, er at skolen av ressurs hensyn og av hensyn til de andre elevene i større grad tar gutter ut av læringssituasjoner med de andre elevene, og at gutter i større grad blir diagnostisert. Et hinder vi kjenner lite til, er om gutter hemmes av skolefiendtlige innstillinger i egne grupper med jevnaldrende. En del kan tyde på at kulturelle forestillinger om hva «ordentlige gutter» er, kan være til hinder for gutter. Slik som det å trøste andre, uttrykke følelser og være ansvarlig ikke er å forvente av en gutt eller mann.

Likestilling for jenter/kvinner har vært å kunne gjøre det som tidligere har vært forbeholdt gutter/menn. Det er imidlertid fremdeles store motforestillinger mot at gutter/menn går andre veien, i så fall må det betegnes som mannlig/guttete. Å jobbe i barnehage er et slikt eksempel. Menn kan jobbe i barnehage, men da må det være en mannlig jobb. Mange aktiviteter og jobber i vårt samfunn blir sett på som mer feminine enn maskuline. Å hjelpe gutter å kunne delta i aktiviteter som blir sett på som mer feminine, uten å måtte snu betydningen av det til å være maskulin, kan kanskje også være likestilling.

## **KJELL INGE ØKSENDAL OG MIB-ASKER**

<http://www.mibasker.no>

**STIKKORD:** Likestilling; ulikhet; kjønnsforskjeller; gutter; menn

### **RESSURSER:**

- ✓ Definisjoner av likhet:  
<http://www.likestilling.no/tekster/likhetsbegreper.shtml>
- ✓ Likestillingsloven: <http://www.likestillingsombudet.no/fakta/likestillingsloven/index.html>
- ✓ Foredrag av M. Kimmel:  
<http://campus.hws.edu/NEW/speakers/kimmel.html>

### **KJERNETEKSTER:**

- ✓ Bakgrunnsnotat for forslag til handlingsplan om menn og likestilling. 1997: Nordisk Ministerråd. København.
- ✓ Kjøkk og pen: veiledning i arbeid med likestilling for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. 2001: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- ✓ Imsen, Gunn. 2000: Kjønn og likestilling i skolen. Gyldendal akademisk Oslo.

## » Diskurs

En analyse av presseutspill om mannlige lærere





«Diskurser som vi tar i bruk i møte med fenomener i verden påvirker måten vi forstår disse fenomenene på. Diskurser kan være språk som innvirker på hvordan ting og mennesker gestaltes, også rent materielt. Språkets inndeling i binære, hierarkiske kategorier, for eksempel mann/kvinne er avgjørende for hvordan fenomenene materialiserer seg som sansbare objekter, og hvordan de framtrer som erkjennelsesobjekt.»

Flere menn ønskes til skolen. Hvilket bilde er det pressen tegner av den ledige plassen? Hvordan beskrives den posisjonen mannlige lærere er ment å fylle? Hvordan vi snakker om og benevner det å være lærer, og det å være mannlig lærer, har betydning for hvilke åpninger, stengsler og muligheter det er for menn i dette sosiale rommet. Det er noen identitetsmuligheter som framheves som relevante og andre som ignoreres. Fokuset på mannlige lærere i norsk presse er i overveiende grad positivt, med unntak av notisene over overgrepssaker begått av mannlige lærere, som dukker opp med jevne mellomrom. Når det står om mannlige lærere i avisen, er det fordi noen vil fortelle om hvor viktig det er med mannlige lærere, og hva som kan gjøres for å rekruttere flere. Våren 2002 figurerte representanter for UFDs og BFDs lærerrekutteringskampanje som ekstra ivrige overtalere. Siden det er argumentasjonen som dominerer, vil jeg ta for meg de ulike argumentene før jeg forsøker å ta opp spørsmålet om de åpninger og stengsler som denne diskursen gir. Den observante leser vil også kjenne igjen noen av denne rapportens begrunnelser i argumentene.

### **(1) MOTVEKT-TIL-KVINNEKULTUR-ARGUMENTER.**

Mange av argumentene for hvorfor menn trengs i skolen er knyttet til den statistiske overvekten av kvinnelig personale i barnehage og barneskole, og hva det har å si for barns oppvekstmiljø i skolen. Spesielt i forhold til de barna som vokser opp sammen med mor. Det trekkes fram grunner til at dette kan være betenkelig, og enten sies

det implisitt eller eksplisitt at det ville sett bedre ut dersom barna hadde truffet flere menn.

«Alenemødre og kvinnelige lærere har skylda for at så få menn gjennomfører verneplikten, mener oberstløytnant Lars M. Frantzen. Han har ansvar for innkalling og kvalifisering av alle vernepliktige og mener han har grunnlag for å advare mot utviklingen. Frantzen mener at samværet med mange kvinner og fravær av menn under oppveksten fører til at færre gutter klarer å gjennomføre militærtjenesten.» (Dagbladet 7.2.2000)

Argumentene i artiklene begynner gjerne med; - Kvinnene gjør en veldig bra jobb, men... eller - Jeg er bekymret for den sterke feminiseringen av skolen... før de går videre til at menn er viktige som rollemodeller, noe bringer oss over på neste argumentasjonstype.

**(2) ROLLEMODELLARGUMENTER.** Dette er det vanligste argumentet om og for menn i skolen. At mannlige lærere trengs som rollemodeller for barna. Det som er felles for disse argumentene er at barna trenger en eller flere rollefigurer eller modeller for hvordan en voksen mann kan være, en å se opp til. Ofte spesifiseres ikke hva en mannlig rollemodell/figur kan være, men det kan være svært ulike ting. I en mannlig rollemodell legger Trond Giske/VG i utdraget en tradisjonell lærertype.

«Han vil helst ha maskuline menn med hår på

brystet, realfagbakgrunn og skikkelige manneverdier tilbake bak kateteret. - Det er veldig uheldig at mange elever vokser opp uten menn som rollefigurer hjemme og på skolen. Menns måte å vinkle ting på, menns interesser må prege skolen i større grad, mener utdanningsministeren.» (VG 10.2.2001)

Ved andre anledninger legges det nærmest motsatte innholdet i hva en mannlig rollemodell er, at det er en mann som kan vise omsorg for barna, og vise barna at en mann kan være omsorgsfull. En mann som viser barna at menn ikke bare er macho, karrierebevisste pengeslukere, er den rollemodellen som Cato Høve (Adresseavsnien 9.6.2001) vil være.

Begrunnelsene for at lærere som «mannlige rollemodeller» trengs, er ofte at (a) mange barn vokser opp hos mor. Andre grunner som trekkes fram er (b) for å hindre at barn utvikler et snevert mannsbilde, (c) fordi menn og kvinner er forskjellige, og trenger på ulike måter å eksponeres for disse forskjellene. Mannlige rollemodeller (d) er ekstra viktig for gutter, f.eks. at de kan møte lærere som er interessert i det samme som dem selv.

**(3) GUTTER-TRENGER-MENN-ARGUMENTER.** Mens argumenter for at menn trengs som rollemodell i skolen ofte postulerer at menn er viktige, tar 'gutter-trenger-menn-argumenter' mer utgangspunkt i gutters situasjon. I leserinnlegg eller intervjuer er det særlig enkelte mannlige lærere

som uttrykker bekymring for gutters situasjon i en «feminisert» skole. At gutter lettere blir stemplet som vanskelige elever. Enten implisitt eller eksplisitt uttrykkes det at med flere mannlige lærere, så ville dette sett annerledes ut.

«Mange av disse elevene som disse lærerne stempler som bråket og håpløse, er ofte kreative, opprørske, intelligente, dataelskende og skoleleie gutter som vantrives i en skole som mer og mer blir preget av kvinner som først og fremst ønsker seg kontroll, og der mannlig testosteron nærmest oppfattes som en trussel eller noe uønsket som må bekjempes (klemmekurs for gutter i stedet for knuffing).» (Knut Michelsen, leserinnlegg. Aftenposten Aften 18.2.1999)

Det er også bidrag som understreker at spesielt gutter har behov for mannlige forbilder for at de ikke skal utvikle en overdreven maskulinitet. Og at spesielt gutter trenger å møte mannlige lærere og virkelige menn som motvekt til de stereotype mannlige forbildene de eksponeres for i media.

#### **(4) VARIASJONS- OG LIKESTILLINGSARGUMENTER.**

Variasjons- og likestillingsargumenter er de ulike argumentene for mangfold i lærerstokken, lærere med minoritetsbakgrunn, ulik klassebakgrunn og også med tanke på kjønn. Dette er et argument som blir sett på som relevant også i forhold til ledelse i storting, stat, kommune og privat sektor. Når Kristin Clemet (utdannings- og forskningsminister) benytter variasjonsargumen-

ter i forhold til departementets lærerrekutteringsavis (2002), kommenterer hun nettopp dette. - Da jeg var NHO-sjef fikk jeg skjenn fordi det var for få kvinner representert i næringslivet. Nå kjeftes det på meg fordi det er for få menn i skolen.

Begrunnelsene for hvordan mannlige lærere bidrar til variasjon kan være ulike. Det kan være begrunnelser for pedagogisk kreativitet eller mangfold, representasjon i forhold til elevene, slik som Laila Dævøy (barne- og familieminister) gir eksempel på under. Det går også an å tenke andre grunner for variasjon, som ivaretagelse av enkelte elevgruppes særinteresser. En inkonsekvens er at verken Dævøy eller Clemet tar med variasjon i seksuell preferanse.

«Barnehagen og skole må gjenspeile det samfunnet vil lever i. Vi har et flerkulturelt samfunn, og vi har et samfunn hvor likestillingen mellom menn og kvinner blir stadig mer reell. I barnehagen møter ikke barna mange menn og ansatte med minoritetsbakgrunn. (...) Aktivitetene i barnehagen blir mer mangfoldige dersom de preges av begge kjønn og flere kulturuttrykk.» (Dævøy, Nationen, debatt, 2002)

Variasjonsargumentet kan sies å være en ny innpakning av et argument for likestilling, men som også tar med andre grupper i hvordan det tenkes om likestilling. Mer konvensjonelle likestillingsargumenter for mannlige lærere forekommer også. Å øke andelen menn i skoler og barnehager blir

sett på som viktig for å motvirke et kjønnsdelt arbeidsmarked.

**(5) ARBEIDSMILJØARGUMENTER.** Et annet argument for flere mannlige lærere er at et lærerkollegium med omtrent like mange mannlige som kvinnelige lærere blir sett på som positivt. (Rektor Berit Lund til Dagbladet 9.2.2000) Lærere selv forteller at de har opplevd, eller opplever seg, fremmedgjort i et personale med massiv overvekt av kvinner, at de møter åpen og skjult skepsis til aspekter ved seg som lærer eller privatperson fordi de er menn. Dette blir de i enda høyere grad rapportert om fra barnehager. Mot dette trekker flere fram hvor viktig det er å stimulere til et lærermiljø hvor det er mulig for mannlige lærere å ha kontakt med hverandre, og etablere en mannskultur.

«Av en gjeng på 25 mannlige lærere sier flere at de har søkt seg bevisst til Dalgård skole på grunn av det gode mannemiljøet. Og fredagen er en helligdag. Da er det sluttet orden, felleshilsen og stram giv akt i klassen som avslutning på dagen. Tippekuponger fylles ut av tippelaget. Før dagen gjerne avsluttes med sigarduft, konjakk og lang herremiddag til en rimelig penge.» (VG 24.3.2001)

Et godt arbeidsmiljø med andre mannlige kollegaer er også et argument som trekkes fram som relevant i forhold til å rekruttere, eller holde på mannlige lærere.

**(6) REKRUTTERINGSARGUMENTER.** Men det er ikke kun arbeidsmiljøet som trekkes fram som argument for å skaffe flere mannlige lærere. I forbindelse med bekymringen over synkende antall mannlige lærere, er det flere ulike ting som trekkes fram som årsak og botemiddel:

- ✓ Arbeidsmiljø med menn
- ✓ Lønnsnivå (av lærerne selv og av fagforeningene)
- ✓ Yrkesprestisje; bruk av ufaglærte, vanskelige elever
- ✓ Bygg- og materialstandard
- ✓ Fagforeningens svartmaling av lærernes situasjon i skolen (Erlend Moen til Bergens Tidende 3.4.2002)

**HVORDAN FORSTÅ DISKURSEN.** Etter en gjennomgåelse av presseklipp om «mannlige lærere» siste tre år, er det lett å konstatere at mannlige lærere ikke er «hot» pressestoff. Det er heller ikke uinteressant pressestoff, og meningene og argumentene omkring mannlige lærere er svært positive. Volumet av positive argumenter i presseopplag har vært større året 2001 og 2002 på grunn av Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) og Barne- og familiedepartementets (BFD) lærerrekutteringskampanje, men det er de samme argumentene som har versert tidligere, i mindre omfang. Siden overtalelsesargumentene for hvorfor mannlige lærere er viktige, og forslag til hvordan skaffe flere mannlige lærere preger diskursen, er det riktigst å forstå innspillene som et arbeid for å vinne politisk oppslutning og gehør for å arbeide for flere mannlige

lærere. Eller diskursen kan forstås som et resultat av at aktører har identifisert rekruttering av mannlige lærere som viktig.

Sett i lys av den gjennomførte lærerrekutteringskampanjen nyåret og våren 2002, hvor en del av arbeidet gikk ut på å rekruttere menn til lærerutdanningene, har den politiske oppslutningen vist resultat. Lærerrekutteringskampanjens ambasadører reiste land og strand rundt og presenterte læreryrket som spennende, også for menn.

Men selve «menn-i-skolen-er-viktig»-fokuset i oppslagene tjener neppe til å rekruttere menn, men de sier menn noe. Like viktig er hva oppslagene ikke sier om menn. Det slående med oppslagene er hvor retoriske de er og hvor lite innhold det er bak retorikken. Det er lett på ulike måter å være enig i argumentene, men hvor blir det av innholdet? Hva skal mennene bidra med, hva er det en mannlig rollemodell gjør for noe? Hva er det å være en motvekt til kvinnekulturen? Jeg overdriver ikke så mye hvis jeg sier at du kan lese deg blå på oppslagene før du blir noe klokere på hva mennene konkret skal bidra med som menn. Hva for eksempel mennene kan gjøre sammen med ungene.

Det er en mangel på presisjon i kritikken av «kvinnekulturen» og motsvaret på hva mannlige lærere skal bidra med. Dette likner på kritikken av næringslivets «gubbevelde» og mangel på innhold i argumenter når det gjelder hva kvinnelige ledere skal bidra med.

I den grad det formidles et innhold i relasjonene mellom menn og barn har det en tendens til å være sjablongaktig og på siden av skolens kjernevirksomhet. Det som formidles som det mannlige bidraget har mye til felles med hva Hege K. Andreassen fant da hun tok for seg diskursen om «menn i barnehager». I intervjuer med ansatte i barnehager og materiell fra samlinger og nettverksarbeid til «menn i barnehager» kom hun fram til at det mannlige bidraget beskrives på disse måter:

**«RASE OG HERJE».** Menn beskrives av noen som aktive og i fysisk kontakt med barna, i motsetning til kvinner som er mer kjærlige i kontakt med barna og vil ha mer rolig aktivitet.

**«MAN SKAL BLØ LITT OG FÅ LITT SKRUBBSÅR».** Menn beskrives av noen som mer villig til å si fra seg kontroll, og mindre engstelige for at barn skal falle og slå seg i lek enn kvinner. De kan mene at det hører med at barn faller og slår seg.

**«DULLE DULLE OG DIKKE DIKK».** Kvinner kan ha en tendens til å trøste uansett hva som har skjedd, og til å trøste lenge, og dermed til å gjøre barna mer hjelpeløse enn nødvendig. Mot denne bakgrunn beskrives menn av noen som flinkere til å tilpasse trøsten etter situasjonen og kun gi den trøsten som er nødvendig.

**«PERLING ELLER COWBOY OG INDIANER».** Mange beskriver menn som mer tolerante overfor støt enn kvinner. Mens kvinner kan sette større pris



på, og synes de selv gjør en bedre jobb, når barna sitter stille framfor når de er engasjert i grovmotorisk og støyende lek.

«**DET PRAKTISKE OG DET PEDAGOGISKE**». Mann beskrives som mer opptatt av barna og av å få gjennomført pedagogiske opplegg, og heller la det praktiske vente. Mens de oppfatter at enkelte kvinner heller lar dagen bli styrt av hva som er praktisk for den voksne i forhold til praktiske gjøremål som vask, matlaging og rydding.

I mediaoppslagene og diskursene om både «menn i barnehager» og «mannlige lærere» løftes de (eller de løfter seg selv) i forhold til kvinnelige lærere. Samtidig snevres hva som kan være deres bidrag sterkt inn. Beskrivelsene av det mannlige bidraget går i retning av en mer tradisjonell mansrolle. Også når det tas for gitt hva en mann er, eller hva det mannlige bidraget er for noe, så vil det være forestillinger om mer tradisjonelle menn som vekkes.

Mens fokuset «menn-i-skolen-er-viktig» er det framtreddende, ligger diskursen om mannlige lærere som mulige overgripere under og ulmer. En ikke ubetydelig andel av oppslagene hvor «mannlige lærere» figurerer, er overgrepsoppslag. Dette er oppslag hvor mannlige lærere har begått overgrep mot elever av seksuell art. Så langt, i motsetning til en del andre land (f.eks. Sverige), gjenspeiler ikke meningene om mannlige lærere i media noen frykt eller fare for at menn skal begå seksuelle overgrep mot barn.

Oppslag om saker der mannlige lærere har begått et overtramp, har gjerne form som en notis, eller nøktern beskrivelse av hva som er skjedd. Selv om ikke meninger og argumenter om faren ved at mannlige lærere og ansatte i barnehager skal begå seksuelle overgrep, er det lite trolig at foreldre og lærere ikke har artikulerte meninger om temaet.

Oppsummert kan presseoppslagene om mannlige lærere sies å ha et «menn-i-skolen-er-viktig»-fokus på den ene siden. På den annen side dukker mannlige lærere ofte opp i overgrepsoppslag, riktignok ukommentert i form av notiser, men disse kan ikke av den grunn overses som ubetydelige. Bildet pressen gir av den mannlige læreren kan dermed sies å være delt positivt og delt negativt. I de positive oppslagene argumenteres det for at menn er viktige for gutter, uten at det presiseres hvordan. Når det tas for gitt hva det mannlige bidraget består i, vil det være et tradisjonelt bilde av menn som formidles: Den mannen som alle vet hvem er, ikke morgendagens mann.

**ET SAMMENLIKNINGSGRUNNLAG**, eller et mål for presseoppslagene, kan være de feministiske kampanjene, pressestunter og sakene som hjemsøker vårt land og våre skoler med jevne mellomrom. Jeg tenker da på saker som den svenske kampanjen Vägra Kallas Hora!, Fittstim/Råtekst-bøkene, Margreth Olins dokumentarfilm Kroppen min, og det er sikkert flere som kan trekkes fram. Er grunnen til at vi ikke har

slike saker som (også) retter seg mot gutter og menn i skolen fordi hankjønn i skolen ikke er problematisk – det bare mangler? – Neppe.

Kampanjen Vägra kallas hora! hadde som målsetting å gå mot en trend. Trenden i at gutter og jenter på skolene bruker «hore» som nedsettende betegnelse på jenter. Kampanjens måte å gjøre det på, var å appellere til jenter om ikke å finne seg i det og få dem til å øke selvrespekten. Baktanken var at ord, deriblant et ord som «hore», får betydning for hvordan mennesker ser på seg selv. Finnes det også ord som aktivt blir brukt spesielt om gutter og menn for å redusere deres selvfølelse? Jo, det gjør det! «Homse» er også et ord som blir brukt nedsettende på elever i skolen, selv om disse ikke nødvendigvis er homofile. Gutter som gjør noe som blir sett på som annerledes, eller på ulike måter ikke passer inn for hvordan en gutt skal være, får «homse» eller tilsvarende brukt som skjellsord mot seg. Det er klart det gjør noe med de guttene dette hender med, og det er noe mer enn mobbing. Det er et ikke ubetydelig samfunnsproblem. Det handler om hvordan både voksne og barn tenker på hvordan en gutt og mann skal være.

Hva med Margreth Olins film Kroppen min, kan denne saken også «snus» for å passe rammen her? Olins film som markedsføres inn mot skolene, handler om hvordan en innehaver av en jente/kvinnekropp stadig får drypp fra andre jenter, mødre og dameblader om hvordan en kvinnekropp bør se ut og ta seg ut, og om hvordan

Olin kropp ikke når opp til standarden. Idealer om utseende mener Olin er særlig knyttet til forestillingen om en kvinne sart, skjør og hjelpe-trengende. I kommentaren til sin egen film beskriver Olin dette som en vestens burka. Gutter er nok ikke så store ofre for estetiske normer. Drypp guttekropper får, er at de skal være sterke, ta seg sammen, klare seg selv, og klarer de ikke det, forblir de barn eller vokser opp som umannlige menn. Gutter lærer i liten grad å motta trøst og være svak som en akseptabel del av sitt repertoar. Gutter og menn i mellom har ofte svært liten toleranse for svakhet. For en del gutter medfører dette at de vokser bokstavelig opp på helsestudio, og kan aldri bli store nok. Et annet aspekt gjenspeiles også i voksne parforhold. Det er en selvfølge at en kvinne kan få trøst i armkroken til mannen sin når hun er lei seg, men hvor ofte skjer det motsatte? Skal ikke ekte gutter og menn trenge trøst?

Fittstim/råtektst-bøkene ga personlige beretninger om vanskeligheter unge kvinner hadde vært i gjennom. Meningen med ytringene om voldtekt, spiseforstyrrelser, myter om negerkvinnens villdyrseksualitet m.m. var nettopp at andre med liknende opplevelser ikke skulle føle seg alene med disse. Dessuten var bøkene et forsøk på å sette ord på hva feminisme kan være for unge jenter i dag.

Hva som særpreger alle disse tre «sakene», er at det settes fokus på et innhold; dårlig språkkultur, kroppsdisiplinering og negative kjønnsopple-

velser. Fokuset på «mannlige lærere» kan med fordel fokusere mer på innhold framfor drøvtygging av argumenter over hvorfor menn er viktige. Det betyr ikke at gutter og menn skal settes opp mot kvinner for å finne ut hvem som er mest offer, eller at liknende «saker» skal kjøres med gutte- og mannsvri. Det betyr å se gutter og menn, også, som kjønne aktører, og sette fokus på konkrete sosiale forpliktelser som henger sammen med det å være voksen og lærer.

#### RESSURSER:

- ✓ Alenemødre lager dårlige soldatsønner: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2000/02/07/191536.html>
- ✓ Giske vil ha flere mannlige macholærere: <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=5725748>
- ✓ Skolen trenger mannfolk: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2000/02/09/191742.html>
- ✓ «Slik får du mennene til læreryrket»: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/2001/06/580221.shtml>
- ✓ Rekrutteringsside: <http://www.bli-larer.no>
- ✓ Hjemmeside for menn i skolen: <http://www.menniskolen.no>
- ✓ Hjemmeside for menn i barnehager: <http://www.mibnett.no>
- ✓ Menn i barnehager - en sosiologisk analyse av kjønnsforståelser: <http://home.no.net/hegeand/>



## » Kjønn ovenfra

Intervju med lærerne  
Carl Ludvig Steffens og  
Hege Eika Frey





«Sølvi setter seg i den ene lenestolen. Unga pleier å holde seg i ro under lunchen når Sølvi troner på enden. Bortsett fra Patrick. Han velter koppen sin hver gang.

«Patrick!» roper Sølvi. «Hvorfor kan du aldri sitte i ro, hva!?»

Øyelokka hans flager. Sølvi er rød i ansiktet. Hun forsvinner ut på badet. Sølvi kommer tilbake med en diger papirball i henda. Hun bøyer seg over melkeflekken. Patrick stikker pekefingeren i munnen. Gutten ser forvirra ut. Jeg tror unga er redd Sølvi. Faen heller, jeg er jo redd sjøl. Når dama hviler det alvorlige blikket på meg er jeg overbevist om at jeg må ha gjort et eller annet gæærnt, enda jeg ikke kommer på noe.»

Fra Lekestue (1997),  
en roman av Roger Kurland

Lærere er profesjonelle voksne og de nærmeste fagpersonene til å uttale seg om hva som foregår i klasserommet. Gjennom å være den voksne i samvær med barn, har lærere en unik posisjon til å formidle hva det vil si å være jente, gutt, kvinne og mann i klasserommet og på skolen. Læreren har flere ord enn det elevene har. Lærerne er til stede, i motsetning til foreldre og rektorer. Lærernes oppfatninger er ikke bare viktig fordi de gir et bilde av hva kjønn betyr i skolen, men minst like viktig fordi lærernes oppfatninger av hva det vil si å være gutt og jente legger viktige premisser. Enten en lærer vil det eller ikke, formidler han eller hun gjennom sine væremåter og sine holdninger et budskap om hva det vil si å være kvinne og mann, gutt eller jente. Siden læreres holdninger og væremåter legger viktige premisser, og ofte vil formidle bilder av hvordan menn og kvinner gjør seg gjeldende ellers i det norske samfunn, har jeg kalt deres holdninger og væremåter for «kjønn ovenfra». For å få kjennskap til hva et perspektiv på «kjønn ovenfra» kan innebære, har jeg snakket med en kvinnelig og en mannlig barneskolelærer.

**CARL LUDVIG STEFFENS** er lærer på Ila skole i Oslo. Jeg møter han på skolen. Han er en bredskuldret ung mann, og gir meg et fast blick og håndtrykk. Han er lærer på mellomtrinnet (5.-7. klasse) og klasseforstander for en sjetteklasser. Vi sitter og snakker på personalrommet hvor han har vist meg inn. Ila skole er ikke noen utrendy skole. Skolen ser nedslitt ut fra utsiden, men her ser det rent og pent ut, og en del yngre lærere av

begge kjønn som er ferdig med skoledagen, har ennå ikke dratt hjem. Mannlige lærere kan være lei av nettopp å være «mannlige lærere», at de får spørsmål og henvendelser som gjelder hvor betydningsfullt og aktuelt det er at de nettopp er menn. Mens derimot andre spørsmål som de kan være opptatt av ikke kommer fram. Jeg spør om hva, det for han, er viktig å få til som lærer, og lar det i første rekke bli opp til han å trekke fram relevansen av at han er mann. Steffens trekker fram fire ting; det faglige, det sosiale for barna, oppdragelse og seg selv som omsorgsperson.

- Det kan være mye å forlange at skolen også skal ta seg av omsorgsoppgaver, men det er riktig og viktig at skolen også ivaretar oppgaver her, med for eksempel elever som er i familiekonflikter.

- Kan du prøve å gi et eksempel på en time hvor du opplevde at du der fikk til noe, spør jeg.

- Jeg synes det er vanskelig å trekke fram et eksempel hvor jeg tenkte, ja, der fikk jeg det til, og få en sterk lykkefølelse av det. Jeg kan oppleve at jeg får noe til når jeg har forklart noen elever hvordan de kan klare store divisjonsstykker, og at de til slutt forstår noe etter å ha forsøkt lenge. Det kan være andre ting, at jeg har funnet fram til stoff til elever under prosjektarbeid, at elever kommer til meg for å takke meg for noe jeg har gjort, for at jeg har løst opp i en konflikt, at jeg hjelper en elev som har det vanskelig og er glad for at noen har brydd seg.

Jeg har inspeksjon i friminuttene, og i dag var det en jente som kom og sa at noen elever hadde tøyset med henne. Da gikk jeg og snakket med de to guttene som hadde gjort det. Jeg synes det er vanskelig å trekke fram eksempler som noe spesielt, det er noe selvfølgelig som hører jobben til. Når man er inspektør i friminuttet kommer det elever som er redde for noen andre, eller det er noen som slåss. Det gjelder å få klarhet i hva som har skjedd og hva som kan gjøres. Det er vanskelig å si når man har lyktes - nå lyktes jeg virkelig. Liknende ting har skjedd mange ganger før.

Det motsatte, det å gjøre feil, synes han er lettere å legge merke til og trekker fram: - Jeg husker det en kvinnelig lærer i femtiårene på en annen skole fortalte meg. Hun hadde masse erfaring, hadde jobbet flere tiår i skolen, allikevel gjorde hun feil hver dag. Jeg tror ikke man skal være så redd for å gjøre feil.

**MANNLIG PROFIL?** Jeg forteller at mannlige lærere i skolen eller i barnehagene ofte står for en bestemt profil; bruk av naturen, fysisk aktivitet, dataprojekt, respekt og disiplin, og konstaterer at han ikke har trukket fram noen av disse tingene. Steffens repliserer at han ikke tenker at han står for en spesiell mannlig profil, selv om han i tillegg til norsk har flest vekttall i kroppsøving.

- Jeg liker både kroppsøving og norsk. Jeg kan huske en hendelse som ga en veldig god følelse. Skolen har en hytte i Skar i Maridalen hvor vi plei-

er å dra to, tre dager i året. Vi skulle være to lærere med klassen, men det ble bare meg. Vi hadde hatt om sopp i naturfag på forhånd, og elevene fant mye sopp, været var fint, vi gikk langs elven, vi grillet pølser. Det var både faglig og sosialt. De hadde altså sett bilder og lest om sopp på forhånd. Jeg tror ikke det bare har å gjøre med at barna er ute i naturen. Barna synes det er veldig fint å komme ut av skolebygget og gjøre noe annet.

Selv om ikke Steffens tenker at han står for en spesiell mannlig profil, er det tydelig at mannlige og kvinnelige lærere ikke fordeler seg jevnt utover de arbeidsoppgavene som utføres på skolen. Ila skole har en betydelig høyere andel mannlige lærere enn landsgjennomsnittet. På ungdoms- (8.-10. klasse) og mellomtrinnet (5.-7.klasse) er det en tilnærmet likedeling av mannlige og kvinnelige lærere, mens på barnetrinnet (1.-4. klasse) er 17 prosent av lærerne menn. De tre friluftslivslærerne som har et spesielt ansvar for hytta på Skar i marka er alle menn. Det er en stor overvekt av mannlige kroppsøvlingslærere. Det er flest kvinnelige lærere som har kunst og håndverk. Det er også kvinner som kan mye IT på skolen, men flest menn. Et brudd med det konvensjonelle på skolen kan være at alle de tre ansatte i skoleledelsen er kvinner.

- Innenfor tradisjonell barneoppdragelse i Norge har det vært vanlig at far er den straffende og disiplinerende, mens mor er den trøstende. Er det en arbeidsdeling på skolen også i forhold til dette,

der menn tar seg av disiplinoppgaver, mens hvis det er noen som trenger trøst tar de kvinnelige lærerne av seg disse oppgavene, spør jeg.

- Jeg «slipper» ikke å trøste fordi jeg er mann. Jeg må trøste, jeg også. Når jeg har gym med tredje klasse går en god del av tiden med til å trøste de barna som har slått seg. Jo lengre ned du går i alder, jo større del av tiden går med til dette. I første klasse er snørr og trøsting en mye større del av det hele. Læreren vil ha mer en omsorgsfunksjon enn når man har sjette klasse.

- Det høres for meg ut som at omsorg er en viktig del av jobben som lærer i grunnskolen.

- Ja, men mindre del av tiden høyere opp i klassene. I sjette klasse som jeg har, er omsorgsarbeid bare en liten del av jobben.

Når det gjelder disiplinområdet, forteller Steffens at de har diskutert i kollegiet at en del kvinnelige lærere opplever at de ikke strekker til fysisk i forhold til store kraftige gutter. Det er ikke slik at det har vært fare for noe, men at de har opplevd det ubehagelig på grunn av det fysiske styrkeforholdet, og at enkeltelever har sagt ubekvemme ting. - I slike sammenhenger kan det være en fordel å være mann, eller hvis en mann og en kvinne deler klassestyreransvaret, at mannen tar det, forteller Steffens.

**MANNLIGE LÆRERE OG SEKSUELLE OVERGREP.** Når «mannlige lærere» nevnes i media, som nevnt

under forrige punkt (3) Diskurs, er det enten fordi de trengs som rollemodeller for gutter, eller fordi det er en mannlig lærer som har begått et seksuelt overgrep, eller det er en fare for at en mannlig lærer skal gjøre det. Er overgrep et tema som du tenker over i din jobb, spør jeg.

- Jeg tror som mannlig lærer i skolen det er viktig å ha et bevisst forhold til faren for å havne i situasjoner hvor det kan være en fare for å bli misforstått.

- Men gjelder ikke det også kvinnelige lærere? Kan ikke kvinnelige lærere også være overgripere?

- Det er vel oftest menn, er det ikke det? Det er situasjoner der jeg tenker på at det er viktig å være det bevisst, som når man hjelper førsteklassinger på do, å være forsiktig med å ha jenter i fjerde klasse på fanget. Det hender at fjerdeklassinger vil sitte på fanget, og de spør ikke (de bare gjør det). Men man må tenke på hvordan man har dem på fanget. At barna vil sitte på fanget er det mye mer av i 1.-3. klasse, forteller Steffens.

En tredje type situasjon der han trekker fram at det gjelder å være bevisst, er hvis en jenteelev blir forelsket i han som lærer. Da blir det viktig å signalisere at du som lærer ikke gjengjelder samme type følelser, samt å ta med noen kollegaer og lærerteamet på utviklingen i saken, slik at det ikke blir en sak mellom den enkelte elev

og lærer. Hvis det vedvarer med for eksempel telefon- og tekstmeldinger, ville jeg nevnt det for en inspektør. Det er imidlertid ikke noe stort problem, forteller Steffens.

Underveis i samtalen kommer Steffens på en særskilt episode:

- Jeg holdt på å lukke et klasserom i den ene fløyen, og jeg var helt alene, og der sto det plutselig en liten gutt som ikke hadde kommet seg ut. Han hadde akkurat kommet ut fra toalettet, og sto med buksa halvveis nede på lårene. Han klarte ikke å få buksa på seg. Han fiklet med knappene, men fikk det ikke til, og henvendte seg til meg og forventet å få hjelp. Da sa jeg at han måtte dra buksa helt ned på ankene. Det hadde sett veldig dumt ut om noen hadde sett meg stått og fiklet med å få buksa hans igjen der oppe. Mye bedre at han tok buksa helt ned, slik at det ble tydelig at det var buksa, og ikke noe annet jeg holdt på med.

**- EN DEL GUTTER SKILLER SEG UT** på en del viktige statistikker. Større andel av spesialundervisningen går til gutter, og større andel blant de elevene som sies å ha adferdsproblemer og lavere karakternivå. Hvorfor tror du gutter er overrepresentert på disse statistikkene, spør jeg.

- Jeg tror gutter trenger mer fysisk aktivitet i løpet av skoledagen, men også at de trenger å bli mer glad i å lese bøker og litteratur.

Når Steffen ser utover sin sjetteklasse, ser han mange gutter med overskuddsoppmerksomhet, som rekker hånden i været og nesten ikke klarer å vente med å komme til orde. Han ser også en del gutter som ikke er så pratsomme, og en del pågående jenter også.

- Hvis gutter eller noen gutter skulle ha en egen pedagogikk, hvordan mener du denne burde se ut, spør jeg.

- Jeg tror guttene hadde hatt godt av å bruke kroppen sin mer på skolen, for å få ut litt av sin overskuddsoppførsel. På mellomtrinnet har barna to timer i uken med kroppsøving. Det er veldig lite. For mange blir det lange dager, de lengste fra 8:45 - 15:10. Friminuttene er ikke nok for dem. Du kan se der de sitter urolig med armer og ben i stadig bevegelse. Det gjelder nok både gutter og jenter, men mest gutter, tror jeg, sier Steffens.

I samtalen med Steffens synes kjønn på flere måter å være en viktig kategori. Derfor spør jeg om kjønn noen gang er oppe når han har faglige diskusjoner med andre lærere. Når de diskuterer pedagogiske opplegg eller læring og sosial utvikling hos enkeltelever.

- Det er ikke ofte vi har faglige diskusjoner med fokus bare på kjønn, men det hender. Vi burde kanskje hatt det oftere, svarer Steffens. Han har imidlertid vanskeligheter med å komme på eksempler hvor de diskuterer kjønn utover

eksempelet nevnt foran, de tilfeller der gutteelever kan være fysisk sterkere enn sine kvinnelige lærere.

**HEGE EIKA FREY** er lærer i første klasse på Tåsen skole i Oslo. Hun har åtte års erfaring som lærer. Nå deler hun ansvaret for tjuefem førsteklassinger med en førskolelærer. På skolen er det ganske stor skjevhet mellom mannlige og kvinnelige lærere. På skolen er det fem mannlige lærere, en mann i ledelsen og tretti damer, hvis man holder skolefritidsordningen utenom. I pakt med statistikken er mennene konsentrert om de øverste klassetrinnene på skolen. Alle er lærere i fjerde til syvende klasse. - Seks menn høres veldig lite ut, men det oppleves ikke som om de er så få. De er veldig aktive og synlige. Jeg tror foreldrene har inntrykk av at det er flere menn ansatt enn det som er tilfelle, forteller Frey.

Jeg ber henne beskrive de mannlige og kvinnelige lærerne på skolen. Hun synes det er vanskelig å beskrive lærerne som kvinnelige og mannlige, for henne er det personavhengig.

- Skolen er en arena hvor lærere kan gjøre ting som de synes er morsomme og ting de er opp-tatt av, sier Frey. - Jeg hadde selv for eksempel 600 elever i «linedance».

Det er noe lettere for henne å beskrive den profilen som de mannlige lærerne på skolen har:

- På skolen vår er alle mennene svært musikkinteresserte. De fleste spiller i band. En av de



ansatte satt et år opp en musikal. Fysisk aktivitet og uteskole er også saker som de mannlige ansatte markerer seg med. De gjør også en del ting sammen.

Forrige helg var de mannlige lærerne sammen på fisketur sammen med vaktmesteren. - Vi har et fotballag hvor alle er med, også jeg og et par andre damer. Jeg tror det at de gjør mange ting sammen bidrar til at de trives sammen.

- At de trives sammen med hverandre, eller sammen med de andre lærerne på skolen, spør jeg.

- Jeg tror det er nødvendig å kunne ha det fint sammen med sine egne for å ha det fint sammen med andre. Jeg ser det samme blant guttene og jentene på skolen. På skolen har guttene og jentene en kjønnsidentitet, og det er viktig å kunne kodene for samvær i sin kjønnsgruppe, for eksempel hvis det er en jentebursdag. Det var vondt å se en av jentene som hadde sparket fotball og bare vært sammen med guttene. I tredje klasse fant hun plutselig ut at hun hadde problemer med å bli med i jentefellesskapet.

Elevenes vennegjenger er inndelt etter kjønn. Når læreren skal inn å løse konflikter eller hindre mobbing, er det ofte en fordel å kunne dele inn i «jentene» og «guttene», forteller Frey. Hun ser det også som et poeng å bygge bro mellom barnas lek i friminuttene, og hva som foregår i klasserommet, og da må man ta med seg at barna i stor grad leker i gutte- og jentegrupper. Hun

synes det er flott med et tolærersystem som gjør en slik inndeling mulig. At den ene læreren snakker med jentene og den andre læreren med guttene. Hun forteller at hun har delt klassen i jentene og guttene i noen timer i uka. Jentene kan da lettere se de andre jentene i klassen, og velge hvem de vil være sammen med. - Jeg tror særlig jentene har godt av det. Det blir mye større bredde mellom jentene i den rene jentegruppen, og de slipper å være buffere mellom gutter. Jeg tror også på guttegrupper i fag der jenter er flinkere. Dermed vil jeg ikke si at gutter og jenter ikke skal være sammen, men at vi ofte tidligere ikke har vært oppmerksomme på hvor delt allikevel jente- og guttegruppen i klassen har vært selv om undervisningen foregår samlet.

**KJØNNSTEREOTYPIER I YTTERKANTENE.** - Trenger gutter en egen pedagogikk, spør jeg.

- Jeg tror det er vanskelig å skulle lage noen egen pedagogikk for gutter. Du finner alle elevtyper både blant gutter og jenter. Man må tenke hver unge for seg. Selvfølgelig finner man noen stereotyper i ytterkantene. De elevene som må ut å løpe rundt flaggstangen for å få ut litt «steam», er gutter. Gutter har mer armer og bein enn jenter. - Jenter er oftere pliktoppfyllende og strengere mot seg selv enn det gutter er. Ved gruppearbeid er det vanlig at jentene er redde for at de ikke er effektive nok, at de skal gjøre feil, eller ikke lære nok sammenliknet med kate-terundervisning, mens det ser ut som guttene mer bekymringsløst nyter friheten som prosjekt-

arbeidet gir, forteller Eika Frey.

Jeg tror det har mye å si hvordan skolen møter elevene. Vi får også en god del barn, gutter, fra barnehagen som oppfattes som vanskelige, men som har det helt fint hos oss, sier hun og trekker fram et annet eksempel.

- En gutt jeg kjenner, ble sett på som et problembarn på skolen. Han fikk tildelt en ADHD-diagnose. Men han var på ingen måte ressursvak. Han var veldig opptatt av dinosaurer, men det passet ikke inn. Han kunne deres latinske navn. Han visste ulike steder i verden hvor de ulike dinosaurene var funnet. Hvor fort de kunne løpe. Problemet var at skolen ikke var interessert i det han var interessert i. Jeg tror vi har mye å lære av Montessorri, at skolen må ta utgangspunkt der barna er. Jeg er sikker på at han kunne lært hva som helst så lenge det var snakk om dinosaurer. Barn er ikke tomme krukker når de begynner på skolen, de har med seg mye kunnskap som det er vår oppgave å bygge videre på.

I samtalen reflekterer Eika Frey og jeg over hva det vil si å være jente, gutt, mann og kvinne. Jeg var også interessert i om lærerne på hennes skole også tar opp dette temaet.

- Når dere snakker sammen i personalgruppen, med andre lærere om elever dere har utfordringer med og pedagogiske opplegg, tar dere da noen gang opp betydningen av at dere er mannlige og kvinnelige lærere?

- Nei, det gjør vi lite av, forteller Frey. En anledning der de trekker fram lærernes kjønn, forteller Frey, er ved ansettelser. De ønsker mannlige lærere til skolen fordi de er viktige for miljøet og for jentene og guttene.

- Jeg tror gutter har godt av å møte mannlige lærere på skolen. De skal bli store menn, derfor er det ok med rollemodeller, mener Eika Frey.

- Hva legger du i at gutter trenger mannlige rollemodeller?

- Hvis du ser på jentene, så får jentene se ulike kvinnelige lærere som representerer ulike måter å være kvinne på. Det tror jeg de har veldig godt av. Det samme tenker jeg om guttene. At guttene får se ulike måter å være mann på er flott, men ikke noe jeg kan bidra med. Det er fint for dem å se at menn fungerer som representanter for et eller annet. Jeg ser hvor stas det er for min sønn å leke med Ståle, min mann. Særlig nå som det er så mange menn som eksponeres som drittsekker. Det trenger heller ikke å være lærere. Det kan være vaktmesteren, unge folk i skolefritidsordningen – en variasjon mellom ulike typer av menn, som guttene liker og ikke liker. Når det er sagt, så tror jeg guttene kan snappe opp mange ting av meg, selv om jeg er kvinne.

Som nevnt innledningsvis under dette punktet, så vil en lærer enten han eller hun vil det eller ikke, gi et budskap om hva det vil si å være gutt eller jente. Og som Hege Eika Frey sier, snapper

barn opp ting av voksne, også på tvers av kjønns-grensene. Hvilke signaler er det barn snapper opp når menn er fraværende på de laveste trinnene i grunnskolen? At menn har viktigere ting å gjøre?

I det bildet Eika Frey og Steffens tegner av sine skoler, tyder på at det gis ulike signaler til barna om hva voksne kvinner og menn er gode til, nettopp fordi de mannlige og kvinnelige til dels er lærere på ulike fagområder, og fordi de på ulike måter tar i bruk sine ulike og kjønns-spesifikke personlige interesser i undervisningen. Også på andre måter berører samtalen viktige spørsmål for hva 'kjønn ovenfra' kan og ikke kan bety.

I samtalen antyder Carl Ludvig Steffens at voksne på skolen gir barn signaler som bryter vesentlig med idealer om likestilling. At mannlige lærere har mindre fysisk kontakt med barna enn kvinnelige lærere, at mannlige lærere er ekstra forsiktige i kroppskontakten, og at disiplineringsoppdrag av fysisk voksne gutter blir overført til mannlige lærere. Samtalen med Hege Eika Frey reiser også spørsmålet om kjønnsdelt undervisning kun tar elevenes kjønnsidentitet og jevnaldrende grupper på alvor, eller om lærere signaliserer at kjønn er den avgjørende kategorien for hvem elevene skal være og samarbeide med.

En ting som er tankevekkende, er at det i så liten grad synes å være noen institusjonelle rutiner for å reflektere over lærernes egne kjønne arbeids- og væremåter. Hvis det kun er opp til

hver enkelt lærer, kan det være vanskelig å endre en institusjonell praksis for hvordan barn omgås.

**CARL LUDVIG STEFFENS OG HEGE EIKA FREY** er begge lærere i grunnskolen i Oslo på henholdsvis Ila og Tåsen skole. <http://www.skoleetaten.oslo.kommune.no/>

**STIKKORD:** Kjønn ovenfra : fortolkningspraksis : kjønnsregime

**KJERNETEKSTER:**

- ✓ Andreasen, Ragnhild.1990: «Kjønn og kultur, forskjell og fortolkning». I «Sosiologi i dag» nr. 1
- ✓ Andresen, Ragnhild. 1996: Kjønn og kultur: en studie av voksnes deltagelse i barns kjønns-sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager. Doktorgradsavhandling.

## » Organisasjon

Presentasjon av sentrale begreper på kjønn og mindretall i grunnskolen



«Det er veldig vanlig at de kommer og henter meg fordi de vil ha et mannlig synspunkt på det temaet. Det bekymrer meg noen ganger. Først og fremst foretrekker jeg å bli sett på som en lærer, en god lærer.»

Fra «Real Men or Real Teachers?»,  
en undersøkelse av Paul Sargent



Under forrige punkt (4), Kjønn ovenfra, tegnet lærerne Carl Ludvig Steffens og Hege Eika Frey et bilde av en kjønnert organisering som neppe er avgrenset til deres skoler. De mannlige og kvinnelige lærerne er konsentrert om til dels ulike fagområder. I kroppsøving, realfag, dataundervisning og prosjekter med uteskole er gjerne menn overrepresentert, mens i fag som kunst og håndverk, språkfag og heimkunnskap er kvinner overrepresentert. Hva som betegnes som kvinnelige og mannlige områder vil allikevel variere fra skole til skole etter hvordan lærerne plasserer seg. På noen skoler kan for eksempel kroppsøving og friluftsliv bli sett på som et kvinnelig område siden det er flest kvinnelige lærere som har disse fagene.

I tillegg er det en kjønnert arbeidsfordeling etter klassenivå, der det er en massiv overvekt av kvinnelige lærere i de laveste klassene som tydeligere bærer preg av et omsorgsarbeid enn hva som er tilfelle når barna blir noe eldre. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det, som sagt, en mer balansert fordeling med tanke på kjønn.

Den kjønnerte arbeidsfordelingen stopper heller ikke der, for som lærer Eika Frey sier, «Skolen er en arena hvor lærere kan gjøre ting de synes er morsomme og ting de er opptatt av.» Lærerne kan forme fag og innhold i form av aktiviteter i skolen etter hva de selv er interessert i. Hvilke private ressurser som lærerne trekker inn i skolen enten der er «riverdance», rock eller fotball,

vil ofte være farget av at læreren er mann eller kvinne. Betydningen av lærere som kjønnede subjekter, og betydningen av skolen som en kjønnert organisasjon, er underfokuset i forskningen på kjønn og likestilling i skolen. For å forstå (og gjøre noe med) underrepresentasjonen av menn i barneskolen, er skolens kjønnerte organisering et av de stedene det er nødvendig med kunnskap.

Siden det mangler norsk forskning på temaet, vil jeg presentere noen begreper og teorier som kan være en begynnelse til en bedre forståelse av mannlige læreres underrepresentasjon, og også antyde noen tiltak som kan være til nytte for at et mannlige mindretall skal finne seg til rette.

**TEORIEN OM RELATIVT ANTALL.** Når det er omtrent like mange kvinner og menn i en organisasjon, vil ofte ikke kjønn være så relevant. Det er etterhvert som skjevheten vokser at kjønn blir viktig. Organisasjonssosiologen Rosabeth Moss Kanter har lansert en teori og et begrep om relativt antall. Uansett om det er kvinner, menn eller en annen etnisk gruppe som er i minoritet på en arbeidsplass, vil de lett bli oversynlige på arbeidsplassen og bli definert utfra synlige tegn som kjønn og hudfarge. Medlemmer av den lille minoriteten vil bli definert i forhold til de synlige tegn, og ikke i forhold til relevante arbeidskvalifikasjoner. Et eksempel er når kvinnelige ledere blir stereotypifisert som jernkvinner, forførrerker eller bløthjerter, og ikke etter om de gjør en god

eller dårlig jobb. Av majoriteten blir den lille minoriteten heller tildelt stereotype roller og arbeidsoppgaver. Minoritetsgruppen blir marginalisert, men samtidig presset til å godta majoritetens definisjon av virkeligheten.

Ut fra dette skulle man forvente at lærere som er menn i barneskolen, og særlig første- og annenklasselærere, opplever det som et problem at de vurderes mer som menn enn som lærere, samtidig som majoriteten ikke selv ser sin «kvinnelighet». At kvinneligheten er blitt det naturlige og usynliggjort, samtidig som den er tilstede. Når Carl Ludvig Steffens i samtalen foran vegrer seg mot å betegne det som en mannlige profil at han er kroppsøvingslærer og bruker utflukter i undervisningsøyemed, er det nærliggende å tolke denne vegringen som en mindretallsrepresentants motstand mot stereotypifisering. En mer åpenbar misnøye med det å utelukkende være den mannlige læreren gir sitatet i innledningen til dette punktet (fra USA).

Intervjuer med ansatte i barnehager som er menn, hvor mannsandelen ofte er enda lavere, tyder på at karakteristikk og arbeidsoppgaver som lekeonkel, vaktmester og turlleder kan være med å begrense deres utfoldelse i jobben. De andre ansatte (les kvinnene) kan ha stor appetitt på noe annerledes, og det kan være slitsomt i lengden å være mannen med stor m både for barn og ansatte. Mannsrollen kan bli et fengsel, som snever inn ens muligheter som pedagog.

**GLASSHEISEFFEKTEN.** Siden det som ses på som mannlig ofte også blir sett på som positivt, og en god del mannlige lærere aktivt argumenter for sin motvekt til skolens «kvinnekultur» (jf. punkt 3. Diskurs), er menns mindretallsposisjon i læreryrket mer sammensatt enn det teorien om relativt antall tilsier. Selv om kvinneligheten kan unndra seg oppmerksomhet innenfor skolens vegger med en økende overvekt av kvinner, er kvinneligheten, og dens overvekt innenfor i skole og barnehager noe som ofte påpekes.

I samtale med Kari Carlson, leder av Kvinneutvalget i Utdanningsforbundet, kom det fram at hun deler med de fleste en forståelse av at det er behov for flere menn i skolen, både av sosiale og faglige grunner. Det hun er mer kritisk til, er at dette er nødvendig som en motvekt til en kvinnekultur. - Mange kvinnelige lærere føler at deres arbeid ikke blir verdsatt, eller at de ikke er gode nok, sier Carlson. Hun ser faren for at et særlig fokus på rekruttering og mannlige lærere kan stille kvinnelige lærere i skyggen.

I lokale skoleledelser og i sin egen organisasjon ser hun en motsatt situasjon, en tendens til at menn er overrepresentert. Det er en klart høyere andel menn som er rektorer og inspektører i skolen, enn det grunnlaget av mannlige og kvinnelige lærere skal tilsa. - Det er nesten så det ville være ønskelig med en offentlig kampanje for å verve flere kvinner i inn i lederposisjoner i skolen, sier hun. - I Utdanningsforbundet må vi stimulere kvinner til å ta lederoppgaver og løfte kvinner

fram. Hadde vi ikke gjort noe, hadde vi fått en massiv overvekt av menn på toppen, sier hun.

Hva det er som løfter menn i kvinneyrker opp i fordelaktige posisjoner i kvinneyrkene, har vært vanskelig å få tak i. Christine L. Williams kaller dette derfor for en glassheiseffekt. Det at menn i kvinneyrker kan bli favorisert ved ansettelser og forfremmelser, har fått henne til å slutte at også i kvinneyrker er det fremdeles en mannlig norm som gjelder. Kvinneyrkene har en arbeidslivsløggikk som menn tjener på, sammenliknet med kvinner, selv om de kan møte diskriminering utenfra. Menn tjener på at de blir sett på som representanter for det rasjonelle og nøytrale, og på grunn av mindre grad av familieforpliktelser kan de ofte investere mer i arbeidet enn det kvinner kan.

**DET FARLIGE MANNLIGE.** Sentrale verdier i yrker der kvinner er i majoritet har nettopp kvinnelige konnotasjoner. Å jobbe med barn på de laveste trinnene i skolen, 1. - 4. klasse, og i barnehager, innebærer et omsorgsarbeid, og omsorgsarbeid forbindes med kvinnelighet. Det å ha en nær og omsorgsfull relasjon til barna i disse første skoleårene, er en forutsetning for å skape gode læringsmuligheter. Selve kjernen i virksomheten kan sies da å ha en forbindelse med femininitet. I et nytt amerikansk studium har Paul Sargent intervjuet mannlige barneskolelærere om deres opplevelser av å være lærere. Han tegner et bilde av en kjønnnet organisering av lærerkreftene hvor det ikke er akseptert at menn har nær

kroppslig kontakt med barna. Nærmest alle informantene rapporterer at det er vanskelig å ha barna på fanget, trøste dem, eller ha en fysisk nærhet til barna på samme måten de ser sine kvinnelige kollegaer har. Et underliggende tema er at barns nærhet til mannlige kroppes anses å være farefullt. Siden det å ha en nær relasjon til barna er en forutsetning for læring, opplever mange av de mannlige lærere dette som et tap.

I skolenes kjønnnete organisering kanaliseres de mannlige lærerne inn på områder hvor nærhet og omsorg ikke er antatt å være så viktig. Dette er oppgaver som å ta seg av spesielt vanskelige elever, representasjonsoppgaver, disiplinær oppgaver, tekniske oppgaver, praktiske oppgaver og løfting. Flere av lærerne i undersøkelsen har et anstrengt forhold til sider ved denne kjønnnete organiseringen, men har problemer med å si i fra, og er dermed med på å vedlikeholde status quo.

Da det å være dyktige omsorgsarbeidere ikke er noen mulighet, utvikler lærerne noen alternative strategier; å være «legender» for eksempel innenfor det spesialpedagogiske området på sin skole, være «teknisk ekspert» eller være superlærer og oppdatert på det nyeste i pedagogisk teori. Slik sett er det ingen ting i veien for at menn på den ene siden forhindres fra å være en fullverdig omsorgsarbeider, som er selve jobbdefinisjonen, og på den andre siden være mest privilegerte med tanke på forfremmelse og karriereutvikling.

På grunn av fraværet av en norsk studie av mannlige lærere, er det vanskelig å si hva tilfelle kan være her. Det vi vet er at det å være omsorgsfull, mothering, ikke er like nært knyttet til kvinnekroppen som kan være tilfelle i en amerikansk kontekst, og andelen menn i de laveste klassene i norsk skole er fremdeles høyere. Derimot det at det også i Norge er færre mannlige lærere i første og annenklassene, tyder på at det eksisterer et press bort fra de minste barna og omsorgsarbeidet med dem.

**KVINNELIG MODELLMAKT.** «Menn i barnehager» er et tilstøtende område hvor det er gjort mer forskning i alle de skandinaviske land. Her er det funnet at det kvinnelige personalet i barnehagen på grunn av sin nærmere tilknytning til uformelt omsorgsarbeid i familien ofte vil ha et fortolkningsfortrinn. Med det økte kravet til at lærere også skal ta i bruk sine personlige ressurser, og sosialisering i økende grad er blitt skolens ansvar, er det ikke utenkelig at kvinners forsprang i uformelt omsorgsarbeid også er et relevant perspektiv i skolen.

I undersøkelser er dette fortolkningsfortrinnet blitt betraktet som en kvinnelig modellmakt inspirert av Øystein Holter og Helene Aarseths beskrivelse av menn og kvinners organisering av husholdet. Selv om begge partene i en familie ønsker å være sidestilt, har ofte menn en tendens til å bli familieforvaltere på lisens fra sine samboere/koner, en form for stedfortredere. Mennene underorder seg den kvinnelige sam-

boerens innflytelse, reduserer sin deltakelse i omsorg- og husarbeid, og usynliggjør egen underordning ved å være instrumentell, lat og glemsom. Sidestykket til kvinnes modellmakt «inne» i familien er mennenes forrang «ute» i prioritering av jobb.

At mannlige pedagoger i barnehager og skoler trekker seg til særskilte områder, som for eksempel data og friluftsliv, kan i tillegg til en interesse for disse feltene skyldes et ønske om å unnsnippe et kvinnelig fortolkningsfortrinn. De vil ikke delta i en konkurranse der de selv er dømt til være hjelpere og assistenter. At de vil vite best selv, kan være en sannhet.

**TILTAK.** Flere tiltak har blitt løftet fram for å forbedre menns tilpasning i ulike kvinneyrker. Siden det kan skje en overfokusering på at menn i kvinneyrker er menn, har et av tiltakene vært å sørge for at de mennene som er ansatt på kvinnearbeidsplasser ikke er i mindretall. For eksempel hvis det er en teamorganisering, så kan det sørges for at det er mer enn en mannlige ansatt i teamet. Mens kvinner i mannsyrker i liten grad klumper seg sammen, tyder det på at menn i kvinneyrker søker seg til arbeidsplasser og til oppgaver der det er andre menn, og at mennene har stort utbytte av det.

- Jeg tror det er nødvendig å kunne ha det fint sammen med sine egne for å ha det fint sammen med andre, sier Hege Eika Frey om de mannlige lærerne på sin skole.

Hun forteller at de mannlige lærerne har en felles interesse i musikk og at de gjør en del ting sammen. De har dratt på fisketur sammen og spiller fotball sammen. De mannlige lærerne på skolen underviser alle på mellomtrinnet, 5.-7. klasse. Og når jeg kommer på skolen for å snakke med Eika Frey om intervjuet en fredag formiddag, sitter alle de fem unge mannlige lærerne sammen ved det samme arbeidsbordet og jobber med hvert sitt.

**DALGÅRD SKOLE** i Trondheim har også hatt en liten gruppe unge mannlige lærere som rapporterer (VG 24.3.2001) å ha stort utbytte å ha mye kontakt med hverandre. De har dannet sin egen manneklubb, Foreningen Unge Mannlige Pedagoger (FUMP), som sammen har dyrket en del manning som tippelag, slipsdag en dag i uken og dataspillkonkurranse mellom guttene og de mannlige lærerne.

På spørsmål om erfaringer med mannlige lærere på skolen og foreningen FUMP, forteller rektor Kirsten Bjellaanes at det har vært positivt, men ikke knirkefritt. Hun forteller entusiastisk om et «superteam» på skolen bestående av bare menn som har hatt et stort aldersspenn seg imellom. - Jeg skulle gjerne sendt dem rundt for å fortelle og vise fram hva de har fått til. Samarbeidet dem imellom har gått veldig bra. Jeg tror ikke nødvendigvis man skal spre mennene jevnt utover.

- Hva har fått samarbeidet til å fungere så bra, spør jeg.



- De har vært flinke til å åpne seg for hverandre, og respektere hverandre, forteller Bjellaanes. Jeg tror at for dem har samarbeidet dem imellom også vært en del selvutvikling. De har stilt hverandre grunnleggende spørsmål. Hvordan er det vi er for ungene? Jeg tror det at de utelukkende er menn har gjort det lettere for dem å åpne seg opp for hverandre. Det ville nok vært annerledes om det var et team både av kvinner og menn. Dette var et lite team, og i større team mener hun det er nødvendig med både kvinner og menn.

Når det ikke har vært knirkefritt, forteller hun at en del kvinnelige lærere på skolen har reagert. - Mange av de kvinnelige lærerne på skolen tar likestilling, og det at menn og kvinner kan snakke sammen og gjøre de samme tingene, som en selvfølge. Og flere synes at profileringen til FUMP av mannlige lærere har vært anti-likestilling. Og jeg kjenner litt på det samme selv. Hvorfor skal de gå sammen om å dyrke fotball og dataspill? Det er jo lenge siden vi la bort strikkesøyet, og det er ikke slik at vi sitter ved egne bord og snakker dameprat. Jeg mener at det er viktig at mannlige lærere ikke hausses for mye opp, sier hun.

En bakgrunn for å etablere nærmest en gutteklubb på en skole er lett å latterliggjøre, men kan være et nyttig tiltak hvis mannlige lærere enkeltvis opplever seg alene i en personalgruppe omgitt av kollegaer som er i en annen livsverden. Når lærere i liten grad reflekterer over egne

kjønnete arbeidsmåter, kan også provokasjoner i form av mannlige symbolaktiviteter som tippelag og dataspill være positivt, og en mulig start på en prosess der også kvinnelige lærere er tvunget til å tenke gjennom egen praksis. Men hvis målsettingen med et nettverk på skolen er å integrere «minoritetskjønn» på skolen, så er nettverket kun et virkemiddel for å nå dette målet. Støtten de mannlige lærerne får i kontakt med andre mannlige lærere må balanseres med faren for økt kjønnssegregering i personalgruppen.

Et mer drastisk tiltak er å ha en arbeidsgruppe utelukkende av menn på en arbeidsplass hvor det er en overvekt av kvinnelige ansatte. Behovet for et slikt tiltak kan være størst på mellom- eller barnetrinnet i grunnskolen, for eksempel ved at tolærersystemet i en første klasse blir delt av to mannlige lærere.

**BJERKEALLÉEN BARNEHAGE** i Oslo gjennomførte et prosjekt der tre menn sammen drev en av barnehageavdelingene over et år. Et av de tydeligste resultatene av prosjektet var opphøret av en kjønn arbeidsdeling. Det var ikke lenger noen kontrastering mellom mannlige og kvinnelige innad på avdelingen. Alt fra å ha hovedansvaret for de minste barna på ett og to år til praktiske oppgaver som matlaging og vasking, ble utført av menn. På sikt har prosjektet vært med på å gjøre mannlige ansatte i barnehagen til en naturlig ting, på tvers av oppgaver og barns alder. I en periode i prosjektet, var det noe murring fra kvinnelige ansatte i barnehagen fordi det var noe

spennende som foregikk som de ikke fikk ta del i. Med fordel kunne det vært informert mer om erfaringene fra prosjektet underveis til de ansatte på de andre avdelingene, samtidig som det er selve det å segregere i en fase som kan gjøre det mulig for menn å få gjøre nye erfaringer.

Begrepene og teoriene som er presentert her, teorien om relativt antall, glassheisefekten, det farlige mannlige og kvinnelige modellmakt kan være nyttige arbeidsverktøy til å beskrive/undersøke hvordan menn i grunnskolen på den ene siden kan være karrieremessige privilegerte, og på den andre siden blir kanalisert bort fra skolens omsorgsoppgaver og undervisning på de laveste klassetrinnene. Jeg har også trukket fram tiltak. Etablering av nettverk av mannlige lærere på en skole og etablering av enkjønnede arbeidsgrupper, kan være til nytte for å integrere menn i skolen.

**DALGÅRD SKOLE** <http://www.skole.trondheim.kommune.no/dalgard/>

**BJERKEALLEEN BARNEHAGE** <http://www.bjerkealleen.no/>

**STIKKORD:** Kjønnsarbeidsdeling : menn i kvinneyrker : menn i mindretallsposisjon : menn og omsorg

**RESSURSER:**

✓ Constructing Masculinity in Women's Worlds:  
[http://www.skk.uit.no/WW9g/papers/Nordberg\\_Marie.pdf](http://www.skk.uit.no/WW9g/papers/Nordberg_Marie.pdf)

**KJERNETEKSTER:**

- ✓ Bredeesen, Ole. 2000: Kule, analytiske og rå: En analyse av hvordan tre ansatte på en barnehageavdeling beskriver seg selv og sitt arbeid. Hovedoppgave i sosiologi til Cand. Polit.-graden
- ✓ Havung, Margareta. 2000: Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskolelärare i förskoleverksamhet. Institutionen för pedagogik. Lärarhøgskolan i Malmö.
- ✓ Sargent, Paul. 2001: Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary School Teachers. Men's Studies Press. Harriman, Tennessee. USA.
- ✓ Williams, Christine L. 1995: Still a Man's World. University of California Press. London.



## » Samhandling

Intervju med  
sosiolog Selma Lyng





«Når jeg sitter i den tyrkiske frisørsalongen forsvinner damefrisøren og en annen frisør inn igjennom en sidedør med en neglelakkflaske i hånden. Etter en stund kommer de tilbake, ler og veksler blikk som viser en gjensidig forståelse. Jeg som ikke snakker språket lurer naturligvis på hva som er på gang,

(...) det er herlig når mysteriet avsløres. Ut gjennom døren kommer Ali og vandrer med de andre mennenes glede stolt rundt i salongen og vifter med sine rød-lakkerte negler, både på hender og føtter. Han har tatt en pause, sovet en stund, og da blitt utsatt for en vennskapelig fleip. Damefrisøren Mehmet, som er utdannet innen manikyrr, har lagt et perfekt lag med neglelakk på den sovende kollegaen. Etter sin visningsrunde tar Ali raskt fram en neglelakkfjerner og gnikker deretter frenetisk bort den røde fargen slik at alle rester blir borte.»

Fra «Långa röda naglar, där går väl gränsen i alla fall»,  
et etnologisk foredrag av Marie Nordberg

Det skjer noe mer i klasserommene og på skolen enn det som vi kan utlede av en organisasjonsmodell, kjønns sosialiseringsteori, læreplan eller liknende. Det skjer noe mer når mennesker av kjøtt og blod møtes ansikt til ansikt. For selv om skolen, i likhet med en frisørsalong, har forholdsvis faste rammer i form av klasserom, skolegård, klær og kropper, er det mange måter å bruke disse på. Det som skjer i «ansikt-til-ansikt»-møter mellom mennesker, kan kalles samhandling, og en av de tingene som skjer i samhandlingen er at både vokse og barn opptrer kjønnet eller iscenesetter kjønnet.

**SELMA LYNG** er sosiolog på Arbeidsforskningsinstituttet, og har gjort en samhandlingsanalyse i skolen. Hun har ikke sett spesielt på kjønn i samhandlingssituasjonen, men det er likevel tydelig at ungdommene opptrer kjønnet. I hovedfagsprosjektet sitt har hun blant annet sett på hva som skal til for at elever involverer seg i ulike læringssituasjoner i ungdomsskolen. Tradisjonelle klasseromssituasjoner og prosjektarbeidets gruppearbeid veiledningssituasjoner med lærer og elevframføringer, er eksempler på læringssituasjoner som Lyng har studert. Jeg var interessert i å høre hva som skal til å for at gutter skal involvere seg i en læringssituasjon. For henne gir det lite mening å snakke om «de jevnaldrende» eller «skoleelevene» eller for den saks skyld «guttene» som ensartete grupper. - Det som er viktig for elevene, er 'å være seg selv', forteller Lyng.

- I alle de tiendeklassene jeg har vært inne i framstår skoleelevene som aktive forvaltere og presentører av egen identitet. I alle klassene presenterer de unge seg selv ved å vise fram tilhørighet til en av åtte ulike elevtyper:

Elevtypene er kjønns spesifikk, alle så nær som 'nerden', som rommer både gutter og jenter. Dette er elever som er faglig suverene, men ofte anses som mindre sosialt kompetente av medelevene. 'Gutteromsgutten' regnes ikke som sosialt inkompetent, men opptrer stille og tilbaketrukket i klasseoffentligheten. Dette er gutter som har en spesiell interesse; data, «fantasy»-litteratur, spesiell musikk eller likende, som de dyrker hjemme på gutterommet. Selv om deres særskilte interesse i liten grad dukker opp i læringssituasjonene, er det noe som de ved enkelte anledninger kan trekke fram at de «lever for». Og så er det 'machogutten' som «er med på ferden, men protesterer for all verden». For machoguttens selvpresentasjon er det viktig å ivareta protesten mot de voksne og «skandalen» i form av porno, «fis», rap eller likende. Mens 'machogutten' stadig opptrer i konflikt med lærerne, er den elevtypen Lyng kaller 'gromgutten' flink på skolen og godt likt av lærerne. Gromgutten oppfatter også at han har høy status blant de andre elevene, selv om hans måte å være «kul» på er annerledes enn «machoguttens». Blant jentene trekker Lyng fram elevtypene 'gulljenta', 'jålejenta', 'spurvejenta' og 'villkatten'.

Hver klasse kan sees som et sosialt landskap der elever differensierer seg i forhold til hverandre. - Gjennom å framstå som ulike elevtyper, viser de fram likheter og forskjelligheter: Hvem de er og hvem de i hvert fall ikke er. Elevene i en klasse, eller på et klasseset, danner vennegrupper med andre elever som er like dem selv, som tilhører samme elevtype, forteller hun. Bortsett fra klassens ene, eller to nerder, som ofte er litt utenfor, sier Lyng.

#### **DET ER IKKE LETT Å 'VÆRE SEG SELV' PÅ SKOLEN.**

- Jeg ser det samme som mye tidligere forskning viser, at elever i grunnskolen viser at både gutter og jenter gjør et kontinuerlig relasjonelt arbeid, og hva som forventes av dem som elever og kamerater/venninner kan være i konflikt. En stor utfordring for mange elever er å balansere mellom en elevtilstand og en kamerattilstand. Jeg tenker at denne balansegangen kan sammenliknes med den konflikten som hjemmearbeidene har mellom arbeidet og familien. For skoleelever representerer da venner noe av det samme som familien gjør for hjemmearbeidende. Man kan si at på skolen må elevene arbeide med «familien» rundt seg. For noen elevtyper er det lettere å kombinere det å være elev og venn enn det er for andre.

Lyng har sett på det relasjonelle arbeidet i forhold til hvem elevene ser på seg selv som og hva slags type undervisning, læring, som er ment å foregå. Selv om både jenter og gutter gjør samme type relasjonsarbeid, får dette ulike

uttrykk. - Machoguttenes relasjonsarbeid framstår oftere som mer tydelige og synlige forstyrrelser av den skoleaktiviteten som skal foregå enn andre elevers måter å ivareta vennerelasjonene på, og de kommer derfor i større konflikt med lærerne, sier Lyng.

- I klasseromssituasjoner er det like viktig for jålejentene å være venninner, som det er for machoguttene å være kamerater. Forskjellen er at jålejentene i disse plenumssituasjonene for eksempel sender lapper og har et samvær som er mindre forstyrrende. Mens det ikke er mulig for machoguttenes å vise at de er kamerater uten at det er i konflikt med hva som foregår i timen. Hvis de skal si noe til hverandre, kan de ikke hviske. Og for å vise hvem de er, kan sabotasje av klasseromsordenen være påkrevd.

Men Lyng ser noen tendenser til hvilke måter 'å være seg selv' på som passer best i ulike læringssituasjoner. - Prosjektarbeid er det gutteromsguttene og spurvejentene som profitterer mest på. Gutteromsgutter er i undervisningen stille, og i prosjektarbeid kan de få arbeidet i det stille, som de er gode til, gjerne relatert til sin gutteromsinteresse, og samtidig få presentert det de har funnet fram til på en god måte. For nerden er det todelt. Det fungerer bra i selve prosjektarbeidet, men ikke i presentasjonen. De synes det er ekkelt å stå foran så mange som oppfatter presentasjonen som tørr og kjedelig, meddeler Lyng.

**FLØRTING MED MACHOGUTTER.** - Når jeg har sett at enkelte læringssituasjoner «tar av» i positiv forstand, det vil si at mange elever involverer seg i skoleaktiviteten, sier Lyng, ser det ut til å henge sammen med at elevene i læringssituasjonen kan ivareta sitt identitetsarbeid. For at gutteromsguttene skal delta, er det viktig med en mannlig lærer som har en spesiell interesse, og som «ser dem». For at machoguttene skal delta, er det avhengig av at noen aksepterer deres selvpresentasjon, og at de selv får forme grunnlaget for sin deltakelse. I en av læringssituasjonene jeg observerte, ble en machogutt valgt til ordstyrer. Og det passet machoguttene bra, men ikke like bra for de andre elevene. Ordstyren valgte da at alle guttene som hadde noe å si fikk svare først. Læreren gjorde et bevisst valg om å akseptere ordstyreren, ellers ville machoguttene ha sabotert diskusjonen, sier Lyng.

- En flørtekontakt mellom kvinnelige lærere og machoguttene, kunne også få dem til å delta i læringssituasjonen på en måte som de ellers ikke ville gjort. Dette var også en type kontakt jeg kunne bruke i min forskerrolle. En flørtekontakt hvor machoguttene føler seg bekreftet på sitt prosjekt å være menn, uten at det går over streken. Ofte kan en slik flørtekontakt med machogutter ha en underliggende maktkamp hvor krefter måles. Jeg opplevde at machoguttene kunne utfordre meg som kvinne, og jeg måtte vise at jeg var «tøff» tilbake, at jeg kunne ta imot utfordringen, svare og «parkere» dem. Hvis du er jente og ikke kan eller vil flørte, så kan det ellers være

vanskelig å få kontakt med denne elevtypen. Hvis gutten er seksten år, fullt utviklet og tretti centimeter høyere, kan det være vanskelig.

**MANNLIGE LÆRERE OG RESPEKT.** Selv om det er tydelige forskjeller mellom hvordan ulike gutter og jenter gjør seg gjeldende i læringssituasjonene, var forskjeller mellom jenter og gutter ikke noe lærerne var opptatt av. De var heller opptatt av enkeltindivider; hvem som er stille, hvem som ser ut til å ha problemer eller liknende. Lyng vurderer heller ikke kjønn som sentralt i sitt forskningsarbeid. Når jeg spør Lyng om betydningen av mannlige lærere, sier hun:

- Når jeg har sett at en læringssituasjon fungerer, henger det ofte sammen med en kulturlikhet, at elevene på en eller annen måte kan identifisere seg med læreren. For denne kulturlikheten kan kjønn ha større eller mindre betydning. Blant de undervisningsrelasjonene som kan være et vanskelig utgangspunkt, er kombinasjonen mellom machogutter og eldre, kvinnelige lærere. Machoguttene ville helst ha en mannlig lærer, men for at machoguttene skal si om en mannlig lærer er «en bra mann for oss», må denne læreren være kul på riktig måte - mannlige bokormer er ikke bedre enn kvinnelige. For nerdeguttene stiller dette seg annerledes. Det er lærerens faglige styrke som er viktig, om han er mann eller kvinner er ikke så nøye, sier hun.

- På den ene ungdomsskolen jeg studerte, var det en mannlig lærer som hadde stor respekt

både fra elever og lærere. Lyng forteller videre at han kom selv fra lokalmiljøet. Alle ble stille når han gikk i læringsrom og gjennom gangen. Han var godt likt av elevene. I hans tilfelle var autoritet og mannlighet to sider av samme sak. Jeg husker et foreldremøte hvor mange av gårdsforeldrene kom med hevede skuldre. Han fortalte en spøk, noe som gjorde at de senket skuldrene med en gang. Den gode kontakten han klarte å etablere med foreldrene og elever hadde med kulturlikhet å gjøre og den hadde med felles referanser fra nærmiljøet å gjøre, sier Lyng.

Lyng sammenlikner han med de andre lærerne, og sammenliknet med mange av de tilflyttede lærerne, så var han god til å skille mellom plenumssituasjoner, og holde ro der, kontra åpne opp i veiledningssituasjoner. - Personlig mener jeg at plenumssituasjoner må være stramme, da bør man kanskje gi mindre rom for individuelle markeringer. En kan se det slik at «den strenge timen» faktisk fritar elevene fra å markere elevtypetilhørigheter ved å vise motstand eller distanse til den skoleaktiviteten som foregår, fordi det er allment akseptert blant elevene å «holde lav profil» når «den strenge læreren» er i aksjon. Det er mulig at flere menn enn kvinner er fortrolige og komfortable med å framstå som «den strenge læreren», i hvert fall observerte jeg flere mannlige enn kvinnelige lærere som var lynraske med å slå ned på hvissing og småprat. Ikke på noen ufin måte, men ved å si «-og du ville si», «-er dette noe vi alle kan høre» og ved tydelig å understreke gjennom kroppsspråket at her

bestemmer jeg. Mange er jo enige om å slå ned på småprat, men ikke så mange er like konsistente i praksis.

- Elevene respekterer tydelige og konsekvente sanksjoner, men i og med at mange klasseroms-situasjoner preges av at lærere konstaterer regelbrudd mer enn de sanksjonerer dem, er praksis egentlig at visse elevtyper konsekvent «ikke» er med på det de vet skal foregå. Når det er sagt, var det andre lærere med mindre «autoritær stil» som var like gode til å være tydelige på hva som skulle foregå, sier Lyng.

#### **NEGATIVT AT SKOLEVAKTMESTEREN FORSVINNER.**

På spørsmål om betydningen av mannlig lærer sier Lyng også følgende: - Det er ikke bare det at det er få mannlige lærere som har noe å si. Jeg tror skolene mister noe nå som vaktmesterne blir lagt ut på tilbud, eller er ambulering. Fra min egen oppvekst husker jeg at vaktmesteren var en slik fyr som det for guttene gikk an å prate med, og som ikke brydde seg noe om skoleprestasjoner. Det var gjerne de samme guttene som hadde mange mindre hyggelige samtaler med rektor, som hadde god kontakt med vaktmesteren.

- Og kanskje også kontakt med de guttene som er litt for seg selv, og ikke har noen å være sammen med, legger jeg til. - Ja, en slik vaktmester kunne sikkert like gjerne være en kvinne, men en mannlig vaktmester vil nok være en lettere identifikasjonsfigur for gutter, repliserer Lyng.

Selma Lyng legger, som nevnt, ikke «kjønnsbrillen» på samhandlingen mellom lærere og elever på skolen. Det vil jeg derfor kort oppsummere med. Inndelingen hun gjør av elevtyper etter hva slags selvpresentasjon de forplikter seg til, tyder på at kjønn også er noe elevene iscenesetter: For machoguttene er det viktig å være «små menn». Den kroppskulturen og idrettsidentiteten som gromguttene kan tilstrebe, har tydelige maskuline assosiasjoner. Gutteromsgutter kan trekke inn gutteromsinteressens mannsideal i samhandlingssituasjonene. Det å konsekvent ikke iscenesette kjønn, slik som synes å være tilfelle for nerdene, kan også være interessant i en analyse av kjønn.

Slik som ungdomsskolen framstår i Lyngs analyse, blir det viktig med ulike lærere, både med tanke på alder, kjønn og etnisitet, for å ivareta et bredt kulturelt og sosialt repertoar. For skal det etableres en god kontakt mellom lærere og elever, kan det være viktig med en kulturlikhet. Et av eksemplene som Lyng trekker fram er: For at gutteromsguttene skal delta, er det viktig med en mannlig lærer som har en spesiell interesse, og som «ser dem». Ved at det også er mannlige lærere i skolen, kan man argumentere for at det er noen elever som blir sett som kanskje ellers ikke ville bli det.



**SELMA LYNG** er sosiolog og jobber på Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo: <http://www.afi.no>

**STIKKORD:** Samhandlingsanalyse : selvpresentasjon

**RESSURSER:**

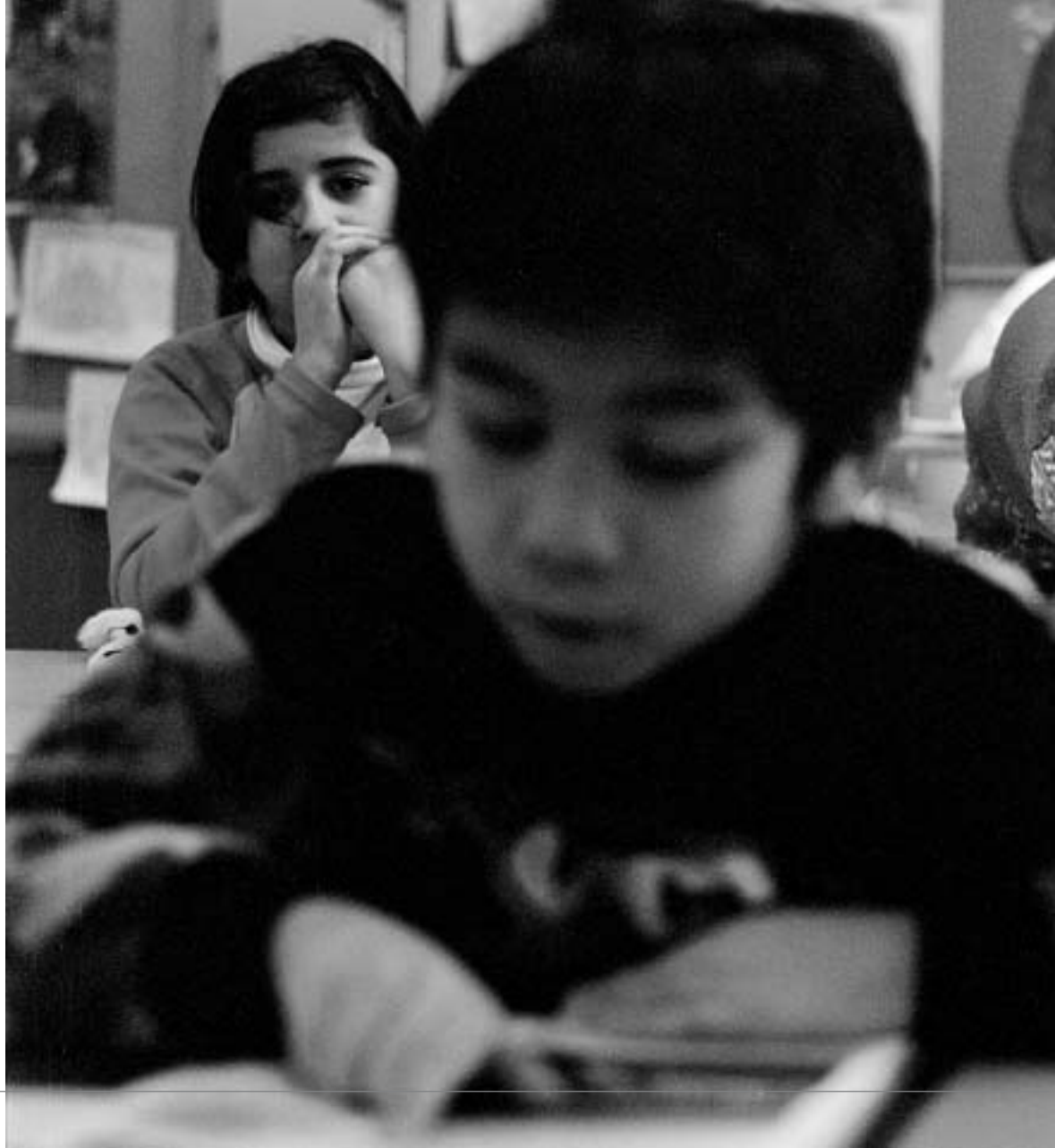
- ✓ Gromgutt eller jålejente?: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/2002/11/695704.shtml>
- ✓ Her er ungdomsskolens elevtyper: <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=6582756>

**KJERNETEKSTER:**

- ✓ Lyng, Selma 2002: Ansvar for egen identitetsforvaltning : En studie av ungdomsskoleelevers selvpresentasjoner i klasseromsundervisning og prosjektarbeid. Cand.polit 1992. Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

## » Kulturmøte

Intervju med sosialantropolog  
Inger-Lise Lien





«Skolen har uskrevne regler om klær, regler som forblir uformelle, slik at lærerne kan forholde seg til de stadige forandringene i de unges klesstil. Regulering av påkledning blir i størst grad etterstrebet i forhold til guttenes klesstil. Særskilte plagg blir identifisert av skolen som signal på opprør, mangel på kontroll og gjengmedlemskap. Skolen leser uttrykk for mannlighet gjennom klær som kimen til et farlig uttrykk. Uttrykket, representasjonen, blir tatt for å være tingen det skal representere.

Capser spesielt, blir brukt bakfram og på snei, og er et spesielt kraftig objekt i maktkamper mellom voksne og barn på skolen.»

Fra «Bad Boys» (2000),  
en undersøkelse av Ann Arnett Ferguson

Det er gjort lite norsk forskning om gutteelever med innvandrerbakgrunn og deres møte med norsk skole. I arbeidet med denne rapporten har jeg kun fått kjennskap til et mindre forskningsarbeid som tar opp betydningen av kjønn og maskulinitet blant skoleelever med innvandrerbakgrunn. Med «elever med innvandrerbakgrunn» mener jeg elever som selv har flyttet til Norge, eller elever som hele tiden har bodd i Norge, men som har foreldre som har innvandret.

**INGER-LISE LIEN**, sosialantropolog ved Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR), har spesialisert seg på en av de største innvandrergruppene i Norge, innvandrere fra pakistansk Punjab. Jeg intervjuet henne med bakgrunn i et av hennes forskningsarbeid, *Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by*. Utgangspunktet for studien er et feltarbeid på en ungdomsskole i indre Oslo by hvor fremmedspråklige elever er i en majoritetsposisjon. Arbeidet er problemorientert. Hun ser en æreskodeks i fremgang særlig blant unge norsk-pakistanske og norsk-somaliske gutter som utøver vold og kriminalitet og har en kjønnert æresmoral. Lærerne og fagplanen står for en verdighetskodeks med vekt på likestilling mellom kjønnene.

Jeg ønsker å vise fram hennes arbeid og perspektiver, ikke fordi de gir et representativt bilde av gutter med innvandrerbakgrunn, men fordi det kan belyse ulike aspekter ved kjønn i et kultur møte.

- Hele poenget, forteller Lien, er at det jeg betegner som hyper æreskodeks både er et produkt av foreldrenes æresbegreper og de norske moralnormer. Norsk-pakistanske og norsk-somaliske gutter konstruerer en helt ny æreskodeks i krysningen mellom foreldregenerasjonens æresbegreper og idealer fra amerikansk populærkultur, gangsterfilm, rap og sort klesstil. For mange innvandrerjenter medfører æreskodeksen at de må være tilbakeholdne og kyske. Jenter som ikke er tilbakeholdne med kontakt med gutter, blir stemplet som « horer ». Etersom mange etnisk norsk-norske gutter ikke er interessert i å beskytte sin egen, sine venners, kjæresters eller søstrers ære, blir de sett på som feige.

**KJØNN I PAKISTANSK PUNJAB.** Lien forteller at hennes feltarbeid i pakistansk Punjab var et viktig utgangspunkt for hennes arbeider. - Tidligere i mitt forskningsarbeid, før mitt feltarbeid i pakistansk Punjab var jeg ikke opptatt av kjønn og feminisme. Den store betydningen av kategorien kjønn ble vekket i meg i dette feltarbeidet, der jeg så på forholdet mellom normer og følelser, Moral og emosjoner i pakistansk Punjab, som arbeidet heter. Betydningene av kjønn og seksualitet er så sterke i Pakistan at det ene kjønn, kvinner, må usynliggjøres for menn, sier hun. Kvinner er ansvarlig for ikke å vekke seksuelle følelser hos andre menn enn sin ektemann. Purdah, heter den sosiale organiseringen som kontrollerer seksualiteten, særlig kvinners. Normene innenfor purdahsystemet gjør det vanskelig for kvinner å bevege seg fritt, og kan på mange

måter fungere som en kjønnenes apartheid.

- Dette er i stor kontrast til hvordan kjønn gjøres relevant i Norge. For eksempel nå i intervjusituasjonen ville det ikke være legitimt for oss å gjøre seksualitet relevant. Vi gjør kjønn relevant når vi signaliserer at vi skal sjekke hverandre opp eller når vi skal ligge sammen. Kvinners kjønn bør ikke gjøres relevant i faglige sammenhenger fordi hun går i korte skjørt på et møte, sier Lien. Normativt krever vi av oss selv at vi skal holde betydningen av kjønn utenom, og gjøre saken til det sentrale. Men slik tenkes det ikke overalt, og ikke i de pakistanske landsbyer.

- Hvordan er det kjønn gjøres gjeldende for menn i dette samfunnet?

- Jo, det blir mannens rolle å hindre at hans eller familiens kvinner blir synlig for andre menn. Mennenes oppgave er som beskytter. De skal verne om kvinnenes kyskhet. I et slikt samfunn er det viktig at mannen har økonomi til å verne om sine kvinners kyskhet; at han har stort nok hus til at kvinnene ikke trenger å gå ut, et eget mannshus. At det er flere mannlige enn kvinnelige personer i husholdet.

I et norsk samfunn, i små leiligheter og innenfor en annen hverdag blir det vanskelig med den samme sosiale kontrollen som er mulig i Punjab. En del innvandrere skaffer seg en ny type lærdom og internaliserer norske verdier om likestilling. Andre får et utvendig forhold til for eksem-

pel likestilling. «Ja vel, Norge er et likestilt samfunn, menn og kvinner kan gjøre akkurat det samme. Men dette er galt og umoralsk». Det er et kjønnsdelt samfunn som for dem er moralsk. Mange foreldre ønsker ikke at deres døtre skal gå på disko, ungdomsklubber, svømme, eller skal vise sitt hår offentlig. Foreldrene legger ofte vekt på at døtrene skal være kyske, og ser mellom fingrene for hva sønnene gjør, selv om sønnenes forhold til norske jenter heller ikke passer med deres egen oppfatning av hva som er god moral. Foreldrene lar dette ofte passere i og med at det finnes så mange dårlige norske jenter, som mange betrakter som « horer »! Slik sett er det ofte en dobbeltmoral i hvordan sønner og døtre blir forskjellsbehandlet. Det er ulike moralske standarder. Det er selvfølgelig stor variasjon mellom ulike familier og personer med pakistansk opprinnelse, om hvor stor vekt de legger i purdah. Det er alle mulige sjatteringer.

- I spriket mellom det etnisk norske og mange foreldres verdier, oppstår det et kontrollproblem, og sønnene får anledning til å leve i en karnevalstid der alt er lov fordi de unndrar seg kontroll.

**HYPERMODERNE GUTTER, MODERATE GUTTER OG TILBAKETRUKNE GUTTER.** - I ditt studie er det veldig interessant hvordan du deler inn i ulike måter å være gutt på, kan du fortelle litt om de ulike typene?

- Jeg har delt inn i tre typer; de hypermoderne guttene, de moderate guttene, som går i moske-

en og de etnisk norsk-norske guttene. Jeg kunne sikkert delt det inn mer, men tredelingen var meningsfull ut fra feltarbeidet og hvordan de ulike guttene forholder seg til henholdsvis en æresmoral og en verdighetsmoral.

Typisk har de hypermoderne guttene selv utvandret fra Pakistan eller Somalia. De har frigjort seg fra foreldrenes sosiale kontroll og har bekjentskaper i mange ulike sosiale miljøer. De ser på amerikansk film og identifiserer seg med sort amerikansk livsstil, som gjenspeiles i deres forbruk og tenkning. Moteklær og mobiltelefoner er viktige sosiale symboler, som de gjør mye for å vedlikeholde, inkludert tyveri. De kan gi sin egen vennegjeng, hvor også etnisk norske gutter kan være med, mafianavn som Mafia Brothers.

- Det gjelder å være stor, sterk og overlegen, og ikke være redd for noe. Slåsskamper er en nødvendig følge av å skulle opprettholde sin ære. De kan ikke unngå konflikt om de skal ha respekt.

- De hypermoderne guttene, er moderne i en forstand og tradisjonelle i en annen. De er tradisjonelle i den forstand at de kjemper for sine søstres ære, og er fiksert på å få respekt. De er moderne i den forstand at de er veldig sårbare ovenfor norske kjærester, hvis de blir dumpet. Kjærester er ofte bakgrunn for konflikt, og hevreaksjoner mot den som har « tatt » kjæresten. De har ikke noe æresbegrep i muslimsk forstand. De moderate guttene som er muslimske er opptatt av ære også med utgangspunkt i hva som er

godt og lovlig innenfor islam. De holder seg til en shariaversjon.

Majoriteten av gutteelevne med fremmedspråklig bakgrunn på skolene som Lien studerte var det hun kalte 'moderate gutter'. De forsøker å tilpasse seg foreldrenes forventninger, og går gjerne på koranskolen etter den vanlige skolen. De er lydige og respekterer lærernes avgjørelser og unngår slåsskamper. Det er deres egen families respektabilitet de er opptatt av, og ikke sine jevnaldrendes. De blander seg ikke med norske jenter, og holder seg borte fra ungdomsklubber. Det er flest av disse guttene, mens de hypermoderne guttene er i mindretall, men gjør mye av seg.

Den tredje gruppa av gutter som Lien trekker fram er 'norske gutter' som av fremmedspråklige gutter og norske jenter ble sett på som feige fordi de trekker seg unna konflikter og ikke er opptatt av kjempe for egen ære, og beskytte jenters ære. Dette gjorde de norske guttene til de minst populære på skolene.

I Liens studie er det imidlertid ikke bare gutter som har tatt til seg en æreskodeks, også jenter. Jentene kan oppnå ære ved at andre gutter og jenter frykter dem. En viktig forskjell som kommer fram i Liens materiale, er at jentene holdes tilbake ved at de blir kategorisert som « horer » eller dårlige jenter, men de forsøker å unngå å la dette gå inn over seg. De forsøker å bringe alle jenter og gutter som gir dem horestempel til

stillhet ved hjelp av et liknende voldsregime som de hypermoderne guttene. Det synes som disse jentene også forfølger et maskulinitetsprosjekt.

- Ja, du kan si de deler et maskulinitetsprosjekt med de hypermoderne guttene, og (i den grad) at de hypermoderne guttene har behov for å overgå deres respekt. Mange av guttene på skolene jeg studerte var redd en del av disse jentene, og de guttene som var sammen med dem måtte vise at de var enda tøffere. Jeg kaller dette en skismogenetisk prosess med eskalierende voldsuttrykk.

- Det foregår en slags duell, en kamp om å være mest maskulin, men på tvers av kjønnsgrensene?

- Ja.

- Hvordan er det du mener at skolen og lærerne skal forholde seg til elever som har gjort hypermoderne æresbegreper til sine egne?

**STORE STERKE MENN RESPEKTERES.** - Det er et problem at de hypermoderne guttene får for mye oppmerksomhet både av lærere og av politi. Det er mye frustrasjon på mange av skolene, og på en del av skolene, som Sogn, er politiet daglig på plass. Det er mye forskning fra USA som har vist at mye oppmerksomhet utelukkende stimulerer til en negativ utvikling. Et annet problem er at norske lærere vegrer seg mot å innta en autoritær posisjon i klassen. Derfor kan enkelte elever

tildra seg makt på skolen ved trusler og vold. En lærer forteller om et eksempel hvor han var snudd mot tavlen, og da han snudde seg er det en av elevene som blør neseblod, men ingen vil si noe om hva som har skjedd. Å si noe blir sett på som å tyste og brudd på lojalitet. Andre måter enkeltpersoner kan tildra seg makt på skolen på, er ved å kreve beskyttelsespenger av andre elever, eller kreve penger for at andre elever skal kunne gå på do i friminuttet.

På enkelte skoler hvor elever og lærere har følt seg utrygge, har skolen etablert nærmest et lærerpoliti, forteller Lien. De styrker det ytre kontrollsystemet, som er viktig. Flere andre tiltak er satt igang, noen steder utløst av indre-øst-midler; at flere lærere er ansatt til å holde orden og ro, at elever som skaper uro blir sendt ut til andre lærere med en gang det er bråk, at det er flere voksne som patruljerer skolens område, etablering av en nulltoleranseterskel i forhold til vold og trusler, underholdning- og miljøskapende tiltak. En del av de lærerne som er tilsatt på utrygge skoler er nettopp kraftige lærere som er direkte, og som elevene vegrer seg mot å sette seg opp mot. Det kan være vanskelig for kvinnelige lærere å få respekt fra fremmedspråklige gutter. På en av skolene var det en lesbisk lærer som sluttet fordi hun ikke orket mer, fordi hun ble så trakassert, forteller Lien.

- Ved å ansette store autoritære menn høres det ut som skolen i en viss grad adopterer en liknende moralkodeks som elevene. Kan det være

noen løsning?

- Det er viktig å gjøre noe med problemet, og lærere som gir klar tale, og som elevene frykter litt fordi de respekterer dem, må få støtte fra andre lærere til å holde kontroll. Det kan godt være det ikke reduserer problemer med vold og gjengdanning, men det kan redusere problemet på skolene, og det er viktig i seg selv.

**HILDE LIDENS RESPONS. HVA MED KLASSEPERSPEKTIVET?** Forskeren Hilde Liden har forskningserfaringer fra samme ungdomsgruppe og trekker i en kritikk fram andre forklaringer enn ære på de funnene som Inger-Lise Lien trekker fram. I sine forklaringer legger Hilde Liden i mindre grad vekt på innvandrernes ansvar, og trekker blant annet fram rasisme og klasse som viktige forklaringer. Det er nødvendigvis ikke så mye at norske gutter trekker seg unna på skolen og i offentlige rom, påpeker Hilde Liden, som at de utfolder seg på andre arenaer som dataspill, fotballtrening og lekselesing. Dessuten trekker Hilde Liden fram at i en neste livsfase, på videregående skole som i større grad vektlegger akademisk og teoretisk forståelse, vil styrkeforholdet mellom de hypermoderne og de norske guttene endre seg. I intervjuet med Inger-Lise Lien spør jeg derfor om ikke mange av de handlingene som hun tillegger de hypermoderne guttene like gjerne forklares i et klasseperspektiv, at deres handlinger kan beskrives som fremmedspråklige gutters motkultur mot skolen og en bykultur de har få muligheter å lykkes i?

- Jeg ser at klasse og etnisitet griper inn i hverandre, men det er ikke så enkelt at en på en kortfattet måte kan gå inn på det. Jeg holder akkurat nå på å jobbe med en artikkel om sammenhengen. Jeg synes det imidlertid er for enkelt for Hilde Liden bare å slenge ut ordet «klasse». Med et klasseperspektiv alene ville det være vanskelig for eksempel og forklare hvorfor de moderate guttene ikke deler den hypermoderne æreskodeksen. Jeg har gjort en analyse av et sosialt felt hvor annen generasjons innvandrere befinner seg i skjæringen mellom foreldrenes verdier og norske verdier, der gutter med ulik fremmedspråklig bakgrunn i ulik grad slutter opp om en hypermoderne æreskodeks. Empirisk ser jeg på min analyse som solid.

Selv om man ikke bestrider Inger-Lise Liens empiri, kan det rettes innvendinger mot hennes kopling av svært ulike ærebegreper, uten at jeg skal gå inn på det her.

**TILKNYTNING TIL SHABANA-DEBATTEN.** Vi tenker at ordvekslingen med Hilde Liden i Nytt norsk tidsskrift er en parallell til Shabanadebatten som verserte i pressen sensommeren 2002, en debatt om hvorvidt man skal kunne gå inn og påpeke negative sider ved innvandrer miljøer. Marianne Gullestad kritiserte Shabana Rehman og hennes posisjon i massemedia for å skygge for at andre innvandrere, med andre perspektiver, kommer fram. Et av Gullestads viktigste synspunkter var at Rehman og pressens fokus på mange innvandrerkvinner lite likestilte liv,

skygget for et helhetsbilde hvor en variert befolkning med innvandrerbakgrunn, ulike nasjonaliteter, kvinner og menn blir marginalisert som «de andre» i det norske samfunn. Dette var et av perspektivene hun hadde i sitt forskningsarbeid Det norske sett med nye øyne som hun utga samme år.

- Det er en parallell mellom debattene, sier Lien, som også tok Shabana i forsvar i debatten (se hyperlink under). - Jeg mener at forskningsmiljøene mister troverdighet om vi ikke skal, også, kunne gå inn og forske på innvandrer miljøer og påpeke udemokratiske trekk, dersom vi finner dette. Det ville være helt feil å verne et forskningsområde. Jeg opplevde da Marianne Gullestad kom med sin bok, Det norske sett med nye øyne, at hun forsøkte å begrense forskernes handlingsrom ved å bruke en moralsk pekefinger, mot det hun var uenig i.

- Du mener at en del innvandrer miljøer har en jobb å gjøre i forhold til demokrati og likestilling, at vi ikke må unngå å påpeke dette der det er relevant og legitimt?

- Ja, noen jenter, som Shabana Rehman, som befant seg i både det pakistanske og det norske miljøet, tok til seg ideer om feminisme og individets rettigheter. Hun og flere andre jenter fikk en tøff kamp mot sine foreldre, men noen foreldre bøyde seg for likestillingsidealene. Det finnes andre jenter som har måttet bryte helt med sin familie og miljø når de har valgt et norsk leve-

sett. Hvis velferdssamfunnet skal gi dem hjelp og støtte, må forskerne beskrive deres behov og den fryktelige trakassering som de blir utsatt for, ikke overse det. Det er galt om norske forskere ikke kan gå inn miljøene, og påpeke ting dersom det er grunnlag for det. Det er til innvandrernes fordel at problemene blir beskrevet.

Til sist la meg komme tilbake til innvandrer guttene og deres møte med norsk skole. Inger-Lise Lien så en hypermaskulin æreskodeks med voksende utbredelse blant gutter på sentrums-skoler i Oslo. De fleste guttene med innvandrerbakgrunn var imidlertid lovlydige og holdt en lav profil. Lien vurderer nulltoleranse på bråk, vold og angrep på likestilling som et virkemiddel som reduserer «spredningen» av æreskodeksen.

På skoler der det er en lavere andel fremmedspråklige elever, og der de i utgangspunktet blir sett på som 'de andre', kan det være at dette virkemiddelet ikke er hensiktsmessig. Hvis en lærer i utgangspunktet vurderer fremmedspråklige gutter som potensielle problemelever, som han statistisk sett ikke har grunnlag for, vil det å være en brus og en autoriter lærer kunne medføre en unødig marginalisering av fremmedspråklige gutter. Anne-Lise Arnesen gir fra sitt forskningsarbeid et eksempel på hvordan en foruttatt holdning til fremmedspråklige gutter kan ha en slik effekt. I lys av dette er det grunn til ikke å under slå problemer i kultur møtet, men være forsiktig med å generalisere resultatene og mottiltakene utover konteksten de er gjennomført i.

**INGER-LISE LIEN** er sosialantropolog på Norsk institutt for by og regionsforskning (NIBR)

<http://www.nibr.no/>

**STIKKORD:** Innvandrergrupper : Ære : Vold : Shabana-debatten

**RESSURSER:**

✓ Norske jenter vil ha innvandrergrupper:

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/2002/03/644944.shtml?string=>

✓ «Lærerne må legge vekk snillismen»:

<http://www.dt.no/apps/pbcs.dll/artikkel?SearchID=73109768328093&Avis=DT&Dato=20020103&Kategori=NYHET&Lopenr=101030176&Ref=AR>

✓ Shabanas kamp for humanismen: <http://www.dagbladet.no/kultur/2002/08/16/346184.html>

**KJERNETEKSTER:**

✓ Arnesen, Anne-Lise. 2000: «Masculinities and Ethnicities at Play: a discourse analysis of conflict in a Norwegian Classroom». In Pedagogy, Culture and Society. Volum 8, nr. 2.

✓ Lidén, Hilde. 2002: «Liden, Hilde. 2002: «Ungdom i Oslo øst».

I Nytt norsk tidsskrift 2/2002. Universitetsforlaget.

✓ Lien, Inger-Lise. 2002: «Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by.»

I Nytt norsk tidsskrift 1/2002. Universitetsforlaget.

✓ Lien, Inger-Lise. 1993: Moral og emosjoner i pakistansk Punjab, s. 336.

Avhandling (doktorgrad) - Universitetet i Oslo.





## » System

Intervju med skoleforsker  
Thomas Nordahl





[ fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen ]

«En skyet augustomorgen slo gongongen, og jeg begynte på skolen. Første klasse. (...) Først måtte alle fram på tavla og skrive navnet sitt. Noen kunne det, andre ikke. På grunnlag av denne vitenskapelige undersøkelsen delte frøken klassen inn i to grupper som ble kalt enerne og toerne. I gruppe én havnet de som klarte prøven, de fleste av jentene i klassen pluss et par funksjonærsønner. I gruppe to havnet resten, deriblant jeg og Niila. Og selv om vi bare var sju år gamle, satt stemplet nøyaktig der det skulle.»

Fra «Populærmusikk fra Vittula»,  
en roman av Mikael Niemi

**THOMAS NORDAHL** er pedagog og har forsket på elever med atferdsvansker og lærevansker i skolen. Han har tatt standpunkt og kritisert den norske lærerstanden for å være for ivrige til å ta ut de guttene som forstyrrer undervisningen. Han har gitt uttrykk for at ADHD-diagnoser og spesialundervisning er tiltak som ofte tilfredsstiller lærerens behov for ro og orden, mens det ofte har en negativ betydning for de elevene det gjelder. I forskningen hans er går det fram at problemelevne er gutter. Lærere premierer tilpassningsdyktige og lydige elever, som ofte er jenter, er hans påstand.

Hans utgangspunkt er ikke forskning på jenter og gutters verden på skolen, men i en sosiologisk og pedagogisk forskningstradisjon som kritiserer ekskluderende trekk ved skolen som sosial system. - En rekke studier de siste tjue årene viser at elver med en bakgrunn som bryter med de verdiene som dominerer i skolen kommer dårligere ut, enten det er elever med arbeiderklassebakgrunn, annen etnisk bakgrunn, eller elever fra familier med spesielle problemer, forteller han.

Det er i denne sammenhengen han mener at temaet «gutter i skole» må tas alvorlig. - Når vi ser at gutter faller utenfor på en rekke områder; skoleprestasjoner, henvisning til spesialundervisning og atferdsproblemer, og når OECD trekker fram gutters overrepresentasjon på kriminalstatistikk og avbrutt skoleløp, er det tegn på at noe må gjøres.

Men er det ikke like mye guttene selv som er problemet, spør jeg. - Vi har forskning som viser at de guttene det gjelder er klar over at deres handlinger i skolen går ut over undervisningen og at de ødelegger for seg selv. Burde de ikke heller ansvarliggjøres for deres egne handlinger? I jentesosialiseringen har vi lang tradisjon for å stille krav til ansvarlighet, burde vi ikke stille krav til ansvarlighet til gutter på lik linje med jenter? Psykologen Mette Gulbrandsen påpeker at voksne, i stedet for å la gutter ture fram, må sette strengere grenser for guttene.

**- DET HAR LITEN HENSIKT Å INDIVIDUALISERE PROBLEMET,** sier Nordahl. - Jeg sier ikke at det ikke kan være noe galt med gutta, men det hjelper ikke å sette seg ned med guttene i en halv time og snakke alvor med dem. - De er sikkert enig, men i neste time er ingen ting forandret. Det er helt andre ting som foregår i disse guttenes liv enn det som det er mulig å ta opp på den måten. Erfaring viser at det er mye lettere å endre situasjoner enn å endre personer. I stedet for å tillegge elever og gutter merkelapper som atferdsproblemer eller oppmerksomhetsproblemer, er det lettere å gjøre noe med problemet hvis man ser på det som et problem i læringssituasjonen med mange ulike aspekter. I det prosjektet jeg jobber med nå skal vi være en støtte for lærere til å endre læringssituasjonen når ting ikke fungerer. Et arbeid med stille andre krav til gutter, og ansvarliggjøre dem, er en tidkrevende prosess som må starte allerede i barnehagen. Det er mange gutter som sliter i dagens skole. Hvis vi

skal hjelpe dem, så kan vi ikke vente på slike langsiktige endringer. Det er ingen ting i veien for å gjøre begge deler parallelt, å arbeide for å endre gutters kjønnssoialiseringssprosess og samtidig endre læringsbetingelsene for de guttene som sliter i skolen «nå».

- Hvordan er skolen ikke bra nok for mange gutter? Gutter får mye mer læreropmerksomhet fra lærerne enn det jenter gjør.

- Selv om gutter får mer oppmerksomhet enn jenter, er det tydelig at de ikke tjener på det. Vi vet også lite om innholdet i de responsene som lærerne gir til gutter. Jeg antar at det er mange negative tilbakemeldinger. - Skolen legger vekt på kunnskapsgjengivelse, at elevene har evne til å sitte rolig i arbeid over tid, tilpassningsdyktighet. Dette er ferdigheter som jenter i større grad har enn gutter, som ofte er mer urolige og gir læren mer motstand. Nordahl mener disse aspektene, som han kaller skolens premieringskultur, er en viktig forklaring på at mange gutter sliter i den norske skolen, mens mange jenter klarer seg så bra. - De elevene som etter videregående skole har så gode karakterer at de kan begynne hvor de vil, er jenter.

- På sikt tror jeg heller ikke jentene er tjent med skolens premieringskultur. Det er ikke det at jeg tror dagens skole er spesielt bra for jenter, heller. Er det tilpassningsorienterte og flittige individer som samfunnet etterspør? Det ville ikke overraske meg om mange flittige jenter kan møte mot-

stand senere i utdanningsløpet, hvor kravet til selvstendighet øker.

- Vi kan si at skolen er i utakt med samfunnets behov. Skolen forsterker både tidlig jente- og guttesosialisering. Den reproducerer bråkete gutter fordi guttene ikke tar aktivt del i premieeringskulturen.

**ER SKOLEN TILPASSET JENTENES BEHOV?** - Men hva er det som har endret seg? For tjue år siden var skolens vektlegging av kunnskapsproduksjon, og de andre strukturelle trekkene som du nevner de samme, men nå karakteriserer du det som en skolestruktur som er bedre tilpasset jenter enn gutters behov.

- Ja. Gudmund Hernes påpekte skolens verdsetningsmønster; sitte stille, høre etter, være disiplinert og kunnskapsreproduksjon, allerede på slutten av 70-tallet. Du kan si at skolen lenge har hatt en struktur som har passet bedre for jenter enn for gutter, noe vi først nå har løftet fram. Barn har behov for å utfolde seg på ulike områder, og selv om samfunnet har endret seg radikalt på mange områder, vil jeg si barnas basisbehov er omtrent de samme som for tjue år siden: Behov for voksenkontakt m.m. Skolen gir ofte mulighet for utvikling for læring innenfor et for lite spekter, noe som passer dårlig for en del svært kroppslig aktive gutter. Gutter har historisk sett aldri gått lenger på skolen enn det de gjør i dag. Tidligere fantes det alternativer til skolen som da særlig gutta valgte. Nå er alle tvung-

et til å være mye på skolen, det er alt der foregår, og barna tilbringer lengre del av livet på pedagogiske institusjoner fra barnehage, grunnskole, skolefritidsordning, og til minimum ett år på videregående skole. Vi tenker ofte ikke over hvor nytt dette er, og hvilke utfordringer som det stiller. Da jeg begynte på skolen, gikk jeg annenhver dag, og det var vel så mye de dagene jeg ikke gikk på skolen at jeg lærte noe, sier Nordahl og referer til Tom Tillers arbeid Den andre dagen. - Samtidig er det helt nødvendig, det er ikke mulig som tidligere å hoppe av skolen i begynnelsen av tenårene og begynne i lære, eller med en jobb i industri eller jordbruk.

**- DU SIER AT GUTTER ER MER UROLIGE** enn jenter. Hva mer er det du tenker at særpreger gutter i motsetning til jenter? Nordahl forklarer at han i hovedsak snakker utfra de guttene som sliter, men at han også har en formening om hva som særpreger gutter i skolen mer allment.

- Det å finne sin plass i hierarkiet er veldig viktig for gutter. Kvinnelige lærere kan i noen tilfeller være flinkere til å la guttene gjøre seg ferdig med det. Jeg ser på gutter som mer fysisk aktive enn jenter. Jentene sitter mer i ro, og er bedre til å sitte i ro enn mange gutter. Jentene grupperer seg på en annen måte, der rivalisering mellom grupperinger blir stående sentralt. Det er også et konkurranseelement inni bildet for jentene, de bruker bare andre strategier.

- Gutter tøffer seg for hverandre og ikke minst for

jentene. Det siste kan være en god grunn for å innføre kjønnsdelt undervisning. Tøffingen er slit-som for gutta derfor kan det å være «alene» være bra, spesielt i fag som krever konsentrasjon.

- Tenker du at disse forskjellene er biologisk bestemte eller samfunnskapte?

- Jeg er ikke så opptatt av det spørsmålet, men jeg ser jo at det kan ligge en fare i å reproducere urolige gutter ved å forvente det.

- Hvordan type skole er det du mener guttene trenger?

- Vi trenger en mer differensiert skole for å kunne møte de ulike utfordringer en enkelt elev representerer. Den reproduserende kunnskaps-skolen er svært begrenset.

Skolen er ifølge Nordahl lite fleksibel i forhold til alle de ulike typene elevene den har. Dette kan ramme spesielt mange gutter. Gutttekulturen har for dårlige betingelser i skolen. Også de "flinke" guttene kan bli rammet av dette. De finner skolen meningsløs.

Gutter er mye mer urolig enn jenter sett under ett. Det betyr derimot ikke at guttene skal tillates å være urolige hele tiden. Det er viktig at skolen kombinerer klar struktur og grenser med en mer åpenhet i forhold til bråkete adferd. I noen situasjoner er det viktig at gutta blir snakket til og at det i visse sammenhenger oppfordres til til-

passing og ikke opprør. Dette er ofte noen skolen er dårlig på. Det ser ut til at det kan ligge en del implisitte forventninger i skolens struktur som jentene er bedre til å forstå enn gutta. Forventningene om hva slags adferd som er tillatt må bli mer eksplisitt, guttene trenger ofte mer struktur. Gutter taper selv på å hele tiden å bevege seg i en mellomzone mellom bråk og utagerende adferd og en litt udefinert klasseromsituasjon. Det viser seg for eksempel at variasjoner i arbeidsmåter ikke hjelper på adferdsproblematikk – det er kombinasjonen av evnen til å engasjere eleven og å holde struktur og kontroll på klassen, som er viktig for de urolige guttene. Det er også viktig at lærerne ikke blir emosjonelle og klarer å skille på hva guttene gjør og hvem de er. Dette er også en del av den ubevisste sosialisering som skjer i klasserommet.

- Hvilken rolle tenker du at mannlige og kvinnelige lærere har i forhold til gutter i skolen?

- **FEMININE VERDIER** står sterkt i dagens norske skole. Det er rimelig at den høye andelen kvinner i skolen påvirker skolens verdier, holdninger og arbeidsmåter.

Mannlige lærere representerer ofte et verdisett som er mer maskulint. Dette er spesielt viktig i forhold til guttene. Også jenter trenger mannlige rollemodeller. Dette kan vi sette i sammenheng med at det i dag er mange barn som vokser opp med mor og dermed har mindre kontakt med mannlige identifikasjonsfigurer.

- Hva er det du legger i å være en mannlige rollemodell?

- I nyere forskning på skolen har vi blitt oppmerksomme på hvor viktig den enkelte læreren er som person. Tidligere har vi rettet særlig fokus mot skoleutvikling, ledelse og læreplan, for å se på barnas betingelser og sosialiseringsbetingelsene i skolen. Jeg kan illustrere med mine egne unger. Om engelsklærerens opplegg gikk i vasken, er noe de bryr seg svært lite om. Det som er viktig for ungene er om «de liker» eller «ikke liker» en lærer, om han hun er rettferdig og grei, men også streng. Den kontakten lærerne har med barna har deres kjønn noe å si. Menn omgås barn på andre måter enn kvinner. Som mannlige lærer blir en vesentlig i forhold til den ubevisste oppdragelsen i skolen. Av slike hensyn er det viktig at mannlige lærere er til stede i skolen. Det er liten bevissthet rundt denne sosialiseringen.

- Du ser altså store likheter i den sosialiseringen en far kan representere, og den som en mannlige lærer presenterer gjennom sitt kjønn, sin person - hud og hår?

Ja, svarer Nordahl, og trekker i tillegg fram betydningen av mannlige og kvinnelige læreres ulike interessefelt. - Hvordan lærerne responderer på barna er svært viktig for deres trivsel og motivasjon for å gå på skolen. Jeg har gjort en god del observasjoner i en ungdomsskoleklasse der noen av guttene er veldig gode i ishockey. De er det eneste de er opptatt av, og det står om

dem i avisen når de har vunnet over andre lag. De kvinnelige lærerne på skolen er veldig kulturinteresserte, men gir sjelden guttene tilbakemelding etter at de har vunnet en kamp. Om en av elevene hadde utmerket seg på en måte som er mer i tråd med deres egne interesser, tror jeg de ville trukket det inn i undervisningen. For eksempel om en av jentene i klassen hadde holdt en pianokonsert.

**THOMAS NORDAHL** dr.polit. og pedagog på NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring <http://www.nova.no/ansatte/vitensk/nordahl.htm>

**STIKKORD:** Skolen som sosialt system : atferdsvansker : ADHD

**RESSURSER:**

✓ Gutter får mest spesialundervisning:

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/apor/2000/09/509455.shtml>

✓ 60 prosent kjeder seg på skolen Aftenposten nett:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/d6782.htm>

✓ Urolige gutter i skolen, foredragsreferat:

<http://kilden.forskningsradet.no/nyhet/notiser/?vis=142>

✓ - Sett grenser for guttene, intervju med Mette Gulbrandsen:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/d162780.htm>

**KJERNETEKSTER:**

✓ Nordahl, Thomas 2000: En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. NOVA rapport 11/2000. Oslo.

✓ Fylling, Ingrid. 2000: Kjønnforskjeller i spesialundervisningen : Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov. Nordlandsforskning. NF-rapport, nr. 6, 2000.62

## » Kjønnsosialisering

Intervju med professor  
Harriet Bjerrum-Nielsen







«Jentene har identifikasjonsfigurane og modellane rundt seg heile dagen. Gutane har ikkje det. Dei veks opp i kvinneuniverset og må av eiga kraft finne ut korleis dei skal takle dette. Men det må då bli mange empatiske, «mjuke» og snakkande gutar av det - har eg høyrte mange seie. Nei, fullstendig misforstått konklusjon! Gutane går seg tvert imot vill i kvinnejungelen. Dei klatrar på veggen, dei slåss, dei oppfører seg asosialt, dei skrik og utfordrar kvinnene heile tida.»

Fra en kronikk i Dagbladet 9.12.02  
av Svein Ole Sataøen

For å se nærmere på Svein Ole Sataøens påstand (forrige side) om at gutter i barnehage og barne-skolen sliter i en hverdag uten mannlige identifi-kasjonsfigurer, er det nødvendig til å gå til forsk-ningen på kjønnsosialisering. Jeg har derfor snakket med en forsker på kjønnsosialisering; Harriet Bjerrum-Nielsen.

Forskning på kjønnsosialisering er den forskning-  
en som undersøker hvordan enkelte individer av  
et kjønn i et samfunn utvikler stor emosjonell og  
relasjonell kompetanse, ønsker å ha mye kontakt  
med egne barn, ønsker å jobbe i et omsorgsykke,  
tiltrekkes seksuelt pågående individer av det  
motsatte kjønn og inntar selv en seksuell passiv  
rolle - mens individer av et annet kjønn i samfun-  
net utvikler stor evne til å være selvstendig, blir  
lite opptatt av hva andre mener, ikke er redd for  
å ta konflikter eller skape konflikter, blir opptatt  
av synlige resultater og finne en jobb som gir god  
lønn og stor prestisje, er aktiv og pågående i sine  
seksuelle tilnærmelser og kontakter med det  
motsatte kjønn.

Men, vil man kanskje si, det er få norske menn og  
kvinner som i dag passer inn i denne beskri-  
velsen. Hvilke personlige egenskaper, seksuelle  
uttrykksmåter, jobbambisjoner, relasjoner til  
egne barn, menn og kvinner er i et samfunn i  
stadig forandring. Det vil si at barns kjønnsosia-  
liseringsprosesser i dag er forskjellige fra kjønns-  
osialiseringprosesser beskrevet tidligere.

Det er særlig tre agenter som er viktige i barns

kjønnsosialisering; (1) de selv og deres  
oppfatning av seg selv som jente eller gutt, (2)  
jevndrende barn de har kontakt med og (3)  
voksne.

**HARRIET BJERRUM-NIELSEN** har gjort flere studier  
av jenter og gutter og om prosessen om å bli  
voksen jente og gutt med skolen som kontekst.  
Hun har nylig fulgt en skoleklasse i Oslo fra før-  
ste til tiende klasse. Mest kjent er hun for boka  
Historien om jenter og gutter (1989) som hun  
skrev sammen med Monica Rudberg. Boka  
behandler hennes egne og en god del andre for-  
skeres studier på tema kjønnsosialisering i en  
psykoanalytisk inspirert ramme (Nancy Chodo-  
rows objektrelasjonsteori).

I boka «Historien om jenter og gutter» har mor  
og far ulik betydning for jenter og gutters identi-  
tetsutvikling. I materialet som Bjerrum-Nielsen  
og Rudberg trakk fram var mor den første viktige  
sosialiseringsgeneratoren, siden hun var den første  
personen barna hadde en nær kontakt med. De  
fleste jenter og gutter har et tett og dyadisk for-  
hold til sin mor. Ettersom guttebarnet oppdager  
at han er forskjellig fra mor mens jentebarnet  
oppdager at hun er lik mor blir deres løsrivelse  
fra mor ulik. For guttenes identitetsutvikling er  
det å definere seg i opposisjon til mor, og ta  
avstand til feminitet, viktig. For jentene betyr  
den kroppslige likheten med mor at de ofte har  
et mer langvarig tett følelsesmessig forhold  
moren. I likhet til det dyadiske forholdet til mor,  
utvikler jenter ofte dyadiske forhold til venninner

i skolealder, og utvikler på grunn av de tette  
følelsesmessige relasjonene de har til andre indi-  
vider større emosjonell kompetanse enn det  
gutter gjør. Gutten bryter tidligere med mor og  
vender oppmerksomheten mot far. På grunn av  
det tidligere bruddet med mor, utvikler gutten  
oftere en større grad av autonomi og selvsten-  
dighet enn hva som er vanlig hos jenter hvis iden-  
titet er nærmere knyttet til forholdet til mor.  
Gutten idealiserer faren som han også søker å bli  
lik. Han søker å være lik far, men han er den mek-  
tige, og gutten klart den underlegne i forholdet.  
Det blir ikke en så nær relasjon som forholdet til  
mor. Aspekter ved forholdet til far, å relatere seg  
til den som har makt og følelsesmessig avstand,  
kommer siden til uttrykk i relasjon til jevnaldrende  
gutter hvor det er viktig å markere seg i guttehi-  
erarkiet, være egenrådig og ikke vise følelser.

- I dagens samfunn tilbringer barn mer tid i  
offentlige institusjoner enn tidligere; barnehage,  
skolefritidsordning og tretten år i skolen. Tenker  
du at mannlige og kvinnelige lærere, parallelt  
med hva dere beskriver i boken, har ulik betyd-  
ning for jenter og gutters utvikling, spør jeg Har-  
riet Bjerrum-Nielsen.

- Nei, ikke nødvendigvis. Først vil jeg si at vi i  
boken ikke beskriver identitetsutviklingen slik  
den alltid er, ikke slik den bør være - men hvor-  
dan den ofte er. Man kan selvsagt si at om en  
gutt vokser opp på tradisjonelt vis, så "trenger"  
han kanskje en mannlige identifikasjonsmodell -  
men dermed fastholder vi også et bestemt

kjønnsrollemønster. Argumentet for at gutter generelt trenger mannlige lærere blir derfor feil, svarer hun.

Hun avviser med andre ord en tanke om at alle gutter har et psykologisk behov for å møte en mannlig lærer dersom barnet ikke møter noen menn hjemme. Det er ikke noe som tilsier at gutters identitetsdanning skjer på akkurat samme måte, og vi lever dessuten i en tid hvor kjønn er under rask endring. Da ville det bli litt rart å fastholde en tradisjonell kjønns sosialiseringmodell for gutter, er hennes synspunkt. Nå som ulike barns sosiale landskap ser så forskjellig ut, intakte familier, mor og barn familier, stefamilier, familier til innbyggere fra etniske minoriteter, og også «mor-mor-barn»-familier, er det også vanskelig å si hva vanlig kjønns sosialisering i en familie er.

#### **ALLSIDIGHET, KJØNNSNØYTRALITET OG MANNLIGHET I MENNESKELIGE PROPORSJONER.**

- Men samtidig må vi være oppmerksomme på at så lenge kjønn faktisk spiller en viktig rolle i samfunnet, og det gjør det jo, trass all forandring, så vil alle barn ha bruk for å kjenne til konkrete barn og voksne av begge kjønn. Ellers blir de lett til mystiske skikkelser for dem. Det er kanskje det som kan være problemet med gutter uten kontakt med voksne menn: De tror at alle voksne menn er supermenn og dermed at de selv må være det for å bli akseptert som gutt. På den måten kan en mannlig lærer bidra til at mannligheten får litt mer menneskelige proporsjoner, legger hun til.

- Flere mannlige lærere er også bra for å øke allsidigheten, sier hun og fortsetter: Begge kjønn bør være representert som lærere. Det er bra med menn i skolen av samme grunn som det er viktig med kvinner som forskere og som toppledere i næringslivet. Fordi kjønns sosialiseringen fortsatt er virksom, ikke minst blant oss som er voksne, vil menn og kvinner ofte ha delvis ulike erfaringer, og vektlegge ulike aktiviteter. Samtidig finnes det ulike måter å være mann og kvinne på. Allsidighet betyr ikke at vi skal reprodusere kjønnsrollene slik at det må være mennene som skal sparke fotball og kvinnene som prater om følelser. Det kan like gjerne være omvendt.

Når jeg har observert i klasserommet, har det like gjerne vært den mannlige læreren som har vært den som har gitt elevene klemmer, vært den nære og omsorgsfulle med elevene og satt seg ned med dem og snakket om følelser, mens de kvinnelige lærerne kunne være mer kontante, effektive i sin relasjon til elevene og være mindre åpne for å ta i mot impulser fra barna. Andre ganger har jeg sett mannlige lærere som er mer tradisjonelle. Jeg husker også godt, forteller hun, en mannlig lærer som var opptatt av computere, og var lite oppmerksom på hva som foregikk i klasserommet, relasjonelt sett. Noen ganger kan en mannlig lærer komme inn som et frisk pust, for eksempel hvis det er tett med kvinnelige lærere som har en tilnærming som moralistiske mødre. Men det finnes også kvinnelige lærere som kan ha en slik direkte og humoristisk tone i

forholdet til elevene.

Allsidighet i lærenes kjønns sammensetningen gjør det mer sannsynlig at vi får ulike væremåter representert, men de ulike væremåter trenger ikke være tradisjonelt fordelt etter biologisk kjønn. Du kan si at jeg ønsker meg allsidighet for å nå fram til en slags kjønnsnøytralitet. Den viktigste grunnen til at jeg mener det er bra med mannlige lærere i skolen, er at det viser barna at det å være lærer ikke er knyttet til kjønn. Faktisk helt det motsatte av å ville ha menn inn i skolen som mannlige rollemodeller.

**- GUTTER ER OVERREPRESENTERT** på en del viktige statistikker; i forhold til adferdsvansker, leseferdigheter og karakternivå. Det er kanskje vanskelig å si noe generelt om så ulike fenomener, men hva tenker du er grunnen, spør jeg.

- Jeg tror gutters senere modning er en viktig grunn. Gutter er gjennomsnittlig ett år senere i sin utvikling. Det er kanskje overraskende med en biologisk forklaring fra meg. I tillegg er det viktig å være klar over klasseforskjeller. Det er ikke alle gutter som har problemer i skolen. Det har ofte å gjøre med hvilket sosialt lag de kommer fra. I mine studier fra barneskolen har jeg sett tre elevgrupper: Jentene, og to guttegrupper fra ulike sosiale lag. For jentene ser sosial bakgrunn ut til å spille mindre rolle for hvordan de oppfører seg før puberteten. Lærerne oppfattet også ofte jentene som en ensartet og udiffereensiert gruppe og oppfattet dem som litt kjedelige. Så var

det middelklasseguttene, som var aktive og brøt en del regler som jentene respekterte, men kom med innspill i klasserommet som lærerne syntes var spennende. De var sentrum i undervisningen. Den siste gruppen var arbeiderklasseguttene, som i likhet med middelklasseguttene var aktive og regelbrytende, men ikke hadde noe akademisk å kompensere med. Det er i denne gruppen det er flest gutter som får problemer i skolen, de som kommer fra hjem som ikke vektlegger akademisk kunnskap. Hele problematikken med arbeidergutter er forsterket i dag hvor arbeidermaskuliniteten er på vei til å bli samfunnsmessig foreldet.

Jeg har brakt Thomas Nordahl og hans kritikk av jentevennlige trekk ved skolen som årsak til gutters overrepresentasjon på banen. Til dette svarer Harriet Bjerrum-Nielsen at hun et godt stykke på vei kan være enig med kritikken av jentevennlige trekk ved skolen, som kan forsterkes av at det er så mange kvinnelige lærere i skolen.

- Men det blir feil å trekke en slutning av dette at jenter er de privilegerte elevene i skolen. Fremdeles blir jenter sett på som litt prektige og kjedelige og får mindre oppmerksomhet. Guttene klarer i større grad å sjarmere, i særlig grad de kvinnelige lærerne. Jeg har nå fulgt en klasse fra første til tiende. Jeg hadde valg ut klassen siden det var mange selvstendige jenter fra moderne middelklassefamilier der. De mest aktive jentene, som stort sett oppførte seg i klassen slik middelklassegutter alltid har gjort, ble etterhvert sett på

som problemjenter i lærerkollegiet. Lærerne var også bekymret for «de stakkars guttene» i klassen og meget oppmerksomme på faren for at de skulle bli overkjørt. De var ikke bekymret for jentene i alle parallellklassene hvor guttene var de dominerende elevene. Alltid var det de stakkars guttene, aldri de stakkars jentene.

Etter hennes nye observasjoner i skolen har lærerne fremdeles lavere irritasjons- og toleranseterskel ovenfor jenter som avbryter andre, er dårlige til å ta imot beskjeder og går rundt i klasserommet, enn hva som er tilfelle for de guttene som gjør det samme.

**FYSISK AKTIVITET.** Ut fra det hun har funnet er det ikke bare for enkelte gutter at skolerammen kan være trang. Skolerammen kan være enda trangere for noen jenter. Siden det i denne omgang er guttene det hovedsakelig skal handle om, spør jeg:

- Hva er det du mener bør gjøres for de guttene som sliter i skolen?

- For noen gutter er skolen veldig teoretisk. Det er mange gutter som er flinke til å gjøre ting, og ikke skjønner vitsen med bare å snakke om ting. I et av mine studier var det en gruppe av guttene som meldte seg ut av klasseromsoffentligheten. De følte seg ikke kallet til å delta, de følte seg ikke skikket til det, og så på det som foregikk i klasserommet der borte, utenfor dem selv, nærmest som om de så på TV. De var usikre på del-

takelseskriteriene i klasserommet. I et tilfelle var det diskusjon om fugler hvor en av arbeiderguttene prøvde å være med. Han hadde en fortelling om duer han kunne tenke seg å bidra med. Han spurte usikkert og prøvende: Duer, er det fugler? Middelklasseguttene i klassen hadde en helt annen selvsikkerhet. De visste det de hadde å si var interessant for andre.

Jeg tror at gjennomsnittlig er gutter mer motorisk urolige i 6-12 års alderen enn jenter. Det er store individuelle forskjeller, og det er også kulturelt betinget. At gutter er motorisk mer urolige, gjelder både middelklassegutter og arbeiderklassegutter. Middelklasseguttene kan kompensere i skolesituasjonen med ferdigheter som passer inn. For mange gutter, særlig for de som ikke er så teoretisk anlagt, er det å få mer fysiske utfordringer i skolen bra. Også jentene har godt av flere fysiske utfordringer og mer kroppslighet. Jeg har akkurat gjennomført et studie om speidere, og jentene synes fysiske ting, som overlevelsesturer, kunnskap om naturen og dramatiske ting, er spennende. Hvem som er sterkest, om de kommer på andre eller femte plass, er derimot ikke så viktig.

Derfor, påpeker Harriet Bjerrum-Nielsen, er det viktig at enkelte gutters konkurranse om å være sterkest, først og størst, ikke må bli den dominerende normen for alle.

- Forskning på jenters og gutters utvikling har vært dominert av kvinner som har anvendt feministiske

orienterte teorier. Denne dominansen har medført at gutters utvikling og problemer er blitt oversett. Hva er ditt synspunkt på denne påstanden, spør jeg.

- Det er jeg enig i. Vi trenger mer kunnskap om guttenes verden og hva kjønn betyr i deres utviklingsprosess. Det litt stereotype bildet av gutter som noen som absolutt må ha en mannlig rollemodell for å bli menn, er sannsynligvis et resultat av at vi vet for lite om ulike måter å være gutt på, avslutter hun.

**ØYSTEIN GULLVÅG HOLTER** har tatt et historisk tilbakeblikk på positive sider ved en arbeiderklassemannlighet. Verdier, hvis menn er bærere av, kan det være verdifullt å ta med seg videre:

**«TA BALLEN, IKKE MANNEN».** Menn som arbeidstakere har vært knyttet til fagforening og foreningsliv med demokratiske spilleregler.

**«KLARE SEG SELV».** Arbeidstakeren må oppøve evnen til å løse problemer på egenhånd. Samarbeid er ofte basert på denne tanken.

**«LEKELIKNENDE SAMVÆR».** Evnene til å fleipe, leke og ikke ta seg selv for høytidelig har vært en viktig del av mannskulturen på mange industriarbeidsplasser.

**«MARKERE GRENSER».** Den tradisjonelle omsorgsoppgaven til de mer erfarne mennene er da å markere hva menn ikke skal leke med. I

grafisk industri, for eksempel, vil en erfaren trykker stoppe en lærling som forsøker å hente ut en fille mens valsene er i fart.

**«SKAPE SAMHOLD».** Solidaritet er noe annet og mer enn familieverdier. Det som teller, er hva den enkelte gjør og bidrar med, og ikke hvem man er. I dette ligger det et svært viktig demokratisk element.

**«FAGOPPLÆRING OG SOSIALISERING».** Båndet mellom menn og barn og menns rolle i sosialiseringen, har vært viktig både for arbeidslivet i de fleste perioder i de fleste samfunn. I tidlig moderne tid tok menn også del i de mer følelsesmessige og omsorgsmessige delene, av altså oppgaver som siden ble overtatt av kvinner i familiekjernen.

**HARRIET BJERRUM-NIELSEN** er faglig leder for Senter for kvinne og kjønnsforskning ved Universitet i Oslo. <http://www.skk.uio.no>

**STIKKORD:** Kjønns sosialisering; psykologisk kjønn : jenter : gutter : feminisme

**RESSURSER:**

✓ Litteraturlister på kjønn og mannlig pedagogikk i skolen:  
<http://www.kvinno.dk/skolenlitt.htm>

**KJERNETEKSTER:**

✓ Bjerrum-Nielsen, Harriet og Rudberg, Monica 1989: Historien om jenter og gutter: Kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv. UF, Oslo.

✓ Holter, Øystein. 1993: «Kap 3. Farsfravær og farsautoritet» I Øystein Holter og Helene Aarseth. Menns livssammenheng. Oslo: Gyldendal Ad Notam.

## » Seksualitet

Intervju med kjønnsforsker  
Heidi Eng





«Et par av guttene understreket at de var «for unge» eller at det var «for tidlig for dem» å skaffe seg kjæresten. Deres posisjon som «barn» i diskursene i barneskolen syntes å gjøre fraværet av heteroseksuelle markeringer akseptabelt. Unnlot de i tillegg å markere seg på en vellykket måte som «tøffinger», «fotballspillere» eller flinke i sport, ville det bli satt spørsmålsteget ved deres «heteroseksualitet». De ville da ofte bli «homoseksualisert» og nedverdige til «homoer».»

Fra «Coming out» (2000),  
en forskningsartikkel av Emma Renold

Hvorfor de fleste gutter blir seksuelt tiltrukket av jenter, og omvendt, hvorfor de fleste jenter blir seksuelt tiltrukket av gutter, er et spørsmål som i stor grad har blitt oversett i forskning på kjønnsosialisering. Det er hvordan barn lærer å bli jenter og gutter som har vært i fokus. Kjønnsforskning de siste ti årene tyder på at forvaltning av seksualitet er også noe som barn lærer. Familien, kjærestier i barnehage og barneskole, er alle arenaer der gutter og jenter øver seg og lærer hvordan de skal være «sammen» som noe mer enn venner.

Ved nærmere ettersyn på institusjoner som familien og barns kjærestier, viser det seg at institusjonene verken har vært eller er like «streite» som det ofte framgår. Selv om mor og far har barn sammen, og utad framstår som en helt vanlig familie, kan i enkelte tilfeller far ha en annen kjæreste som er mann, eller mor ha en annen kjæreste som er kvinne. Barns kjærestier og leker er heller ikke alltid like sort/hvitt som det ofte fortelles om. Det er ingen sjeldenhet at det er en gutt som vil være prinsesse og en jente vil være prins, eller at barn har flere kjærestier av begge kjønn - samtidig.

De relevante spørsmålene her er hva erkjennelser om dette har med mannlige lærere og rammene for det å være gutt å gjøre. Denne nye forskningsretningen med sine skjeve blikk, kalles gjerne «skeiv» teori, eller «queer theory». For å høre nærmere om hva «skeiv» teori er og hva perspektivet kan tilføre anliggende her, har jeg

snakket med Heidi Eng.

**HEIDI ENG** har rettet sitt skjeve blikk mot en institusjon ikke helt ulik skolen, nemlig idretten. Hun har akkurat avsluttet sitt doktorgradsarbeid over seksualitet i idretten.

- Hva er et skeivt forskningsperspektiv, spør jeg.

- Poenget med et skeivt forskningsperspektiv er å fange opp bruddene med det normative, lete etter bruddene, forteller Eng.

Eksempler på slike brudd kan nettopp være når familier ikke er like «streite» som antatt, eller barnelek bryter med det vante. Jeg trekker fram et eksempel på en forsker som har funnet fram til et brudd med vår vante oppfatning av gutter, og viser Eng:

«Georg ble ofte sett løpende rundt ute i barnehagen med vaiende skjorter og en kappe hengende etter seg. En morgen fløy han nedover bakken kledd i en gul sommerfulgkappe ropende «I am the power!» Senere kom han over til der jeg satt og skrev mine observasjoner og registrerte samtaler med barna. Jeg spurte hvilken følelse han hadde når han hadde på seg skjørt. - Jeg føler meg mektig, svarte han. Da kom en annen gutt bort og slo Georg hardt i overkroppen. Georg tok av sitt skjørt, foldet det sammen med flid under armen og slo den andre gutten tilbake. I det gutten løp bort spurte jeg Georg hvorfor han hadde tatt av seg skjørtet før han slo, hvis

det fikk han til å føle seg mektig. - Nei, det gjorde jeg ikke, svarte han og løp bort.»

I denne minifortellingen er observatøren en representant for hvordan voksne koder symboler for feminint og maskulint. Det å gå i skjørt er kodet som feminint, mens det å slå og være mektig blir forbundet med noe maskulint. Det slående ved Georg i utdraget er at maskulint og feminint ikke ser ut til å være like motsetningsfylt og uforenelig for han. Det blir først vanskelig når observatøren bringer det på banen. Det er når hun spør hvorfor han tok av seg skjørtet før han slo tilbake, at han løp bort.

- Det er et paradoks, forteller Heidi Eng, at det er vanskeligere for gutter og menn å gjøre hva som blir forbundet med femininitet, enn omvendt. Det er ingen menn som går i sommerkjole, eller bruker smykker. Selv om det ikke er lenge siden det var vanskelig for jenter å gå i nikkers, har folk vanskelig for å se at det er akkurat det samme.

**GRUNNLAGET FOR DISKRIMINERING.** Heidi Eng legger til om skeiv forskning at den kan være politisk ved at den går inn og forsøker å endre på et grunnlag som diskriminerer. - Det er et politisk aspekt å peke på det normative grunnlaget for sosiale ritualer og praksiser, og hva som utelates - som suspekt, usikkert, unormalt, skjult, rart og tvilsomt, forteller Eng.

Et eksempel kan være familiepolitikken, sier Eng. Hva slags tekster er det som ligger til grunn for



dagens familiepolitikk? Hvis du tar for deg lovtekstene, så holder de juridisk. Du kan ikke lese diskriminering eller forskjellsbehandling mellom kvinner og menn utfra dem. Men når du ser på praksis og hvordan lovverket slår, så er det tydelig at det må være noe i språket og hvordan det forstås. Et skeivt forskningsperspektiv på familiepolitikken kan være å stille spørsmål som: Hvem har rett til å kalle seg en familie? Hvem har rett til å kalle seg mor, og hvem har rett til å kalle seg far? Hvilke plikter og privilegier er det som følger av identitetene? Hvem kan være hjemmeværende, ta ut permisjon ved fødsler? Hvem eier barnet, eller kan snakke på vegne av barnet, er spørsmål som Heidi Eng eksemplifiserer et skeivt forskningsperspektiv på familiepolitikken med.

La meg forsøke å oversette hva et skeivt og politisk forskningsperspektiv kan bety i skolesektoren. Tankegangen bak er at en kritikk av grunnlag for forskjellsbehandling kan gi endringer. Fraværet av mannlige lærere er størst på de laveste klassetrinnene, så la meg rette fokus dit. Hvordan ser den perfekte barneskolelæreren ut? Hvilke lærere kan gjøre alle formelle og uformelle arbeidsoppgaver? Svar på disse forskningsspørsmålene må selvfølgelig undersøkes empirisk, men det ville ikke forundre meg om kvinnelige hvite heteroseksuelle lærere ville stille i første rekke. Hva er det hun ikke kunne gjort? Det ville heller ikke forundre meg om mannlige lærere falt ut av konkurransen av ulike grunner.

Vil en mannlige lærers plassering på barnetrinnet

bli sett på som like naturlig som en kvinnes? Det er ikke gitt at det samme er tilfelle i skolen, men når jeg tenker tilbake på mitt arbeid om menn ansatt i barnehager, var det en ting jeg ikke tok notis av da, men som har relevans her. Det var en episode som kan tyde på at menn som har en profesjonell jobb i et omsorgs- (les: kvinne) yrke blir sett på som litt rare. I møte med foreldrene på et foreldremøte opplevde avdelingslederen, som var mann, at han ble sett på som en merkelig skapning. «Jeg føler meg som en neger!» var utblåsingen han ga til sine kollegaer og meg rett etterpå.

Ting tyder på at det skal mye til at mannlige lærere kan oppnå samme intimitet og nærhet til elevene, som kvinnelige lærere, uten at det blir sett på som mistenkelig. Hvis vi blar tilbake noen sider, kan vi lese hva læreren Carl Ludvig Steffens sier. Han fortalte hvordan han er ekstra forsiktig i sin nærhet med barna, slik at hans handlinger helt sikkert ikke kan misforstås. Han stiller seg ikke kritisk til dette ekstrakravet som blir stilt til menn, for eksempel ved å unngå å være den som følger med de yngste barna på do, for som regel er det menn som begår seksuelle overgrep. Fordi andre mennesker med penis har begått seksuelle overgrep, reduserer det den fysiske nærhet en gruppe av lærerne har med barna, og gjør forskriften om sedelighetsattest ekstra påkrevet for dem.

I minianalysen over, har ikke det «skeive» ved mannlige lærere noe med homo- eller hetero-

seksualitet å gjøre. Men å peke på det som er «skeivt» har sin bakgrunn i homobevegelsens strategi: «Dere som kaller dere normale, er ikke så normale som dere skal ha det til». Det er å bryte ned en heteronormativitet.

**- HVA ER HETERONORMATIVITET,** spør jeg nærmere.

- Heteronormativitet er å ta for gitt at alle andre lever heteroseksuelt, med mindre det er sagt noe annet, forteller Eng. Det er heteronormativt å tro at seksualiteten blir borte fordi man har en herre- og en damegarderobe, forteller hun. Da overser du alle de som tenner på samme kjønn. - De fleste vet at det foregår mye i garderoben, allikevel, men - det snakker vi ikke om, sier hun. På områder som er veldig homososiale, vil forventningene til heteroseksualitet være enda sterkere, forklarer hun og trekker fram idretten og muslimske samfunn som eksempler. - I muslimske land som er svært kjønnsdelte er det vanlig at menn har sex med hverandre, men de snakker ikke om det. Og derfor gjør det heller ikke mennene noe annerledes at de har sex med andre menn. De kan like gjerne være vanlige gifte menn med barn for den saks skyld.

- Det heteronormative blikket vårt medfører at vi ikke ser at vi har kikkere i damegarderoben med mindre de er menn. Vi har vansker med å kalle seksualisert vold mellom kvinner for seksuelle overgrep og voldtekt fordi det ikke er noen penis inni bildet. Heteroseksualiteten gjennomsyrrer

språket. Derfor har vi vansker med å oppfatte, danne oss kunnskap, formidle, og videreføre hva som blir uttrykt og hva vi opplever, sier hun.

- Hvorfor er det så viktig å sette ord på det, spør jeg.

- Vi trenger å sette ord på opplevelsene, fordi det gir et ubehag i følelsen av å ikke forstå seg selv, sier Eng. Jeg hadde en venninne som sluttet i idretten. Hun ble sliten av å være i garderoben. Da hun var 12-13 år gammel merket hun at hun ble varm og svett av å være i garderoben. Hun skjønte ikke hva det var, skjønte ikke at det var kåt hun var. Hun reagerte som en heteroseksuell gutt ville reagere i jentegarderoben. Det ga en opplevelse av nytelse, en nytelse hun ikke forsto. Det er like mye positive som negative opplevelser vi trenger språk for å forstå.

Seksualitet er et sosialt organiserende prinsipp i de fleste kulturer. Og det største problemet er ikke heteronormativiteten i seg selv, men hva oppfatningen har for sosial praksis. Heteroseksualitet er det sosialt organiserende prinsipp på nærmest alle samfunnsområder i vår kultur; i hvordan det tenkes om parforhold og samliv, og viktige ritualer i samfunnet. Begravelser, juleselskapet, bryllup er alle eksempler på ritualer som er bygget opp gjennom det heteroseksuelle.

**BRANNFAKKEL.** Eng kunne kanskje lagt til skolen på sin liste, for som jeg har vært inne på tidligere, speiler forventningene til kvinner og menn i sko-

len de forventningene som eksisterer til mor og far i familien. Ideen om mor overføres til den kvinnelige lærer som antas å være omsorgsfull, ideen om den refsende far overføres til den mannlige lærer som antas å være best skikket til å løse disiplinærproblemer. Skolen og debatten om mannlige lærere synes å være heteronormativ på en enda mer problematisk måte. Spørsmål om homofil adopsjon har vært en brannfakkeltastet inn i familiepolitikken. Frykten for at seksualiteten skal smitte over på barna, er tydelig til stede i debatten. Det presenteres ikke noe dokumentasjon som skulle tilsa at homofile foreldre skulle ha noen påvirkning på barnas seksuelle preferanse, men det er tydelig at dersom det skulle være tilfelle, ville dette være negativt.

- Det sies ikke, men i debatten og etterspørselen etter mannlige lærere ligger det ofte mellom linjene at det er en heterofil mannlige lærer som ønskes, forteller jeg.

- Det ren homofobi! Det ville være flott med mange mannlige homofile lærere, er Engs umiddelbare respons.

- Men det er et viktig underliggende spørsmål i diskursen. I barneskolen er seksualiteten i støpeskjeen. Heteroseksuell utvikling blir sett på som det ønskelige. Kvinnedominansen gir en frykt, blant en del, for at gutter kan bli homofile. Mange homofile lærere vil nok ikke gjøre denne frykten mindre, svarer jeg.

- Spørsmålet vi da må stille, sier Eng, er hvorfor er vi redde for at det skal bli flere homofile. Det burde være en selvfølge at homofile må respekteres på lik linje med andre. Når man er tvunget til å stille spørsmål som dette, forlater man skolefeltet. Du forlater skolefeltet når du er tvunget til å stille spørsmål om homofili er normalt, og du begynner å diskutere spørsmål om natur, kultur og reproduksjon. Før man begynner å diskutere mannlige lærere og gutter i skolen, er det nødvendig først å se på homoseksualitet som forståelig og moralsk. Man må ha et syn på homoseksualitet på lik linje med heteroseksualitet, både hos gutter og menn.

Et spørsmål kan være om tiden er moden, politisk sett, for å markedsføre homofile barnehage- og barneskolelærere. Et annet spørsmål er om man skal markedsføre menn i skolen og barnehagene som mannlige rollemodeller når et av de underliggende budskapene er at mennene skal skrive det heteroseksuelle skriptet inn i guttene.

**DOMINERENDE MASKULINITET OG KJØNNSDELTA  
UNDERVISNING.** Mens det i etterspørselen etter mannlige lærere ligger en heteroseksuell norm, hetses ofte avvik fra det heterofile åpent mellom jevnaldrende gutter og jenter i skolen. Klasseromsobservasjoner av ungdomsskoleelever viser hvordan seksuell objektivisering av andre jenter og gutter, og demonstrering av fysisk styrke på bekostning av andre elever, er sentrale måter å konstituere egen heteroseksuell maskulinitet på. I tillegg til at jenter og deres seksua-

litet blir passivisert, blir gutter som viser nærhet til andre gutter, mindre aggressive gutter, gutter som er vennskapelige med jenter, gutter som er antatt å være homofile, undertrykt på en liknende måte. Se også eksempelet helt først under dette punktet.

Dette heteroseksuelle mønsteret er knyttet til «bufferproblemet». Bufferproblemet er at jenter blir buffere mellom bråkete gutter i klasseromsundervisningen. Bufferproblemet er så vanlig at lærere og elever har en forståelse av at det er sånn virkeligheten er eller skal være. At gutter nærmest per definisjon er pågående, støyende og udisiplinerte i en klasseromskontekst, og at jenter er fredsmeglere og moderlige hjelpelærere. Som vi var inne på under forrige punkt er det mange gutter og jenter denne diagnosen ikke stemmer på, selv om fenomenet setter sitt preg på klasseromsordenen.

Siden bufferproblemet medfører at jenter blir overkjørt, er kjønnsdelt undervisning et virkemiddel flere feministisk orienterte fagfolk har vært representanter for. Hvordan ser dette ut fra Heidi Engs skeive perspektiv, lurer jeg på:

- Hvordan stiller du deg til kjønnsdelt undervisning i skolen?

Eng ser gode argumenter for og mot kjønnsdelt undervisning. - Sammekjønnnet undervisning kan være bra for noen. Det kan gi høyere trivsel for heteroseksuelle elever. Men undervisningen skal

ikke kun tilfredsstillende noen av elevene. Et avgjørende mål på den kjønnsdelte undervisningen, er om den reproducerer heteronormativitet eller bryter den opp. Hvis den kjønnsdelte undervisningen betyr at den kvinnelige læreren tenker med seg selv: Endelig, nå kan det bare være oss jentene. Nå slipper vi seksualiteten, de pågående guttene, da reprodukeres heteronormativiteten. Eller omvendt, at en mannlig lærer ovenfor gutteelevne tenker: Nå slipper vi endelig å taffe oss for jentene, og at jentene "gjør seg til" for oss. Da blir enhver seksuell interesse for det samme kjønn gjort usynlig.

Eng filosoferer og sier at en mer radikal og spennende tanke å ha kjønnsdelt undervisning etter, er å dele inn i maskulinitet og femininitet, uavhengig av hvilket biologisk kjønn elevene har.

Hovedproblemet med kjønnsdelt undervisning, slik hun ser det, er at det bare finnes to kjønn, og en inndeling i en jentegruppe og en guttegruppe blir for snevert. - Det vil finnes mange jenter som ville bli overkjørt i en ren jentegruppe, og det er gutter som ikke ville trives i en ren guttegruppe. Det er stor forskjell mellom kjønnene, men forskjellene kan ikke deles i to grupper. Kroppsøving kan tjene som eksempel hvor vi har erfaring fra kjønnsdelt undervisning, forteller Eng: Fotball var da som nå en populær aktivitet, og guttenes kroppsøving var preget av fri utfoldelse og konkurranse. Typiske aktiviteter i jentegymmen var aerobic og volleyball, og det sosiale var gjerne i sentrum. Det er mange elever en slik inndeling

ikke vil passe for, forteller hun, og viser til at det var en god del jenter som hadde hatt mer lyst til å sparke fotball.

- Hvis det blir mer kjønnsdelt undervisning i skolen, noe som det kan se ut som det er i ferd med å bli, (blant annet ser det med tolærersystem i første klasse ut som lærerne deler inn i jentene og guttene i noen av timene i uken), hva tror du det kan ha å si?

- Jeg tror det ville være verst for enkelte gutter. Rommet for hva en gutt kan gjøre er mye trangere enn for jenter, og jeg tror det ville bli enda vanskeligere for gutter å være feminine. Det ville bli vanskeligere å uttrykke alt det som ikke passer inn i rubrikken «en ordentlig gutt», gym med prestasjonsorientering og styrke, kunne praktiske ting, mens det teoretiske ikke ville være så viktig. Jentene har større spillerom, men jeg tror mange ville kjede seg.

I samtalen med Heidi Eng trekkes det fram fortellinger om lærere og elever som viser at de ikke er like «streite» som man ofte vil ha det til. Mannlige lærere og menn i barnehager kan risikere mistenkeliggjøring når de er intime med barn, fordi det eksisterer en kvinnenormativitet i barnehagen og på de laveste trinnene i grunnskolen. Det ligger en betraktelig heteroseksuell norm i etterspørselen etter mannlige rollemodeller. Mannlige lærere er tenkt å ivareta en liknende funksjon som fedre har hatt i familien. Dermed er det først og fremst heteroseksuelle

mannlige lærere som søker, uten at dette uttrykkes eksplisitt. Eng er kritisk til kjønnsdelt undervisning, fordi den ofte ikke vil ta hensyn til barnas seksualitet og forskjeller mellom ulike gutter.

**HEIDI ENG** er nå tilknyttet paraplyprosjektet Den skeive vendingen ved Senter for kvinne- og kjønnsforskning ved universitetet i Oslo <http://www.skk.uio.no/forskning/paraplyprosjekter.html>

**STIKKORD:** Queer theory : seksualitet

**RESSURSER:**

- ✓ Homofile presses ut av idretten: <http://www.dagbladet.no/sport/2002/04/20/326026.html>
- ✓ Norsk idrett har homofobi: <http://www.aftenposten.no/nyheter/sport/d135279.htm>
- ✓ Skeive perspektiver: [http://www.apollon.uio.no/2002\\_3/artikler/queerteori.shtml](http://www.apollon.uio.no/2002_3/artikler/queerteori.shtml)
- ✓ Engelsk portal om «queer theory»: <http://www.theory.org.uk/ctr-quee.htm>

**KJERNETEKSTER:**

- ✓ Butler, Judith. 1990: Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York, Routledge.



## » Kjønn nedenfra

Intervju med Marius,  
en tiendeklassing





«- Dem går ruinnt og yppe sæ, ska' heile tida være sånn der ...

- Det e jo ingen gutta som går og toffe sæ for ei jeinnta, førr eksæmpel går og slår ei jeinnta for å toffe sæ, det e jo guttan sæ imeilla det e snakk om.

- Ja, toffe sæ for dem som e lamme ... hvis det kommer en gjeng med gutta ...

- Gjør nokka som flere ser på ... og så tør' kje han andre gjøre nokka tilbake ... så tenke de andre, han der e mye sterkar einn han, og ... toffere! Prøve å få makta ...

- Ja, dem får flere på si sia, sånn der ...»

Fra Torill Jensens

«Normale gutta dainnse ikkje!» (1987)

Det er barna skolen er til for. Skolen er til for at barna skal tilegne seg og utvikle ulike kunnskaper og ferdigheter i de ulike skolefagene, og minst like viktig skal skolen være en arena der barna skal utvikle seg som mennesker, blant annet gjennom å utvikle gode holdninger og verdier. Barn skal lære å samarbeide og tilegne seg kunnskaper på egenhånd. Innenfor kjønnsforskningen er gutter i skolen blitt sett på som et problem for jenter. Og i den senere tid har det i Norge vært økende oppmerksomhet mot problemer med gutter i skolen.

Guttene selv er aktører i skolen, og hvis de utgjør et problem for andre og for seg selv, vil det være nødvendig å ta deres perspektiv med i betraktningen for å forstå situasjonen (enten det gjelder atferdsproblemer eller lave skoleprestasjoner). Forskning fra et slikt perspektiv har vært ikke-eksisterende i Norge. I Norge har vi en tradisjon for barnesentrert forskning, og for flere studier som tar utgangspunkt i barn som aktive aktører i utformingen av egen hverdag. Med Barneombudet er et barneperspektiv også identifisert fra det offentliges side.

Det har lenge vært kjent at skole- og utdanningssystemet ikke har vært godt tilrettelagt for jenter. Det har tidligere vært et stort problem at jenter i mindre grad enn gutter har tatt høyere utdanning, og har hatt en svakere tilknytning til arbeidslivet. Ut fra dette har norsk kjønnsforskning tatt et perspektiv på 'kjønn nedenfra' gjennom jenteøyne. En god del studier inkluderer

også gutter, men guttene har oftest en perifer status i forhold til det analytiske perspektivet som anlegges.

Selv om det de siste årene har vært et økende fokus på gutter, og gutter i skolen, er fokuset preget av et forkledd voksenperspektiv. I debatten er det paradoksalt nok ingen som skjeler til hva gutter selv gir uttrykk for. Hva for eksempel synes gutter i skolen om mannlige lærere?

Jeg vil her gjøre en start for å bote på mangelen, og vise hva et gutteperspektiv kan være. Et gutteperspektiv, eller et perspektiv på 'kjønn nedenfra', må ta utgangspunkt i gutters egne versjoner av seg selv, og hva det vil si å være gutt. Imidlertid betyr det ikke det samme som å ukritisk akseptere gutters egne versjoner av seg selv. Når jeg nå har snakket med Marius, en tiendeklassing på en vestkantskole, er det derfor viktig å ikke stoppe opp ved hans versjon og beskrivelse av det å være gutt. Derimot må vi fortsette å spørre hvilke konsekvenser det å være gutt har for deres tilpasning til skolen, tilpasning i skolens læresituasjoner og guttenes skoleprestasjoner.

Etter å ha spurt Marius om hvilke lærere han liker, hva som er populært og hvilke interesser han har, gjør jeg en gjennomgang av hvordan han beskriver det å være gutt og antyder noen konsekvenser av måter å være gutt på.

Marius forteller at han og et par andre gutter i

klassen er venner og holder seg litt for seg selv. Han oppfatter ikke seg selv som noen nerd, heller som litt lat, men han ble tidlig stemplet som nerd da han begynte på ungdomsskolen. - Det skulle ikke så mye til. Jeg er god i engelsk og norsk. Det holder, sier han. Samtalen med Marius gir en god illustrasjon av hva som ses på som guttete, og hva som ikke gjør det.

**EN EPISODE PÅ SKOLEN.** Jeg ber han tenke seg om og beskrive en hendelse eller episode som han har vært med på, på skolen, i løpet av de siste to dagene. Etter å ha tenkt seg om, forteller han at det i går var en episode med snøspray:

- Ja, noen hadde med seg snøspray, noe som vi var nødt til å rydde opp i. Det meste av «snøen» havnet i håret til han som sitter foran meg. En av jentene i klassen hadde tatt med rød tape og snøspray for å pynte klasserommets vinduer til jul, forteller han og viser at det er noe han synes er litt tåpelig. Snøspray og rød tape er det vanlig å pynte butikkvinduer med i førjulstider. Noen av guttene fikk tak i de to sprayboksene og begynte å krige mot hverandre.

- Var han som fikk så mye «snø» i håret en av dem som var med i «krigen»?

- Nei, han hadde hendene over hodet og prøvde å unngå å få sprayen i håret. Han har enda lengre hår enn meg. De kriget på hver side av han, på hver side av rekken vår i midten. Jeg var under pulten. Jeg var ikke noe interessert i å få det i



håret, sier han, og viser til sitt eget halvlange mørkebrune hår.

Marius beskriver leken som en slags tenniskamp hvor den midterste pultrekken var nettet. En lek som varte en halv times tid. På hver side var det en spiller med sprayboks. - Det var sju-åtte stykker som løp rundt, tre-fire på hvert lag som delte på å spraye, sier han. Når han forteller, er det tydelig at det kribler av lekelyst i han.

- Hvem eller hva annet enn han med håret ble sprayet på, spør jeg.

- Det meste landet i midten. Det meste av sprayen kom ikke fram. De som «kriget» fikk noe på seg, og de som sa at det var barnslig, ble sprayet på. De sprayet på alt som falt dem inn, og det er ikke noe lurt å signalisere at du synes det er barnslig. De sprayet overalt, bortsett fra på vinduene, hvor det skulle være spray, naturlig nok. På tavlen, på pultene, på halvparten av klassens oppgaver. Du skulle kjent den lukten, skikkelig ille!

- Hva syntes de ulike elevene i klassen om det? Han som fikk alt i håret kan ikke ha vært så fornøyd med det?

- Nei, han var skikkelig sinna, og syntes det var dårlig gjort. Noen syntes de var skrekkelig barnslige, noen syntes det var morsomt, og noen forsøkte fremdeles å gjøre oppgavene vi hadde fått (og egentlig skulle gjøre).

- Hvordan forholder de ulike elevene seg til leken, spør jeg.

- Det er stort sett jentene som synes det er barnslig. De sitter bare og ser på. De som synes det er veldig morsomt, er alle guttene og en av jentene. De kan se på alt som skjer, samtidig som de slipper å få noe av skylda. De som fortsatt forsøker å gjøre oppgaver er noen av jentene og to av guttene. Men jeg tror de måtte gi opp, for det var nok ikke lett å konsentrere seg. - Jeg syntes det var både morsomt og skrekkelig barnslig.

- Hvor var du den halvtimen du sa det varte, spør jeg.

- Jeg bøyde meg ned under pulten etter blyanten lenge for ikke å bli truffet, sier Marius kort.

Marius forteller videre at læreren hadde gitt dem oppgaver, for så å gå ut en tur. Da han kom tilbake, forsøkte han å stoppe ablegøyene.

- Hvordan var det læreren forsøkte å stoppe leken, spør jeg.

- Han gjorde som han pleier. Han står der oppe og roper Hold opp! og Sett dere ned! Men han klarte ikke å stoppe det, før sprayboksene gikk tomme. Først da gikk han og beslagla dem. Vel-dig effektivt, sier Marius spydig.

- Hvorfor gikk han ikke mer drastisk til verks, spør jeg.

- Han ville vel ikke få spray på seg. Det kunne jo godt være at de hadde sprayet på læreren også, sier Marius etter å ha tenkt seg litt om.

Etterpå måtte klassen vaske og rydde opp. De som hadde vært mest ivrige i leken fikk skjennepreken, melding med hjem og anmerkning som teller på oppførselskarakter, forteller Marius. Forskjellen mellom «bråkebøttene» og de guttene som forsøkte å fortsette å løse oppgavene sine, er seriøsitet, sier Marius. Dessuten vil de ikke ha problemer med læreren.

- Hva med håret, måtte han klippe det, spør jeg.

- Slike ting kan vaskes av, men det sitter for godt til bare å gnis vekk. Og det setter en forferdelig lukt som må slites vekk..

**POPULÆRT.** Gjennom beskrivelsen av leken med snøsprayen gir Marius et bilde av seg selv og klassen sin sett fra sitt eget perspektiv. Det gjør han også når jeg spør han videre om lærerne og hva som er populært.

Marius beskriver populære gutter på skolen som de guttene som har dyre, moderne klær, har dyr mobiltelefon, hører på den riktige musikken, liker fotball, driver med fotball eller basket, kan mange fremmedspråklige slanguttrykk og får dyre, flotte bursdagspresenter fra foreldre, slik som moped. Jenter og kjærester, sier han, har ikke det han vet noe å si.

- Hva med skolearbeid, har det noe å si?

- De fleste vil ha treere og firere. Det er det greit å få. Det er verre å få toere. Da begynner folk å tulle med deg, hvis ikke du er spesiell på andre måter, svarer Marius.

- Hva med fysisk styrke og det å kunne slåss?

- De fleste vet hvem som er sterkest, John, så han er det ingen som tuller med. Ingen tuller med meg heller, siden John og jeg er venner, sier han og ler.

- Hvordan blir man en populær gutt? Hva gjør man for å ha status?

- De som er «inne» er «inne», og de som er «ute» er «ute». Jeg er «ute». Jeg får gode karakterer, jeg liker ikke deres musikk; rap, R & B, Hip Hop, New Metal. Jeg går ikke med kule klær. Jeg går gjerne i en enkel olabukse og en hvit t-skjorte. «Saggebukser» er faktisk enda populært, og lue inne.

- Er det noen andre som også er «ute», spør jeg.

- Ja, det er John, meg og Robert. Robert er litt i begge grupper, han har stor glede av sport.

Marius forteller at det å være «ute» er ingen ting man kan gjøre for å endre på: - Enten så er du «inne», eller så er du «ute». De bryr seg bare ikke. De gir blaffen. Det er lettere å ha kontakt

med jentene, de er ofte mye hyggeligere. Og det er flere av dem som leser bøker.

- Er du interessert i noen av jentene i klassen?

- Ja.

- Tror du at det er noen jenter som er interessert i deg, da?

- Nei, jeg er for rar. Jeg er ikke god i sport, ikke er jeg tynn, og ikke er jeg muskuløs.

**LÆRERE.** - Hvilke lærere er det du liker?

- Det er tre lærere jeg synes er ganske hyggelige. Geir, som er klasseforstander. Han er sprø, hyggelig og flink. Jeg har en lærer i norsk og kristendom og religionsundervisning som er hyggelig, og ganske flink i norsk. Den nyutdannede engelsklæreren er også hyggelig og i godt humør, i motsetning til den læreren vi hadde i fjor.

- Foretrekker du mannlige eller kvinnelige lærere, spør jeg.

- Det har ikke så mye å si om lærerne er kvinner eller menn. Geir, for eksempel, han lyser opp en hel del. Det hadde ikke gjort meg noe om det bare var kvinnelige eller mannlige lærere. Det som er viktig, er at de er faglig dyktige. At de får med seg klassen, og klassen får lyst til å gjøre ting. Det går mye lettere når lærerne er venner med klassen. I stedet for at det hele tiden kom-

mer kommentarer som at: Æsj, dette er dølt! Dette gidder vi ikke å gjøre! Det er skrekkelig irriterende når man ikke får arbeidsro, og det er ofte det skjer hvis de andre elevene ikke følger med.

Det er ofte mye bråk. Hvis læreren sier vi skal ha en prøve, da er det alltid diskusjon. Nei, vi kan aldri ha prøve. Noen av guttene og jentene kommer alltid med grunner til at vi ikke kan ha prøve, enda det alltid ender med at læreren setter ned foten, sier Marius.

- Er det andre innskytelser?

- Ja, når vi skal ha lekser, er det alltid protester. Og protester på musikken, på den musikken som spilles på PC-en bakerst i klasserommet. Vi har en lærer som liker Billy Idol. Nå er det mange som liker Nelly, og nå har vi hørt på Nelly i to uker non-stop. Det er alltid mange spørsmål som slenges ut i klasserommet, selv når det er prøver.

- Har du merket noen forskjell på å ha mannlige og kvinnelige lærere?

- Vi kan lese hva de kvinnelige lærerne skriver på tavlen.

**FRITIDSINTERESSER.** - Hva er du interessert i ved siden av skolen?

- Jeg spiller bass i et band, og så spiller jeg gitar. Jeg liker å spille dataspill, lese bøker og høre på musikk. Og så skriver jeg korttekster.

Jeg spør om han opplever at lærerne er interessert i det han er interessert i. Om han får utløp for sine interesser på skolen. Han trekker fram to sider ved seg selv som han synes han får brukt på skolen; skriveinteressen og musikkinteressen.

- I musikktime er vi nødt til å spille i band, men vi har ikke fått velge selv hvem vi spiller med. Vi er fem stykker. Tre av oss kan spille og fungerer bra sammen, men de andre to kan ikke spille og bråker hele tiden med seg selv og med hverandre. Det kunne vært så bra hadde det ikke vært for de to, sier han. Da er det bedre med skriveingen. - Jeg liker å skrive, og synes det er fint å bruke hodet. På skolen lurer de litt på hvorfor jeg gjør det så bra på stiler, og det skjønner jeg. Jeg synes det er gøy å skrive.

- Når følte du deg som mann på skolen?

- Jeg er en liten gutt, og læreren er en kjempe, svarer Marius overdrevent og fleipete. Når jeg alvorlig spør hvordan læreren kan oppfattes som en «kjempe», trekker han fram lærerens autoritet i klassen, hans alder og kunnskap.

- Men når opplevde du deg mest som mann på skolen?

- Aldri. (Jeg gjentar spørsmålet). Når vi spiller håndball, for det er jeg ganske god til, men det er det lenge siden vi har gjort. Jeg er ikke så opp-tatt av det. Jeg tenker ikke så lett i kjønn.

### SKOLEN SETT FRA MARIUS SITT PERSPEKTIV.

Marius er en gutt, og hvis vi skal summere opp hva som er viktig ved skolen for han, er det følgende: Lærerne må være faglig dyktige, spesielt i språkfagene som han er spesielt interessert i. For han er det et problem og irritasjonsmoment at medelever forstyrrer undervisningen slik at han ikke får med seg det faglige. Utfra hans vektlegging av faglighet, er det ikke rart at han oppfatter lærernes kjønn som underordnet, jamfør beskrivelsen av «nerden» under punktet Samhandling (6).

Intervjuundersøkelser fra andre land viser imidlertid det samme, at det ikke har så stor betydning for verken jenter eller gutter at læreren er mann eller kvinne. Gutter kan ønske mer kontakt med sin far, men ser ikke på en mannlig lærer som noen mulig erstatning.

Selv om Marius er gutt, representerer hans ønsker og interesser i skolen (som beskrevet over) mer et barneperspektiv enn et gutteperspektiv, fordi ytringene i det i liten grad reflekterer kjønnsspesifikke aspekter ved det å være gutt. En gutts perspektiv er ikke nødvendigvis et gutteperspektiv. Ulike gutter har ulike perspektiver.

Når det er sagt, berører Marius gjennom samtalen, i beskrivelsen av seg og sin klasse, også opplevelser og oppfatninger som i hovedsak retter seg mot gutter. Han sier noe om hva «populær maskulinitet» kan være hos skolegutter og beskriver ulike måter å være guttete på, på skolen.

**MASKULIN LEK.** «Snøspraykrigen» som Marius beskriver, har noe lystfullt og lekent over seg. Og selv om Marius ikke deltar, virker det som det kribler i han når han forteller. En rampestrek som «snøspraykrig», virker som er en «maskulin belønning» i seg selv. Det som kjennetegner lek, er nettopp at selve aktiviteten gir tilfredstillelse i seg selv. Det maskuline tilleggsaspektet er i tillegg til å miste seg selv i leken, at det gir det en tilfredstillelse å gjøre noe ulovlig, ikke tenke på eller blåse i hva som kommer etterpå.

I det å ha vært engasjert i en rampestrek som denne, kan det også ligge en belønning i kjønnsrollebekreftelse. «Snøspraykrigen» er ikke langt unna en definisjon av «guttethet». Rampestreker og motstand mot de voksnes «agenda» vurderes som det normale og riktige å gjøre for en gutt, så lenge det er i moderate doser. Det å få noen meldinger med seg hjem i løpet av grunnskolen på grunn av slike hendelser, gir verken foreldre eller skole særlig grunn til bekymring. Elever og gutter som aldri leker og er ulydige på tvers av skolens regler kan, i hvert fall hvis de samtidig identifiserer seg med læreren og skolens verdier, vekke mer bekymring fordi de ikke er «ordentlige gutter».

**ESTETIKK.** I den vestlige forskningen på gutter, er det tydelig at ikke alle måter å være gutt på er like populære. I intervjuer og observasjoner av gutter er det ofte en spesiell «populær maskulinitet» som har hegemoniet. Derfor ber jeg Marius beskrive hva som er populært for gutter. Marius

knytter det å være populær gutt til forbruk og livsstil, musikk, klær og sport. De populære guttene hører på rap, har nye dyre amerikanske klær, spiller basket eller fotball, har dyr mobiltelefon og tøff språkbruk. Skillet, slik det framstår for han, går mellom de som har et populært forbruk/livsstil og de som ikke har det. Denne påpekingen viser at også utseende og estetikk ikke kun er avgrenset til jenter og jenters livsverden.

Flere samfunnskommentatorer har trukket fram den økende estetiseringen av manns kroppen og menns utseende. De færreste menn utvikler sine muskler gjennom kroppsarbeid. Når gutter og menn kultiverer en normal veltrent kropp, med veltrente magemuskler - «sixpack», relaterer de seg først og fremst til et symbolunivers. Den mannlige identiteten uttrykt gjennom klær, interesser og kropper er løsrevet fra deres arbeid og samfunnsmessige posisjon. Menns klær og kropper relateres til et symbolunivers av film, reklame, musikk, og tv. Marius i sin utenforposisjon ser også ut til å oppfatte en nødvendighet i et estetisk identitetsarbeid. At han har latt sitt glatte mørkebrune hår gro halvlangt, og at han går i vanlig olabukse og hvit t-skjorte, passer veldig godt med det å spille i et rockeband.

**AVSTAND TIL SKOLEARBEID.** En ting som Marius trekker fram som kan begrense popularitet, men som ikke har med forbruk/livsstil å gjøre, er inn-sats og prestasjoner på skolen. At han er god på skolen er den viktigste grunnen til at han selv er «ute», vurderer han selv. Akkurat som det er en

balanse i hvor rampete gutter kan være, er det en balanse i hvor god eller dårlig på skolen gutter kan tillate seg å være. Du skal heller ikke være så dårlig at medelever kan tenke at du er dum.

- De fleste vil ha treere og firere. Det er det greit å få. Det er verre å få toere. Da begynner folk å tulle med deg, hvis ikke du er spesiell på andre måter, som han forteller i intervjuet.

Han forteller også at medelevene også på andre måter viser motstand mot skolens verdier. Medelevene forstyrrer med åpne mishagsytringer i timene: Æsj, dette er døtt! Dette gidder vi ikke å gjøre! Det er alltid protester når de skal ha lekser, og hvis læreren forteller at de skal ha prøve, er det alltid diskusjon.

- Nei, vi kan aldri ha prøve. Noen av guttene og jentene kommer alltid med grunner til at vi ikke kan ha prøve, enda det alltid ender med at læreren setter ned foten, som han sier.

I balansen for hvor god eller interessert guttene skal være på skolen, beskriver Marius seg selv som for dyktig og for interessert i et par av de viktigste skolefagene. Han liker å lese bøker på fritiden, skriver korttekster og vurderer lærerne etter deres faglighet. Da han begynte på ungdomsskolen, sier han, ble han tidlig stemplet som nerd fordi han var veldig god i engelsk og norsk. Sett fra et læringsperspektiv beskriver Marius skolefiendtlige handlinger hos jevnaldrende gutter på skolen.

I gjennomgangen av beskrivelsen til Marius av det å være gutt, har jeg trukket fram tre viktige dimensjoner som er viktig for det å være gutt: (1) Å leke og ha det moro på skolen uten å vise bekymring over konsekvensene. Her kan det være viktig å balansere det å være akkurat passe rampete. (2) Å dele eller holde seg inne med den regjerende guttegruppens livsstil og interesser med tanke på musikk, klær og fritidsaktiviteter. (3) Ikke være dyktig på skolen. Her er det viktig å balansere mellom det å klare seg greit og ikke gjøre det så dårlig at du blir tatt for å være dum.

I så måte er det også betegnende at når jeg presser Marius til å trekke fram en episode hvor han opplevde seg selv som maskulin på skolen, er det en lek han trekker fram. At han var flink og at det derfor var gøy å spille håndball. Det er et paradoks at en sport eller en maskulin lek kan gi en positiv opplevelse av maskulinitet, men ikke det å være dyktig i et skolefag. Da med mindre du er blitt en voksen mann, med stor faglig dyktighet og autoritet.

I England har det vært en stor debatt, både i media og i forskningskretser, om gutters lave skoleprestasjoner. Flere forskningsarbeider peker på gutters egen forpliktelse til en skolefiendtlig jevnaldrende guttekultur/identitet som en av de viktigste forklaringene på deres lave skoleprestasjoner. Det påfallende er elevenes selvbevissthet om at deres handlinger og væremåte ødelegger for læring. Deres handlinger ødelegger både for

dem selv og andre, og refereres ofte til som «laddish behavior», som dekker en maskulin adferd basert på humor, klovnerier og tåpeligheter som avbryter og gjør motstand mot undervisningen. Tidligere ble «laddish behavior» sett på som arbeidergutters motstand mot et skolesystem de uansett hadde få muligheter for å lykkes i. Denne avgrensingen viser seg nå ikke å være korrekt.

En viktig oppgave kan være å forsøke å åpne opp rommet det er mulig å være gutt i, at det ikke er kun «laddish behavior» og rampestreker som gir en selvbekreftelse, at det ikke er middelmådige karakterer som er det tryggeste å ha. En annen oppgave kan være å gjøre gutters selvbekreftelse gjennom lek mulig uten at leken bryter med det som egentlig skal foregå.

**STIKKORD:** Gutter : aktørperspektiv : laddish behavior : skoletapere

**RESSURSER:**

✓ Gutter kan bli skoletapere: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/2001/12/622376.shtml>

**KJERNETEKSTER:**

✓ Frosh, S., Phoenix, A., Pattman, R. 2002: Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society. Palgrave. New York.

✓ Willis, Paul. 1999: Learning to labor : How working class kids get working class jobs. Ashgate. Adlershot.

## » Avslutning

Det jeg har gjort i denne rapporten, er å åpne opp boken om «mannlige lærere» og «gutter i skolen». Gjennom intervjuer med ulike fagpersoner, og ved å trekke inn nasjonal og internasjonal forskning, har fortellinger om hvordan det kan være blitt presentert. Rapporten er tendensiøs og et startpunkt siden norske studier som undersøker maskuliniteten innenfor de ulike perspektivene som er lagt fram, mangler. Særlig prekær er mangelen av studier som undersøker gutters utforming av maskulinitet og seksualitet innenfor en skolekontekst, samt studier av betydning av lærernes kjønn i forhold til pedagogisk praksis, hvilke fag og oppgaver de har, deres trivsel og karriereutvikling. Allikevel sier tendensene, eller denne rapporten, noe om hvordan det kan være.

Innledningsvis presenterte jeg en visjon om en offentlig skole og barneomsorg der barn også møter nære og omsorgsfulle menn. For at denne visjonen skal ha noen forutsetninger for noen gang å bli virkelig, påsto jeg at det er nødvendig med en endring av det å være mann i en barnevennlig retning. I tillegg nevnte jeg at denne endringen har fellestrekk med de endringer som ønskes for det å være gutt. Gjennomgangen av de ulike perspektivene tyder på at det både er noe som gjør det trangt for menn å være i grunnskolen, særlig på de laveste trinnene, og at gutters handlingsrom i skolen også er trangt.

**MANNLIGE LÆRERE.** Læreryrket krever andre kvalifikasjoner av både kvinner og menn enn det har

gjort tidligere. Lærerens respekt for barnet og de sosiale forpliktelsene i yrket har blitt viktigere. Det er viktig å etablere gode lærings situasjoner og nære og gode relasjoner til elevene. Det er disse forpliktelsene som begge lærerne som er intervjuet i denne rapporten snakker mest om. På de laveste trinnene i grunnskolen er disse sosialisering oppgavene spesielt viktige. I de fleste presseartiklene om mannlige lærere ønskes de som mannlige rollemodeller. Selv om det ofte ikke presiseres så mye hva en mannlige rollemodell er, er det nettopp en sosialisering oppgave. Det som er paradoksalt, er at artiklene sjelden adresserer den store endringen som har skjedd i lærerrollen og i menns liv de siste tretti årene i retning av likestilling og økt kontakt med egne barn. Resultatet er at artiklene nærmest gir et inntrykk av at mannlige lærere trengs som bærere av en historisk konstant «mannsmodell».

På den ene siden kan mannlige lærere ses på som individer som har gjort et alternativt yrkesvalg, og på den andre siden etterlyses de som tradisjonelle menn. Sett i dette lyset er det ikke rart at Harriet Bjerrum-Nielsen (Punkt 8 Kjønnssosialisering) ønsker seg mannlige lærere av motsatt grunn, for å vise allsidighet og kjønnsnøytralitet. At den læreren som setter seg ned med elevene og snakker om følelser og gir dem klemmer like gjerne kan være en mann som en kvinne.

En av de viktigste hindringene mot en slik utvikling er den arbeidsfordelingen som eksisterer

mellom mannlige og kvinnelige lærere innenfor skolen, der menn i større grad underviser i fag som kroppsøving, realfag, dataundervisning og har prosjekter med uteskole, mens kvinner i større grad underviser i fag som kunst og håndverk, språkfag og heimkunnskap. Problemet er ikke at mannlige og kvinnelige lærere interesserer seg for og synes ulike fag er interessante. Det som er negativt, er når forskjellene befestes i forestillinger om hvordan det bør være, at det er ønskelig at mannlige og kvinnelige lærere utfyller hverandre fordi de er forskjellige.

På barnetrinnet i grunnskolen og i barnehagene ser det ut til at det har befestet seg en kvinnenorm. Menn som i det hele tatt arbeider på området kan bli sett på som litt rare, og menn opplever at de må utøve en forsiktighet med tanke på fysisk nærhet til barn, som ikke er nødvendig for kvinner.

Forventningene til kvinner og menn i skolen synes i stor grad å speile de forventningene som eksisterer til mor og far i familien. Ideen om mor overføres til den kvinnelige lærer som antas å være omsorgsfull, og ideen om den refsende far overføres til den mannlige lærer som antas å være best skikket til å løse disiplinærproblemer. Denne idemessige overføringen av tankegods fra familien har en svært negativ side når det kommer til etterspørselen etter menn som rollemodeller for gutter. I denne etterspørselen ligger det implisitt at de mennene som etterspørres er heteroseksuelle menn.

Det er andre og bedre grunner til å etterlyse mannlige lærere enn at de skal være 'rollemodeller for gutter', også fordi det er lite som tilsier at mannlige lærere kan fylle et tilsvarende rom i sosialisering prosessen som det fedre eller foreldre gjør. Harriet Bjerrum-Nielsen var inne på en.

For å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever, kan det, som Selma Lyng viser (6. Samhandling), være viktig at lærerne har et bredt sosialt og kulturelt repertoar. Lærere som kan møte gutteromsgutter på hjemmebane, lærere som kan flørte med machogutter og lærere som kjenner til lokale forhold, var eksempler hun ga. At det også finnes mannlige lærere kan være viktig for at enkelte av elevene skal involvere seg i enkelte undervisningssituasjoner.

**GUTTER.** Måten menn og gutter portretteres på i media, er ofte svært kjønnsstereotypet. At gutter møter biologiske menn av kjøtt og blod på skolen, kan være med å avlive mediemytene om menn. Som Harriet Bjerrum-Nielsen sier, kan det bidra til en mer menneskelig maskulinitet. Inger-Lise Lien trekker i sitt forskningsarbeid fram det positive i at mannlige lærere viser innvandregutter hvor likestilte liv det er vanlig at norske menn lever (sett i global målestokk).

Likestilling for gutter og menn vil som nevnt under punkt (2) Likestilling ha en annen betydning enn for jenter og kvinner. For menn kan likestilling bety å vektlegge verdien av å ha nære og gode relasjoner til sine egne barn og ha et jevn-

byrdig forhold til sin parter, og dermed ha et bedre liv.

For menn kan det være vanskelig å gjøre slike verdivalg, fordi det bryter med forventninger om hvem han skal være som arbeidstaker og seksualpartner. For gutter kan det være vanskelig å gjøre ting som er forbundet med femininitet, som å gi andre gutter klemmer, være opptatt av blomster og bli sykepleier. Å gjøre det lettere for gutter å bryte disse barrierene kan derfor være likestilling fordi det øker deres handlingsrom.

Handlingsrommet for gutter i skolen kan på denne og andre måter beskrives som trangt. Slik Marius (punkt 11 Kjønn nedenfra) beskriver sin klasse, og slik som skolen beskrives i den engelske gutteforskningen, er det tryggest for deres selvtillit at de skaffer seg middelmådige skolekarakterer. Det kan ligge en maskulin belønning i det å gjøre motstand mot skolen og dens verdier, eller ha et tilbaketrukket forhold til skolearbeidet, både fra jevnaldrende gutter og fra voksne. For å åpne opp, er det viktig å vise fram de ulike måtene å være gutt på. Det er viktig å framheve at det også er gutter som er stille og flittige og opplever bråk fra andre elever (gutter) som forstyrrende.

For ved nærmere øyesyn er ikke gutter gutter, fordi ulike gutter har ulike identitetskonstruksjoner (det samme gjelder selvfølgelig også jenter). Dette er tydelig i Selma Lyngs arbeid (punkt 6 Samhandling), der jeg kan trekke fram fire svært

forskjellige måter å være gutt på; machogutter, gutteromsgutter, gromgutter og nerder.

Det er også viktig å være oppmerksom på ulike gutters klassebakgrunn. Det kan være det i hovedsak er gutter med arbeiderklassebakgrunn som er overrepresentert blant de elevene som har lærevansker og blant de elevene som blir kategorisert som adferdsproblematisk. Det gjør imidlertid ikke behovet for incitamenter svakere at «gutteproblemet» ikke gjelder alle gutter. Som Thomas Nordahl påpeker, vil det ha liten hensikt å individualisere de problemene som mange gutter i dagens skole har. For dem vil det være nødvendig å gjøre noe med hvordan læringssituasjonene fungerer i dag.





Utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet // [ufd.dep.no](http://ufd.dep.no)  
Offentlige institusjoner kan bestille flere eksemplarer av denne publikasjonen  
fra Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltningen  
E-post: [publikasjonsbestilling@ft.dep.no](mailto:publikasjonsbestilling@ft.dep.no)  
Publikasjonsnummer: F-1445

Foto: Stig Weston // Utforming: NYTT // Trykk: Oslo Forlagstrykkeri



UTDANNINGS- OG  
FORSKNINGSDEPARTEMENTET