

# Skolehistorisk årbok

FOR ROGALAND 2012



**TEMA:**

**KJØNN OG LIKESTILLING I SKOLEN**

# SKOLEHISTORISK ÅRBOK for Rogaland 2012

*Redaktør:*

Sigmund Sunnanå

*Redaksjonsnemnd:*

Trude Eriksen, Kjell Espedal, Marta Gudmestad, Ketil Knutsen, Jan Selvikvåg

**29. årgang**

**TEMA:**

Kjønn og likestilling i skolen

UTGITT AV

SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND

STAVANGER 2012

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2012

Grafisk produksjon: Omega Trykk – Stavanger

Lay-out: Kjell Espedal

Framsida: *Mor broderer – far sover i godstolen med  
avisa i hånda. (Fra Kari Wessel A-B-C bøkene –  
Fabritius 1965.)*

ISSN 0801-2520

# Innhold

Forord.....	5	Kristendomsfagets utvikling og mine erfaringer som lærer i dette faget.....	68
Utdanningssystemet som springbrett for kvinnefrigjering og kvinnemakt.....	7	<i>Av Ester Offerdal</i>	
<i>Av Tom Hetland</i>		Kjønnsdifferensiert kroppsøving ?.....	74
Utdanning og lønns- og arbeidsvilkår for kvinnelege lærerar.....	12	<i>Av Kjell Espedal</i>	
<i>Av Sigmund Sunnanå</i>		Utviklingen av tegning, sløyd og håndarbeid som skolefag, og om gutter og jenters læring .....	79
«Likestilling ... ikke lenger det helt store»? Om et prosjekt og noen lengre linjer.....	17	<i>Av Steinar Kjosavik</i>	
<i>Av Ingerid Bø</i>		Tretti år med jenter i ungdomsskolen .....	87
Barnehagen og skolen som laboratorium for kjønnede væremåter .....	25	<i>Av Anne Berit Skeie</i>	
<i>Av Inge Bø</i>		Kjønn og likestilling i den tverrkulturelle dialog. Voksenopplæringscenteret som sosialiseringarena..	90
Likestilling i skolen.....	32	<i>Av Ingrid Løland</i>	
<i>Av Trude Eriksen</i>		Stavangersaka Nilia Sæveraas – 10 år i kamp for dei gifte lærarinnene.....	98
Likestilling mellom gutter og jenter i folkeskole og grunnskole, og mellom kvinnelige og mannlige lærere.....	40	<i>Av Lars Beite</i>	
<i>Av Kjell A. Jensen</i>		Stavanger første kvinnelige artianere: Eckhoff, Holst og Lange .....	105
Kjønnsroller i eldre norske lærebøker.....	46	<i>Av Reidar Fraffjord</i>	
<i>Av Jan Selvikvåg og Kjell Espedal</i>		Elisabeth Edland – ei føregangskvinne i kampen for kvinnefrigjering og likestilling .....	108
Store kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter.....	52	<i>Av Sigmund Sunnanå</i>	
<i>Av Alexandra Halsan</i>		Kort omtale av forfattarane .....	116
Jentemobbing og guttemobbing .....	58	Årsmelding for 2011 .....	118
<i>Av Erling Roland</i>		Rekneskap for Skolemuseumslaget 2011 .....	119
Noen refleksjoner etter 31 år som skoleleder.....	62	Bli medlem i Skolemuseumslaget .....	120
<i>Av Ellinor Bryne</i>			



# Forord

Den 11. juni 1913 gjorde Stortinget vedtak om allmenn stemmerett for kvinner. Landet vårt var eit av dei første landa i Europa som innførte ei slik ordning. Grunnlaget for dette vedtaket var lagt gjennom iherdig innsats av føregangskvinner og – menn frå slutten av 1800 – talet og inn i det nye hundreåret.

Også i skulen har det vore kamp for like rettar og likeverd for jenter og gutar - kvinner og menn. I denne årboka prøver vi å visa nokre utviklingstrekk i denne kampen. Vi har nytta ei brei tilnærming til temaområdet: *Kjønn og likestilling i skolen*. I årboka er det artiklar som omfattar historiske utviklingslinjer og om korleis kjønnsproblematikken har gjort seg gjeldande i skulens kvardag, til dømes gjennom lærebøker, undervisning, åtferdsmønster og personlege erfaringar. Vi presenterer også aktuell forskning innan temaområdet og dessutan gir vi nokre portrett av kvinner som har merka seg ut i kampen for kvinnene sine rettar i skule og samfunn.

Vi takkar alle som har skrive artiklar til årboka og som elles har vore med på å få årboka i stand. Vi håpar at årboka vil vera av interesse.

Stavanger, november 2012

Sigmund Sunnanå  
Redaktør



# Utdanningssystemet som springbrett for kvinnefrigjering og kvinnemakt

Av Tom Hetland

I 1924 begynte det første kullet med elevar på Rogaland landsgymnas på Bryne. 24 var dei i talet – 21 gutar og tre jenter.

Landsgymnasa var eit produkt av Venstre-staten og dei folkelege rørslene som bar han fram. Bygdeungdommen skulle få utdanning og danna kjernen i ein ny, folkeleg elite. Slik skulle det norske samfunnet demokratiserast og sigeren over embetsmannsstaten konsoliderast.

Historikaren og politikaren Halvdan Koht bygde sin store nasjonsbyggingsteori opp på tanken om korleis dei breie samfunnsklassane etter tur vart integrerte i samfunnslivet på alle nivå. Først bøndene, deretter arbeidarane. Det førte fram til høgdepunktet midt på 1900-talet for det ein annan historikar og politiskar, Berge Furre, har kalla «den sosialdemokratiske orden».<sup>1)</sup>

I begge tilfelle var utdanning eit viktig middel til å erobra skansar og til å gjennomføra både individuelle og politiske prosjekt. Kor sterk ei drivkraft trongen til kunnskap kunne vera, finst det mange vitnemål om i litteraturen. Garborgs bondestudentar gjekk heller og svalt i Kristiania enn å forsona seg med livet som moldtræl i Bygde-Norge. Rudolf Nilsen skreiv om dei unge mennene i gråbeingårdane, «som bøiet over bøker leter drømmen frem igjen». «Ja, den som hadde skular og

godt vet, har verden framfor sine føtter,» seier bussjåføren til den unge arbeidarguten Rasmus Høysand på veg til Universitetet i Bergen i Kjartan Fløgstads roman «Dalen Portland».

Bonde- og arbeidarstudentane var likevel lenge eit elitefenomen. Til langt etter krigen var det eit klart mindretal av folket som fekk vidaregåande, for ikkje å snakka om høgare utdanning. Og av desse var studentar med bonde- og arbeidarbakgrunn framleis underrepresenterte. Men dei var mange nok til at dei endra karakteren til den norske kunnskaps- og samfunnseliten. Embetsmanns- og akademikarbarna fekk selskap av flogvit og lesehestar frå folkedjupet, mange av dei med ei ideologisk overttyding som gjorde dei til naturlege premissleverandørar for ein radikal reformpolitikk.

Den verkeleg dramatiske utdanningseksplisjonen var det dei talrike etterkrigskulla som fekk del i. Den store, sjølvbevisste og samfunnskritiske ungdomsgenerasjonen som inntok vidaregåande skular, høgskular og universitet i 1960-åra skulle setja djupe spor etter seg både i Norge og andre land. Det sosiale grunnlaget for utdanninga var nå breiare enn nokon gong før. Samtidig la nyrekrutteringa til utdanningssystemet til rette for ei tredje bølge som Halvdan Koht ikkje levde lenge nok til å oppleva. Nå var det kvinnes tur.





*Mor steller heime. (Frå Mia Iselin Fjellheims nettsted.)*

Kvinner og menn hadde lenge vore formelt likestilte i det norske utdanningssystemet. Kvinnene fekk rett til å ta examen artium i 1882, og i 1884 fekk dei tilgang til alle embetseksamenar. Lærarseminara vart opna for kvinner i 1890. Etter kvart forsvann også dei eigne jenteskulane til fordel for fellesskular for gutar og jenter med meir og meir einsarta pensum.

I praksis tok det derimot tid med likestillinga. Lands-gymnasiastane på Bryne i 1924, dei tre jentene blant 21 gutar, var rett nok ikkje heilt representative. Ein kan seia mykje fint om Rogalands-bygdene, men nokon fortropp for kvinnesaka var dei knapt. I heile landet var det 6335 elevar i gymnaset skuleåret 1924/25. 2204 av dei (34,8 prosent) var jenter. Det var altså eit stykke igjen også nasjonalt, sjølv om det hadde vore lik rett for begge kjønn til vidaregåande og høgare utdanning i over 40 år.

Det oppsiktsvekkjande er likevel kor sakte utviklinga gjekk dei neste 40 åra. Dei to første tiåra etter krigen er kalla «husmødrenes gullalder». I 1950 var 26 prosent av norske kvinner yrkesaktive, mot 33 prosent i 1900. Det tradisjonelle familiemønsteret og eininntektsfamilien var det normale, og medan gjenreisninga gjekk sin gang og nye sosiale reformer vart innførte, stod kvinnefrigjeringskampen på staden kvili Einar Gerhardsens sosialdemokratiske glanstid. Årsakene kan vera fleire, men kanskje hadde krise, krig og autoritære ideologiar skapt eit meir maskulint samfunnsklimate som kasta skuggar langt inn over etterkrigstida, både i Norge og andre land.

I alle fall, så seint som i 1960 hadde berre 13,4 prosent av norske kvinner vidaregåande utdanning, mot 19,3 prosent av mennene. 6,3 prosent av mennene hadde universitets- eller høgskuleutdanning, mot 2,2 prosent av kvinnene. 39 prosent av artianarane i 1960 var jenter, altså beskjedne 4 prosentpoeng meir enn i 1924. Og mange stoppa med det. På universiteta var berre kvar femte student kvinne først på 1960-talet.<sup>2)</sup>

Men både Norge og resten av den vestlege verda gjekk nå inn i store kulturendringar som ikkje minst skulle påverka kvinnene si stilling. Ungdomsopprøret, den seksuelle revolusjonen og gjennombrøtet for familieplanlegging, behovet for arbeidskraft i ein veksende velferdsstat og tenestøkonomi, forenklinga av arbeidsoppgåvene i heimen – alt saman peika fram mot ei ny og meir aktiv kvinnerolle. Utviklinga vart også i stigande grad oppmuntra av styresmaktene.

Den store omveltinga innan utdanningssystemet skjedde i åra mellom 1980 og 2000. Ikkje berre steig talet på studentar kraftig, auken var langt større blant kvinner enn blant menn. I 1986 var det for første gong fleire kvinner enn menn på norske universitet og høgskular. I dag ligg prosentdelen på vel 60. Kvinnene er

i fleirtal på dei fleste fag. Unntaket er realfaga. Der har Norge færre kvinnelege studentar enn mange andre vestlege land.<sup>3)</sup>

I 2008 var det for første gong over 50 prosent kvinner med høgare utdanning i aldersgruppa 25-29 år. Blant mennene var prosenten 32.<sup>4)</sup>

På same måte som bonde- og arbeidarreisinga i si tid bana veg for nye, demokratiske perspektiv på fleire fag, har kvinnene sitt inntog endra og fornya innhaldet for eksempel i samfunnsfag, historie, språk, psykologi og medisin. Spørsmål omkring kjønn og makt er blitt problematiserte på ein heilt annan måte enn før, og kvinners historie, erfaringar og livssituasjon har fått større plass i forskning og fagpensum.

Også på andre måtar er det norske utdanningssystemet blitt kvinnedominert. Sju av ti lærarar i grunnskulen er kvinner, på småskuletrinnet ni av ti. Jentene får gjennomgåande betre karakterar enn gutane i dei fleste fag. Utviklinga har gått så langt at enkelte er urolege for at skulen er blitt for feminisert, med for få mannlige rollemodellar og for lite av typiske «guteaktivitetar». At gutar blir hengande etter i kunnskapssamfunnet, kan også over tid produsere sosiale problem i form av fleire «sinte unge menn».<sup>5)</sup>

Så kan ein spørja om kvinnene sitt inntog i utdanningsinstitusjonane er blitt følgt av ei tilsvarende erobring av skansar elles i samfunnet. Har skulen blitt eit springbrett for «den tredje bølga» i nasjonsbygginga, om me skal føra Halvdan Kohts teori vidare?

Svaret er klart ja, men med viktige modifikasjonar.

For det første har kvinnene ennå ikkje nådd likestilling på toppen av akademien. Menn har framleis eit fleirtal av dei faste forskarstillingane, og dei får også ein større relativ del av rekrutteringsstillingane. Sjølv om ein må rekna med at det naturleg vil ta ei tid før kvinneframgangen i utdanningssystemet forplantar seg heilt

til topps, tyder mykje på at kvinner framleis i større utstrekning stansar på eit lågare nivå i karrieren.<sup>6)</sup>

Det same gjeld i næringslivet, der ni av ti toppsjefar er menn. Også blant gründerane er mennene i fleirtal med tre av fire. Undersøkingar viser at kvinnelege gründerar lukkast oftare og skaper fleire arbeidsplassar, men har lågare omsetning og tener mindre enn sine mannlige kollegaer. Tradisjonelle kvinneverdiar kan altså representere ein barriere mot å ta risiko, men kanskje også mot å opptre for egoistisk og omsynsløst. Det er heller ikkje sikkert at gode skuleprestasjonar alltid er den beste inngangsbiljetten til suksess i næringslivet. Fleire vellykka næringslivsleiarar har vore skuletaparar. Det kan henda at skulen oppmuntrar til konformitet i staden for kreativitet, men kanskje er det også slik at den som i stor grad tek opp i seg norske «skuleverdiar» som fellesskap, likskap og sosialt ansvar kan føla seg framand for det tøffe konkurranseklimaet som ofte rår i næringslivet.

Om slike forhold er kjønnsespesifikke, har dei i alle fall ikkje hindra norske kvinner i å ta topposisjonar i

*Kjønnsroller. Arbeidsdeling i heimen. (Frå VG-nett. Foto: Otto Johansen).*





*Jenter i tømmerarbeid. (Frå nettstaden Mesterbrev.)*

politikken. I den første etterkrigstida var det som regel slik at det var rom for éi kvinne i norske regjeringar, gjerne då statsråden med ansvar for familie- og forbrukarsaker. Det store gjennombrøtet kom med Gro Harlem Brundtlands «kvinneregjering» i 1986. Åtte av 18 statsrådar var kvinner. Seinare har tilnærma lik kjønnsfordeling vore regelen for alle norske regjeringar, uansett partifarge. I 1988 innførte Gro regelen om minst 40 prosent av kvart kjønn i alle offentlege styre, råd og utval, og partia, med unntak av Frp, følgde opp med tilsvarende kvoteringskrav i sine organ og på vallistene. I inneværande periode er 40 prosent av stortingsrepresentantane kvinner, og fire av sju stortingsparti har kvinneleg partileiar.

Kvinnene har fått ein stadig større plass innan offentleg administrasjon, også innan tradisjonelt mannsdominerte etatar som politi og forsvar. I det offentlege er det ein tydelegare samanheng mellom formell utdanning og rekruttering, og det er derfor grunn til å venta eit endå sterkare kvinneinnslag her i åra som kjem. Det er også ein tydeleg tendens til at kvinnelege



*Studier. (Frå Google: kjønnsroller).*

kandidatar i større grad søker seg til offentleg sektor, medan mennene går til det private næringslivet. Sett på spissen: Kvinnelege juristar går til politiet og domstolane, mennene blir forretningsadvokatar. Er det eit nytt eksempel på at menn går etter pengane, medan kvinner legg større vekt på samfunnsansvar?

Til slutt: Trass i at kvinnene på kort tid har erobra typiske mannsbastionar innan høgare utdanning, som medisin og jus, held tradisjonelle kjønnsroller stand på yrkesfag i den vidaregåande skulen. Jentene er framleis i klar overvekt på helse- og sosialfag, gutane på teknikk og industriell produksjon. Kampanjar for å «velja ultra-disjonelt» har berre i liten grad påverka dette.

Konklusjonen kan likevel knapt bli ein annan enn at kvinnenes frammarsj er den viktigaste samfunnsendringa i Norge ved slutten av det 20. og byrjinga av det 21. hundreåret. Utdanningssystemet har vore ein avgjerande føresetnad for det, men det har kanskje også vore ein medverkande faktor til at viktige forskjellar mellom kjønna - i verdier, prioriteringar og økonomisk åtferd - framleis står ved lag.

Historia tek ikkje slutt. Dei siste åra har me sett kon-  
turane av ei ny bølge. Norge er i løpet av få tiår blitt eit  
innvandrarsamfunn. Over 12 prosent av folket er rekna  
som innvandrarak etter Statistisk sentralbyrås defini-  
sjon, i Oslo er det over 28 prosent.

Våre dagars «bondestudentar» har foreldre frå  
Pakistan, Vietnam eller Bosnia, ofte foreldre med store  
ambisjonar for barna sine. «Jeg vil ikke inn i noen av  
disse Ali-yrkene: lege, advokat eller ingeniør,» sa ein  
frustrert norsk-pakistansk student til Aftenposten.

Det er det derimot mange andre som vil. Rett nok er  
ikkje bildet eintydig, det varierer frå innvandrargruppe  
til innvandrargruppe og ikkje minst etter kor lenge dei  
har vore i landet. Men blant 2. generasjonsinnvandrarak  
er det nå fleire som studerer enn blant etnisk norske.  
I 2009 var 37 prosent av 2. generasjonsinnvandrarakane  
imellom 19 og 24 år i eit universitets- eller høgskule-  
studium, mot 31 prosent i heile befolkninga. For inn-  
vandrarakjentene var prosenten heile 43.<sup>6)</sup>

Her blir det frigjort store ressursar, det blir starta  
karrierar og klassereiser og det blir utløyst kulturkon-

fliktar og endringsprosessar. Det vil merkast både i det  
norske storsamfunnet og ikkje minst i dei meir konser-  
vative innvandrarmiljøa i åra som kjem.

Men me har vore der før. Det er slik samfunn utvi-  
klar seg. Mon tru om ikkje Halvdan Koht ville ha nikka  
gjenkjennande?

### **Notar:**

- 1) Berge Furre: Vårt hundreår. Norsk historie 1905-1990  
(Samlaget 1991). Store norske leksikon: Skole og utdanning i Norge.
- 2) Alice Steinkellner: Fra den første kvinnelige student  
(Statistisk sentralbyrå 2010). Kristin Straumsheim Grønli: Flere  
kvinner enn menn med høy utdanning (forskning.no, 05.11.2003).
- 3) Frøydis Braathen: Kvinner danker ut menn i utdanning  
(Aftenposten 25.08.2009)
- 4) Arne Klyve: Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet  
(Folio Forlag 2009).
- 5) Anne Marit Skarsbø og Kari Wærness: Utdanning speiler ikke  
likestilling (Bergens Tidende 01.04.2011).
- 6) Velferd og migrasjon, NOU 2011:7 frå Barne-, likestillings- og  
inkluderingsdepartementet. Sjå kapittel 9.5: Deltakelse i utdanning  
i Norge.

# Utdanning og lønns- og arbeidsvilkår for kvinnelege lærarar

*Av Sigmund Sunnanå*

## **Innleiing**

I artikkelen ovanfor viser Tom Hetland korleis utdanning har vore eit springbrett for kvinnefrigjering og kvinnemakt i vårt samfunn. I denne artikkelen skal vi sjå litt på korleis kvinnene har vunne fram til likestilling med menn når det gjeld utdanning og lønns- og arbeidsvilkår i den obligatoriske skulen. Skulelovene har etter kvart opna for at kvinner kunne undervisa i skulen og dermed oppstod også behovet for å gi kvinner lærarutdanning.

I heimen er det kvinnene som har hatt hovudansvaret for omsorga, oppsedinga og opplæringa av barna. Det rådande synet var lenge at jenter trong ikkje utdanning. Dei skulle gifta seg og bli forsytt av menn! Kvinner hadde lenge heller ikkje høve til å ta utdanning utover obligatorisk skulegang. Først i 1875 vart det opna for at kvinner kunne ta middelskuleksamen. Den første kvinnelege studenten vart immatrikulert ved Universitetet i Oslo i 1882. På 1700- og 1800-talet var det eit fåtal kvinner, helst ugifte, som var huslærarar eller guvernanter i velstående familiar. Somme kvinner samla barn (særleg jenter) heime hos seg og gav dei opplæring i huslege sysler, til dømes sying og anna handarbeid. Nokre av dei gav også opplæring i kristendomskunnskap, lesing, skrivning og rekning. Desse

kvinnene hadde på ulike måtar skaffa seg nødvendig kunnskapsgrunnlag for å kunna stå for opplæringa, til dømes ved sjølvstudium, folkehøgskulekurs eller liknande. Også i den offentlege skulen på 1700- og 1800-talet hendte det at kvinner i særlege tilfelle vart nytta som lærarar etter først å ha blitt grundig vurderte av prest og prost om dei var skikka til ei slik gjerning.

Dei første skulelovene hadde som føresetnad at det var menn som skulle stå for opplæringa. Kvinner vart lite omtalt. I den første skulelova frå 1739 «Forordning om Skolerne paa Landet i Norge. Og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa Nyde» blir det direkte åtvare imot å nytta kvinner som lærarar. Her står det at prosten og soknepresten i «Særdeleshed bør paaagte, at ingen ubekjendte Landstryger, Qvinder, aftakkede Soldater eller Under-Officerere dertil bruges». (NLF, side 27). Rekkefølgja landstrykar – kvinner seier noko om kva for rang kvinner hadde i denne samanhengen. Berre til «Pigebørnenes Undervisning i Huuset», dvs. handarbeid, kunne kvinner nyttast. Det rådande synet fram til slutten av 1800-talet var at kvinnene hadde vanskeleg for abstrakt tenking, dei «manglet den kolde og rolige Refleksion» som var eit særpreg ved mannen, og dei mangla evna hans til å oppfatta det «Alminde-

lige og bygge Tankekasteller gjennom Slutninger og Abstraktioner» (Tytlandsvik: Lærarinnenenes inntog.. s.17). Kvinner hadde derimot eit rikare kjensleliv og «en egen Kraft til at drage Følelsernes Gjenstand in til seg» (Tytlandsvik: Lærarinnenenes inntog, s. 17). Dette gjorde kvinner meir skikka til å vera lærarar for mindre barn enn for større.

### **Slutten av 1800-talet – ei ny tid for kvinner i allmugeskulen**

Tida kring 1850 og utover var ei stor omformings- og brytingstid i samfunnet vårt. Det skjedde store endringar innanfor det politiske-, økonomiske-, sosiale- og kulturelle området. Tida førte også med seg eit nytt syn på kvinnene sine oppgåver og plass i samfunnet. På dette området var det gamle fordommar som måtte brytast. Mange heldt hardnakka på ei streng tolking av Paulus sine ord om at kvinner skulle teia i forsamlinga.

Landsskulelova frå 1827 og byskulelova frå 1848 nemner ikkje kvinner i samband med undervisning i andre fag enn handarbeid for jenter. Landsskulelova frå 1860 opna for at kvinner også kunne få undervisa i såkalla «småbørnskoler». Dette la grunnlaget for at kvinner etter kvart vart nytta til å undervisa dei yngste barna i boklege fag i den vanlege allmugeskulen. Utfordringa vart å gi kvinner som ville inn i skulen ei høveleg utdanning.

I første omgang kom det i stand ei rekkje private tiltak, men også på dette området viste Hartwig Nissen veg. Han var den store skulereformatoren på midten av 1800-talet og mannen bak 1860 – lova. Nissen hadde i 1861 starta ein eigen skule for jenter – Nissens Pigeskole. Ved denne skulen fekk han i stand ein eigen klasse som dels skulle gi vidaregåande allmennutdanning og dels utdanning for lærarinner (Dahl, s 160). På denne utdanninga tenkte han seg jamvel eit

påbyggingskurs som skulle ha som føremål «at give unge Damer, som agtet at ofre seg for lærerfaget, en for deres fremtidige Livsvirksomhed specielt forberedende Uddannelse» (Dahl s 160).

Dei private lærarutdanningstiltaka vart i lengda lite tilfredstillande. I 1869 kom det eit tillegg til landsskulelova som opna vegen for kvinner til vanleg lærararbeid i dei lågare klassane i allmugeskulen. I reine jenteklassar kunne dei også få arbeida i dei høgare klassestega. I 1871 gav regjeringa føresegner om offentlege lærarinnepøver. Desse prøvene var av to slag: den høgre lærarinnepøva med tanke på undervisning i byskulane og den lågare prøva for undervisning i dei første klassestega i landsfolkeskulen. Den høgre lærarprøva omfatta same fag og krav som galdt for utdanninga ved stiftssemnara. Den lågare prøva omfatta praktisk lærardugleik og dugleik i handarbeid og kunnskap i dei boklege faga.

Denne ordninga førte til at mange kvinner kvalifiserte seg til lærararbeid. Mange gjorde ein god jobb. Det vart derfor ikkje lenger diskusjon om kvinner kunne tilsetjast som lærarar for dei lågaste klassestega, men det var tvil om ein skulle ha eigne seminar for kvinner eller om ein skulle ta opp både kvinner og menn ved dei ordinære stiftssemnara. Den kjende kvinnesaks- og organisasjonskvinnna, Anna Rogstad (1854 - 1938) kjempa for at det skulle vera full jamstilling mellom kvinner og menn både ved opptakingsprøva og eksamen ved stiftssemnara. Dette prinsippet vart slått fast først ved seminarlova frå 1890 og seinare ved lærarskulelova frå 1902. Det skulle nå vera felles undervisning for kvinner og menn på den to -årige lærarutdanninga som førte fram til den «høgre lærarprøva» og som kvalifiserte for undervisning i heile folkeskulen. Ved semnara kunne det dessutan skipast ei «lågare lærarprøve» som førebudde for undervisning i småskulen.

Den lågare lærarprøva var eit årskurs som førebudde for opptakingsprøva til seminaret og samstundes inneheldt den teoretiske delen av den lågare lærarprøva. I den lågare lærarprøva kom I tillegg ei praktisk prøve i småskulepraksis.

Folkeskulelovene frå 1889 fastsette at lærarinner kunne tilsetjast for undervisning i heile folkeskulen. *I løpet av femti år hadde såleis kvinnene i prinsippet fått full likestilling med menn både i skulen og i lærarutdanninga.* Folkeskulen på landet var delt i to avdelingar – småskulen med barn i alderen 7 – 10 år, og storskulen 10 – 14 år. Byskulen var delt i tre avdelingar. I praksis medførte dette at tradisjonen med at lærarinnene underviste i småskulen og dei mannlege lærarane i storskulen vart vidareført. Dette skapte også skilnader i lønn for kvinnelege og mannlege lærarar.

### **Lønnsvilkåra for kvinnelege lærarar. Kampen for likelønn**

Fram til skulelovene i 1889 var handarbeidsundervisninga og undervisninga i «småbarnskulane» lærarinnene sitt domene. Dette vart vurdert som relativt «lett kvinnfolkarbeid». Lønna kunne derfor setjast vesentleg lågare enn for mannlege lærarar. Dei hadde eit meir «krevjande» arbeid fordi dei underviste større elevar. Mennene hadde dessutan hovudansvaret for familieøkonomien. Kommunane sparte derfor pengar på å tilsetja lærarinner. Særleg i større byar der ein opererte med reine gute- og jenteklassar, kunne kommunen spare pengar ved at lærarinner hadde all undervisning i jenteklassane. Det vart jamvel nemnt i annonsar at kommunar ønskte lærarinner for å kunne spare på dei store utgiftene som skulestellet kravde (NLF, s.52)

I 1890 vart det som nemnt ovanfor, lovfesta lik lærarutdanning for begge kjønn, og folkeskulelovene frå 1889 hadde ingen atterhald når det galdt stillingar for

lærarinnene. Mange trudde at dette også skulle føra med seg at kvinner fekk same lønn som sine mannlege kollegaer, men så enkelt var det ikkje. Landsskulelova inneheldt eit skarpt skilje mellom storskule og småskule, med lågare lønn for arbeidet i småskulen. Og etter byskulelova kunne det lagast reglar som gav særskilt lønn for lærarar og lærarinner. Ordninga med ulik lønn for likt arbeid heldt derfor fram.

Norsk lærarforeining vart skipa i 1892. Organisasjonen hadde frå først av både mannlege og kvinnelege medlemmer, men mange lærarinner opplevde at dei fekk lite støtte av sine mannlege kollegaer i kampen for likelønn. I 1912 gjekk derfor fleire lærarinner saman og stifta Norsk lærarinnerforbund. Styret tok raskt opp kampen for likelønn, og lærarinner i by og bygd måtte aktiviserast. Det vart sett i gang opplysningskampanjar for å visa verdien av arbeidet til lærarinnene og for å heva deira status. Ei opp vurdering av lærarinnene sitt arbeid i småskulen måtte til. Forbundet satsa stort på å påverka opinionen og styresmaktene. I 1918 gjorde Stortinget vedtak om at det skulle vera lik lønn for mannlege og kvinnelege lærarar i byane. Ein del mannlege kollegaer hadde motarbeidd dette vedtaket fordi dei var redde for at dei auka lønnsutgiftene til lærarinnene skulle føra til lågare lønn for heile lærarstanden. Men så vart ikkje tilfelle. Lønna auka også for dei mannlege lærarane (NLF, s.54). Somme kommunar prøvde å omgå lova ved å gi høgare kommunale tillegg for menn enn for kvinner. Det var såleis framleis nok av saker for lærarinnerforbundet å ta fatt på.

For landsskulen vart det fastsett at lærarar og lærarinner skulle ha lik grunnlønn, men fylkes- og alderstillegga skulle framleis fastsetjast særskilt for lærararbeid i storskule og småskule. Sidan lærarinnene arbeidde i småskulen, førte denne ordninga til at dei fekk mindre lønn enn sine mannlege kollegaer. Dei fleste mannlege

lærarane på landsbygda hadde dessutan familiebusnad med hage og eit lite gardsbruk, medan lærarinnene måtte ta til takke med hyblar og mindre husvære. Dette var også med og favoriserte dei mannlege lærarane. Ordninga var betre i byane der husleigebidrag var ein del av lønna både for lærarar og lærarinner.

Skulelova for landsfolkeskulen i 1936 kom med nye fag og auka timetal for elevane og auka lesetid for lærarane. Lærarinnene kunne nå få nye oppgåver med mellom anna undervisning i praktiske fag og gymnastikk og engelsk i storskulen. Ordninga med ulike tillegg for lærarar som arbeidde i småskulen og storskulen vart likevel ført vidare. Dette førte til at lærarinnene fekk mindre lønn endå om dei hadde timar i storskulen. Norsk lærarinnerforbund arbeidde aktivt for å få oppheva dette skiljet, men krigen kom, og då vart det ikkje gjort meir med saka.

Etter krigen sette staten ned ei lønnsnemnd som skulle gjera framlegg om eit nytt lønssystem for lærarane. På grunnlag av tilrådingane frå denne nemnda gjorde Stortinget vedtak om eit nytt lønssystem der mellom anna skiljet mellom undervisning i småskule og storskule var borte. *Kampen lærarinnerforbundet hadde ført for lik lønn for likt arbeid var med dette vedtaket ført fram til siger.*

Med unntak av lærarane i Oslo som fekk lønna redusert ved at dei miste kommunale tillegg, var både kvinneleg og mannlege lærarar stort sett nøgde med det nye systemet. Lønnsregulativet av 1948 var eit riksregulativ. Ein fordel med dette var at ein slapp opprivande lønnsforhandlingar med kommunale styresmakter i regi av lokallaga og der lokale forhold vart trekte inn. Lønnsforhandlingane kunne frå nå av gå føre seg direkte mellom staten og hovudorganisasjonane for lærarane. Samarbeidet mellom dei kvinnelege og mannleg lærarorganisasjonane om lønnsforhandlin-

gar og andre saker førte til at dei i 1966 på nytt slo seg saman i ein felles organisasjon – Norsk lærarlag. Ei av kampsakene for organisasjonen har vore å kunne ha direkte lønnsforhandlingar med staten. Trass i stor motstand frå lærarane vart forhandlingsretten likevel ført tilbake til kommunane i 2006.

I dei første tiåra etter krigen hadde lærarane god lønn jamført med andre grupper i stats- og kommunesektoren, men frå 1970-talet sakka dei akterut i lønnsutviklinga. Det har vist seg vanskeleg å ta inn att dette etterslepet.

### **Arbeidsvilkåra for kvinnelege lærarar**

Verdsettinga av arbeidet til kvinner og menn byggjer på lange tradisjonar og har heilt til i dag gått i mannens favør. Mennene sitt yrkesarbeid og deira økonomiske ansvar for heim og familie har jamt over blitt høgare verdsett enn tilsvarende ansvar og arbeid for kvinnene. Dette har kome til uttrykk i allment omdømme og høgare status og lønn for menn enn for kvinner.

I skulen var det også lenge slik at kvinneleg lærarar hadde lågare status enn menn. Dei fekk derfor også dei minst omtykte arbeidsoppgåvene og kanskje også mindre ros og oppmuntring i arbeidet sitt. Mange hadde også ringare praktiske arbeidsvilkår enn sine mannlege kollegaer. På Mosterøy der eg vaks opp, var det to skulekrinsar. Det var ein mannleg lærar som hadde storskulen i kvar sin krins og ei lærarinner som hadde småskulen i begge krinsane. Ho måtte derfor sykla mellom krinsane for å ta undervisninga medan dei mannlege lærarane hadde kort veg mellom bustad og skule. Eg ser henne ennå for meg når ho kom syklende i all slags ver for å ta seg av oss elevane.

Den vanlege oppfatninga var at lærarinnene var best skikka for undervisning i småskulen og mennene i storskulen. Arne Tytlandsvik har i Skolehistorisk Årbok



for Rogaland i 2010 skrive ein artikkel om ei interessant brevveksling mellom leiaren for Hetland lærarlag og skuleinspektøren om høve for lærarinner til å følgja elevane gjennom heile folkeskulen. Endå om leiaren av lærarlaget argumenterte godt for at lærarinnene burde ha høve til å følgja elevane over i storskulen, var det tydeleg at dette ikkje var i samsvar med meininga til skuleinspektøren. Han stod fast på at lærarinnene var best skikka for å undervisa i småskulen. Eg vart tilsett ved Jåtten skole i 1957. Her var det også eit klårt skilje mellom kvinnelege og mannlege lærarar: Dei kvinnelege hadde undervisning for dei tre første klassane og dei mannlege for dei fire siste. Av ein eller annan grunn fekk eg som nyttilsett ein første klasse. Det å ta i mot ein klasse med 28 sjuåringar og få ansvaret for å læra dei å lesa og rekna, ser eg tilbake på som ei av dei største utfordringane eg har hatt i min karriere. Seinare har eg sett tilbake på samværet med denne klassen med stor glede. Den praktiske pedagogikken eg fekk læra av desse elevane, har eg hatt stor nytte av seinare i livet!

### **Etterord**

Den første skulelova frå 1739 hadde forbod mot at kvinner skulle stå for undervisning. Dette var eit arbeid for menn! I dag har kvinnene erobra alle posisjonar innan skulen. På barnesteget er det mest berre kvinnelege lærarar og også på ungdomssteget er kvinnelege lærarar i stort fleirtal. Kvinner er i leiarstillingar på alle nivå, som undervisningsinspektør, rektor og skulesjef, og som leiarar i organisasjonane. Læreryrket er i høg grad blitt eit kvinneyrke med dei fordelar og ulemper

dette fører med seg når det gjeld status og verdsetting i vårt samfunn.

Mange barn veks i dag opp i heimar der berre mor er til stades. I barnehagen og skolen møter dei også stort sett berre kvinner. For mange barn og unge ville det vore bra for deira personlege utvikling at dei i barnehagen og skulen også møtte fleire mannlege lærarar som dei kunne identifisera seg med. Slik situasjonen er i dag, er vel dette berre eit front ønskje, men ein veit ikkje korleis framtida vil bli. Kanskje vil læreryrket ein dag på nytt bli eit populært yrke både for kvinner og menn?

### **Litteratur:**

- Andr. Bechholm: Folkeskolelærerutdannelsen i Norge, Olaf Norlis Forlag – Kristiania 1920
- Helge Dahl: Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag, Universitetsforlaget, Oslo 1959
- Gro Hagemann: Skolefolk. Lærernes historie i Norge. Ad Notam Gyldendal. Oslo 1992
- Norges lærerinneforbund 1912 – 1962. Utgitt av Norges lærerinneforbund, Oslo 1962
- Søren Nordeide: Soga om oppseding og skule ved Olav Sunnanå. Olaf Norlis forlag, Oslo 1966
- Olav Rovde: Vegar til samling – Norsk lærarlags historie 1966 – 2001. Det Norske Samlaget, Oslo 2004
- Arne Tytlandsvik: Lærarinnene sitt inntog i skulen. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, 2005
- Arne Tytlandsvik: Om lærerutdanninga i Noreg før 1900. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, 2006
- Arne Tytlandsvik: Eit tidsbilete frå skulen i Hetland kommune kring 1950. Skolehistorisk Årbok for Rogaland 2010

# «Likestilling ... ikke lenger det helt store»?

## *Om et prosjekt og noen lengre linjer*

Av *Ingerid Bø*

For landet som helhet er det rapportert for skolen at «Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...» (Støren et al., 2010). Forskerne bak rapporten med denne tittelen mener at det er overraskende i hvor liten grad likestilling er et tema i skolen. Fra barnehagesektoren meldes at det arbeides lite systematisk med likestilling (Østrem et al., 2009). Dette skjer samtidig som planer både for barnehage og skole krever at en legger stor vekt på likestillingsarbeid. Min hypotese er at iallfall noe av årsaken til den lave prioriteringen, er at arbeidsfeltet er uklart og dermed vanskelig å gripe an. Uklarheten gjelder både begrepsforståelser, mål, begrunnelser og arbeidsmåter. Alminnelig diskusjon preges av mange meninger og lite kunnskaper.

I det følgende vil jeg gi et innblikk i både utvikling og utfordringer på feltet. Jeg starter med å beskrive et konkret likestillingsprosjekt som ble gjennomført ved Stavanger lærarhøgskole (SLH) i 1990-årene – her kalt Stavangerprosjektet. Med dette som bakgrunn vil jeg vise noen linjer i likestillingsarbeidets utvikling i Norden i årene etter prosjektet.

### **Et lokalt – og nordisk – prosjekt**

Våren 1992 ble SLH etter søknad tildelt midler fra Kirke- og undervisningsdepartementet til et utviklingsarbeid kalt *Kunnskaper om kjønn og likestilling i lære-*

*rutdanningen*. Prosjektet ble invitert til å være et av elleve norske prosjekter i et **nordisk** prosjekt kalt *Likestilling i lærerutdanningens innhold og arbeidsmåter* (Nord-Lilia – i regi av Nordisk Råd).

### *Prosjekt i to faser*

Fase 1 i Stavangerprosjektet kan kalles en oppvarmingsfase. Det ble laget et enkelt spørreskjema. For det første skulle skjemaet gi informasjon til studenter, faglærere og øvingslærere om hva som kan være aktuelle kunnskapsområder under emnet *Kjønn og likestilling*. For det andre skulle skjemaet skaffe informasjon fra de samme gruppene om hva slags kunnskaper de var mest interessert i. Her er temaene som ble nevnt:

- A. Likestillingspedagogikk (historisk og aktuelt)
  - B. Likestilling i det norske samfunnet (historisk og aktuelt)
  - C. Utviklingen av kjønnsidentitet (ulike teoretiske perspektiver)
  - D. Jenter og gutter i barnehage og skole (hva ser vi, og hvordan vurderer vi?)
  - E. Muligheter for endring av kjønns(rolle)mønster i barnehage og skole
  - F. Kjønn/likestilling i forhold til bestemte fag
- Spørreskjemaet ga også muligheter for åpne svar der

studenter og lærere kunne si noe om spørsmål de savnet, om hva de eventuelt var spesielt interessert i, eller om hva de syntes var særlig viktig å arbeide med i lærerutdanningen. Med sikte på best mulig kommunikasjon ble det gjennomført ansikt til ansikt tilbakemelding til alle gruppene – til studentene klassevis (14 klasser) og til øvingslærere og faglærere samlet i møter. Tilbakemeldingen handlet om resultatene fra undersøkelsen, om Nord-Lilia og om partenes spørsmål og idéer for videre arbeid.

Inntrykket var at fase 1 (studieåret 1992/93) til en viss grad ble en oppvarming til fase 2 (studieåret 1993/94): Ved at det ble slått fast gjennom fase 1 at emnet likestilling i lærerutdanningen handler om annet og mer enn om hvor mange menn og kvinner som er lærere, eller om hvem som gjør hva i hjemmet, var noe av usikkerheten og uviljen dempet og noe interesse vakt. Resultatene viste større interesse blant kvinner enn blant menn, at det er behov for å avklare mål for arbeidet og sentrale begreper, og at interesse for kjønn sett i forhold til fag lå lavt.

I fase 2 ble flere tiltak prøvd. Gjennomsnittlig en gang i måneden gikk det ut skriftlig informasjonsmateriell til studenter og lærere. Det ble avholdt kurs for øvingslærere og temauker i førskolelærerklasser på trinn 2, og prosjektet var tema på noen lærermøter. Diverse opplegg i ulike klasser i lærerutdanningen ble dokumentert, og vi fikk inn noen spesialoppgaver og semesteroppgaver om kjønn og likestilling. Observasjoner og prosjektarbeid i skole og barnehage ble også dokumentert.

I den avsluttende prosjektapporten (Bø, 1995) utgjør informasjon om fase 2 den største delen. Kapittel 10 som gir eksempler på delrapporter fra studenter, øvingslærere og faglærere, kan si noe om innholdet i prosjektarbeidet som helhet. Innholdet omfatter observasjoner av gutters og jenters aktivitet, deres reaksjon

på humor, deres forhold til matematikk, mobbing, voksnes reaksjoner på barns væremåter og konflikter og voksnes rolle i et kjønnsperspektiv. En rapport analyserer kjønn og likeverd i et læreplanperspektiv. Rapporter fra praksisoppgaver gitt til hele klasser, inneholder observasjoner av hvem som bringer og henter barn i barnehage, og av jenters og gutters valg av aktiviteter og kamerater i fri lek. Rapporter om etterarbeid etter praksis handler om erfaringsutveksling i en førskolelærerklasser (om observasjoner knyttet til norskfaget), og i en allmennlærerklasser (om betydningen av øvingslærers kjønn i ungdomsskolen). Andre delrapporter handler dels om kjønnsperspektiv på studentenes arbeid i utdanningen (drama, forming, pedagogikk) og dels om arbeidet med barn (matematikk, norsk, fysisk fostring).

### *Noen erfaringer fra fase 2*

#### *• Å se gutter og jenter*

«Når studenter i sine praksisperioder observerer jenter og gutter, blir kjente tendenser bekreftet. Vi hører at gutter avbryter andre, venter ikke på tur, er opptatt av å vise seg som sterkest, størst og farligst, handler mer enn de snakker, ses oftere i konflikter der det brukes makt, bråker mer, er ukonsentrerte og urolige. Jentene lytter lengre og oftere til andre, gir seg fortere når de ikke får respons, viser seg pysete, redde, fnisete, viser mer omsorg, ansvar og samarbeidsevne, ordner opp verbalt når det er konflikt, er mer rolige.» (Bø, 1995:112).

Prosjekt materialet viste at studentene er som lærere flest: Flere undersøkelser har vist at lærere ser guttene mer enn jentene, de opplever guttene som mer spennende, de bruker mer tid på dem. Materialet viste også at vi må være mer oppmerksomme på variasjon i væremåte innenfor gruppene. Vi må dessuten se at barnas væremåter varierer etter typen undervisningssituasjon.

Det gir oss pedagogiske muligheter, for eksempel til å prøve å utvikle undervisningssituasjoner der jentene ikke finner seg i å bli avbrutt og guttene tar mer hensyn.

- *Å tenke over konsekvenser og hva vi vil*

Prosjekterfaringen ga grunnlag for å si at vi trenger å reflektere over hva det vi observerer, *betyr* for gutters og jenters oppvekst og for deres fremtid, og over hva vi i barnehagen og skolen kan og *bør gjøre* med det vi observerer. Vi fikk bare et par eksempler på at fremtidsperspektiv var med i diskusjonen. På samme måte var det relasjonelle perspektivet – spørsmålet om på hvilken måte de to kjønn er betingelser for hverandre i dag og i fremtiden – lite representert i arbeidet. Hva er konsekvensene av guttenes væremåter for jentene og av jentenes væremåter for guttene? Hva vil det bety for det voksne samfunnet hvis guttene fortsetter med å avbryte andre og jentene fortsetter med å la seg avbryte?

- *Kjennskap til metoder*

Rapportene fra faglærerne inneholdt noe stoff som viser at de hadde arbeidet med læring og metode sett i forhold til kjønn, men såpass sparsomt at det er grunn til å tro at studentene hadde lite kontakt med metodiske spørsmål. Studentene som hadde observert i barnehage og skole, reflekterte en del over hva de voksne gjør, og mer generelt over arbeidsmåter. Det kom fram en del tanker om hva som skal til for å gjøre barnehagemiljøet bedre for guttene, for eksempel få flere menn inn i barnehagene. Mangel på tanker om hva som skal til for å støtte og stimulere de guttene som *ikke* har en dominerende atferd, tyder igjen på for lite oppmerksomhet mot variasjoner innen gruppene. Materialet viste også at deltakerne var lite opptatt av hva en kan gjøre for å redusere ulemper for jentene, som dette at noen gutter beslaglegger mye tid, rom og de voksnes energi.



*Studier. (Fra Google: Utdanning).*

- *De voksnes forståelser av gutter og jenter*

Studentenes og øvingslærernes observasjoner gir grunn til å spørre om manglende forslag til hvordan situasjonen kan bedres for jentene, kan forklares med at de voksne mener det er lite å gjøre med dominerende og bråkete gutter. Et annet synspunkt som kom fram, var at det vil være galt å prøve å stagge de selvhevdende guttene. «Gutter må få være gutter!» Flere forskere har registrert at både foreldre og lærere tenderer mot å ha få forhåpninger om at gutters aggressive og selvhevdende atferd kan la seg endre. De tenderer også mot å mene at gutter må få utfolde seg og at folk må forstå at det er gutter. Jenter ses derimot på som mer påvirkelige. De kan hjelpes til å forstå sin egen betydning for andre og motiveres for å ta hensyn (Andenæs, 1992; Eidevald, 2011).

Hvordan vi voksne forstår situasjonen, vil være avgjørende for våre handlinger. Ser vi det slik at det er lite vi kan gjøre – gutter/jenter «er bare slik» – eller har vi tro på muligheter for å påvirke situasjonen? Sier vi



Utdanning er alfa og omega. (Fra Vestfold blad 24.09.12).

'gutter er gutter', eller legger vi vekt på at det å lære å ta hensyn til andre er like viktig for begge kjønn?

- *De voksnes forståelser av eget kjønn – og det andre*  
En rapport fra en klasseoppgave på førskolelærerlinjen og et par individuelle studentbesvarelser viste noen tendenser som kan være verd å reflektere over. Mennene i barnehagen viste seg lite åpne for å tenke på å forandre seg selv – lite innstilt på at det kan være grunn til å se spørrende og kritisk på sin egen rolle samtidig med at en ser det gode en kan bringe. Samtidig som mennene var entydig fornøyd med seg selv, viste de liten interesse for hvilke erfaringer, interesser og behov kvinnene hadde. Kvinnene på sin side viste innlevelse i mennenes situasjon og åpenhet for å lære av menn. Kvinnene hadde et ønske om at mennene skulle lære av dem og respektere dem, men var utrygge på om det vil skje. Mennenes tendens til å nedvurdere kvinnelige særtrekk gjør kvinnenes engstelse forståelig.

I et slikt bilde ser jeg en mangel på likeverd og gjensidig respekt som jeg tror skader både fellesskapet mel-

lom kvinner og menn og arbeidet med barna. Det er viktig å bli bevisst tendenser til nedvurdering av det kvinnelige som viser seg hos kvinner selv, men særlig hos menn og ofte uten at partene ser det. Harriet Bjerum Nielsen (2009) som har observert en skoleklasse gjennom 10 år, ser tilsvarende tendenser blant jenter og gutter.

### Nye utviklingstrekk

Årene som er gått siden Stavangerprosjektet ble avsluttet, viser noen motstridende tendenser. På den ene siden leser vi at likestillingsarbeidet har lite oppmerksomhet i barnehage og skole (jf. over). På den andre siden kan vi registrere at kunnskapsfeltet utvikles. I nordiske land fins en rik litteratur å hente kunnskap fra – offentlige meldinger, avhandlinger, artikkelsamlinger og mer 'anvendte' fremstillinger. Jeg vil hente fram noen utviklingstrekk.

- *Hva er likestilling?*

Likestillingsarbeidets utvikling i vår nære fortid viser endring fra en periode med vekt på *likheten* mellom kjønnene over en periode med større vekt på *forskjellene* og til nå en større vekt på *relasjoner* mellom kjønnene og på *mangfold*. Hva er likestillingsarbeid? Målet er ikke likhet, men at jenter og gutter skal ha *like gode* muligheter for å bli sett, bli hørt, få velge, bli tatt hensyn til og få utvikle seg. Artikkelsamlingen «En rosa pedagogikk – jämställhetspedagogiska utmaningar» foreslår at vi endrer målsettingen fra å være at barnehage og skole skal «motvirke tradisjonelle kjønns-mønster» til at de skal «fremme mange ulike måter å gjøre kjønn på» (Dolk, 2011:59) eller endatil «fremme mange ulike måter å være på» (Eidevald 2011:177).

• *Fra 'stakkars jenter' til 'stakkars gutter'*

Forskning i barnehage og skole hadde fra midt i 70-årene en periode der en rettet oppmerksomheten mot guttenes dominans i klassen og mot at tekst og bilder i lærebøker og annet innhold hadde en maskulin tendens (med for eksempel flere menn/mannlige identifikasjonspersoner og oppgaveinnhold mest ut fra gutters/menns interesser). Innholdet viste dessuten tradisjonell arbeidsdeling (far leser avisen, mor stryker, menn leder, kvinner gir omsorg). Det ble arbeidet med bedre tilpasning av læringsmateriell, men forklaringen på jentenes svakere prestasjoner ble først og fremst plassert i jentene selv. Jenter må endre seg!

I takt med at institusjonene og samfunnet ellers har forandret seg, har jentene kommet mer på banen. Vi ser noen «nye jenter» (Nielsen, 2003). Hva angår karakterer, har jentene nå tatt guttene igjen og har dels også gått forbi dem. Mens en i 70-årene formante jentene til å skjerpe seg slik at de kunne komme på nivå med guttene, er løsningsforslaget nå at *skolen* må skjerpe seg (Løvbak, 2010). Feminiseringen av skolen – det at de «stakkars guttene må gå på skoler med nesten bare kvinnelige lærere» – har fått skylda for guttenes nye situasjon. Men er det en rimelig tolkning?

Først er det viktig å si at karakterforskjellene mellom jenter og gutter ikke er store og at en kan undre seg over krisestemningen som har oppstått rundt guttenes relative tilbakegang både i vårt og andre land (Arnesen et al., 2008). Vil det hjelpe å få flere mannlige lærere? I en undersøkelse av kjennetegn ved fire skoler med små kjønnsforskjeller i prestasjoner, fins en skole med relativt mange mannlige lærere (40 %), men hovedfunnet er at det som gir utslag, er god allmennpedagogikk (Nordahl et al., 2011). Tyngden av skoleforskningen tyder på at lærerens kjønn ikke spiller noen rolle for elevenes prestasjoner (Bakken et al., 2008).

Det er god grunn til å utforske også andre forklaringer og botemidler. En annen forklaring på guttenes prestasjonssvikt har vært at guttekultur mer enn jentekultur viser seg skolefiendtlig (Bakken et al., 2008). Å være pliktoppfyllende og skoleinteressert ses som typisk for jenter og er dermed 'farlig' for en del gutter. Det burde invitere til å arbeide med guttene selv og deres verdier og motivasjon. Kanskje må søkelyset treffe både skolen og guttene?

• *Fra gruppetrekk til variasjon og interaksjon*

Mye forskning har vært rettet mot å kartlegge forskjeller mellom gutter som gruppe og jenter som gruppe. Nå ser vi større interesse for å nyansere bildet. Begge grupper viser mange ulike væremåter. Oppdager vi de guttene og jentene som avviker fra mønsteret? Og reagerer vi adekvat? Hvordan møter vi bråket jenter? Stille gutter?

Ikke bare må vi se *variasjonen*, men vi må se hva annet som kjønn samspiller med – dvs. *interaksjonen*. Å være jente i Norge med foreldre som er kommet hit fra Pakistan, er noe annet enn å være jente i Norge med foreldre som alltid har bodd her. Det er lett å forstå *at* etnisitet må bety noe, men vanskeligere å sette seg inn i *hva* dette betyr. Og hvor mye oppdager vi hva sosial klasse betyr? Forskning tyder på at sosial klasse har langt større betydning for prestasjoner enn kjønn (Bakken et al., 2008). Tar vi hensyn til denne kunnskapen når vi observerer og tilrettelegger? Også Bjerrum Nielsens klasseromsobservasjoner (2009) viser hvor nødvendig det er å trekke inn både alder, etnisitet og sosial klasse når vi vil forstå hva kjønn betyr.

• *Fra rolle til posisjon*

Begrepet *kjønnsroller* har vært vesentlig både i forskning og i pedagogisk arbeid på likestillingsfeltet.

Dette begrepet brukes stadig mindre av dem som fordyper seg i feltet. En rolle antyder at noe er blitt fast, at vår kjønnede identitet er fiksert. Mye forskning viser at kjønnede væremåter både er faste/fikserte **og** flytende (se f.eks. Haavind, 2000). Sosialt kjønn sitter dypt, men har likevel endret seg med endringer i samfunnet over historisk tid. Rollebegrepet forklarer verken endring eller variasjoner *innen* hver gruppe.

Måter å være kvinne/mann eller jente/gutt varierer dessuten med situasjon. Et eksempel på dette kommer fra Anette Hellman (2010) som har observert barnehavebarn. Hun viser at om en gutt og en jente leker fint sammen når de to er for seg selv, i skjul for andres blikk, kan gutter og jenter i situasjoner der mange er til stede, være mer opptatt av å markere avstand til den andre gruppen. Bjerrum Nielsen peker på samme tendens i skolen: «Jo flere barn som er til stede, jo mer offentlig situasjonen er, desto viktigere blir kjønngrensen» (Nielsen, 2009: :146). Begrepet rolle fanger ikke opp at folk endrer væremåte etter situasjon. Begrepet *posisjon/posisjonering* tar sikte på å fange opp denne typen variasjon. Gutter og jenter posisjonerer seg ulikt i ulike situasjoner. Gjennom kunnskaper om variasjoner kan vi bedre bidra til barnas utvikling.

- *Fra kompensatorisk pedagogikk til større åpenhet og mangfold*

Kompensatorisk pedagogikk har vært sentralt på likestillingsfeltet gjennom noen ti-år. Det handler om at en har prøvd å utvide både jenters og gutters interesser og ferdigheter ved å gi hver gruppe anledning til å lære noe som anses for å være typisk for det andre kjønn. For eksempel har en lagt til rette for at jenter får trene seg på å være ledere, og gutter får trene seg på å utføre omsorgsarbeid (Føleide et al., 2000) eller at jenter får trene på tekniske ferdigheter og gutter på matlaging

eller barnestell (Ve, 1991; 1998). For å gi begge kjønn anledning til å øve seg i fred, har en dels inndelt barna i grupper etter kjønn for kortere perioder (Kruse, 1998) eller mer varig (Ólafsdóttir, 1998). Å dele i grupper etter kjønn bidrar i seg selv ikke til likestilling, men gjennomtenkte og målbevisste opplegg kan gi gode erfaringer.

I dag peker noen på at den kompensatoriske pedagogikken også kan være uheldig. Kan det for eksempel tenkes at kompensatoriske arbeidsmåter introduserer nye normer som også kan virke begrensende? Metoden er iallfall ikke tilstrekkelig (Lenz Taguchi et al., 2011). Det trengs et mangfold av metoder for å møte et mangfold av kjønnede væremåter og de mange ulike betingelsene som påvirker væremåtene. Pedagogene må bli gode til å observere akkurat de barna og de behovene som fins i gruppene de selv arbeider med, og de må bli gode til å utforme arbeidet etter det. Til det trengs kunnskaper om prosesser som påvirker kjønn, og om et vidt spekter av metodiske muligheter.

- *Fra å granske barna til å granske oss selv*

Mye av forskningen i barnehage og skole har handlet om å granske forskjeller mellom jenter og gutter. Etter hvert er en blitt stadig mer klar over hvor vesentlig det er at de voksne gransker seg selv. «Det är de vuxna som signalerar at flickor och pojkar förväntas göra och vara intresserade av olika saker. Det är de vuxna som tillåter flickorna att bli hjälpfröknar medan pojkarna ges större handlingsutrymme. Det är med andra ord de vuxna som skapar det förhållanden där pojkar värderas högre än flickor och får mer makt och lyssnas oftare på (SOU, 2006:26). Evne til kritisk vurdering av eget arbeid må øves opp i personalet – både i barnehager og skoler. Hvis vi erkjenner at vi bidrar til å befeste stereotypier når vi berømmer jentene for rosa gensere

og guttene for supermannfigurer på T-skjorta, så finner vi former for bekreftelse som unngår smale definisjoner av 'hva som passer'. Hvis vi erkjenner uheldige virkninger av å bruke jenter som støtdempere mellom bråkete gutter, så kan vi unngå det.

• *Fra lærerinnsets til barns medvirkning*

I mange år har vekten ligget på hva lærere kan gjøre for å utvide barnas erfaringer og ellers påvirke i retning av likestilling. De voksne har vært sett som de aktive aktørene som skal gjennomføre forandringsarbeidet gjennom sine måter å snakke til barna, organisere arbeidet og utforme rom, utstyr, lærebøker og aktiviteter. Barna har stort sett vært sett som passive objekter. I den senere tid møter vi argumenter for å trekke barna selv inn i arbeidet på nye måter. Flere prosjekter har vist at det går an å gjøre barna til delaktige subjekt og aktive aktører i et kjønnspedagogisk arbeid (Lenz Taguchi et al., 2011). Barna kan være med å diskutere hvordan vi i større grad kan være åpne for å verdsette ulikheter – og ikke bare slike som gjelder kjønn.

### Hva gjør vi nå?

I faglitteraturen mener jeg å registrere at pedagoger som deltar i arbeid for likestilling, ofte blir sterkt involvert. Det gjelder i lærerutdanningen, i forskningen og i barnehager og skoler. Det fins samtidig en tydelig avstand mellom disse ildsjelene og den store majoriteten av pedagoger som slutter seg til at «Likestilling er jo ikke lenger det helt store.» Hvordan kan vi bygge bro over denne avstanden?

En første betingelse er at spørsmålene må få en grundigere behandling i lærerutdanningen. Da trenger lærerutdannerne selv bedre kunnskaper og dermed stilles krav til alle fag. Et pedagogisk perspektiv på ethvert fag krever et faglig perspektiv på kjønn. Med en

bedre startkapital av kunnskaper vil pedagoger kunne ta arbeidet videre i sine barnehager og skoler.

En annen betingelse fins i vår offentlige debatt. Der trengs avklaringer og utdyping. Hva mener vi med likestilling? På hvilke områder er vi kommet langt? Hva mangler enda? Hva kan vi gjøre for å komme videre? Hvorfor er dette viktig arbeid?

### Litteratur

- Andenæs, Agnes (1992). Hvorfor kle seg selv når man kan få mor til å gjøre det? I Tove Beate Pedersen & Aina Schiøtz (red.), *Kjønn i kjempers fødeland. Forskerblikk på kultur og identitet* (s. 133-141). Oslo: Norges allmennvitenskapselige forskningsråd.
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina, & Öhrn, Elisabet (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik* (1), 1-14.
- Bakken, Anders, Borg, Elin, Hegna, Kristinn, & Backe-Hansen, Elisabeth (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA.
- Bø, Ingerid (1995). *Hvilken forståelse av kjønn? Om forståelser av kjønn i barnehage, skole og lærerutdanning*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Dolk, Klara (2011). Genuspedagogisk trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk pedagogik. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohlander (red.), *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 48-59). Stockholm: Liber.
- Eidevald, Christian (2011). «Anna bråkar» – att göra jämställdhet i förskolan. Stockholm: Liber.
- Føleide, Gerd, Braaten, Marianne, & Opperud, Marit (2000). Lederjenter og omsorgsgutter? Et likestillingsprosjekt ved Eidsvoll Verk skole. I Gunn Imsen (red.) *Kjønn og likestilling i skolen* (s. 249-266). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hellman, Anette. *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.



- Haavind, Hanne (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I Hanne Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode* (s. 155-219). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kruse, Anne-Mette (1998). Pige- og drengepedagogikker: Praksis og perspektiver. I Anne-Lise Arnesen (red.) *Likt og ulikt. Kjønnssjansjonen i pedagogisk tenkning og praksis* (s. 39-57). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea, & Ohrlander, Kajsa (red.) (2011). *En rosa pedagogik - jämställhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Løvbak, Hege Elisabeth. (2010). *Kjønn i klassen, kjønn i hodet. Avisomtale av jenters og gutters skoleprestasjoner fra 1983-2007*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2003). Nye jenter og gamle kjønn. *NIKK magasin* (2), 9-12.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2009). Skoletid. Jenter og gutter fra 1.-10. klasse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas, Løken, Gro, Knudsmoen, Grethe, Aasen, Ann Margareth & Sunnevåg, Anne-Karin (2011). *Kjenne-tegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Ólafsdóttir, Margrét Pála (1998). Pige- og drengepedagogisk praksis i børnehaven «Hjalli». I Anne-Lise Arnesen (red.) *Likt og ulikt. Kjønnssjansjonen i pedagogisk tenkning og praksis* (s. 59-73). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- SOU (2006). *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. <http://www.regjeringen.se/sb/d/108/a/67288>.
- Støren, Liv Anne, Waagene, Erica, Arnesen, Clara Åse, & Hovdhaugen, Elisabeth (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...» *Likestillingsarbeid i skolen 2009-2010*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU STEP.
- Ve, Hildur (1991). Likestilling, nye læresituasjoner og nye kunnskaper. I Runa Haukaa (red.) *Nye kvinner, nye menn* (s. 247-260). Oslo: Ad Notam.
- Ve, Hildur (1998). Aksjonsforskning som grunnlag for likestillingsarbeid i skolen. I Anne-Lise Arnesen (red.) *Likt og ulikt*. (s. 93-113). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Føsker, Line Rønning, Hognes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig, et al. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

# Barnehagen og skolen som laboratorium for kjønne væremåter

Av Inge Bø

Norge har tradisjonelt hatt kjønnsblandede barnehager og skoleklasser – med visse unntak. Uten tvil har kjønnsblandingen hatt fortrinn når det gjelder likeverd og naturlig samspill. Jenter og gutter er likevel forskjellige; det vet vi! La oss se litt på hva forskningen sier:<sup>1</sup>

## Kjønnsforskjeller i skolen

*Skoleflinkhet og motivasjon.* I en studie av 20 000 norske 13–19 åringer påviser Kristinn Hegna (2005) at jentene trives bedre på skolen, er bedre motivert og mer ambisiøse. Forskning bekrefter stadig jentenes verbale og guttenes numerisk-spatiale fortrinn. Ellers er det velkjent at jenter alt fra 1980-årene av gjør det bedre på alle nivåer og i omtrent alle fag. I august 2012 meldte NRK at oppunder 70 % av de nye elevene på prestisjetunge skoler som Oslo katedralskole, var jenter. Guttene når ikke opp pga svake karakterer! I de siste årene er det også påvist forskjeller mht motivasjon for høyere utdanning. Så tidlig som i 1993 var eksempelvis 48 av de 50 beste søkerne til medisinerstudiet jenter. Forskjellene bare fortsetter. SSB viste f. eks. i 2010 at – på tvers av all høyere utdanning – utgjorde jentene 60 % av studentene. På høyskolene er forskjellen enda



*Søknad til høyere utdanning. (Fra nettstedet til Forskningsrådet).*

større: 65 % mot guttenes 35. Så vet vi at 70 % av de elevene som mottar støtteundervisning, er gutter.

*Selvoppfatning av skoleflinkhet.* På dette området fremtrer guttene med sterkere tro på egne ferdigheter enn jentene. En gjennomgang av flere undersøkelser viser denne konklusjonen: Når gutter og jenter på samme ferdighetsnivå sammenlignes, vurderer guttene sjansen for å lykkes som større enn den i virkeligheten er og burde være ut fra evnene deres. Gunn Imsen (2005) påviste eksempelvis at guttene vurderte seg som flinke i de fagene hvor jentene enten var bedre enn dem, eller hvor de to kjønnene var like flinke. Det eneste

<sup>1</sup> Stoffet i artikkelen er hentet fra Inge Bø 2012. Flere av referansene fins i bokas litteraturliste.

faget hvor jentene vurderte seg som flinkere enn guttene, var faget norsk, hvor de også var flinkest. Einar Skaalvik (2000) fant derimot i *sin* analyse av forskjeller i norsk og matematikk at jentene – på alle klassetrinn – oppga lavere *selvverd* enn guttene – også i norsk hvor de var flinkest. Han avdekket også at selvverdet sank med alderen hos jentene, mens det steg hos guttene, noe Hegna (2005) bekrefter: Guttene var mer fornøyd med seg selv enn gutter ti år tidligere.<sup>2</sup>

Trolig kan mye av ulikheten i selvpoppfatningene forklares med at begge kjønn overtar stereotyper. De danner grunnlag for selvvurdering, med resultat at jentene fremtrer med lavere forventninger til fremtidige ytelser i skolesammenheng. «De seiler ikke gjennom skolen på samme freidige og frimodige måten som guttene», er Imsens ord.

En liten påminning: Etter gjennomgang av metafunn angående jenters og gutters selvbilde, evner og skoleflinkhet, konkluderer flere forskere med at forskjellene er stabile, overlappende, men ikke dramatiske. Å kjenne en persons kjønn er derfor ikke til hjelp med hensyn til å forutse den *enkeltes* evneprofil. Etnisitet og sosialklassesilhørighet spiller nemlig større rolle enn kjønn. Når det derimot gjelder fag, trivsel, flid, motivasjon og læring, ser det ut til at vi står overfor to ulike kulturer. (Wernersson/Ve 1997; Lahelma/Gordon 1998; Nielsen 2009.)

---

2 En erfaring jeg selv har gjort som lærer på høgsolenivå, er denne: Det er gitt en tidsfrist for innlevering av en skriftlig hjemmeoppgave. Når tiden nærmer seg, kommer de kvinnelige studentene med sine besvarelser, men også med beskjedne kommentarer: «Jeg har gjort det så godt jeg kan; håper det holder!» Guttene derimot ber om utsettelse. De får nei. Den dagen de skal levere, kommer de med besvarelsen, men også med kommentarer av denne typen: «Jeg har sittet hele natta og tror jeg fikk det godt til». Når de får stryk og beskjed om å gjøre forbedringer, skjønner de ingenting, mens jentene ikke kan skjønne at de skulle få så god karakter!

## Klasserommets dynamikk

*Guttene tiltrekker seg oppmerksomhet.* Til tross for års likestillingsbestrebelse dokumenterer fremdeles internasjonale undersøkelser at lærere ikke bare bedømmer de to kjønn ulikt – til guttenes fordel, men også at guttene vises større oppmerksomhet, blir tatt mer på alvor i diskusjoner og får mer respons. Her et eksempel fra Wernerssons og Ves observasjonsundersøkelse (1997): I snitt brukte lærerne tre firedeler av sin tid til å samspille med guttene. Riktignok gjaldt det ofte hysjing og korrigering, men ikke alltid. Lignende observasjoner bekrefter også at guttene bringer til torgs artige innslag oftere enn jentene: De inspirerer til debatt, er livligere og snapper lett ordet fra jentene, mens jentene synes å *trives* bedre som stille, snille og lyttende. Dessuten holder de orden og er mer hjelpsomme. Et eksempel fra en annen studie: Lærerne på en del skoler ble – i en periode – bedt om bare å henvende seg til *guttene* når de markerte kjennskap til svarene på lærerens spørsmål. Jentene skulle overses. Det gikk greit: Jentene satt musestille. Så ble opplegget snudd: Nå skulle guttene overses. Da gikk det ikke lenge før guttene hylte: «Lærer, du spør jo bare jentene!» (Se også Skeies' artikkel.)

Som vi ser, får guttene positiv uttelling for sin synlighet – enten den består av bråk, klovneri eller konstruktive innspill. De lærer at det lønner seg å stå på, ha innflytelse og kontroll over det som skjer. Belønningen fører til mer av samme slag. Andre forklaringer på guttenes synlighet og jentenes usynlighet ligger i teorien om selvpoppfyllende profeti: De to kjønn utløser kjønnsdifferensierte forventninger som innfris og vedlikeholdes: Gutter er bråkete, aktive og aggressive «av natur»; jenter er stille, lydige og dydige «av natur».

*Jentene jenker seg.* Liv Gulbrandsen (1998) viser hvordan jentene og guttene i klasser fra 1. til 3. trinn, beve-

ger seg fra konflikt til felles aktiviteter og nye former for gjensidighet. De har nådd dit gjennom forhandlinger, erting, slåssing, diskusjoner og gråt. De har lært hva som virker og ikke virker. De har opplevd hvordan de som jenter og gutter kan vinne frem til en måte å tilpasse seg hverandre på. Imidlertid avdekker Gulbrandsen hvordan jentene opplevde guttenes røffe væremåte som en trussel mot egne gjøremål og utfoldelsesmuligheter. Eksempel: Jentene synes guttene ødelegger, noe guttene også er klare over. De kjenner reglene, men selv om «frøken» forsøker å stoppe dem, overser de likevel begge deler. Jentene forsøker å beskytte seg, blant annet ved motaggresjon, noe de ikke lykkes med. Som strategi for å møte guttenes forstyrrelser, velger de da ignorering; eller de jenker seg og påtar seg ansvaret for alternative former for samspill. Her lykkes de.

Imidlertid innebærer denne tilpasningen at de gir opp sine egne interesser i bytte med fred og fordragelighet. Dermed er de ikke bare i pakt med tradisjonelle kjønnskrav; de blir til og med oppmuntret til å velge nettopp denne strategien – av sine kvinnelige lærere, mens guttene *ikke* blir avkrevd ansvar for helheten. Slik får de uforstyrret drive med sine gutteting. Vi får et godt eksempel på *medlæring*: Det barn lærer i slike sammenhenger, er å la guttene få utfolde seg («gutter er jo gutter») – og la jentene rydde opp, så blir alt greit; for noe annet er så vanskelig!

*Klasserommets hersketeknikker.* Hersketeknikker brukes om de to kjønns strategier for å nå sine mål, beskytte sitt kjønn og sine fordeler. Ofte er hersketeknikkene finkornede, ubevisste, indirekte og skjulte. På den andre siden kan de være maktsøkende, aggressive og undertrykkende. Å unndra seg ansvar for fellesskap og omsorg er nettopp et maskulint maktspill. Når guttene også klarer å gjøre seg mer synlige enn jentene, skyldes det de mer



*Det er viktig at en følger med i undervisningen allerede fra barne- skolen. Fra Høyres program. (Foto: Colourbox).*

åpne, aktive tiltak som ble nevnt ovenfor. Noen ganger skårer de på sjarm. Grov og direkte språkbruk forekommer også – ikke sjelden i form av maktspråk, men også som subtile trikk. Velkjent blant disse er å ufarliggjøre sine medsøstres diskusjonsinnlegg ved å fortelle dem hvor søte de er når de har ordet. En annen teknikk er ignorering: I diskusjoner kan eksempelvis jenter stille med sterke argumenter. Det de sier, blir oversett for siden å bli gjentatt i omdreid form av en gutt – og akseptert som et gjennomslag i diskusjonen.

I mellomtiden har jenters kjønnsrolle gradvis endret seg: Jentene har utviklet *sine* teknikker! De er bare mer finstemte. Jenter kan også opptre med sjarm; dessuten spiller de på ynde og tekke, særlig overfor mannlige lærere på høyere trinn. De kan opptre mismodig, hjelpeløst og keitet med appell til omsorg og støtte. De kan manipulere med verbale finesser som baktaling og mobbing. Observasjoner i senere tid viser hvordan en ny kjønnsbevisst, reflektert og radikal jentetype i vide-regående bruker klassen på guttenes vis, med vitsing, kvikke bemerkninger og stor teft når det gjelder å ro seg i land når de ikke vet det de blir spurt om. Likevel ønsker de å fremheve sin kvinnelighet. (Nielsen 1994.)

Inga Wernersson (1997) viser eksempler fra 9. klasse-trinn på hvordan aktive jenter er seg bevisst egen prektighet, og utnytter den som motstrategi. Hva vi kaller jentenes flid og ordenssans – ansvar, jenking eller her-sketeknikk – kan mao være et spørsmål om kontekst.

### **Omsorgsrasjonalitet og teknisk rasjonalitet**

Begrepen refererer til to prinsipielt ulike måter kvinner og menn forholder seg på, til personer og ting, med ulik styrke hos de to kjønn. (Sørensen 1982.) La oss se på prototypene:

*Omsorgsrasjonalitet.* Som begrepet antyder, handler det om de tanke-, holdnings- og handlingsmønstre vi særlig finner hos folk opptatt av omsorg og relasjoner. De rommer mye følsomhet, empati, inkludering og intuisjon og er typisk *andreorientert*. Vi finner prototypen i foreldre–barn-relasjonen og vennskap, men også hos omsorgsarbeidere og lærere. Andre personer er mål mer enn midler, ledelsesformen er flat og demokratisk.

*Teknisk rasjonalitet* er modellert etter tenke- og handlemåter som først og fremst teller i næringsliv: effektivitet, målstyring og utbytte. Interessene konsentreres om ting, tall, teknikk, resultater og logiske operasjoner på bekostning av sensitivitet og intuisjon. Det er mindre plass for det intime, det personlige og empatiske. Prestasjoner og resultater måles og kontrolleres. Ledelsesstrukturen er hierarkisk, det byråkratiske er velutviklet, og kommandolinjene klare. Interessen for barn ligger lavt. Mennesker tingliggjøres; de blir mer midler enn mål og skiftes ut hvis de ikke duger.

*Overlapper.* De to mønstrene gjennomstrømmer hele samfunnet, også hjem, barnehage, skole og arbeidsliv. Utilslørt eller tilslørt fungerer de som under-

lag for beslutninger, tiltak og oppdragelse. I *sin* rasjonalitet styres kvinner i hovedsak av omsorg og ansvar, menn av teknisk rasjonalitet. Det fins likevel overlapper: De to kjønn «praktiserer» hverandres rasjonaliteter. Vi ser at når kvinner kommer i lederposisjon, faller det mer naturlig for dem, enn for menn, å utøve en ledelsesform preget av omsorg, trivsel og andre myke verdier. Vi ser likevel at menn – i stigende grad – kopierer!

*Kan de to rasjonalitetene læres?* Avsnittet ovenfor bekrefter muligheten. Vi finner et annet svar på spørsmålet i et prosjekt ledet av Hildur Ve (1991). Her var målet å se hvor langt lærere på trinn 1, 2 og 3<sup>3</sup> kunne nå med å lære de to kjønn hverandres rasjonaliteter. Det skulle skje ved at guttene skulle stille dokker, lære omsorg og andre kvinneting, mens jentene skulle arbeide med hammer, snekring og andre manneting. Sentrale verdier var ellers likestilling og rettferdighet.

Etter de tre årene fant man at kjønnsstereotypiene ikke hadde endret seg: Eksperimentbarna hadde like bestemte forestillinger – som kontrollbarna – om hva som passer seg for jenter og gutter. Jentene hadde likevel lært å bruke manneverktøy og å utføre manneting. Selv om de innledningsvis ikke syntes slike greier passet for jenter, lærte de å like dem. De var også *stolte* av å kunne utføre håndgrepene. Også blant guttene møtte forskerne først motstand. Siden ble også guttene flinke og likte å gjøre tradisjonelle kvinneting. Studien viste likevel at guttene ikke viste den samme stolthet ved å beherske de feminine ferdighetene som jentene viste ved å beherske de maskuline. Sier dette også noe om rangering, at maskulinitet har høyere status?

3 Tilsvarer i dag klassetrinnene 2,3 og 4.

På den andre siden kom det frem interessante eksempler på medlæring: Jentene hadde vokst i sosiale ferdigheter – som å gripe ordet. De opptrådte med større selvtillit og var blitt ganske reflekterte og dyktige til å verbalisere sine standpunkter overfor guttene, og begge kjønn var blitt flinkere til å diskutere likhet og forskjell mellom kjønnene. Det har mao vist seg at slike pedagogiske programmer lar seg gjennomføre. Erfaringen var likevel at når likeverd og rasjonalitets-overlappning inngår i pensum, kreves det vedvarende innsats. (Ve 1991.)

*Er jente- og gutteklasser veien å gå?* I flere år har forskere eksperimentert med kjønnsdeling i skolen, hvor målet nettopp har vært å unngå at det ene kjønnnet blokkerer det andre. Blant resultatene nevnes: Når de to kjønn går i hver sine klasser, opplever de å bli tatt mer alvorlig på *egne* premisser. De oppgir også som positivt å få større innflytelse på form og innhold i undervisningen og få være i sentrum for egne interesser og læreprosesser. Videre kommer det fram at kjønnsdeling understøtter kjønnsidentitet og utfordrer kjønnsatferden. (Kruse 1994.)

Å skille de to kjønn vakte naturlig nok anskrik da forsøkene startet. Initiativtakerne mente likevel ikke at kjønnsoppdeling i skolen er et mål i seg selv, men en metode til å fremme de to kjønns bevissthet om seg selv, til å styrke deres selvbilder, øke deres kompetanse og bedre deres samspillmønstre. Metoden kalles dels kompenserende, dels polariserende pedagogikk. Erfaringene viser at de to kjønn som på flere måter begrenser hverandre, kan ha fordel av kjønnsoppdelte perioder – *et frirom*. Men forskerne ser også at metoden kan misbrukes til å opprettholde tradisjonelle kjønnsstereotyper. Skal man nå tilsiktede mål, må det derfor legges til grunn en eksplisitt strategi, sier Kruse (op.cit.).

## Hvor står vi i barnehage, skole og fritidssektoren?

Barn tilegner seg kunnskaper, holdninger, ferdigheter, tilpasningsstrategier og kjønnsstereotyper. Hva er de voksnes ansvar? Hva bidrar de ansatte med? Representerer de kun kjønnsstereotypiene, eller har de et bredere perspektiv?

*Når stereotyper kamouflerer.* Margaret Spear (1983) passer inn her. I et enkelt eksperiment viser hun hvordan forutinntatthet belønner gutteflinkhet på bekostning av jenteflinkhet: Hun lot kvinnelige og mannlige lærere sette karakterer på anonyme elevbesvarelser i fysikk. Der fant hun at de systematisk ga guttene bedre karakterer når de *trodde* det var guttebesvarelser de rettet. De kvinnelige lærerne var ikke noe unntak, snarere tvert imot. Dette er et eksempel på selvoppfyllende profeti: Det viste seg at lærerne i intervju mente gutter hadde bedre evner for fysikk og mer positive holdninger til faget. Altså *forventet* de bedre resultater hos guttene.

Et annet eksempel: Førskolelærere hevder at gutter får altfor mye *negativ* respons på sin atferd. Da Solveig Østrem *observerte* (2007), stemte ikke dette. Tvert om så hun at plagsom gutteatferd ble tolerert langt *lettere* enn tilsvarende hos jenter. (Se også Ingerid Bøs artikkel.) Østrem så også at jenters subjektivitet ble tilskrevet mindre verdi enn gutters. Jentene fikk nemlig en «undervisningsmodus» hvor læreren ga innføring og forklaring, mens guttene ble møtt med en «utvekslingsmodus» hvor gutten og læreren snakket sammen, og hvor de utvekslet opplevelser, fortolkninger, erfaringer og kunnskaper. Slik fikk jenter en objektposisjon, gutter en subjektposisjon. Forskere kritiserer denne og andre måter å forskjellsbehandle på som er observert, både i barnehage og skole. (Østrem 2007.)

At lærere behandler jenter og gutter ulikt, kan noen



*Det er viktig å få seg en utdanning. (Fra nettstedet til Risør vgs).*

ganger være riktig og positivt: alle barn skal møtes på basis av interesser og behov. Men forskjellsbehandling er problematisk når den fører til at de to kjønns muligheter for læring og realisering av iboende muligheter hemmes. Det er utbredt at lærere – både i barnehage og skole – sier: «Her har vi likestilling – vi ser på barna som individer og gjør ikke forskjell!» Når de samme lærerne analyserer videoopptak av egen undervisning, forskrekkes de over å se at de selv bidrar til å opprettholde tradisjonelle mønstre. Kunnskap og ny bevissthet er nødvendig! (Ingerid Bø, bok under arbeid.)

### **Veier videre?**

Uttrykket «gutter er gutter» er her høyst betenkelig; det kan nemlig legitimere uønsket atferd. Det er også betenkelig hvis slagordet er det eneste vi har å si når gutter driver med sitt uten ansvar for fellesskap og uten tanke for at deres væremåter hindrer andre i å få innfridd sine behov og sin rett til utfoldelse. Å ha tanke for hva egne valg og aktiviteter betyr for andre, er en vesentlig empatiferdighet for begge kjønn. (Se også Ingerid Bøs artikkel s. 19 - 20.)

Når det gjelder de to kjønns holdninger, er Hildur Ves treårige eksperiment avslørende: Jentene aksep-

terte lettere å måtte lære det motsatte kjønns ferdigheter og var stoltere av å mestre dem. Guttene aksepterte i mindre grad feminine utfordringer og viste heller ikke samme stolthet ved å mestre det andre kjønns tradisjonelle gjøremål. Og når menn i barnehage ser det som sin oppgave «å luke ut kvinnekulturen», er det betimelig å starte en kritisk diskusjon: Er det ikke bedre å tenke at menn og kvinner begge har noe å lære av hverandre? Forventninger og stereotyper gjør det fortsatt vanskelig for begge kjønn å velge det studium, det yrket og den fritidsaktiviteten de føler anlegg og interesse for. Det foreligger skjulte budskap på området: Gutter skal helst ikke danse ballet; jenter har endelig har de fått lov å hoppe på ski, men skal helst ikke bli skytebas! Derfor trenger vi – på alle nivå – å sette søkelys på de hindringer og holdninger som blokkerer valg av utdanning, yrke og fritidsaktiviteter.

Norge er på topp når det gjelder likestilling, viser internasjonal statistikk. Det som mangler, er seiglivet. Ingerid Bø avdekker i sitt arbeid (2010) at mye av det hun kaller «den farlige ulikestillingen», lever i *skjulte* former. Hun dokumenterer også, at økt likestilling fremmer trivsel og stabilitet i parforhold, at likestilling er til barns beste og har gode ringvirkninger til arbeidsplasser, skoler og andre samfunnsinstitusjoner.

### **Litteraturliste**

- Bø, Inge, 2012: *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Ingerid, 2010: *Den farlige ulikestillingen. Kjønn ulikestilling i tre kontekster – noen kjennetegn og konsekvenser*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.
- Gulbrandsen, L. M., 1998: *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K., 2005: «Likestillingsprosjektets» barn. *Endringer*

- i kjønnsforskjeller blant ungdom*. I serien Notatserie bind nr.: 4, 1996: Oslo: Universitetet i Oslo.
- Imsen, G., 2005: *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruse, A-M., 1994: Hvorfor kønsopdelt pædagogik? Om polariserende pædagogik som metode til at modvirke ulighed mellem kønnene: Projekt Pigeklasse–Drengeklasse. I *Arbejdsnotat nr. 20*. Århus: Cekvina.
- Lahelma, E. og Gordon, T., 1998: Gränsköverskridande. Om kön i läroplaner och skolans praxis. I Arnesen, A.L: *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. HiO-rapp. nr. 2, Høgskolen i Oslo.
- Nielsen, H. B., 2009: *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B., og Rudberg, M., 1994: Iscenesættelse af kjønn i klasserummet. *Unge Pædagoger* (6): 17–23.
- Skaalvik, E. M., 2000: Selvpoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter. I Imsen, G.: *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk: 91–111.
- Spear, M. G., 1983: Sex bias in science teachers' ratings of work and pupil characteristics. Presentasjon på den andre GASAT-konferansen, september. Oslo: Fysisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Sørensen, B. Aa., 1982: Ansvarsrasjonalitet. I Holter, H. (red.): *Kvinner i fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ve, H., 1991: Likestilling, nye læresituasjoner og nye kunnskaper. I Haukaa, R. (red.): *Nye kvinner, nye menn*. Oslo: Ad Notam: 247–260.
- Wernersson, I. og Ve, H., 1997: Research on gender and education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, nos. 3–4: 295–317.
- Østrem, S., 2006: Utagerende go'gutter og irriterende, forsiktede jenter. I Elden, Å. og Westerstrand, J. (red.): *Guts and glory. Festskrift til Eva Lundgren*. Uppsala universitet: 116–139.
- Østrem, S., 2007: Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk*, 27: 277–290.



# Likestilling i skolen

*Av Trude Eriksen*

Basert på artikkelen «Jenteklasser og gutteklasser – et tilbakevennende fenomen i skolen?» publisert i Årbok for norsk utdanningshistorie 2011.

Likestilling i skolen hadde en god utvikling i siste del av 1900-tallet, men de siste årene har ønsket om å tilbakeføre ordningen med jenteklasser og gutteklasser dukket opp i flere norske kommuner, og flere skoler har praktisert kjønnsdelte grupperinger i ulike fag. Et sentralt spørsmål blir da i hvilken grad det tas hensyn til individet når barna deles inn etter kjønn. Er kjønnsdelte skoleklasser et skritt tilbake i forhold til skolens mål om likestilling? Jeg vil ta et blick på skolehistoriens retningslinjer for kjønn i skolen som institusjon.

Skole historie

## **Kjønn i skolehistorien**

I 1739 vedtok Kong Christian VI gjennom «Forordning om Skolerne på Landet i Norge,» at alle barn fra 7 år skulle få skolegang. Dette la grunnlaget for folkeskolen og senere grunnskolen. Denne første formen for

undervisning var beregnet på begge kjønn, men praksisen kunne være ulik for jenter og gutter. I 1790 skrev sokneprest H.J. Birch at piker burde oppdras til å være til nytte for sin manns velferd, og bli i stand til å oppofre sin egen vilje og lyst for sin manns vilje (Brock-Utne 1989:167). I allmueskolen lærte jentene gjennom kristendomsundervisningen at de skulle være lydige mot sine overordnede og fremtidige ektemenn (Fauskanger 1989:72). I 1848 ble det vedtatt gjennom «Lov om almueskolevæsenet i Kjøbstederne» at gutter og jenter skulle undervises i jente- og gutteklasser hvor guttene skulle ha 18 timer undervisning i uken og jentene 15 timer (Brock-Utne 1989:168).

Folkeskolen var, i motsetning til den tidligere allmueskolen, for alle barn fra alle samfunnslag, og folkeskolelovene fra 1889 gjorde slutt på klasseskillet i skolen (Schrumph 2007: 65). I byskolene ble klassene delt i gutte- og jenteklasser, mens det på landsskolen ikke var så vanlig ettersom elevtallet var langt lavere, men i «Udkast til skoleplaner for folkeskolen på landet» fra 1889 står det at «Gutter og piker maa ikke sidde om hverandre, men ved forskjellige pulter» (Fauskanger 1989:68). Klasserommet var ofte organisert slik at jentene satt i den ene enden av klasserommet og guttene

i den andre (Hodne 2010:71). Enkelte skoler i byene gikk så langt at de delte skolegården i to deler slik at jentene og guttene hadde separate uteområder. Det var ikke lov å leke med det motsatte kjønn i friminuttene (ibid:97).

Mot slutten av 1800-tallet ble det reist spørsmål om i hvilken grad jentene i skolen fikk nok kvinnelig innflytelse til å utvikle seg til kvinner. Det ble argumentert med at det var for mye mannlighet i skolen og at dette var skadelig for jentene. Dette står i kontrast til dagens samfunnsdebatt hvor skolen blir ansett som så feminisert at det ikke er bra for guttene.

### **Kjønnsidentitet på timeplanen**

Lærer og kvinnesaksforkjemper Ragna Nielsen holdt i 1884 et foredrag hvor hun fremhevet fordelene ved fellesundervisning for gutter og jenter. I foredraget refererte hun til en lærer fra Pennsylvania som skal ha sagt følgende: «Vi antager, at Gud gjerne ser Fællesundervisningen, siden han lader så vel Gutter som Piger fødes inden en Familie» (Nielsen 1884:7). I USA ble fellesundervisningen sett på som upartisk og rettferdig, men den møtte også motstand gjennom argumenter som at guttene ikke var i stand til å konsentrere seg i samvær med jenter og at noen lærere ikke orket å undervise jenter og andre ikke gutter. Det ble også argumentert med at adskilte klasser var bedre for jentenes helbred særlig med tanke på «den farlige» overgangsalderen fra pike til kvinne i puberteten. Nielsen hevdet at gutters og jenters manglende kunnskap om hverandre førte til en forrækt for hverandre og en urealistisk tro på fordelene av de egenskapene som var definert til hvert kjønn. En skole i Helsingfors hadde på denne tiden organisert undervisningen slik at både jenter og gutter lærte seg håndarbeid og sløyd, og Nielsen påpeker at det ble en god del latter ut av dette, men at barna vendte seg til



*Elever ved Sjøa skole i 1917. (Foto: Skolehistoriske samlinger).*

disse bruddene og dermed lærte seg de ulike, og her utradisjonelle fagene (ibid:9ff).

Nielsen møtte stor motstand i kampen for fellesundervisningen. Holdningene i samfunnet mot slutten av 1800-tallet var de samme som da journalisten Kristine Frost beskrev kvinners forhold i 1830-årene: «Hun blir snart gift, hun behøver ikke at lære noget videre utenom de huslige dyder» (Frost i Hellesund 2003:50). Denne holdningen var også aktuell i 1950-årene både i skolen og samfunnet utenfor, og dette kommer til uttrykk i hvordan fagene er organisert både i kjønnssegregerte grupper og i selve innholdet i fagene. Flere fag var kjønnert i den betydning at de var helt eller delvis rettet mot et bestemt kjønn. For guttene ble det vektlagt teoretiske fag, mens jentene hovedsakelig ble trent opp i ulønnet husarbeid noe vi kan spore i norske læreplaner frem til 1960. En kan se at synet på kvinner i skolen i 1790-årene gjorde seg gjeldene langt inn på 1900-tallet (Brock-Utne 1989:167f.).

I 1860 ble det innført gymnastikk for gutter og



*Lov om folkeskole på landet fra 1889.*

håndarbeid for jenter (Blom 2004:52). Da skolekjøkken ble innført i 1890 var det et rent jentefag. Faget skulle danne respekt for husarbeid og fra 1936 var husstell obligatorisk for jenter i byfolkeskolen. Dersom gutter hadde husstell var det i en annen grad enn den undervisningen jentene fikk (Hodne 2010:96f). Med denne ulike undervisningen tilegnet elevene seg forskjellig kunnskap basert på deres fremtidige utsikter som voksne kvinner og menn. Informant og pensjonert lærer Hans (født 1916) fikk ingen undervisning i håndarbeid som elev, og han underviste heller ikke i håndarbeid i sin tid som lærer:

«I læreplanene var det ikke snakk om at jentene skulle ha sløyd. (...) Og gutter skulle lære å sy og strikke. Det var ikke snakk om. Så det var en annen tankegang akkurat i det. Så jeg har aldri kunnet strikke jeg.»

Normalplanen fra 1939 har ulike undervisningsplaner når det gjelder håndarbeid for gutter og jenter. Undervisningsplanen for guttene er rettet mot yrkeslivet så vel som reparasjon og produksjon av ting i hjemmet. Håndarbeid for jentene hadde som mål å utvikle prak-

tisk sans og omtanke i tillegg til å vekke sans for sparsommelighet og orden. Husstell hadde vært obligatorisk fag for jenter i byfolkeskolen fra 1936 til 1960. I stedet for husstell hadde guttene da mer undervisning i regning, norsk og naturfag. I læreplan for forming fra 1960 går en vekk fra den tidligere kjønnsrollestemte og yrkesforberedende holdningen i faget, men i praksis ble det likevel opprettholdt et skille mellom gutter og jenter. Forsøksplanen for «Læreplan for forsøk med 9-årig skole» fra 1960 ga rom for at en kunne skille mellom kjønnene når det gjaldt oppgaver i formingsfaget for 4.-6. klassetrinn (Dokka 1989:176). Informant og pensjonert lærer Marie (født 1928) forteller at da guttene begynte å få undervisning i håndarbeid var det langt enklere oppgaver enn det jentene skulle lære seg. De sydde sløydforklær til sløydundervisningen, men i hovedsak skulle de ha sløyd og jentene håndarbeid. Menetskrift i retning likestilling var det likevel og informant og pensjonert lærer Karen (født 1921) mener at dette var uheldig for den praktiske kunnskapen som jentene hadde tilegnet seg i generasjoner:

«De tapte mye jentene, på håndarbeid. Det var vanskelig å få skikkelig arbeid. (...) Før i tiden når de hadde håndarbeid, de hadde jo tre timer, de kunne strikke når de gikk ut av skolen. Men etter de ble delt på denne måten var det mange som ikke lærte å strikke. For da skulle både jenter og gutter lære det samme. Og det var ikke så enkelt med den overgangen.»

Marie så derimot på denne sammenslåingen som et fremskritt: «Det gikk gradvis og det var kanskje ikke så stor bevissthet rundt det, men ideen var at også guttene skulle lære å stelle seg selv. Derfor skulle de også begynne med skolekjøkken».

## Gymnastikk som støpeskje for barske menn og husmødre

Ingen fag er så kroppslige som gymnastikkfaget, og her har biologi og kjønn hatt en sentral rolle. For byene ble det i lov av 1848 ytret ønske om gymnastikk for gutter og i 1860 kom ønske om gymnastikk og militære øvelser også i landskolen. I 1889 ble legemsøvelser innført som fag for begge kjønn i både landskolen og byskolen (Hansen 1961:6f.). Elevene på landet hadde helt andre forhold når det gjaldt skolebygninger og utstyr i forhold til elevene i byene (Shcrumpf 2007:65). I følge Normalplan for landskolen fra 1939 kunne landsskolen selv tilrettelegge undervisningsplanen for gymnastikkfaget på sin måte (Normalplan for landsskolen 1939:192). På skoler med få elever skulle gutter og jenter ha gymnastikk sammen, mens på skoler med større elevtall ble det anbefalt å dele elevene i gutte- og jentegrupper i gymnastikkfaget.

I 1880-årene ble det stilt krav til vektlegging av helse og hygieneforhold i skolen, og et av tiltakene var at byskolene ble innredet med gymnastikksaler. De skolene som ikke hadde gymnastikksaler benyttet klasserommet eller utearealet til fysisk aktivitet (Blom 2004:55). I byene hadde elevene gymnastikk i jente- og gutteklasser, men på landsbygda var det ulike løsninger. Det finnes eksempler på at jentene ble sendt hjem når guttene skulle ha gymnastikk fordi det var uanstendig å blande kjønn i gymnastikktimen (Hodne 2010:183). I undervisningsplanen for kroppsøving fra 1939 spesifiseres det at jenter ikke skal drive med femkamp eller hopprenn og hopp i småbakker. Undervisningen for guttene legger vekt på idrett som styrke og ballspill, mens undervisningsplanen for jentene bærer preg av sangleker, springleker og sittende ballstafett (Normalplan for byfolkeskolen 1939:207f.).



*Regneopplæring. (Fra nettstedet til Ministeriet for børn og undervisning i Danmark).*

Gymnastikkfaget har hatt en rolle som normaliserende og disiplinerende i forhold til hva samfunnet gjennom skolen har ønsket at individet skal bidra med i fellesskapet. Det er tydelig at gymnastikkfaget gjennom historien har forsøkt å trene opp jenter og gutter etter bestemte idealer. Jenter skulle feminiseres gjennom bølgeformede bevegelser og rolig, rytmisk trim, mens guttene skulle barskes opp med konkurranse, styrke og fart. Også gjennom fag som håndarbeid, sløyd og husstell skulle elevene læres opp i kjønnsidentiteter slik at de var ferdig tilpasset resten av samfunnet når de forlot skolen. Hodne påpeker at gymnastikkfaget var sterkt preget av samfunnsbygging gjennom morallære og respekt for det overordnede (Hodne 1999:219).

### **Snille jenter og bråkete gutter?**

Skolen gjorde lite for å likestille gutter og jenter i første del av 1900-tallet, men med lov om grunnskolen i 1969 ble likestilling satt på dagsorden i skolen (Dokka 1989:25). Med Mønsterplan fra 1974 skulle idealet



*Sløydaktivitet. (Fra nettstedet til MUST – Stavanger skolemuseum).*

være å bygge skolens virksomhet på prinsippet om likevekt mellom jenter og gutter i tråd med samfunnets krav til likestilling. Begge kjønn skulle gå i samme klasse og ha samme fagplaner og likt timeantall. Skolen skulle nå anmode elevene til å tenke utradisjonelt og oppfordre begge kjønn til å gå ut i lønnet arbeid etter endt skolegang. Det ble nå stilt krav til lærerne om å gi elevene en forståelse av at det var like naturlig for jenter som gutter å delta i det offentlige liv, og å forberede dem på å samarbeide med hverandre, både i hjem- og yrkesliv (Mønsterplan 1974:23f.). I Mønsterplan fra 1987 blir det lagt til at lærerne skal tilrettelegge arbeidet slik at begge kjønn får like mye oppmerksomhet og utfordring. For å styrke fellesskapet mellom kjønnene var det viktig at gutter og jenter skulle gå i samme klasse (Mønsterplanen 1987:32).

På tross av dette forsvant den tradisjonelle forestillingen om kjønnsidentitet og biologi aldri helt fra skoleinstitusjonen. Birgit Brock-Utne påpeker i artikkelen *Ikke bare for gutter* (1989) at det gjennom fagplanene kan se ut som skolen bidrar med likestilling når de gir

jenter og gutter samme pensum, men at dette ikke er noen garanti for at skolen bidrar til å motvirke det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret i praksis slik grunnskolen i følge Mønsterplanen er ment å gjøre (Brock-Utne1989:168f.). På 1990-tallet ble det fremdeles praktisert separat gymnastikkundervisning i enkelte skoler, og i 2008 gjennomførte flere skoler prosjekter med kjønnsdelte klasser. Felles for disse prøveprosjektene er at elevene deles inn etter kjønn og ikke ut fra en individuell vurdering av elevenes interesser og personlighet. Tanken på eleven som enkeltindivid forsvinner.

I dag er det lovfestet at skolen bevisst skal arbeide for likestilling blant elevene. I lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, opplæringsloven § 8-2, står det at lærerne til vanlig ikke skal dele klassene inn i grupper etter kjønn: «For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.» I stortingsmelding nr. 29 fra 1994-95 blir det lagt vekt på at skolen skal jobbe med likestillingsidealene på alle nivå, slik at elevene får best mulig utviklingsmuligheter (Abrahamsen og Hallstensen 1996:18). Stortingsmelding 12. 2010-2011, konkluderer med at inndeling av klassene etter kjønn har liten eller ingen effekt på elevenes prestasjoner, og viser til undersøkelser som sier at gutter ikke nødvendigvis blir mer motivert av å gå i klasser med kun andre gutter.

I Aftenposten 27.5.2011 skriver seniorrådgiverne Marianne Eidem Fostervold og Karin Hovde ved Senter for kunnskap og likestilling at «De snille guttene finnes». De kritiserer diskursen i media som snakker om de «snille jentene» og de «bråkete guttene» og at det tas for gitt at guttene blir tapere i skolen fordi skolen er tilrettelagt for snille elever. De hevder at statistikk er en dårlig måte å bedømme hvilket kjønn som er best på skolen. Fostervold og Hovde viser til undersø-

kelser som tyder på at prestasjoner målt etter kjønn og etnisitet viskes ut på skoler som har gode læringsmiljø, og hevder at det ser ut til at begrepet «bråkete gutter» er en legitim forklaring på støyen nettopp fordi de er gutter. I artikkelen understreker de at det er farlig dersom en slik legitimitet skal råde, fordi det fører til at det å være urolig i klasserommet, og ikke gjøre lekser blir ansett som naturlig for guttene. Videre viser Fostervold og Hovde til en undersøkelse gjort av NIFU-Step, hvor halvparten av de spurte skolene ikke jobbet med likestilling på tross av at det er lovpålagt, og de oppfordrer skolene til å arbeide mot stereotypiseringen av barn i skolen (Fostervold og Hovde i Aftenposten 27.5.2011:3).

Filosofen Judith Butler hevder at det er politiske prosesser som produserer begreper som for eksempel *kvinne*, og gir det et definert innhold, slik at en får en fellesbetegnelse for alle kvinner som tillegges én og samme identitet, og at kvinner kopierer denne politisk skapte adferden uten at det faktisk finnes en original (Butler 1999:5f.). I lys av Butlers teori kan vi si at skolen som institusjon har tatt utgangspunkt i at kjønn er noe som eksisterer i kraft av seg selv, uten at noen har satt regler for, eller formulert disse kategoriene. Skolehistorien viser at institusjonen selv i stor grad har vært med på å opprettholde kjønnskategoriene og å holde dem adskilt. Gjennom politiske prosesser har skolen produsert kjønn ved å definere normer og regler for hvordan jenter og gutter skal holde seg innenfor kjønnskategoriene.

Historiker Ellen Schruppf understreker at skolens mål har vært å skape et fellesskap, men at fellesskapets innhold og mening har variert gjennom tidene. Hun påpeker at kjønnsmessig likestilling har vært et mål for skolen samtidig som kjønnsmessige forskjeller produseres og reproduseres i den norske skolen til en hver

tid. Dette mener Schruppf er en selvmotsigelse i den moderne skolen. Samtidig som skolen oppfordrer elevene til å utvikle seg til selvstendige individ, må de også tilpasse seg skolens regime hvor det kreves at en følger skolens tankemønster (Schrumpf 2007:74). Butler påpeker at det eksisterer en usikkerhet rundt kjønnskategoriene fordi de lett kan viskes ut dersom en bryter med dem. En usikkerhet som har ført til at reglene for hver av kjønnsidentitetene overvåkes strengt for å unngå kaos i samfunnet (Butler i Hellesund 2003:25). Ved å sanksjonere eller latterliggjøre den som bryter kategoriene vil en igjen oppnå kontroll med kjønnskategoriene. Det finnes eksempler fra skolehistorien hvor kjønn har blitt brukt som en form for straff når elevene har brutt skolens reglement. Hans fortalte at dersom en av guttene oppførte seg dårlig hendte det at han plasserte dem i jenteklassen for en stund. Også Hodne forteller om slike former for straff hvor gutter ble plassert på en jentepult i blandingsklassene. Andre ganger innebar straffen at gutter måtte ta på seg et jenteforke. Også jenter kunne bli straffet på tilsvarende måte (Hodne 2010:124).

*Skolestua til kronprins Olav 1911. (Fra nettstedet Pilot).*



### **Generalisering av kjønn – individet forsvinner.**

«At en Sandhed altid maa kjæmpe sig frem gjennem meget Fordom, mange urimelige og taabelige Indvendinger, det ved vi alle – der har vel ikke skeet noget til Forbedring af Menneskers Kaar lige fra Slaveriets Ophævelse til Kjevigs vaskemaskiner, uden at det har mødt Modstand»

(Nielsen 1884:11).

Fra Ragna Nielsens kamp for fellesundervisning i 1880-årene og frem til Mønsterplan for grunnskolen i 1974, var det få endringer i holdningene til kjønn i skolen. Normene for kjønnsstereotypene var gjeldene i kjønnsdelte klasser i byene, så vel som i blandingsklassene i de mindre skolene på landet. Gjennom organisering av klasserom, skolegård og fag som husstell, håndarbeid, sløyd og gymnastikk har skolen som institusjon lært barna opp til å tilpasse seg kjønnsidentitet i tråd

med samfunnet utenfor skolen. Kjønn har gjennomsyret skolens praksis og preget generasjoner av jenter og gutter til å finne sin plass i sine respektive kvinne- og mannsfærer. Dagens forsøk og ønsker om å gå tilbake til kjønnsdelte skoleklasser gjør det nødvendig å se tilbake på skolehistorien for å forstå hvilke hinder i stedet for muligheter det store fokuset på kjønn har betydd. I dag er skolens mål å oppnå likestilling for alle elevene. Men signalene skolene sender ut ved å dele opp jenter og gutter i enkelte fag undergraver dette. Individet forsvinner, alle greies under en kam. Ved å dele elevene inn i grupper etter vår tradisjonelle forståelse av kjønn står vi i fare for å innskrenke utviklingsmulighetene for barnet som individ og det er et stort skritt tilbake i forhold til skolens mål om likestilling. Kjønn har vært en styrende faktor for organiseringen av skolen gjennom historien, og dette forholdet bør tas i betraktning når det på ny er et ønske om å prøve ut gutte- og jenteklasser.

## Litteraturliste

- Abrahamsen, Rigmor og Jan Hallstensen. *Fra M87 til L97 – Revisjon eller revolusjon?* Tromsø kommune. 1996.
- Blom, Kari. *Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring.* Fagbokforlaget. 2004.
- Brock-Utne, Birgit. *Ikke bare for gutter i Jordheim* (Red.) *Skolen 1739-1989.* NKS-forlaget.1989.
- Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* Routledge. 1999.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Samfunnsforandring og skoleutvikling i Skolen 1739-1989.* NKS-forlaget. 1989.
- Fauskanger,Unn. *Skolen som en del av barns oppvekst i Jordheim* (Red.) *Skolen 1739-1989.* NKS-forlaget.1989.
- Hansen, Knut Ingar. *Skolehistorisk oversikt.* J.W. Cappelens Forlag. 1961.
- Hellesund, Tone. *Kapitler fra singellivets historie.* Universitetsforlaget. 2003.
- Hodne, Ørnulf. *Folkeskolen i folkeminnet. En annerledes skolehistorie.* Cappelen Damm AS. 2010.

- Nielsen, Ragna. *Foredrag om Fællesundervisning.* Foranstaltning af Norsk Kvindesags- Forening, Dagbladets Bogtrykkeri. Kristiania.1884.
- Schrumpf, Ellen. *Barndomshistorie.* Det norske samlaget. 2007.

## Andre kilder

- Aftenposten 27.05.2011
- Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug. 1974.
- Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug. 1987.
- Normalplan (Mønsterplan) for Landsfolkeskolen. H. Aschehoug & co. (W. Nygaard). 1939.
- Normalplan for Byfolkeskolen. H. Aschehoug & co. (W. Nygaard). 1939.
- Stortingsmelding 12. 2010-2011

## Informanter

- «Hans» født 1916
- «Karen» født 1921
- «Marie» født 1928



# Likestilling mellom gutter og jenter i folkeskole og grunnskole, og mellom kvinnelige og mannlige lærere

*Av Kjell A. Jensen*

Gjennom mine førti år i skolen, både som lærer og elev, har jeg høstet en del erfaringer med hensyn til fordeling av kjønnene, som kanskje kan ha interesse blant dem som er yngre. Det er rart å tenke på «kor møje så har forandra seg gjennom årene,» tenker vi gjerne.



*Guttesløyd på Ullandhaug skole  
(Foto: Kj.A. J)*

## **Rene klasser for gutter og jenter**

Folkeskoletiden min tilbragte jeg på Nylund skole i årene 1940-1946. Senere gikk jeg på realskolen og gymnasiet på St. Svithuns skole i Stavanger. Helt til jeg kom på gymnasiet, hadde jeg bare gått i rene gutteklasser.

Da jeg for første gang kom sammen med jenter i klassen, opplevde jeg dette på mange måter som ubehagelig. Det var særlig dette med å bli kalt fram foran tavla å redegjøre for hva jeg hadde forstått av hjemmeleksene. Ofte følte jeg at jeg ikke kunne noen ting og ga inntrykk av at jeg ikke hadde lest leksene skikkelig. Men det var ikke sant. Det var det at det var kommet jenter i klassen som distrahererte meg.

## **Guttefag og jentefag**

Så lenge jeg gikk på folkeskolen og realskolen var gutter og jenter delt i alle fag. Men ikke bare det: Gutter og jenter hadde ikke de samme fagene og det samme timetallet i enkelte fag. Jentene fikk blant annet tre timer i uken undervisning i «skolekjøkken» som guttene ikke fikk. Dette ble kompensert med at guttene fikk to timer undervisning pr uke med i fysikk og en time i uken med ekstra regning. Mannlige lærere mente gjerne den gang at «det va ingen vits å lera jenter fysikk. Jenter har kje anlegg for fysikk.»

Det samlede undervisningstimetallet for gutter og jenter var imidlertid det samme.

### Lærerrom og lærerinnerom

I ei lærebok om «Læreryrket,» som vi hadde på lærerskolen, advarte forfatteren Erling Kristvik, mot at gutter og jenter skulle gå i samme klasser. «For då kan jentene lett bli guttvorne («guttegalne») og guttene bli «jentevorne.»

Om det var samme årsak til at personalet var delt i et «lærerrom» og et «lærerinnerom,» vet jeg ikke. Men jeg vet at enkelte lærerinner gjerne oppsøkte lærerrommet i friminuttene og at enkelte lærere trivdes svært godt sammen med de kvinnelige kollegene. Av og til fikk mannlige lærere rykte på seg for å være «glad i damer,» og de kvinnelige fikk ord på seg for å være «mannfolk-galne.»

Det var nok vanlig tidligere at prosentvis flere mannlige lærere røykte på lærerrommene enn kvinnene gjorde. Det er derfor rimelig å tro at det var friskere innelima på «lærerinnerommet» enn på «lærerrommet.»

Ordringen med lærerrom og lærerinnerom forsvant etterhvert som det ble bygget nye skoler i Stavanger fra midt i 1950-årene.

Jeg har aldri funnet ut hvorfor Nylund skole og St. Svithun skole hadde to gymsaler. Kunne det være for å øke kapasiteten for undervisning i kroppsøving inne, eller skyldtes dette at en ønsket å skille undervisningen for gutter og jenter totalt?

I slutten av 1970-årene, da jeg var rektor på Storhaug skole, måtte vi imidlertid skille gutter og jenter i kroppsøving fordi vi bare hadde en garderobe og ett dusjanlegg.

### «Jenteknappet» regnfrakk»

Jeg hadde det ikke godt den gangen da jeg løy for «frøken», Alvilde Kleppe, da jeg gikk i første klasse. Det hadde seg slik: Det var regnvær og rusket ute, og vi



*Ullandhaug skole hadde bare ett lærerrom. Vi ser Jostein Ansok, Kjell Fr. Hoel, Caspar Hennig og Karsten Skadberg. (Foto: Kj.A. J)*

skulle ut å ha friminutt. Da frøken spurte hvorfor jeg ikke hadde regnfrakk på meg, fortalte jeg hadde mistet regnfrakken på skolen. Det skulle jeg ikke ha sagt. For «frøken» fulgte meg da ned i kjelleren der alt gjenglemt tøy var samlet. Men regnfrakken min var ikke der. Det visste jeg. For regnfrakken min hang hjemme. Jeg ville nemlig ikke gå på skolen med en regnfrakk som var «jenteknappet.»

Huff. Det var fælt å lyve for «frøken» som jeg var så glad i.

### Kvinnelige lærere i småskolen og mannlige i storskolen

Helt til midt i 1970-årene var det vanlig i Stavanger at kvinnelige lærere underviste både gutter og jenter fra



*Storhaug skole hadde egne innganger for gutter og jenter. (Foto: Kj.A.J)*

første til tredje klasse. Da overtok mannlige lærere gutteklassene, mens mange kvinnelige lærere fulgte jenteklassene i alle sju årene på folkeskolen.

Det første året, etter krigsutbruddet her i landet i 1940, gikk jeg en tid på Lauvsnes skole på Finnøy. Her var regelen den at de første tre årene i «småskulen» gikk alle elevene for «lerinnå» frøken Krogstrand mens de siste fire årene i «storskulen» gikk alle for «lerar» Nils Kindingstad.

### **Egne innganger for gutter og jenter**

Ved flere skoler i Stavanger var det vanlig med egne innganger for gutter og jenter. Dette husker jeg fra Storhaug skole da jeg var rektor der. Jeg merket at klasserommene på jentesiden var utstyrt med stoler og bord mens klasserommene på guttesiden var utstyrt gammeldagse pulter med sammenhengende bord, sete og fotplate utført i rør. Jeg ble fortalt at da Storhaug skole ble gjenreist etter frigjøringen i 1950,

var de kvinnelige lærerne mer oppdatert i pedagogisk forstand enn de mannlige kollegene. De var mer konservative og foretrakk modeller av «gammeldagse» pulter.

Jeg har selv ikke opplevd at skolegårder ble delt inn med en del reservert for gutter og en del for jenter. Men jeg har hørt at dette var tilfelle ved flere skoler i distriktet. Slik deling skyldtes gjerne at guttene ikke skulle ødelegge for jentenes leker og spill.

Storhaug guttemusikkorps, ett av landets eldste, fra 1911, åpnet ikke for jenter før i 1960. Mange mente lenge at det ikke passet seg for jenter å spille i korps. Dessuten trodde man at jenter ikke hadde lungekapasitet til å få lyd i blåseinstrumentene.

### **Ny læreplaner**

Da jeg ble lærer ved den nye Ullandhaug skole i 1956, var der fremdeles rene jente- og gutteklasser og jentene fikk fremdeles undervisning i «skolekjøkken» mens guttene fikk flere timer i regning og fysikk.

Det var selvfølgelig kvinnelig lærere som underviste i heimkunnskap. Slik hadde det alltid vært. Det var derfor litt uvant da jeg fikk en mannlig kollega som hadde tatt videreutdanning i heimkunnskap.

Men midt i 1970 årene fikk vi nye læreplaner. Da skjedde det radikale forandringer i den nye grunnskolen. Gutter og jenter fikk fra nå av undervisning i samme fag med likt timetall for begge kjønn. Nå skulle det være gutter og jenter i alle klasser.

### **Få problemer med gutter og jenter i samme klasse**

Stort sett gikk overgangen til begge kjønn i samme klasse uten problemer. Imidlertid fikk mange skoler problemer med å undervise gutter og jenter sammen

i kroppsøving i det mange skoler bare hadde en garderobe knyttet til gymsalene. Men etterhvert som nye skoler ble bygget og gamle ble rehabilitert så ordnet dette seg.

Lærerne merket små problemer med å undervise gutter og jenter samlet.

Vi hørte av og til at gutter klaget over at de måtte være mer hensynfulle mot jentene i ballspill. «Me kan kje spela så rått når det e jenter på laget,» klaget de. Men etter en tid erfarte guttene at jentene kunne være like tøffe som dem, og det ble slutt på klagene.

Jeg fikk inntrykk av at både gutter og jenter syntes det var greit å bli undervist både i sløydpreget forming og tekstilpreget forming. Selv syntes jeg det var uvant den første tiden etter at kvinnelige lærere inntok sløyd-salene og underviste i sløydpreget forming.

Guttene syntes det var spennende med undervisning i heimkunnskap, eller «brødsløyd,» som de sa.

### **Foreldre klager**

Fra foreldrehold kom det, og kommer det klager i blant at det er mer uro i undervisningen når klassene består av begge kjønn. Guttene krever mer av lærerens oppmerksomhet enn jentene, blir det påstått.

På den annen side hevder enkelte lærere at gutter ofte er mer kreative enn jenter både med hensyn til atferd og måter de uttrykker seg på. Guttene er gjerne mer «fargerike,» påstår enkelte lærere.

Dette merket en gjerne den første tiden når elevene skulle drøfte forskjellige saker i klasseråd og elevråd. Men dette endret seg etterhvert slik at jentene ble like dyktige som guttene til hevde sine meninger og foreslå forskjellige tiltak til forbedringer på skolen.

En rekke undersøkelser har imidlertid, gjennom årene, vist at jentene får bedre resultater i grunnskolen enn guttene med unntak av kroppsøving.

### **Straff**

Det var mitt inntrykk at mannlige lærere gjerne var noe hardere og strengere mot guttene enn mot jentene, og at kvinnelige lærerne var «snillere» både mot gutter og jenter. Det hendte i blant at lærerne både slo og lugget i håret. Det kunne nok hende en sjelden gang at kvinnelige lærere kløp både gutter og jenter i armen.

Den verste straffen en gutt kunne få på Nylund skole, var å bli «dømt» til å «sidda igjen i en jente-klasse.» Det slapp jeg, heldigvis.

### **Skogplanting sammen med jenter**

Under krigen hørte vi aldri snakk om skogplanting. Men en vakker vårdag i 1946, ble det vår tur til å plante



*Midt i 1970 årene var det slutt på rene klasser for gutter eller jenter. (Foto: Kj. A.J.)*

skog. Da marsjerte 7. klassene fra Nylund skole til Revheim der Golfbanen ligger i dag. Her skulle vi plante buskfuruer. (Tar vi en tur på vestsiden av Stokkavatnet, så kan vi se resultatet av vår innsats.)

Vi var skikkelig spent på hvilke jenter vi skulle plante sammen med. Det var nemlig slik at guttene hakket hull i marka til plantene, og jentene satte planter ned i hullet og tråkket til rundt roten.

Kanskje var tanken at det var for tungt arbeid for jenter å håndtere hakker. Men det kan også tenkes at dette var et lite forsøk på å lære gutter og jenter til å arbeide sammen?

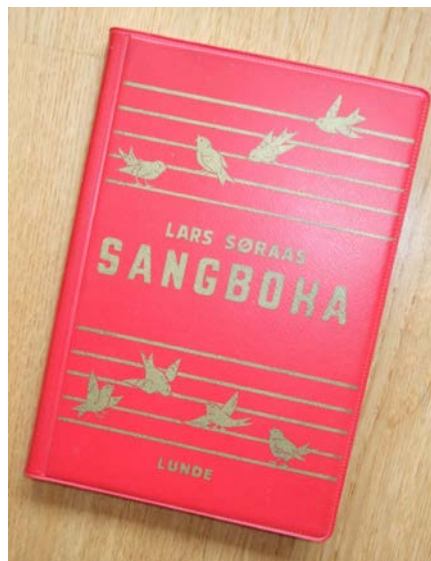
I Stavangers ordensregler for skogplanting fra 1914 leser blant annet: «Eleverne inddeles før avmarschen fra skolen i partier paa 10 plantelag, hvert bestående saavidt mulig av 1 gut (hakkeren) og en pike (planteren.)»

### Få kvinnelige skoleledere

Når vi i dag studerer fordelingen av kjønn mellom kvinnelige og mannlige rektorer i grunnskolen, så merker vi stor forskjell både fra jeg gikk på folkeskolen, og til jeg senere ble lærer og rektor. Så vidt jeg husker var det ingen kvinnelige rektorer i Stavanger da jeg gikk på folkeskolen. Da jeg ble lærer, husker jeg at en kamerat fra klassen på lærerskolen, ble ansatt ved Johannes skole der frk. Emjellem var rektor.

Da Tone Roaldsøy skulle ta over etter meg som rektor på Gausel skole, viste jeg henne rundt i lokalene. Da kom det en liten gutt bort til meg og spurte: «Kem e hu damå der?» Jeg svarte: «Det e den nye rektoren på skolen.» Da kom det fra gutten: «Men det e jo ei dama.» Jeg hadde nok vært så lenge på skolen at gutten ikke kunne tenke seg noen annen enn en mannlige rektor.

I den senere tiden har antallet kvinnelige skoleledere økt radikalt.



(Foto: Kj. A.J.)

### Ei modig jente

Fra Søråas «Sangbok for folkeskolen» husker jeg en sang av Nordahl Rolfsen som gjorde et sterkt inntrykk på meg. Den het: «Der vester mellom skjær og bå.» Sangen handlet om ei modig jente som reddet et skip fra å havarere mens en flokk mannfolk ikke torde forsøke å redde havaristen.

Kanskje sangen også har gjort inntrykk på andre enn meg?

Der vester mellom skjær og bå  
Der gikk et skip med nødflagg på  
Der stod nok saktens folk i land  
Med hånd i lomma alle mann.  
Ingen råd! Ingen vil gå. Været er for svært  
Bryter det på, livet er for kjært

Da kom ei jente, er meg sagt, slik det er meg sagt  
Hun hadde både mot og makt  
Og jenta sprang i båten ut  
og ropte: «Gutter kom med Gud!»  
Seilte på sjøene på, seilte på hurra.

Og jenta steg så fast og lett  
Om bord og på kommandobrett  
Hun loste skuta sikkert opp  
og flagget kom på rette topp  
Havnen lå skinnende blå, favnet alle mann;  
Men salutt fikk hun til slutt da hun for i land

*Nordahl Rolfsen*

Ellers sang vi Mot i brystet med strofen «du skal se en vakker dag hun gutten når. Og i Fedrelandssangen minnet Bjørnson oss om at «kvinner selv stod opp og strede som de vare menn, andre kunne bare grede.»(gråte)

Hadde dikteren Bjørnstjerne Bjørnson eller lærer J. Nicolaisen skrevet slike sanger i dag, ville de neppe uttrykt seg slik som den gang de skrev «Ja, vi elsker,» og «Mot i brystet.»

Det er ingen tvil lenger: Jentene og kvinnene har for lengst tatt igjen sine mannlige brødre på de fleste områder i livet. Og det er godt.

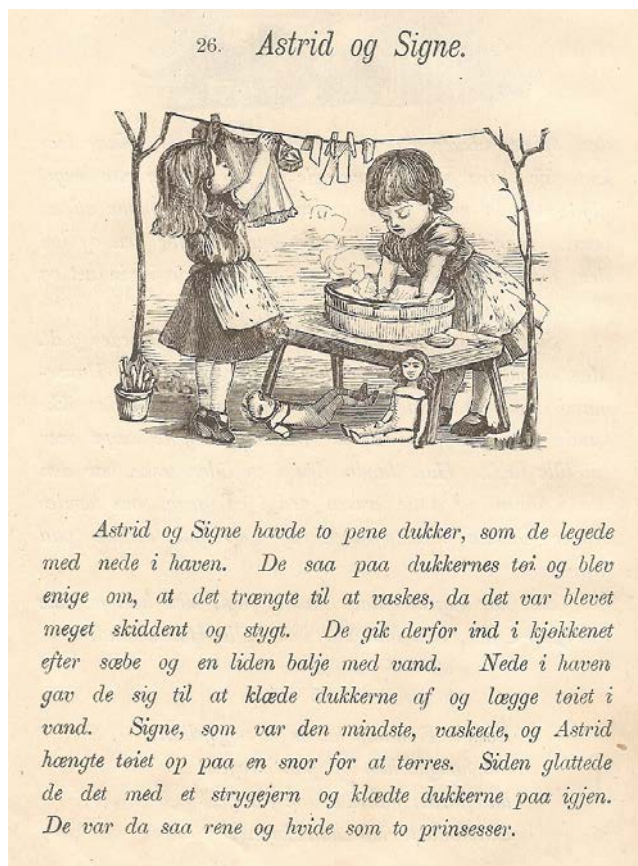


# Kjønnsroller i eldre norske lærebøker

Av Jan Selvikvåg og Kjell Espedal

Vi har besøkt Vestlandske skolemuseum og bladd i eldre lærerbøker for å se hvordan de fremstilte mor/far jente/gutt. Var det kjønnsforskjeller i lærebøkene?

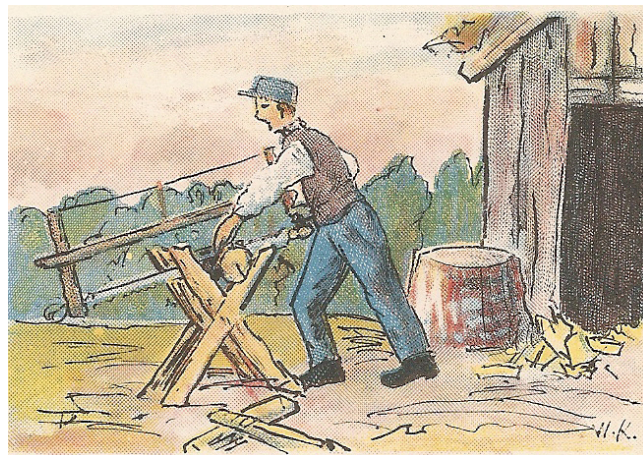
Vi bladde gjennom mange bøker fra 1885 fram til ca 1970 – spesielt lese- og ABC-bøker. Det vi egentlig fant, var svært ofte at mor syr, baker og arbeider på kjøkken, mens far sager ved, leser avis eller kjører bil. I det følgende har vi plukket ut noen eksempler fra tilfeldig valgte bøker som viser hvordan de omtaler mor/far og jente/gutt.



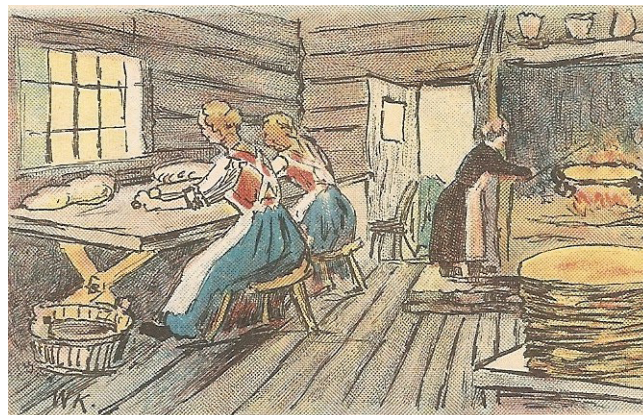
Fra Norsk læsebog for nybegyndere – Calmeyers forlag 1885.



*Jentene bærer på sine dukker, mens gutten bærer sine skolebøker.  
(Wikipedia).*



*Far sager ved.*



*Mor og jentene lager mat.  
Fra ABC-bok utgitt av Als Lunde&Co.s forlag 1924*





### Per vannet blomstene.

Per er kar! Sprøyta han tar full av vann. Ja, han kan løfte den opp over blomst og knopp og vanne et bed. Husj, husj! Gi krokus og tulipaner en dusj, dusj! Per hjelper til i hagen nesten heile dagen.

„Jeg vil ha hage, når jeg blir stor,” sa Per.

### Hjelpe mor.

„Vil dere hjelpe meg litt, småpiker,” sa mor.  
„Ja, jeg skal skrelle poteter,” sa Liv.



„Jeg vil vaske opp,” sa Eli.

„Jeg kan vaske kopper og tallerkener.”

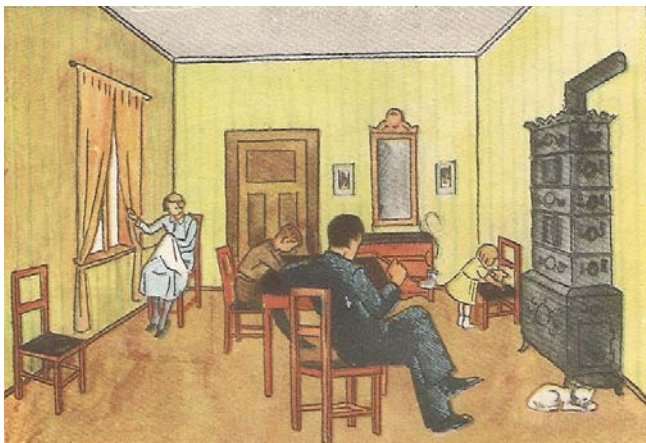


„Jeg plukker liljekonvaller til deg, mor,” sa hun.



*Her er det klart skille mellom de oppgaver gutten og jenta har.*

*Begge sidene er fra: Kom skal vi lese av Ingebjørg Netland – Aschehoug & Co 1940.*



Her sitter mor på en pinnestol og syr, mens far sitter på stolen og leser.

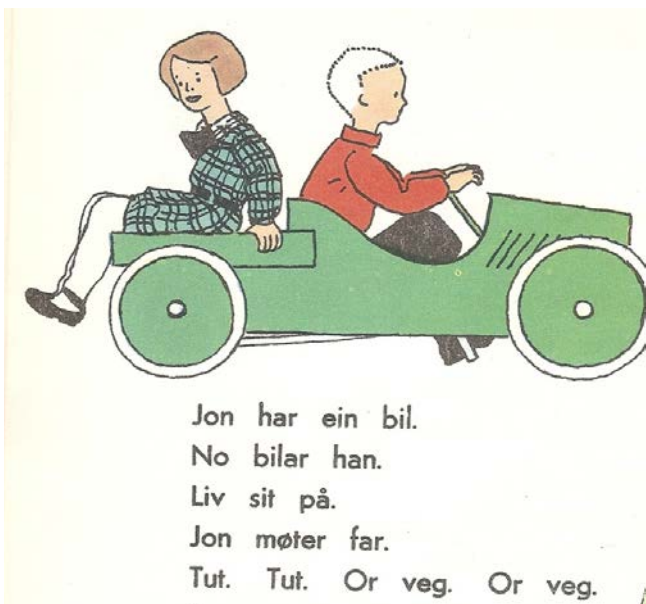
Fra J. Jespersens ABC og lesebok – Aschehoug & Co forlag 1934



SE, HER ER TOR.  
HER ER FAR.  
HER ER MOR.

Her sitter mor og broderer, mens far sover i godstolen med avisa i hånda.

Fra Kari Wessel A-B-C bøkene – Fabritius 1965.



Jon har ein bil.  
No bilar han.  
Liv sit på.  
Jon møter far.  
Tut. Tut. Or veg. Or veg.

Gutten kjører bil, mens jenta får sitte bakpå.

Fra Hans Bergersen: Lesebok første skoleåret – Gyldendal Norsk Forlag 1958



*Jenta vasker klær, mens gutten sitter på fanget til far og blir lest for.  
Fra Margrete Munthe: Kom skal vi synge – Cappelen forlag – ca. 1950*



## GJERNINGS- ORD



Hva gjør far, mor, Ola og Marit?

Far *leser*. Mor *baker*. Ola *skriver*. Marit *sy*.

Slike ord som forteller hva noen gjør, kaller vi gjerningsord.

), Sett til hva far, mor, Ola og Marit gjør.



Øverst: Her ser vi far leser avis, mens mor er på kjøkken og lager boller

Underst: Far sager ved mens mor vasker gulvet.

Fra Skriftlig norsk av Hans Bergersen og Bjørn Hansen – Gyldendal Norsk Forlag 1965,

## DAGENS SITUASJON

På internett under kjønnsroller fant vi denne billedsammenstillingen som viser situasjonen i dag.

Far passer både unge og telefon, leker med bamse. Mor stryker klær. Jenta er i coepiten på et fly. Mor ser etter rene klær. Fra Louises terapiblogg på internett.

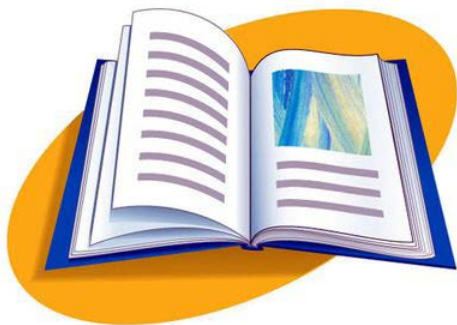
# Store kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter

Av Alexandra Halsan

Vi lever i et skriftsspråksbasert samfunn hvor det å kunne beherske lesing på et høyt nivå er svært viktig. Ikke bare skal man kunne lese bokstav for bokstav og ord for ord, men man skal også kunne lese ulike sjangre, og benytte ulike lesestrategier for å kunne forstå tekster slik de er ment. Gode leseferdigheter er viktig, ikke bare på skolen, men også i studiene, i arbeid og for å kunne delta i samfunnet.

*“Lesekompetanse er ikke bare et grunnlag for å lære i alle fag, det er også nødvendig for å kunne lykkes i de fleste situasjoner. Evne til å finne fram til og hente ut informasjon, å tolke og forstå innholdet i tekster, samt reflektere over teksters form og innhold, er nødvendig for å kunne delta i et kunnskapsbasert samfunn. Kunnskapsbegrepet har endret seg fra å være i stand til*

*I lesing er boka viktig. (Fra nettstedet til Storetvedt skole)*



*å huske informasjon til å være i stand til å finne den og bruke den” (OECDs ekspertgruppe i lesing 2009).*

Forskning viser at det er en sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter (regning og lesing) og frafall i den videregående skolen (Lundetræ, 2010). En elev med dårlige leseferdigheter står i faresonen for å ikke fullføre videregående utdanning, og i Norge er det flere gutter enn jenter som ikke fullfører. I tillegg vil lav utdanning gjøre det vanskeligere å finne en god jobb og øke sannsynligheten for at vedkommende faller utenfor samfunnet.

## **Bedre leseferdigheter blant jenter**

Resultatene fra PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing viser kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Selv om forskjellene varierer noe i størrelse i de ulike undersøkelsene, så er de helt konsekvente. Jenter har bedre leseferdigheter enn gutter. I tillegg har de mer kunnskap om lesestrategier og mer positive holdninger til lesing. Det er også verdt å merke seg at forskjellene kan være like store innenfor kjønnsgruppene som mellom kjønnsgruppene.

Til tross for at det er større spredning blant guttene enn jentene, og at man finner gutter i begge ender av skalaen, så er det relativt få gutter blant de beste leserne. Roe (2012) mener kjønnsforskjellene i lesing

eskalerer gjennom ungdomstrinnet og viser hvordan avstanden mellom gutter og jenters ferdigheter øker fra en forskjell på to tredels skoleår i åttende til over ett år i tiende.

### **Kjønnsforskjeller på tekstnivå**

Kjønnsforskjellene er størst når det kommer til lange, sammenhengende tekster med et voksent språk og vanskelige ord, og forskjellene kommer sterkest frem i skjønnlitterære tekster. Jenter gjør det også bedre på kunnskapsformidlende fagtekster og argumenterende tekster med bestemte meninger. Dette er alle teksttyper som krever stor motivasjon, vilje og innsats av leseren.

Gutter gjør det bedre når de kan identifisere seg med hovedpersonene, når teksten er umiddelbart appellerende, når informasjonen er lett tilgjengelig og når teksten kommer dem til nytte. Guttene gjør det derfor like godt eller bedre enn jentene på journalistiske tekster, faktabaserte tekster satt sammen av diagrammer, tabeller, tall, grafer eller punktlistor. Det kan derfor se ut som tema, identifiseringsmuligheter og tekstlengde er spesielt viktig for guttenes innsats og leseforståelse (Eriksen & Roe, 2011; Roe, 2012).

### **Kjønnsforskjeller på oppgavenivå**

Når det gjelder kjønnsforskjeller på oppgavenivå, viser resultatene fra de ulike undersøkelsene at jenter hevder seg på åpne oppgaver hvor de må formulere egne svar, oppgaver som krever tolkning, forståelse, refleksjon eller informasjonsuthenting, og oppgaver som krever nøyaktighet og utholdenhet. Roe (2012) fremhever at det er størst kjønnsforskjeller på oppgaver som krever nøyaktig lesing og evne til å kombinere informasjon fra flere steder i teksten.

Analyser av PISA og Nasjonale prøver i lesing, viser også at flere gutter enn jenter lar være å besvare



*Det er viktig å lese for barn. (Fra nettstedet til Prinsdal skole).*

oppgaver, men at guttene gjør det like godt eller bedre på oppgaver som retter seg mot konkrete faktaopplysninger i teksten og som krever systematisk lesing. Dette kan tyde på at gutter i større grad må motiveres, og at et ikke-sammenhengende tekstformat virker mer engasjerende for gutter enn for jenter (Solheim, Skaf-tun & Walgermo, 2011; Eriksen & Roe, 2011).

### **Hvorfor så store forskjeller?**

Det finnes ikke et klart svar på hvorfor det er så store kjønnsforskjeller blant norske elevers leseferdigheter, men i PIRLS-rapporten *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* fremheves lesing og språkutvikling fra førskolealder som en mulig grunn til at gutter generelt er mindre positive til leseaktiviteter enn jenter (Solheim & Tønnesen, 2003).

Det å lese og prate med voksne virker stimulerende på barns språkutvikling, og språket vil virke inn på barnas leseutvikling. Interessen for å være med på språkstimulerende aktiviteter er forskjellig hos gutter og jenter allerede i barnehagealder, og i mange norske barnehager er lesing en valgfri aktivitet. Mens flere jen-



*Vi koser oss med boka. (Fra Godbokens nettsted).*

*For å finne frem til aktuell litteratur kan man ta kontakt med skolebibliotek eller folkebibliotek. De har gjerne oversikt over hvilke bøker som er populære blant barn og unge. Ikke minst bør man snakke med elevene, høre hva de selv ønsker å lese, hvilke tema de finner spennende og hvilke bøker de kan anbefale til andre. En annen inngangsvinkel til aktuell litteratur er å følge med på U-prisen som deles ut av Foreningen !Les. Her er det ungdommer som nominerer bøker og kårer de beste bøkene. Lesesenterets forskere mener det er en god løsning å se nærmere på hvilke bøker ungdom anbefaler til andre ungdommer, for de har andre kriterier for å vurdere skjønnlitteratur enn det voksne litteraturvitere har. Ingen vet mer om hva ungdom liker å lese enn ungdommen selv.*

ter enn gutter gjerne vil være med på leseaktiviteter, vil flere gutter velge ikke-språklige aktiviteter (Wagner, Uppstad & Strömqvist, 2008). Ved at barna selv får muligheten til å bestemme om de skal delta eller ikke, bidrar man til å skape forskjeller i barnas språk- og leseferdigheter. Når barnehagen bygger opp under dette systemet, vil kjønnsforskjellene øke i jentenes favør.

### **Medias dekning**

Kjønnsforskjellene i norske elevers leseferdigheter har ved gjentatte anledninger blitt en politisk sak og førstesidestoff i nasjonale medier. I de fleste sammenhenger har fokuset blitt lagt på at gutter leser mindre og dårligere enn jenter, at de ikke er interesserte i bøker og at de leser sjangre som tradisjonelt sett ikke har blitt kvalifisert som litteratur (Hoel og Helgevold, 2008). Forskere fra Lesesenteret er forundret over at resultatene fra PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing blir fremstilt med krigstyper. De fremhever at et sterkt negativt fokus kan bidra til å skape en selvforsterkende effekt, og mener det er viktig å tenke over hvordan vi forholder oss til resultatene og denne kjønnsforskjellen i leseferdigheter.

Selv om gutter kommer dårligere ut av ulike leseundersøkelser, så befinner vi oss ikke i en krisesituasjon. Gutter leser, de leser bare andre ting, på andre måter og til andre tider enn jenter, og har derfor et annet lesemønster. Likevel skal vi ikke overse at det er en stor kjønnsforskjell i norske elevers leseferdigheter.

### **Aktive lesere er gode lesere**

Å bygge opp lesekompetanse er viktig, men dette trenger ikke nødvendigvis bety skjønnlitterær kompetanse. Grunnen til at mange har trukket linjer mellom disse to, kan være den sterke sammenhengen mel-



lom de som leser skjønnlitteratur og de som leser godt (Roe, 2012). Forskere ved Lesesenteret fremhever at det ikke utelukkende er den skjønnlitterære lesingen som gjør elevene til gode lesere. Det at de leser er i seg selv med på gjøre dem til gode lesere. Desto mer de leser, desto bedre lesere blir de.

Skolen har ansvar for både å lære elevene å lese og å motivere dem til lesing. For at elevene skal bli gode lesere må de lære seg avkoding, forståelse, lesestrategier, og hvordan de skal hente ut informasjon fra ulike teksttyper. Men i tillegg må elevene få muligheten til å utvikle lysten til å lese. Dette kan blant annet gjøres gjennom å gi elevene tid til å lese, ved å tilby dem spennende litteratur og ved å gi dem muligheten til å diskutere det de har lest med noen. Det å få alle elevene, både gutter og jenter, til å bli aktive lesere er en av skolens største utfordringer. Det er derfor viktig å tenke over hvordan man kan tilrettelegge for undervisning og læring som motiverer og engasjerer elevene for lesing og leseaktiviteter.

### **Motivasjon er viktig**

For å oppnå målet om motiverte og engasjerte lesere må lesing gjøres til en attraktiv og spennende aktivitet. Dette handler både om hva slags lesestoff man tilbyr, hvordan man skaper en god lesesituasjon og hvordan man legger opp til ulike leseaktiviteter. Dette er et ansvar voksne i barnehager og skoler må ta på alvor.

Det å finne litteratur som passer målgruppen og som er fengende er vanskelig og ofte en utfordring, for det er ikke slik at alle gutter liker det samme. Det er bare en myte at alle gutter liker fantasy (Hoel & Helgevold, 2008). Likevel er det enkelte tema det er større sannsynlighet for at unge gutter liker. Mens mange jenter gjerne velger litteratur som handler om mellommeneskelige relasjoner, familie, venninner, forhold til

*Innføring av lesetid i skolen er et tiltak som vil kunne bidra til leselyst og bedre leseferdigheter hos elevene. Slik det er nå vil mange elever og gjerne de som er svake lesere fra før, la være å lese fordi skolen gir dem beskjed om å gjøre dette på fritiden. Det er det mange som verken har tid eller lyst til. Ved å sette av en fast tid i uken hvor elevene får tid og ro til å lese, vil de ikke bare kunne få en forsterket leseglede, men også trent opp sine leseferdigheter. Guttene i kafédialogen "Readwars – the Return of Men", la i tillegg vekt på behovet for en egnet plass til lesing (Meling, 2012).*

gutter og forelskelse, vil flere gutter foretrekker bøker med action, humor og spenning. Og gjerne alt i en og samme bok (Hoel, Håland & Begnum, 2009).

Guthrie (2008) trekker motivasjon frem som en sentral faktor når det kommer til elevenes interesse for lesing, og mener lærere gjennom å gi elevene valgmuligheter og variasjon kan bidra til at elevene investerer mer tid og konsentrasjon i oppgaven. Blant annet må lærerne i større grad gi elevene tilgang til et større spekter av gode tekster som belyser det temaet de arbeider med, og ikke bare fokusere på tekstene i læreboka, som ofte kan ha en høy vanskelighetsgrad. Ved å trekke inn andre tekster om samme tema vil elevene få muligheten til å fordype seg i temaet, og muligheten til å velge mellom tekster med ulike sjangre og ulik vanskelighetsgrad. Det handler om å skape motivasjon og engasjement i arbeidet.

Selv om elevene skal få tilgang til bøker de synes er spennende, er det også viktig å utfordre dem på tekster



*Høytlesing i elevenes matpause er et godt tiltak som kan bidra til leselyst og leseglede blant barn og unge. I tillegg til å invitere til en felles opplevelse, vil elevene bli vant til å måtte forholde seg til lengre tekster. På samme måte kan foreldre lese høyt til barna før de legger seg, og fortsette med dette selv etter at barna lærer å lese. Høytlesing er med på å gi lesing en sosial dimensjon, noe som vil kunne virke positivt både på barnas leselyst og leseferdigheter.*

som krever mer av dem som lesere, slik at de utvikler den kompetansen som trengs i høyere utdanning og arbeidsliv. Elevene må også få en forståelse for at lesing ikke bare skal være morsomt og spennende, men at det er en kompetanse det er viktig å beherske godt (Roe, 2012).

Mange elever har behov for sosial interaksjon og diskusjon for å kunne lære, og det å begrense lesing til en individuell aktivitet kan for mange være en ulempe (Guthrie, 2008). Antonio og Guthrie (2008) argumenterer for at lesing også skal være en sosial aktivitet. Når barn og unge får muligheten til å dele og diskutere bøker med andre, kan dette virke motiverende og bidra til økt engasjement og leselyst. Dette kan blant annet gjøres gjennom åpne diskusjoner eller samarbeid mellom noen få eller flere elever.

### **Viktig å se alle**

Gode leseferdigheter er viktig fordi de i stor grad vil kunne påvirke barn og unges valg av utdanning og arbeid, i tillegg til deres deltakelse i samfunnet. Resultatene fra undersøkelser som PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing viser at guttenes leseferdigheter

ikke er like sterke som jentenes. For å redusere kjønnsforskjellene må vi i større grad tenke over hvordan vi kan bidra til å skape motivasjon og leselyst blant elevene, og hvordan vi kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene får muligheten til å utvikle seg til gode lesere.

### **Referanseliste**

- Antonio, D. & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social. I J. T. Guthrie (red.), *Engaging adolescents in reading*. California: Corwin Press.
- Eriksen, A. & Roe, A. (2011). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn, 2011. Rapport basert på populasjonsdata*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school. I J. T. Guthrie (red.), *Engaging adolescents in reading*. California: Corwin Press.
- Hoel, T. & Heglevold, L. (2008). Jeg leser aldri – men jeg leser alltid. En kvalitativ undersøkelse av gutter som leser. I T. Hoel (red.), *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hoel, T., Håland, A. & Begnum, A. C. (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (red.), *Årboka: Litteratur for barn og unge 2009*. Oslo: Samlaget.
- Lundetræ, K. (2010). *16-24-åringers basisferdigheter: En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet. [16- to 24-year olds' basic skills: A study of basic skills related to self-concept, drop-out in upper-secondary school and unemployment]*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Meling, E. (2008). Readwars – the Return of Men. I T. Hoel (red.), *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjensli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av kompetanse hos barn og unge* (2. utg. s. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J., Skaftun, A. & Walgermo, B. R. (2011). *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2011*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, R. G. & Tønnesen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Wagner, Å. K., Uppstad, P. H. & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Jentemobbing og guttemobbing

Av Erling Roland

Det er i hovedsak menn som utøver vold. Hvordan er så dette blant barn, når det gjelder den formen for vold vi kaller mobbing? Mobbing er

- psykisk eller fysisk vold
- som gjentas over tid
- og utføres av en, eller flere sammen
- mot en som ikke kan forsvare seg

(Roland 2007; Roland & Vaaland 2003)

Mobbing er altså ikke en konflikt, men overgrep som gjentas. Og det er langt på veg riktig at guttene har stått for det meste av mobbingen. Men dette har endret seg i løpet av de ti siste årene, nå når mobbing med digitale medier som mobiltelefon, PC og Internett har tiltatt kraftig.

Den første studien – der ordet mobbing ble brukt i vår betydning – ble gjort blant svenske skolegutter. Det var en lege, Peter – Paul Heinemann, som på slutten av 60-tallet gjorde observasjoner i noen skolegårder i Sverige og «oppdaget» et fenomen som han kalte «mobbing» (Heinemann 1969, 1973). Heinemann mente å se et mønster:

- noen gutter står sammen eller leker
- en annen gutt – ofte en avviker – kommer og forstyrrer
- det genereres aggresjon i gruppen
- den retter seg mot inntrengeren; mot avvikeren som forstyrrer
- angrepet avsluttes og gruppen vender tilbake til sin fredelige aktivitet



Usynlig mobbing. (Fra nettstedet *Stinemoor.com*).

Heinemann lånte ordet «mobbing» fra Konrad Lorentz (1968), som observerte fugler i flokk når de plutselig angriper en avviker. Ved å bruke ordet mobbing om menneskelig atferd åpnet Heinemann en meget viktig forskningstradisjon, selv om han tok feil om de grunnleggende mekanismene ved mobbing.

## Mobbingsens psykologi

Heinemann trodde åpenbart at aggresjonen mot mobbeofferet var reaktiv; det vil si at plagerne ble irriterte, deretter sinte og så aggressive. Dette er en av to hovedformer for aggresjon, men altså ikke den som i hovedsak preger mobbing.

Den andre hovedformen heter proaktiv aggresjon og betyr å angripe uten å være provosert; man «går etter det» (Roland & Idsøe 2001; Vitaro & Brendgen 2005).

**Plagerne** skårer som gruppe høyt på proaktiv aggressivitet. Dette betyr at de – statistisk sett – oppsøker situasjoner der de kan angripe noen sosialt eller fysisk. Vi vet også hva de går etter, nemlig å kjenne makten over noen. Samt å oppleve en forsterket tilhørighet med andre plagerne, når mobbingen skjer av flere sammen (Roland & Idsøe 2001). Sterk proaktiv aggressivitet betyr altså blant annet å være særlig tiltrukket av makt ved å skape avmakt og tilhørighet ved å åpne en felles front mot andre.

Plagerne blir altså i hovedsak ikke provosert av mobbeofferet. Tvert om er det de selv som provoserer, for å oppnå at det potensielle mobbeofferet gjør noe som kan brukes mot han eller henne. Dette kalles for å lovlig gjøre, eller legitimere, mobbingen.

Mobbingsens psykologi preges også av at mobbeofferet – etter som tiden går – blir «omgjort» til en ting for plagerne, en slags gjenstand som man kan gjøre det man vil med.

**Mobbeofrene** er – statistisk sett – mer sårbare enn andre (Olweus 1993; Roland 2007). De er mer engstelige og mer deprimerede. Og selvbildet deres er svakere enn gjennomsnittet. Slik sårbarhet er delvis et resultat av mobbingen. Men emosjonell sårbarhet, særlig frykt og angst, er også en klar risikofaktor for å bli mobbet. Dette skyldes nettopp at plagerne går etter dem som blir redde og viser avmakt.

Rollen som mobbeoffer er muligens enda tøffere å takle for guttene enn for jentene, men forskjellen er ikke stor.



*(Fra nettstedet Cokolly).*

### **Mobbingsens omfang**

I Norge viser store undersøkelser at 5 – 7 % av elevene i grunnskolen mobbes ukentlig eller oftere (Roland 2007, 2012). Dette betyr at nærmere 40 000 barn og unge vet hva som venter dem, når de våkner om morgenen.

I underkant av 5 % mobber andre ukentlig eller mer hyppig. Det er en viss overlapping mellom rollene som plager og mobbeoffer; et mindretall har begge roller. Når en tar høyde for det, er et konservativt anslag at 60 000 elever er involvert hyppig.

### **Kjønnsforskjeller**

Tidlig ble det klart at guttene var i meget klart flertall som plager (Olweus 1993), faktisk i et forhold 3:1 minst. Dette forholdstallet holdt seg helt til ca. 2000. Det var da mobiltelefonen, PC-en og Internett begynte å gjøre seg gjeldende som mobbeverktøy (Shariff 2008). Den vanlige mobbingen gikk ikke ned av den



*Digital mobbing via sosiale medier.*

grunn, men den digitale kom i tillegg. Og her – altså på den digitale plattformen – har jentene nesten utliknet forskjellen, slik at det er omtrent like mange jenter som gutter blant digitale mobbere. I sum – når en ser vanlig og digital mobbing under ett - betyr det at guttene fortsatt er i flertall. Men langt fra i så klart flertall som før.

Hva så med mobbeofrene? For vanlig mobbing er det slik at omtrent like mange jenter som gutter blir mobbet; både på vanlig måte og digitalt. Guttene mobber både gutter og jenter innenfor og utenfor klassen. Jentene mobber oftest andre jenter i klassen (Roland 2007).

**Alder** Andelen mobbeofre synker litt med økende alder, og det gjelder for både gutter og jenter. Det motsatte er tilfellet for plagerne. Vi vet ikke helt sikkert hva denne manglende parallelliteten mellom andel plager og mobbeofre skyldes. Men en av forklaringene er at økende alder beskytter mot å bli mobbet (Roland 2007).

## Mobbings former

Når mobbingen foregår ansikt til ansikt, kan det kalles vanlig mobbing eller kontaktmobbing. Her finnes det kjønnsforskjeller. Fysisk mobbing, altså å påføre mobbeofferet fysisk smerte, er i all hovedsak en gutteform. Men den er ikke den vanligste mobbemåten for gutter. Mest hyppig er ondsinnet erting. Og denne formen brukes av både gutter og jenter.

En tredje form er utfrysing. Dette er ikke det samme som å være ensom. Den klassiske metoden er å invitere, for så å stenge ute. Relativt sett, er dette en metode som jenter bruker mer enn gutter.

En litt annen inndelingsmåte er å snakke om åpen kontra skjult mobbing. Skjult betyr her at det er vanskelig å oppdage for andre enn en som er involvert. Utestenging er ofte, men ikke alltid, en skjult form. Det fremste kjennemerket er at det brukes tegn i stedet for åpne uttrykk.

Digital mobbing foregår «på avstand» i motsetning til kontaktmobbing. Og det er mobiltelefonen, PC-en og Internett som er verktøyene. Som ved kontaktmobbing vil negative ord – muntlig eller skriftlig – være en vanlig form. Samt nedverdiggende bilder og film. Sosiale medier som Face Book er i stor grad den plattformen som brukes nå. Og her er mulighetene til å skandalisere og stenge ute mange. Og spredningskraften er voldsom. I tillegg er det slik at Internett aldri glemmer (Shariff 2008).

Man kan spørre hvorfor ikke telefonen og PC' en skrus av, så slipper man jo unna. Svaret er at det klarer man ikke; da blir utryggheten enda sterkere. Og slik blir digital mobbing til en viss grad lik terror. Ingen steder eller tider kan man være trygg.

Det ser altså ut til at jentene har tatt igjen guttene her; altså mobbing på den digitale plattformen.

## Hva kan gjøres?

Ungdom svarer oftest at det er ungdommen selv som kan stoppe mobbing, ikke de voksne. Jo, noe er det nok i dette. Men all erfaring viser at barn og unge er temmelig hjelpeløse alene.

På skolen er de helt avhengige av de voksne; rektor, lærere, assistenter. Det aller viktigste er nok at elevene vet at skolen ikke godtar mobbing og griper inn når mobbing skjer. Så kan man gå mer faglig til verks og spørre hva skolen faktisk skal gjøre for å forebygge, avdekke og gripe inn.

Et godt svar er å ta i bruk et anerkjent program mot mobbing. I Norge er vi så heldige å ha internasjonalt anerkjente program som Zero, Respekt og Olweus – programmet (Olweus 2005; Roland 2007, 2012). Hva er det så som preger slike effektive program?

Alle de tre programmene henvender seg til de voksne på skolen; rektor, lærere og andre. Budskapet er å formulere tydelige regler i skolegården og i klassen og å håndheve disse på en myndig måte. Videre å ha gode rutiner for å oppdage mobbing og klare prosedyrer for å gripe inn. God kontakt med de foresatte er også avgjørende. På denne plattformen av de voksnes ledelse er det at elevene selv kan trekkes inn i tiltak for trygghet og trivsel (Roland 2007, 2012).

Så vil altså dette virke?

I høy grad ja, dersom skolene tar programmet seriøst. Og programmene virker noe bedre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Den vanskeligste gruppen å påvirke er faktisk de jentene på ungdomstrinnet som mobber andre. Antagelig fordi mobbingen er smart og skjult; lærerne ser den ikke (Roland 2012).

Det er nok riktig at bruk av vold- også den formen

som kalles mobbing – er mer utbredt blant gutter enn blant jenter. Men jentene er flinkere enn guttene til å skjule mobbingen og mørketallene er derfor trolig høyere blant jentene enn blant guttene.

## Referanser:

- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 3, 3 – 14.
- Heinemann, P.P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Lorenz, K. (1968). *Den såkalte ondskap. Om aggresjon blant mennesker og dyr*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2005). An evidence-based anti-bullying program and new initiatives in Norway. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Red.). *Taking Fear out of Schools*. Stavanger: University of Stavanger. Centre for Behavioural Research.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2012). *Mobbing og tidlig innsats – har programmer mot mobbing best effekt på barnetrinnet? I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.)*
- Roland E. & Idsøe.T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. & Vaaland G. S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. En lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. London: Routledge.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W.W. Hartup, & Archer, J. (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York: The Guilford Press.

# Noen refleksjoner etter 31 år som skoleleder

*Av Ellinor Bryne*

Ferieturen til Europa startet etter at nok et skoleår var over. Jeg hadde sendt søknad om å bli undervisningsinspektør. Jeg var ung. Jeg var kvinne. Senere skulle det vise seg at jeg var gravid. Madlavoll skole skulle starte opp høsten 1981. Min undervisningspraksis hadde jeg fra ungdomstrinnet. I tillegg hadde jeg vært pedagogisk veileder i Aurskog Høland og i Stavanger. Jeg hadde også bygd opp kompetanse om skoleledelse og hadde i to år undervist på Stavanger lærerhøyskole i pedagogikk ved kristendomsstudiet.

Hvorfor søke en lederstilling? De fleste rektorer og undervisningsinspektører var menn. Mange hadde en autoritær lederstil. En av mine ledere sa en gang på et foreldremøte at menn har mer autoritet i forhold til elever enn kvinner. Senere ble vi kollegaer. Jeg minnet han om utsagnet og han bekreftet det. Han mente det. Min lederstil var bygget på verdier, ikke på å være autoritær. For meg var det viktig å se mennesket. Jeg trodde at dersom menneskene i organisasjonen opplevde trygghet og trivsel, var det et godt fundament å bygge og videreutvikle en organisasjon på.

Første august startet jeg opp i den nye stillingen. Hva ville den bringe? Overalt var det kaos. Bygningene var ikke ferdige, nytt og gammelt utstyr overalt. To uker senere var det skolestart for elever som hadde

gått på Gosen, Mosvoll, Tjensvoll og Stavanger spesialskole. I tillegg var det mange ny-innflyttede elever fra nytt boområdet, Haugtussa.

Skolen hadde også avtale med Stavanger lærerhøyskole om å være øvingslærerskole. Den nye skolen ble en smeltedigel for entusiastiske pedagoger, spente elever og foreldre.

Timeplanen ble laget. Den ble sirlig skrevet på et stort ark som var laget til dette formålet. Alt stemte vannrett og loddrett. Timene vi hadde fått, var brukt. Elevene fikk sine rom og innganger. Personalet fikk flotte arbeidspulter. Vi var i gang.

Tidlig fikk jeg bruk for min systematikk og matematiske evne. Når personalet var fraværende, måtte det skaffes vikarer. Det ble mange turer til studentboligene om morgenen.

Men skulle det være slik? Det ble ingen god undervisning ved å hente inn tilfeldige vikarer. Skolen fikk ressurser. Så startet et arbeid med å omorganisere personalet slik at skolen disponerte flere ressurser når alle var tilstede, og at de dekket opp for hverandre når noen var borte. Målet var at elevene skulle få god undervisning og personalet bedre arbeidsforhold.

En god skoleleder er en person som ser den enkelte, som selv er synlig. En god skoleleder har omsorg for

den ansatte, tar kontakt med den som er fraværende og når fraværet er over sier: «Så kjekt å se deg». I dag er dette en selvfølge. Stavanger kommune har lager rutiner for sykemeldingsoppfølging. Der står hva vi skal gjøre og når. Den gang var det ikke slik. Da jeg luftet tanken om bedre personalomsorg, ble det blåst av. En av mine mannlige kollegaer sa: «Lærere er voksne personer. Gi dem en nøkkel og de bøkene de trenger, vis dem rommene så klarer de seg selv».

I dag vet vi hvor viktig det er å se den enkelte.

## Team

Vi startet arbeidet med å organisere personalet i team. Et lærerteam skulle ha alt ansvar for undervisningen på et trinn. Arbeidsdagen for elever og personalet skulle være forutsigbar og trygg. Lærerne måtte samarbeide. Det krevde at de hadde tid til dette viktige arbeidet. Hvordan kunne en utnytte tiden på best mulig måte?

Dette førte til diskusjon om hvor lang en undervisningsøkt skulle være. Måtte den være tre kvarter? Kunne vi organisere dagen annerledes? Etter mange og lange, men spennende prosesser, ble det vedtatt å endre skoledagen. Vi organiserte dagen i doble og enkle undervisningsøkter! Det ble også gitt bedre tid til elevene slik at de fikk bedre spisepause.

## Å være kvinne

Kvinnelig leder, gravid med voksende mage på kurs. Jeg hadde kastet meg uti arbeidet, nye ting ble prøvd. På et kurs kom skolesjefen bort til meg: «Visste du at du var gravid da du søkte jobben?» Jeg ble paff. Målløs. Hva skulle jeg svare? Ville jeg ikke fått jobben om jeg hadde visst? Jeg slapp å svare: Jeg visste ikke, men om jeg hadde visst så hadde jeg ikke sagt noe. Men jeg levde i et mannssamfunn. I permisjonstiden, med en måneds gammel datter ble jeg spurt av Utdannings-



*Kvinnelige ledere skal kunne mye – Fra kvinneinvasjon på facebook.*

direktøren om å være med på en ledersamling i nord fylke. Jeg sa ja. Foredrag for skoleledere. Jeg tror at det var bare menn. Jeg vet ikke hva jeg snakket om, men om kvelden etter middagen kom mange bort til meg og var glad for at jeg som kvinne hadde en annen tilnærming på ledelse.

Etter hvert ble jeg mer og mer trygg på meg selv som kvinnelig leder. For meg var det viktig å styre en skole der menneskene var i fokus.

## Fokus på ledelse

I denne tiden fikk skolelederne i Norge skoleringsring. Jeg fikk være med på «Miljø og ledelse i skolen», MOLIS. Senere ble det «Ledelse i skolen», LIS. På disse kursene var jeg foredragsholder. Jeg var foreleser på flere skoler. Ved flere anledninger opplevde jeg at rektor var usynlig. Han «måtte bare» gjøre det og det, og han forlot kurset. Ikke lett å omorganisere om en skole når rektor ikke så behovet for endring. .

Madlavolltiden ble en tid da betydningen av klasse-





*Kvinnelig leder. (fra Nyhetspressen 3. september 2011)*

miljøet kom i sentrum. Menneskene i en gruppe påvirket hverandre. Alle i gruppen hadde ansvar for hvordan miljøet i gruppen var. Rektor på Madlavoll, Kjell Schou Andreassen, hadde skrevet hovedfagsoppgave om klassemiljø. Det var derfor naturlig at vi hadde fokus på dette.

### **Ny skole**

Etter noen år på Madlavoll kom det en unik sjanse. Det var i 1987 at det skulle bygges ny skole på Forus, Godeset skole. Jeg søkte og fikk stillingen. Det var en stor utfordring. Tenk å få være med å bygge en skole fra grunnen av. Nå måtte jeg stole på meg selv. Jeg støttet med til Pippi som sa: «Dette har jeg ikke gjort før, så det tror jeg helt sikkert jeg kan klare»

Å starte opp på ny skole. Hva skal en skoleleder kunne? Med Pippi i tankene tok jeg fatt på det møysommelige arbeidet med å bygge opp en skole.

Noe av det viktigste arbeidet var å få tak i gode medarbeidere, noen som ville arbeide sammen. Det arbeidet var ikke lett, men litt etter litt fikk vi tilsatt

personer som ville og kunne samarbeide og hadde elevenes læring i sentrum.

Jeg fikk også være med i prosessen med innkjøp til skolen. Alt skulle kjøpes inn, møbler, undervisningsmateriell, undervisningsutstyr. Målet var klart: Å legge til rette for den gode læring. Kunnskap er sentrum i skolens virksomhet. Elevene skal lære å lese, regne og skrive. De skal også bli gode samfunnsborgere. Hva hadde vi behov for? Måtte alle lærebøkene være like? Var det lærebokforfatterne sin tolkning av planene som var viktigst eller var det læreplanene. Det ble en heftig diskusjon. Vi landet på en mellomting. Noen læreverker ble kjøpt inn. Mye tid ble brukt til å lage emnekasser. Skolemiljøet skulle formes.

Da skolen ble tatt i bruk, var det få som trodde at datamaskinene skulle bli tatt i bruk i undervisningen. Av den grunn ble det kjøpt inn skrivemaskiner på kontorene. De som hadde den øverste myndighet, trodde ikke at skolen hadde bruk for datamaskiner. De ble ikke prioritert på innkjøpslisten over utstyr som var nødvendig. I dag vet vi noe annet. Det varte ikke lenge før vi startet på kurs. Vi ville være med på å prege utviklingen.

Det var viktig å bygge en organisasjon som la til rette for trivsel og trygghet. Vi måtte ha respekt for hverandre og miljøet rundt oss. For å få det til måtte vi samarbeide. Vi måtte vite om hverandre.

### **Åpenhet**

Jeg startet tidlig opp med å lage Ukeinfo til personalet. Vi laget også «Velkommen til Godeset skole». Det var en informasjonsfolder som ble laget i forkant av hvert skoleår. Den ble delt ut til alle foreldre og skolens samarbeidspartnere ved skolestart. Den ble fulgt opp med månedsbrev til foreldrene der vi orienterte om hva som skjedde på skolen. Vi brukte fargekoder på å skille ut år

for år. Informasjonsflyten var viktig. Personalet hadde morgenmøter to dager i uken. Informasjonen som ble gitt muntlig, ble også gjort skriftlig. Vi hadde også faste møter for hele personalet og for teamene.

Foreldre ble ønsket velkommen til skolen. Vi laget møteplasser. Det var en stor dag da barna skulle starte opp på skolen. Det myldret av barn og voksne. Trygghet var viktig. Foreldrene fikk være med inn i klasserommene. Så flyttet de seg ut i fellesarealene. Kaffe og te ble satt fram. Vi skoleledere gikk rundt og pratet. Relasjoner ble bygget, mor til Erik, far til Oda. Det ble dannet møteplasser for informasjon og relasjonsbygging. Tilgangen på informasjon har endret seg. Nye informasjonssystemer gjør det enklere. Vi har data skjerm med infotavle. Vi har mail, linksidene, Its learning for å nevne noen. Dette gjør ting enklere, men det krever også at alle bruker systemene.

### **Den estetiske dimensjon**

Skolen skulle preges av at vi arbeidet med barn. Barnekunst «farget» veggene. Det ble et særpreg. Rektors kontor som var kjernen i virksomheten, fikk stadig ny kunst på veggene. Det var viktig med orden. Rommene skulle være innbydende. Alt hadde sin faste plass. Der var alltid blomster i krukkene og på fellesarealet. Det skulle være godt å komme inn på skolen.

### **Storsamlinger**

Vi startet opp med faste samlinger for alle elevene på skolen. Foreldrene var alltid velkomne som publikum. Det var viktig for elevene som skulle opptre. Noen de kjente så på. Elevene fikk lære å mestre: Se her er jeg! Og de fikk lære å bli gode tilhørere. Samlingene ble et av skolens merke. Sangen ble kjennetegnet vårt. Elevene lærte nye sanger. De fikk oppleve den gode følelsen av tilhørighet når vi sang sammen. Det var en selvfølge

at vi skoleledere var til stede. Den praktiske rammen rundt en samling var også viktig. Tema på samlingene var skiftende årstider, høytidene og tema som elevene hadde i undervisningen. Minst en gang i året hadde vi en samling der vi laget en forestilling der alle elevene deltok. Foreldre var publikum.

Vi ønsket en åpen skole. Foreldrene ble viktige støttespillere. På den måten ble de knyttet nærmere skole-samfunnet.

Skolen ble åpnet om høsten 1988 og allerede den først 17.mai hadde vi bygget vår identitet. Vi hadde fått skolesang, og nå møtte vi barnetoget med ny fane. Den var blitt til i en prosess mellom elever, lærere og en kunstner. Flott ble den! (synes vi)

Skolesangen gav fellesskap. «Ja, Godeset har alt en skole skal ha. Me lige deg, digge deg, her vil me gå og lera bokstaver fra A og til Å» Sangen fylte skolen. Vi ble med i «positivt skolemiljø». Et av kriteriene for at vi fikk bli med, var at prosjektet var forankret i skoleledelsen.

Som skoleleder måtte jeg vite hva jeg ville. Jeg måtte være trygg på meg selv. Ledelse var et fag. Boken «Ledere som tar styringen» av Bennis & Warren 1985, gav meg mange ideer. Vi arbeidet for at skolen ikke lenger skulle være regelstyrt, men målstyrt. Skolen måtte ha sin visjon, noe å styre etter. Viktig i denne prosessen var Walt Disneys ord: «Kan du drømme det, kan du gjøre det!»! Drømmen var klar. Vi måtte ikke bare ha en visjon for skolen, men vi måtte gi den mening i skolehverdagen. Vi ville en skole der alle skulle gå i samme retning. Vi laget våre mål og satte dem inn i en ramme.

«Hva gjør du viss ikke alle lærere vil gå i samme retning?» spurte en mannlig kollega meg. «Da må han finne en annen arbeidsplass», svarte jeg. «Går det an?» svarte han. I virkeligheten tror jeg ikke at det skjedde, men sannheten i de ordene jeg sa, hadde jeg med meg

som skoleleder. En skoleleder må ha tillit til at medarbeiderne at de følger de fellesbeslutningene som ble tatt. Medarbeiderne må også ha tillit til sin ledelse. Tillit i organisasjonen er på mange måter grunnmuren som alt er bygget opp på. En av grunnsteinene i er: «Alle elever er alles ansvar». Det skal ikke være mine og dine elever! Vi kan ikke ha en skole i skolen.

Trivsel på en arbeidsplass er viktig. Trivsel for alle, elever, lærere og foreldre. For at vi skal kunne trives, må en skoleleder legge til rette for samarbeid. Vi laget trivselsregler, ikke regler som fortalte hva en ikke fikk lov til å gjøre på skolen. Elever og foreldre ble med på dette arbeidet, viktig at alle i skolen var delaktig i dette arbeidet. Å være med i en slik prosess forplikter. Vi styrte mot samme mål.

Personalet måtte være villige til å utvikle seg. Det ble mange diskusjoner når planene skulle lages. Vi hadde fått en ny plan for grunnskolen 1987. Vi hadde et ansvar å ivareta elevene og legge til rette for god læring for alle elever. «Mønsterplanen» ble en håndbok for meg som skoleleder, og den ble lagt til grunn for alt vårt arbeid på skolen.

Vissheten for skoleledelsen på en skole og skolesjefen må være at Stavangerskolen er en god skole for elevene. Sakte, men sikkert ble Stavangerskolen et begrep. Vi var en del av den!

På den tiden fikk vi ny sjef, en kvinnelig skolesjef, den første i Stavanger. Hvordan ville det bli mottatt? Hun var tydelig, krevende og hadde som mål å få flere kvinnelige rektorer. Der var uro i rektorgruppen. Var årsaken til det at vi hadde fått ny læreplan som krevde endring? Var årsaken at vi skoleledere ikke lenger var fremst blant likemenn, men at vi tok på alvor at skoleledelse var et fag? Det var nok litt begge deler. Samtidig hadde skolen et felles mål og felles oppgaver. Vi måtte styre etter de samme mål.

## **Nettverk**

Rektorene hadde sine nettverk i bydeler. Vi hadde også dannet rektorenes arbeidsutvalg. Det var vårt. Godt å ha en arena der vi kunne drøfte våre saker. Hva ville vi? Når ville vi støtte skolesjefen? Det opplevdes likevel godt å få en tydelig leder.

Det ble forsøkt å lage et kvinnenettverk, Det lyktes ikke. En av årsakene var nok av vi som kvinner var forskjellige. Eller opplevde vi at å lede en skole var et felles mål for alle rektorer, og at kjønnsforskjellene ikke hadde noe å bety?.

Da vi i juletravelheten startet et nettverk som ble kalt «Fredriksens fabrikk», ble det blink. Det var et uformelt nettverk for kvinnelige rektorer. Vi har vært sammen i over 20 år i nov/des. Stedet er fast. Menyene er fast. Antall kvinner som møtes er økende. Vi inviterer også skolesjef og representanter fra økonomi- og personalavdelingen. Produksjonen har vært forklær, pannebånd, slips, engler, stjerner og snop for å nevne noe. Humøret er på topp. Vi har det gøy og koser oss med god mat og drikke. Skolesjefen har tatt i mot gavene med forventning og spenning. Hva blir det i år? Produktene blir fordelt rundt på kontorene. Et hovedmål for samlingen er å senke skuldrene og skape trivsel, både for oss selv og de som får «gavene».

## **Ledelse i endring**

Skoleledelse endret seg. Vi fikk nye oppgaver. Medarbeiderne i skolen fikk større fokus. Det ble viktigere å få inn de rette medarbeiderne. Når vi skulle tilsette medarbeidere, begynte vi å intervju dem selv. Vi ville ha de beste lærerne, de som hadde den kompetansen skolen hadde behov for, de med gode referanser og vilje til å samarbeide. Det var ikke lenger nok å ha gode papirer.

Personalarbeid ble viktigere og viktigere. Vi startet

opp med medarbeidersamtaler. Hadde vi rett person på rett plass? Hadde medarbeideren behov for endring i arbeidsoppgavene? Jeg tror at noe av det viktigste i dette arbeidet var å se den enkelte, kunne gi ros. Hvis det var nødvendig, var dette og en arena der en kunne korrigere eller få ut frustrasjon. Da vi startet med dette, var det opp til den enkelte skoleleder. I dag er dette satt i system.

Da jeg hadde vært ti år på Godeset, ble det nye utfordringer. I år 2000 ble jeg skolesjef. Det gav meg ny erfaring i skoleledelse og samarbeid med andre etater. Men det var i skolen jeg ville være.

Tilbake til skolen. Denne gang Auglend skole med avdeling for hørselshemmede. Her møtte jeg nye utfordringer. Kommunikasjon var viktig. Så ble det tegn-språkkurs, jeg måtte lære å kommunisere med alle, elever, lærere og foreldre.

### **Hvorfor er skoler forskjellige?**

Har det noe med hvor skolen er plassert geografisk? Er det bygningene? Har det med menneskene som arbeider der? Hvor viktig er pedagogikken? Min erfaring er nok at det er litt av alt. Likevel tror jeg også at det betyr noe hvordan en skole blir ledet. En skoleleder kan ikke gjøre alt alene. Han må ha med seg et team. En god skole er den som har orden i økonomien, der pedagogikken står i sentrum, der personalarbeid er synlig.

Skoleledelsen må være synlig i skolesamfunnet.

Da jeg begynte på Godeset skole i 1987, var vi 5 kvinnelige rektorer i Stavangerskolen. I 2012 ble jeg pensjonist. Da var 27 av 45 rektorer kvinner. I løpet av denne tiden har det å være skoleleder endret seg. Nye

tider krever at en leder skal ta i bruk nye systemer. Skolen er alle manns eie. Alle mener noe om skolen. I dag blir en skole vurdert av brukerne. Resultatene blir tilgjengelig for alle. Det blir fokusert på elevenes læring. Vi har nasjonale og kommunale prøver. Stavanger kommune har «Dialogen og responsen». De analyserer skolens resultater sett opp mot skolens egen vurdering av seg selv. I et møte med skolen der foreldre, elever, lærere og skolens ledelse er sammen med representanter fra skolesjefen, går vi gjennom funn som er blitt gjort og blir enige om hva skolen må satse på videre.

Etter tiden på Auglend skole ble jeg ambulerende rektor i Stavangerskolen. Oppgavene mine var å være rektor på en skole som av en eller annen årsak ikke hadde rektor. Det være seg sykdom, permisjon eller pause før ny tilsetning.

Jeg vet ikke hvorfor jeg turde. Jeg opplevde sannheten i Søren Kirkegaards ord at «Å våge er å miste forfeste for en stund, og ikke våge er å miste seg selv». Jeg våget!

Det ble en ny og spennende tid. Aldri kjedelig. Personene i en organisasjon er viktig, og det første jeg gjorde da jeg kom til en arbeidsplass, var å lære navn. Jeg orienterte meg i skolens organisasjon. tok kontakt med viktige personer i organisasjonen som Fau-leder, driftsstyreleder, tillitsvalgte for å nevne noen. Igjen var det Pippis ord som ble viktige: «Det har jeg aldri gjort før, så det tror jeg helt sikkert at jeg får til.»

Erfaringene mine er mange. Hva er det viktigste? Jo, at personene i systemene blir sett. At de opplever trygghet og trivsel. Da kan vi sammen nå målet å gi elevene læring!

# Kristendomsfagets utvikling og mine erfaringer som lærer i dette faget

*Av Ester Offerdal*

Ikke noe fag i vår skolehistorie har etter min mening gjennomgått større forandringer enn kristendomsfaget. I første del av innlegget mitt vil jeg ta for meg noen av disse, i siste del opplevelser, tanker og erfaringer med faget gjennom mine 30 år i barneskolen.

## **Reformasjonens betydning**

Fram til reformasjonen var utdanning knyttet til katedralskolene. De ga en teologisk utdanning for klerikal tjeneste i katedralene og var forbeholdt gutter fra de øvre sosiale lag. Etter reformasjonen ble skolene omdøpt til latinskoler. Hver kjøpstad skulle ha sin skole. I disse skolene ble det undervist i klassiske språk i tillegg til teologi. Utdanningen forberedte til studenteksamen, og det ble fortsatt bare rekruttert gutter fra overklassen.

Reformasjonens far, Martin Luther, var opptatt av at alle skulle lære å lese på sitt eget morsmål slik at de kunne være i stand til å lese Bibelen og katekismen selv. Folk skulle ikke lenger være avhengige av få kristendommen utlagt av bare kirkens lærde menn. Skulle dette kunne skje, måtte det lesekunnskap til. Det var derfor nødvendig med skoler. Luther var streng og understreket lydighetsprinsippet; barna skulle være pliktoppfyllende og underdanige, og underordne seg den kristne tro og lære.

## **Kirkeskolens tid**

Det tok nesten 200 år før disse tankene resulterte i skoler i Norge. Det var gjennom konfirmasjonen at den evangelisk-lutherske lære ble formidlet. Bibel og katekisme var lærestoffet. Konfirmasjonen ble gjort obligatorisk i 1736. Konfirmasjon var nødvendig både for å kunne gifte seg og gå til alters. Dette gjaldt både gutter og jenter. Her spilte pietismen en stor rolle. I kjølvannet av konfirmasjonen ble allmueskolen til. Skoleloven av 1739 gjaldt for landet i Norge og ble organisert som omgangsskole. Fra midten av 1800 – tallet ble det etter hvert obligatorisk skole for både land og by. Lærestoffet bestod av bibelfortellinger, katekisme og salmevers. Til å begynne med ble undervisningen gitt muntlig av læreren, men målet ble å lære barna å lese, slik at de selv kunne lese sin Bibel og katekisme. Ved skoleloven av 1827 ble fagkretsen utvidet med skrivekunst, regning og sang, men hovedvekten lå på den evangeliske lære. Prest og klokke hadde tilsyn med skolen, som ble avsluttet med konfirmasjon. De første 150 år av allmueskolens historie blir gjerne betegnet som kirkeskolens tid.

## **Opplysningstidens innflytelse**

På slutten av 1700- og utover 1800- tallet kom det nye sterke åndsstrømninger i Europa. Renessansen, med

fornyet interesse for antikkens ideer og idealer, skapte et skille i europeisk historie. Den innebar et brudd med holdningene til religion og menneskesyn. Det underdannede mennesket måtte vike for opplysningstidens syn på mennesket som kunne utvikles og dannes til et fritt, skapende og ansvarlig vesen. Både den kristne- og den profane humanismen satte menneskeverdet høyt. Samfunnsverdiene ”frihet, likhet og brorskap” ble bærebjelker også i den norske grunnloven. Som følge av de nye ideene, kom det til et oppgjør med den lutherske formynderstat. Men den lutherske konfesjonen ble likevel beholdt som verdigrunnlag både i skole og samfunn.

### **Folkeskolen vokser fram.**

På midten av 1800-tallet kom skolens innhold igjen i fokus. Skulle det gis borgerlig undervisning i tillegg til opplæring i kristen tro og oppdragelse? Her kan bare nevnes den store lesebokstriden. Grundtvigs tanker om skolen fikk innflytelse også i Norge. Han mente at skolen måtte gi ”kunnskap og ferdigheter som ethvert menneske bør besitte”. Han pekte også på kjærlighet til land og natur og hadde en positiv livsanskuelse, noe som tydelig kommer til uttrykk i salmene hans og den nye skoleloven av 1860. I 1889 kom lov om folkeskoler. Formålet var å gi kristen opplæring og oppdragelse og allmenndannelse for alle barn. Fagkretsen ble utvidet med historie, geografi og praktiske fag, håndarbeid for jenter og sløyd for gutter. Kirkeskolen var blitt folkets skole, og den fikk navnet Folkeskolen. Men den var fortsatt knyttet til kirken og ble betraktet som kirkenes forlengede arm når det gjaldt dåpsundervisning. Hver skoledag skulle begynne og slutte med salmevers og/eller bønn.

### **Normalplanen av 1939**

Ideene fra opplysningstiden, om menneskets frihet



*Illustrasjon av bibelfortelling. (Fra studentum.no)*

og likeverd, kommer tydelig fram i Normalplanen av 1939. Det understrekes at barn er forskjellige, sosialt, religiøst og evnemessig, og dette må læreren ta hensyn til. Opplæring i tro og moral forenes med kravet om toleranse for annerledes tenkende. Når det gjelder kristendomsundervisningen, blir læreren sterkt oppfordret til å være engasjert, slik at elevene «ikke dovner av» og mister interessen, men har en levende tilknytning til bibelfortellinger og kjente salmer knyttet opp til dem. Normalplanen av 1939 ble gjeldende til langt etter krig. På 1950- og 1960-tallet begynner en radikalisering av arbeiderbevegelsen med en kritisk holdning til kristendom i skolen. Helst så en faget fjernet. Men sterk

motstand fra flere hold forhindret dette. Det kristne idè-grunnlaget begynner nå å gå i oppløsning. Ute i samfunnet er det stor uro. 1968- opprøret, der målet var å løsrive seg fra autoriteter og konformitet, hadde sterk gjennomslagskraft. Kritikken av kristendomsfaget, som mange syntes hadde alt for stort omfang i skolen, blir også hard.

### **9- årig skole blir innført - alternativ livssyns-undervisning opprettet**

I 1969 kommer grunnskoleloven. 9- årig obligatorisk skole for alle blir innført. Arbeiderbevegelsens ideologi om at alle skulle få samme muligheter, lå til grunn for loven. En del av den faglige målsettingen til realskolen blir endret. Nå blir også kristendomsfaget redusert, og kristendomsundervisningen skal ikke lenger være en del av dåpsopplæringen. Det skal være et ordinært skolefag, ikke forkynnende, men bare gi kunnskap om kristendommen. Dette skapte stor uro i kristne kretser, og lov om privatskoler (1970) ble kjempet fram. Den kristne skoletanken skulle stå sentralt og ikke bli styrt av myndighetene.

På den andre siden var det mange foreldre som ønsket fullt fritak fra kristendomsundervisningen i den vanlige skolen. De henviste til foreldreretten, og kampen endte med at et alternativt livssynsfag ble innført. Tilgang til dette faget fikk de barna som hadde minst en av foreldrene utmeldt av Statskirken. Undervisningen ble lagt parallelt med kristendomsundervisningen.

### **Egne erfaringer og refleksjoner**

Jeg tok Lærerprøva i 1964, og da var det vanligvis klasselæreren som hadde kristendomsundervisningen i egen klasse. Fremdeles gjaldt Normalplanen av 1939. På lærerskolen syntes jeg undervisningen i kristendom var spennende. Nye perspektiv og tolkninger åpnet opp

for en ny verden for ei ung jente, med ganske pietistisk bakgrunn. Men jeg kan ikke huske at vi fikk undervisning i didaktikk til nytte i senere undervisning, utenom det vi lærte når vi var ute i praksis.

Den generelle delen i Normalplanen av 1939 er interessant lesning. Her blir arbeidsskole-prinsippet sterkt betont, arbeid i grupper, diskusjoner og elevmedvirkning. Dette praktiserte vi aldri da jeg gikk på skolen, og jeg gjorde det heller ikke de første årene som lærer. Det var det monologiske klasserom som rådet, enten snakket jeg eller elever som framsa lekser, og lærestoffet i kristendom var ganske omfattende.

I forbindelse med denne artikkelen har jeg sett gjennom en mengde kristendomsbøker, fra Vogts Bibelhistorie til KRL- bøker. Vektleggingen av bibelstoff og etikk varierer og gjenspeiler gjerne tanker og målsettinger relatert til aktuelle samfunnsproblemer. Skulle en bli en god samfunnsborger, måtte det kunnskap til.

### **Lærer på Hundvåg skole**

På grunn av opphold i utlandet var jeg borte fra skolen i nærmere 10 år. Vi kom til Hundvåg skole i 1980, og snart fikk jeg jobb på Hundvåg skole. Store forandringer hadde skjedd i skolen i løpet av disse årene, generelt, men også spesielt med kristendomsfaget. Livssynsfaget var innført, og i min klasse deltok en gutt og ei jente. Jenta var moden og skoleflink og gikk til livssynsundervisningen uten problemer. Gutten derimot var mer usikker og ville helst være i klasserommet sammen med de andre elevene. Enda husker jeg sårheten jeg følte, da han utpå høsten spurte meg om jeg kunne spørre moren om han kunne få ha kristendom i stedet for livssyn. ”Jeg er så lei å høre om husnisser og fjøsnisser når det blir jul. Jeg har så lyst å høre om Jesus.” Men mor var hard og holdt på sitt.

Samtidig fikk kristendomsfaget bedre kår. M87 la

stor vekt på lokalt læreplanarbeid, i tillegg til tradisjonelt kristent lærestoff. Dette førte til et tett samarbeid mellom skole og kirke. Sammen ble det planlagt skolegudstjenester, der klasser eller enkeltelever deltok, kirkebesøk der presten fortalte om arkitektur og utsmykning, om gudstjenestens form og innhold etc. Som regel likte elevene å opptre, guttene litt flauere enn jentene, men etter hvert ble de trygge og syntes det var kjekt. Jeg ser ennå for meg da tre 6. klasser framførte ”Den store kongen” før jul. Helt fantastisk! I tillegg til besøk i Hundvåg kirke, dro vi på ekskursjoner til Domkirken og Utstein kloster, med omvisning av stedlig guide. Kirkehistorien ble levende, den gamle arkitektur og utsmykning meningsgivende. Elevene storkoste seg der de gjerne lå omkring og arbeidet med oppgaver. Prosjektarbeid var veldig populært, og interessen var like stor blant jentene som blant guttene når det gjaldt å utforske og løse oppgaver.

### **Gutter og jenter**

Mine erfaringer er at det var liten forskjell på jenters og gutters interesse og innsats i dette faget. Den største forskjellen var nok at jentene arbeidet grundigere med oppgaver i arbeidsbøker, men guttene var like interesserte i å høre historier og delta i samtaler. Særlig likte de prosjektarbeid. Når de selv fikk velge oppgaver innen temaer, jobbet de vel så iherdig som jentene. De likte å få utfordringer. De mest spennende spørsmål til meg, var fra gutter. Jentene var gjennomsnittlig mer tålige, men også de likte når de selv fikk jobbe. I evalueringer fikk jeg negative tilbakemeldinger når jeg snakket for lenge, de ønsket selv å jobbe med emnene.

I det monologe klasserom, som var det vanlige i mine første år som lærer, var det større forskjell, husker jeg. Guttene var mer urolige og syntes mindre interessert, men etter som pedagogikken endret seg til delta-

kelse og mer aktivitet, kom guttene sterkt med. Aktivitetsrangen ble mer tilfredsstilt.

### **Utvikling mot – og innføring av KRL- faget**

Jeg har alltid likt å undervise i kristendom. De bibelske fortellingene er spennende, kirkehistorie knyttet opp til viktige personer og helgener, som eksempler på tro og kjærlighet i praksis, utfordrende og givende. Man så hvordan den kristne tro hadde betydning for oss, når det gjaldt toleranse og respekt for annerledes tanker og tro.

På den andre siden var det trist at elever ble skilt i det praktiske undervisningsopplegget når det gjaldt nettopp disse grunnleggende etiske prinsipper som vår norske kultur er tuftet på. Elevene gikk også glipp av å utveksle tanker og synspunkter. Den norske kultur er sterkt preget av det kristne tankegodset, både i lovverk, litteratur og kunst. Erfaringer med livssynsundervisning viste etter hvert mangler når det gjaldt religiøse referanser til disse ting.

Samtidig kom det til landet vårt mennesker fra mange land med sine religioner og kulturer. Tanken om å få til et felles fag, som kunne ta opp i seg både kristendomskunnskap, livssynsorientering og de ulike religioner, begynte å ta form. Dette førte til heftige diskusjoner fra alle hold. Jeg husker særlig foredrag og diskusjoner i kristne pedagogiske fora. I 1995 innførte Stortinget det nye faget: Kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering, forkortet til KRL. Faget skulle formidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag for alle elever, men der kristendomskunnskap skulle være det mest sentrale og ha større omfang enn andre livssyn og religioner. Disse skulle likevel presenteres ut fra samme pedagogiske prinsipper – ut fra sin egenart. Identitet og dialog» ble slagordet for KRL, først lære om egen kultur og religion og bli bevisst sin identitet, for



så å kunne gå i dialog med mennesker med andre religioner og kulturer. Religioner og livssyn gir ulike svar på de menneskelige grunnspørsmål. Derfor er det viktig å bygge broer og opprette fellesskap på tvers av tros- og livssynsgrenser og derved kunne leve fredelig sammen.

### **Grunnfag knyttet opp til L97 hadde stor betydning for meg.**

I læreplanverket av 1997 ble disse tankene lagt til grunn for undervisningen. For meg fikk L97 en spesiell betydning. Høsten 1997 tilbød MF helgeundervisning i KRL for lærere i Stavanger-regionen. Jeg meldte meg på, og det ble fire fantastiske semestre. Undervisningen skulle legge vekt på bibelkunnskap, kristendommens historie, kristen livstolkning i dag, andre religioner, etikk og filosofi, arkitektur og religiøs kunst, alt ut fra emner i L97. Dette åpnet opp for ny kunnskap særlig når det gjaldt fremmede religioner, men også nye vinklinger og måter å forstå og tolke kjente emner på. L97 understreker sterkt elevenes aktive rolle i undervisningen, de skal delta, oppleve, erkjenne og utfolde seg. Fortellingen som pedagogisk middel kom i fokus, og i KRL – bøkene fikk de bibelske fortellinger stor plass, også fortellinger om kirkehistoriske personer og helgener og fortellinger fra andre religioner. Undring, fantasi og refleksjon var nøkkelord som ofte resulterte i helt andre svar enn de ”fasiten” hadde gitt før.

Her har jeg lyst å gi et eksempel fra 6. klasse: Vi leste lignelsen om den bortkomne sønn, og jeg utfordret elevene til å komme med tanker om fortellingen. Den kanskje mest problematiske gutten i klassen, kom raskt med sin tolkning: « Det var kanskje en sønn som var blitt narkoman og som reiste hjemmefra. Det er mange narkomane som blir nektet å komme hjem, men denne faren var så glad i sønnen sin at han slo armene rundt ham da han kom hjem». Snakk om kristen livstolkning

inn i tiden. Det var spennende å jobbe på denne måten, og jeg fikk innblikk i elevenes tanker og følelser og lærte dem bedre å kjenne. De fikk trening i å reflektere og finne løsninger, og det var ikke noe som het rett eller galt. Respekt og toleranse for andres meninger ble sterkt understreket, ikke minst i forhold til mennesker med andre religioner, livssyn og kulturer.

Den nye kunnskapen jeg selv fikk gjennom studiet om andre religioner, gjorde det lettere å undervise i faget. Husker at jeg spurte en liten muslimsk jente om hun hadde hatt en fin ID-feiring dagen før. Da ga hun meg et strålende smil og spurte: ” Vet du om id?” Det var som om hun følte seg mindre fremmed og utenfor.

L97 la stor vekt på den estetiske dimensjonen. Lærebøker ble rikt utstyrt med kunstbilder relatert til stoffet, en fin måte å supplere eller forstå stoffet bedre på. I 2002 ble KRL- faget revidert og slanket noe, særlig mengden av kristent stoff, og KRL skulle nå stå for kristendom, religion og livssyn, der alle tre skulle likestilles. Den estetiske dimensjon ble ikke slanket, heller strøket. I 2003 kom MF med tilbud om to semestre helgeundervisning i ”Religion og estetikk”. Dette var noe for meg, som likte å besøke kunst- museer og gallerier og særlig se på religiøs kunst uten å kunne så mye om det. Når det gjaldt den estetiske dimensjonen i andre religioner, visste jeg vel ikke noe. Jeg tror dette er det mest interessante studium jeg noen gang har hatt, både for egen del og til glede og nytte i undervisningen.

Arbeidsoppgaver i kristendomsfaget var ofte å tegne ”fritt” til bibelfortellinger; målet var å skape selv, noe som medførte frustrasjon for elever som verken hadde fantasi eller kunne tegne. Dette blir gjerne kalt ”frihetens paradoks”. Min erfaring var at jenter greide dette bedre enn gutter. I L97 ble nye metoder presentert; nå skulle elevene først oppleve, erfare og få inspirasjon gjennom å ”studere” bilder og kunstverk som grunnlag

for egen skapende virksomhet .Den religiøse estetikk er preget av tro og livssyn både når det gjelder bildende kunst, arkitektur og musikk. Andre religioner har sine estetiske uttrykksformer, og det var spennende å lære om dette selv og formidle det videre til elevene. I det hele tatt var det godt å få utvide kunnskapen i forhold til KRL.

Jeg brukte mye å la elevene evaluere både faget og min formidling av det. Fra en evaluering, i en 7. klasse med 28 elever, svarte tre at de ikke likte KRL noe særlig. Nesten alle svarte at de likte å høre fortellinger og arbeide med prosjekter. Noen nevnte at det var bra å lære om kristendommen, men det som gikk mest igjen, var at de likte veldig godt å lære om andre religioner, for det kunne de ikke noe om fra før. En gutt syntes det var så kjedelig med jul og påske for da hørte de alltid de samme fortellingene. Jeg opplevde ofte at det var gutter som kunne komme med slike ytringer. Dette så jeg på som en utfordring, og ut fra min nyervervede kunnskap tok jeg for meg julemotivet i den ortodokse ikontradisjon: Jomfru Maria med Jesusbarnet på fanget, barnet med en voksens ansikt, symboler i farger, sittestilling og håndstilling, glorie og bokstaver. Dette munnet ut i et tverrfaglig prosjekt med sløyden der de skar til og finpusset en liten treplate som skulle bli ikon. I kunst og håndverk ble den så malt hvor alt vi hadde snakket om, var tatt med, og ikonene ble riktig fine. Her var det ikke forskjell på jenter eller gutter, alle syntes det var spennende og kjekt. Til påske tok vi for oss ulike krusifikstyper, relatert til ulike kirkehistoriske epoker og teologisk vektlegging.

## Avslutning

De siste årene av min lærertid ble på mange måter de rikeste, ikke minst på grunn av KRL- faget. Men også dette er blitt forandret. Ordet kristendom er tatt bort og erstattet med ordet religion. Nå heter faget Religion, livssyn og etikk, forkortet til RLE. Det som har vært kjernen i vår kultur, er radert bort. Jeg synes at hensynet til det flerkulturelle Norge har gått for langt. Fra å være det eneste faget i allmueskolen fra 1739 og fram til i dag, har det vært en enorm forandring med kristendomsfaget, og det som er igjen, er til og med fratatt navnet.

For framtidens skole har jeg et brennende ønske om at det bibelske fortellingsstoffet aldri må fjernes, i nye skolelover og læreplaner. Fortellingene gir oss retningslinjer om hvordan vi bør leve, og de er alltid tidsaktuelle og gir hjelp til tro og livstolkning. La meg slutte med en samtale jeg hadde med en styrmann for mange år siden. Vi snakket om eksistensielle spørsmål. Så sier denne store, tøffe sjømannen:” Jeg er ikke kristen, men når jeg står på broa og det lyner og stormer, og bølgene slår høyt, da tar jeg fram bibelfortellingene jeg lærte på skolen, og da føler jeg meg trygg”.

## Kilder:

- Normalplanen av 1939
- Mønsterplan 87
- Læreplanverket 97
- Lærebøker i kristendom og livssyn
- Notater fra forelesninger i KRL
- Noen av foreleserne: Mogstad – Hvalvik – Gravem – Heiene – Opsal – Dambolt – Haanes.

# Kjønnsdifferensiert kroppsøving?

Av Kjell Espedal

## Innledning

Anders på 6 år ble intervjuet før han skulle starte på skolen høsten 2012 (fra Aftenposten 18. august 2012). Journalisten spør hva han tenker om å bli skolegutt.

Anders svarer;

*At det skal bli gøy. Der er det klatrestativ, masse å leke med og sykler og sparkesykler. Som skolegutt er jeg større enn da jeg gikk i barnehagen.*

Så spør journalisten igjen:

*Hva tror du at du kommer til å like best ?*

Anders svarer:

*Gym. Jeg har vært med der før. Vi klatret opp på klatreveggen og så hoppet vi ned på tjukkassen og så klatret vi helt til toppen og tok på ringene i tauet. Kan-skje vi skal spille fotball og basketball?*

Slik tenker en guttepjokk på 6 år. Han vil klatre, hoppe og sparke ball på skolen. Men ville en jente svart det samme. Jeg tror ikke det. De ville antakelig ønsket seg roligere og ikke så tøffe øvelser.

Dette minner om et ektepar som gjerne ville gi gutt og jente samme oppdragelse. Guttene fikk dokker å leke med, mens jentene fikk biler. Hensikten var at de skulle ut i en verden med likestilling. Det skulle ikke være gutteting og jenteting. Men hvordan gikk det? Jentene kastet bilene, mens guttene ødela dokkene. Guttene ville ha bilene og jentene dokkene.

Spørsmålet i skoleverket er: Tilstreber planene en likestilling som ikke er mulig i praksis?

## Historikk

I antikkens Hellas ble gymnastikk tillagt stor betydning som et ledd i oppdragelsen. Gymnastikk ble den gang utført uten klær. I middelalderen ble gymnastikk lite påaktet. På 1700-tallet innså mange pedagoger/filosofier nødvendigheten av kroppskultur. I sin bok *Emile* (1762) går Jean Jacques Rousseau inn for en naturlig livsførsel med helsedyrkende kroppsøvinger. Flere daværende pedagoger søkte å omsette hans prinsipper i praksis.

Gymnastikk i mer moderne betydning oppstod i 1790-årene da tyskeren Johan Muts utgav den første praktiske håndbok i gymnastikk.

De første som tok dette i bruk var militæret. De brukte ideene i håndboka både til å oppnå disiplin og for å styrke kroppen som var nødvendig i krigssituasjoner. Særlig var dette tilfelle i Tyskland hvor en brukte turn med ulike apparater for å oppnå patriotisme gjennom å beherske vanskelige situasjoner. I Sverige gikk utviklingen en annen vei. Der la de vekt på å lage øvelser tilpasset de enkelte kroppsorganer – øvelser for enkelte muskelgrupper. I Frankrike oppstod en tredje retning hvor de innførte musikk til gymnastiske øvel-



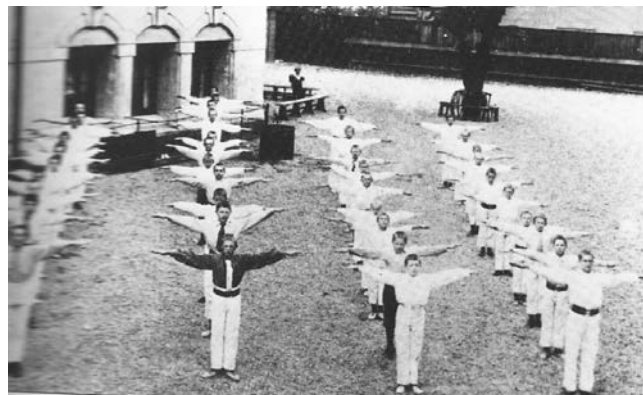
Gymnastikk som militær trening – fra 2. verdenskrig. (Wikipedia)

ser. I Amerika brukte de aktive øvelser i gymnastikk som helseforberedende og til sykebehandling (Mensendieck – gymnastikk).

I Norge ble den første skole for lærere i gymnastikk opprettet i 1855. Det var en instruktørskole for gymnastikk og våpenbruk. I 1915 ble Statens gymnastikkskole etablert. Utviklingen her gikk fra linjegymnastikk til individuelle øvelser, bestemte idrettsøvelser og til mer rytmisk og bevegelsesgymnastikk. Ved siden av skolegymnastikk ble det startet med hjemmegymnastikk, mosjonsgymnastikk og idrettsgymnastikk. I en periode utviklet skolen en egen kvinne-gymnastikk. Etter hvert ble det lagt vekk. Det skulle være felles utdanning for menn og kvinner. Norges idrettshøyskole ble opprettet i 1968 med både kvinnelige og mannlige studenter.

### Fra gymnastikk til kroppsøving

Hvis vi blar gjennom noen fagplaner for kroppsøving finner vi ulike målsetninger og ulike pedagogiske opplegg. I det følgende vil jeg ta for meg en del utsagn fra planene som omhandler gutt- /jentegymnastikk.



Linjegymnastikk på Vestheim skole, Kristiania 1910. (Fra En skole gjennom 250 år av Hans Jørgen Dokka.)

I Normalplanen av 1939 kan vi lese følgende om bekleddingen i en gymnastikktime:

- *Elevene bør ha en gymnastikkdrakt og gymnastikksko. Heller ikke må den gjøre det vanskelig for læreren å kontrollere holdningen under øvingene. En tjenlig drakt for guttene er en kort lett lærretsbukse. For pikene høver det godt med trikotdrakt som går i ett.*

I planen blir det videre fremhevet at gutter og jenter skal ha felles gymnastikk i fra 1. til 3. klasse. Men så skilles de ad. Guttene og jentene får separate planer fra 4. til 7. klasse. Jentene skal ha mer feminine øvelser, mens guttene skal ha øvelser som går på styrke, utholdenhet og spenst.

I normalplanen for landsfolkeskolen går det klart fram at det skal være et skille mellom det opplegget jentene og guttene skal ha.

- *I mangedelte skular bør ein så langt råd er få skipa det slik til at gutane og gjentene får opplæring kvar for seg, og at gutane får ein mann til lærar og gjentene ei kvinne*



*Guttene skulle ha kort bukse ved trening i gymnastikk. (Wikipedia)*

*Jeg skal bli stor og sterk når jeg får gymnastikk på skolen (Wikipedia)*



I Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1969 er det et nytt innhold i faget kroppsøving. Nå skal det skiller mellom en teoretisk og en praktisk del. Det skal undervises om kroppens bygning og funksjon samt hvordan bevegelsesapparatet fungerer. I den praktiske delen er det bevegelse i ledd, muskelkraft, kondisjon og reaksjonsemne som blir hovedpunktene.

I fagplanen er det nå kommet inn nye elementer som sang, dans og frie bevegelser. Det er ikke skiller mellom gutter og jenteøvelser. Men jentene kan delta i lettere øvinger under menstruasjonsperioden.

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen står det under kapitlet kroppsøving:

- *Elevane bør arbeide individuelt, i grupper på tvers av kjønn og alder for å få ei rikare røynsle med rørsler for betre å forstå måtar å røre seg på, både hjå seg sjølve og hjå andre. Det hjelper og til og med å fremje eit godt klasse- og skulemiljø.*

- *Konkurransar kan ha meir negative sider som ikkje høyrer heime i kroppsøvingfaget, og ein må ikkje leggje vekt på ei individuell rangering av elevane. Grupper bør vera tilfeldig samansette ut frå ei vurdering gjort av læraren*

Det går tydelig fram at gutter og jenter skal få samme opplæring.

Med kunnskapsløftet fra 2006 har læreplanene i faget fått en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13 – årige skoleløpet.

Faget skal nå:

- være et allmenndannende fag som skal bidra til at elevenes føler, opplever, lærer og skaper med kroppen
- inneholde bevegelse, allsidig idrett, dans og fri-luftsliv
- inspirere til bevegelse, kreativitet og selvstendighet

- gi fysiske utfordringer og tøyne egne grenser
- øve opp god motorikk, styrke og utholdenhet

I planene ser vi at det gamle gymnastikkopplegget ble gjennom navnebyttet fokusert på personlig utvikling. I revisjon av fagplanene kommer det nye elementer inn. Faget skifter karakter. Fra å være et kroppsfixert fag, blir det etter hvert et fag som skal utvikle hele personligheten.

### Situasjonen på 70- tallet

La oss ta utgangspunkt i en diskusjon blant lærere i kroppsøving på 70- tallet. På et møte for kroppsøvingslærere ble det en diskusjon om idrettsmerketaking i skolen og om skoleidrettsstevner skulle arrangeres. Noen mente at idrettsmerketaking skapte kjønnsforskjeller. De hevdet at idrettsmerketaking og skoleidrettsstevner stort sett var tilpasset gutter. Siden disse to aktivitetene skapte så store forskjeller mellom gutter og jenter, var det flere av faglærerne som mente at en nå måtte få vekk begge deler fra kroppsøvingsopplegg. En skulle ikke skape kjønnsforskjeller – alle skulle ha like muligheter.

Ettersom planene etter hvert la vekt på likestilling mellom kjønnene ble det mindre idrettsmerketaking og færre skoleidrettsstevner.

#### **Skoleidrettsmerke på 60 og 70 tallet:**

- Skoleidrettsmerker for jenter (med poengtabell for jenter)
- Skoleidrettsmerker for gutter (med poengtabell for gutter)
- Svømme merke - like krav
- Skoleskimerke - like krav
- Gangerolf - like krav



*Kroppsøving skal være avvekslende og morsomt. Gutter og jenter er sammen om å spille innebandy. Fra en skole gjennom 250 år av Hans Jørgen Dokka. Norsk skoleblads bildearkiv.*

### SITUASJONEN I DAG

I en kronikk i Adresseavisa våren 2012 har Solveig Brekke skrevet om faget kroppsøving. Artikkelen baserer seg på hennes masteroppgave. Hun er overrasket over at guttene får drive med så mye sport og konkurranse i faget. Ifølge oppgaven hennes har guttene alt for stor plass i forhold til jentene.

Hun trekker fram flere utsagn for å beskrive situasjonen:

- gutter - spesielt i idrett - har noen fortrinn i opplevelsen av å utheve seg selv
- gutter får dominere i normer og faktisk innhold i faget
- guttene dominerer det sosiale rom i «gymmen»
- jentene mener at ballspill og konkurranse er fy
- det er altfor mange mannlige lærere i faget – det preger faget.

Hun mener at kroppsøvingstimene burde brukes til å fremme helse, identitet, følelser og handlingsktanse. Det skjer ikke i dag, mener hun.

Solveig Brekke foreslår derfor:

- *For å ivareta begge kjønn i kroppsøvingsfaget ville det vært fint om identitet og helse ble viktigere enn konkurranse og prestasjoner.*
- *Det ville være en fordel om guttene skrumper inn og blir mer usynlige for å gi jentene en åpen og konkurransefri aktivitet som passer for dem.*

Solveig Brekke sin masteroppgave bygger på egne undersøkelser og har kanskje et feministiske utgangspunkt. Spørsmålet er så: Er det et likeverdig tilbud for gutter og jenter i faget kroppsøving?

Ut fra egen erfaring som lærer og faginspektør i kroppsøving ser jeg at hun kan ha et poeng. Fortsatt kan kroppsøvingstimene være dominert av gutter. Det hender nok at guttene legger premissene for aktivitetsvalgene – selv om planene sier at det skal være et tilbud tilpasset både gutter og jenter.

Når det gjelder styrke, spenst og utholdenhet, kan guttene ha en fordel. Men i nyere planer er det lagt mye større vekt på å utvikle personligheten. Det ser vi blant annet i nye aktiviteter som er lagt inn i planene. Sang, musikk, rytmisk dans, leik og friluftaktiviteter kan være med å bryte kjønnskillen. I praksis betyr dette at det legges opp til mer felles aktiviteter enn tidligere som ikke preferer noen av kjønnene.



*Leken er blitt en viktig del av kroppsøvingsfaget (Wikipedia).*

# Utviklingen av tegning, sløyd og håndarbeid som skolefag, og om gutter og jenters læring

Av Steinar Kjosavik

*«Hvis vi skal forstå nåtiden, må vi vite hvordan den er blitt til.»*

## Forord

Innholdet i denne artikkelen bygger på forfatterens eget forskningsarbeid. For den som vil gå dypere inn i stoffet, henvises det til boken *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk* (2001) og til doktorgradsavhandlingen (1998). Her oppgis bare disse to som kilder, men en fullstendig kildeanvisning finnes i begge bøkene.

Da noe av hensikten er å belyse forskjeller mellom gutter og jenters opplæring, er det lagt liten vekt på det som skjedde etter at de gamle fagene, tegning, sløyd og håndarbeid ble slått sammen til ett fag i læreplan for 9-årig skole i 1960. Da fikk vi ikke bare et nytt fag. Det ble uttrykkelig sagt fra Forsøksrådet, som var ansvarlig for planen, at faget skulle gjelde alle, det vil si at både gutter og jenter skulle ha samme undervisning.

## Innledning

Helt siden fagene kom inn i skolen, var det svært forskjellig tanker om undervisningens mål og innhold for henholdsvis jenter og gutter, særlig i forskjellen mellom sløyd og håndarbeid, men også tegning mente man at jenter og gutter ikke hadde behov for å lære det

samme. Vi skal i det følgende gå inn i faghistorien i et forsøk på å få tak i hva som har vært begrunnelsen for å ta fagene inn i den obligatoriske skolen og gjennom det avdekke ulike syn på gutter og jenters læringsbehov.

Det ville vært umulig å gi et bilde av fagutviklingen uten å sette denne inn i en helhet der både skole og samfunn er i utvikling. Skolen er en samfunnsinstitusjon og samfunnets kultur og verdinormer avspeiler seg i skolen. Skolens identitet avspeiler seg bl.a. gjennom fagenes mål og innhold. Den fagutviklingen det er satt søkelys på, har vært et samspill mellom samfunnsbehov, sosiale og økonomiske forhold, pedagogiske strømninger, forskning, ideologi og maktforhold.

Går vi 150 år tilbake i norsk skolehistorie, vil vi finne at disse fagene knapt hadde noen plass i debatten om skolens oppgave. Riktignok skrev Hartvig Nissen i 1856 en avhandling om skolevesenet. Der trakk han fram en forordning av 1809 som bare delvis var gjennomført. I den forordningen het det at det «saavel i de fullstendige Skoler som i Middelskolerne» skulle gis undervisning i en rekke fag, blant annet tegning. Det var nødvendig å delta i undervisningen i alle disse fagene, unntatt tegning og vokalmusikk, for å kunne gå



videre til Universitetet. Det tyder på at tegning mer ble sett på som en håndverksutdanning, beregnet på borgerstanden. I det hele må fagutviklingen i tiden fram til 1890 må sees i lys av det klassesamfunnet som preget landet.

- 2. Opplæringen blir skolens oppgave
- 3. Tegning

Hvor og når tenkningen som førte fram til tegning som skolefag egentlig startet, er vanskelig å fastslå. Går vi inn i den norske skolens historie et stykke ut på 1800-tallet, vil vi møte ulike syn på undervisningens mål. Skulle tegningen støtte fornuften og hjelpe elevene til å få klare forestillinger, eller skulle tegningen gi barn mulighet for skapende virksomhet? Skulle tegningen danne mennesket ved å trene øye og hånd, eller var den et middel for estetisk oppdragelse? – Disse spørsmålene ble reist og lå der som en understrøm da tegningen kom inn i skolen, men noen egentlig pedagogisk debatt om fagets mål, fikk vi ikke før et stykke inn på 1900-tallet.

Vi finner imidlertid spor av faget lenge før dette og da er det krav til jentenes/kvinnens ferdigheter som står i fokus. I 1799 ga maleren og grafikeren Henrik August Grosch ut *Theoretisk Tegnebog for Fruentimmer*. I innledningen skriver han at det eksisterer en mengde tegnebøker for «Fruentimmer», men at det er ikke finnes noen bestemt plan i dem. Grosch mente at det i begynneropplæringen av nødvendig å legge vekt på «Sandhedens og Riktighetens Regler» og gjøre eleven kjent med «det skiønne». Derfor måtte eleven straks lære riktige størrelser og forhold. Deretter gikk han til angrep på en tegneopplæring som består av ruter med loddrette, vannrette og skrå streker «Smag og Følelse for Skiønnhed» vekket det i alle fall ikke. Smaken ble

sett på som en evne som kunne utvikles i seg selv, og en utviklet smak var et integrert element i det å være et godt menneske. For «fruentimmer», mente Grosch, var det ikke bare nødvendig men helt uunnværlig at de utviklet smaken «som ved deres Haandarbeider og deres Klædning kommer dem saa meget til Nytte».

Et av de første innlegg i debatten om tegningens stilling og oppgave i norsk skole, finner vi i 1839 da rektor Fredrik Moltke Bugge fremmet et forslag om en omorganisering av skolevesenet i Norge. Forslaget bygget på en oppdeling av samfunnet i 4 atskilte stender eller klasser fra dem som drev simpelt legemlig arbeid til den lærde klasse. Gjennom skolevesenet skulle staten sørge for «Dannelsen af enhver af disse Klassers Borgere, alt etter deres særegne tarv» Tegningens plass i undervisningen var et standsspørsmål. Almuen hadde ikke bruk for tegning, heller ikke den lærde klasse i særlig grad. For borgerstanden, derimot, var tegning uunnværlig. Det var borgerstanden som skulle arbeide for «Livets Bequemlighed og Forskjønnelse». Trening i å lage enkle strektegninger av bygninger, møbler og maskiner var nyttige for den plass borgernes barn skulle ha i sitt voksne liv. Her ser vi at faget ble sett på som viktig fordi det var nyttig, men det er tydelig at det primært var for guttene faget at faget var nyttig. Denne tenkningen preger faget når det etter hvert får en stilling i skolen. I 1870 var faget allerede kommet inn på timeplanen ved flere skoler i byene, men tegneundervisningen stort sett dreide seg om teknisk tegning, beregnet på fremtidige håndverkere. Faget var nyttig og nødvendig for borgerskapets barn. Nyttien gjaldt samfunnet og yrkesutøving til én samfunnsklasse.

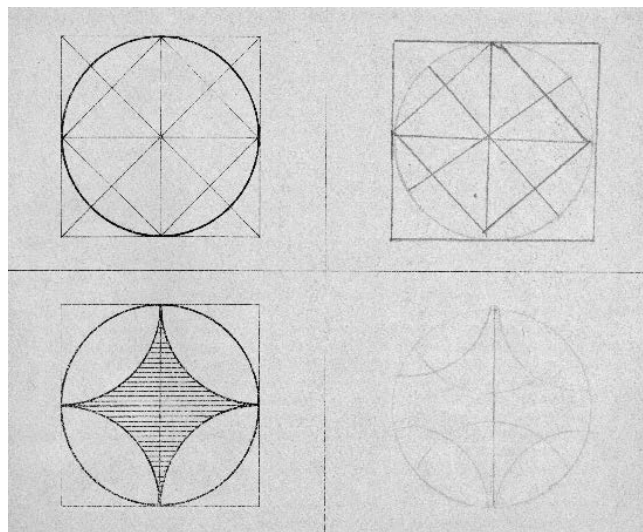
Tegning kom inn som fag i da allmueskolen ble erstattet av folkeskolen ved loven av 1889, men verken loven eller den lille normalplanen som kom, sa noe om

mål og innhold i faget. Om tegneundervisningen skulle skje det hjelp av fortegninger eller etter gjenstander, ble et av stridsspørsmålene i mange år framover, og det kom flere tegnebøker eller tegneverk som bygde på hver av måtene å tegne på.

*Folkeskolens undervisningsgjenstande efter skolelovene av 26de juni 1889* var tittelen på en bok som Jacob Aall Bonnevie gav ut i 1892. Boken var Norges første «metodeverk». Den behandlet samtlige skolefag, og tok opp både fagenes begrunnelse, innhold og metode. Boken var skrevet «med særligt hensyn til skolen i landdistrikterne». Hele 12 av i alt 100 sider omhandlet tegning og håndarbeid.

To år senere gav han ut et tegneverk for folkeskolen. Tegningens mål var å øve øyet til sikker formoppfatning og øve hånden til «anskuelig at gjengive vundne formforestillinger». Tegningen hadde, mente han, to hovedretninger; den geometriske konstruksjontegningen og frihåndstegning, men hva skolen skulle legge vekt på, var avhengig av kjønn. Jentene hadde ikke bruk for projeksjonstegning. De kunne derfor, i større grad enn guttene, anvende frihåndstegning, f. eks. mønstertegning o.l. I tegneverket fra 1894 var de to siste heftene sideordnet og merket som 2a og 2b. Hefte 2a inneholdt tegninger av blad, rosetter og border, og var anbefalt for jentene, mens hefte 2b var konstruksjonstegning og var beregnet for gutter .

P. V. Br. Deinboll, rektor ved Stord offentlige lærerskole, gav ut de første heftene i sitt tegneverk i 1896. Heftene inneholdt geometriske mønstre tegnet i rutene. Senere gav Deinboll ut flere hefter med trykte tegninger fra enkle geometriske figurer til kompliserte former som skap og hus. De geometriske figurene, fra de enkle til det kompliserte, var bygget opp av krumme og rette linjer, og kunne konstrueres ved hjelp av passer og linjal. Målet var å trene øye og hånd. Metoden

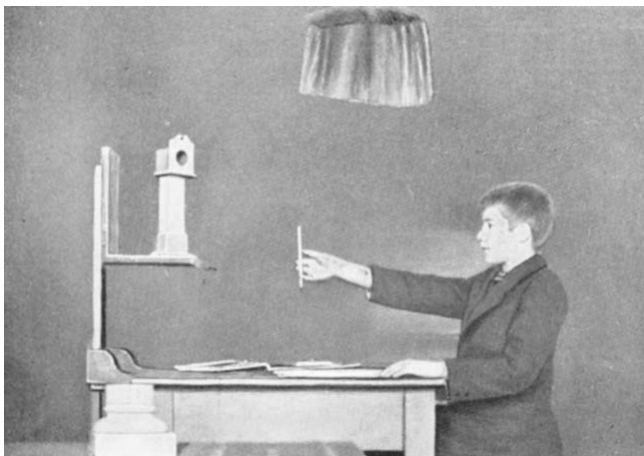


*Fra Deinbolls tegnebok*

holdt seg lenge. Illustrasjonen nedenfor er hentet fra en utgave fra 1922.

I likhet med Bonnevie mente også Deinboll at gutter og jenter hadde forskjellig opplæringsbehov. Ett av heftene var merket «For større Piker» og inneholdt fortegninger til mønstre og rosetter. Heftet var beregnet for øverste pikeklasse i flerdelte landsskoler og skulle støtte «den kvindelige haandgjerning».

I 1904 innledet Immanuel Flood et nytt trekk i utviklingen. I to hefter med «Tegnøvelser for smaabarn» pekte han på at tegningen måtte stimulere barns fantasi. Denne tenkningen ble fulgt opp av Anna Holck, tegnelærer ved Hamar off. høiere almenskole. I 1913 gav hun ut «Tegning efter gjenstande», en håndbok for lærere og elever. Tittelen vitner lite om reformtenkning. Tegning etter gjenstander eller modeller hadde også vært grunnlaget i Anton Berghs tegneverk fra 1875. Holck hadde heller ikke noe ønske om å avskaffe



*Anna Holcks siktemetode for å få riktige størrelsesforhold i tegningen. Fra: «Tegning efter gjenstande», 1913. Boken har en detaljert beskrivelse av hvordan siktingen skulle foregå.*

modellene. Barn skulle lære å se og gjengi det de hadde sett. For å makte dette utviklet hun en metode der barn skulle sikte og måle for å kunne gjengi riktig størrelsesforhold.

Etter hvert som de reformpedagogiske tankene påvirket innholdet i skolen, forandret synet på tegningen seg, og her kunne tegnepedagogene støtte seg på psykologisk forskning. Georg Kerschensteiner skrev sin kjente bok «Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung» i 1905. etter et studium av 300.000 barnetegninger var hans konklusjon at barn på ethvert alderstrinn ville uttrykke seg ut fra sine forutsetninger.

I Norge fikk disse tankene gjennomslag gjennom Helga Eng. Hennes bok «Kunstpædagogik» kom ut i 1918. Hun henviste der til en rekke studier av barnetegningens psykologi, og viste til at de fleste forskerne skjelnnet mellom flere utviklingstrinn i barnetegningen. I 1926 kom boken «Barnetegning». Hun viste der hvordan Margrethe tegnet uten å ha fått noen tegne-



*En liten pike går opp til himmelen. Margrete er her 4 år*

undervisning og hvordan tegneuttrykket forandret seg med økende alder. Hun beskrev barnets tegninger som resultat av en biologisk og psykologisk modningsprosess. Hennes forskning støttet opp under det synet den østerrikske professor Franz Cizek hadde kommet fram til mange år tidligere.

I følge Cizek skulle barna vokse og utvikle seg på naturlig grunnlag. Barna bar i seg skapende krefter som skolen måtte stimulere utviklingen av. Gjennom sitt arbeid bidro Helga Eng sterkt til at reformpedagogikken slo igjennom nettopp i tegnefaget.

Det nye synet på tegning gav Rolf Bull-Hansen tydelig uttrykk for i boken «Barns tegning og tegning i skolen» i 1928. Senere viste Bull-Hansen både til Kerschensteiner, til Helga Eng og til Cizek som han mente kanskje «mere enn noen enkeltmann» hadde bidradd til å føre undervisningen over i et nytt spor. Denne måten å oppfatte barns tegninger på fortrenget etter hvert den gamle metodikken med tegning etter modeller og forteg-

ninger, og dette synet på barnetegningen, at barnet tegner ut fra seg selv og sine forutsetninger, kommer tydelig fram i Normalplanen i 1939. Men dermed var det ikke lenger aktuelt å gi gutter og jenter forskjellig undervisning.

Det var dette synet på barns formende arbeid som lå bak da de tre gamle ferdighetsfagene ble slått sammen til *Forming* i 1960, men minst når det gjaldt arbeid i tekstile materialer. Der skal vi se at man ikke forlot tanken om at dette primært var jentenes domène.

### **Håndarbeid som skolens oppgave**

Opplæring i huslige sysler kom i fokus tidlig i forrige århundre. Ved flere av statsverkene, bl.a. ved Blaafarveværket, ble det startet opp verksskoler eller industri-skoler for unge jenter, dvs. arbeiderdøtre. Vi kan merke oss at Camilla Collett i *Amtmandes Døtre*, der handlingen er lagt til 1840-årene, lar prosten Rein holde en håndgjerningsskole for unge piker i sin menighet. Omkring 1870 kom industrialiseringen. I Norge utviklet det seg en betydelig småindustri som produserte gjenstander for det daglige behov. Særlig på landsbygda, som var bærer av den særpregede norske kulturarven, ble industriproduktene sett på som en trussel mot husflidstradisjonene.

I 1856 fremmet Hartvig Nissen et lovutkast for allmueskolevesenet der han foreslo at skolen burde gi mulighet for «hvor passende Anledning gives, at øve Pigebørnene i almindelige kvindelige Haandarbeider», og skolekommissjonen som skulle utrede allmueskolevesenet, framholdt at «den store Betydning Kvindens Dannelse har for Samfunnet, behøver ikke her at godtgjøres».

Også utenom skoleverket var det sterk interesse for den delen av husfliden som var forbeholdt kvinnen.

«Foreningen til fremme av kvindelig Haandverksdrift» ble stiftet i Christiania i 1861. Vi kan merke oss at foreningens først formann var den kjente lesebokforfatteren, stiftsprost P. A. Jensen. Foreningens fremste oppgave var å hjelpe unge jenter til å komme i lære hos håndverksmestere i ulike fag. Opplæringen skulle sette kvinnen i stand til å livnære seg selv «naar ei Hustruens eller Moderens Kald kan blive hende til Deel».

Da folkeskolen ble innført i 1889, førte det til en bred debatt om ferdighetsfagenes stilling, særlig om håndarbeid for jenter i landfolkeskolen. Sett gjennom vår tids briller er den ikke uten humoristiske innslag. Nils Hertzberg, hørererepresentant og seminarbestyrer på Hamar, mente at jentenes ferdigheter i å kunne strikke, lappe og sy «er en saa uundværlig Del af norsk Husgjerning at jeg nødig vilde savne Undervisning deri paa Skolen». Flere representanter gav en betinget støtte til forslaget, men mente likevel at det ikke var gjennomførbart fordi det ikke fantes utdannede lærere, unnskyld, – lærerinner. Hertzberg gikk mot dette og sa at han ikke trodde «der er noget Sted i Landet, hvor det ville være forbundet med nogen Vanskelighed i Nærheden af Skolen at faa en eller annen Pige eller Kone som kunde paatage sig denne Undervisning». Han fikk støtte av Arnesen som sa at «selv om man på sine steder maatte nøie seg med meget tarvelige Lærerinder, vil dog noget være bedre enn intet». Representanten Tvetter mente at undervisningen kunne gis av «nærboende Kvinder, eller Skolelærernes Hustruer». Til dette repliserte venstrerepresentanten Viggo Ullmann at det ikke var gitt at «alle Skolelærere har en Kone, og for det annet er det slet ikke sagt at denne Kone er således stillet at hun kan undervise i Handarbeide, og for det tredje kan ikke denne Kone være mere end paa ett Sted ad Gangen». Han mente derfor at med mindre hr. Tvetter ville ta inn en bestemmelse om at enhver lærer

skulle være forpliktet til «at gifte sig med en Kone som kan undervise i Haandarbeide», kunne det virkelig ikke nytte å henvise til skolelærernes koner. Tveter svarte at lærernes koner bare hadde vært nevnt som eksempel. Dessuten ville hr. Ullmann sannsynligvis ikke benekte «at der gives Exempler paa at Skolelærere har Koner».

En sentral skikkelse i utviklingen av håndarbeid var Caroline Halvorsen. Hun var lærer ved Den kvindelige Industriskole i Christiania, og det var denne skolen som etter hvert overtok utviklingen av håndarbeidet. Som leder av det tre måneder lange pedagogiske kurset for håndarbeidslærere gjennom 32 år, fra 1891 til 1923, fikk hun stor betydning for fagets innhold og metode i folkeskolen og lærerutdanningen. Hun utviklet etter hvert en modellrekke der barna skulle lage klær til bruk ut fra hjemmenes behov. I mange år var hennes «praktisk talt enerådende i alle skoler i Norge». Professor Anders Lysne viser til at hennes modellrekke kom til å prege undervisningen helt fram til Normalplanen av 1939.

At jentenes håndarbeid var rettet mot nyttegjensander og hjemmenes behov, var en sentral tanke også etter at reformpedagogikken slo igjennom, og dette synet preget jentenes opplæring også etter at håndarbeid gikk inn i det nye formingsfaget i 1960. Forklaringen synes ganske enkel. Ved Statens sløyd- og tegnelærerskole (SSTL) på Notodden, der formingsideen og planen for det nye faget ble utviklet, fantes det ingen kompetanse for arbeid i tekstile materialer. Forsøksrådet for skoleverket bad da Statens kvinnelige industriskole, om å lage denne delen av planen. Det forslaget ble sendt inn, hadde betegnelsen «Forslag til plan for håndarbeidsundervisningen». Forsøksrådet sendt forlaget videre til SSTL, og forslaget ble tatt inn i den nye formingsplanen uten forandringer, men med under overskriften. «Tekstilaktiviteter». Blant ideer til oppgaver finner vi

bl. a. dokkeklær, solliv, skjørt og strandsko, til tross for at det i innledningen står at gutter og jenter i hovedsak får «samme undervisning». At den nye planen ikke hadde støtte hos alle, ser vi av kommentarene som kom til Kirke- og undervisningsdepartementet. Høsten 1963 sendte Norges bondekvinnelag et brev der de uttrykte bekymring for opplæring i tekstilt håndarbeid for unge jenter med tanke på at de skulle «danne fremtides hjem». Året etter henvendte Norges husmorforbund seg til departementet og pekte på betydningen av en solid opplæring i tekstilforming hadde «for hjemmets økonomi og trivsel». Noen tilsvarende bekymring for guttenes opplæring, finnes ikke.

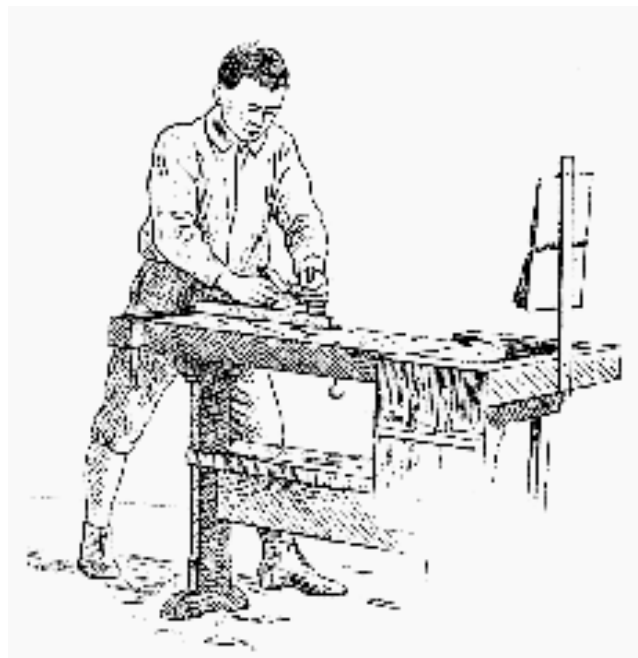
## Sløyd

Sløyd ble innført som skolefag ved lovene av 1889, men i byene hadde det vært undervisning i faget i mange år. Den sentrale personen i innføring og utvikling av faget var Konrad Kjennerud. Han hentet sine ideer både fra Nääs-sløyden i Sverige og fra dansk skolesløyd. Til å begynne med tok Kjenneruds undervisning utgangspunkt i modeller. Etter hvert fant han dette mindre tilfredsstillende og gikk over til modelltegninger. I 1894 kom hans «Sløydtegninger» i to hefter. Kjennerud så selv på disse sløyd tegningene som sitt viktigste bidrag til sløydpedagogikken.

Lysne skriver at stativet for opphenging av tegningene, festet foran på høvelbenken «var et kjennemerke for norsk sløydsaler». Tegningene fikk også innpass i lærerutdanningen. Kjenneruds sløydlære, og særlig det som angikk arbeidsteknikker, ble retningsgivende for sløydundervisningen svært lenge. En omarbeidet utgave ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet 4. april 1940 og kom i nytt opplag så sent som i 1954.

Kjennerud hadde selv store visjoner om fagets verdi og muligheter. Etter hvert hevet det seg flere kritiske røster. Til tross for at Kjennerud hadde lagt vekt på at det som ble laget skulle være ting som var nyttige i hjemmet, ble det hevdet at produktene ikke var særlig brukbare. Det ble også sagt at tingene hadde liten appell til barn. Noen virkelig debatt om innholdet i sløydundervisningen ble det likevel ikke. Tiden ikke var moden for en slik debatt før de reformpedagogiske tankene gjorde seg gjeldende i 20-årene. Dermed var det Kjenneruds tegninger av praktiske nyttegjenstander til hjemmet som kom til å prege sløydundervisningen. Selv fremhevet Kjennerud i en artikkel i 1892 at han nettopp hadde lagt vekt på å ta med «bruksgjenstande i almindelige hjem», og at det utvilsomt ville skaffe eleven en tilfredsstillelse ved å få arbeide med ting som man virkelig kunne bruke, «hvormed han kan glæde moder og søskende».

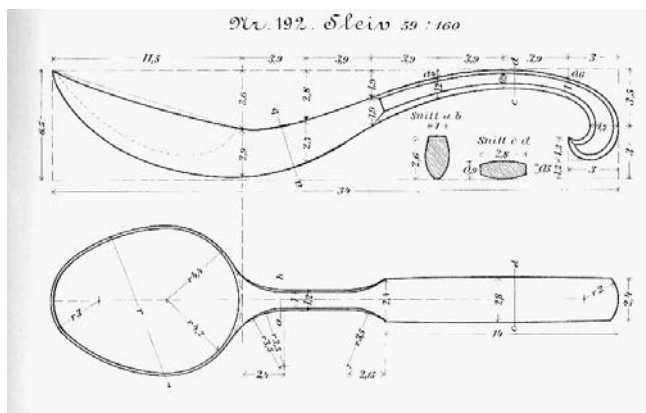
Den store idéologiske omveltningen og oppgjøret med den gamle skolesløyden kom først i Sverige i 1920-årene med Carl Malmsten. Han var internasjonalt kjent som møbelarkitekt og hadde klare fellestrekk med Otto Salomon i sin interesse for husflid, folkekunst og hverdagsskjønnhet. Det nye lå i Malmstens sterke tro på individet muligheter. Samtidig var han sterkt kritisk til industriproduksjon. Hans tanker finner vi bl.a. i boken «Om svensk karaktär innom konstkulturen», som han skrev i 1914. Når det gjelder Malmsten og hans interesse for det estetiske i folkekunsten, mente Malmsten at kvaliteten sjelden lå i det teknisk fullkomne, men i det «naive og teknisk enkle og hjelpeløse». Professor Anders Lysne referer viser til Malmstens uttalelser om den frie skapende fantasien og skapertrang og skaperglede som drivkraften bak folkekunsten. Hos barnet ville tekniske øvelser drepe skapergleden. Barnets skaperglede fantes i leken, og det var disse forutsetningene



*Sløydbenk med stativ til tegningen*

sløyden måtte bygge på. Malmsten sammenlignet selv sin sløyd med «den fria teckningsundervisningen».

Det var Rolf Bull-Hansen som gjorde Malmstens ideer kjent i Norge. Malmstens sløydverk «Teckningar för träslöjd i skola och hem» ble utgitt i 1923. Bull-Hansen laget selv en oversettelse i forkortet utgave samme år. Fram til 1928 var Bull-Hansen den store forkjemperen for fornying av både sløyd og tegning. Senere arbeidet han mest med fornying av tegneundervisningen. Sløyden overlot han til sin kollega ved Bjølsen skole i Oslo, Adolf Digranes. Fra 1928 skrev Digranes en rekke artikler om «Ny sløyd», og det var Digranes som skrev det store metodeverket for sløyd som kom ut i 1935. Digranes satte opp følgende mål for sløydundervisningen:



Arbeidstegning fra Kjenneruds sløydlære 1922

- å gi elevene øving i å bruke sløydredskap,
- å lære dem enkle og praktiske sammensetningsmåter,
- å vekke og utvikle sans for god form og farge,
- å utvikle forstand, vilje og dømmekraft,
- å skape driftige, handledyktige mennesker.

Det var ideene til Bull-Hansen og Digranes som lå bak da Statens sløyd- og tegnelærerskole ble opprettet på Notodden i 1938, og det var disse to som utformet planer for fagene i Normalplanen av 1939. Ser vi nærmere på Normalplanen, finnes det likevel en klar forskjell mellom tegning, sløyd og håndarbeid.

Planen for tegning var mer preget av reformpedago-

gikken enn de andre fagene. Betydningen av lærestoffet var sterkt redusert til fordel for en vektlegging av barnets frie skapende arbeid og en utvikling av barnets evner og muligheter.

En tydelig forskjell mellom sløyd og håndarbeid lå i sløydens vekt på dannelse og på møte med et kulturstoff, mens håndarbeidet la vekt på teknisk opplæring og produksjon av nyttige gjenstander, i hovedsak klær.

Det finnes også en annen forskjell mellom de to fagene. Både sløyd og håndarbeid hadde sine røtter i husflid og i aktiviteter i hjemmet, men samfunnsutviklingen trakk fagene i forskjellig retning. Industrialiseringen førte aktiviteter som hørte til i sløydfaget, bort fra hjemmet. Dermed kunne også sløyden utvikle seg bort fra det snevert nyttige. Håndarbeidet derimot, var uløselig knyttet til hjemmet og kvinnens oppgave. Vi har sett at opplæring til stell og vedlikehold av et hjem ble brukt som argument for betydningen av håndarbeidsopplæringen også etter at faget ble en del av forming i 1960. Denne opplæringen og tradisjonell kjønnsrolle tenkning gjorde det nærmest umulig å legge vekt på barnets *frie*, skapende arbeid.

Når det gjelder sløydfaget, skal vi merke oss at da faget ble ført bort fra aktiviteter knyttet til hjemmet, står det ikke lenger noe om at faget var beregnet for gutter. At fagtradisjoner og tradisjonell kjønnsrolle tenkning ikke ble borte fordi det kom nye fagplaner og en overordnet bestemmelse om at jenter og gutter skulle ha samme undervisningstilbud, er en annen sak.

# Tretti år med jenter i ungdomsskulen

Av Anne Berit Skeie

## «Det store spranget»

Ja, det kjennest slik når eg tenkjer attende på mi eiga skuletid rett etter krigen. På Vinderen skole i Oslo var det gute- og jenteklasser. Gutane i sjølvsgat i a-klassen, jentene i b. Vi heldt oss i kvar vår del av skulegarden, og gutane på skulen var ein heilt annan rase enn dei vi leikte med heime i vår eigen veg. Men då vi begynte på realskulen, var segregeringa over, og samvær og leik og moro med gutane i klassen vart like naturleg som med dei vi kjende heimanfrå. Det skulle ikkje meir til enn å møtast kvar dag til ganske så kjedelege skuletimar og i friminutt der vi rett nok heldt oss mest til vårt eige kjønn..

Det er når eg tenkjer friminutt og korleis samværsformene mellom jenter og gutar var i dei første og i dei siste åra mine som lærar at skilnaden er størst. Det er mest som ein revolusjon å kalle, det som har skjedd. I 90-åra dumpa jentene utan blygsel nedi i fanget til gutane som sat og breia seg i sofaen. No er det jentene som er pågåande og aktive, og på klassefestar byr dei gutane opp til dans. Er gutane motvillige, vert dei oftast dregne med likevel.

I mi ungdomstid stod vi fint oppstilte langsmed ribbeveggen i gymsalen og venta på å bli bydd opp; i

60 åra våga jentene seg ut på dansegolvnet med ei veninne; i dag tek jenter initiativet minst like ofte som gutane. Kva har skjedd, - og korleis?

Ein gong i åttiåra arrangerte LNU (Landslaget for norskundervisning) eit kurs der Harriet Bjerrum var ein av føredragshaldarane. Eg kan hugse ho snakka om korleis jenter var i den seksuelt mest aktive alderen sin som 14 -15 -åringar. Då kunne dei vere både provoserande for menn og pågåande; men det var før dei vart finslipte og pressa ned i den korrekte kvinnelege forma. Så er det kanskje det som er forklaringa: samværsformer og reglar for kva som er høvisk og sømeleg åtferd har endra seg, - og jentene med dei.

Har skulen, norsktimane mine, hatt noko med dette å gjere? Eg minnest at vi snakka om kjønnsroller og om yrkesval; dei skreiv sikkert stilar om det også. Der skilde jentene seg klårt frå gutane når det galdt emneval. I 70- og 80- åra kan eg hugse jentetekstar der lykka var mann og barn, eit lite hus og kjøkken med smårutete gardiner. Tekstar som fekk mannlege kollegaer til å fnyse og lett gje dårlegare karakter enn det eg syntest dei fortente. Eg hugsa jo korleis det var å vere 14 år med husmordraum om lykke.



## Stille jenter – bråkete gitar

Når eg tenkjer på dei klassane eg har hatt opp gjennom alle desse åra som lærar, er det heilt klart gutane i klassen eg har brukt mest tid og krefter på. Ikkje fordi eg ville det, men skulle det bli arbeidsro og skikkelege timar, måtte gutane få sitt. Gutane hadde større markeringsbehov, fleire lopper i blodet og kniva meir om plassen i hakkerekka. Jentene var vaksnare, rolege og betre førebudd; dei hadde orden i skulesakene og skreiv finare. Problemet med jentene i 70- og 80- åra var at dei var for stille og smålåtne.

Korleis skulle eg få gutane til å forstå at dei var dominerande i timane og måtte sleppe jentene meir til? Kom eg på det sjølv, eller var det ein ide frå Jorun Gulbrandsen som reiste rundt på skular i åttiåra og heldt kurs om jenter, gitar og klasseromsleiing. Det var i alle høve ho som inspirerte meg til eksperimentet: Ein time der eg berre let gutane svare når dei rekte opp hendene. Det gjekk fint, og eg kan ikkje hugse nokon reaksjonar. Men det endra seg raskt då eg snudde på fjøla, og i neste time let det vere jentene sin tur. Fullt opprør. Eg måtte bryte av etter svaret til jente nr tre. «Dette er

urettferdig! Det er berre jenter som får svare!» Slik var det med den saka.

Eg kan hugse vi lærarar diskuterte eit par gonger om korleis det ville vere å gå tilbake til gamle dagar og kjønnsdelte klassar. Ville ikkje det vere ein fordel for jentene? Ville dei ikkje då bli sterkare, meir vågelege og kaste seg heftigare inn i diskusjonar? I gymtimar i ungdomsskulen ville det i alle høve vere ein fordel, tenkte eg, som hadde sett korleis jentene i 70 åra sprang fnisande mot ribbeveggen når testosteronkåte gitar tøffa seg med knallharde ballar som suste i lufta.

Men korleis ville det vere for ein lærar å undervise i ein klasse med berre gitar? Nei, det våga vi ikkje tenkje på. Ein kollega sa ho fraus på ryggen ved tanken på 25 førsteklasingar der det ikkje var nokon veslevaksne jenter som kunne hjelpe gutane med å finne bøker, visk og blyant.

## Jenter i fokus

Eller «Bøllekurs for jenter» som radikale kretsar i hovudstaden kalla det, kom hit til Ryfylke i nittiåra. For å gjere noko for dei stille og snille jentene samla



Friminuttsaktivitet. Det er mål. (Illustrasjon: Lemort.com)



Friminuttaktivitet. Klatring. (Fra Moss avis 21.04.2010).

vi alle i dei to øvste klassane ei heil helg på Ryfylke folkehøgskule. Vi hadde dramaøvingar og teatersport og brukte tida til å snakke om sjølvtilitt og sjølvbilete, kjønnsroller og yrkesval, kvinnehistorie og stemmerett, sex og familieliv og alt anna jentene ville finne ut av.

Dette var byrjinga det vi seinare kalla «Jentegrupper» som var eit fast opplegg for jentene i 10. klasse. Vi var to vaksne og hadde fem til åtte dobbelt-timar alt etter kor godt vi greidde å overtyde dei andre lærarane om at dette kunne forsvarast både som samfunnsfag, religion, norsk, naturfag. Kanskje til og med matematikk? Jentene meinte i alle fall sjølv at dei fekk meir sjølvtilitt og hadde stort utbytte av samværet og det vi hadde for oss av emne. Dei sa også at klassemiljøet vart betre og tryggare, og at dei faktisk vart betre kjende.

Kva som enn er årsaka, det er i alle fall eit faktum at dei jentene eg hadde på skulen dei siste åra mine som lærar, markerte seg på ein heilt annan måte enn medsystrene sine på syttitalet. I klasserommet gjorde dei seg gjeldande minst like mykje som gutane, og eg kan heller ikkje sjå dei for meg fnisande og svake i eit hjørne av gymsalen.

Men gutane då, kva gjorde vi for dei? Ingenting, - anna enn det eine året då rektor fann pengar slik at dei fekk eit par timar med hestar på ridesenteret i Bergekrossen. Elles fekk dei gym eller eit fag som ikkje var for teoretisk.

Truleg er det verken jentegrupper eller det vi hadde for oss i norsktimane som har gjort unge jenter i dag meir frimodige og sterkare enn dei var då eg var ung. Samfunnsutviklinga med utarbeidande mødrer og endra kjønnsroller, kvinner i regjering og på Stortinget har nok hatt meir å seie. Uansett årsak, jentene i dei siste klassane mine kravde like mykje energi og omtanke av meg som gutegjengen.



*Gutar og jenter i leik. (Fra nettstedet til Eide kommune).*

Har eg nokon konklusjon på desse strøtankane mine? Den einaste må vere at eg trur dei store endringane i det allmenne kjønnsrollemønsteret og måten vi lever på i dag har vore vanskelegare å tilpasse seg for menn og ikkje minst for unge gutar enn for kvinner og jenter. Den einaste føremonen menn har i høve til kvinner og jenter, er at dei er fysisk sterkare. Men kven spør etter fysisk styrke i dag?

Stort sett er det berre på idrettsarenaen at menn og gutar i dag kan vise seg suverene. Korleis er det då for ein kvisetenåring som kjenner den biologiske steinaldermannen i seg, og som vil vere MANN! å komme til kort skulefagleg samanlikna med jentene i klassen? Korleis kjennest det å bli sett på plass av ei lærarkvinne? Ei dame! Det tenkte eg ofte på då eg var lærar, og det funderer eg av og til på den dag.

# Kjønn og likestilling i den tverrkulturelle dialog

## *Voksenopplæringsssenteret som sosialiseringsarena*

Av Ingrid Løland

### **Innledning**

«Haram!», skrikes det ut og en elev raser rød og rasende ut av klasserommet. Lyden av døren som smeller igjen etterlater en beklemt stillhet. Tilbake står en måpende lærer som søker øyekontakt med forsamlingen av voksne elever fra alle verdens hjørner. Noen kikker beskjemet en annen vei, andre tar etter hvert

opp tråden og innleder en høylytt diskusjon. Opptakten til denne episoden var en gjennomgang av ulike samlivsformer hvor homofili inngår som en del av 50 timers obligatorisk samfunnskunnskap for nyankomne flyktninger i Introduksjonsprogrammet.

Temaer som religion, kjønn og likestilling fremprovoserer ofte både motstand og dialog i det flerkulturelle klasserom. Dette er nok en felles erfaring de fleste voksenopplæringsssentrene kan skrive under på. Den voksende innvandringen innebærer et kulturelt mangfold som gir både muligheter og utfordringer; ikke bare i klasserommet og på skolen, men i storsamfunnet for øvrig. Forskjeller i verdier og livssyn, språk og væremåte forutsetter nye måter å tenke på hvor den tverrkulturelle dialogen står i sentrum. Ulikheter kan lett føre til konflikter dersom holdninger om gjensidig forståelse, respekt og toleranse erstattes av mistillit og uvilje.

I denne artikkelen skal vi fokusere litt nærmere på voksenopplæringsssenteret som en sosialiseringsarena for nyankomne flyktninger. Nærmere bestemt skal vi se hvordan Introduksjonsprogrammet på voksenopplæringsssenteret kan stimulere den tverrkulturelle dialogen og belyse perspektiver på kjønn, likestilling og inkludering.

*Multikultur. (Fra Firdas blogg).*



## Introduksjonsordningen

Norsk innvandringspolitikk, slik man møter den i lovverket og i offentlige dokumenter, er tuftet på grunnleggende menneskerettigheter hvor likestilling og likeverd er sentrale integreringselementer. Politisk definert kan vi si at integrering handler om tilrettelegging og tilpassing for at nye innvandrere skal bli inkludert i samfunnet. Målet er å sikre at innvandrere raskest mulig bidrar med sine ressurser i det norske arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Introduksjonsordningen utgjør selve kronksempelen på dette innvandringspolitiske målet.

Gjennom det toårige Introduksjonsprogrammet skal deltakerne lære seg norsk, få nyttig kunnskap om det norske samfunnet og få en smakebit av det norske arbeidslivet gjennom utplassering i språk- og arbeidspraksis. En viktig målsetting er at programmet skal inneholde individuelle tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet.

## Hvordan lykkes vi i dette arbeidet?

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 55 % av de som gikk ut av Introduksjonsprogrammet i 2010 var i arbeid eller utdanning året etter - en nedgang fra tidligere år. Flertallet av disse var menn, mens kvinner bruker lenger tid på å komme ut i arbeid eller utdanning. Det er mange ulike faktorer som spiller inn i denne statistikken og bildet er sammensatt.

Utfordringene for mange kvinnelige deltakere i Introduksjonsprogrammet er at de har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, har store omsorgsoppgaver på hjemmebane, større avbrudd i programmet og lave forventninger til egen selvutvikling og arbeidsdeltakelse. Dette er utfordringer som i økende grad blir tatt på alvor av både IMDI (Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet) og de kommunale voksenopplæringsstrene. Men stikkordene er tid og lange perspektiver.



*Samling av voksne og barn i familielæring (Foto: Ingrid Løland).*

## Sosialiseringprosessen

I Norge fremstiller vi gjerne kjønnslikestilling som en blanding av et oppnådd gode og en typisk norsk spesialitet. Vi har høye verdier knyttet til kvinnefrigjøring og kvinnenes likestilte deltakelse i samfunnet. I møtet med etniske minoriteter og det flerkulturelle samfunnet skapes det derfor ofte et bilde av minoritetskvinner som kvinnekriminerte og undertrykte. Men kan vi gå ut fra at våre verdier umiddelbart deles av andre? Kan vår lange sosialisering inn i et demokratisk, likestilt og individorientert samfunn på kort tid overføres til mennesker som har et mer kollektivistisk verdensbilde og som er vant med andre maktstrukturer og kjønnsrollemønstre? Kanskje må vår likestillingsretorikk justeres noe i forhold til en flerkulturell forståelsesramme?

For mange vil det å innlemme et helt nytt sett med kulturelle verdier og krav til deltakelse i det norske samfunnet kreve et langt løp. Der hvor minoritetsbarn har et langt sosialiseringssløp foran seg og vil ha flere års mulighet for å lære seg å mestre nye identitetsroller





*En mann som stryker klær (Foto: Ingrid Løland).*

gjennom formelle og uformelle instanser, er de voksne deltakerne i Introduksjonsprogrammet prisgitt et mye kortere perspektiv på denne mestringsfølelsen.

Sosialisering er prosessen hvor vi tar opp i oss alt vi lærer på tiden fra vi fødes til vi dør. Ved sosialisering lærer menneskene å fungere i et [samfunn](#), og får kjennskap til de regler og verdier som det forventes at man skal følge. Voksne har allerede en mer eller mindre godt etablert identitetsdannelse og er allerede «ferdig» sosialisert i en bestemt kulturell og etnisk kontekst. I møtet med et nytt land hvor språk, kultur og adferdsmønstre er fremmed, kan fallhøyden oppleves større hvis man som voksen verken forstår eller mestrer de kodene som gir inngangsbillett til samfunnet.

## **Krav og forventninger**

Krav og forventninger til de voksnes mestring i forhold til språkinnlæring, arbeidskvalifisering, inntekt og forsørgerrolle bidrar til et stort ansvar. Et ansvar som ofte kommer i tillegg til de rollene mange minoritetsvoksne fremdeles har i forhold til gjenværende familiemedlemmer og kultur i sine hjemland.

Ettersom det er et kommunalt ansvar å iverksette, ivareta og evaluere Introduksjonsprogrammet, stilles det mange krav til de aktører som er involvert i det tverrfaglige samarbeidet, det være seg voksenopplæringscenteret, flyktningtjenesten, sosial- og helsetjenesten, NAV og andre.

Det er imidlertid mye som tyder på at kravene andre veien – de som introduksjonsdeltakeren stilles overfor av majoritetssamfunnet – er ladet med et langt større forventningspress i forhold til en vellykket gjennomføring og deltakelse i programmet. Det ligger både uutalte og uttalte forventninger til grunn for vår integreringstankegang. Selvsagt skal alle kvinner selvstendigjøres og komme ut i arbeid; menn skal forstå og etterleve den norske papprollen; kvinner skal ta utdanning og foreldre skal følge opp på barnas fritidsaktiviteter og delta i dugnadsarbeid. Ikke minst må norskkunnskapene helst være på B1-nivå for at jobb skal være aktuelt og fagbrev er et minimum for yrkesrettet utdanning. Uvante kleskoder, matvaner og religiøs praksis må tones ned for ikke å hindre kontakt med nordmenn, sosialt og i arbeidslivet.

I dette dynamiske samspillet mellom krav og forventninger til både minoritetene og majoritetssamfunnet er det flere elementer som spiller inn. Både vertslandets lovverk og innvandringspolitiske ståsted, holdninger i befolkningen og praktiseringen av lovene, samt minoritetenes egne erfaringer og kulturelle bagasje er alle med på å styre veien tilpasningen går. Man

skiller gjerne mellom tre ulike innlemmingsstrategier når det gjelder tilpasningen av innvandrere i et etablert samfunn: assimilering, integrering og segregering.

### **Assimilering**

Assimilering innebærer en forventning om at det utelukkende er minoritetene som må tilpasse og rette seg etter den dominante kulturen vertslandet representerer. I Norge var dette lenge en politisk tilnærming rettet mot de nasjonale minoritetene som samene og kvenene. Det er ikke lenger stuerent å snakke om assimilering som en innlemmingsstrategi, ettersom integrering har vært det eksplisitte målet for den norske innvandringspolitikken siden 1970-tallet.

Imidlertid er det fremdeles mange som oppfatter begrepet integrering dit hen at minoritetene ensidig skal tilpasses majoritetssamfunnet. Når vi sier at en person med utenlandsk bakgrunn er «godt integrert», betyr det for mange at vedkommende er blitt «kulturelt fornorsket», eller opptrer så «norsk» det går an til tross for sitt fremmede navn, opphav eller hudfarge. Denne forståelsen avslører en assimileringstankegang hvor det forventes at minoritetene undertrykker sin egen identitet og kultur for slik å etterleve majoritetssamfunnets kulturelle verdier og væremåte.

### **Integrering**

Den latinske betydningen av ordet integrering («integro») gir en dynamisk forståelse av dette begrepet: «å føye noe sammen», «fornye», «å samordne til en helhet». Her innebærer integrering en toveis prosess med gjensidig respekt og toleranse mellom majoritet og minoritet. Samfunnet tilrettelegger og tilpasser seg innvandreren, og innvandreren tilpasser seg samfunnet.

Ettersom integrering ofte sees i et konformitetsperspektiv hvor innlemmingen i hovedsak skjer på

majoritetsbefolkningens premisser, foretrekker mange å erstatte begrepet med «inkludering». Inkluderingsideologien er opptatt av at de endringene som oppstår i møtet mellom ulike kulturer og folkegrupper skal gjenspeiles hos alle og i den samfunnsmessige helheten. Det er ikke bare den ene siden som må omstille seg, men det skal være en gjensidig prosess som virkelig gjør og ivaretar et kulturelt mangfold.

### **Segregering**

Segregering er integreringens motsats. Det innebærer et klart skille mellom minoritet og majoritet hvor gruppene lever atskilt uten dypere kjennskap til hverandre. Resultatet blir en mangelfull gjensidig kulturell påvirkning og ingen forsøk på å forstå hverandres væremåter. Selv om segregering ikke er en ønsket innlemmingsstrategi politisk sett, vil det allikevel alltid være grupper av innvandrere og etniske nordmenn som velger dette alternativet ut fra religiøse, politiske eller andre grunner.



*Levende historie på et vikingskip i samfunnsfagundervisningen (Foto: Ingrid Løland).*

Det er ingen selvfølge at integrering er førstevalget når innvandrere velger sin strategi for tilpasning til sitt nye liv i Norge. Introduksjonsprogrammet legger føringer på en obligatorisk deltakelse i et program som tar sikte på integrering, men programmet alene vil ikke kunne motvirke segregerende virkninger. En svekket motivasjon som følge av migrasjonsrelaterte problemstillinger, manglende inkludering fra storsamfunnet og/eller diskriminering i arbeidslivet, kan føre til at kulturell og språklig integrering oppleves som vanskelig. For mange gjenstår da bare alternativet å satse på sin egen kultur, sitt eget språk og sin egen sosiokulturelle gruppe (Engen og Kulbranstad, 2005).

### **Kulturell brobygging**

Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen har som mangeårig forsker på tverrkulturell dialog tatt til orde for at et godt fungerende flerkulturelt samfunn trenger «brobyggere, kulturelle entreprenører som ser mulighetene for at forskjelligheter kan forenes og nødvendigheten av å ta andres erfaringer på alvor» (Brenna, 2004:5).

Voksenopplæringsentrene utgjør den viktigste og mest sentrale arena for innvandrernes deltakelse i Introduksjonsprogrammet. Skjebnene som er samlet på et voksenopplæringscenter kan være både triste og traumatiske, styrkende og stigmatiserende. Felles for alle er at de er migranter; de har av ulike grunner måttet gi avkall på familie, bosted og venner – alle de kjente holdepunkter som vi ellers under våre fredelige omstendigheter lett tar for gitt. Samtidig bærer de med seg et stykke av sin fortid og sin gamle kultur. «Uavhengig av hva de har kunnet ta med seg av jordisk gods, har de med seg et sett av verdinormer, regler for atferd og erfaringer».(Aasen , 2003:40)

Og den kulturelle brobyggingen må begynne akku-

rat der – i møtet med andres liv og erfaringer. For hvis alt det man bringer med seg av status, roller, verdier og kunnskaper ikke lar seg anvende i vertslandet, vil mange oppleve en sterk diskvalifisering og en følelse av verdiløshet. Fordommer fordummer, som kjent, og både minoritetene og majoritetssamfunnet vil i den tverrkulturelle dialogen møte seg selv i døra mange ganger. Vi kan reagere positivt på den mannlige jordmoren fra Etiopia eller den kvinnelige bioingeniøren fra Afghanistan. Men hvordan vil de oppleve å ikke få sine papirer eller lange yrkeserfaring godkjent i det norske systemet? Vi kan reagere negativt på de som sliter med å komme seg opp på et akseptabelt norsk nivå og som er vanskelige å formidle ut i arbeidslivet. Men hvordan harmonerer våre forventninger til deres manglende skolebakgrunn, til den omstillingen de må gjennomgå for å alfabetiseres og finne knagger hvorpå de kan henge all den nye kunnskapen de skal forholde seg til?

Kunnskap og nysgjerrighet om hverandres kulturelle bagasje er en forutsetning for en god tverrkulturell dialog. Men er det slik kontakten fungerer i praksis? Mange innvandrere vil fort oppdage at det er majoritetens kultur som utgjør målestokken og danner premisene for minoritetenes inkludering i samfunnet (Aasen, 2003; Hauge, 2007). Allikevel finnes det mange gode grep og positive tiltak som kan være med å stimulere til dialog, inkludering og likestilling.

Hindrene for gjennomføring kan tilsvarende være mange. Det kan dreie seg om å ha nok personalressurser, økonomi og romkapasitet til å ivareta en god og konstruktiv opplæring. Det kan dreie seg om å ha et godt fungerende tverrfaglig kommunalt samarbeid som prioriterer inkluderingstiltak og forankrer mål- og resultatstyringen i administrativ og politisk ledelse. Ikke minst kan det å tenke alternativ pedagogikk, ha

langsiktige visjoner om yrkesrettet kvalifisering, samt fokusere på økt tverrkulturell kompetanse bidra til at introduksjonsordningen kan gi bedre resultater – både i statistikken og ute i det faktiske flerkulturelle samfunnet.

I det følgende skal vi trekke frem to gode eksempler på kulturell brobygging som viser hvordan voksenopplæringsentre og Introduksjonsprogrammet kan bidra til positive inkluderingstiltak, hvor også perspektiver på kjønn og likestilling er spesielt ivaretatt.

### **Språk- og arbeidspraksis**

Den tradisjonelle klasseroms- og teoribaserte norskopplæringen fungerer ikke alltid like godt på minoritetsspråklige elever med lite eller ingen skolegang. Som en del av introduksjonsprogrammet opererer derfor mange voksenopplæringsentre i tillegg med obligatorisk utplassering i språk- eller arbeidspraksis. I ulike bedrifter, private og kommunale, får introduksjonsdeltakerne bruke språket muntlig i en annen setting enn den på skolen, samtidig som de får et innblikk i norsk arbeidsliv og rutiner.

Dette har vist seg å ha en uvurderlig betydning for den videre inkludering i det norske samfunnet. Mange barrierer kan utfordres og forseres i denne tidlige kontakten med norsk arbeidsliv. Vi har sett at mange kvinner – uten tidligere yrkeserfaring utenfor hjemmet – finner kimen til glede, mestring og sosialisering gjennom praksis. Kontakt med yrkesaktive rollemodeller kan få mange kvinner til å tenke nytt om sin egen fremtidige selvutvikling og deltakelse i arbeidslivet. Tilsvarende har vi sett at mange menn – som i utgangspunktet har vært skeptiske til norske kjønnsroller og likestillingsmodeller – profiterer på å være utplassert i kvinnedominerte arbeidsplasser som barnehage, skole og i helsesektoren. Her kan de ønskes velkommen både

i kraft av å være en mannlig rollemodell og som en tokulturell ressursperson.

Det finnes mange eksempler på at språk- og arbeidspraksis i Introduksjonsprogrammet har påvirket deltakernes senere valg av studier, kvalifisering og yrke – gitt at denne erfaringen har vært positiv og berikende for deltakeren. For arbeidsgivere som åpner sine bedrifter for en slik form for utplassering hviler det et visst ansvar. Visst er det en vinn-vinn-situasjon med gratis arbeidskraft for arbeidsgiver og norsk- og arbeidslivstrening for den minoritetsspråklige deltakeren. Men også her er den tverrkulturelle forståelsen av avgjørende betydning.

Gjennom praksis ser vi ofte at ulike arbeidskulturer møtes og noen ganger kolliderer. Der hvor vi verdsetter initiativ, selvstendighet og en demokratisk lederstil på arbeidsplassen, kan andre være vant til en hierarkisk struktur hvor respekt for sjefen innebærer at man venter på instruksjoner og viser en ærbødig distanse. Noen kvinner kan synes det er uvant å jobbe med menn, mens enkelte menn kan synes det er skammelig å ta instruksjoner fra en kvinne. Noen arbeidsgivere har diskriminerende holdninger som legger negative føringer på samarbeidet allerede fra starten, mens andre kan tolke de kulturelle forskjellene som latskap, uvilje og dårlig arbeidsmoral hos arbeidstakerne.

Ofte dreier slike «kulturkollisjoner» seg mer om gjensidige misforståelser og manglende kunnskap om «De andre». Gjennom tett oppfølging og dialog rundt ulike kulturelle normer og verdier, kan mye avklares og bearbeides allerede fra starten. Slik kan det bygges bro over ulikhetene gjennom kunnskapsutveksling som både skolen, arbeidslivet og deltakeren sammen står ansvarlige for. Overgangen mellom teori og praksis blir kortere, og Introduksjonsprogrammet på voksenopplæringsenteret fungerer som et springbrett for en videre



og utvidet deltakelse i samfunnslivet. Kontakten med arbeidslivet gjennom praksis gir derfor viktige signaler både sett «ovenfra» - som myndighetenes politikk for å likestille kvinner og menn og for å integrere innvandrere – og «nedenfra» - som vei for den enkelte til å oppnå verdige liv, økonomisk uavhengighet, utvikling, identitet og sosiale nettverk.

### **Familielæring**

Familielæring er et brobyggerprosjekt som legger vekt på å bruke ressursene i familiene ved å bygge videre på familiens utgangspunkt og kompetanse. I en rekke kommuner har man satset på at voksne minoritetsforeldre i Introduksjonsprogrammet får tilbud om familielæring eller deltar i et program i regi av ICDP (International Child Development Programme) som lærer omsorgspersoner det grunnleggende for å sikre barn sunn mental og følelsesmessig utvikling.

Mange voksne innvandrere er foreldre og må ikke bare forholde seg til sin egen sosialisering men også til barnas tilpasning i de nye omgivelsene. Yngre familiemedlemmer finner seg ofte fortere til rette i det nye samfunnet og lærer å mestre kodene, noe som kan innebære en forskyvning av maktforholdene i familien. I familien blir barna sosialisert til foreldrenes kultur, men de opplever også en betydelig sosialisering gjennom skolen og det norske storsamfunnet. For å kunne fungere i begge kulturer må både barn og voksne gjennomgå en ny sosialisering og det må legges vekt på at minoritetsforeldre får innsyn i den verdenen som barna opplever slik at de fortsatt kan opptre som barnets signifikante andre.

Metoden er spesielt godt egnet til opplæring for språklige minoriteter. Hjemmene bidrar med verdifull språklig og kulturell kompetanse. Til gjengjeld får foreldrene kunnskap om samfunn og institusjoner

som barnehage og skole. Det reflekteres rundt tema som kjønnsroller og likestilling i samtaleform og i rollespill. Fedre kan for eksempel bli utfordret på det å skifte bleier, hente i barnehagen eller delta i barnas fritidsaktiviteter. Mødre kan bli utfordret på foreneligheten mellom hjem og karriere, eller på barneoppdragelse uten fysisk avstraffelse.

Innenfor familielæringen blir det tid og rom for å kunne spille på deltakernes medbrakte kompetanse og kulturelle bakgrunn. Formidlingen blir en toveis kommunikasjon som beriker både elev og lærer. Et viktig poeng i ICDP - metoden er at man tar i bruk både kulturelle og etnisk norske veiledere i opplæringen. Erfaringene gjort ved voksenopplæringssentre som har tatt i bruk denne metoden allerede tidlig i Introduksjonsprogrammet, er svært positive. Den bidrar til at mange tabubelagte tema stikkes hull på og bearbeides innenfor rammer som oppleves som trygge, åpne og varme.

### **Avslutning**

Det er mye innvanderne må lære om oss. Snudd på hodet kan vi spørre hva *vi* trenger å lære om og av dem. Introduksjonsprogrammet gir som allerede nevnt et veldig kort tidsrom for å bygge opp under en dialog som ivaretar den tverrkulturelle kommunikasjonen. Ikke desto mindre er Introduksjonsprogrammet og voksenopplæringssentrene en viktig sosialiseringsarena for nye innvandrere til Norge. Ved bruk av gode tiltak som nevnt ovenfor (språk- og arbeidspraksis og familielæring), men også gjennom andre tiltak som grunnskoleopplæring, yrkesrettede kvalifiseringskurs, samarbeid med frivillige organisasjoner osv., så vil man i fellesskap kunne skape en god basis for den videre inkluderingen i samfunnet.

Integrering er ikke en tilstand, men en utvikling som tar tid. Hvis de frøene som sås gjennom den tverr-

kulturelle dialogen på voksenopplæringsstretene får næring også etter at Introduksjonsprogrammet er ferdig, vil innhøstingen på lang sikt bli en berikelse for både minoritets- og majoritetssamfunnet. Inkludering betyr at vi sammen skaper noe nytt – en felleskulturell forståelse vi kan bygge det flerkulturelle samfunnet på. Når alt kommer til alt, er ikke våre og «de andres» drømmer og forventninger så ulike, slik den norsk-indiske integreringsrådgiveren Loveleen R. Brenna så treffende skriver: «For meg betyr inkludering først og fremst å bli inkludert i et fellesskap, få tilhørighet, bli behandlet som likeverdig og bli akseptert som den jeg er. Det handler om å få lov til å delta i samfunnet, definere seg selv, og ikke minst være med i en dialog!» (2004:49).

### **Litteraturliste:**

- Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oplandske Bokforlag.
- Brenna, Loveleen Rihel (2004): *Sangam! Integrering og inkludering*. Fagbokforlaget.
- Bøhn, Henrik og Dypedal, Magne (2009): *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Engen, Thor Ola og Kullbrandstad, Lars Anders (2005): *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Hvistendahl, Rita (2001): *Eleveportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Universitetsforlaget.
- IMDI – Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2007): «Vi og de. En håndbok om kommunikasjon på tvers av kulturer.»
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004): *Interkulturell pedagogikk i teori og praksis*. Studentlitteratur, Lund.
- Sand, Therese (red.) (2008): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademi.

## Stavangersaka

# Nilia Sæveraas – 10 år i kamp for dei gifte lærarinnene

Av Lars Beite

*Denne artikkelen er henta frå  
Skolehistorisk Årbok for Rogaland 1991*

Skulelova frå 1739 fastsette at «Qvinder» ikkje skulle bli lærarinner anna enn for jenter i huslege sysler om presten fann henne skikka. Ymse stader var det tillate å ha lærarinner i småskulen. Dei viste seg å vera skikka, og så var dei mykje lågare lønte!

I 1869 fekk me lov om utdanning av lærarinner. Det var fastsett to slag, «lavere og høyere grad». Først i 1872 kom dei detaljerte retningslinene om slike lærarprøver. Mykje strid om lærarinnene kom i by og bygd. Lærde og ulærde hadde imot dei som yrkesutøvarar, og utgav det med bibelsyn og morsplikter i heimen. Dette førde til at lærerinnene måtte arbeide intenst både for sitt menneskeverd og sitt yrkesverd. Lova frå 1898 om folkeskulen gav dei større sjansar om arbeid meddi me fekk skipnaden med småskule og obligatorisk opplæring i handarbeid og kroppsøving. Etter som åra gjekk, vann dei stort sett fram til likestilling med mannlege lærarar.

Men mange spørsmål melde seg.

Kan ei lærarinne gifte seg og ha stillinga si?

Kan ei gift kvinne få barn og ha stillinga si? I tilfelle kor mange barn kan ho få?

Er det rimeleg at lærerinner får naudsynt permisjon i samband med svangerskap og barnefødsel?



*Nilia Sæveraas.  
(Foto utlånt av  
Nora Smevig.)*

Desse problema og fleire til toppa seg i Stavanger rundt århundreskiftet. Ei lærarinne som må ha vore uvanleg stø og sterk og uthaldande, kjempa imot Stavanger skulestyre og kommune, skuledirektør og departement gjennom underrett og overrett og høgsterett i heile 10 år. Nå er det så lang tid sidan at det ikkje kan vere gale å gje opp navn og vita, gå gjennom ein del av ymse aktstykker i saka, og gje henne ære og honnør.

Lærarinna heitte Nilia Nilsen og var fødd på Nesodden 23. februar 1866. Foreldre var fyrvaktar Lars Nilsen og Hanna Pentz. Dei busette seg nær Stavanger, då faren gjorde teneste ved Tungenes. Nilia tok lærarinneprøva av høgaste grad i 1889 med karakterene 1.79 i teori og 1.80 i praksis.

Korleis arbeidstilhøva kunne vere, fortel bl.a. utlysinga om. Skulelova frå 1889 vart sett i verk frå 1. januar 1890. Frå skulestyremøte i Finnøy den 13. mars 1890 finn me i protokollert denne utlysinga:

«En Lærerindepot er ledig ved Smaabørns- og Haandgjerningsskolen paa Finnø. Skoletiden er 26 Uger aarlig. Løn 7 Kr. pr. Uge, deri Kosthold iberegnet. Lærerinden forpligtes til at lese med alle Børn som Skolestyret maatte bestemme.»

Skulestyret tilsette Nilia Nilsen 10. april 1890. Alt 17. april same år takkar ho og tek imot posten som var ved «Lyngbø og Løvernæs Kredse», svarande til Steinnesvåg og Judaberg i dag.

Denne posten var så vidt rekna for heil post, men ho kunne greie fleire veker. Erfjord skulestyret tilsette henne også i 1890 i såkalla «Smaabørnskole». Ho underviste nokre veker i Øvre Fjellet og i Håland krinsar. Løna var 4 kr. veka attåt fri kost og fritt husrom.

10. februar 1891 hadde Stavanger skulestyret tilsetning oppe og «Enstemmig vedtoges at besætte Lærerindeposten ved Buøens Skole med Frk. Nilia Nilsen.»

Formannen i skulestyret var rektor Johannes Steen. Utpå hausten hadde ho og to andre stavangerlærarinner hatt fri for å gå gymnastikkskule i Kristiania. Seinare tok ho utdanning i handarbeid.

Nilia gifta seg i 1893 med lærar i Hetland, Nils Sæveraas. Dei fekk gjennom åra 2 døtre og 2 søner.

Om sitt skulearbeid fekk ho gode vitnemål. Ho var både dugande og samvitsfull. Men ho var noko sjuk i 1894, og det var seinare usemje om det var i samband med svangerskap. Men ho la fram lækjarattest på at det ikkje var tilfelle.

28. august 1894 fødde ho ei jente og var sjølvsgatt ute av arbeid. I ei melding frå Buøy skule skriv tilsynslæraren 8. februar 1895 :

«I januar måned har lærerpersonalet ved denne skole været friske og raske og udført sin skoletid undtagen Nilia Nilsen, der fremdeles har været syg.---- Nilia har nu den 4. dennes overtaget sin skole efter at have været borte fra skoleaarets begyndelse.»

Over eitt år seinare finn me brev frå tilsynsnemnda av 22. april 1896 til skuleinspektør Olsen.

«Da det endnu intet andragende om permisjon er kommet fra Lærerinde Nilia Sæveraas, bliver tilsynsudvalget nødt til at underrette Dem om, at hun for

nærværende er uskikket for skolen paa grund af at hun er høist frugtsommelig.»

Permisjonssøknad blei send 25. april om å få bli fri frå 1.mai same år. Me bør hugse at nytt skuleår byrja den datoen. Då byrja konfirmantførebuinga for dei utskrivne. Stavanger hadde utskrivning og opptak av nybyrjarar i skulen to gonger om året den tid.

Skulestyret drøfta saka 12. mai og var skeptiske til lengre tids permisjon, og vedtok å be om overtilsynet (skuledirektøren) si fråsegn om korleis ein der « i Tilfælde vilde besvare Spørgsmaalet om hennes Fjernelse fra Skolen i henhold til Lovens § 34-2den Passus. Uagtet hun er en dygtig Lærerinde ,er dog flere av Skolestyrets Medlemmer af den Formening, at hun paa Grund af sin Stilling som Hustru med smaa Børn må ansees uskikket til forsvarligt at kunne røgte sin Lærerindgjerning.»

Ho hadde eitt barn og venta det andre. Det var opplyst at ho hadde både ei jente og ei søster til hjelp i huset.

Skuledirektøren svara 18. mai 1896 :

«Jeg antager, at Skolestyret under de angivne Omstændigheder maa være berettiget til at negte Permission hvorved Vedkommende formentlig bliver nødt til at søge sig entlediget. Vægrer hun sig herved eller klager over Skolestyrets Beslutning, kan Sagen forelægges Kirkedepartementet.»

Skulestyret vedtok 9.juni med 8 mot 7 røyster :

«Den ansøgte Permission indvilges ikke».

Skulekontoret sende Nilia Sæveraas fylgjande brev:

«Den ansøgte permission kan paa grund af omstændighederne ikke indvilges.»

Ikkje rart at ho i brev av 3.juli gav uttrykk for å vere i tvil om korleis dette svaret «under saadanne omstæn-

digheder» burde oppfatast og ba om nærare opplysningar.

Då svara skulestyreformannen, sokneprest Meyer, 10. juli 1896:

«---- Skolestyret finder det ikke stemmende med Skolens Tarv at have i sin tjeneste gift Lærerinde, der ved Svangerskab og Barselseng i længre Tid – 4 Maaneder – er hindret fra at varetage sin Gjerning ----, og maa derfor bede om at Fru Sæveraas, saafremt hun finde at maatte rette flere Henvendelser til Skolestyret, inden hun indsende Afskedbegjæring, lade disse komme Skoleinspektøren ihænde inden 16de ds.»

Nilia Sæveraas svara ikkje på dette innan fristen etter det ein kan sjå, men skulestyret var nok ikkje visse på at dei stod på trygg grunn i sakshandsaminga med skulestyreformannens brev heller. Eit nytt brev vart sendt henne 18. juli 1896 der det «meddeles hende herved som Tillæg til Skrivelse af 10.dennes, at Skolestyrets Beslutning er at forstaa som Afskedigelse fra hendes Stilling som Lærerinde og anmodes i den Anledning i Henhold til Skolelovens § 34 at afgive sin Erklæring, saafremt hun finder ikke at kunne vedtage Afskedigelsen, hvorom Meddelelse snarest mulig, senest inden 14 – fjorten Dage –, imødesees.»

Ein bør hugse at Nilia Sæveraas den 6. juli fødde sitt barn nr. 2, men likevel heldt ho fram i striden mot styresmaktene for skulen. Ho bad tilsynslæraren ved Buøy skule om «erklæring». Han skriv 20.juli 1896 :

«Lærerinde Nilia Sæveraas, 29 år gammel, har nu i 5 år været ansat ved Buøens folkeskole i Stavanger og udført sin gjerning med megen dygtighed. De sidste 3 år har hun været gift med lærer Sæveraas og har nu 2 barn, et på 2 år og et nyfødt. Under svangerskab og barnefødsel har en anden lærerinde af skolestyret været antagen, som hun selv har lønnet af sin løn,----.»

Ho bad også formannen for tilsynsnemnda om at

denne gav si fråsegn. Det skjedde 28.juli 1896. Der heiter det :

«I anledning af at Lærerinde Nilia Sæveraas har henstilt til Tilsynsudvalget for Buøens Folkeskole at høre dettes Udtalelse angaaende Skolestyrets Beslutning af 16/7 hende angaaende, skal man tillade sig at udtale følgende :

Samtlige Medlemmer av Tilsynsudvalget er af den Formening, at da nævnte Lærerinde er meget vel skikket for sin Post, hvilken hun har røgtet med Flid og Troskab, og har et godt Lov av saavel Forældre som Børn, finder man det ønskeligt at hun maa faa beholde sin Post, idet den ansøgte Permission tilstaaes hende indvilget.»

Underskrivarane er dei same som i brevet 22. april.

Så sender Nilia Sæveraas brev 30. juli til skulestyret. Dette brevet blir attgjeve nærast in extenso på grunn av opplysningar og argumentasjon.

«I anledning skolestyrets skrivelser af 10/7 og 16/7 96 skal jeg tillade mig at udtale :

Jeg finder ingen grund til verken at indsende afskedsansøgning, som det heder i den ene skrivelse, eller at vedtage afsættelsen efter den anden. Skolestyret angiver som grund for min afsættelse at jeg trænger permission – maa være vække fra skolen i længere tid- 4 maaneder-.

Herfra maa dog regnes den 7 uger lange ferie, saa permissionen ikke bliver meget over 2 maaneder.

Det kan vistnok i alle tilfælder siges at være til skade for skolen, at der byttes lærere, dog kan skaden, dersom vedkommende er flink, neppe være større end i det højeste mindre god undervisning en uges tid, indtil vikaren har lært børnene at kjende.

Nu har dog lærere og lærerinder ved Stavanger Folkeskole ret til fri vikar i 3 maaneder hvert aar – i syg-

domstilfælde, og der er til senere tid lærere som har haft baade saa lang og meget længre permission paa grund af sygdom.

Nu synes det besynderlig at jeg som er ung og kan glæde mig ved en meget stærk helbred, har en levende interesse for skolearbeidet, og er ogsaa, efter hva hr.formanden Meyer selv har udtalt, flink og punktlig, hvilket ogsaa bevidnes i vedlagte skrivelser fra nærmeste overordnede, tilsynslærer hr. A. Knudsen og tilsynsudvalget, dog nu skal afsættes kun fordi jeg har tiltrængt vel 2 maaneder permission.

Hvad det angaar, at jeg efter skolestyrets mening søgte for sent om permission, skal jeg bemerke, at jeg var frisk og stærk og ikke i mindste maade generet af skolearbeidet. Desuden var jeg af den formening, at skolestyret ikke syntes om at give saa lang permission.

Hvad det angaar, som nogen mener, at det skulde være anstødeligt at gaa i skolen under saadanne omstændigheder, skal jeg oplyse at her ikke kunde være tale om saadant da en kone, som gjør rent i skolehuset og saaledes saa mig hver morgen, har udtalt at hun ikke kunne forstaa at jeg var i saadan stilling. Enhver kan da vite at intet barn kunde have nogen betingelse for at reflektere over dette. Sandheden heraf kan bevidnes af mine medlærere J. Olsen og A. Knudsen.

Jeg har nu intet mer at bemærke til skolestyrets klage. Skulde skolestyret have noget mer at klage over, forbeholder jeg mig ret til først at forsvare mig efter lovens §34, - kun skal jeg tilføye, at jeg tillader mig at henstille til det ærede skolestyre at indhente departementets udtalelse angaaende lovligheden af en saadan- saavidt jeg forstaaer den, at jeg har indgaaet ægteskab,- og det saa meget mer, som det er mig forebragt fra sikkert hold, at beslutningen om afskedigelse er fattet med 8 mod 7 stemmer i skolestyret.»

Saka vart gjennom skuledirektøren lagt fram for Kyrkjedepartementet. Det sa seg samdt i at det etter lov om byskulen, § 34, 2 den passus måtte vere adgang til å gje henne avskil når ho på «grund af sin stilling som hustru og moder maa ansees mindre skikket til forsvarlig at røgte sin gjerning.» (!)

Nå kjem ei brevveksling mellom skulestyre, skuledirektør og departement om formalitetar denne saka burde og måtte ha. Det måtte innhentast fråsegner på nytt frå skule, tilsynsneemd og skulestyre. Som eit mellomspel kom også spørsmålet om kor lenge Nilia Sæveraas skulle ha løn. Berre ein representant gjorde framlegg om, og heldt på , at ho fekk si løn til saka var endeleg avgjort. Dei andre medlemmene meinte inntil skulestyrevedtak om avskil var godkjend av skuledirektøren. Godkjenninga var rekna frå 27. november 1896.

Den 2.desember 1896 skriv Nilia Sæveraas at ho har teke mot brev frå skulestyre, men ---

«Da jeg ikke kan erkjende rigtigheden af den trufne afgjørelse, undlader jeg ikke straks at meddele, at det er min hensigt at indbringe sagen til domstolernes afgjørelse.»

Dette brevet er skrive med anna handskrift enn den som er underteikna, så ho har tydeleg skaffa seg juridisk fagleg hjelp. Mannen var overrettsakfører Søren Aarstad, som dreiv sakførerforretning i byen. Det var ein mann med tyngde som tok seg av saka. Han var ordfører i Stavanger 1891-1892, stortingsmann frå 1898, finansminister i Steens andre regjering og justisminister i Blehrs regjering. Seinare vart han sorenskriver i Ryfylke og stortingspresident. Politisk rekna ein han for å vere på Venstre si «frisindede fløi». Aarstad sytte for at Nilia Sæveraas fekk innvilga fri sakførsel. I byfogdens domsprotokoll er det uttalt:

«Overretssagfører Aarstad, der forsvarlig for cit. inden har udført sagen, er beneficieret sagfører, og ansættes hans salær af statskassen til kr 140.-. Han har under sagen dels selv- og dels ved fuldmægtig afgivet 13 møder, skrevet 6 vedlæg og havt en række konferencer med sin part.»

Dei to siste tiåra av 1800-talet hadde vore sværende motsetningfylte på mest alle område i vårt land. Grupper stod sterkt og steilt mot kvarandre. Det var spørsmål om politisk frigjering, om røysterett, også for kvinner, kvinnefrigjering, om folkestyre i motsetnad til embetsmannsstyre, i skulestyre og kyrkjestyre, grundtvigianisme med frilyndt kristendom mot Gisle Johnsons pietisme osb. Riksretssaka i 1884 sette sine skilje på mange område, og frontane varde lenge. Kvar og ein kjempa til dels lenge og i meste laget kan ein seia i ettertid. Den einskilde sitt grunnsyn farga nok liv og veremåte i ikkje liten grad, og uttrykk for dette finn me truleg på dei fleste område i samfunnslivet.

Ser me på «saka vår» frå denne tidssynstad, lyt me merke oss fylgjande:

Til 1889- lova om folkeskulen kom, og frå ho vart sett i verk 1. januar 1890, hadde prestane vore sjølvskrivne formenn i skulestyret. Frå 1. januar 1890 vart rektor Johannes Steen vald som formann, den første ikkje - geistlege, med 11 mot 2 røyster, og det endå minst 3 prestar var med i skulestyret. Steen vart attvald for 1891, men slutta då han 6. mars same år vart utnemnd til statsminister for det såkalla «røde ministerium». Det var samansett av berre radikalalarar etter den tids vurdering. Om lag 17 år tidlegare hadde Gisle Johnson sendt ut sitt «Opraab til Kristendommens Venner». Han, og fleire med han, såg i dette oppropet frigjeringa på ymse felt som ein fåre for kristendom og folkeliv. På våre kantar finn me få underskrivarar, men skuleinspektør i Stavanger, A.J.Olsen, var ein av dei.

Når han dertil var i kombinert stilling som både skuleinspektør og klokkar i Domkyrkja, kan ein ikkje vere i tvil om hans syn. Truleg var han ein mykje mektig mann i byen. Opp mot Steen kunne han likevel ikkje mælast. Men kvifor var det så om å gjere å få Nilia Sæveraas avsett? I ettertid kan ein spørje:

Var der kan hende vikarierende motiv?

Som nemnt var Nilia Sæveraas gift med Nils Sæveraas, lærar i Hetland og tilsett i Stavanger i 1899. Han kom frå landsbygda i Hordaland, var målmann, formann i frilyndt ungdomslag og i Bondeungdomslaget, og representerte dermed noko av ein «fåre», for somme i den tida, var nemleg dette «fårleg» aktivitet. Om slike synspunkt har spela inn og kor sterkt, veit ein ikkje i dag, men heilt utenkjeleg er det ikkje så hardt partane stod mot kvarandre. Også i rettssalane finn me noko av det same. I høgsterett t.d. hadde domar F.Roll vore justisminister i Emil Stangs regjering, justitiarius Løchen hadde vore justisminister i Steens andre regjering, der Aarstad var finansminister. Og ein kunne finne mange andre døme.

Saka om avsetjinga av Nilia Sæveraas kom opp i underretten, og byfogd Henrik Finne avsa dom 2.oktober 1900. Domen gav oppseiinga frå skulestyret medhald. Nokre synspunkt frå domen torer eg dra fram utan å meine at det skal vere heilt ut dekkjande samandrag. Skulestyret meinte dei hadde brukt skjønn, og dette kunne ikkje overprøvast av retten når overtilsynet hadde gjeve det si godkjenning. Retten gjev ikkje skulestyret medhald i dette synet.

«At en Lærerinde gifter sig og faar Husstell, behøver selvfølgelig ikke gjøre hende uskicket eller mindre skicket for sin Lærergjerning, ligesom heller ikke den Omstændighed, at hun faar et Barn, men naar Familien yderligere voxer, vil det ikke lettelig kunne undgaaes, at en del af den Kraft, der skal lægges i Skolegjernin-

gen, gaar tabt, idet den absorberes af det økede Arbeide i og Omtanken for Hjemmet. Naar dertil kommer, at en frugtsommelig Lærerinde baade en Tid før og efter sin Barselseng er nødt til at holde sig borte fra Skolen, vil det unægtelig stride mod Skolens Tarv at beholde en Lærerinde, der faar flere Børn, og som man kan risikere faar Børn hvert Aar. Der er strid om, hvorvidt det er heldig eller ikke for Skolebørnenes Skyld, at en frugtsommelig Lærerinde under sit Svangerskab vedbliver sin Skolegjerning, men Retten vil udtale som sin formening, at det maa betragtes som uheldig, og at det let kan vække Anstød og Forargelse, og hvis dette er saa, vil det medføre, at vedkommende Lærerinde maa holde sig borte fra Skolen en god tid før Barselsengen. Alt i alt finder Retten i sin Almindelighed, at en gift Lærerinde, der faar flere Børn, maa ansees som mindre skikket at vedblive i sin Stilling.»

Stavanger skulestyre og kommune vart frikjende.

Saka anka Nilia Sæveraas til overretten som det heitte den tid. I sivile saker var det inntil 1936 slik at avgjelder som etter dom i underrett ( byrett, heradsrett ) vart anka, kom til overretten. Nå er det lagmannsrett. Bergen overrett avsa dom 25. august 1902. For det første sa overretten seg samd i at det var rett at saka om avskil kunne prøvast for domstolane. Det heiter også :

«---- kan ikke antages at det er hendes i 1893 stedfundne Giftermaal i og for sig, som har begrundet Afskædigelsen, men netop hendes forandrede Forhold som Moder til et i 1894 født Barn og som frugtsommelig paany i 1896».

Retten formann kom til same resultat som underretten. Assessor Neergaard er komen til same resultat, men grunnjev sitt syn annleis utan at me her skal referere dette. Nemnast bør at han meiner skulestyret ved å nekte henne permisjon såleis kan tvinge henne til avskil. Han seier også :



*Sandvigen skole.*

«Skolestyret antages derfor at have lovlig Ret til som Følge af Appellantindens Ægteskab at anse hende uskikket til Stillingen som fast Lærerinde og følgelig til at meddele hende Afsked.» Assessor Olsen er samd og er i det vesentlige samd i merknadene frå Neergaard.

Nilia Sæveraas anka til høgsterett. Det gjekk heilt til 10. februar 1906 før det låg føre votering og dom der. Domen gav henne medhald med 4 av 7 domarar. Me skal sjå litegrand på somme synspunkt som var nytta i premissane for høgsterettsdomen.

Førstevoterande var assessor Blom, og han kjem lik tidlegare rettar fram til at saka om avskil må kunne behandlast av domstolane som eit så alvorleg inngrep som avskilsvedtaket er. Når domstolane si avgjerd kan brukast ved val av lærebøker, er det rimeleg at han blir det ved oppseiing av ei dugande lærarinne. Han gjer greie for fråvære i skulen, men ville helst kalle det «midlertidige afbrytelser». Det kan ikkje seiast at det er slikt som sikkert vil kome også i framtida. At ho kan vere uskikka som lærarinne, må vere særst tvilsamt, og fråværet kan ikkje fylle målet for å erklære henne uskikka som lærarinne.

«Ulæmper ved Fravær, ---- , kan jo hælde og hæn-



der tidt og ofte med Lærere og Lærerinder, og jeg tror ikke man bør, og heller ikke Skolens Interesse vil være tjent med, af denne Grund alene at erklære en Lærerinde uskikket som saadan ----. Det maa efter dette have været Lovens Mening, at Lærere og Lærerinder skal i sin Stilling lige overfor det Spørgsmaal, som her foreligger, være i retslig Henseende ganske ligestillede, --- . Jeg finder som sagt Spørgsmaalet overmaade tvilsomt, men jeg er bleven staaende ved, at jeg ikke kan anse de foreliggende Fakta som tilstrækkelig Grund for Skolestyret til at træffe den her paaklagede Afgjørelse».

Skolestyreveedtaket må kjennast ugyldig, og ho må få løn frå 1.desember 1896 til 1.mars 1899. Ho må setjast i den same stilling som om det påklaga vedtaket i skulestyret ikkje var gjort.

Assessor Urbye var samd med førstevoterande.

Den neste er assessor Roll som peikar på at skulestyret har brukt skjønn, og domstolane har ikkje noko med det reint skjønnsmessige å gjere. Det kan tvistast om lærerinna verkeleg var blitt uskikka til si gjerning. Han kjem fram til at «det Skjøn, som Skolestyret har afgivet, ikke alene kan karakteriseres som aabenbart urigtigt, men at der tværtom maa siges at have foreligget gode Grunde for det.» Han voterte for å stadfeste dei tidlegare domane.

Assessorane Birkeland og Scheel heldt med Roll.

Assessor Nikolai Gjelsvik skriv :

«Med Hensyn til det Spørgsmaal, hvorvidt den i nærværende Sag foretagne Afskedigelse er begrundet efter Loven, skal jeg bemærke: At en Lærerinde gifter sig, er efter Loven ingen Afskedigelsesgrund i og for sig. Heller er det ikke i og for sig nogen Afskedigelsesgrund, at en gift Lærerinde faar Børn i sitt Ægteskab. Dermed er det efter min Mening afgjort, at det Fravær fra Sko-

len, der regelmæssig er en følge af Barnefødsel ikke kan være Afskedigelsesgrund. Skulde da den foretagne Afskedigelse opretholdes, maatte der foreligge særlige Omstændigheder, og slike har jeg ikke været i stand til at finde. Jeg har derfor ikke anset det synderlig tvilsomt at den stedfundne Afskedigelse bør underkjen- nes.»

Justitiarius Løchen var i det vesentlige og i resultat samd med førstevoterande.

Resultatet vart altså medhald for Nilia Sæveraas med 4 mot 3 domarar i høgsterett. Saka vart refert i Stavanger skulestyre, og lærerinna plassert ved Sandviken skule frå 15. februar 1906.

Nilia Sæveraas fekk diverre ikkje så mange år i skulestova. Ho vart sjuk av sukkersjuke. Den tid var diett kuren. Insulinet kom ikkje før byrjinga av 1920-åra. Oppdagerane fekk som kjent Nobelprisen i medisin i 1923. Opphald ved helseinstitusjon hjalp lite for Nilia Sæveraas, og ho døydde 10. januar 1914.

Med Nilia Sæveraas fall ein forkjempar for lærerstanden sine rettar. Etter at ho gjennom meir enn 10 år førde si sak gjennom ymse domstolar, oppnådde ho at hennar syn vann fram, og at især lærarinner og lærarar med fast tilsetjing vart sitjande med mykje større rettsleg tryggleik og sikring enn tidlegare. For denne innsatsen fortener Nilia Sæveraas å verte hugsa og heidra av både kvinne og mann som arbeider i skulen.

Denne saka vekte oppsikt over heile landet, var omtala i aviser og skulepresse og er ofte kalla «Stavanger – saka».

### **Kjelder :**

Rettstidende.

Stavanger byarkiv for skulestyret, skulestyreprotokollen for Stavanger og Finnøy.

Byfogdens domsprotokoll , Statsarkivet.

# Stavangers første, kvinnelige artianere: Eckhoff, Holst og Lange

Av Reidar Fraffjord

Først i 1882, for 130 år siden, fikk kvinner adgang til å avlegge examen artium, og dermed ble endelig veien til Universitetet åpnet for dem også. Året etter, i 1883, fikk vi en ny lovbestemmelse som skulle få mye å si for gymnaset modernisering. Nå ble artium flyttet fra Universitetet, slik at eksamen kunne avholdes ute på skolene.

Det skulle imidlertid gå noen år før de første pikene tok artium her i Stavanger. I 1894 var det tre kvinner, elever på kaptein Storms skole, som avla examen artium på Kongsgård skole. De gikk opp som privatister på reallinjen, og eksamensprotokollen fra Storm skole viser at alle tre gjorde det meget bra (laud); ja, langt bedre enn fire menn fra samme skole som tok artium dette året. De tre som i skolesammenheng brøt en kvinne-barriere i vår by, var *Mathilde Abrahamine Eckhoff, Marie Fredrikke Holst og Ellen Lous Lange*. Ved hjelp av bl.a. biografiske opplysninger i «Studentene fra 1894» og noen nekrologer, vil jeg i det følgende nevne litt om familieforholdene deres, og om hvordan det gikk med disse damene senere i livet.

*Mathilde Abrahamine Eckhoff* ble født i Stavanger 13. november 1871. Hun var datter av overlærer ved Kongsgård skole, Wilhelm Andreas Eckhoff (1832 - 1912) og hustru Ingeborg Laura Sofie Breien (1832 - 1915). Mathilde var 7. barnet i en søskenflokk på 9, det var seks piker og tre gutter, og familien holdt til på

Løkkeveien 54, i et våningshus som ble sanert for ikke mange år siden.

Mathilde gikk først på frøken Rings pikeskole, men var altså elev ved Storm skole da hun tok artium på Kongsgård. Deretter underviste hun i noen år ved frøken Rings skole til hun ble ansatt ved Amalia Hanssens pikeskole i Bergen. Det var nå planen hennes å dra til

Kristiania for videre studier, men det ble det ikke noe av etter at hun i 1898 ble gift med premierløytnant, senere oberstløytnant, Martin Kindem fra Voss. I ekteskapet kom det fem barn som alle ble født i Bergen. Hjørdis, den eldste, døde av difteri bare 7 år gammel i 1907. De tre guttene, Einar, Sverre og Olav var alle sivilingeniører fra Norges Tekniske Høyskole hvor Einar ble professor. Yngstebarnet, Ingeborg, f. 1914, tok filologisk embetseksamen og har bl.a. forfattet «Den norske operas historie» (1942). Hun fikk St. Olav for sitt virke for å fremme musikkundervisningen i skolen. Den som levde lengst i barneflokk, var Sverre som opplevde tusenårsskiftet, Han døde nesten 97 år gammel, 3. januar 2000.

Mannens militære karriere gjorde at familien i årenes løp måtte flytte en del. Oppholdsstedene var Bergen (Fjøsanger), Mosjøen, Molde og så Bergen påny (Minde). Kindem tok avskjed i 1930. Ettersom tre av barna holdt til på Østlandet, flyttet de i 1943 til Horten hvor de i mange år bodde hos ovennevnte Sverre. Når



*Fra venstre Mathilde Echowf, Maria Holst og Ellen Lange.*

hun ser tilbake på de svunne år som 73 - åring ved 50 års jubileet i 1944, er hun vel fornøyd med hva livet har gitt henne i en lykkelig familie. Hennes vesentligste gjøremål har vært i hjemmet hvor hun har forsøkt «å etterleve Bjørnsons ord: Hva du evner kast av i de nærmeste krav.»

Mathilde Abrahamine Eckhoff Kindem var fortsatt aktivt med ved studentenes 60 års jubileum i 1954 da hun var 83 år gammel. Vi finner navnet «Fru Mathilde Kindem, Horten» blant de ca. 40 som var til stede i Oslo 1. - 3. september. Av de 284 som tok examen artium i 1894, var det nå fortsatt ca. 80 gjenlevende. Hennes barnebarn, Kari Kindem Thyholt i Stjørdal, opplyste i en telefonsamtale at farmoren døde der i 1962, 91 år gammel. Hørselen var da noe redusert, men tanken var klar til det siste. Og hun hadde i alle år holdt på sitt «bløde» Stavanger – mål!

*Marie Fredrikke Holst* var født på Tangerås i Strandebarm 22. oktober 1872 som datter av oberst Mathias Bonsach Krogh Holst (1824 - 1904) og hustru Maren Marie Norman (1847 - 1894). Familien bodde i Erichstrupsgate 14 (Bergesen - huset) ved folketellingen i

1885. Fire piker og to gutter var da hjemme. Etter sin artium på Kongsgård tok hun senere embetseksamen med påfølgende studiereise til England. Like etter århundredskiftet finner vi henne som «skolebestyrerinde ved en privat middelskole» i Åsnes kommune i Solør, Hedmark. Fra 1902 hadde hun sitt virke ved en rekke kommunale, høyere skoler, men fra 1915 var hun ansatt ved Lillehammer høyere skole hvor hun hovedsakelig underviste i engelsk. I bededagsferien i november 1932 reiste hun inn til Oslo for å besøke sine søstre. Der ble hun rammet av en hjernesykdom, og etter en ukes sykeleie døde hun 12. november.

I de 17 årene hun var lærer på Lillehammer, var hun ikke sykemeldt en eneste dag. Hun var et utpreget friluftsmenneske som hver vinter var å treffe på ski i områdene omkring byen. Marie Holst var veldig engasjert i skolearbeidet sitt, og hun forsøkte alltid å holde seg på høyde med tidens krav ved stadig å trenge seg dypere inn i det stoffet hun formidlet. I sine siste leveår hadde hun flere studieopphold i England for å oppdatere seg.

Av vesen var hun innadvendt og sky og hadde ikke

lett for å åpne seg for andre. Hun hadde den kresne smak som kjennetegner den høyt kultiverte kvinne. Marie Fredrikke Holst som var ugift, ble av kollegane på Lillehammer husket som et lysende eksempel på orden og pliktroskap.

Den yngste av de tre kvinnene med artium i 1894 skulle bli den første av dem som gikk bort; noen måneder før frk. Holst. *Ellen Lous Lange* ble født 8. september 1873. Faren var kaptein og stadsingeniør, senere oberst Halvard Lange (1842 - 1905) og moren Thora Marie Lous (1845 - 1923). Da hun ble født, bodde familien i 2. etasje i Breddbakken 1, men flyttet senere til Kongsgaten 62. Fem søsken levde opp, mens fire piker døde tidlig. Eldstemann i søskenflokket var fredsprisvinneren Christian Lous Lange (1869 - 1938). Ellen gikk først på frøken Rings private middelskole, deretter på kaptein Storms skole før hun tok artium på Kongsgård som privatist. Året etter avla hun tilleggsprøve i latin med beste karakter. Etter å ha virket som lærer(inne) i byen noen år, tok hun anneneksamen (examen philosophicum) i 1897 og studerte realfag ved universitetet i Kristiania i 3 semestre.

På den tiden møtte hun forfatteren Johan Bojer, de forlovet seg, og hun avbrøt studiene. Så giftet de seg i Stavanger domkirke 1. november 1899, og hun dro med ektemannen og skribenten til utlandet. Bortsett fra noen spredte opphold i Norge oppholdt de seg utenfor landets grenser like til 1907. Da vendte de hjem og fortsatte nomadelivet sitt noen år: ved Mjøsa, på østkanten av Kristiania, på Bekkelaget og i Gudbrandsdalen før de endelig fikk eget hus med 10 - 12 mål jord på Hvalstad i Asker. Hun fikk etter hvert tre barn: Thora, f. 1902, gift med billedhuggeren og maleren Dyre Vaa, Randi Fætten, f. 1903, gift med sogneprest Odd Godal fra Stavanger og til sist sønnen Halvard, f. 1905. Etter som hun var gift med en kjent forfatter, ble det hennes

lodd stadig å være på farten rundt om i Europa. Bare 58 år gammel fikk hun en svulst på ryggmargen som i flere måneder lammet hennes føtter, og da en lungebetennelse støtte til, døde hun 28. juli 1932.

Da hun i 1898 skulle gjennomgå et kurs i prosjektstegning under realfagstudiene, var det kun tre damer: Mathilde Schjøtt, som ble landet første kvinnelige lektor, og som i mange år underviste på Kongsgård, Ellen Lous Lange og Antonette Aas. Sistnevnte og Ellen Lange ble snart gode venninner, og i det følgende er det hennes minner om Ellen Lange Bojer som kommer til uttrykk:

«Hun var strålende vakker, og hennes skjønnhet var av den art som har evne til å forvandle sig med de forskjellige livsavsnitt uten å tape sig. Jeg så henne igjen noen år senere, da hun hadde foldet sig ut i sitt livs fulle sommer som ung lykkelig hustru og mor, - da var hun kanskje enda vakrere. Ellen Lange var utgått fra et aristokratisk hjem. Men i sin dom om menneskene la hun liten vekt på ytre ting. Den unge piken fra det formfullendte hjemmet hadde en ubestikkelig sans for verdier, selv hvor de ikke falt i øinene. Hun var selv av de ekte, og gjennom en kanskje ubehjelpelig optreden hos andre fant hun frem til det verdifulle.»

Videre: «Ellen Bojer hadde evnen til å vinne mennesker fra helt forskjellige kanter av samfundet. Jeg er i sommer på Harpefoss, hvor Bojers bodde i flere år, og jeg vet at hun var blitt godt kjent og fortrolig venn med bondekonene her omkring.»

Til sist: «Hun skapte det lykkelige kunstnerhjem, hvor så mange betydelige mennesker har vanket i årenes løp, og fra henne som midtpunkt strålte det varme ut til alle, - og hun kom til å bety meget for mang mennesker. Sin skjønnhet og charme bevarte hun gjennom hele livet. Hun var et strålende menneske, harmonisk og varmhjertet, en av de sjeldne.»

# Elisabeth Edland – ei føregangskvinne i kampen for kvinnefrigjering og likestilling

Av *Sigmund Sunnanå*

## Innleiing

Elisabeth Edland (1869 – 1901) sitt liv og virke må sjåast i den historiske samanhengen ho levde i. Slutten på 1800-talet var ei brytningstid i samfunnet vårt, og det skjedde store endringar både på det politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle området. Endringane skjedde ikkje utan motstand og kamp, og det var stort engasjement og heftige diskusjonar om viktige spørsmål som var oppe i tida.

På det politiske området vart grunnlaget lagt for den vidare utviklinga av folkestyret og vårt demokratiske styringssystem med mellom anna innføring av parlamentarismen og etablering av politiske parti. Vi fekk ein begynnande overgang frå naturalhushald til pengehushald, og det vart etablert nye verksemdar til dømes innan trelast og shipping. I landbruket vart nye dyringsmåtar tekne i bruk, og det kom i stand nye måtar å behandla og omsetja landbruksprodukt, til dømes meieri. Vi fekk jernbane og dampbåtar som la grunnlaget for auka samferdsel. Innanfor kulturlivet fekk vi framstående diktarar, musikarar og målarar, og grundtvigianismen gjorde seg sterkt gjeldande i åndslivet med eit nytt og friare syn på mennesket og menneskeverdet.

Samfunnsutviklinga sette også sitt preg på skulen. Skulelova frå 1860 var ei epokegjerande lov som braut med tradisjonen om skulen som rein kristendomsskule.

Lova fastsette mellom anna at det skulle undervisast i verdslege emne og at det kunne lesast verdsleg litteratur i tillegg til opplæringa i kristendomskunnskap. Mange stader i landet ville ikkje folk godta at skulen skulle få eit slikt innhald. Ein av dei heftigaste pedagogiske stridsspørsmåla i vårt land kom til å dreia seg om ein skulle ta i bruk P. A. Jensens lesebok. Denne boka inneheldt forutan kristendomskunnskap også verdslege emne, til dømes emne frå historie og geografi, eventyr og segner, stykke av Bjørnson med meir.

I kjølvatnet av dei store samfunnsendringane oppstod ei rekkje organisasjonar som arbeidde for ideelle føremål. Mange av desse vart store folkerørsler. Ein av dei første organisasjonane hadde som føremål å få folk til å slutta og drikka alkohol. I 1816 hadde det blitt opna for at folk kunne laga sitt eige brennevin. Dette førte til ein så stor auke i konsumet av alkohol at det i 1845 kom forbod mot heimebrenning. Misbruket av alkohol var stort, og det førte til ulykkelege tilstandar i mange heimar – særleg for kvinner og barn.

## Det Norske Totalavholdsselskap blir skipa

Ein av dei som såg dei store skadeverknadene alkoholen førte med seg, var Asbjørn Kloster (1823 – 1876). Han var fødd på Bokn, men vaks opp på Utstein Klos-

ter. Etter konfirmasjonen reiste han til Stavanger der han kom i kontakt med kvekarmiljøet der. Det vart ordna med ein tur til England for han, og der kom han i kontakt med den britiske fråhaldsrørsla. Då han kom heim, samla han 120 kvinner og menn til eit møte den 29. desember 1859. Dette møtet blir rekna som Det Norske Totalavholdsselskaps (DNT) skipingsmøte. Føremålet for samskipnaden var og er at medlemmene skal halda seg borte frå all bruk av alkohol og arbeida for å skapa eit rusfritt samfunn. Asbjørn Kloster vart valt til formann, og han skulle også vera redaktør av organisasjonen sitt blad: *Menneskevennen*.

Den nye organisasjonen, som i 1875 vart gjort landsomfattande, samla raskt mange medlemmer. Det nye med denne organisasjonen var at kvinner og menn hadde like rettar. På den tid var det ikkje vanleg at kvinner kunne veljast i styre og stell i ein organisasjon og ha røysterett til liks med menn. For Asbjørn Kloster var ei slik ordning naturleg, men då han døydde i 1876, oppstod det stor strid om kvinnene sine rettar. På landsmøtet i 1880 vart det vedteke at berre menn kunne ha leiande tillitsverv i organisasjonen, men alt året etter vart det endra noko på dette i kvinnene sin favør. På landsmøtet i 1891 vart det på nytt vedteke at kvinner skulle ha like rettar som menn.

DNT vart ein føregangsorganisasjon når det galdt likestilling mellom menn og kvinner, men også andre organisasjonar og enkeltpersonar kjempa for dette. Norsk Kvinnesaksforening, stifta i 1884, arbeidde for likestilling på mange område i samfunnet, til dømes innan ekteskapslovgivinga. Merkeår i kvinnekampen er 1875 då kvinner fekk høve til å ta mellomskuleeksamen og 1882 då vi fekk ei tilsvarende ordning for examen artium. Ida Cecelie Thoresen (1838 – 1911) vart den første kvinnelege studenten ved universitetet. Gina Krog og mange med henne arbeidde for røysterett for



*Elisabeth Edland. (Aarrestad, 1920.)*

kvinner. Kampen om dette spørsmålet var hard. Engasjementet på begge sider var stor. Dei konservative og kyrkja sine fremste menn stod i mot. Dei argumenterte med «kvinnens svage konstitusjon», «med skaberens vilje» og dei siterte Paulus om at kvinna ikkje skulle tala i forsamlinga. Dei var derfor sterkt imot at kvinner skulle få same rettar som menn, og ei kvinne på ein talarstol kunne vanskeleg akseptrast.

Det var Sven Aarrestad (1850 – 1942) frå Varhaug i Rogaland som fekk gjennom vedtaket på landsmøtet i 1891 om at kvinner og menn skulle vere likestilte i DNT. Han hadde fråhaldssaka som si store livsoppgåve og gjorde ein stor og engasjert innsats for denne saka mellom anna som formann i DNT frå 1887 til 1927 og som mangeårig redaktør av *Menneskevennen*. Også på andre område sette han merke etter seg. Han var stortingsmann for Venstre i fleire periodar, og landbruksminister 1906 – 1908. Som stortingsmann var han ein av arkitektane bak stortingsvedtaket i 1913 om allmenn røysterett for kvinner. Noko av grunnlaget for dette

vedtaket vart henta frå dei erfaringane han hadde gjort i arbeidet innan DNT. Ved dette vedtaket vart Noreg eit av dei tidlege landa som innførte allmenn røysterett for kvinner ved val til nasjonalforsamling.

Sven Aarrestad var ein dyktig organisator og dugande leiar av organisasjonen. I hans formannstid hadde organisasjonen på det meste ca. 140 000 medlemmer og 433 lokallag i fylka (DNT s. 83). Frå 1892 til 1901 hadde han ein ypparleg medarbeidar i Elisabeth Edland. Ho bidrog i høg grad til medlemsauken og til den påverknadskrafta denne organisasjonen fekk i samfunnet. Også når det galdt kvinnesak og målsak gjorde ho ein imponerande innsats. Ho var ein folketa- lar av «Guds nåde» som samla store flokkar av tilhøyrarar på sine talarferder rundt i vårt vidstrakte land.

### **Elisabeth Edland – familiebakgrunn, oppvekst og ungdom**

Elisabeth Edland vart fødd på garden Dysjaland, men vaks opp på Voll på Mosterøy. Denne garden hadde vore bustad for sorenskrivaren i Karmsund i tida 1830 til 1860. Det vart då bygt eit herskapleg hus på garden. Huset er i framleis i bruk. I 1861 kjøpte to brør frå Gjesdal garden – Kristian og Nikolai Edland. Begge var samfunnsengasjerte og tok del i bygdestyringa. Nikolai var mellom anna med i formannskapet. Sonen David (1846 – 1915) var ein gåverik og tiltakssam mann. Han las aviser og bøker og følgde godt med i alt som rørte seg i åndsliv og politikk. Han var i mange år ordførar, først i Rennesøy som omfatta heile prestegjeldet, seinare i Mosterøy då prestegjeldet vart delt i to herad. Han var radikal både som politikar og gardbrukar. Han var med i *Landboerforeningen* som samla radikal ungdom på øya, han fekk i stand dampskipsferdsle mellom Stavanger og øyane i Rennesøy, gjekk i brodden for å

få bygt meieri og mangt anna. I det heile gjorde han seg sterkt gjeldande i bygda.

Elisabeth var dotter til David og Serina Edland. Ho vaks såleis opp i ein aktiv og samfunnsengasjert heim. Foreldra fortalde og las for henne, og ho fekk mange bøker å lesa i. Det var mykje song i heimen, og på sundagane samla faren barn og ungdom frå nabogardane til opplesing og opplæring i skriving og rekning. På allmugeskulen fekk ho ein dugande lærar, Mikal Hammer, og gjekk og las til konfirmasjon hos prest Anton T. Thygesen. Han var ofte i heimen hennar, og han fekk mykje å seia for hennar livshaldning. Etter konfirmasjonen gjekk ho på framhaldsskulen i bygda og deretter på amtsskulen i Ryfylke. Her fekk ho Torkel Mauland som lærar. Han var sterkt engasjert i nynorsk og alt nasjonalt og hadde ei sterk evne til å engasjere ungdommen for dei sakene han brann for. Elisabeth fekk her eit sterkt engasjement for å fremja nynorsk i skule og samfunn.

Etter amtsskulen tenkte Elisabeth seg inn på lærarskulen, men ein haustdag i 1884 kom faren, ordføraren, heim og sa at dei hadde vedteke å setja henne til lærar i Vaula krinsen som då hadde fått nytt skulehus. Ho var då berre 16 år. Ho vart kjend for å vere ein svært dugande lærar. Ho fekk også elevar og naboar med på å planta ein skog på heimegarden. Denne skogen blir den dag i dag kalla for *Lisa-skogen*. Ho var lærar i krinsen til 1892 då ho vart tilsett som reisetalar i DNT.

### **Korleis Elisabeth kom med i fråhaldsarbeidet**

Det var ikkje Asbjørn Kloster som fekk i stand fråhaldslag på Mosterøy. Dette skjedd først i 1886 då ein reisetalar frå DNT vitja øya. Både Elisabeth og søskena hennar vart med i laget. Ein sundag det skulle vera møte, måtte talaren melda avbod på grunn av sjukdom. Ein medlem i styret bad Elisabeth om å tala. Ho trudde

først at det var spøk. Det var uhøyrte at ei kvinne skulle kunne tala i ei forsamling på Mosterøy. Då ho forstod at det var alvor, svarta ho ja. Ho hadde nettopp skrivne eit brev til ein venn om grunnane til at ho hadde gått inn i fråhaldslaget, og ut frå desse tankane tala ho. Talen engasjerte forsamlinga, og med dette var livsleia for den 19 år gamle jenta utpeika.

Elisabeth vart valt som utsending til eit krinsmøte i DNT i Time på Jæren. På møtet vart det eit kvast ordskifte om kvinnespørsmålet. I ein pause oppmoda ordstyraren Elisabeth om å ta ordet. Ho vart første talaren på ettermiddagsmøtet. Alle såg på den unge kvinna som våga seg frampå. Det vart stille i salen. Ho greip forsamlinga. Etterpå kom Peter Hognestad, seinare biskop i Bjørgvin, og bad henne arbeida for fråhaldssaka. Mange andre bad om det same. Dei meinte at ho kunne få kvinnene og ungdommen med i fråhaldsrørsla.

Etter møtet i Time vart ho invitert til å tala i fråhaldslag i bygder i Rogaland. Ho vart vel motteken dei fleste stader. Det blir fortalt at det berre var i Bjerkreim at ein klokkar nekta henne å tala i skulehuset fordi ho var kvinne. Men presten gav henne lov. Då saka var føre i skulestyret, kalla klokka henne «et forvorpent fruentimmer» av di ho «optraadte offentlig».

I 1891 gjekk ho på eit kurs ved Christoffer Bruun sin folkehøgskule på Vonheim. Året etter møtte ho på DNT sitt landsmøte i Halden. Der laut ho tala, og det vart ei openberring og stemning utan like. Formannen i DNT, Sven Aarrestad, forstod at ho var ein person som kunne gjera storverk for den saka ho brann for. Både han og fleire ville ha henne i fast arbeid for DNT. Ho kvidde seg fordi ho meinte at ho var bunden til lærarposten på Mosterøy. Då fekk ho til svar at det var nok av lærarinner, men berre ho kunne meistra ein møtelyd slik som ho kunne. Resultatet vart at ho sa frå seg lærarposten på Mosterøy og begynte som reisetalar for DNT.



*Kyrkja på Askje med bautasteinen. (Aarrestad, 1920.)*

## **I arbeid for DNT**

Første reiseruta gjekk over Sørlandet til Oslo. Ho vart godt motteken og fekk god hjelp av mange. Oslo-presten Hermann Lunde kalla henne ei «profetinne». Til og med folk som hadde mykje imot at ei kvinne tala i ei forsamling, tok vel imot henne og let hjartelag og sjarm vinna over prinsippet. Lars Ramndal skildrar hennar talent som folketalar slik: *I 9 år reiste ho over landet vårt. Det var mest i Sør-Noreg, men i 1894 var ho også på talarferd i Nordland og Troms. Overalt vart ho like varmt fagna. Ingen tala saka slik som ho. Når ho steig fram på talarstolen, staut og vakker som ho var, med strålende talegaver, sprakande vit og lune og med hjartans eld og glo for saka, laut sjølv den kalde tvilaren gje seg. Ho tala dialektfarga klangfull nynorsk. Emne for talar og foredrag tok ho frå ymse kjelder: Bibelen, naturen, den gamle nordiske mytologien, eventyrskattane våre, song og bokheim, og ikkje minst frå dei storfelte greske segnene og heimssoga. Alltid fekk ho fram det ho sikta mot: Striden mellom det vonde og det gode, mellom dei kreftene som dreg nedover og dei Guddomsmakta som lyfter opp. Tankane var friske, aktuelle og levande. Men mest hadde det likevel å seia at det ho sa, vart bore fram så kjenslevart og hjartegri-*



*pande. Orda kom frå hjarta og kunne ikkje anna enn å gripa inn i folks inste hjarterot. Det vart ei vekking kring arbeidet hennar. Det vart eit rop frå fråhaldsfolk i heile landet: «Send oss Elisabeth Edland!» (Ramndal s. 13).*

I 1894 kom ny lov om omsetnad og sal av brennevin. Eit *Samlag* skulle stå for sal og skjenking av brennevin i byane. (Dette var ein forløpar for lova om *Vinmonopol* som kom i 1938.) I samlagslova vart det fastsett at det skulle haldast folkerøysting om det skulle seljast brennevin i ein by. Dette var ei radikal lov, og det var Sven Aarrestad som fekk lova igjennom i Stortinget. I lova var det reglar om at det var fleirtalet i ein by som skulle avgjera om det skulle seljast brennevin i byen. Mest radikalt var røysterettsreglane som fastslo at alle kvinner og menn over 25 år som budde i byen, hadde rett til å røysta. Lova var framfor si tid. Allmenn røysterett fekk menn først i 1898 og kvinner i 1913.

Gjennomføringa av lova skapte bitre stridar – samlagskampane (DNT s. 107 f.f). I dei første seks åra frå 1895 til 1900 var det samlagsrøystingar kvart år, i alt 65 røystingar i byar om det skulle seljast brennevin eller ikkje. Lars Ramndal meiner at det ikkje hadde vore bitrare valkampar i landet enn desse (Ramndal s. 14). Elisabeth Edland var med i dei fleste. Ho sparde seg ikkje. Ho organiserte valkampar, fekk folk engasjerte og kunne ha både to og tre foredrag om dagen. I kampens hete kunne ho få slengt etter seg at det passa seg ikkje at ei kvinne stod på talarstolen. Også andre beiske kommentarar måtte ho tåla. Ho var god til å svara for seg, logisk, kvass og flengjande. Ho appellerte alltid til kvinnene fordi ho meinte at det var dei som oftast var offer for alkoholens plager. Nå kunne også dei ha eit ord med i laget når spørsmålet om sal av brennevin skulle avgjerast. Eit døme på hennar organisatoriske og praktiske talent var avrøystinga i Stavanger i 1896. Her vann fråhaldsfolket med stort fleirtal, og byen fekk

ikkje brennevinssal før i 1946 og då først etter to avrøystingar.

Ved sida av fråhaldsarbeidet var det kvinnesak som ho brann for. Ho streid for kvinna si frigjerung og likestilling, og heldt mange foredrag om kvinnespørsmål, røysterett og ansvar. Gjennom sin innsats tok ho brodden av noko av fordommene mot kvinnerørsla utover bygdene. Ho vann tiltru mellom anna ved å opptre som ei vanleg kvinne på den tida, naturleg og verdig med folkeleg språk og veremåte. Gjennom arbeidet sitt var ho i høg grad med på å leggja grunnlaget for at kvinner fekk allmenn røysterett i 1913. I første omgang var det radikale menn og føregangskvinner som fekk størst glede av denne reforma. Det gjekk nesten eit hundreår før kvinnene kom skikkeleg på banen når det galdt politikk, samfunns- og næringsliv. Trass i iherdig innsats av idealistiske kvinner og menn av Elisabeth Edlands kaliber tok det si tid å få endra inngrrodde fordommar og haldningar til folks syn på kjønn og likestilling.

Elisabeth Edland brukte eit dialektfarga nynorsk når ho tala. Det går fram av det som er skrive om henne at ho hadde ei fantastisk utstråling og ei utruleg evne til å nå fram til folk. Når ho laga skriftlege innlegg, måtte ho oftast nytta bokmål. Endå meir då enn nå, var det aviser som ikkje ville ha nynorsk i sine spalter. For henne var det viktigast å få folk i tale og få fram budskapet sin til flest mogeleg. Nynorsken stod hennar hjarta nær, og ho heldt ofte talar og foredrag om målrørsla på ungdomsstemne og i lærarlag.

Elisabeth Edland var også ofte på talarferder i dei andre nordiske landa. Ho tala for ungdom, kvinner og menn. Også her nådde ho fram til dei som høyrde på, og ho var ein god representant for norsk kultur overalt der ho kom.

Også etter samtida sin pengeverdi hadde ho ikkje mykje lønn for arbeidet sitt. Ho starta i 1892 med ei

månadslønn på kr 100,-, og ho måtte sjølv halda seg med reisepengar, mat og husvære. Dei fleste stader hjelpte folk henne både med transport og med mat og gratis overnatting. I 1900 vart lønna auka til kr 200, og hovudstyret for statsbanane gav henne fribillett for reiser på jernbanen. På den tida var ikkje kommunikasjonsmidla rare greiene. Ho måtte ofte ta seg fram med hest og kjerre på dårlege vegar og i små og opne båtar i lange fjordar. Hus og mat der ho skulle bu, kunne også vera så som så. Vanlege folk hadde på den tida ikkje så mykje å rutta med, men ho vart oftast teken vel imot og folk gjorde sitt beste for at ho skulle ha det bra. Ho sparde seg aldri, men stod på for å fremja sin bodskap om betre kår og lukkelegare liv for land og folk.

### **Tragisk slutt for eit intenst og kort liv**

I 1901 reiste ho mykje. Ho var på landsmøtet i Tromsø og på talarferder både i Troms, Trøndelag, Buskerud og Sogn. I Sogn reiste ho heile Sognefjorden frå yts til inst og tilbake att. Lars Ramndal fortel at han eingong snakka med ein mann som hadde hatt henne som gjest på denne ferda. «Ho var ein engel» var uttrykket han brukte (Ramndal s. 18). Ho var også i Bergen og hadde mange foredrag der. Natt til 30. november vart ho brått mykje sjuk. Det var blindtarmbetennelse, og ho vart stadig dårlegare. Det vart sendt bod til broren, Kristian (han vart seinare stortingsmann). Ho kom på sjukehus for å ta operasjon, men livet stod ikkje til å redda. Ho døydd 7. desember 1901 litt over 32 år gammal.

Alle landets aviser hadde minneord om henne. Som eksempel har Lars Ramndal teke med minneorda skrivne av overlærer A. Grotaas som byrjar slik: *Bare 32 aar og kjendt over det hele land! En kvinde fra et bondehjem paa en af Ryfylkefjordenes øer, og et helt folk staar i sorg ved hennes baare! For en livsens kraft*

*og for en intelligens der maa til for at muliggjøre slikt!* Grotaas avsluttar slik: *Skal tro, om kvindesagskvindene landet rundt har ide om, hvor meget af sin seier de skylde frk. Edland? ----. Ti alle, som har hørt hende, bærer med seg hjem en følelse av hendes sjæls adel og hendes viljes renhed. Saa mangt et sind har den git vigsel til et liv i nobel skjønhed»(Ramndal, s. 19).*

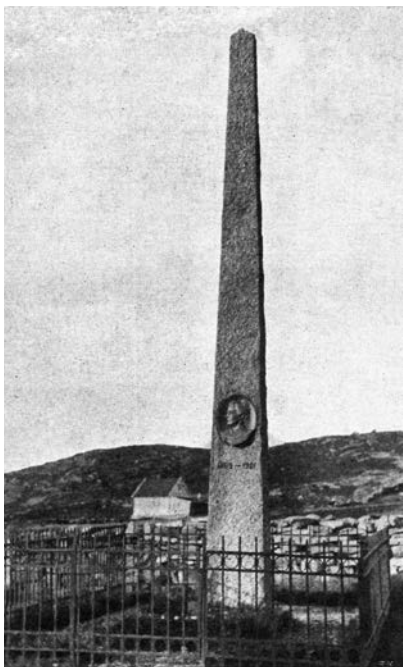
Stavanger Avis byrja minneartikkelen slik: *Meddelelsen om denne begavede kvindes plutselige bortgang vil bli modtatt overalt i vort land med dyp smerte. Ti ingen kvinde , neppe nogen mand, har været mer landskjendt end Elisabeth Edland (Aarrestad s. 63).*

Fredag 13. desember vart ho gravlagd ved Aske kyrkje på Mosterøy. Slik gravferd var ikkje spurd i bygdene der. Venner frå heile landet var møtt fram for å syna henne den siste æra.

Over det ganske land vart det halde minnesamvær, og dei første møta i lokallag og fylkesårsmøte byrja med minneord om henne (Aarrestad s. 95).

Eitt år etter vart det teke initiativ til å få reist ein minnestein på grava hennar. Det kom inn mange tusen kroner. Minnesteinen vart avduka 16. august 1903. Det kom svært mykje folk til høgtida. DNT hadde landsmøte i Haugesund, og heile landsmøtet kom til avdukinga. Formann i DNT, Sven Aarrestad heldt avdukingstalen, og det vart lagt ned kransar og blomar frå ei mengd organisasjonar og enkeltpersonar. Under høgtida vart det sunge fleire songar som var dikta for høvet, mellom andre Per Sivle sin song: *Der anga vår, der ho framom skreid...* og Anders Hovden: *Leikar hennar minne over landet no...* (Ramndal. s. 21).

Bautasteinen er ein 8 meter høg granittstein. På framsida er innfeldt eit portrett og ein portrettmedaljong modellert av Ambrosia Tønnesen og orda: *Elisabeth Edland 1869-1901*. På baksida står: *Landet rundt var folk med og reiste denne bautasteinen 1903.*



*Bautasteinen over Elisabeth Edland. (Aarrestad, 1920.)*

Bergens Tidende skreiv: *Denne bauta er den første her i Norden ialfald som er reist over en kvinde* (Ramndal s. 21).

## **Etterord**

Elisabeth Edland levde og virka i ei stor og viktig brytingstid i landet vårt. Rune Slagstad skriv at Venstrestaten (1884 – 1940) var «folkedanningens storhetstid» (Slagstad s. 93). Ei rekkje landsomfattande folkerørslar oppstod i denne tidsepoken. Desse rørsleane hadde nasjonale og ideelle føremål. Dei hadde som mål å løfta folket religiøst, etisk, kulturelt, sosialt og økonomisk slik at alle utan omsyn til sosial og økonomisk bakgrunn skulle få eit solid fundament og betre vilkår for eit rikare liv. Forutan fråhalds- og kvinnerørsla samla

mellom andre ungdomsrørsla (Noregs ungdomslag, stifta 1896) og målrørsla (Noregs mållag, stifta 1906) og arbeidarørsla (DNA stifta 1886) tusenvis av tilhengjarar. Desse rørsleane hadde fram til midten av 1900-talet stor innverknad på folks haldningar og etiske og kulturelle oppfatningar, og dei hadde også stor politisk innverknad. På mange måtar trur eg at innverknadene frå desse rørsleane hadde mykje å seia for folks motstand mot nazismen og den tyske okkupasjonen. Dei hadde skapt ein nasjonal identitet som ikkje minst gjorde seg gjeldande i lærarane sin sivile motstand mot nazifisering av skulen.

I velferdssamfunnet som vaks fram etter krigen, tapte mange av dei ideelle organisasjonane terreng. Dette gjeld også fråhaldsrørsla som Elisabeth Edland brann for. Folk fekk meir fritid og meir pengar mellom hendene. Internasjonalt samarbeid og kontakt på mange felt og dessutan turiststraumane til andre land med andre skikkar for bruk av alkohol, har endra synet på alkohol og etablert nye drikkemønster hos folk flest. Målet om fråhald og fråhaldsorganisasjonar synest i dag å ha liten appell til fleirtalet av nordmenn. Misbruk av alkohol representerer likevel eit stort samfunnsproblem. Som for 150 år sidan er misbruk av alkohol, og nå også andre rusmiddel, ein tragedie for mange heimar, særleg for barn som veks opp i slike heimar. Alkoholmisbruk går utover arbeidsinnsats og arbeidsevne og fører til ulike former for kriminalitet. Kvar helg brukar politiet store ressursar på å ta seg av folk som på grunn av alkoholinntak ikkje er i stand til å ta seg av seg sjølve. Helsestellet brukar likeeins store ressursar til å «lappa» saman folk som kjem til legevakta etter skader dei har fått etter «ein tur på byen». Mange institusjonar er bygde opp for å ta seg av langtidsskadeverknader hos folk som er blitt alkoholisererte eller er blitt avhengige av andre former for rusmiddel.

Trass i desse uheldige verknadene for samfunnet er det liten allmenn- og politisk vilje til å prøva og avgrensa skadeverknadene. I sentrum av Stavanger finn vi dag restaurantar og pubar som driv med skjenking av alkohol i staden for butikk- og grossistverksemd. Dette er nok ein situasjon som er langt frå det Elisabeth Edland og mange idealistar på hennar tid drøymde om. Var så hennar og likesinnande innsats forgjeves? Svaret på det er nei. I si tid var ho med på å redusere alkoholbruket sterk i vår land. Statistisk sentralbyrå sin statistikk viser at alkoholkonsumet pr. person gjekk ned frå 6,3 liter i 1850 – åra til mellom 3,2 og 4,7 i tida 1882 – 1916. Det har vore ei jamn stigning i alkoholforbruket etter krigen, og det ligg i dag på 6,8 liter pr. person – altså nokolunde den same som i 1850 – åra. Statistikken viser dessutan at alkoholbruket går ned i dårleg økonomiske tider og opp i gode.

Elisabeth Edland sin innsats kan heller ikkje berre målast i redusert forbruk av alkohol. Hennar innsats var kanskje like stor på det menneskelege og mellommenneskelege planet. Ho gav tru og von til mange som leid vondt under åket av alkoholmisbruk i mange heimmar, og ho gav optimisme og framtidstru til folk som arbeidde for eit betre og meir solidarisk samfunn der folk tok seg av kvarandre. Ho inspirerte og gav støtte til tiltak som hadde som mål å gi likeverd og like vilkår til alle – ikkje minst til dei som i alle år hadde mangla grunnleggjande rettar i samfunnet vårt.

Ideelle eller motkulturelle organisasjonar har i dag vanskelege kår. Det er ikkje lett å få folk til å engasjera seg i slikt arbeid, og rekrutteringa sviktar. Dette gjeld også fråhaldsrørsla. Endå om vi veit at lett tilgang på alkohol også fører til misbruk, ressursøyding og skadeverknader, er det utenkeleg at det i dag vil kunna oppstå

ei rørslе som den som starta på midten av 1800 – talet og som fekk så stor påverknadskraft både allment og politisk. Tidene skifter, det er vanskeleg å spå om framtida! Kanskje kan det også i komande generasjonar stå fram idealistar som skaper rørslер for å motstå alkoholens skadeverknader?

Det einaste vi er sikre på, er at ingen ting vil bli som tidlegare. Verda i morgon er ny og uprøvd. I dag må andre former og påverknadsmetodar nyttast enn dei ein brukte på Elisabeth Edland si tid. Men folkerørslер vil også i dag vera avhengige av sterkt personleg engasjement både av enkeltpersonar og folkegrupper. Elisabeth Edland kunne gjennom talane sine rive folk med og inspirere og motivere tilhøyrarane til å gå inn for den saka ho brann for. Med sitt engasjement og pågangsmot, organisatoriske evner, arbeidskapasitet og arbeidsglede vil ho også for komande generasjonar kunne vere eit føredøme og inspirator for alle som engasjerer seg i ideelt og byggjande arbeid.

## Litteratur:

- Ramndal, Lars: Elisabeth Edland 1869 – 1969. Ariel Forlag, 1969.
- Heftet vart gitt ut i samband med 100 - årsmarkeringa for Elisabeth Edlands fødsel.
- Aarrestad, Sven: Elisabeth Edland. Et liv i det godes tjeneste. Kristiania 1920.
- Boka inneheld mellom anna eit intervju med Elisabeth Edland og referat frå minnetalar og minnehøgtider og bladstykke og talar som Elisabeth Edland skreiv.
- Christensen, Haakon Odd, Fjørtoft, Arne, Fossgard, Stein, Fuglum Per og Risdal, Jens: **!25 år for Alles Vel.** Det norske totalavholdsselskap 1859 – 1984. DNT. Oslo 1984
- Slagstad, Rune: De nasjonale strateger. Pax Forlag. Oslo 1998

## Kort omtale av forfattarane 2012

**Lars Beite** (1911-1995). Lærerutdanning, magistergrad i pedagogikk, lærar i grunnskolen, skoleinspektør i Skien og i Stavanger. Skoledirektør i Rogaland 1958-1980. redaktør av Norske Skulefolk, 3. utg. Skrive boka: Om utbygginga av grunnskulen i Rogaland 1950 – 1980 og elles ei rekkje artiklar i aviser og tidsskrift. I tidsrommet 1984 til 1994 skreiv han i alt 13 artiklar i Skolehistorisk Årbok for Rogaland.

**Ellinor Bryne**, (f. 1945). Lærerutdanning og vidareutdanning i kristendomskunnskap, pedagogikk, skolebasert vurdering og mentorutdanning. Lærer på ungdomstrinnet, pedagogisk veileder, rektor på ulike skoler i Stavanger, skolesjef i Stavanger. Pensjonist

**Inge Bø**, (f. 1934). Lærerutdanning, befalsskole, magistergrad i pedagogikk, doktorgrad i sosialpedagogikk. Lærer i folkeskule, lærarskule, sosialhøgskule og distriktshøgskule. Professor ved Høgskolen i Stavanger. Fag- og forskingsområde: utviklingspsykologi, sosialpsykologi, miljøarbeid og sosiale relasjonar. Har skrive lærebøker og artiklar i dagspresse og fagtidskrift. Pensjonist.

**Ingerid Bø**, (f.1936) Magistergrad og doktorgrad i pedagogikk. Undervisning i høgre utdanning, særlig i førskolelærerutdanning. Skrevet lærebøker og artikler om forståelser av kjønn i familie, arbeidsliv og utdanning, om foreldreskapets vilkår og om samarbeid mellom foreldre og fagfolk. Pensjonist.

**Trude Eriksen**, (f. 1977). Cand. philol. med hovedfag i Kulturvitenskap fra Universitetet i Bergen. Konservator ved Stavanger skolemuseum og Stavanger barnemuseum.

**Kjell Espedal**, (f. 1941). Lærerutdanning og vidareutdanning i kristendomskunnskap, kroppsøving og mediekunnskap. Lærer i grunnskolen, inspektør og rektor på ungdomssteget, undervisningsleiar ved Rogaland mediesenter, skolesjef, levekårssjef og organisasjonsjef i Forsand kommune. Har skrive rundt 20 lokalhistoriske hefte og bøker. Pensjonist

**Reidar Frafjord**, (f. 1939). Befalsutdanning, lærerutdanning, cand.mag. grad. og vidareutdanning i kristendomskunnskap, norsk, pedagogisk rettleiing, førebauende prøver i filosofi, gresk, latin og hebraisk. Undervisningsinspektør, øvingslærer, praksisrettleiar i norsk. Undervist i pedagogikk ved Misjonshøgskolen. I fleire år redaktør av Byhistorisk forenings tidsskrift, "Stavangeren". Skrive ei rekkje bøker og artiklar i tidsskrift og dagspressa om lokalhistoriske emne. Pensjonist.

**Alexandra Halsan** (f. 1986). Bachelorgrad i humanistiske fag med fagforypning i Engelsk og Medievitenskap, mastergrad i Medier, kommunikasjon og informasjonsteknologi ved NTNU. Er nå kommunikasjonsrådgiver ved Lesesenteret og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger

**Tom Hetland**, (f. 1954). Cand. philol. frå Universitetet i Bergen med faga historie, russisk og nordisk. Tilsett i Stavanger Aftenblad sidan 1986, i perioden 2002-2011 som sjefredaktør. Arbeider nå som kommentator i avisa.

**Kjell A. Jensen**, (f. 1933). Lærerutdanning og vidareutdanning i pedagogisk rettleiing, forming, engelsk og musikk. Lærer i grunnskolen, øvingslærer, metodikk-lærer, konsulent hos Skoledirektøren i Rogaland, rektor. Skrive diverse metodehefte og artiklar om skole-spørsmål og undervisning. Pensjonist.

**Steinar Kjosavik**, (f.1939) Allmennlærerutdanning og vidareutdanning i forming med hovudvekt på tre og på teikning, kunsthistorie grunnfag, pedagogikk mellomfag, hovudfag i forming 1979 og doktorgrad i 1998. Tilsett ved Statens formingslærarskole, Notodden / Høgskolen i Telemark frå 1970 til han vart pensjonist. I tillegg til undervisning har han drive forskning og skrive ei rekkje artiklar om fagområdet. Pensjonist.

**Ingrid Løland** (f.1970) er utdannet religionshistoriker og lektor med fordypning i flerkulturell dialog, samt språk- og kulturvitenskap fra Midtøsten. Hun jobber til daglig som programrådgiver i Introduksjonsordningen ved Karmøy voksenopplæringscenter. Ved siden av arbeider hun med et bokprosjekt om Jerusalem med arbeidstittel: «Jerusalem – myte, makt og mening. En illustrert reise gjennom hellig historie.»

**Ester Offerdal** (f. 1942). Lærerutdanning og vidareutdanning i engelsk, tysk, KRL, og religion og estetikk. Lærer i grunnskolen. Pensjonist.

**Erling Roland**, (f.1949) Lærerutdanning, vidareutdanning i musikk, hovedfag i pedagogikk, sosiologi mellomfag, doktorgrad i pedagogisk psykologi. Lærer i grunnskolen, pedagogisk – psykologisk rådgiver, lektor i pedagogikk. Har fra 1981 vært tilsatt ved Stavanger lærerhøgskole/Høgskolen i Stavanger/Universitetet i Stavanger. Leder for Senter for atferdsforskning 1989 – 2007. Professor i pedagogisk psykologi fra 2002. Har skrevet en rekke bøker og artikler spesielt om mobbing, men også om andre fagtema.

**Anne Berit Skeie**, (f.1936). Cand.philol. i 1964 med norsk og fransk mellomfag og hovudfag i norsk. Time-lærer i realskule og ungdomsskule. Frå 1976 lektor på ungdomssteget i Suldal. Rettleiar på skulekontoret og rektor på ein av skulane i to år. Medlem i fagutval under Eksamenssekretariatet og medlem i Skriftsstyret i LNU.

**Jan Selvikvåg** (f. 1931). Lærer- og adjunktutdanning. Lærer i grunnskolen, rektor ved Vaulen skole. Har vore leiar for Vestlandske skolemuseum og Skolemuseumslaget, redaktør av Skolehistorisk Årbok for Rogaland. Pensjonist.

**Sigmund Sunnanå**, (f. 1932). Lærerutdanning, magistergrad i pedagogikk. Lærer i folke- og framhaldsskolen, øvingskole og lærarskole. Dagleg leiar i Lærerutdanningsrådets sekretariat, formann i Lærerutdanningsrådet, rektor ved Stavanger lærerhøgskole, skoledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland. Artiklar og innlegg i aviser og tidsskrift. Pensjonist.

## Skolemuseumslaget for Rogaland

# Årsmelding for 2011

Årsmøtet ble holdt torsdag 31. mars 2011 i Sør Fogn skole v/ Universitetet, Ullandhaug.

Årsmelding og regnskap for 2010 ble fremlagt og godkjent.

Valg ble foretatt med følgende utfall:

Leder	Sigmund Sunnanå - valgt for 1 år
Styremedlemmer	Kjell Espedal - ikke på valg
	Ketil Knutsen - ikke på valg
	Marta Gudmestad - ikke på valg
	Gunvor Selvikvåg - valgt for 2 år
Varamedlemmer	Jan Selvikvåg - valgt for 2 år
	Tor Ytre-Arne - ikke på valg
	Bente Kvame Hadland

Revisorer Egil M. Dahle og Olav Espedal - valgt for 2 år.

Medlemmer av redaksjonskomiteen er: Sigmund Sunnanå, Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Jan Selvikvåg, Marta Gudmestad og Trude Eriksen fra Stavanger Skolemuseum, Museum Stavanger.

Tema for Årboka 2011: «Skoleanlegg - arkitektur, pedagogikk og estetikk».

Vedtektene for Skolemuseumslaget for Rogaland ble endret:

Vestlandske Skolemuseum er forandret til Stavanger Skolemuseum, Museum Stavanger.

Stavanger 10. mars 2012.

Gunvor Selvikvåg - sekretær

## Skolemuseumslaget i Rogaland

### Regnskap for 2011

Inntekter:		Utgifter:	
SR-bank pr. 32/12-2010	kr. 81.384.67	Årbok 2010	kr. 34.800.-
Kontanter pr. 31/12-2010	" 111.-	Årbok 2011	" 38.900.-
Kontingenter	" 18.750.-	Porto	" 5.019.27
Renter	" 424.-	Div.kontorutstyr ,	
		konvol.,patr.,m.m.	" 2.412.50
		Blomster,bårebukett"	694.67
		Bankgebyr	" 24.-
		Balanse	" 18.819.23
	-----		-----
	kr. 100.669.67		kr.100.669.67
	=====		=====

Beholdning pr. 31/12-2011 :

SR-bank Rogaland	kr. 18.633.23
Kontanter	" 186.-
	-----
	kr. 18.819.23
	=====

Stavanger 20/1-2012

*Gunvor Selvikvåg*  
 Gunvor Selvikvåg - kasserer

*Revidert og funnet i orden*  
 27/1-2012  
 Egil M. Dahle  
 28.01.2012  
*Olav Tjørdal*



*Er du interessert i skolehistorie?*

## Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland

Skolemuseumslaget for Rogaland har til oppgave å samle inn skolehistorisk stoff av eldre og nyare dato, spesielt frå Rogaland. Stoffet blir presentert i Skolehistorisk Årbok for Rogaland. Årboka har nå kome ut i 29 år. Styret er interessert i tips til emne og tema som kan vere aktuelle for årboka.

Medlemmer i skolemuseumslaget er enketpersonar og skolar. Medlemskontingenten er p.t. kr 75,-. Årboka er gratis for medlemmene.

*Skolemuseumslaget har adresse:*  
Skolemuseumslaget for Rogaland,  
Zetliztv. 26, 4017 Stavanger.  
Tlf. 51587607.  
Kontonr.: 3201.13.54792

Leiar av styret, Sigmund Sunnanå,  
Øvre Stokkav. 44, 4023 kan også kontaktast.  
Tlf. 51560320/97191891.