

**Lese- og Skriveopplæring.
Kjønnforskjeller og Likestilling
Hva skjer med guttene ?**

John-Inge Strømsnes.

Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2005

Innhold

Innhold	s 2
Forord	s 4
”En stemme fra dypet”	s 6
1. Innledning	s 7
1.1. Samfunnsmessig begrunnelse	s 7
1.2. Egen begrunnelse	s 9
1.3. Problem formulering	s 10
1.3.1. Avgrensing	s 11
1.4. Generelt om forskningsmetode	s 12
1.5. Kvalitativ forskning	s 12
1.5.1. Metode i egen undersøkelse	s 13
1.5.2. Problemstilling	s 13
1.5.3. Dokumentanalyse	s 14
1.5.4. Refleksjon	s 14
2. Hvilke kjønnsforskjeller finnes i forhold til lesing og skriving i ungdomsskolen ?	s 15
2.1. PISA, kjønnsforskjeller i lesing og skriving	s 15
2.1.1. Undersøkelsen	s 16
2.1.2. PISA resultater i et kjønnsperspektiv	s 17
2.2. Skriveundersøkelsen (KAL)	s 23
2.3. KAL prosjektets funn	s 23
2.4 PISA og KAL, hva sier de?	s 27
3. På hvilken måte reflekteres strategier for likestilling mellom kjønnene i læreplanen og St.meld.nr 30 2003- 2004 <i>Kultur for læring</i> ?	s 29

3.1. Hva vil man – intensjon om likestilling.	s 30
3.1.1. M-87	s 31
3.1.2. L-97	
3.1.3. St. melding 30 ”Kultur for læring”	s 34
3.2. Organisering av undervisning og arbeidsmåter.	s 36
3.2.1. Likestilling – hvor ble den av?	s 41
3.3. Del oppsummering	s 42
4. Hvordan kan likestilling mellom kjønnene fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen i skolen ?	s 43
4.0.1 Femininisering	s 44
4.1. Ledelse	s 45
4.1.1. Hva er ledelse?	s 45
4.1.2. Feminin ledelse	s 48
4.1.3. Maskulin ledelse	s 52
4.1.4. Er så ledelse av klassen det viktigste for en læringsprosess.	s 53
4.1.5. Ledelse og planer	s 57
4.1.6. Kort oppsummering	s 59
4.2. Organisering og arbeidsmetoder	s 60
4.3. Oppgaver og teksttyper	s 62
4.4. Ledelses grep	s 63
4.5. Del oppsummering	s 64
5. Konklusjoner	s 65
5.1. ... og svaret er?	s 66
5.1.1. Veien videre.	s 67
5.2. Egen læringsprosess.	s 68
Litteraturliste	s 70
Vedlegg	s 73

Forord

Siden januar 2004 har denne oppgaven vært en sentral del av mitt liv. Hele og deler av oppgaven har vært med meg 24 timer i døgnet uansett hvor jeg har vært, fra Spania i sør til Alta og Finnmark i nord, så oppgaven er vel bevandret. Den har vært en premissleverandør for hva ferier, helger og sene kvelder skulle gå til.

Å gå løs på en masteroppgave har vært en større arbeidsoppgave enn hva den så ut til ved starten. I tillegg har denne vært løst av en og ikke en gruppe. Det var et bevisst valg da det ble tatt, men jeg er usikker på om jeg ville tatt det valget på nytt.

Proessen med lesing, fundering og skriving har vært en meget interessant og lærerik prosess, ikke bare har det vært det faglige, men også mine egne standpunkter og formeninger om temaet har måtte endre seg.

Jeg begynte på 2. semesteremne i 2001 og har siden fulgt skolelederprogrammet frem mot og til en masteroppgave. Under hele studiet har temaer, diskusjoner og emner vært høy aktuelle i forhold til den utvikling skolen har vært inne i og til mitt arbeid og den hverdagen som er der. Kunnskap om endringer og premissene for dette gir trygghet for en leder, samtidig som man holder seg oppdatert på hva som skjer av strategisk tenking om fremtiden. Foredragsholderne og ansatte ved ILS har bidratt til forelesninger og samlinger som har ligget på et høyt faglig nivå. De har tatt utgangspunkt i den hverdag og virkelighet en skoleleder har. Dette har gjort studiet inspirerende og utfordrende.

Professor Jorunn Møller har organisert, besvart og foredratt over et stort antall emner, temaer og ikke minst invitert til diskusjon og dialog. En takk til Jorunn Møller for det engasjement hun formidler og den oppfølgingen av studentene hun fører. Førstelektor Marit Aas har vært en støtte og veileder som ved flere anledninger har fått meg til å se andre og nye veier, sammenhenger og lys i tunneler. En stor takk til henne for et tålmodig arbeid med en som har hatt dårlig tid. Du har virkelig presentert meg for forskerrollen. Under tiden med masteroppgaven har jeg byttet jobb og tjenestested. På begge skolene har jeg fått en god opp- backing og motivasjon til å fortsette arbeidet. Solfrid Skår Møller, som presenterte meg for ILS og utdanningsprogrammet, og Åse Kalfoss skal ha takk for at de ga meg rammer slik at oppgaven kunne skrives. De er rektorer ved henholdsvis Mellom- Nes og Børresen skole.

I mitt arbeid med å ferdigstille oppgaven har dette tatt tid fra det som ellers skulle gått til samvær med familien. Trine og Marlene har vært svært tålmodig og overbærende med

meg. Når jeg har lest eller sitt foran PC, eller de helgene hvor det har vært samlinger på Helga Engh og vi skulle egentlig ha gjort noe annet som ble forskjøvet.

Jeg takker der for den støtten og aksept jeg har fått av dere for å gjøre dette. Uten den ville prosjekt mitt aldri lyktes, det har betydd mye.

Asker 1/12-2005

John-Inge Strømsnes

”En stemme fra dypet”

”Misforstå meg rett: Jeg har ikke noe i mot kvinner i skolen. Det er imidlertid ikke bare middelaldrende menn som kan finnes av begge kjønn og i alle aldre, men også den allmektige og evig kynisk smilende lærerinne... Lite spenning og få utfordringer i det som fantes av realfag, syntes jeg selv var ille, men dog ikke det verste. Man kunne lære å være snill og solidarisk i matematikk, selv om det var plagsomt. Det var også mulig å overleve kjønnsrabierte heimstadelæreboeker og leseboeker à la ”Lise leiker i heimen”. Jeg føler meg imidlertid sikker på når jeg påstår at Gud, da Han var ferdig med sommerfuglene, i hvert fall ikke skapte meg til å hekle.

I alle de siste tolv år tror jeg nemlig intet har ødelagt så meget av min skapertrang som den despotiske og åpenbart sadistiske hekletvungen vi ble introdusert for i tredje klasse. Både fingerhekling og ordinær hekling inngikk i tuktplanen... Guttene (!) kommer ingen vei i livet hvis de ikke lærer å hekle ... Heri ligger likevel en av mine få seiersfølelser ni år senere. Jeg kan ikke hekle. Ha,Ha !”

Et sitat av Ole A. Sandmo, Tromsø sakset fra Aftenposten,31/5 1995:

(Brøgger, s 244, 1995)

1. Innledning

I denne masteroppgaven er det likestilling mellom kjønnene, læreplaner og ledelse som står i sentrum. Hvordan forholdene er mellom disse i dag og for 18- 20 år siden.

Oppgaven bygger på PISA og KAL- prosjektets resultater innen lesing og skriving, hvordan disse viser fordeling i skår mellom jenter og gutter

I dette punktet vil jeg ta for meg begrunnelser for valg av tema og en avgrensing av problemstilling.

Begrunnelser for valg av problem vil jeg se ut fra et samfunnsperspektiv, men også ut dra et mer personlig syn.

1.1 Samfunnsmessig begrunnelse for oppgaven

Slik samfunnet vårt har utviklet seg er det noen basisferdigheter, som læres på skolen, som blir viktigere og viktigere.

Disse ferdighetene blir en inngangsbillett til å delta og bidra i samfunnet fordi vårt demokrati og produksjon forutsetter dette. De blir også avgjørende for borgerne og det enkelte individ sine muligheter for å lykkes. Mye avhenger med andre ord av å mestre basisferdighetene.

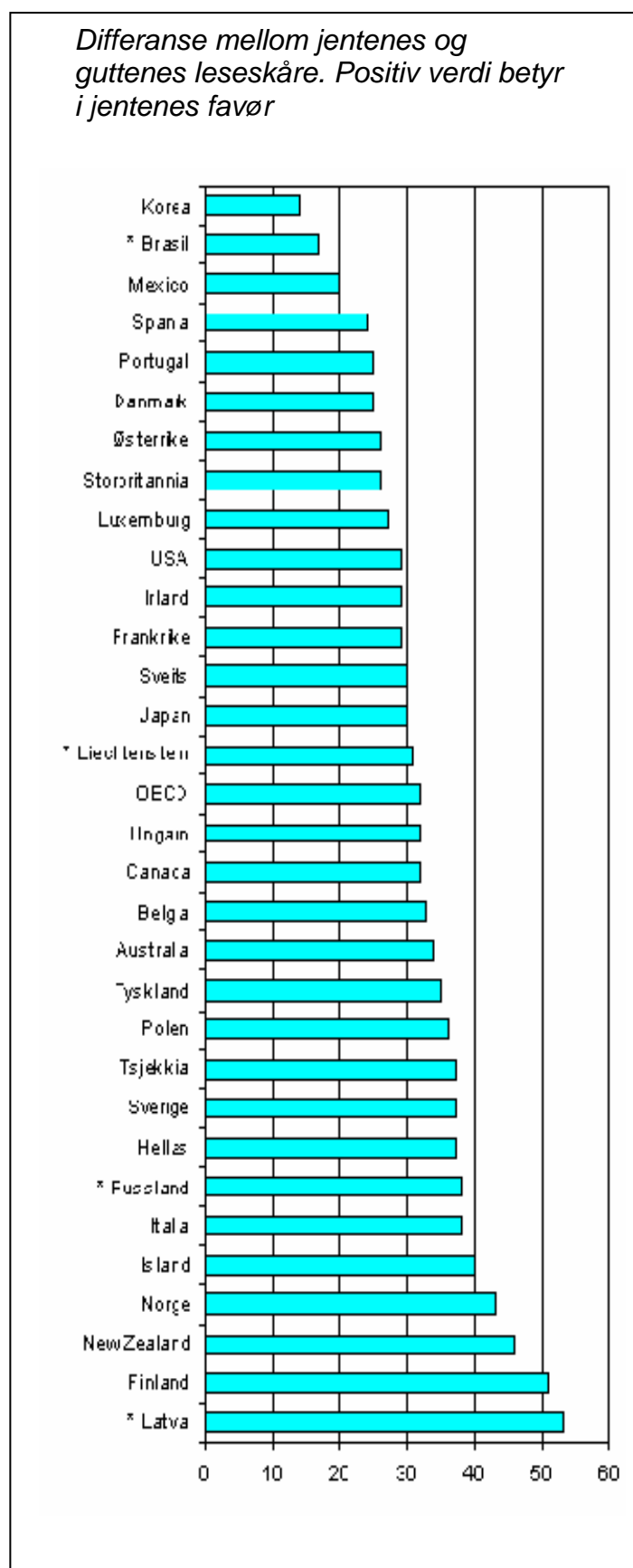
Å kunne regne, lese og skrive er det som regnes for basisferdigheter. Videre vil jeg konsentrere oppgaven om lesing og skriving.

Norge er et land som konkurrerer med andre nasjoner om å fremstå med gode kunnskaper, moderne teknologi, høy levestandard og tro på fremtiden. Dette kan sees i næringslivet, gjennom velferds tjenester og utdanningsnivå. Et viktig signal er internasjonale undersøkelser i og om utdannings spørsmål. Norge har deltatt i flere av disse blant annet TIMSS. Sist ut har PISA undersøkelsene vært gjennomført. Disse undersøkelsene er å regne for ”temperatur” målinger som sier noe om situasjonen i det øyeblikk undersøkelsen tas. Det interessante blir når disse målingene tas jevnlig og viser utvikling over tid.

Grunnen til at jeg vil gå inn på problemet rundt lese og skriveferdigheter og likestilling er den fokusene skolen har fått på dette i det siste. Spesielt ved at våre elever gjør det dårligere i lesing og skriving enn tidligere og i forhold til andre land.

Jeg vil bruke resultatene fra PISA og KAL- prosjektet som grunnlag.

Gjentatte internasjonale undersøkelser viser en trend. Sist var det PISA undersøkelsene



som viste en forskjell mellom jenter og gutter innenn lesing. Dette er ikke særegent for oss i Norge, men en internasjonal og spesielt vestlig trend.

Undersøkelsen viser også at det er en endring i resultatene når det gjelder realfag, hvor jentene styrker sin posisjon i forhold til guttene.

”I TIMSS presterte guttene signifikant bedre enn jentene i naturfag, mens det ikke var signifikante forskjeller i matematikk.

I PISA er det altså omvendt.”

(PISA 2001, s173).

Lesing er av spesiell betydning i denne sammenhengen fordi denne ferdigheten er viktig for tilegnelse av annen type kunnskap også. Uten adekvate leseferdigheter vil dette påvirke matematikk, naturfag, andre fremmedspråk og kunnskapstilegnelse generelt. Alle disse fagene formidles gjennom språket som avkodes ved blant annet lesing. I det samme tidsrommet har det også skjedd en endring i skolens personale. I barneskolen er mannlige lærere og skoleledere i et mindretall. Av kommuneøkonomiske grunner er det heller ikke en vaktmester igjen på skolen.

Kvinnelige lærere får en gruppe elever som har andre forutsetninger og behov enn det de selv har hatt og som er helt annerledes fra det som jentene har og trenger. Kvinnelige lærere har aldri vært i guttenes situasjon som gutter, utfra det enkle faktum at de aldri har vært gutt og ikke har en gutt sine fortolkningsinstrumenter for å orientere seg i samfunnet. De har derimot en jentes fortolkningsverktøy for å kunne orientere seg i samfunnet. Med andre ord er det grunn til å tro at gutter i dag hovedsakelig møter klasseledelse basert på en feminin verdens- og situasjonsforståelse.

Situasjonen har endret seg fra et skolesystem hvor menn og kvinner var i klasserommet til situasjonen i dag hvor kun kvinnene er i klasserommet og guttene sitter igjen som elever.

Skolen er en viktig arena utifra tiden elevene tilbringer her, men også utifra den sosialisering og verdiforankring skolen har og gir. Dette indikeres sterkt på antall timer eleven tilbringer på skolen i dag i forhold til for 15- 20 år siden. Utviklingen har gått fra omgangskole og opp til i dag hvor nesten halve døgnet dreier seg om skole og skolearbeid.

Skolen skal legge til rette for læring, både fysisk og psykisk. Antall timer til fysisk aktivitet har i de senere år gått kraftig ned blant annet for å få plass til flere timer norsk og matematikk Kroppsøvingen måtte vike. En av konsekvensene kan være dårligere faglige resultater i nettopp de fagene man ønsker å styrke. En gammel metode bok het ” Lær det med kroppen - det sitter i hode!” og var et forsøk på å trekke kroppsøving og fysisk utfoldelse inn i undervisningen av teoretisk kunnskap.

Pkt 1.2 Egen begrunning av oppgaven

Jeg ser min oppgave her å prøve å klar legge konsekvenser av den likestillings satsingen som har vært de siste årene i forhold til elevenes kompetanse i lesing og skriving.

At likestillings arbeidet har vært absolutt nødvendig hersker det ingen tvil om og det er ikke det fokuset jeg har i oppgaven. Det er heller ikke et poeng her å argumentere for å slutte med likestillings arbeidet mellom kjønnene.

Det jeg ønsker å få frem derimot er å vise noen mulige konsekvenser av de strategier og arbeidsmetoder som har vært brukt i skolen ved lese og skrive opplæringen. Derav er min problemstilling to delt. Å avdekke strategier for likestilling i læreplaner og fremming av likestilling gjennom lese og skrive opplæringen. At dette ble interessant for meg har sitt opphav i en refleksjons rekke over egen læreplan opplæring, lærerutdanning og hvordan

resultatene av PISA 2000 ble. I min lærerutdanning var det M-87 planen vi ble opplært i og som vi studerte. Det var mye diskusjon og fremlegg om likestillings perspektivet i planen. Refleksjonene mine i senere tid gikk på dette at hvis vi hadde lyktes i likestillings arbeidet mellom kjønnene ville et lese- og skrive resultat i PISA være rimelig likt. Til tross for et midels nasjonalt nivå gjorde guttene det markant dårligere enn jentene. Kunne dette ha noe med opplæringen, planene og undervisningen å gjøre. For meg var det nærliggende å se det fra den vinkelen.

Min egen situasjon og tanker i forhold til problemet er basert på den utviklingen jeg ser i skolen og i samfunnet ellers.

Ser man nærmere på trender og utviklinger i samfunnet er det store endringer i mansrollen. Om ikke menn selv føler eller ser det blir menn i økende grad tillagt en annen rolle enn tidligere. Forventningene til den nye mannen består av mange kryssende interesser og ønsker. Mansrollen er i endring og det forventes andre ting av menn i dag enn tidligere – slik er utviklingen.

Denne endringen er det samfunnet som står for og individet som må tilpasse seg den i større eller mindre grad. Endret mansrolle kan sees som en konsekvens av endret kvinnerolle.

Kvinnene stod for en enorm endring av egne roller fra 60 tallet og opp gjennom 70, 80 og 90 tallet. Kvinnene endret sin egen rolle, menn sin rolle er blitt endret av kvinner under tanker om likestilling mellom kjønnene.

Har samfunnet, gjennom skolen, vært dyktige nok til å likestille gutter og jenter i den lese- og skrive opplæringen som har vært. Hva slags føringer har de som styrer lagt for dette, har de lagt noen i det hele tatt og hvor godt har de lyktes?

1.3 Problemformulering

Med utgangspunkt i de ovenstående punktene ønsker jeg å se nærmere på hvordan likestilling mellom kjønnene har vært vektlagt i skolen, men også i undervisningen. Min problemstilling er to delt.

På hvilken måte reflekteres strategier for likestilling mellom kjønnene i læreplaner og St.meld. Nr 30 2003- 2004 *Kultur for læring* ?

Hvordan kan likestilling mellom kjønnene fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen i skolen ?

Jeg forstår her strategier som retningslinjer og strukturer som skal gjennomføres for å oppnå en tilsiktet virkning og resultat. En villet utvikling mot et spesifikt mål. Når det gjelder likestilling mellom kjønnene ser jeg dette som en tilstand hvor det ene kjønn ikke har makt over det andre og hvor de stiller likt når de er på samme nivå og har like muligheter til utvikling. Læreplaner er de til enhver tid gjeldende dokumenter som styrer fag, faginnhold, metodikk og didaktikk som læreren er forpliktet til å forholde seg til i sitt arbeid. Disse planene er politisk behandlet og godkjent.

1.3.1 Avgrensning.

Dette er ikke et innlegg i likestillings debatten. Dette er et forøk på å se et aktuelt problem og å sette dette i en sammenheng i et historisk og fremtidig perspektiv.

Det jeg vil se på er læreplanens innretning og fokus på likestilling mellom kjønnene både i undervisningen og som et eget mål. Hvordan er likestilling mellom kjønnene integrert i planene og hvordan vektlegges disse. Med likestilling forstår jeg her like opplæringsmessige rettigheter, hvor gutter og jenter blir behandlet likt og får en opplæring hvor målene er like. Uansett kjønn. Det gjøres ikke forskjell på kjønn når det gjelder undervisning og opplæring og det er like faglige krav til opplæringen og undervisningen. Jeg vil bruke læreplanene fra 1987 og frem til St. meld 30. Den siste var ikke formelt vedtatt som læreplan da mitt arbeid startet. Essensen i denne stortingsmeldingen går igjen i L-06, Kunnskapsløftet.

Den første delen av problemstillingen påvirker andre del i stor grad. Jeg har valgt å se likestilling mellom kjønn i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Det er da den totale lese- og skrive opplæringen som ender etter 10 års skolegang. Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen behandles ikke her. Lesing og skriving regnes for grunnleggende kunnskap og er avgjørende å mestre utfra videre læring, men også for å mestre egne liv i dagens samfunn.

Strategier for likestilling griper direkte inn i hvordan undervisningen blir gitt, men også hvordan undervisningen blir mottatt. Med strategier forstår jeg, som tidligere nevnt, en plan for å få noe til å skje eller for å skape en endring På den måten er det en sammenheng i min problemstilling. Den første delen av mitt problem område skal sikre at gutter og jenter får like forhold utfra en likestillings strategi og det andre er hvordan og

om dette fremmes gjennom lese- og skriveopplærings prosessen. Individets evner og forutsetninger er ikke med her. Det dreier ikke mitt problem seg om.

1.4 Generelt om forsknings metode

Alle tilnæringsmetoder og midler for å avdekke en problemstilling er en vitenskaplig undersøkelse. Organisering og tolkning av data skal hjelpe oss til en bedre forståelse av samfunnet. En metode brukes for å sikre en systematisk og holdbar fremgangsmåte for å begrunne de funn man gjør. Holme og Solvang (1996) hevder på sin side at metoden som brukes er et redskap, nettopp for å gjøre forsker prosessen strukturert og etterprøvable. Den skal sikre holdbarhet i påstandene som settes frem.

Metodebruk skiller gjerne tradisjonelt sett i to tilnæringer: Kvantitativ og kvalitativ. Den kvantitative tilnærmingen finner en innen naturvitenskaplige fag og disipliner. Her stilles det strenge krav til målinger og matematisk eksakthet f. eks ved statistikk, mål, vekt osv. Mellom disse metodene har det vært et konkurrerende forhold. Dette tilbakevises av andre som mener at metodene kan kombineres og virke utfyllende på hverandre.

Kvalitative data hentes ofte ut gjennom intervjuer, skriftlige fremstillinger eller ved forskerens direkte innblanding i forskningsfeltet. Det har skjedd endringer i de kvalitative metoder fra 1980 årene og fremover. Repertoaret har økt og metodene bygger, i følge Holter (1996), på et annet kunnskapssyn en det tradisjonelle. Hele forskerprosessen, sier Holter (1996), preges av en kvalitativ tankegang. Dataene formes i ord og ikke tall

1.5 Kvalitativ forskning

En kvalitativ forskningsmetode vil finne det særegne eller det kvalitative ved problemområde. Analyse av innsamlet data skal gi forskeren en dypere forståelse av problemet denne studerer og sammenhengen problemet opptrer i. Nærhet til informanten eller kilden kjennetegner den kvalitative tilnærings metoden. ”*Ett annat viktigt särmärke för de kvalitativa metoderna är att de utgår från studiesubjektens perspektiv,...*” (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s10)

Den konkrete metoden som anvendes innen denne tilnærmingen kan variere og det er liten grad av standardisering. Dette gjør metoden vanskelig etterprøvable og derfor stiller den store krav til forskeren og dennes integritet. Alvesson og Sköldbberg (1994) mener at en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode vil fungere fint , hvis en unngår

problemet med at kvantitative resultater betraktes som tyngre og mer entydige en kvalitative. Samspeillet mellom disse vil gi mer og bedre informasjon

1.5.1 Metode i egen undersøkelse

Jeg valgte en tilnærming til problemet som baserte seg mye på dokument analyse og refleksjon. Dokumentene som ble analysert var offentlige læreplaner fra 1987 og frem til i dag. Det betyr at jeg valgte en kvalitativ tilnærming til mitt problem. Bruk av dokumentanalyse falt seg naturlig da mitt problem område vanskelig lar seg fremstille ved blant annet observasjon. Intervju og deltakelse ville stille store krav til data og analyse behandling, en ressurs jeg ikke hadde. I de neste punktene vil jeg gå litt dypere inn på sentrale deler av min metode tilnærming.

1.5.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg jobbet frem gikk i flere faser. Det var viktig å at problemområdet var et område som måtte være ”... uttrykkelig, settes tydelig fram, om nødvendig ende med et spørsmålsteget.” (Kjeldstadli,2000,s45) Problemstillingen ble påvirket av den analysen som ble gjort gjennom dokumentene. Det medførte endringer i min problemstilling. Etter hvert som min forståelse av mitt problemområdet ble min problemstilling snevrere og mer spesifikk. Av den grunn endret min problemstilling seg gjentatte ganger. ”En skal formulere seg så skarpt som råd i begynnelsen. Men underveis, mens en arbeider med materialet, kan nye spørsmål dukke opp.” (Kjeldstadli,2000,s45) . Når nye spørsmål dukker opp er det naturlig å vende tilbake til problemet for å se nærmere på dette og om problemstillingen dekker spørsmålet. På denne måten ble problemstillingen min mer renyrket. Denne prosessen er tung, problematisk og meget omfattende, men meget tilfredsstillende når den mer spesifikk problematikken fremstår. Kravet til avgrensingen var hele tiden sentralt i problemstillingen. Holme og Solvang (1996) hevder at problemstillingen skal være spennende, fruktbar og enkel. Noe jeg mener resultatet også ble.

1.5.3 Dokumentanalyse

De dokument som jeg fant relevant til min problemstilling ble lest og sitater og avsnitt ble satt inn i en matrise (se vedlegg). I dette skjemaet satte jeg sitatene i forhold til sosialisering og ledelse. Det å trekke ut disse hovedpunktene hjalp meg til å se i hvilken sammenheng de sto og hvordan de virket inn på andre forutsetninger. Det ble også en struktur hvor jeg kunne følge strategier i dokumentene. Denne analysen komprimerte også mitt tekst tilfang slik at det hele ble mer håndterlig. Gjennom denne strukturen kunne jeg gå i dybden og gjøre avklaringer. Ikke minst begynte begreper å tre tydeligere frem i teksten. Sitatene som ble brukt fikk frem det typiske og særegne ved problematikken. I følge Alvsson og Sköldbberg (1994) består analysen i å lese teksten, samtidig som du spør under hvilken kategori teksten faller. Kategoriene bestemmes av problemområdet. Videre sier de å notere disse kategoriene løpende og ytterligere data som faller under disse. Ved å se på dataene og kategoriene og vri og vende på disse i tankene, refleksjon, og tenke ut mulige egenskaper som kan berike eller forklare problemet.

1.5.4 Refleksjon

Ut fra den dokumentanalyse som ble foretatt og de strukturer som der ble klarlagt var refleksjon et viktig hjelpemiddel for meg. Analysen ga et godt tolkningsgrunnlag som refleksjonen dreide rundt. ”*Calás och Smircich (1992b:240) talar om reflexivitet som konstanta värderingar av relationen mellan kunskap och sätt at göra kunskap på*” (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s12) Refleksjonene mine blir en tolkning av dokumentanalysen. Svakheten ved dette er at mine refleksjoner kan være bevisst feil refleksjoner fordi jeg ikke ser mitt eget ståsted i forhold til analysen. Det betyr at jeg måtte reflektere bevisst over resultatene og sette meg i andres sted for så å se om mine refleksjoner over analysen var nøyaktige nok. Det er også en fare for forskeren at man ubevisst neglisjerer alternative tolkninger. I mine refleksjoner satte jeg meg inn i de roller som var nærliggende til problemområdet og som ville bli påvirket av den. Dette for ikke å glemme eller overse tolknings resultater.

2.0 Hvilke kjønnsforskjeller finnes i forhold til lesing og skriving i ungdomsskolen?

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på to undersøkelser som tar for seg nettopp lesing og skriving, og som ser på bl.a. kjønnsforskjeller. Dette er henholdsvis PISA undersøkelsen fra 2000 (Godt rustet for fremtida?, Acra Didacta 4/2001), og forskningsprosjektet ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk” (KAL) (Ungdommers skrivekompetanse bind II, Universitetsforlaget,2005). Begge undersøkelsene tar for seg lese- og skrivekompetanse hos 15-åringene.

2.1 PISA, kjønnsforskjeller i lesing og skriving.

PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelsen er politisk bestemt og er et verktøy for den offentlige administrasjon til å kunne styre etter for å få en mer målrettet utvikling innen utdanning og opplæring. *”Prosjektet har som mål å sammenlikne 15-åringers kunnskaper og ferdigheter samt deres evne til å reflektere over egen kunnskap og erfaring i lesing, matematikk og naturfag.”* (PISA 2001,s 9)

Undersøkelsen ruller hvert 3. år slik at det hvert år er hovedfokus på et fag, men de andre fagene er allikevel til stede i oppgavene elevene løser. I PISA 2000 var hovedområdet lesing, i PISA 2003 var hovedområdet matematikk og i PISA 2006 er hovedområdet naturfag. Deretter begynner man på nytt med lesing osv. osv. På sikt er tanken at dette vil gi en god og solid kunnskaps base på hvordan utdanningen drives og om man får full utnyttelse av de ressurser man putter inn i utdanningen, samt at skolemyndighetene skal skaffe seg informasjon for å kunne forbedre skolesystemet. Prosjektet drives i regi av OECD, den praktiske administrasjon og faglige ledelsen skjer gjennom en internasjonal sammenslutning ledet av Australian Council for Education Research (ACER). For Norge sin del er det ILS ved Universitetet i Oslo som har stått for gjennomføringen av prosjektet mens Kirke-,utdannings- og forsknings- departementet har finansiert det.

PISA målsettingen er: *”...å lage pålitelige indikatorer for 15-årige elevers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag for på den måten å svare på hvor godt skolen forbereder elevene til å møte utfordringer i framtida. Disse indikatorene skal beskrive kompetanse til elever i forskjellige land, og de er ment å skulle hjelpe skolemyndighetene med å forbedre skolesystemet.”* (PISA 2001, s11)

Undersøkelsen tar ikke utgangspunkt i de enkelte lands læreplaner, slik det har vært gjort tidligere i bl.a TIMSS undersøkelsene, og sammenligner ut fra disse. ”...*man tar i hovedsak sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer og hvordan de forholder seg til emner som trolig vil være relevante for framtiden.*” (PISA 2001, s11)

På politisk nivå er det konsensus på hva som ansees å være viktig og avgjørende kunnskap for videre kunnskaps for ungdommene og tilegnelse og ferdigheter for fremtiden. Disse er lesing, skriving, regning og naturfag. Dette er de grunnleggende basisfaglige ferdighetene som er grunnbyggsteinene.

Resultatene av undersøkelsen(e) vil ha en styrende virkning på flere nivåer, nasjonalt som lokalt på den enkelte skole. Klar kunnskap om hvor kunnskap trengs er viktige insitamer for en skoles utvikling.

I denne komparative undersøkelsen er lesing og skriving det som hovedsakelig skal måles. Lesing og skriving ansees som det helt grunnleggende for å kunne forstå og tilegne seg ny kunnskap, men også for å kunne orientere seg i dagliglivet, samfunnet og i den informasjons jungelen som eksisterer. For å kunne leve og fungere i morgendagens samfunn blir lesing og skriving avgjørende for å kunne fungere. Lesing defineres som en grunnleggende ferdighet utfra den betydning lesing har for egen personlig vekst og utvikling, men også utfra et produksjonsmessig hensyn. Mer og mer informasjon i jobb relaterte instruksjoner kommer i skriftlig form f. eks gjennom e-post, artikler, bruksanvisninger osv. osv. I undersøkelsen ble lesekompetanse eller reading literacy definert slik: ”*Lesekompetanse krever at eleven kan utføre en rekke oppgaver knyttet til ulike tekster. Oppgavene varierer fra å innhente spesifikk informasjon til å vise en bred forståelse og tolke teksten og reflektere over innhold og form. Tekstene som blir brukt, inkludert ikke vanlig prosa, men også tabeller, skjemaer, grafer og diagrammer.*” (PISA 2001, s11)

2.1.1 Undersøkelsen.

Før selve gjennomføringen av undersøkelsen ble det gjort en generalprøve eller pilot undersøkelse. Denne ble gjennomført i 1999. De svakheter denne avslørte ble endret for selve gjennomføringen av undersøkelsen i 2000.

Oppgavene elevene fikk var tekster som stort sett var hentet fra aviser, tidsskrifter el.l og som var autentiske. Utfra disse tekstene skulle elevene løse oppgaver. Disse var det to

typer av: Flervalg – eleven skulle velge det riktige svaret utfra flere forskjellige alternativer og/ eller svare på en serie oppgaver med ja/nei eller riktig/galt som alternativer.

Åpne oppgaver - Eleven skulle her skrive egen tekst enten som kort svar eller som et lang svar.

Oppgaven som elevene fikk skulle løses innen en viss tid. Totalt tok prøven 160 minutter og ble gjennomført 27. mars – 15. april 2000. Elevene gjennomførte selve prøven og måtte så svare på et spørreskjema. Det var utarbeidet en detaljert veiledning for gjennomføringen. Oppgavene elevene jobbet med var like for alle land som deltok. Språklige forskjeller i oversettingen ble det tatt høyde for gjennom at alle oppgavetekstene var utarbeidet både på engelsk og fransk. Disse ble oversatt av to uavhengige oversettere og den tredje skulle sammenfatte de to oversettelsene.

Oversettelsen ble så sendt til språkeksperter i de enkelte språk som kontrollerte teksten, men også at layouten var lik.

Populasjon i undersøkelsen var 15-åringer, alle elever som var født i 1984. Utvalget av skoler var basert på offisiell skolestatistikk for skoleåret 1998/99. Stratifiseringen av skolene ble gjort og utvalget ble tilslutt 191 skoler hvor det gikk 15 . åringer. Av de 191 skolene takket 164 skoler ja til å være med på undersøkelsen. Det utgjorde en deltakerprosent på skolenivå på 85,6%.

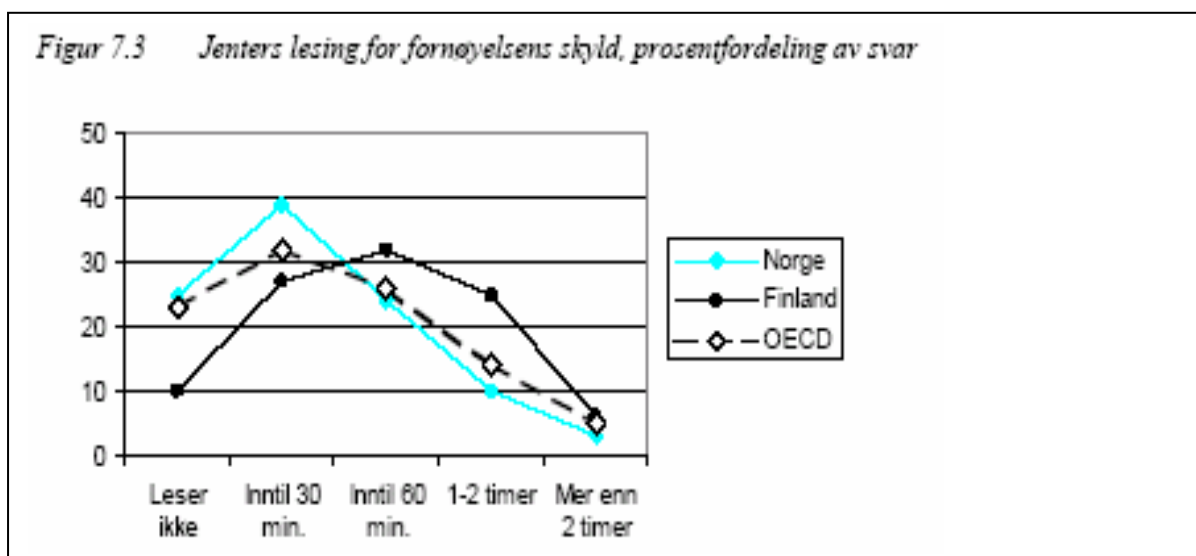
Elevene på disse skolene ble trukket ut enkeltvis uavhengig av klasse tilhørighet. 30 elever ble trukket ut fra hver skole utfra navn lister som tidligere var tilsendt. Totalt ble 4787 elever trukket ut til å gjennomføre undersøkelsen, på test dagen deltok 4147 elever. For rettingen av prøvene ble det utarbeidet internasjonale prosedyrer og detaljerte rettemaler for hver oppgave. Utover dette ble det arrangert rettetreningskurs. Rettingene ble også kontrollert for samsvar. Noen oppgave hefter ble trukket ut for reliabilitetsretting. Fire uavhengige personer rettet de samme heftene for å se på samsvaret. Undersøkelsen er , fra et vitenskapelig syn, til å stole på og resultatet er basert på vitenskapelige metoder.

2.1.2 PISA undersøkelsens resultater i et kjønnsperspektiv.

PISA 2000 undersøkelsen gir et godt innblikk i forskjellen mellom kjønnene når det gjelder lesing og skriving. Jeg presenterer her de funn som er viktige for min oppgave og

som er dokumentert i undersøkelsen. Den deler inn resultatene etter land og kjønn. Jeg vil ta for meg forskjellene i kjønn her i Norge.

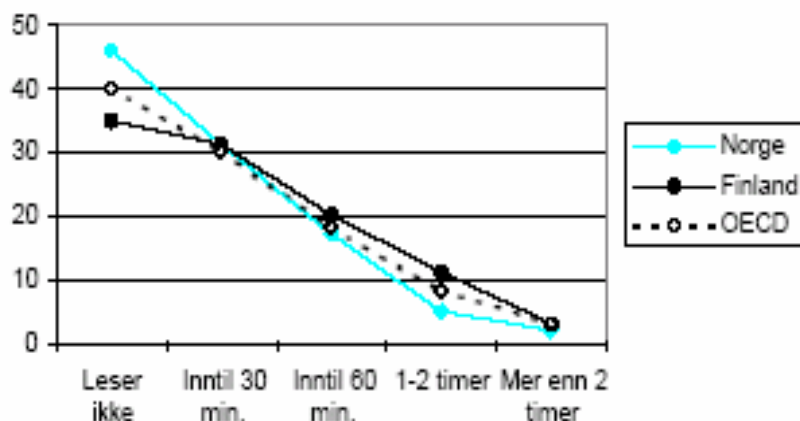
PISA avdekker forskjeller mellom kjønnene i lesing i Norge. Jentenes prestasjoner i lesing ligger i gjennomsnitt 43 poeng høyere enn guttenes. Dette er en betydelig forskjell. Til sammenligning er det bare en forskjell i lesing mellom gutter og jenter i Irland på 6 poeng (PISA, s98, 2001), dette var landet med den minste forskjellen. PISA undersøkelsen hadde to typer lese tester. En type hvor det var viktig å lese hele teksten fra A til Å (kontinuerlig) og en type hvor man ikke kunne gjøre det (ikke – kontinuerlig), dette var f. eks tabeller, oversiktskart og lignende. Resultatene viser at jentene leste de kontinuerlige tekstene bedre enn guttene med 10 prosentpoeng, men når det gjelder den ikke – kontinuerlig teksten var forskjellen langt mindre. Det skillte med 4 prosentpoeng. Det er interessant å merke seg at jenter også leser mer enn gutter for fornøyselsens skyld, slik figuren under viser, i motsetning til guttene. Mye tyder på at gutter leser for å skaffe seg informasjon, noe figurene under kan vise.



(PISA, 2000, s130)

Gutter gjør det bedre når det er tekster som er av ikke-kontinuerlig og med et viss teknisk-vitenskaplig innhold. Med tekster av denne art er det mindre forskjell på gutter og jenter, selv om jentene her også gjør det noe bedre enn guttene.

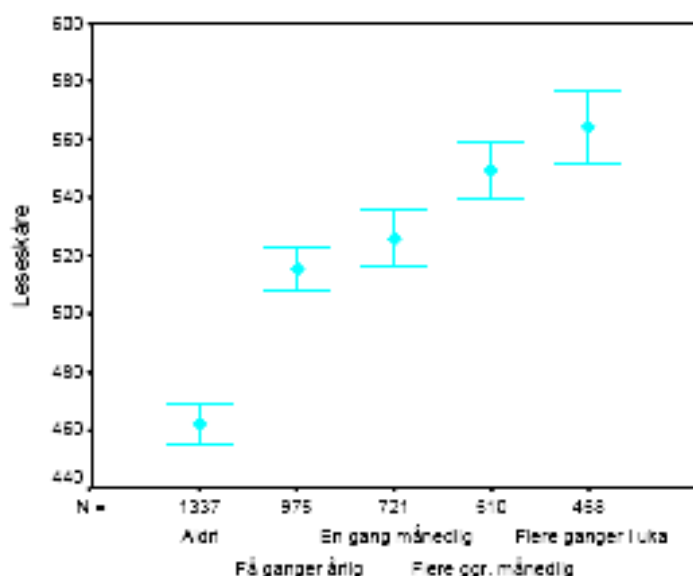
Figur 7.2 Gutteres lesing for fornøynelsens skyld, prosentfordeling av svar



(PISA, 2000, s129)

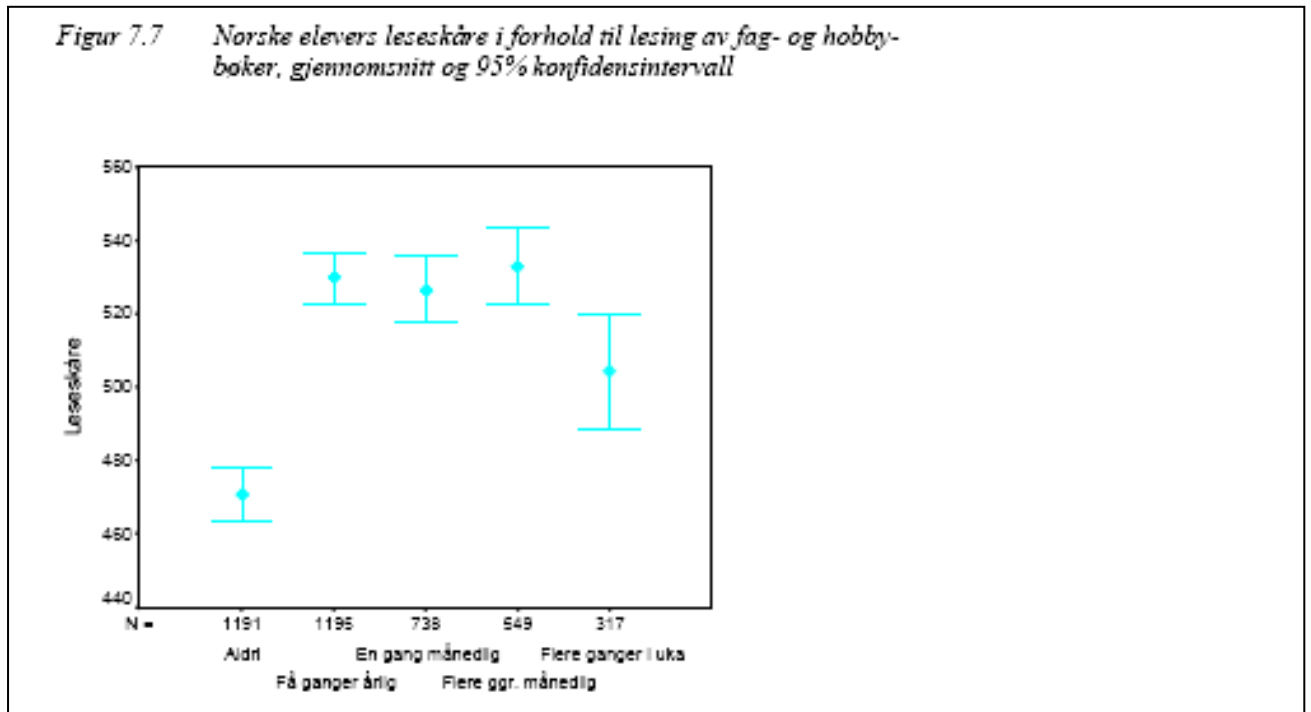
Ved en ikke – kontinuerlig tekst er det andre ferdigheter som er viktig en ved en kontinuerlig tekst. En ikke – kontinuerlig tekst krever mindre lesing enn en kontinuerlig tekst. En ikke – kontinuerlig tekst stiller noe andre krav fordi informasjonen ligger på flere områder ikke bare i teksten, men i tabeller, grafer, diagrammer og skisser. Lesere må orientere seg mer på kryss og tvers i teksten for å skaffe seg den relevante informasjonen. Utfra hva det er man leser kan man se en forskjell i leseskår på de som leser skjønnlitteratur i forhold til ukeblad, tegneserier og andre bøker, som fag – og hobbybøker.

Figur 7.6 Norske elevers leseskåre i forhold til lesing av skjønnlitteratur, gjennomsnitt med 95% konfidensintervall



(PISA, 2000, s13 7)

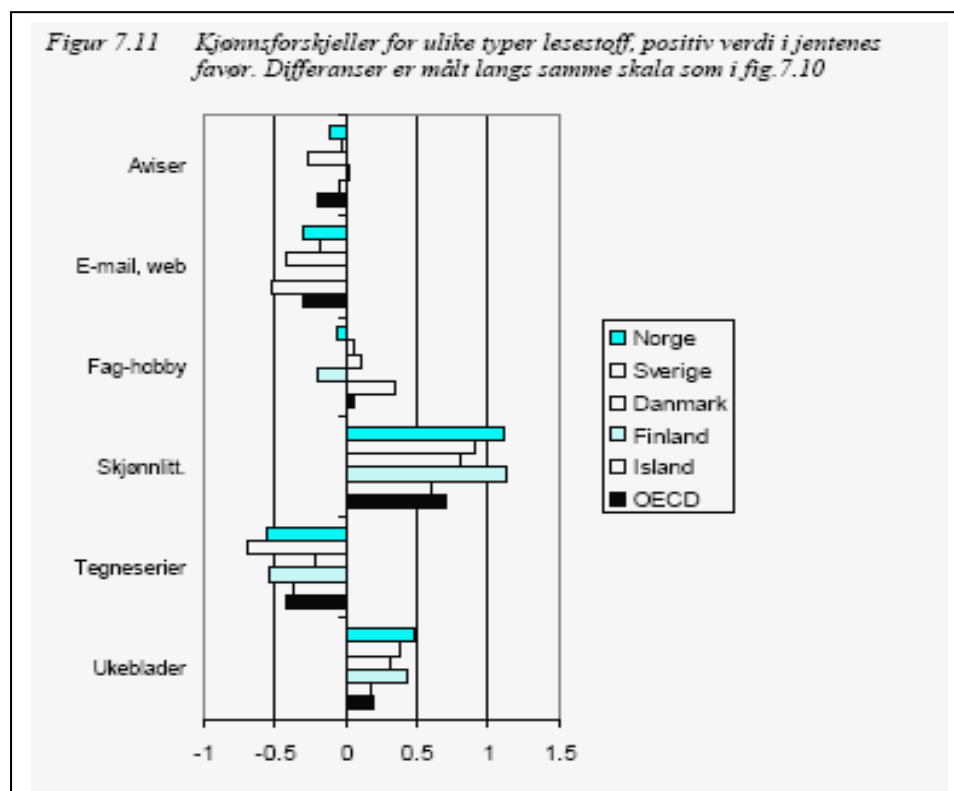
Figurene 7.6 og 7.7 viser sammenhengen mellom leseskår i forhold til lesing av skjønnlitteratur og fag – hobby – bøker. PISA definerer skjønnlitteratur som romaner, fortellinger og noveller.



(PISA, 2000, s 139)

Mens de med annen litteratur mener fagbøker, hobbybøker, biografier o.l. I tillegg kommer det kategorier som underholdningsblader/ ukeblader, tegneserier, aviser og E-mail og web – sider.

De som leser skjønnlitteratur får en helt annen mengde trening i lesing enn en som søker

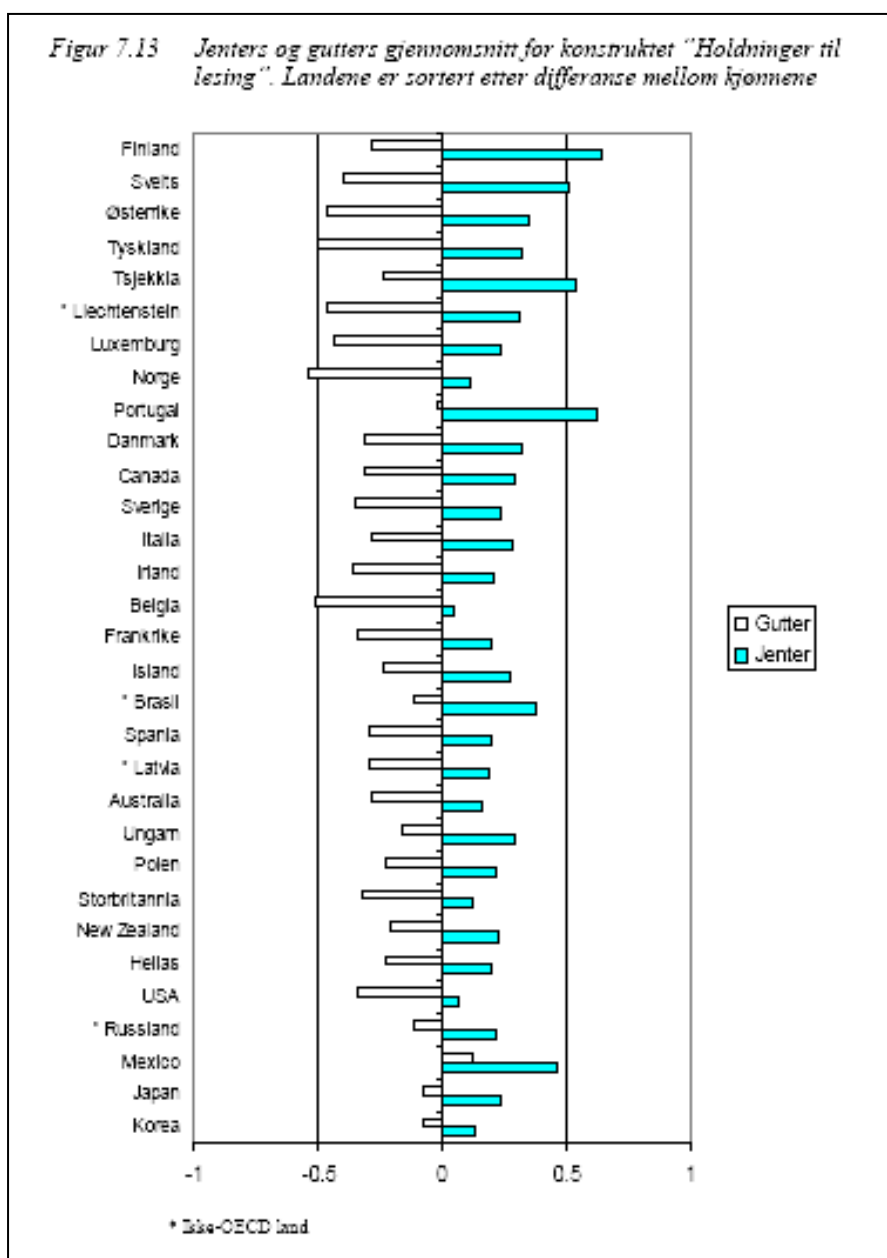


spesifikk informasjon i en hobbybok, bl.a. gjennom lese metode – normal lesing kontra skumlesing. Det er nærliggende å forklare at

lesing av skjønnlitterær litteratur gir et dypere forhold til teksten og tekstens innhold enn ved å skaffe informasjon i en hobby bok el. l. Dette stiller krav til bl.a. empati, noe som tradisjonelt sett har blitt tillagt jenter i sterkere grad enn gutter.

En hobby - eller fagbok er det tekst bilder og illustrasjoner som gjør at mengden lesing blir liten for å få klarlagt et problem og informasjons innhenting til leseren blir på en annen, mer teknisk, måte. Ser man på kjønnsforskjeller i type lesestoff slik figuren 7.11 over illustrerer. Her ser en klart at jentene leser langt oftere lesestoff av typen skjønnlitteratur enn gutter.

Dette kombinert med at jentene leser oftere for egen del bidrar nok til at de blir bedre lesere enn guttene. Skjønnlitteraturen har også en rikere språkflora enn f. eks aviser,



tegneserier og hobbybøker, noe som jentene drar nytte av gjennom større ordforråd og ordforståelse. PISA undersøkelsen kartlegger også 15 åringene sine holdninger til lesing. Som figuren 7.13 (PISA, 2000, s151) viser er jentene generelt mer positiv til lesing enn guttene. Forskjellene er store i alle land

og i Norge spesielt. Holdninger til en aktivitet sier mye om prioriteringer. I stor grad virker det her som gutter ikke prioriterer denne aktiviteten, uansett hva slags type lesestoff det er. Lesing oppfattes kanskje ikke som maskulint og blir kanskje mer definert som en feminin aktivitet av guttene. Holdninger til lesing og kompetanse i lesing utgjør de største forskjellene på jenter og gutters skår, og de går i jentenes favør. Videre konkluderer undersøkelsen med at, ” *Vi ser også at lesevanene kan forklare klart mer av variansen i prestasjoner for jenter enn for gutter.* ” (PISA, 2000, s276)

I undersøkelsens oppsummering og konklusjon trekkes femininiseringen av skolen inn og om dette kan bidra til å gjøre gutter til tapere innen lesing- og skriving, fordi gutter har få menn å identifisere seg med. Av denne grunn sier rapporten at skolen blir fjern for gutter og dens innhold blir ikke viktig.

” *Grunnskolen domineres i større og større grad av kvinnelige lærere, noe som ganske sikkert fører til at en kvinnekultur i større og større grad vil dominere skolens innhold og verdier – på godt og vondt... Kvinnelige lærere vil, uansett hvor mye de forsøker, aldri kunne bli så gode identifikasjonsobjekter for gutter som for jenten. Dermed bidrar de til å styrke jentenes følelse av tilhørighet samtidig som de i verste fall svekker guttenes..*” (PISA, 2000, s282- 283)

Jenter leser mer skjønnlitteratur enn gutter og de leser bedre. Det er nærliggende og tenke at skjønnlitteratur stimulerer til økt lese lyst og motiverer for dette. Jenten har større prestisje om å lese og er mer positive til lesing enn gutter. Jentene er mer opptatt av at denne ferdigheten er viktig og at den må pleies.

Når det gjelder andre typer tekster viser undersøkelsen at gutter kommer opp på jentenes nivå når det gjelder tekster som er av typen teknisk- vitenskaplig karakter.

Undersøkelsen peker også på jentenes holdninger til dette å lese og viktigheten av det. Her er jentene mer positive enn guttene.

Resultatene viser en skjevfordeling som ikke gagnar likestillingen mellom gutter og jenter. I kapittelet ”Oppsummering og konklusjon” peker PISA gruppen på flere faktorer. Det kan se ut som at resultatet er et utslag av skolens satsing på leseopplæringen og oppfølgingen og krav til denne. Dette i tillegg til lav motivasjon og dårlig tilhørighet til skolen og en sterkere feminin kultur i skolens personale trekkes også frem.

2.2 Skriveundersøkelsen (KAL)

I dette punktet vil jeg se nærmere på en undersøkelse som er gjort av forskningsprosjektet ”Kvalitetssikring Av Læringsutbytte i norsk skriftlig”, forkortet KAL. De har tatt for seg fire problemstillinger hvorav den siste er av interesse i denne sammenhengen.

. ” *Hva er sammenhengen mellom skriverferdigheter og bakgrunnsfaktorer som kjønn, målform og bosted?* ” (Norskeksamen som tekst 2, s 7, 2005)

De andre grunnleggende problemstillingene til dette prosjektet faller utenfor mitt problem område slik at jeg ikke vil gå noe dypere inn på disse

KAL prosjektet tar utgangspunkt i 15-16 åringers tekster fra norsk skriftlig eksamen. Det drøftes i dette studiet sammenhenger mellom elevenes skriveferdigheter og deres sosiokulturelle bakgrunn, herunder forskjeller i kjønn.

Materialet som disse analysene baserer seg på er ikke samlet inn med dette for øyet.

Derimot er det hentet inn materialet fra annen offentlig statistikk og forskningsresultater, blant annet PISA 2000. De analysene som KAL prosjektet har gjort baserte seg på kvantitative metoder som fordelingsanalyse, t-test og variansanalyse. Populasjonen for undersøkelsene og analysene var de elevene som hadde norsk skriftlig eksamen etter endt ungdomsskole, 10. trinn. I år 2002 var det ca 11.000 besvarelser, dette utgjør den største samlingen av lærervurderte elevtekster i verden.

2.3 KAL prosjektets funn.

Prosjektet dokumenterer en stor forskjell i gutter og jenters skriveprestasjoner.

Gjennomsnittskarakterer i norskfaglige disipliner (både avgangsprøve og standpunkt) betinget av kjønn

Disiplin	Skriftlig hovedmål		Skriftlig sidemål		Muntlig, både hoved og sidemål	
	Prøve	Standpunkt	Prøve	Standpunkt	Prøve	Standpunkt
N (2002)	10963	52225	10096	48179	8605	52218
Alle	3,6	3,8	3,3	3,6	4,25	4,0
K	3,9	4,1	3,6	3,9	4,5	4,2
M	3,3	3,5	3,0	3,3	4,0	3,7
Differanse	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5

(Norskeksamen som tekst 2, s 247, 2005)

Tabellen viser at jentene gjør det bedre enn guttene i skriftlig og muntlig norsk. Forskjellen er 0,6, nesten en karakter, i jentenes favør. I muntlig er forskjellen noe mindre, men differansen utgjør 0,5 som er en vesentlig forskjell. Differansen virker stabil da forskjellen er like store i f.h.t om det er avgangsprøve eller standpunkt. Dette gjelder også innenfor sidemål.

Kjønnsbetinget fordelingsmønster for norsk skriftlig hovedmål, avgangsprøvekarakterer 2002				
Karakter	Alle (%)	K (%)	M (%)	Differanse i Ks favør
1	0,6	0,1	1,1	-1,0
2	11,8	5,4	17,9	-12,5
3	34,6	28,6	40,3	-11,7
4	33,2	37,8	28,8	+ 9
5	17,2	24,3	10,4	+14,3
6	2,7	3,9	1,5	+2,4

(Norskeksamen som tekst 2, s 251, 2005)

Denne tabellen gir en karakter oversikt basert på kjønn av norsk skriftlig hovedmåls avgangsprøvekarakterer i 2002.

Fra karakteren 4 til 6 er majoriteten av innehaverne jenter, mens guttene utgjør majoriteten fra karakterene 1 til 3. Med andre ord befinner guttene seg på den nedre delen av karakterskalaen, mens jentene i hovedsak er i den øvre delen. ” *Distribusjonene for de to gruppene er altså svært ulike. Mens rundt 28 % av jentene oppnår høy grad av måloppnåelse i norsk hovedmål skriftlig (det vil si får karakteren 5 eller 6), er det bare rundt 12 % - altså godt under halvparten så mange - av guttene som når så langt i sin skriftspråklige utvikling på grunnskolen. Nesten like dramatisk er det at 19 % av guttene går ut av grunnskolen med stempelet ”dårlige skrivere” (karakter 1 eller 2) hengende ved*

seg, mens det er 5,5 % av jentene som lider samme skjebne.” (Norskeksamen som tekst 2, s250,2005)

Funnet er tydelig og klart at guttene ikke hevder seg på samme måte som jentene når det gjelder resultater i norsk skriving. Forholdene rundt dette er flere og sammensatte, KAL prosjektet prøver å gi en forklaring.

De ser større og videre på problemet enn kun å isolere dette til den skriftlige delen av språket.

” Leseferdighet har det til felles med skriveferdighet at den er en del av den skriftspråklige kompetansen. ” (Norskeksamen som tekst 2, s240,2005)

For å sikre seg mot å være for ”snevre” i sitt forskningsfelt og utfra deres definisjon av hva skriftspråklig kompetanse er utvider prosjektet sitt undersøkelses felt og tar for seg faktorer som ligger noe utenfor det vi umiddelbart ser for oss har noe med lese- og skrive opplæringen å gjøre.

Prosjektet tar for seg forskjellige type skriveoppgaver og hvordan disse er innrettet og hvordan resultatene fordeler seg mellom gutter og jenter. Videre tar KAL prosjektet for seg hvordan innhold og metode for skriveopplæringen har fungert og utslag av denne. Til sist setter prosjektet lys på de feminine verdier som er i skolen og hvilke skriftmessige utslag dette gir for guttene.

I forhold til funn i undersøkelser som Kent Larsson gjorde i 1977-78 i den svenske skolen, viser det at type oppgave og utforming kan være en mulig forklaring for at jentene gjør det bedre i skriving enn guttene.

Når det gjelder læreplaner konkluderer prosjektet at ”ja” det er mulig, men dette gjelder i så fall læreplanene M-74 og M-87. Det er i så fall effekten av disse som man reelt sett ser igjen i undersøkelsen og lite fra L-97.

De feminine verdiene i skolen tar de dypere tak i. Jenten trives bedre i skolen enn gutter og skolen er mer i tråd med jentenes interesser enn for guttene. Måten, metoden, som skolen organiseres og gjennomføres på og de feminine verdiene som formidles ved at det er en sterk overvekt av kvinner i skolen inspirerer jenten mer enn guttene. Det blir en fokusering på de feminine verdier. Guttene har få identifikasjonspersoner eller rollemodeller å forholde seg til, samtidig som de møter en verdi norm som de kjenner seg lite igjen i og som de derfor blir fremmed for.

Gruppen jenter blir også betraktet som en gruppe som er bedre tilpasset skole enn guttene.

” ..., viser undersøkelsene blant annet at jenter som gruppe betraktet er mer motivert for skolearbeid og ofte viser større innsatsvilje ved skolerelaterte oppgaver enn gutter.”

(Norskeksamen som tekst 2, s256,2005) Denne skole motivasjonen finner vi også igjen når det gjelder motivasjon for lesing og skriving. Det kan virke som om disse ferdighetene har en større status blant jenter enn gutter. I undersøkelsen forklarer Vagle at: ”... *jenter har en mye mer positiv holdning til skriving enn gutter*” (Norskeksamen som tekst 2, s262,2005)

KAL prosjektet prøver også å forklare det faktum at jentene gjør det bedre enn guttene til skriftlig norsk eksamen ut fra bakenforliggende og sosiale årsaker. Det være seg hjemlige forhold, mor og fars utdanning og om man er fra bygd og by. Prosjektet heller mot at jentene gjør det bedre i norsk skriftlig ut fra at de har en sterkere sosial, kommunikative og språklig kompetanse utfra den sosialisering de har vært gjennom. ”...*jentenes fortrinn på det verbale området kommer dem til gode ved en språkbasert ferdighet som skriving.*” (Norskeksamen som tekst 2, s261,2005)

KAL prosjektet viser også at det er en sammenheng mellom flittige lesere og gode skrivere og at dette påvirker produktiviteten og lengden på det som skrives. Jentene skriver mer og lenger enn gutter, både privat og på skolen, spesielt til eksamen. En jentes gjennomsnitts lengde på en eksamen er 772 ord mot guttenes 642 ord. Dette gjør at jentene rett og slett øver mer på skriving. Det leser mer skjønnlitteratur som gir større skrive glede og sannsynligvis stimulerer til det å uttrykke seg og de skriver mer når det gjelder dagbøker osv. osv. Dette fører til en sterkere fokusering på det skrevne ord enn det gutter gjør. Gutter bruker lesing og skriving for å tilegne seg noe spesifikk. Dette gir liten øvelse i skriving og lesing, to ting som stimulerer hverandre og som utgjør den skriftspråklige kompetansen. Gutter er rett og slett ikke vant til å lese lengre stykker eller skrive, og ikke minst beskrive, situasjoner og eventer med ord. Dette er en uttrykks form de sjelden møter . Nettopp utfra hva gutter selv foretrekker når det gjelder lesing og skrivning. Ved eksamensoppgaver som er gitt hvor det kreves saksorientering blir bildet noe annerledes. ”*Videre har vi funn – både innenfor KAL – prosjektet og i tidligere forskning – som viser at jentenes overtak utlignes på skriveoppgaver som fordrer saksorientert og argumenterende skriving. Årsaken er utvilsomt at kjønnene her møtes på guttenes banehalvdel.*” (Norskeksamen som tekst 2, s 269,2005)

Dette setter jo også oppgaven som gis til elevene i en særstilling. De som gir oppgavene har et ansvar. Ser man dette opp mot den feminine overvekten som er i skolen kan dette forklare noe av den skjevfordeling av karakterer som vi ser. De som retter oppgavene består også av et personale med et sterkt innslag av feminine tolkninger og betraktninger.

KAL – prosjektet avdekker en betydelig skjevfordeling i skriveprestasjoner blant norske 15 – åringene ved avgangseksamen i norsk skriftlig ved avslutning av 10. trinn. Jente er bedre forberedt eller bedre sosialisert til skriving enn guttene.

Når de går inn i tallene og statistikkene pekes det på flere faktorer som de mener er avgjørende for at denne utviklingen har skjedd. Noe ensbetydende og avgjørende grunn avdekkes ikke. Det KAL – prosjektet avdekker kan ikke sies å fremme likestilling mellom kjønnene, den skriveopplæringen som har funnet sted kan man meget grovt sett si har stimulert kun halvparten av elevene – jentene.

Det pekes på en rekke forhold som kan spille inn for at resultatet er som det er. Det sees spesielt på typen oppgaver som gis til eksamen og hvem som løser disse best.

” Blant annet får jentene et bortimot fast tilbud om å skrive innenfor tre sjangre fra sine enemerker (novelle, dagbok og brev)...” (Norskeksamen som tekst 2, s270, 2005)

Videre ser KAL- prosjektet på de metoder som brukes og de læreplaner som har vært aktuelle. De feminine verdier i skolen hvor hovedvekten av kvinnelige lærere er også en del av forklaringen til prosjektet, herunder også mangelen på mannlige rollemodeller.

2.4 PISA og KAL, hva sier de?

Både PISA undersøkelsen og KAL – prosjektet viser en forskjell på gutter og jenters lese og skrive ferdigheter.

Forskerne i PISA og KAL trekker frem forskjellige forklaringer, men de trekker begge frem den feminine dominansen i skolen, det at største delen av skolens ansatte er kvinner. Etter statistisk sentralbyrå sine tall for 2003 er 70 % av lærerne i grunnskolen kvinner, som en forklaring. Dette kombinert med at metoder i lese – og skrive opplæringen favoriserer jentene fremfor guttene og at dette ikke kompenseres ved å tilføre gutter noe. Jenter er mer motivert for skole, lesing og skriving og dette har en større og viktigere plass blant jenter enn gutter.

”Kvinnelige lærere vil, uansett hvor mye de forsøker, aldri kunne bli så gode identifikasjonsobjekter for guttene som for jentene. Dermed bidrar de til å styrke jentenes følelse av tilhørighet samtidig som de i verste fall svekker guttenes. Dersom guttene føler at det som foregår på skolen ikke angår dem, mister de interessen og melder seg ut. Vi antyder flere steder i denne rapporten at guttenes lave prestasjoner kan ha sammenheng

med lav motivasjon, noe som igjen kan henge sammen med guttenes manglende følelse av tilhørighet.”

(PISA, s 283, 2000) KAL – prosjektet tar også langt på vei den samme konklusjonen.

”For å gjøre en lang historie kort har kombinasjonen av den sjangerorienterte norskplanen i M87 og den prosessorienterte, ”ekspresivistiske” skrivepedagogikken som for fullt inntok skriveundervisningen i grunnskolen på 90-tallet, utvilsomt ”virket”.

Spørsmålet er om den har virket ”for godt”. Den ene grøfta er ikke nødvendigvis bedre enn den andre. Hvordan får man alle, uansett kjønn, opp på veien slik at de kommer videre i sin skriftspråkutvikling?”

(Norskeksamen som tekst 2, s274,2005)

De forskjellene som disse undersøkelsene har avdekket står i en sammenheng og det er sannsynlig at det er mange faktorer som spiller inn. Det PISA og KAL har avdekket kan være noen forklaringer, men det betyr ikke at disse har eller er forklaringen.

PISA og KAL- prosjektet har dokumentert og har lignende konklusjoner i sine undersøkelser.

Det konstateres ulike ferdigheter i lesing og skriving mellom gutter og jenter.

”..., er det forholdsvis store kjønnsavhengige forskjeller i karakternivå i jentenes favør innenfor alle de norskfaglige disiplinene.” (Norskeksamen som tekst 2, s247,2005)

”Vi registrerer til dels ekstreme kjønnsforskjeller i jentenes favør i lesing, og vi ser samtidig at guttene har langt mer negative holdninger til lesing enn jentene.” (PISA, s281, 2000)

Forskjellige typer oppgaver og tekster utløser forskjellige skår og skår hvor gutter og jenter skårer likt.

”Videre har vi funn.... Som viser at jentenes overtak utlignes på skriveoppgaver som fordrer saksorientert og argumenterende skriving. Årsaken er utvilsomt at kjønnene her møtes på guttenes banehalvdel.” (Norskeksamen som tekst 2, s269,2005)

” IEA-undersøkelsen viste også klare tendenser til at jentene skåret best på de kontinuerlige tekstene, mens guttene gjorde det best på de ikke- kontinuerlige.” (PISA, s 100, 2000)

Det dokumenteres forskjell i holdninger og motivasjon til lesing og skriving mellom jenter og gutter. ”Jenter er mer motivert for skolearbeid enn gutter og trives bedre på skolen.”

(Norskeksamen som tekst 2, s269,2005)

”Det kanskje mest påfallende er at holdninger og kompetanser relatert til lesing utmerker seg med de største forskjellene, og de går i jentenes favør.” (PISA, s 272, 2000)

Forskergruppene har avdekket disse forskjellen. I et forsøk på å forklare dem antyder begge prosjektene en sammenheng mellom guttenes dårlige lese- og skriveferdigheter og den økte feminineringen av skolen og de feminine verdiene som dette medfører. Disse verdiene settes opp mot guttenes forhold til skolen og guttenes trivsel på skolen. Deres evne til å se skolen og skolens innhold, lesing og skriving, som viktig.

Forskerne trekker frem dette som deler av forklaringene på sine funn. Både PISA og KAL måler kun deler av elevenes kunnskaper og de måler det i en begrenset tid. KAL prosjektet på sin side trekker konklusjoner på eksamensresultater og på resultater fra andre undersøkelser. PISA undersøkelsen selv ser på sine resultater med et kritisk blikk og gjør det klart at disse resultatene ikke er den fulle sannhet, men er en del av det som påvirker jenter og gutter sine kunnskaper. Forskerne i PISA og KAL prosjektet er åpne på at de har funnet noen forklaringer, men at det finnes andre forklaringer og sammenhenger som påvirker guttene og jentenes lese- og skrive ferdigheter. De tar med andre ord et visst forbehold

3.0 På hvilken måte reflekteres strategier for likestilling mellom kjønnene i læreplanen og St.meld.nr 30 2003- 2004 Kultur for læring ?

Jeg vil se på læreplanene for undervisningen i grunnskolen i forhold til likestillings strategier. Å se dette over et tidsrom fra M- 87 og frem til Kultur for læring (Stortingsmelding 30) vil kunne vise en tendens på hva som har vært viktige problemstillinger innen likestilling de siste 17 årene og ikke minst om det har vært nedfelt strategier for likestilling mellom kjønnene. Det at jeg her bruker en stortingsmelding er fordi denne var utkommet da mitt arbeid startet og fordi den gir et godt grunnlag for ”Kunnskapsløftet” som kommer og som vil gjelde fra 2006. De grunnleggende tankene og strategiene vil sannsynligvis heller ikke avvike stort mellom stortingsmeldingen og selve læreplanen.

Jeg vil gå inn på enkelt begreper og følge disse fra 1987 og frem til i dag. Det jeg vil se etter er deres utvikling og vektlegging. Metode, lærerollen og motivasjon og tilhørighet er de områdene jeg vil konsentrere meg om.

Det er interessant å se om læreplanene gir metodiske forslag og preferanser eller retningslinjer for undervisningen. Hvordan stiller evt. disse metodene seg i forhold til likestilling. Fremmes likestillingen eller hemmes den gjennom disse metodene. I planene vil jeg se på undervisningsmetodene og de insitamentene som ligger til grunn for disse.

3.1 Hva vil man – intensjon om likestilling.

Læreplaner er sentrale dokumenter, i tillegg til aktuell lovgiving, som utfyller og gir retningslinjer fra politisk hold til innholdet i undervisningen. Med andre ord er en læreplan et bilde på samfunnet og hva samfunnet er opptatt av. I flg. Gudem er en læreplan ”*sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen og som bestemmer om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering.*” (Gudem, s201, 1998)

Lov om utdanning gir generelle retningslinjer og sier hva som skal være på plass, mens læreplanene sier hvordan loven skal utfylles og angir innhold. I disse planene integreres politiske tanker og faglige krav.

”... vil et krav til læreplanen til enhver tid være at den skal avspeile det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig ut fra hensynet til både individ og samfunn, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle.” (Gudem, s117, 1998)

Politisk har det alltid vært viktig å kunne definere skolens utvikling og innhold. Dette har utelukkende vært et politisk arbeid. Den faglige delen har vært overlatt til fagmiljøene.

Det er alltid interessant å se hva som vektlegges og hva som er politisk korrekt innen utdanning. Planene tar ikke bare for seg rene fag, men de skal i sin helhet formidle og gi innsikt i vår kulturarv. Mye av de samfunnsmessige endringene gjenspeiles i denne type dokumenter og viser hva man mener blir viktig og hvilken type kompetanse fremtidige generasjoner etter alt å dømme trenger. Planene har gjerne et større og mer helhetlig syn på læring, som inkluderer elevenes sosialisering, noe som igjen innvirker på den ønskede samfunnsutviklingen.

3.1.1 M-87

M-87 er en læreplan av sin tid. Det har vært viktig for mønstreplanen å integrere eller smelt sammen metodikk og likestillings tankene i generell del.

Metodikken i M-87 beskrives på to steder. De større generelle metodiske retningslinjene står beskrevet i planens generelle del. Det som beskrives her grenser opp mot didaktiske forutsetninger for undervisning. Didaktikk og metodikk er ulikt.

Didaktikk defineres som: *”overveielser og beslutninger vedrørende undervisningens mål og midler og sammenhengen mellom disse.”* (Pedagogisk-psykologisk ordbok, 1984)

Erling Lars Dale ser didaktikken som *”..utvalg, organisering og fremstilling av innholdet i undervisningen og begrunnelsen av fagets betydning som skolefag.”* (Erling Lars Dale, 1996, s 15) Didaktikken blir en forståelse og forklaring på den verdi faget har i den allmenne utdannelsen.

Dette er til forskjell fra metode som i den samme ordboken defineres slik: *”formidling av det valgte undervisningsstoff ut fra den enkelte elev”* (Pedagogisk-psykologisk ordbok, 1984)

Litt grovt sagt sier didaktikken hva og hvorfor noe skal læres, mens metodikken sier hvordan noe skal læres. Utifra disse to definisjonene blir de generelle metodiske argumentene i kapitelet mer av didaktisk karakter enn metodiske, utifra at de går på emne inndeling i fag, valg av lærestoff, elevgrupperinger og elevens arbeid. I disse to kapitlene, kap 7 Lærestoff og kap 8 Læringsmiljø og arbeidsmåter, gis det få konkrete retningslinjer til undervisningen som læreren kan benytte direkte. Det legges dog vekt på noen prinsipper.

Disse er:

- * Individuell tilpassing
- * Tverrfaglighet
- * Likestilling

Mønsterplanen angir retning for den type undervisning man ønsker. *”Skolen må legge stor vekt på å lære elevene å tale, lese, skrive og regne og inngå i dialog og samarbeid med andre. Dette representerer grunnleggende ferdigheter som er av vesentlig betydning for den enkeltes personlige og sosiale utvikling og i forhold til samfunnets behov. Disse ferdighetene er grunnlaget for nesten alt arbeid som utføres i skolen.”* (M-87, 1987, s 43)

Det er hele mennesket som står i sentrum. Lese, skrive og regne er de instrumentelle ferdighetene. Tale, dialog og samarbeid er de sosiale sidene. Likestilling mellom kjønnene er i M-87 en stor del av de grunnleggende sosiale ferdighetene.

For læreren betyr dette et totalansvar for opplæring i de instrumentelle og sosiale ferdighetene. Dette er en utvidelse av den historiske og tradisjonelle lærerrollen.

”Vektlegging av vitenskaplig tenkemåte og metode må lede til at skolen i sin tilrettelegging av lærestoff og arbeidsmåter har for øye arbeidsetiske normer som saklighet, åpenhet og kritisk vurdering.” (M-87, 1987, s 44)

Det er litt uklart hva som menes med vitenskaplig tankemåte, men det er nærliggende å tro det menes en analytisk og strukturert tilnærming til lærestoffet og at arbeids måtene er etterrettelige og problemløsning basert. Her stilles det store krav til læreren i forhold til metodevalg og tilrettelegging. Denne skal utvikle hele mennesket ved bruk av vitenskapelig tenkemåte.

Allerede i det innledende kapittelet ”Verdier skolen bygger på – og skal formidle” slås det klart fast et sterkt og grunnleggende likestillings syn. *”Gutter og jenter skal være likestilte på alle områder i skolen, og skolen skal legge forholdene slik til rette at den enkelte elev får realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn.”* (M-87, 1987, s15)

M-87 gjenspeiler dette synet sterkt både i den generelle delen, men også innen fagene.

3.1.2 L-97

L-97 setter et sterkere fokus på enkelt eleven. Det er avgjørende for læreplanen å vise hva som er viktig i det arbeidet som skolen gjør- nemlig læring og tilegnelse av kunnskap.

Denne tilegnelsen snakker L-97 om ganske kjønnsnøytralt. I forskriften henvises det til eleven, uten å nevne han eller henne.

Læreplanen har et avsnitt om likestilling og det offisielle synet på dette. Under innledningen til kapittelet ”Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen slås det fast:

”Skulen skal derfor utvikle, grunngi og praktisere fellesskap og tilpassing og fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.” (L-97, 1996, s55)

Uttalelsen slår fast at likestilling mellom kjønnene er en del av skolens oppgave. Ikke bare mellom kjønn, men sosialt. Her klargjøres det at likestilling ikke kun dreier seg om kjønnskamp, men om en større og mer generell utjamning som likestilling mellom kjønnene er en del av.

Videre står det under tilpassing i kapitlet om ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen” - ”Einskapsskulen- fellesskap og tilpassing” om likestilling mellom kjønnene.

”I opplæringa skal ein ta omsyn til at røynsle hos jenter og gutar ofte er ulike.

Grunnskulen skal medverke til at begge kjønna får dei same rettane, pliktane og vilkåra i famieliv, vidare utdanning, arbeidsliv og i anna samfunnsliv. Både innhald og organisering, læremiddel og arbeidsmåtar skal sikre læringa til jenter og gutter like godt, slik at dei får den same merksemda, dei same oppgåvene og dei same utfordringane.” (L-97, 1996, s58- 59)

L-97 legger vekt på at opplæringen skal oppmuntre kjønnene til å ta ansvar i arbeid og samfunn. Det settes også som et prinsipp at evner og interesser må være utgangspunkt for videre utdanning og yrkesvalg, uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller og forventninger. Skolen må stimulere og forberede jenter og gutter til å velge en opplæring som gir grunnlag for yrkesvalg og for et yrkesvalg basert på likestilling.

Det skal være likestilling og dette betyr mer individuell tilpassing av undervisningen slik at den enkelte, uansett kjønn, kan forfølge sine evner og utdannings ønsker. Det er den individuelle tilpassingen som er grunnlaget og basisen for likestilling. Slik den fremstår her er den ikke begrunnet i det ideologiske, men i det individuelle og læringsmessige. Læreplanen vektlegger individuell tilpasset undervisning. Det er gjennom den individuelle tilpassingen at likestillingen skal skje. Det ligger en erkjennelse i at den enkelte skal kunne hevde seg i det den enkelte er dyktig i og hvor faget blir utfordringen og middelet for at individet lykkes, uansett kjønn.

L-97 sin fagplan del har kun mål, delmål og krav til elevens læring og progresjon. Det blir lærerens oppgave å tilpasse undervisningen til den enkelte. Tilpassingen av undervisningen legges helt i hendene til læreren som er fagpersonen. Denne avgjør innfallsvinkler og det organisatoriske rundt formidlingen av fagstoffet..

Når det gjelder undervisningsmetoder fremhever L-97 bruk av lek, praktisk arbeid med fagene, selvstendig arbeid, fordypning og prosjektarbeid. Metodebruken som spesifikt fremheves i L-97, ser ut til å begrunnes i John Dewey`s velkjente pedagogiske syn ” learning by doing.” På bakgrunn av dette blir prosjekt- og tema arbeidet i fagene sentralt. Denne metoden vies stor plass og trekkes frem som en god metode som omfavner mye av de idealene man ønsker å få frem i læreplanens generelle del om de 7 menneske

typene. Prosessen i prosjekt metoden frem mot resultatet er viktig og skal utnyttes maksimalt i elevens læringsarbeid. Metoden er klart produkt rettet.

3.1.3 St. meld nr 30 ”Kultur for læring”

I meldingen er det liten eller ingen metodikk som skal implementeres i lærerens undervisning. Den sier ikke noe spesifikt om hvordan læreren skal legge til rette og organisere undervisningen. Det ”Kultur for læring” derimot vektlegger sterkt er en individuell tilpasset undervisning. En likeverdig undervisning som er mer skreddersydd den enkelte. Det skal skapes en kultur hvor læring er det avgjørende. Dette prinsippet er gjennomgående og blir basisen til det som skal presenteres for elevene. ”*Likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen.*” (St. meld 30,2004, s85)

Dette sitatet setter en strek for likestillingen og de spesifikke uttalelsene og tilretteleggingen for det. Det snakkes fra nå av kun om enkelt eleven - uansett kjønn. Det er den enkelte eleven som skal tre frem og det er til den enkelte elev læreren skal organiser og tilpasse undervisningen. Det er et helt klart skille her i forhold til tidligere planer. Det er individet som står i sentrum og det er kunnskap som skal formidles. Skiller og deling utifra kjønn er ikke et argument og er ikke det man tenker seg - skiller i kunnskapsnivå derimot er en helt annen sak.

Rendyrkingen av skolens tradisjonelle innhold trer tydelig frem. Det gir også læreren et klart signal på hva det er som er viktig i systemet. Kunnskapen står i sentrum og for å nå den kan det ikke skilles på annet en kunnskaps hos eleven.

Meldingen setter, som navnet sier, læringskulturen i sentrum. Det er den som er viktig og det er et krav om at alle skal gjøre fremskritt i sitt læringsarbeid, men ikke alle til det samme nivå eller sted. Dette setter også læreren på kartet. Rolleforventningen blir klargjort og denne kan konsentrere seg om det denne kan. Her er det primære å drive faglig opplæring. Den allmenne folkeoppdrager og sosialiserer har opphørt å eksistere, eller kraftig redusert.

For å få til dette blir læreren og kunnskapen avgjørende. ”*Lærerens rolle er å kjenne faget, ha evnen til å motivere og kunne formidle stoffet tilpasset den enkelte. Samtidig må læreren kjenne den enkelte elev slik at stoffet legges til rette så eleven får utfordringer og mestingsopplevelser.*” (St. meld 30, 2004,s55)

Eleven , gutter og jenter, skal få faglige utfordringer, basert på lærerens faglige kompetanse.

Meldingen tar for seg mye av forutsetningene rundt selve læreprosessen og er opptatt av at denne skal være så fleksibel som mulig, nettopp med tanke på en tilpasset opplæring slik at det organisatoriske ikke skal stå i veien for en likeverdig og tilpasset undervisning. *”Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud.”* (St. meld 30, 2004, s 85)

Så lenge elevenes resultater er god og elevene gjør fremskritt er metodene læreren bruker riktige. Dette er selvfølgelig innenfor viss grenser og innenfor det som er skolens mandat. Mye overlates til den enkelte lærer og dennes profesjon og faglige dyktighet. Det er den enkelte lærers kunnskaper og kompetanse innen læring som skal gi utslag i undervisningen og ved elevens læringsutbytte.

Profesjonen er dog ikke overlatt helt til seg selv, men må følge læringsplakaten. For denne oppgaven er dog punktene 6,8 og 9 av mest interesse:

”6. bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge

8. fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter

9. sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (St. meld 30, 2004, s36)

Under lanseringen av Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” ble det sagt at hvis man bare husket på ”skoleplakaten” ville man få med seg det essensielle ved hele stortingsmeldingen. Den gir en kortfattet oversikt over hva som er viktig fra departementet side. De 10 punktene skal fungere som en ”quick guidance” skjema for at lærere, skoleledelse og skoleeier skal kunne finne ut om de er på rett vei mot en bedre undervisning.

Punktene 6,8 og 9 er det verdt å legge spesielt merke til.

I punkt 6 er det ledelse som står i sentrum, det skal være en tydelig ledelse. Læreren skal fremstå som et tydelig forbilde og leder for eleven.

Hva slags leder og forbilde sies det ingen ting om. Kan f. eks en kvinnelig læringsleder være et forbilde og en tydelig leder for en gutt?

I pkt 8 er det arbeidsmetoder og differensiering. Brukes flere metoder vil sjansen for at flere elever tilegne seg mer kunnskap øke. Da vil også gutter, forhåpentligvis, få et bedre læringsmiljø, forutsatt at det er metoder som appellerer.

Pkt 9 uttrykker at skolen skal sikre læringsmiljøet fysisk og psykisk slik at dette medvirker til økt læring. Arbeid-, helse- og trivsel står i sentrum. Skolen må ta kjønnsperspektivet på alvor og se på hvordan dette innvirker på læringsmiljøet for elevene og hvordan lærerens kjønn innvirker på gutters læringsmiljø. Læreren skal også være et forbilde, som tidligere nevnt og det kan vel stilles spørsmål om en kvinnelig lærer virkelig kan gå inn å være gutters forbilde i denne sammenheng, men hun kan være en dyktig leder som kan bidra på andre måter.

Fra M-87 og frem til St. meld 30 har det vært en fokus endring. Fra sterkt fokus på likestilling i M-87 til et ukjønnnet individuelt fokus hvor tilpassing er credo. M-87 ble brukt i en større samfunnsmessig sammenheng for å endre holdninger og skjevheter i samfunnet. Spesielt med tanke på likestillingen mellom kjønnene. L-97 vrir noe på dette og setter mer fokus på innholdet i skolen. St. meld 30 ser hovedsakelig på det innholdsmessige i skolen på et individ nivå. Alle er ikke like, derfor kan vi ikke bruke samme mal på alle.

M-87 trekker frem integrering av fag i tema undervisning og L-97 viderefører prosjekt og integrerings metodene fra M-87 og setter disse mer i fokus og struktur. Som påpekt i M-87 var likestilling et stort tema og meget sterkt fokusert og en viktig del av planen. Store deler av dagens lærere er nettopp utdannet med rot i M-87 sin tradisjon. Dette skjedde frem til 1997 da ny læreplan kom.

Utviklingen har gått fra M-87 sitt sterke fokus på likestilling mellom kjønnene til et meget sterkt individfokus hvor tilpassing og faglighet er tema i St. m 30

3.2 Organisering av undervisning og arbeidsmåter.

Likestilling gjennomsyrrer hele M-87. Det er snakk om både likestilling ved individuell tilpasset undervisning og likestilling mellom kjønnene. *”Likeverd og likestilling gjelder alle elever, uansett personlige forutsetninger, kjønn, hudfarge, sosial, kulturell eller religiøs bakgrunn.”* (M-87, 1987, s15)

Likestilling og likeverd er et overordnet mål og et grunnleggende prinsipp for all grunnskoleopplæring. Fra et ledelses perspektiv utgjør dette en utfordring i forhold til

hvordan man skal organisere opplæringen med likestilling og likeverd for øyet. Det er ikke bare faget og fagstoffet som skal organiseres, det skal også tilpasses kjønnene.

Grunnlaget for likestillingen omtales som en viktig verdi som skolen bygger på og som man ønsker å fremme. ”Gutter og jenter skal være likestilte på alle områder i skolen, og skolen skal legge forholdene slik til rette at den enkelte elev får realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn. Den holdningsskapende siden ved likestillingsarbeidet skal gjennomsyre både innhold og arbeidsformer i skolen, og må også prege de læremidler skolen bruker.”

(M-87, 1987, s15)

Elevene skal sosialiseres inn i den tro at alle er like og kjønn ikke betyr noe for prestasjon og realisering av egne drømmer.

Sitatet er bygget opp rundt to aspekter. Det at gutter og jenter skal være likestilt i skolen og at det holdningsskapende arbeidet skal gjennomsyre hele skolen. Dette blir utslagsgivende for hva som sies, hvordan hverdagen organiseres, aktiviteter i hverdagen og innhold i undervisningen. Et eksempel er blant annet at bøker o.l skal inneholde et likestillings aspekt. Sitatet påpeker med all tydelighet den endringen som skal skje, og dreier fokuset vekk fra fag og skole kunnskap til å se på læring i et større perspektiv gjennom sosialiseringen. Skolen plasseres på kartet som sosialiserings agent. M-87 trer klart frem som en viktig del av samfunnsutviklingen og prosjektet den politiske ledelse ønsker å fremme.

Lærerens egne holdninger blir også utfordret. Fordi likestillingen skal gjennomsyre det hele blir likestilling et avgjørende forhold som til enhver tid skal kunne forsvares og på pekes og eventuelt dokumenteres. Ser en dette i forhold til de tre feministiske ledelses strukturene (se pkt 4.1.3) ligger nok sitatet nært opp til den radikale feminismen.

Kulturen skal endres slik at kjønns stereotyper ikke skal forekomme. ”Elevene skal forberedes til å delta i samfunnslivet, og skolen må lære dem å forstå at jentene skal delta i det offentlige liv i samme grad som guttene.” (M-87. 1987, s 31)

Likestilling er så viktig at det er vektlagt med et eget kapittel, samt at likestilling mellom kjønnene trekkes frem også i enkeltfag. Her er det viktig å få frem at de to kjønnene ikke er likestilt, men at likestilling er viktig. Her er fokuset at jentene skal frem, og skal delta i det offentlige samfunnsnivå i samme grad som guttene. Guttene blir minnet på at de skal tilpasse seg og bli tilpasset for å slippe jentene til. ”Både læremidler og undervisning bør

derfor aktivt søke å trekke inn også jentenes interesser og erfaringer i valg av eksempler og illustrasjoner.”

(M-87, 1987, s 243) Her ser en helt klart hvordan forventningene til det enkelte kjønn kommer frem. Tidligere har det ikke vært forventet at jenter skulle finne f. eks kjemi og fysikk interessant. Dette dreier seg dermed om å endre vaner og endre tradisjonelle forestillinger. Sosialiseringmessig er det her viktig at jentene skal finne seg selv igjen gjennom de interesser og erfaringer de har fra sin hverdag. Jentene fremheves gjennom disse eksemplene som også skal stimulere dem. Man skal aktivt trekke inn jentenes erfaring. Guttene sin erfaring blir satt i skyggen og sees i forhold til jentenes erfaringer. Sosialiseringmessig vil dette overtid bidra til at gutters erfaring blir mindre viktig og deres interesse for faget blir mindre. Enkelte vil kunne tolke dette som en systematisk forskjellsbehandling og skjevfordeling. Læreren kan bli forhindret fra å bruke det ”gode” eksempel og må isteden trekke frem et forklarende eksempel som sosialpolitisk er korrekt, men faglig kanskje ikke holder den beste standard. Det legges et sterkt formelt press på læreren om hvordan denne skal formidle sitt fag.

Retningslinjene for likestilling i skolen gis i kap.4 om Likestilling mellom kjønnene. Det legges vekt på at elevene skal behandles individuelt og at tradisjonelle kjønnsrolle mønstre ikke fremmes. ”... må skolen aktivt fremme likestilling og unngå å videreføre og forsterke tradisjonelle kjønnsroller.” (M-87, 1987, s30)

Foruten et meget sterkt insitament for skolens sosialisering og fremtidig kjønnsrollemønstre kan uttalelsen bli et problem for læreren. Lederens profesjonalitet brukes for å gjøre samfunnsmessige endringer. Her skjer det en endring i lærerens mandat som en representant for kunnskaps formidling. Læreren skal fortsette å tilrettelegge for kunnskaps tilegnelse, men noe større og mer alvorlig overskygger dette. Nemlig det å endre den samfunnsmessige rollefordelingen mellom kvinne og mann, ikke bare i skolen, men i samfunnet generelt.

”Elevene skal forberedes til å delta i samfunnslivet, og skolen må lære dem å forstå at jentene skal delta i det offentlige liv i samme grad som guttene.” (M-87. 1987, s31)

Skolen får i oppdrag å innføre et annet sett av sosiale regler og strukturer i samfunnet. Det er interessant å merke seg det hevdes eksplisitt at jentene skal inn på guttenes arena. Dette kan bety at jentene stimuleres og motiveres og guttene får mindre av det samme. På den måten blir det lettere å komme på et felles nivå.

Ut i fra en mye brukt praksis innen tilpasset opplæring har fokusert på de svake elevene og gi disse en langt tettere oppfølging. Dette har gått på bekostning av de sterke elevene. Argumentasjonen har vært at de sterke elevene ” klarer seg alltid”. Kan denne logikken ha vært gjeldene også i likestillings sammenhengen?

Fagdelen understreker og forsterker de generelle metodene i mønsterplanen uten at de blir mer konkrete. Fagdelen understreker de allerede angitte metodene.

M-87 understreker den politiske vilje til økt likestilling. ”Foreldrene må bli informert om årsaken til at skolen legger så stor vekt på likestillingsspørsmål, slik at de uten hensyn til den arbeidsfordelingen de selv har valgt, forstår betydningen av at slike spørsmål blir behandlet. I denne sammenheng er det viktig at skolen forteller om de forskjellige generasjoners holdninger, og legger stor vekt på de forhold som bidrar til at den unge generasjon har andre forutsetninger enn den eldre for å oppnå likestilling mellom kvinner og menn.” (M-87, 1987, s31) Likestillingen presses her inn i de tusen hjem, uten omsyn til det enkelte hjemms forhold og synspunkter. Skolen skal her informere om at slik gjør vi det og dette må godtas. Her er det ikke rom for diskusjon og samarbeid hjem- skole, som ellers er en bærebjelke og et grunnleggende prinsipp i skolen.

Skolen og læreren blir her brukt i en politisk sammenheng. Skolen får i oppdrag å drive folkeopplysning, en rolle skolen og læreren for lengst har lagt bak seg.

L-97 går ikke så dypt i sitt likestillingsmandat som M-87. L-97 fremhever likestillingens plass i skolen, men har ikke det presset på dette temaet som M-87. Det samfunnsmessige trykket har lettet. I St. m 30 konstateres det bare at likestilling skal gjelde, innholdet i skolen er det viktigste

For å understreke M-87 sin likestillings tanke er kravet om å gjennomføre likestillingen så sterk at: ”Elevene skal gjøres kjent med den internasjonale kvinnekongressen 8. mars.” (M-87, 1987,s44) 8. mars blir her kjørt frem som en meget viktig del av vår kulturarv, siden dette står under overskriften om levende gjøring av kulturarven.

Er denne kampdagen som ble innstiftet av den andre internasjonales sosialistiske kvinnekongress i København i 1910 av så stor betydning for vår kulturarv at det er kun denne som det skal gripes fatt i ? Dette maler et bilde av den likestillingstanken som lå bak M-87. Det var kvinnene som skulle frem. Likestillingen ble brukt for å fremme kvinnen, altså kvinnekampen. Denne uttalelsen understreker bare de to siste ovenstående uttalelsene om hvor man ville med samfunnet. Skolen og læreren var den og de som skulle utføre disse oppgavene.

Rent faglig og kulturalrvmessig hører 8. mars til samfunnsfag og historie pensum, på lik linje med FN- dagen og 17. mai. 8. mars er ikke mer viktig en disse i forhold til vår kulturalrv.

Kvinnedagen trekkes spesifikt frem som et pålegg som SKAL gjøres kjent. Til sammenligning skal skolen bare gi informasjon om menneskerettighetene.

Tverrfagligheten presenterer tema og prosjekt orientert jobbing. Det er denne formen som skal sikre at fagene blir integrert i hverandre og at skolekunnskapen skal bli helhetlig og ikke fragmentert. ”*Prosjekt arbeid er en arbeidsform som gir særlig gode muligheter til å kombinere lærestoff fra ulike fag og arbeide med tverrfaglige temaer.*” (M-87, 1987, s53)

I L-97 angis prosjektarbeid med prosent tall og i 10. trinn skal alle gjøre et års prosjekt.

St. m 30 sier ingenting om dette utover å variere metodene. Det er lærerens ansvar.

Prosjekt som metode kan ha en sosialiserende kraft. Elevene jobber i par eller grupper og gruppeprosesser virker sosialiserende. Metoden gir stor frihet til deltakerne som må gjøre en del valg. Settes dette i sammenheng med sosialisering av gutter og jenter kan nok jentene trekke en større fordel av denne arbeidsformen en guttene.

Etter det Bjerrum Nielsen og Rudberg (1997) hevder om gutters sosialisering organiserer de seg i hierarkiske strukturer. I et prosjektarbeid vil denne strukturen kunne virke mot sin hensikt. Prosjekt arbeidet fordrer at alle bidrar og at bestemmelser taes av alle - ikke bare av de som sitter på toppen i et hierarki. Prosjektarbeid forutsetter at alle i gruppen ser arbeidsoppgavene og hva som skal gjøres. Dette krever en stor grad av interaksjon mellom medlemmene og hvor de er sidestilt og hvor dialog og samtale er viktige og avgjørende forutsetninger som må mestres. Jentene som er mer dyadisk i sin sosialisering og vil kunne profitere på denne arbeidsmetoden, fordi den vektlegger dialog og sterk språklig kompetanse hos deltakerne. Dette passer godt med jentenes sosialiseringmessige struktur, i følge Bjerrum Nielsen og Rudberg. (1997)

KAL – prosjektet og PISA 2000 viser nettopp det at jenter gjør det bedre enn gutter i språklig kompetanse innen lesing og skriving.

Prosjektmetoden er holistisk som gjør det å få oversikt over tema vanskelig. Foruten å beskrive problemformulering, stofftilgang og praktisk organisering legges det stor vekt på prosessen og at denne har vært vellykket og god.

”*I prosjekt arbeid blir det lagt stor vekt på prosessen.*” (M-87, 1987, s 54)

Dette er et interessant utsagn. Selve arbeidsprosessen blir avgjørende. Hvordan jobbet en, hvem bidro, hvem tok ansvar osv. osv Det skal legges stor vekt på prosessen som gruppen eller individet har gjennom gått. Sosialiseringens aspektet blir med dette viktig. Det er den sosialiseringen gruppen har gjennomgått som trekkes frem og som man ønsker å sette søkelyset på. Hva er det med prosessen man ønsker å få frem?

En vesentlig del av denne arbeidsmetoden er å ha tiltro til at det jeg gjør er riktig, å ha tillit til egne evner og forutsetninger – selvtillit. Ser man metoden fra denne vinkelen vil metoden, spesielt prosessen, kunne virke forsterkende på deltakernes selvtillit. Utfra et sosialiseringens synspunkt vil metoden kunne virke gunstig for alle, men metoden vil favorisere de med gode kommunikative evner. For læreren betyr også dette en endring av og i de tradisjonelle arbeids oppgavene.

I L-97 derimot sies det slik: *”Kravet om ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing skal gjere sitt til at røynsler, opplevingar og kunnskapar blir formidla og presenterte for andre.”* (L-97, 1996, s77)

Dette oppsummerer hva prosjekt arbeidsmetoden skal munne ut i. Dette er forskjellig fra det som kom frem i M-87 om at det var prosessen som var det viktigste.

Kravet om resultat kommer tydeligere frem. Det er også interessant å merke seg at eleven selv, gutt eller jente, blir stilt ansvar til når det gjelder å ta vare på erfaring og ny viten. Læreren får med dette et langt bedre og et mer kontrollert utgangspunkt for prosjekt arbeidsmetoden, samtidig som den enkelte elev blir mer ansvarlig gjort.

Lærerrollen blir også endret med dette. Den tradisjonelle læreren blir det her lite eller mindre behov for. Læreren må gå mer inn i dialog med eleven og følge opp gruppene for å se og sjekke at arbeidet går sin gang og at det går ordentlig for seg. Læreren blir en garantist for at prosessen blir god og meningsfull.

Gjennom veiledningen vil læreren påvirke prosessen ved og med den veiledning denne kommer med. Veiledningen vil være påvirket av om det er en mann eller kvinne, praksisteori og bakgrunn.

3.2.1 Likestilling – hvor ble det av den?

Satsingen som ble gjort av M-87 på likestillingen var også med på å endre metodene for undervisningen. Den demokratiske opplæringen kom klarere frem og ble et viktig bidrag i undervisningen. Det å lære elevene demokratiske spilleregler og hvordan demokratiet

virket ble viktig. Dette for å fremme de grunnleggende samfunnsmessige ting vi hadde felles, det var disse vi måtte ta tak i å jobbe videre med. Det var et ønske om å bygge videre på det vi var gode til. Hvor ble så likestillingsidealet av?

L-97 sier at dette er viktig, men utdyper det ikke noe nærmere. St. meld 30 sier lite eller ingen ting om dette likestillings aspektet. Rent umiddelbart kan man forstå det dithen at dette ikke lenger er så viktig eller at man har lyktes så godt at man regner idealet likestilling for så godt innarbeidet at det ikke lenger er viktig å ha en så sterk satsing på det. Eller at man er kommet til en konklusjon om at skolen skal formidle faglig kompetanse og ikke være et sosialpolitisk instrument og redskap.

I undervisningsplanene har likestillingen blitt nedtonet, men ansvaret for individet og dennes utvikling er samtid blitt større. Likestillingen, som et eget uthevet punkt som skulle gjennomføres, er blitt endret til å gjelde individet som, uansett kjønn, skal få muligheten til å finne sin vei fremover og inn i samfunnet. Den sterkere fokusen på tilpasset opplæring har tatt over for føringene om at alle skulle ha lik opplæring. Dette kan være en grunn til at likestillingen har blitt nedtonet i de siste planene. Nettopp fordi man nå ikke har behov for å rettferdiggjøre at det ene kjønn skal ha lik opplæring som det andre. Tilpasset opplæring sier nettopp det at opplæringen skal være tilpasset individet. Alle individ har forskjellige behov, uansett kjønn, dermed blir likestillingsprinsippet et prinsipp som vil virke mot sin hensikt og faktisk ikke stimulere til det en egentlig ønsker. At individet skal finne sin vei uten å være bundet av tidligere kjønnsrollemønstre.

3.3 Del oppsummering

I denne delen har jeg forsøkt å ta for meg den endring som har vært i undervisningsplaner fra M-87 til St.m 30 "Kultur for læring".

Jeg har sett på deres innhold og deres metoder, men også formålet med planene. Det er en stor forskjell på M-87 og St.m 30 "Kultur for læring" når det gjelder bruken av og begrunnelsen for planen.

M-87 var en viktig del av en større politisk endrings agenda når det gjelder sosiale strukturer og likestilling. Fagligkunnskap var en del av dette, men ikke alt. St.m 30 "Kultur for læring" derimot setter faglig innlæring i høysete og det betyr alt.

I alle planene ligger det et fokus på enkelt eleven og hvordan denne skal bygges opp og hvordan tilliten til en selv er viktig og avgjørende for ens videre utvikling.

I M-87 var det viktig at selvtilliten kom fellesskapet til gode. Den sterke skulle hjelpe den svake, solidaritet var viktige. De kollektive løsningene stod i høysete. Faglig progresjon skulle skje samtidig, metodene var kollektive med vekt på gruppe- og tema arbeid.

St.m 30 "Kultur for læring" fokuserer også på elevens selvtillit. I skoleplakaten kommer dette klart frem. Formålet for selvtilliten i meldingen er dog en annen. Elevens selvtillit er viktig for å øke dennes kunnskaper både faglig og sosialt, men med sterk vekt på det faglige. Individets utvikling står i sentrum. Elevens faglig utvikling er fokuset for eleven, men også læreren. L-97 kan sees på som et mellom spill og en overgang mellom disse to planene.

Utviklingen har gått fra en forståelse av at kollektive løsninger var gode til å vektlegge individet og det individuelle. Den likestillings kampen man ser spor av i M-87 har stilnet og gått over til individets- og elevens individuelle vekst. Læreren skal "coache" den enkelte. Metode pluralisme skal sikre den enkelte et best mulig læringsmiljø uansett kjønn og ferdigheter. Idealet om likestilling ligger der ennå, men strategien for å komme dit er endret fra å ensidig å fremme jentenes verdier og kunnskaper samt å prioritere disse til å fokusere på individets vekst og utvikling slik at alle kan ha en utvikling og strekke seg mot sine individuelle mål

4. Hvordan kan likestilling mellom kjønnene fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen i skolen?

Jeg vil se nærmere på hvordan likestilling kan fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen.

Slik resultatene foreligger i følge PISA og KAL- prosjektet er vi på vei mot et mer to delt samfunn, hvor kvinner har lært og beherske lese- og skrive kompetansen, mens menn ikke har adekvat kompetansen og ferdigheter på området.

Vil dette kunne endres hvis man tar på alvor det PISA og KAL avdekker. Kan en endring av type oppgaver og tekster i skolen bidra til bedre resultater for begge kjønn og vil det kunne endre holdninger og motivasjon til lesing og skriving. Fra andre aktiviteter hvor prestasjon er viktig, ikke minst innen idretten, hevdes det at det er en sammenheng mellom god motivasjon og gode resultater. Det er nærliggende å tenke i disse baner også rundt dette problemet.

Jeg vil se nærmere på de områdene jeg mener er viktig nettopp for å snu en trend og hvem som bør være sentrale i en slik endringsprosess.

Som en bakgrunn til dette vil jeg sette et fokus på den femininiseringen som har skjedd i skolen de senere tiårene. Begge undersøkelsene peker på dette faktum, til og med som en del av forklaringen til forskjellen mellom gutter og jenter i lesing og skriving.

4.0.1 Femininisering

I henhold til SSB er 70 % av lærerne i grunnskolen kvinner. Kvinner som skoleledere er også økende. Denne økningen og sterke overvekten av et kjønn vil også medføre en overvekt av dette kjønnets verdier og handlingsmåter – samt fokusere på hva som er viktig. Skolen er også en sosialisering sinstitusjon, hvor verdier og handlingsmønstre overføres og drilles inn på en organisert og planmessig måte.

Bjerrum Nielsen og Rudberg hevder i sin bok "Historien om jenter og gutter" (1997) at barn, uansett kjønn, utsettes for en kulturelt betinget sosialisering allerede fra fødselsøyeblikket. Sosialiseringen av gutter og jenter er forskjellig. Jentene sosialiseres til menneskelig kontakt og omsorg, mens guttene sosialiseres til å prestere, vise seg frem og ikke minst stå frem.

"Guttene lærer seg å opptre i et offentlig forum og godta formelle, upersonlige regelsystemer, f. eks når de konkurrerer eller løser konflikter. De lærer å omgås folk de ikke er spesielt begeistret for og å holde personlige sym- og antipatier utenfor "saken" (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1997, s146) Dette rammer inn gutters opplæring og handlemåte ganske tradisjonelt.

Jentene derimot, hevder Bjerrum Nielsen og Rudberg *"... får mer trening i sosio-emosjonelle ferdigheter med betydning for familierelasjoner og personlige forhold. I sine mindre grupper lærer de å ta omsorg for konkrete andre, uttrykke følelser, leve seg inn i andres situasjon gjennom nonverbale signaler."* (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1997, s146)

Denne sosialiseringen skjer utifra kulturelle og samfunnsmessige forhold og historie. Sosialiseringen reflekterer hva samfunnet historisk sett har hatt behov for og hvordan man har løst problemene med arbeids- og oppgavefordeling.

Skolen er ikke bare forpliktet til å undervise ren faglig kunnskap, men også å videre føre kulturarven. Dette er en stor og krevende oppgave som må utføres på flere plan. Skolen skal også være med på å utforme morgendagens samfunn. Hvordan kombinerer man erfaringen fra historien og den kunnskap som ligger der med utviklingen av et nytt

moderne samfunn som har behov vi ikke har stått ovenfor før. Det kulturarven kan bidra med er verktøy for hvordan man behandler og takler en endringsprosess.

Både den faglige og den sosiale læringen blir formiddlet av feminine aktører og rollemodeller. Det kan jo tenkes at den totale opplæringen skjer med et feminint utgangspunkt og verdi syn

4.1 Ledelse

I dette punktet vil jeg ta for meg viktige begrep for den videre fremstillingen min. Et sentralt begrep er ledelse. Jeg vil behandle dette generelt og definere det slik jeg legger det til grunn. Jeg vil også se om begrepet kan ”deles” i forhold til kjønn, er det noe som er feminin og maskulin ledelse?

Ledelse har nok ingen betydning for kjønn, men kjønn har nok en langt større betydning for ledelse. Med dette mener jeg at ledelse er noe som skjer av kvinner og menn. Den er uavhengig av kjønn. Det å være leder og utføre leder gjerninger skjer like godt av menn som av kvinner.

Utførelsen av ledelse er en personlig ting som baserer seg på egne forutsetninger og verdinormer. Det er i disse forutsetningen og verdiene kjønn vil slå gjennom. I dette ligger også sosialiseringen lederen har gått gjennom. Handal Lauvås kaller dette praksisteori. Se pkt 4.1.1

Det er denne sammenheng dette punktet må sees – kjønnets betydning for ledelse

Ledelses aspektet blir også viktig for hvordan likestillingen kan fremmes gjennom lese og skrive opplæringen. De som initierer og driver utviklingen er de med makt til å gjøre det – ledelsen og lederen. Slik jeg ser dette er det lederen og ledelsen i skolen som må ta et grep for å fremme likestillingen i lese- og skriveopplæringen

4.1.1 Hva er skoleledelse ?

Begrepet ledelse har mange betydninger og forskjellene i begrepet er mange. Det å lede er avledet av å vise vei, gå foran og lede an. Man kan assosiere begrepet å lede med begrepet å vise vei, veiviser.

Ledelse vil være en funksjon av å vise vei, om ikke rent fysisk, og å trekke eller dytte en populasjon i den retning lederen leder an.

For at noen skal følg "veiviseren" er det viktig at de har tillit til den som skal lede dem an. Samtidig er det viktig for den som leder an å ha en form for makt. I dette grensesnittet mellom makt og tillit er det lederen henter sitt mandat til å lede og å utøve ledelse.

Tian Sørhaug sier om tillit: "*Den skaper betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling*" (Sørhaug, 1996, s22)

Tillit er altså en motivator for handling og for at man i fellesskap skal kunne gjøre eller utrette noe. For å kunne handle og samhandle krever det et forhold som er gjensidig og en viss grad av avhengighet. Dette er det ene benet som det å lede støtter seg på. Den andre er, i følge Tian Sørhaug, makt. "*Makt er noe noen har, den er knyttet til posisjoner og utfoldes gjennom handling, men fungerer som både en prosess og en tilstand*" (Sørhaug, 1996, s22)

Makt er altså noe som utfoldes og som er noe aktivt. Et medium og et middel som er til for å kunne sette en vilje eller et vei valg gjennom. Sørhaug utdyper begrepet noe mer: "*Det dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort.*" (Sørhaug, 1996, s22)

Makt er altså bunnet opp til en posisjon og til den personen som innehar den posisjonen. Det sies at makt er ikke noe du får, det er noe du gjør deg fortjent til eller tar. Posisjoner i organisasjoner eller i samfunnet er noe som sees på som et gode og som har høy prestisje. Med andre ord er det de beste personene med vilje til makt som konkurrerer om det å få tillit til å lede og gjennom det makt til utvikling slik ledelsen ser det.

Det å utøve ledelse blir da en aktivitet som er nært knyttet til makt og tillit. Makt over de som skal ledes slik at disse kan tvinges evt. mot sin vilje. Samtidig er dette i et tillitsforhold med de som blir ledet om at lederen vet hva han gjør og at det som gjøres er til et felles gode.

Skoleledelse har sitt utgangspunkt i den generelle ledelsen. Skoleledelse blir en type ledelse som styrer mot skole og å lede en skolevirksomhet, gjennom og ved pedagogiske virkemidler. Lillejord og Fuglestad (1997) ser denne ledelsen som en ledelse hvor det er nødvendig å sette i gang refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner.

Ledelse slik det er snakk om videre her er på et meget konkret plan. Det er snakk om den ledelse den enkelte lærer utfører i klasserommet med elever tilstede i en undervisnings

situasjon. Denne ledelsen kan også sees som ”personalbehandling” slik den drives i større bedrifter og statlige avdelinger.

Det er mange feil kilder som kan komme inn her. Allikevel vil menn og kvinner gjøre forskjeller ikke bare fordi man er forskjellige individer, men også utifra det kjønn man representerer. Det er heller ikke noe spektakulært ved at menn og kvinner faktisk løser sine ledelses utfordringer på samme måte, uten at metoden de bruker er spesielt mannelige eller kvinnelige, f. eks er dialog fremdeles dialog, og brukes av begge kjønn. Når en leder bruker sitt virkemiddel, under hvilke omstendigheter og innhold osv. vil være påvirket av bl.a. ledererfaring og kjønn.

Læreren representerer også verdier, normer og oppfatninger som denne har blitt oppdratt med og som sosialisering har ”brennmerket” læreren med. Dette er ubevisste forutsetninger som den enkelte har med seg og som er vanskelige å identifisere i dette arbeidet.

Handal og Lauvås kaller dette i sin bok ”På egne vilkår” for praksis teori. ”... *bruker vi uttrykket ”praksisteori” om en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.*” (Handal og Lauvås, 1993,s14)

Praksisteorien følger personen som en skygge og vil til en hver tid være personens samlede totale erfaringer og ikke bare på et gjeldende området, men mer som menneske og person. Dette blir og er grunnlaget for en persons handlinger, i denne sammenheng, en persons ledelses utførelse. Uansett nivå lederen er på er dette de grunnleggende verdier lederen tar utgangspunkt i.

I et kjønnsperspektiv vil kjønn spille en viktig rolle når det gjelder personens praksis teori, slik det er definert av Handal og Lauvås. Hvis Bjerrum Nielsen og Rudberg legges til grunn er det nettopp det sammenvevde system av kunnskap, erfaring og verdier som først tillegges kjønnene og som senere internaliseres i personen og som så spilles ut og det er dette som gjør gutter til gutter og jenter til jenter. Kjønn blir en meget viktig del og man kan kanskje si en grunnleggende forutsetning for en persons praksisteori.

Å gå opp disse grensene, i egen praksis teori, er viktig for den enkelte skole, den enkelte elev og ikke minst for de enkelte skoleledere. De som til enhver tid er opptatt av elevens læringsutbytte og dennes skoleprestasjoner. Dette fordi det er typisk ledelsen av læringsaktiviteter ovenfor elever og her spesielt gutter, som er hovedproblemet.

Ledelse ligger til en funksjon en er satt til utfra kvalifikasjoner eller en har ervervet seg. Ledelse er noe lederen utfører. Ledelse blir lederens vilje, formelle og uformelle, som skal gjennomføres. Lederen ikler seg ledelse og på den måten får makt til å gjennomføre det lederen vil. Når en ikler seg noe blir det som er innenfor klærne også en del av bekleddingen. Lederens som helhet blir den som bærer organisasjonen og dennes utvikling videre. Lederen blir et uttrykk for organisasjonen og organisasjonens fremstilling. *”Hele lederen identifiseres med organisasjonen, ikke bare hans fornuft, hode (med eller uten begge hjernehalvdeler) eller ”hjerte” (for de som vil ha med seg følelsene). Dette betyr at kroppen må romme og håndtere de paradoksale dobbelthetene som ligger i lederfunksjonen.”* (Sørhaug, 1996,s 47)

Utvikling og fremdrift er avgjørende for at lederen skal kunne bedrive ledelse. Ledelse er en dynamisk prosess. En god leder har innlevelse, empati makt og kunnskap på sitt område. Dette er instrumenter for en leder til å bedrive ledelses funksjoner og avgjørelser.

For at en leder skal kunne utføre ledelse er lederens makt et sentralt begrep. Makten står over både empati , kunnskap og innlevelse. En leder skal stikke ut veien videre for den organisasjon lederen leder. Dette kan gjøres på mange måter. Når alt kommer til alt er det lederens funksjon å avgjøre. Det er her makten kommer inn. Lederen har makt til å lede organisasjonen dit han vil. Han kan utøve leder makt på bekostning av andre. Han kan tvinge gjennom endring ved de maktmidler han besitter. Mulighet for sanksjoner er lederens verktøy og lederens verktøy alene.

Uansett makt er det viktig at de ledede har tillit til lederen og dennes bruk av makt. Tilliten i organisasjonen vil gjøre ledelses utførelsen lettere og mer forutsigbar.

4.1.2 Feminin ledelse

Å se på ledelse ut fra et kjønns perspektiv er et omstritt tema. Mye av den kvinnekampen som har vært og som foregår i dag trekkes inn i diskursen om kjønnsperspektiv og ledelse og hvordan kjønn innvirker på ledelses utførelsen.

”Tilnærmingen” i følge Jorunn Møller ”spenner over studier som behandler kjønnsspørsmål mer som en variabel og påviser en rekke forskjeller mellom menn og kvinner når det gjelder lederstiler, til studier som har som utgangspunkt at kjønn fungerer som en organiserende kategori for selve kunnskapsfeltet.” (Møller,2004, s 127)

Innenfor den feministiske forskningen på ledelse har det dannet seg 3 retninger, om det kan kalles det, for ledelse. Liberal -, kulturell - og radikal feminisme.

I korthet går den liberal feminismen sitt ledersyn ut på at det er forskjeller på menn og kvinner innenfor lederposisjoner. Dette gjelder valg av lederstil, kommunikasjon, beslutninger og konfliktløsning. Både menn og kvinner trengs i en ledelse slik at man utfyller hverandre. Dette fordi vi er ulike og fordi vi bidrar med forskjellige ferdigheter og erfaringer som man kan trekke veksler på og bygge videre med.

Innen den liberale feministiske lederforskningen trekkes det opp linjer som sier klart at det er forskjell på mannelig og kvinnelig ledelse. Den setter ikke disse to opp mot hverandre og sier hva som er bra og hva som ikke er bra. Det den liberale feminismen legger opp til er at vi er forskjellig og at forskjelligheten er ok, fordi poenget er å utfylle hverandre og på den måten dra nytt av de positive sidene til det motsatte kjønn. Det at det er to kjønn betyr at man har forskjellige erfaringsbakgrunner og forskjellige utgangspunkt. Dette er mer berikende enn begrensende. Det snakkes klart om en egen kvinnelig tilnærming til ledelse. Kvinner som individer har ikke samme tilnærming til ledelse, men kvinner som gruppe tilnærmer seg ledelse på en annen måte enn menn som gruppe.

Den liberale feminismen ser det som viktig å skape relasjoner mellom leder og de ledede. Dette forutsetter god kommunikasjon og en sterk empati slik at kommunikasjonen skjer på et felles plan hvor alle er like. Kommunikasjonen i dette felles plan blir *mediet* for ledelsen og utførelsen av den. Det er her begrunnelsene gis og det er her de taes. Det å bygge og få til gode relasjoner blir avgjørende.

Dette liberale feministiske lederperspektivet trekker med seg hvordan kvinnene har organisert sine liv for å løse sine spesifikke problemer opp igjennom tiden. Dette med å stå sammen, vær kommunikative sterke og involvere seg i andres skjebner og liv. Den liberale feminismen bygger på en kollektiv base gjennom sine verdier, men blir likevel individuell. Dette fordi det er enkelt individet som må gjøre den avgjørende jobben, nemlig å forandre de eksisterende organisasjonene. Individet springer ut fra den kollektive plattformen.

De to neste perspektivene ser på feministisk ledelse fra et ståsted som ønsker å forklare hvorfor det er forskjell på de som driver ledelse. Hvorfor det er menn i hovedsak, til nå, som er ledere og hvorfor det har blitt slik.

Kulturell feminisme representerer en forlengelse av kvinnekampen som hadde et høydepunkt på 1970 tallet. *”Denne tilnærmingen viser hvordan organisasjonsteori og kunnskap historisk sett er konstruert for å favorisere menn.”* (Møller, 2004, s128) Det legges til grunn her det man tradisjonelt har sett på som feminine kvaliteter. Den kulturelle feminismen har utviklet et begrep: ”omsorgsetikk”. Dette begrepet står Nel Noddings for. Dette er en etikk som tar for seg begrepet ”caring” som betyr omsorg og/ eller det å bry seg om. Noddings sin innfallsport til begrepet kommer godt frem her: *”One is tempted to say that ethics has so far been guided by Logos, the masculine spirit, where as the more natural and, perhaps, stronger approach would be through Eros, the feminin spirit.”* (Noddings, 1984,s1)

Gjennom sin analyse av begrepet ”caring” settes dette i sammenheng og inn i den feminine sfæren. Det er her den hører hjemme og det er utfra feminine verdier begrepet springer ut. Kvinner gjennom sin natur og kultur er mer omsorgsfulle og orientert mot samarbeid og interaksjon. Kulturell feminisme baserer seg på de kvinnelige verdiene og trekker disse frem for at endring skal skje. Det ønskes en kulturell endring og å bringe de kvinnelige verdiene frem. Som basis for dette ligger Noddings begreps analyse av ”caring”.

Avklaringen rundt begrepet caring trekkes så over til organisasjoner og ledelse hvor de kvinnelige verdiene gjennom etikk og moral blir fremmet, fremfor et syn på organisasjoner som sees på utifra måloppnåelse, prestasjoner og effektivitet. Kulturell feminisme er

”... opptatt av å endre organisasjoner gjennom å endre den mannsdominerte kulturen, og da i en retning som favoriserer de verdiene som kvinner bringer med seg inn i organisasjonen.” (Møller,2004, s 128) De verdiene det her er snakk om er typisk kvinnelige. De legger mer vekt på å få inn mer omsorg, orientering mot samarbeid og bedre kommunikasjon forhold. Det er interessant å merke her at det er Noddings selv som ser på disse verdiene som feminine og typisk kvinnelige. De blir ikke tillagt henne, hun bruker de selv i sin begrepsavklaring. Det er viktig for dette perspektivet nettopp å trekke frem de kvinnelige verdiene og profilere disse som viktige og innovative. Det er de kvinnelige verdiene som er avgjørende for å drive en god ledelse i en moderne organisasjon. Dette perspektivet går vekk fra den ene lederen som styrer og ser mer på det kollektive i en ledelses funksjon. Det er i dette kollektive at feministiske verdier står sterkt

og det er her man kan utnytte det best. Å trekke frem de feminine erfaringene blir også viktig slik at det synliggjøres og at disse er viktige og avgjørende.

Den siste av de feministiske perspektivene er radikal feminisme. Denne ser på hvordan forskjellene mellom kjønnene oppstår, opprettholdes og etter hvert legetimeres i en organisasjon. Avdekking av maktforhold og strukturer er viktig i dette perspektivet. Kulturell fordeling mellom mann og kvinne og den skjevfordelingen som der skjer samt en kritikk av liberal feminisme er elementer innen den radikale feminismen. Denne retningen ser på de bakenforliggende maktstrukturene i organisasjonene og stiller spørsmålsteget ved disse.

”Kjønn blir sett som et mønster av ulikheter som vanligvis innebærer kvinnens underordning, enten konkret eller symbolsk.” (Møller,2004,s129)

Dette perspektivet går lengst i å sette mannelig og kvinnelig ledelse opp mot hverandre. Synet som ligger til grunn er at ledelse har vært brukt som et verktøy for undertrykking av kvinnen. Makt er et sentralt begrep for den radikale feminismen. Kjønn blir innfallsporten til å se på strukturerte maktforskjeller i samfunnet og innen organisasjoner. De ulikhetene som finnes blir relatert til kjønn og kulturelle forutsetninger som favoriserer sider som er typisk maskuline.

Det radikale feministiske perspektivet kritiserer de to andre ved at de kan virke forsterkende på at kvinner er annerledes ved at de har andre verdier og ferdigheter enn menn. I sin kritikk av den kulturelle feminismen mener den radikale feminismen at dette perspektivet bygger opp under kjønnsstereotyper.

Radikal feminisme vil inn å endre kulturen slik at kjønnsstereotyper ikke forekommer. Da vil også mannelig og kvinnelige ledere kunne stå frem uten at de må kjempe mot skjulte maktstrukturer. Kvinnene vil stå frem som individer og ikke som representanter for en gruppe. Det radikale feminisme perspektivet ønsker ikke bare å fremstille en kjønnslikhet, men ønsker en grunnleggende endring mellom kjønn, også når det gjelder ledelse. Dette perspektivet er mer konflikt fremmende enn de to andre. Der liberal og kulturell feminisme vil tilpasse seg for å fremme en likestilling mener den radikale feminismen at man skal fjerne de gamle idealene og bygge nye. *”Det handler om at kjønn må betraktes som et sosialt skapt fenomen og dermed kan gjøres til gjenstand for endring.” (Møller, 2004,s130)*

Her ligger tanken om å gjøre sitt kjønn (Bredesen, 2004) langt fremme. Det å forhandle frem nye kjønnsroller og kjønns stereotyper blir noe enhver generasjon kan gjøre og gjør.

Gjennom dette er endring også mulig og det er i denne utviklingen den radikale feminismen ønsker å jobbe. For at dette skal være mulig må man være klar over og nedtone de kulturelle verdiene den enkelte har med seg. Det er her kritikken av de to andre perspektivene kommer inn. De representerer trusler mot utviklingen, ved at de ønsker en sterkere tilpassing til det eksisterende og fordi de ikke er så konflikt fokuserte.

4.1.3 Maskulin ledelse

I det forrige punktet var det femininledelse som ble satt under lupen og sett nærmere på. I denne sammenhengen vil det være naturlig å se på det motsatte av feminin ledelse, om en kan kalle det for noe slikt, maskulin ledelse. Altså ledelsen som utføres av menn. Om denne ledelsen er det motsatte av feminin ledelse skal ikke besvares her, men forme er kanskje en annen.

Det finnes et stort omfang av bøker og annen litteratur om ledelse. I min søken etter litteratur innen ledelse har jeg ikke kommet over ledelses litteratur som tar for seg maskulin ledelse. Dette til motsetning fra pkt 4.1.2. Det vil jo ikke være unaturlig at det fantes en maskulin ledelse når det etter litteraturen å dømme finnes feminine ledelses former. For denne oppgaven sin problemstilling vil det være avklarende om det er forskjell i ledelse utfra et kjønnsperspektiv.

Noen vil hevde at maskulin ledelse er normalen. Det er ikke noe utgangspunkt her.

I den grad man kan dele ledelse etter kjønn vil det være interessant, om litt kuriøst, å se eksplisitt på mannelig ledelse og eventuelt om denne skiller seg fra en typisk kvinnelig ledelse?

Kulturelt sett gjøres det forskjell på menn og kvinner sin ledelses form og ledelses innhold. På folkemunne og i dagligtalen blir menn meget stilisert sett karakterisert som målrettet, rett på sak og en sterk evne til å skjære igjennom. Lederen blir en slags problemløser som alle problemene brytes mot. Så blir det et spørsmål hvor lenge man holder stand før problemløseren slites ned.

Sannheten er vel noe mer moderat en dette. Sammenligner man de tre feministiske retningene i det ovenstående punktet med maskuline idealer vil man kunne komme til nesten de samme resultater.

Hva vet man egentlig om maskulin ledelse? Det finnes mye litteratur på området ledelse og hvordan en organisasjon skal ledes for å være best mulig rustet til å møte fremtidige

vansker og for å kunne yte mer. Da snakkes det om ledelse som et intetkjønn. Et ukjønn fenomen som skal kunne påvirke og motivere for å få en organisasjon til å fungere bedre. I Tian Sørhaugs bok "Om ledelse" trekker han nettopp frem perspektivet om at man ikke ser seg ledelse. Med andre ord er dette noe som alle kan gjøre, og som i utgangspunktet ikke er kjønnsbestemt.

Utførelsen av ledelse derimot vil være påvirket av den påkledde lederens kjønn. På lik linje som at dennes ledelses utførsel vil være påvirket av personens verdier, kulturelle bakgrunn og personlighet - lederens praksisteori. Enhver kledning er betinget av den som bærer bekledningen. En kjole på en mann blir et helt annet uttrykk enn hvis kjolen sitter på en kvinne. På lik linje vil også den ikledde ledelsen være.

Tradisjonelt har menn vært overrepresentert som ledere. Dette må nok forklares ut fra kulturelle hensyn og på hvordan man har organisert samfunnet med tanke på arbeidsfordeling tidligere. Trekker man historiske linjer bakover i tid var nok ikke skillene mellom kjønnene stort mer enn forskjellige arbeidsoppgaver og forskjellige funksjoner. Kjønnsssegregeringen blir, om ikke annet, sterkere og mer tydelig i industrisamfunnet. Innledningsvis beskriver jeg ledelse som en funksjon mellom makt og tillit. I dette skjæringspunktet mener jeg at noe av forskjellene på mannelig og kvinnelig ledelses utføring ligger. Jeg skal ikke her kategorisk si at slik er mannelig ledelse og slå dette fast en gang for alle - det har jeg ingen som helst grunnlag for å si. Det jeg vill her er å antyde de forskjeller jeg ser og slik jeg karakteriserer mannlige ledelse. Her er det glidende overganger og ikke svart hvit - det er vel bedre å beskrive dette med det engelske uttrykket - "shades of grey".

4.1.4 Er så ledelse av klassen det viktigste for en læringsprosess?

Dette kan det versere flere ulike syn på, men det som blir viktig for klasselederen er hvordan denne utøver sin innflytelse, organiserer arbeidet og hvordan denne går inn i konflikt relaterte forhold og er med å bidra til å løse disse. I siste instans er det den enkelte elev som gjør selve læringsarbeidet, dette vil aldri en klasseleder kunne gjøre. Forutsetningene rundt en læringsprosess derimot er klasselederens ansvarsområde. Det kommunikative aspektet på hvordan man kommuniserer med individene i gruppen og selve gruppen er også helt avgjørende for det resultatet man oppnår. Det er på disse grunnleggende temaene klasseroms ledelse ligger.

Når det er snakk om klasseledelse er nok begrepet "klasseromsledelse" noe upresist. Det er jo ikke et klasserom som ledes. Tidligere var det en klar forbindelse mellom læring og klasserommet, den er der også i dag, men ikke så nært knyttet sammen som tidligere. Nå er klasserommet erstattet med andre læringsarenaer og læringsformer. Noe undervisning skjer fremdeles i det tradisjonelle klasserommet, men ikke i den grad som tidligere. Det er derfor mer korrekt å kalle det "læringsledelse" fordi hovedpoenget med denne spesifikke ledelsen er å stimulere og øke elevens læring og ikke minst dennes læringspotensiale. Det er lederen for den aktivitet som skal føre til læring det handler om. Tradisjonelt sett har dette vært utført av læreren. Noe som må forutsettes å skje også i fremtiden. *"Det er vanlig å naturlig å tilskrive ledelsen i en organisasjon rollen som en garantist for dens retning og regler"* (Sørhaug 1996, s 24)

Det er læreren som angir både retning på læringen og på hvilke premisser den skal skje på, gjennom reglene satt av lederen. Lederen har dermed makt som kan brukes ovenfor medlemmene i sin organisasjon, her gruppe eller avdeling, for at de skal tilegne seg noe de på lenger sikt har behov for, men som de nå ikke vet med sikkerhet om de vil ha behov for. Eleven stiller med tillit til sin kontaktlærer nettopp for å få den opplæring eleven har behov for i fremtiden, men som han eller hun ikke vet helt nøyaktig hva er i den nåværende situasjonen. Balansen til læreren mellom makt og tillit kommer her tydelig frem. Eleven sitter med en tillit til at læreren skal gi opplæring og det skjer. Hvordan blir det så med læringen. Dette må eleven som kjent gjøre selv. Når så eleven oppdager at læreren ikke kan lære eleven faget, men bare legge det til rette, vil ikke eleven da miste tillit til læreren. Sørhaug (1996) hevder at tillit forutsetter seg selv. Hva vil skje når den som ledes ikke ser at lederen gir det den ledede mener han trenger. Vil ikke dette redusere tilliten til lederen? Lederens makt blir i så fall også truet fordi du ikke kan tvinge læring og en teoretisk /akademisk utvikling på noen.

Bolman og Deal (1998) hevder i sin bok "Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse" at ledelse er en aktivitet hvor gruppens retning, forpliktelse og opplevelse er viktig. Det er her viktig å bruke rammer, strukturer, symboler og sosiale relasjoner slik at gruppen holder sammen og for å utvikle denne ytterligere. Lederen blir i større grad avhengig av en tredje vei, nemlig motivasjon av eleven.

Tradisjonelt sett har læreren stilt med kunnskapen som elevene skulle tilegne seg. Dette underbygger den makt lederen har og setter lederen og eleven i et forhold som er hierarkisk, med lederen på toppen og eleven på bunnen som de avhengige. Eleven går inn

i dette forholdet med tillit til at lederen faktisk klarer å formidle og overføre det som skal læres på en slik måte at eleven sitter igjen med kunnskap.

Skjer det uønsket aktivitet eller ingen aktivitet i det hele tatt har læreren makt til å gjøre de endringer han eller hun mener trengs for å få prosessen i gang igjen.

For å gjøre dette har lederen, læreren, makt som kan brukes for å sette fart på utviklingen eller snu denne til den retningen lederen vil. Makten er her et virkemiddel for lederen og et mer eller mindre tvangsregime for den som blir ledet. Hvordan denne makten blir brukt og hvordan utøvelsen skjer blir mye opp til den lederen som skal få fart i prosessen igjen. Dette er individuelt og, som tidligere nevnt, avhengig av lederens bakgrunn, kultur og personlighet. Forutsetningen er at læringsleder har reel makt som kan settes ut i live og at maktmidlene er av en slik karakter at de er vel egnet til bruk. Kjønn vil nok her spille en rolle, men hvilke konkrete forskjeller kjønn vil stå for er vanskelig å si. Viser til pkt 4.1.3 nettopp om mandig eller maskulin ledelse. Dette i likhet med forskjeller i praksisteorien og dennes utvikling og oppbygging blant kvinner og menn. Mennenes evne til å lene seg mot makt relasjoner og makt bruk slik den forekommer i deres sosialisering kan komme til uttrykk her.

Læreren angir retning, tone og formidler de ting, både faglig og sosialt, som er viktig for eleven å tilegne seg. Læreren stiller her i en posisjon som er meget viktig for det arbeidet eleven skal gjøre. For å karikere lærerens rolle kan den sammenlignes med kongen sin stilling i det føydale samfunn. All aktivitet og retning samles i lærerens hånd. Både når det gjelder hva som skal skje, hvordan det skal skje og når det skal skje

Læreren har noen rammer å forholde seg til som er styrende for den aktivitet som bedrives i en skolens læringsarbeid. For øyeblikket er disse rammen samlet i L-97 og tidligere har de vært beskrevet i diverse mønsterplaner. ”...skolen gir læring innenfor et snevert område, den økte vektleggingen av sosial kompetanse og utydelig klasseledelse.” (Ole Bredesen,2004, s115)

Sitatet peker på sentrale og tunge retninger eller hovedområder en læringsleder jobber innenfor. Blir disse verktøyene brukt feil eller at de brukes ensidig vil dette måtte påvirke den eller de som skal tilegne seg læringen. Disse hovedområdene vil uansett påvirke den enkelte elevs læringsprosess og stimulere eller stagnere denne. Læreren skal ikke bare ha den faglige opplæringen i de klassiske fag, men har også opplæringen innen sosialkompetanse. Med andre ord oppdrager rollen. Med dette utvides lærerens mandat og gir denne et langt større ansvar. Dette ansvaret blir stort i et samfunns perspektiv fordi

læreren påtar seg et direkte samfunnsansvar med å føre nye medlemmer inn i samfunnet. Læreren sin rolle forskyves fra en relativ smal kunnskaps formidler rolle til en bred allmenndannende rolle. Med dette ansvaret blir læringsledelse enda viktigere og mer påkrevd. Den lederrollen man til nå har hatt har nok ikke tatt dette aspektet fullt og helt innover seg. Ser man den utvidelsen av læreren sin rolle og mandat opp mot de 3 feministiske retningene i pkt 4.1.2 er det vel en blanding av liberal- og kulturell feminisme som preger kvinnelige læringsledere i skolen. Trekket linjen tilbake til M-87 og pkt 3.1.1 er det mer lagt opp til en metode og leder utførelse som godt kan sammenlignes med den radikale feminismen. Ut fra den mer utvidede læringsleder rollen hvor lederen skal favne videre en kun til den rent faglige innlæringen passer den kulturelle feminismens teoretiske forankring meget godt til det oppdrag lederen har fått. Nel Noddings "caring" begrep treffer dette utvidede mandatet godt. Læreren har forholdt seg til de tradisjonelle fag, mens sosialiseringen / den sosiale kompetansen har vært vanskelig å forholde seg til.

Dette utdypes mer: "Utydelig lærerledelse. Skolen er endret slik at elevene i stor grad skal ha ansvar for egen læring. I flere av læringsformene har elevene selv ansvar for å strukturere arbeidet. Dette passer en del lite skolemotiverte gutter dårlig. Vi vet at når det mangler en tydelig klasseledelse, så er det mange gutter som ser sitt snitt til å gjøre andre ting."

(Ole Bredesen, 2004, s115)

Dette understreker den rollen en læringsleder har og viktigheten av denne. Bredesen kommenterer de forhold som her virker inn og som læreren bruker sin makt til å gjennomføre. Den som utfører denne ledelsen trekker også med seg sitt eget syn på hvordan læring skal utføres og legger opp til aktivitet utifra sin forutsetninger og kunnskaper. I denne sammenhengen blir kjønn og de ikke minst de tre feministiske perspektivene viktig. Med visse forhold vil vel den kulturelle feminismens ledelsesmodell være aktuell her. Ledelsen av læringsprosessen blir da viktig for elevenes læringsarbeid. Begrepet tydelig klasseledelse blir viktig i flere forskjellige settinger. Ikke bare for å fremme det rent faglige, men også for å fremme den sosialiserende delen. Tydelig ledelse vil da si at det stilles krav til arbeid og at dette følges opp. Det blir ledelsesmessig viktig at en ikke har et totalt frislepp, men et frislepp innenfor angitte grenser, faglig og sosialt, som styres og kontrolleres av lærings lederen. Denne må også ha makt nok til å gå innenfor de angitte grenser for å rettlede eleven som befinner seg der.

4.1.5 Ledelse og planer

M-87 til L-97 sier lite om ledelse. Denne delen av undervisningsorganiseringen er fraværende. Det uttales om den i generelle venninger, men lite konstruktivt og som et viktig element. Det er først i "Kultur for læring" at aspektet ledelse trekkes frem. For 15-20 år siden var det ikke uvanlig å se på lederstillinger i skolen som en retterrett stilling for slitne lærere som var på vei over i pensjonistenes rekke. Dette er det blitt en endring på.

Etter hvert som ledelse er trukket frem og kommer i fokus har også krav til virksomhetene steget, både på resultat område for hva elevene skal mestre, men også på områder som profesjonalitet og økt faglighet. Det blir vektlagt at ledelse er viktig og at denne delen av skolen skal prioriteres. Ingen av planene går dypere inn på hva de legger i ledelse og hvordan ledelsen skal utføres i detalj. Kvalitetsutvalget sier: *"Utvalget understreker at god ledelse er en avgjørende forutsetning for utviklingen av gode læresteder. God ledelse kommer ofte til uttrykk gjennom mot til å korrigere kursen og evne til å samle oppslutning om nye veivalg."*

(NOU 2002:10, s 37)

Ledelse knyttes opp mot utvikling. Hvordan skal utviklingen skje og langs hvilke prinsipper lar man den enkelte leder selv finne ut på grunn av den enkelte skoles behov og fordi den enkelte skole er forskjellig. "... godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i lærings arbeidet sikres." (St. meld 30, 2003-2004, s100)

Det knyttes altså ingen formelle synspunkter på ledelses utførelsen – så lenge det skjer en utvikling og at kvaliteten opprettholdes og forbedres.

Utvikling blir lederens mandat og det er derfor lederen er der. Resultatet av utviklingen, eller mangelen på så dann, skal komme frem i de nasjonale prøvene og offentliggjørelsen av disse.

For at denne kvalitetsutviklingen skal skje må lederen ha makt og gjennomslagskraft.

Skolens leder blir en krum tapp i systemet. Det er derfor litt underlig at det ikke sies noe om retningen på ledelses utførselen og hva slags type ledelse man er ute etter.

Skoleledelsen er på de administrative felt blitt bemyndiget bl. annet gjennom individuelle lønnsfastsettelse og ved at kommunene har overtatt lærernes ansettelses forhold. På denne måten har dagens skoleledere et helt annet register å spille på nettopp for å få endringer til å skje i skolen. Det legges opp til et stort handlingsrom for skolelederen –

ledelses - og utviklingsmessig. ” *Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse.*” (St. meld 30, 2003-04, s100)

Hva er så ledelse som skal sørge for en skole eller elevgruppe i utvikling og for at elever får en kvalitativ bedre undervisning og økt læring?

Lederen gjennom sin ledelse angir retning og mål for virksomheten eller gruppen. Ledelse sier også noe om organisering og innhold, hva som er viktig og setter begreper og veivalg på dagsorden. Lederen har makt til å gjennomføre eller ikke gjennomføre tiltak. Makten blir lederens våpen til å kunne tvinge gjennom en avgjørelse og følge denne opp. Uansett om en leder iverksetter tiltak eller ikke er dette et uttrykk for ledelses utførsel. Samtidig vil ikke makt bruk alene være det avgjørende for å gjennomføre endringer. Tillit i organisasjonen til lederen og at det lederen ønsker og vill er godt for organisasjonen er en viktig bit av ledelse funksjonen og utførelsen. Å utøve ledelse blir da en balanse gang mellom tillit i organisasjonen og makt bruk. Lederen sin vilje til makt bruk vil i stor grad påvirke dennes tillit i organisasjonen. ”*Ledelses funksjoner krever at det spenningsfylte samspillet mellom makt og tillit hele tiden håndteres, og siden dette alltid har en tendens til å røre på seg, kan det være vanskelig og risikabelt å stå stille.*” (Sørhaug,1996,s45)

Makt og tillit relasjonen mellom lærer og elev blir helt avgjørende. For at denne balansen skal fungere og at elevene får den tillit som trengs til sin lærer blir lærerens makt bruk viktig. Ikke minst blir typen makt utøvelse viktig for den tillit elevene viser sin lærer eller læringsleder. Det hevdes til tider at læreren ikke har flere maktmidler igjen slik at denne ikke kan drive gjennom den nødvendige disiplin for at læringsarbeidet til eleven skal bli best mulig. Dette aspektet har vært sterkt omdiskutert og diskusjonen om lærerens maktmidler har i de siste årene avtatt. Forholdet mellom makt og tillit i en læringsssitasjon avgjøres gjennom lærerens faglighet, forutsigbarhet, evne til inkludering og identifikasjon. Det er dette som gir eleven tillit til at det læreren sier, legger frem eller påpeker blir viktig og verdt å følge. Slik jeg ser det er at læreren blir garantisten for spillet mellom makt og tillit. Læreren er avhengig av elevenes tillit og anerkjennelse om at det denne legger frem er viktig og av betydning. På denne måten står lærer og elev i et avhengighetsforhold til hverandre. Elevgrupper hvor bråk og dårlige læringsresultater regjerer kan være tegn på en forskyving av forholdet makt – tillit mellom lærere og elev. Håndteringen av dette samspillet mellom makt og tillit håndteres individuelt og lederens praksisteori vil spille en stor og viktig rolle. Lederens kjønn vil i så måte også virke inn på samspillet mellom disse. Ser en dette i de tre feministiske ledelses perspektivene vil det liberale og kulturelle perspektivet være av betydning. Fordi de tar for seg relasjoner og

kommunikasjon i langt større grad en det radikale perspektivet. Hvordan lederen gjennom sine relasjoner og kommunikasjon påvirker samspillet.

Den ledelses utviklingen som er ønsket fra sentralt hold går mot en økt lokal frihet med kunnskap og åpenhet som de viktigste ledelsesprinsippene. *”Men den økte lokale friheten skal møtes med utvidet statlig tilsynsapparat, der behov for kunnskap og åpenhet om skolens evne til å nå sine mål er en forutsetning.”* (Bedre skole 3, 2004, s3)

Skolen og ledelsen gies frihet og handlingsrom, men rapportering og vurdering ligger i bakgrunnen for de disposisjoner ledelsen gjør. Denne rapporteringen baserer seg igjen på fagplanene og mål i denne. Styring på denne måten er et trekk ved management ledelse som er hentet inn fra en mer bedriftstenking. Målet for den ledelse som utføres og som ønskes er en

”... målrettet, effektiv og lærende skole.” (Bedre skole, 2004, s5)

Leder aspektet i skolen og ikke minst ledelse av skolen, innvirker direkte på læringsmiljøet.

”Erfering viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.”

(St.meld 30,2003-04, s99) Denne type ledelse, management ledelse, med vekt på måloppnåelse, effektivitet, rapportering og vurdering skjærer mot de ulike feministiske leder perspektivene fordi de er tuftet på grunnleggende forskjellige oppfatninger og ideologier. De feministiske perspektivene er blitt til for å forklare og endre, mens management basert ledelse baserer seg på måloppnåelse og en mer aggressiv lederform hvor det viktigste blir å tilrive seg goder og deler av disse, som en bedrift river til seg markedsandeler. Her kommer noe av forskjellene på maskulin og feminin ledelse frem. Se punktene 4.1.2 og 4.1.3

4.1.6 Kort oppsummering

I denne delen har jeg tatt for meg ledelse og kjønn.

Ledelse har vært definert som en funksjon som lederen utøver. Denne baserer seg på makt ovenfor organisasjonen, men også tillit fra organisasjonen til sin leder. Ledelse har som sitt hovedfokus å bringe organisasjonen fremover og utvikle denne. Skole og læringsledelse er basert på dette i grunnlagsmaterialet til ”Kultur for læring”.

Forskjell på mannlig og kvinnelig ledelse har også vært forsøkt gått opp. Dette blant annet fordi de feministiske perspektivene definerer et sett med feminine ledelses aspekter, men også som et forsøk på å se om den ledelse som foregår i klasserommet har innvirkning på elevene, da spesielt guttene. Det er jo ikke umulig at maskulin ledelse treffer gutter bedre enn en feminin tilnærming. Her har de feministiske retningene vært forsøkt brukt for å vise at en forskjell eksisterer og at dette påvirker ledelses utførselen. Videre har ledelse og læring vært satt opp. Ledelses prosessen og elevens læring er knyttet sammen. Lederens struktur og gjennomføring vil virke inn på elevens læring. Lederens praksis teori spiller inn i forhold til syn på ledelse, men også dennes forhold til gutter og jenter og hvordan disse lærer best. Avslutningsvis settes ledelse og læringsplaner opp mot hverandre for å se hvordan ledelses aspektet har vært behandlet i de formelle planene som har vært avgjørende siden 1987.

4.2 Organisering og arbeidsmetoder

Det økte fokuset på metoder og ikke minst endringen av metode bruk har gitt læreren en utfordring. Som tidligere hevdet er læreren fri til å bestemme hvilken metode han skal bruke til og i sin undervisning.

Undervisningen, arbeidsmåtene og metodene blir viktig for å fremme likestillingen mellom kjønnene gjennom lese og skriveopplæringen.

Ole Bredesen viser til et forsøk på Island hvor gutter og jenter får en tilrettelagt pedagogikk.

”De sørger for at jente – og gutteavdelingene har samme ressursbruk og en tilrettelagt pedagogikk” (Bedre skole nr 4, s 11, 2004)

Denne tilretteleggingen retter seg mot mestring. Det å legge opp og organisere aktivitet som resulterer i en positiv mestrings følelse. Det er gjennom å vise at eleven mestrer problemene og ferdighetene at den grunnleggende videre motivasjonen ligger. Med andre ord er det viktig å fremme mestringsfølelse hos eleven, dette vil kunne bidra til økt læring og økte ferdigheter i lesing- og skriving.

I Bredesens artikkel trekkes også Thomas Nordahl inn når det gjelder læringsmiljø og sneverheten i denne. *”..., fremhever et snevert læringsmiljø som grunn til den kjønnskjeve rekrutteringen.” (Bedre skole 04, s11, 2004)*

Både organisering av undervisning og metode i undervisningen kan virke inn utfra den kjønnskulturen som gjelder i mange skoler. ”*Barn og unge møter kjønnskulturen i institusjonen daglig, inspireres av den og bearbeider den.*” (Bedre skole 04, s 12, 2004)

Denne kulturen vil kunne virke positivt og evt. negativt i forhold til den enkeltes eget kjønn. PISA og KAL prosjektet viser til en sterk feminisering av skolen, med andre ord en sterk kjønnskultur som er påvirket av majoritets kjønn. Altså en feminin kjønnskultur. I følge Bredesen sin artikkel utgjøre gutter 2/3 av henvisningene til spesialundervisning, dette kan indikere en skole- og læringskultur hvor metodene og organiseringen ikke er tilpasset guttene. I punktene under setter Bredesen, gjennom Thomas Nordahl, søkelyset på forhold som vil tilpasse undervisning bedre og gjøre læringsmiljøet bredere slik at flere elever blir inkludert.

”

- *Teoretisk framfor praktisk læring*
- *Stillesittende framfor mer motorisk orientert læring*
- *Kunnskapsreproduserende framfor problemløsende læringsstrategier*
- *Implisitt sosial læring kontra tydelige signaler fra lærer, eller egne undervisningsopplegg om oppførsel*
- *Lydighetspremiering kontra belønning av selvstendige bidrag ”*

(Bedre skole 04, s11, 2004)

Disse punktene angir noen retninger for organisering og andre metoder som kan tas i betraktning og i bruk for at blant annet gutter i større utstrekning skal inkluderes og motiveres for skolearbeid herunder lese- og skriveopplæring.

Samfunnsutviklingen har gått så fort at lærerens tradisjonelle fagkunnskap ikke har vært tilstrekkelig for dagens elever. Ny innsikt som de har behov for ligger ikke hos læreren, men hos eleven for eksempel innen IKT. Å trekke det nye inn i det gamle blir en utfordring for læreren. Det vil også åpne for nye lærings arenaer. Dette gjør også behovet for mer varert organisering og metodebruk stort.

4.3 Oppgaver og tekst typer

PISA og KAL prosjektet viser til at tekstene og oppgavene elevene jobber med har en betydning for resultatet av opplæringen, men også undersøkelsen. Dette har jeg også sagt noe om tidligere i kap 2. Utfordringen blir da å lage tekster og oppgaver som stimulerer gutter mer enn det de gjør i dag. Det har lenge vært et krav at oppgaver skulle være fordelt 50 – 50 hvor jenter og gutter skulle være med i oppgaveteksten og oppgavene skulle vise endrede kjønnsrollemønstre for at de skulle ha en likestillingsverdi. Dette er burde kanskje stå for fall utfra den dreining skolen har hatt og med det økte feminine verdisynet. Uansett avdekker ikke PISA undersøkelsen noen forskjeller når det gjelder prestasjoner hos elevene i forhold til om det er menn eller kvinner i de tekstene som de leser, jentene skårer bedre enn guttene like fult.

For at guttene skal gjøre det bedre i lesing- og skriving må de få tilpasset lesingen og skrivingen til seg og til det de er sterke på. Dette blir en tilpasset opplæring for guttene utfra deres kjønn. Det er viktig å sørge for at det er oppgaver og tekster som begge kjønn kan identifisere seg med og som de har utfordringer knyttet til. Skal den grunnleggende lese og skrive lysten vekkes må utvalget være bredt. Det har kanskje vært slik, som KAL – prosjektet antyder, en tekst og oppgavemessig dreining mot oppgaver som har sin basis i et feminint verdisyn, hvor maskuline verdier ikke har vært gjeldende. KAL- prosjektet sier om dette når det gjelder oppgaver som er gitt til avsluttende 10-årig eksamen i norsk. *”Blant annet får jentene et bortimot fast tilbud om å skrive innenfor tre sjangere fra sine enemerker (novelle, dagbok og brev), mens guttene ikke på sammen måte får mulighet til å utfolde seg innenfor de typene tekstkompetanse der de er sterke.”* (Norskeksamen som tekst 2, s270,2005)

De områdene guttene er gode på burde fremmes sterkere og klarere og det bør være oppgaver som fordrer mer saksorientering og argumenterende skriving ved en eksamen. Det ville vært å ta likestillingen på alvor og gjøre den praktisk. I selve opplæringen er det ikke minst viktig at dette er på plass slik at gutter blir motivert til å lese og skrive. Gjennom å bygge på eleven og guttene sine sterke sider vil også motivasjon og læring bli bedre. *”Opplæringen innebærer muligheten for ny kunnskap, ny erfaringer og personlig vekst og berikelse. Det er dette pedagogen ønsker.”* (Nordahl, 2002, s14)

Kjønntilpassede oppgaver og opplæring burde kunne utvikles.

Dette er et leder ansvar og ikke minst et ansvar for læreren som står i situasjonen. Hvis ikke oppgaver og tekster er tilpasset de som skal lære vil de virke mot sin hensikt og snevre kunnskapen inn istedenfor å utvide den og la den smitte over på andre områder. *”Læreren er ikke bare den som kan hjelpe eleven i hans eller hennes utvikling og læring, læreren kan også avgrense, innsnevre og stenge for de muligheter som ligger i eleven.”* (Nordahl, 2002,s14) Det er et særlig ansvar for læreren å tilpasse oppgaver og tekster også til gutter, noe som etter resultatene å dømme ikke skjer i tilstrekkelig grad

4.4 Ledelses grep

For å fremme likestilling mellom kjønnene gjennom lese- og skrive opplæringen må ledelsen ved skolen og nivåene over være sitt ansvar bevisst. Det meste av initiering blir det ledelsen på skolen som må stå for og ledelsen i klasserommet som må gjennomføre. De tre feminine ledelses modellene blir her aktuelle.

Skal ledelsen, i klasserommet fremme likestillingen gjennom lese- og skriveopplæringen, må den kunne ta hensyn til gutter og jenters forskjellige egenskaper.

Den liberale feminismen erkjenner forskjell på menn og kvinner, det skal være slik. Dette utfyller og er positivt ovenfor de to kjønn. Mangfoldet bidrar til økt forståelse. (Møller, 2004)

”Skolemyndighetene bør derfor sørge for bedre adgang for og tilgang på kvinner i skolelederstillinger.” (Møller, 2004, s128) Dette er et uttrykk for å få en jevn fordeling av kvinner og menn. Slik bemanningen i skolen er i dag vil det være naturlig at det motsatte også vil gjelde. At menn blir mer aktivt rekruttert. Organisasjonen vil tjene på dette.

Den kulturelle og radikale feministiske innfallsporten til ledelse søker mer forklaringer på tilvristelse av makt og hvordan denne er blitt fordelt. De fremhever feminine lederverdier som eksplisitt positive.

Endring, innen den kulturelle feminismen, forklares ” ...ved å endre organisasjoner gjennom å endre den mannsdominerte kulturen.” (Møller, 2004, s128) Kvinnens

erfaringer og bidrag sees på som eksklusive og kun positive. En endring til det bedre.

Å vektlegge at kvinner er mer omsorgsfulle og mer samarbeidsorientert, bare fordi de er kvinner, hevder den radikale feminismen er å fastslå kjønnstereotyper. (Møller, 2004) En feminin ledelses form, vil de hevde, er ikke til stede fordi kjønn er et sosialt fenomen og derfor en konstruksjon som dekker over individet. Det er individet som utfører ledelse.

Disse perspektivene gir et bilde av det teoretiske ledelses mangfoldet som eksisterer generelt, men også i skolen.

Som jeg tidligere har vist er skolen og skolens aktører i en særstilling. I en organisasjon med 70 % feminine ledere i klasserommet og hvor gutter gjør det dårlig i lesing og skriving, dette i følge PISA og KAL- prosjektet, og hvor deres motivasjon for skole er liten eller sviktende, må det være et absolutt leder grep og en ledelses utfordring å ha en ledelses utførsel som i utgangspunktet inkluderer, mer en ekskluderer, og som sørger for en tilpasset undervisning som også tar innover seg det kjønnsmessige aspekt.

4.5 Del oppsummering

I denne delen har jeg sett på hvordan likestilling mellom kjønnene kan fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen.

PISA og KAL prosjektet avdekker en utvikling som går mot en 2 deling innen lese og skrive ferdigheter mellom gutter og jenter.

Slik organiseringen av undervisningen og skoledagen er i dag kan en tolke Thomas Nordahl dit hen at den at den forfordeler jentene og er mer tilrettelagt for dem. Dette fordi skolekulturen er tilpasset jenter bl.a ved at 70 % av skolens aktører er kvinner. Denne majoriteten vil naturlig nok virke førende på den regjerende kultur og derigjennom metode og undervisnings valg. Dette støttes også av uttalelser fra PISA og KAL- prosjektets arbeidsgrupper.

Ledelse blir viktig for å jevne ut denne forskjellen og for å sørge for en bedre metodisk – og organisatorisk oppbygging av skolen. For å kunne gjøre dette er lederen avhengig av makt , handlingsrom og tillit i sin organisasjon , dette belyser Tian Sørhaug i mer generelle vendinger. Ledelse er her også blitt sett på ut fra en maskulin- og feminin side. Differansene mellom disse er ikke store, men det er en viss forskjell.

Jorunn Møller viser 3 forskjellige feminine ledelses prinsipper som alle har en bakgrunn i kvinnenenes likestillings kamp. Disse 3 retningene begrunnes alle i en likestillingskamp som også dreier seg om makt.

De er utviklet for å fremme feminin ledelse og forklarings modeller på hvordan dette bør skje. Dagens skolestruktur har en sterk overvekt av feminitet i klasserommet, noe disse retningene ikke har tatt høyde for når de ble utviklet. Et relevant spørsmål er da om den kulturelle og radikal posisjonen er aktuelle som ledelses modeller i dagens skole, fordi de ikke søker en inkludering av begge kjønn. Den liberale modellen er i så måte mer

inkluderende og griper mer om problematikken om fremming av likestilling også der hvor kvinner er i flertall, og situasjonen er motsatt av andre deler av samfunnet og definitivt annerledes en på begynnelsen av 1980 tallet.

Kan maskulin ledelse, slik jeg prøver å vise, være mer basert på prinsipper rundt problemløsning og problem fokusering, m.a.o. problemorientert?

Det er mulig den skoleledelse vi har i dag kanskje ikke er god nok, kan det være fordi den har sitt fundament i andre tradisjoner en skolens?

PISA og KAL – prosjektet viser også at det er forskjell på type oppgaver og tekster og prestasjonsnivå for gutter og jenter. Dette må sees i sammenheng med de metoder som brukes i undervisningen samt slik denne er organisert. Bredesen hevder at gutter og jenter bør ha en mer tilrettelagt pedagogikk. I et større perspektiv kan dette trekkes dit hen at man bør tilpasse undervisningen også utfra kjønn og ikke bare i forhold til individets faglige evner.

Det å øke guttenes tilhørighet til skolen vil påvirke deres motivasjon og deres resultater. Gjennom en endring i organisering, metodikk og ledelse vil dette kunne påvirke gutters ferdigheter i positiv retning.

5.0 Konklusjoner

Her på slutten hvor oppsummeringer og konklusjoner skal trekkes vil jeg hente frem problemstillingen min for å se om mine studier kan gi svar og eventuelle hva slags svar. Jeg vil videre oppsummere egne erfaringer og læringsprosesser fra arbeidet.

Å trekke sammen dette for å komme frem til en altomfattende konklusjon kan vise seg vanskelig, men å kunne trekke stoffet sammen for å kunne angi en retning eller være med å peke på områder som kan og bør forbedres ser jeg som en mer riktig tilnærming.

Min problemstilling var på hvilken måte reflekteres strategier for likestilling mellom kjønnene i læreplaner og St.meld. Nr 30 2003- 2004 *Kultur for læring* ?

Hvordan kan likestilling mellom kjønnene fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen i skolen ?

5.1 ...og svaret er ?

Ut fra den analyse som er gjort i forhold til læreplanen, mener jeg det er på sin plass å konkludere med at læreplanene fra M-87 og frem til St. meld 30 har strategier for likestilling i seg. Det er verdt å understreke at tydeligheten til denne strategien har endret seg. M-87 er klar og tydelig på sin strategi, mens L-97 og St. meld 30 mer bekrefter strategien. De to sistnevnte viser at likestilling mellom kjønnene ikke lenger er en fanesak, men en del av det generelle samfunnssyn og individets grunnleggende rettigheter. Like fullt ligger likestillingen der som en grunnleggende strategi, men den er blitt mer individualisert.

Når det gjelder hvordan likestilling mellom kjønnene kan fremmes gjennom lese- og skriveopplæringen er det vanskelig å trekke en bastant slutning eller konklusjon. I PISA og KAL- rapporten vises det til resultater som klart skiller gutter og jenter innen lese og skriveferdigheter. Skal man tolke disse resultatene isolert sett har ikke likestillings strategien eller lese- og skriveopplæringen virket i forhold til et likestillingsprinsipp, slik jeg ser det i pkt 1.3.1.

Det vil være å trekke det for langt å si at lese- og skriveopplæringen ikke fremmer likestilling. Uten denne opplæringen ville bl.a. skriftligopplysning om likestilling vært vanskelig. Det er mer på sin plass å snakke om effekten av likestilling gjennom lese- og skriveopplæringen og hvordan denne har vært fremmet. Opplæringen kan bidra mer for å skape likestilling mellom kjønnene, spesielt ved å fokusere på guttene. Dette ut fra PISA og KAL- rapporten sine resultater, pkt 2.0

Det viktigste lese- og skriveopplæringen kan gjøre for å fremme likestillingen er å sørge for like ferdigheter innen lesing – og skriving for gutter og jenter. Noen svakheter og forbedring av disse har jeg pekt på tidligere i oppgaven.

Der allikevel på sin plass å sette fokus på problemet. Det ene er lese- og skriveferdighets nivået i Norge generelt, det andre er guttenes nivå. Skal man i fremtiden kunne hevde seg må disse ferdighetene sitte langt bedre og dypere. Vi har en tradisjon i Norge om å ta tak i de dårligst stilte. I dette tilfelle er det guttene og de trenger hjelp nå. Effekten av opplæringen har så langt gått til jentene, denne må fordeles langt bedre i fremtiden.

5.1.1 Veien videre.

Et kjønnsdelt ferdighets nivå i lese og skrive kompetanse kan snues hvis man ta likestilling på alvor, slik jeg har vist i oppgaven.

Dette er et politisk spørsmål og i siste instans et leder spørsmål på den enkelte virksomhet.

Utfordringen består i blant annet i virksomhetenes handlingsrom for å være med å snu en meget beklagelig trend, samt å gi de økonomiske rammer slik at man kan rekruttere personell for å sette sammen et personale som gjenspeiler fordelingen av menn og kvinner.

Politisk sett er dette en annen form for likestillingsarbeid enn det man til nå har forbundet med denne type arbeid. Dette er ikke en fordeling av makt og en makt kamp, dette er en forsikring om at alle har muligheten til å tilegne seg en ferdighet som er grunnleggende for personens liv, læring og deltakelse i samfunnet. ”*Utdanningspolitikere vil ha svar på spørsmål som: forbereder vårt skolesystem barna på å delta i samfunnet ?*” (PISA, 2000, s9), i så måte kan St. meld 30 indikere en endring i riktig retning med sitt sterke fokus på individet. Denne holdningsendringen må skje, ikke bare, blant lærerne, men i hele skolens personale. Hvordan sørge for at alle, også gutter, blir gode lesere skrivere.

Ledelsesmessig på den enkelte virksomhet blir det avgjørende å legge forholdene til rette slik at alle elevene møter like forhold. I den betydning at de får mulighet til å tilegne seg ferdigheter gjennom metoder og undervisnings organisering som også er tilpasset guttene. Mann bør fremdyrke metoder som treffer gutter uansett om det hersker en feminin kultur eller ikke i skolen. Dette vil gjøre undervisningsorganiseringen mer robust og mindre avhengig av om det er en mann eller kvinne som står for undervisningen.

Når like stillings strategiene ble tatt i bruk var dette bl.a. for å løfte jentene frem og opp på et høyere nivå, jamnstillt med guttene. Innen lesing og skriving kan en vel med stor grad av sikkerhet anta at dette målet er nådd, utfra de resultater som jeg har brukt i denne oppgaven. Nå er det guttene som må tas tak i og løftes opp og jamnstilles med jentene innen lesing og skriving. Skal likestillingestanken og strategiene tas på alvor vil dette være en naturlig utvikling.

I et retroperspektiv kan de tre feministiske ledelses modellene eller perspektivene virke forklarende på dagens situasjon. Den radikale feminismen søkte en likestillings endring ved å gå til kjernen av problemet, som da var å få jentene frem og endre den mannsdominerte kulturen, for så å motarbeide opprettholdelsen og legetimeringen av

kjønnsforskjeller. Det er dette perspektivet som har vært det mest sentrale og grunnleggende for den endringen som har vært gjort. En gang må endringsfasen slutte og nye innarbeidede roller få sette seg. Da må perspektivene også endres. Den kulturelle- og liberale feminismen bør nå tre sterkere frem fordi de er og har mer inkluderende og kollektive strukturer i seg, slik pkt 4.1.2 viser. De erkjenner at det er forskjeller på kjønn, men at disse utfyller i større grad en skiller hverandre. Å snu utviklingen fra grunnleggende rolle og kjønnsmessige endringer over til at disse endringene er internalisert og går under begrepet normalt er en meget stor og tung lederutfordring. Dette gjelder nasjonalt, men spesielt lokalt der ledelsens makt settes på prøve og der tilliten strekkes. Ledelsen ved den enkelte virksomhet og i det enkelte klasserom må utøve ledelse på en slik måte at eleven, uansett kjønn, får betingelser for en positiv utvikling. I forhold til lese- og skrive opplæringen vil det å bringe kjønnene på lik linje være et absolutt krav.

En grunnleggende skjevhet inne lese- og skriveferdigheter basert på kjønn kan ikke godtas i et moderne samfunn. Gjøres det ikke en kontrollert endring nå vil den til slutt tvinge seg frem, slik den gjorde for jentene og kvinnene på 70- 80 og delvis 90 tallet. Med en kontrollert utvikling vil den være styrbar og ikke basert på kamp. Man vil kunne få med seg alle grupper slik at en gruppe ikke går tapende ut. Ingen har noe å vinne på dette.

5.2 Egen læringsprosess

Når denne oppgaven nå er avsluttet og mitt arbeid er ferdig, er en refleksjon over arbeidet på sin plass.

Jeg vil slå fast at dette har vært meget interessant og at veien frem har vært smal, utfordrende og bratt, men lærerik og spennende. For en vei har det vært og min forståelse nå er dypere og bedre enn da jeg startet. Jeg valgte å skrive oppgaven selv utfra at emnet interesserte meg og fordi jeg ønsket å vise at jeg selv mestret dette arbeidet – noe jeg føler jeg har gjort.

Før jeg startet opp var min forståelse av problematikken skjematisk og til dels overfladisk. Forforståelsen var hentet fra endringer i samfunnet, egne skole opplevelser som lærer, kritikk av skolen i pressen og en generell skepsis til mannsrollens utvikling. Ut av dette formet jeg den første problemstillingen. ”Har kvinnelig klasseledelse noen påvirkning på gutters læringsmiljø? Hvordan begrunnes og forklares forskjeller i skoleprestasjoner

mellom gutter og jenter?”. For å finne svar på dette problemet ville jeg benytte meg av grounded theory hvor observasjon i klasserommet stod sentralt. I etter tid ser jeg at dette ville blitt noe langt større enn det som er rammene for en master grad oppgave. Mer jobbing med problemstillingen måtte gjøres. Etter hvert som jeg avdekket mitt problemområde ble det også naturlig og avgjørende å spisse problemstillingen. Denne ble det jobbet med og justert fortløpende etter hvert som kunnskapen på området ble bedre. Til tross for dette har nok min forforståelse stått noe i veien for meg gjennom hele oppgaven og den prosessen jeg har vært gjennom. Det har gjort arbeidet mer vanskelig enn nødvendig. Forforståelsen har endret seg i løpet av arbeidet. Den ble aldri borte, men har endret seg og blitt mer nyansert. Det som var en opplevd sannhet i forforståelsen har bleknet og delvis blitt erstattet av å se tingene mer i sammenheng og helhet. Det ble ganske raskt slått fast at metoden min måtte basere seg på dokumentanalyse og sekundær litteratur.

En ulempe ved å jobbe alene er at du ikke har noen ”sparringspartner” som kan være med å skjerpe argumentasjonen. Jeg savnet sterkt dialogen som en del av metoden min. Tilfanget av litteratur på området var spredt. Derfor måtte jeg gå bredt ut. Læreplaner, kjønnsosialisering, PISA og KAL- rapporten er noe av den bredden i stofftilfanget som jeg jobbet med. Kjønnsosialisering mistet etter hvert sin sentrale plass. PISA og KAL rapporten kom sterkere inn i stede. Endring av problemstillingen var en viktig grunn til dette. Å holde fokus og trekke riktige slutninger på et riktig grunnlag er også en utfordring når man jobber på egenhånd. Denne utfordringen lå konstant over det arbeidet jeg gjorde. Selve skriveprosessen har vært viktig, ikke minst for den refleksjon som ligger til grunn. Gjennom skrivingen opplevde jeg en form for dialog med meg selv, og et sted hvor refleksjonen fikk jobbe.

Nå på tampen av mitt arbeid ser jeg tilbake på en lang og møysommelig vei som har vært mer kronglete enn rett og mer hullete en jevn. Når jeg startet så veien jevn og hel ut.

Litteratur

Beck, Christian W

Det organiserte vanvidd, Oplandske Bokforlag 1993

Bedre skole nr 4, 2004

Bjerrum Nielsen og Rudberg

Historien om Jenter og Gutter, Universitetsforlaget 1997

Bolman og Deal

Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse, adNotam Gyldendal 1991

Bourdieu, Pierre

Den maskuline dominans, Pax Forlag, 2000

Bredesen, Ole

Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk? ,Cappelen Akademiske forlag, 2004

Brøgger, Jan

Forsvarstale for mannen, N.W Damm & Søn A.S, 1995

Dale, Erling Lars

Oppdragelse fri fra ”mor ” og ”far”, Gyldendal Norsk Forlag, 1986

Dunn, Rita

How children learn: The impact of learning style, National forum of applied educational research journal, Volume 11, Number 1, 1997- 98

Gundem, Bjørg Brantzæg

Skolens oppgave og innhold, Universitetsforlaget, 1998

Handal og Lauvås

På egne vilkår, Cappelen, 1993

Holme og Solvang

Metodevalg og metodebruk, Tano, 1996

Imsen, Gunn

Elevenes verden, Tano, 1984

Møller, Jorunn

Lederidentiteter i skolen, Universitetsforlaget, 2004

Noddings, Nel

Caring A feminine approach to ethics and moral education, University of California Press Ltd, 1984

Nordahl, Thomas

Eleven som aktør, Universitetsforlaget, 2002

Nordahl, Thomas

En skole – to verdener, NOVA Rapport 11/2000

Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo

Godt rustet for fremtida ?, Acta Didacta 4/2001

Kirke- og undervisningsdepartementet

Mønsterplanen for grunnskolen , Aschehoug, 1987

Kirke-Utdanning og forskningsdepartementet

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996

NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse,

Statens forvaltningstjeneste- Informasjonsforvaltningen, 2002

Kultur for læring- Stortingsmelding nr 30

Utdannings og forskningsdepartementet, 2004

Skelton, Christine

Schooling the boys, Open University Press, 2001

Sørhaug, Tian

Om ledelse- Makt og tillit i moderne organisering, Universitetsforlaget 1996

Vagle m.fl,

Ungdommers skrivekompetanse Bind II, Norsk eksamen som tekst,
Universitetsforlaget 2005

Vedlegg 1

Sitat sett i lys av	sosialisering	Ledelse
<p><i>”Guttene lærer seg å opptre i et offentlig forum og godta formelle, upersonlige regelsystemer, f. eks når de konkurrerer eller løser konflikter. De lærer å omgås folk de ikke er spesielt begeistret for og å holde personlige sym- og antipatier utenfor ”saken””</i></p> <p><i>(Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1997, s146)</i></p> <p>Sosialisering</p>	<p>Denne uttalelsen rammer inn gutters opplæring og handle måte ganske tradisjonelt. Her gis det inntrykk av at gutter er ærlige og redelige og gjør opp for seg på gutters vis og er ferdig med saken. Alle går ut som vinnere. Gutter opptre og har mye av sin sosialisering i grupper. Disse gruppene danner hierarkier og i et hierarki er det makt relasjoner. Gutter lærer implisitt i dette noe om makt relasjoner og hvordan forholde seg til dette. Det vil også i et hierarki oppstå ledere eller noen som har mer føring enn andre. Det å innrette egen oppførsel etter den eller de som har makt er også en opplæring som blir en del av gutters oppvekst.</p> <p>Det ligger andre ting under dette som ikke er bare positivt. Der noen har makt har andre ikke makt og kanskje avmakt. Der noen definerer reglene i et system er det noen som må føye seg etter dem. Hvordan beskytter gutter i en gruppe seg for makt. Hva slags strategier legger individet for å kunne tilpasse seg andres makt bruk. Det skal mye til for en som er bundet av andres makt å gjøre opprør mot dette og hevde sin egen rett. Dette blir på en måte et opprør, ikke bare mot lederen som definerer makten, men mot hele gruppen som også lever under denne makten. Dette kan kanskje forklare hvorfor plaging og mobbing kan forekomme over lang tid. Ofte er dette et problem nettopp i gutte gjenger.</p> <p>Gutter får et forhold til gruppeprosesser og hvordan forholde seg til de. Disse prosessene blir ikke prosesser på et likt grunnlag hvor deltakerne er likestilt, men på et grunnlag hvor det finnes over – og underordnede</p>	
<p><i>”Jentene får mer trening i sosio- emosjonelle</i></p>	<p>I sin sosialisering er jentene dyadisk. Det vil si at de går i mindre grupper og som regel bare to. Dette gjør at jenter knytter nærmere bånd og har en annen</p>	

<p><i>ferdigheter med betydning for familierelasjoner og personlige forhold. I sine mindre grupper lærer de å ta omsorg for konkrete andre, uttrykke følelser, leve seg inn i andres situasjon gjennom nonverbale signaler.”</i></p> <p><i>(Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1997, s146)</i></p> <p>Sosial</p>	<p>relasjon til medlemmene i gruppen enn det guttene har. Er det færre medlemmer i gruppen kommer man nærmere og man slipper de andre inn på en annen måte enn hvis man er i en større gjeng. Samtidig vil man blant jentene få en tilgang til de prosesser som går i gruppen på en annen måte. Du kan ikke stå utenfor eller trekke deg tilbake fra en gruppe prosess når gruppen er 2- 4 deltakere.</p> <p>Ved at relasjonene blir så tette i gruppen blir heller ikke regler og rutiner i gruppen så stramme. Reglene blir mer gjenstand for forhandlinger og endringer. Dette kan i sin tur virke inn for jentene at de viser empati og øker deres sosio-emosjonelle ferdigheter. Dette kan igjen bli tatt til inntekt for at jenter er stille og rolig og er mer tilbaketrukket. Jentene holder sitt vennskap og samværsform for seg selv og trekker den sjelden frem for offentligheten slik gutter gjør. Dette er kanskje det mest synlige forskjellen på gutter og jenters sosialisering.</p>	
<p><i>”Guttene utvikler instrumentelle evner i omgang med andre, jentene ekspressive.”</i></p> <p><i>(Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1997, s146)</i></p> <p>Sosial</p>	<p>Skillet mellom instrumentelle evner og ekspressive evner er stort. Slik det fremkommer her kan det leses at disse er helt atskilt. Jentene tilegner seg bare ekspressive evner og gutter bare instrumentelle. Dette er nok ikke så kategorisk ment som det er sagt. Det vil være nyanser i dette. I enkelt miljøer vil man nok finne gutter som er meget ekspressive og jenter som ikke er det og motsatt.</p> <p>Instrumentell e evner kan man også beskrive som operant betingede evner. I denne sammenheng blir dette veldig stilisert. Guttene lærer seg noen evner som de har gode erfaringer med og som har gitt dem en positiv feedback – og dermed brukes disse. Så rigid er nok ikke en sosialiseringsprosess. Hva er til hinder for at ikke jenter gjør det samme ?</p>	
<p><i>”Vektlegging av vitenskaplig tenkemåte og metode må lede til at skolen i sin</i></p>		

<p><i>tilrettelegging av lærestoff og arbeidsmåter har for øye arbeidsetiske normer som saklighet, åpenhet og kritisk vurdering.”</i></p> <p>(M-87, 1987, s 44)</p> <p>Ledelse</p>		
<p><i>” Læreren må være omhyggelig med å velge stoff, og med å hjelpe elevene i valg av stoff, slik at valget blir best mulig og skaper sammenheng for den enkelte.”</i></p> <p>(M-87,1987, s 42)</p> <p>Ledelse</p>		<p>Læringslederen har her et helt klart mandat til individuell tilpassing av læringsstoff til den enkelte. Det er helt klart et ledermandat som her gis til læreren. Det er her lederen skal gi retning og mål for den enkelte elev og for gruppen som helhet. Dette utsagnet sier noe om kjernen i min problemstilling. Det er læreren som skal velge ut stoff som er best mulig tilpasset den enkelte. Hva slags motforestillinger har den enkelte elev for det stoff tilvalget som blir presentert. Er ikke dette en kunnskap eleven har først etter at han har tilegnet seg et spesifikt stoff tilfang. Det er vel nettopp i denne situasjonen en kvinnelig læringsleder vil velge et stoff tilfang og en metode som favoriserer det feminine enn det maskuline. Denne typen organisering og mandat fremmer helt klart det radikale feministiske syn.</p>
<p><i>” Læreren må være omhyggelig med å velge stoff, og med å hjelpe elevene i valg av stoff, slik at valget blir best mulig og skaper sammenheng for den enkelte.”</i></p> <p>Ledelse</p>		
<p><i>”Prosjekt arbeid er en arbeidsform som gir særlig gode muligheter til å kombinere lærestoff fra</i></p>	<p>Prosjekt som metode har en sosialiserende kraft . Elevene jobber i par eller grupper og gruppeprosesser virker sosialiserende. Metoden gir stor frihet til deltakerne som må gjøre en del valg. Settes dette opp mot tidligere uttalelser om gutter og</p>	<p>Det er her snakk om en arbeidsmetode som setter integrering i høysetet. Dette er også en lederutfordring. Forskjellige fag og temaer skal kombineres. Dette stiller krav til læringslederen og dennes oversikt. Læringslederens</p>

<p><i>ulike fag og arbeide med tverrfaglige temaer.”</i> (M-87, 1987, s53) Ledelse og Sosialisering</p>	<p>jenters sosialisering kan nok jenten trekke en større fordel en guttene gjennom denne arbeidsformen. Etter det sosialiseringkapittelet sier organiserer guttene seg i hierarkiske strukturer. I et prosjekt arbeid vil denne strukturen virke mot sin hensikt. Satt på spissen skjer dette fordi arbeidet fordrer at alle bidrar - ikke bare den /de som sitter på toppen i et hierarki. For jentenes del vil de kunne tjene på denne metoden. Den passer nok jentene bedre utifra tanken om at de er mer tro mot oppgaven som skal løses og at de profiterer på å jobbe mer i par eller mindre grupper. Dette passer godt med deres sosialiseringsmessige mønstre som tidligere er beskrevet.</p>	<p>praksisteori blir også her sterkt gjeldene utifra om dette er en god metode å bruke eller ikke. Metoden er relativt holistisk og av den grunn også uoversiktlig. Starten og utgangspunktet på prosjektet er greit, men en vet ikke hvor man ender. For lederen er dette en utfordring – å kunne hjelpe de som jobber i prosjektet med å holde seg målrettet til de valg man har gjort i prosjekt gruppen. Jo friere prosjektet er desto mer planlegging og forberedelser er det for lærings lederen.</p>
<p><i>”I prosjekt arbeid blir det lagt stor vekt på prosessen.”</i> (M-87, 1987, s 54) Ledelse og sosialisering</p>	<p>Dette er et interessant utsagn. Selve arbeidsprosessen blir her avgjørende. Hvordan jobbet man, hvem bidro, hvem tok ansvar osv.osv Det sies her at det skal legges stor vekt på prosessen som gruppen eller individet har gjennom gått. Sosialisering aspektet blir med dette veldig viktig. Det er den sosialiseringen gruppen har gjennomgått som her trekkes frem og som man ønsker å sette søkelyset på. Det kan være interessant å undre seg hvorfor dette er så viktig. Hva er det med prosessen man ønsker å få frem? Kan utsagnet være kjørt frem for på den måten tvinge frem en arbeidsmetode som profilerer likestillingen i større grad enn ved en vanlig tradisjonell klasseromsundervisning. Jenten vil kunne vise at de behersker prosessen godt og at de derigjennom blir mer likestilt guttene, som kanskje ikke behersker prosessen så godt, men har en fordel når prosjektet avsluttes og resultatet skal legges frem.</p>	<p>For læringslederen betyr også dette en viktig endring av arbeids oppgave. Lærerrollen blir også endret med dette. Den tradisjonelle læreren blir det her lite eller mindre behov for. Læringslederen må gå mer inn i dialog med eleven og følge opp gruppene for å se og sjekke at prosessen gå sin gang og at det går ordentlig for seg. Læringslederen blir en garantist for at prosessen blir god og meningsfull. Gjennom denne veiledningen vil læringslederen påvirke prosessen med de løsningsforslag denne kommer med. Disse forslagene vil være påvirket av om det er en mann eller kvinne. Her er det prosessen som er viktig og som skal tas under vurdering - elevene vil følge opp reaksjonsmønsteret som læringslederen har angitt og følge dette.</p>
<p><i>”En viktig side ved arbeidsplanene er at de kan gi lærer og elever oversikt over det arbeidet som skal</i></p>	<p>Arbeidsplanene blir diskutert mellom læringslederen og eleven slik at de blir mest mulig individuelt tilpasset. Den selvbeviste og argumentative sterke vil tjene på denne spesifikke uttalelsen. Tanken om</p>	

<p>utføres.” (M-87, 1987, s54) sosialisering</p>	<p>at individet skal kunne påvirke sin egen læring ligger her helt fremme i dagen. Dette vil påvirke den enkelte elevs individuelle selvforståelse og begrensninger. Dette vil være positivt uansett kjønn. Ser en det i et sosialiserings perspektiv vil muligens jentene tjene på dette. Her er det en selv som står i sentrum og det er en selv som skal yte utifra at en selv må reflektere og ikke stole blindt på hva autoriteter og signifikante voksne sier. I følge Rita Dunn er dette noe jenter har behov for og som de må jobbe med.</p>	
<p>”Likeverd og likestilling gjelder alle elever, uansett personlige forutsetninger, kjønn, hudfarge, sosial, kulturell eller religiøs bakgrunn.” (M-87, 1987, s15) sosialisering</p>	<p>Sitatet slår fast at likestilling og likeverd er et overordnet mål og et grunnleggende prinsipp for all grunnskoleopplæring. Det sies har bare at det gjelder ikke noe om hvordan det gjelder eller på hvilken måte dette skal gjennomføres</p>	<p>Fra et ledelses perspektiv utgjør dette en utfordring i forhold til hvordan man skal organisere opplæringen med dette målet for øyet. Dette er en klar makt forskyving i forhold til undervisningsplanlegging. Det er ikke bare faget og fagstoffet som skal organiseres, det skal også blant annet også tilpasses kjønnene i gruppen.</p>
<p>”Gutter og jenter skal være likestilte på alle områder i skolen, og skolen skal legge forholdene slik til rette at den enkelte elev får realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn. <u>Den holdningsskapende siden ved likestillingsarbeidet skal gjennomsyre både innhold og arbeidsformer i skolen, og må også prege de læremidler skolen bruker.</u>” (M-87, 1987, s15) Sosialisering og Ledelse</p>	<p>I sosialiserings perspektiv skal alle elever sosialiseres inn i den tro at vi er alle like og kjønn ikke betyr noe for prestasjon og realisering av egne drømmer. Sitatet er bygget opp rundt to aspekter. Det at gutter og jenter skal være likestilt på skolen og at det holdningsskapende arbeidet skal gjennomsyre skolen. Dette blir utslagsgivende for hva som sies, hvordan hverdagen organiseres, aktiviteter i hverdagen og innhold i undervisningen. Et eksempel står der blant annet at bøker o.l skal inneholde et likestillings aspekt. Sitatet påpeker med all tydelighet den endringen som skal skje og tar fokuset mer vekk fra fag og skole kunnskap til å se på læring i et større perspektiv, nemlig at en del som har tilhørt hjemmet og foreldrene skal også gjøres på skolen og at skolen blir pådriver i en sak hjemmet kanskje har et avslappet forhold til.</p>	<p>Dette understreker med all tydelighet at likestilling er et av de viktigste prosjektene til denne læreplanen. Ledelsesmessig er den et insitamant til å legge vekt på denne siden av skolens arbeid. Det holdningsskapende arbeidet blir avgjørende og gå noe bort fra skolens utgangspunkt om å tilrettelegge fagene for faglig kunnskap og fordyping. På denne måten blir det en dreining i skolens oppgave. Som læringsleder utvides de formelle rammene for hva som skal skje i undervisningen. Læringslederens egne holdninger blir også utfordret relativt sterkt. Ved at likestillingen skal gjennomsyre det hele betyr det at ledelsesmessig blir likestilling et avgjørende forhold som til enhver tid skal kunne forsvares og på pekes og ikke minst dokumenteres. Ser en dette i forhold til de tre feministiske ledelses strukturene ligger nok sitatet nært opp til den radikale feminismen. Kulturen skal endres slik at kjønnsstereotyper ikke skal</p>

		forekomme.
<p><i>”Elevene skal forberedes til å delta i samfunnslivet, og skolen må lære dem å forstå at jentene skal delta i det offentlige liv i samme grad som guttene.”</i></p> <p>(M-87. 1987, s31)</p> <p>sosialisering</p>	<p>Det legges mye prestisje og makt i å gjennomføre likestillingen ved å sosialisere den inn i unge elever. Elevene skal ikke bare læres opp til at de er like, men de blir også fortalt at jentene skal slippe til. Fokuset her er ikke at de to kjønnene er likestilt eller at likestilling er viktig. Her er fokuset at jentene skal frem og da må guttene vike fordi jentene skal delta i det offentlige i sammen grad som guttene. Hvorfor kunne ikke guttene bare senke sitt offentlige liv- så ville nivået blitt likt og likestillingen vill vært et faktum.</p>	
<p><i>”Skolen skal fremme likestilling mellom kjønnene. Erfaringen viser at mange jenter vender naturfagene, spesielt fysikk og kjemi, ryggen nettopp i løpet av ungdomsskolen. Både læremidler og undervisning bør derfor aktivt søke å trekke inn også jentenes interesser og erfaringer i valg av eksempler og illustrasjoner.”</i></p> <p>(M-87, 1987, s 243)</p> <p>sosialisering og ledelse</p>	<p>I det ovenstående sitatet ser en helt klart hvordan forventningene til det enkelte kjønn kommer frem. Tidligere har det ikke vært forventet at jenter skulle prestere eller finne kjemi og fysikk interessant. Dette dreier seg dermed om å endre vaner og endre tradisjonelle forestillinger. Sosialiseringsmessig er det her viktig at jentene skal finne seg selv igjen gjennom de interesser og erfaringer de har fra sin hverdag. Fokuset blir her lagt på jentene og hva disse skal og hvordan man skal stimulere dem. Man skal aktivt trekke inn jentenes erfaring på området. Guttenes sin erfaring blir da satt i skyggen. Sosialiseringsmessig vil dette overtid bidra til at gutters erfaring blir mindre viktig og deres interesse for faget blir mindre, i det håp om at jenten sin interesse skal bli mer aktive. Noen vil kunne tolke dette som en systematisk forskjellsbehandling og skjevfordeling. Med resultatet fra den siste PISA undersøkelsene i minne har jenten blitt bedre, guttene dårligere og totalt sett har vi gått tilbake i kunnskap på området.</p>	<p>Rent ledelses messig innebærer dette en forskyving av hvordan spesielt fysikk og kjemi faget blir eksemplifisert. Læringslederen blir forhindret fra å bruke det ”gode” eksempel og må isteden trekke frem et forklarende eksempel som sosialpolitisk er korrekt, men faglig kanskje ikke er det beste. Det legges et sterkt formelt press på læringslederen om hvordan denne skal formidle sitt fag. Dette skjer med en sterk undertone av makt, som helt klart lar sosialpolitiske hensyn veie mye tyngre enn de kunnskapsmessige.</p>
<p><i>”... må skolen aktivt fremme likestilling og unngå å videreføre og forsterke tradisjonelle kjønnsroller.”</i></p>		<p>Foruten et meget sterkt insitament for skolens sosialisering og fremtidig kjønnsrollemønster er denne uttalelsen et problem for læringslederen. Lederens profesjonalitet brukes for å gjøre samfunnsmessige endringer. Her skjer det en endring i fokus.</p>

(M-87, 1987, s30)		Læringslederen skal fortsette å tilrettelegge for kunnskaps tilegnelse, men noe større og mer alvorlig overskygger dette. Nemlig det å endre den samfunnmessige rollefordelingen mellom kvinne og mann ikke bare i skolen, men i samfunnet generelt.
<p><i>”Elevene skal forberedes til å delta i samfunnslivet, og skolen må lære dem å forstå at jentene skal delta i det offentlige liv i samme grad som guttene.”</i></p> <p>(M-87. 1987, s31)</p> <p>sosialisering</p>	<p>Sosialisering messig blir det her på nytt understreket at jentene skal opp på samme ”nivå” eller gis samme status som guttene. Guttene blir indirekte bedt om å være passiv eller ikke gjøre mer av det du gjør fordi jentene skal få være med. Denne uttalelsen trekker frem jentene og setter guttene mer i skyggen. Setter en denne uttalelsen opp mot Bjerrum Nielsen og Rudbergs syn på kjønns sosialisering blir guttenes situasjon enda mer vanskelig. Nettopp fordi resten av samfunnet sier at guttene i sin oppdragelse og forventningen til deres nåværende og fremtidige roller sier at det offentlige lys er på dem og de forberedes til dette. Skolen blir da en aktør som motvirker dette. Skolen kan gjennom dette lett komme i en legitimitets konflikt med resten av samfunnet. Her utsettes skolen og i ytterste konsekvens, læringslederen, for et massivt maktpill.</p>	
<p><i>”Elevene skal gjøres kjent med den internasjonale kvinnekongressen 8.mars.”</i></p> <p>(M-87, 1987,s44)</p> <p>sosialisering</p>	<p>8.mars blir her kjørt frem som en meget viktig del av vår kulturarv, siden dette står under overskriften om levendegjøring av kulturarven.</p> <p>Er denne kampdagen som ble innstiftet av på den andre internasjonales sosialistiske kvinnekongress i København i 1910 av så stor betydning for kulturarven at det er kun denne som det skal gripes fatt i ? Dette maler et bilde av den likestillingstanken som lå bak M-87. Det var kvinnene som skulle frem. Likestillingen ble brukt for å fremme kvinnen. Denne uttalelsen streker bare under de to siste ovenstående uttalelsene om hvor man ville med samfunnet. Skolen og læringslederen var den og de som skulle utføre disse</p>	

	<p>oppgavene. Rent faglig og kulturarvmessig hører denne dagen til samfunnsfag og historie pensum, på lik linje med FN- dagen og 17.mai, 8.mars er ikke mer signifikant en det i forhold til vår kulturarv.</p>	
<p><i>”Skulen skal derfor utvikle, grunngi og praktisere fellesskap og tilpassing og fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.”</i> (L-97, 1996, s55) sosialisering</p>	<p>Uttalelsen slår fast at likestilling er en del av skolen og at den skal fremme dette. Ikke bare mellom kjønn, men også i et større perspektiv sosialt sett. Her klargjøres det at likestilling ikke kun dreier seg om kjønnskamp, men om en større og mer generell utjamning hvor likestilling mellom kjønnene er en del av.</p>	
<p><i>”Kravet om ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing skal gjere sitt til at røynsler, opplevingar og kunnskapar blir formidla og presenterte for andre.”</i> (L-97, 1996, s77) sosialisering og ledelse</p>	<p>Sitatet oppsummerer hva prosjekt arbeidsmetoden skal munne ut i. Dette er relativt forskjellig fra det som kom frem i M-87 om at det var prosessen som var det viktigste. Kravet om resultat kommer tydeligere frem. Det er også interessant å merke seg at eleven selv, gutt eller jente, blir stilt ansvar til når det gjelder å ta vare på erfaring og ny viten.</p>	<p>Læringslederen får med dette et langt bedre og et mer kontrollert utgangspunkt for prosjekt arbeidsmetoden.</p>
<p><i>”Likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen.”</i> (St. meld 30,2004, s85) ledelse</p>		<p>Dette sitatet sette en strek for likestillingen og de spesifikke uttalelsene og tilretteleggingen for det. Det snakkes fra nå av kun om enkelt eleven - uansett kjønn. Det er den enkelte eleven som skal tre frem og det er til den enkelte elev læringslederen skal organiser og tilpasse undervisningen. Det er et helt klart skille her mellom hva som er viktig. Herfra og ut er det individet som står streker i sentrum og det er kunnskapen som skal formiddles. Slik jeg ser det sies det også at skiller utifra kjønn ikke er et argument og er ikke det man tenker seg - skiller i kunnskapsnivå derimot er en helt annen sak. Rendyrkingen av skolens innhold kommer godt til syne her. Det gir også læringslederen en god basis</p>

		på hva det er som er viktig i det systemet man er i. Kunnskapen står i sentrum og for å nå den kan det ikke skilles på annet en kunnskaps nivå hos eleven. Allikevel skal de grunnleggende rettigheten stå sterkt utifra det enkelte individ.
<p><i>”Lærerens rolle er å kjenne faget, ha evnen til å motivere og kunne formidle stoffet tilpasset den enkelte. Samtidig må læreren kjenne den enkelte elev slik at stoffet legges til rette så eleven får utfordringer og mestringsopplevelser.”</i></p> <p>(St. meld 30, 2004,s55)</p> <p>ledelse</p>		<p>Dette understreker kommentarene til det ovenstående sitatet. Eleven , gutter og jenter, skal få faglige utfordringer. Basert på læringslederens faglige kompetanse.</p> <p>Allikevel sier dette ingen ting om det sentrale i min oppgave-kvinnelig klasseledelse og gutterslæringsmiljø. I dette sitatet, som i de andre, er læreren ukjønn. Den tar utgangspunkt i at uansett kjønn vil læreren ha en formell kompetanse i faget sitt, men også en kompetanse i hvordan det enkelte barn skal følges opp og motiveres til større innsatts. Det tas ikke høyde for lærerens praksis teori elle dennes bakgrunn som kjønnnet aktør.</p>
<p><i>”Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud.”</i></p> <p>(St. meld 30, 2004, s85)</p> <p>ledelse</p>		<p>Fakta stoff kan differensieres utifra elevens behov og forutsetninger. Kan formidlerens kjønn komme i veien for denne individualiseringen?</p> <p>Alle skal ha adgang til undervisningen og ingen skal stå utenfor i hvertfall rent fysisk.</p>
<p><i>””Broen” beskriver også hvordan opplæringen best kan gjennomføres. Departementet mener dette er et lokalt, profesjonelt ansvar, og at det derfor i</i></p>		<p>Utifra problemstillingen kan dette være et problem når en ser på kjønnsfordelingen i skolen.</p> <p>” 70 prosent av lærarane i grunnskolen i 2003 var kvinner.” (SSB, 2004)</p> <p>Den enkelte skole må selv tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. Med en så</p>

<p><i>hovedsak bør overlates til skoleeier/ skoler å velge hvordan opplæringen planlegges, tilrettelegges og gjennomføres.”</i></p> <p>(St. meld 30, 2004, s36)</p> <p>ledelse</p>		<p>stor andel av et kjønn er faren for en ensretting i planlegging og tilrettelegging meget stor.</p>
<p><i>”På samme måte som i omtalen av de grunnleggende ferdighetene for elever mener imidlertid departementet at det er nødvendig å definere noen grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og øvrige opplæringssteder. Dette defineres som ”</i></p> <p><i>Rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten”. Her inngår følgende:</i></p> <p><i>Skolen og lærebedriftene skal:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter</i> <i>2. stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet</i> <i>3. stimulere elevene og lærlingene til å</i> 		

<p><i>utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning</i></p> <p><i>4. stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.</i></p> <p><i>5. legge til rette for at elevene og lærlingene kan foreta bevisste valg av utdanning og fremtidig arbeid</i></p> <p><i>6. bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge</i></p> <p><i>7. stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse</i></p> <p><i>8. fremme differsiert opplæring og varierte arbeidsmåter</i></p> <p><i>9. sikre at det fysiske</i></p>		
---	--	--

<p><i>og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring</i></p> <p><i>10. legge til rette for at foresatte og lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.”</i></p> <p>(St. meld 30, 2004, s36)</p> <p>sosialisering og ledelse</p>		