



norden

Nordisk Ministerråd

# Ligestilling i skolen

Rapport fra nordiske konferencer i Tórshavn og Reykjavik  
under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd









# Ligestilling i skolen

Rapport fra nordiske konferencer i Tórshavn og Reykjavik  
under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd

*Redaktør: Erla Sigurðardóttir*

**Ligestilling i skolen**

Rapport fra nordiske konferencer i Tórshavn og Reykjavik under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd

TemaNord 2010:522

© Nordisk Ministerråd, København 2010

ISBN 978-92-893-2017-7

Publikationen er tilgængelig som Print on Demand (PoD) og kan bestilles på [www.norden.org/order](http://www.norden.org/order). Fler publikationer findes på [www.norden.org/publikationer](http://www.norden.org/publikationer)

**Nordisk Ministerråd**

Store Strandstræde 18  
1255 København K  
Telefon (+45) 3396 0200  
Fax (+45) 3396 0202

**Nordisk Råd**

Store Strandstræde 18  
1255 København K  
Telefon (+45) 3396 0400  
Fax (+45) 3311 1870

**[www.norden.org](http://www.norden.org)**

**Det nordiske samarbejde**

*Det nordiske samarbejde* er en af verdens mest omfattende regionale samarbejdsformer. Samarbejdet omfatter Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, samt de selvstyrende områder Færøerne, Grønland og Åland.

*Det nordiske samarbejde* er både politisk, økonomisk og kulturelt forankret, og er en vigtig medspiller i det europæiske og internationale samarbejde. Det nordiske fællesskab arbejder for et stærkt Norden i et stærkt Europa.

*Det nordiske samarbejde* ønsker at styrke nordiske og regionale interesser og værdier i en global omverden. Fælles værdier landene imellem er med til at styrke Nordens position som en af verdens mest innovative og konkurrencedygtige regioner.

# Indholdsfortegnelse

Forord	
<i>Kristin Ástgeirsdóttir</i> .....	7
Sammenfatning .....	11
1. Färörarna – välkomst	
<i>Ingi Valur Jóhannsson</i> .....	15
2. Indledning	
<i>Kaj Leo Holm Johannesen</i> .....	17
3. Åbningstale	
<i>Johan Dahl</i> .....	21
4. Ligestilling i skolen	
<i>Helena Dam á Neystabø</i> .....	23
5. Jämställdhet i Norden – utveckling och erfarenheter	
<i>Carita Peltonen</i> .....	27
6. Begrænsende kønsroller – daginstitutioner og skoler som udviklingsrum	
<i>Lasse Højbjerg Helsted</i> .....	35
6.1 Kønsroller i børnehaver .....	35
7. Kvinder og mænd må tale sammen	
<i>Arnfríður Aðalsteinsdóttir</i> .....	43
7.1 Ligestillingsloven .....	43
7.2 Kønnenes socialisering .....	44
7.3 Kønsbundet studie- og erhvervsvalg .....	45
7.4 Forsøgsmateriale om ligestilling .....	45
7.5 Udgivelse af en børnebog .....	46
7.6 Erfaringer fra projektet .....	46
8. Kønspektiver i færøske læsebøger i 1–3 klasse	
<i>Marna Jakobsen</i> .....	47
8.1 Kvinder .....	48
8.2 Mænd .....	49
8.3 Sammenfatning af kønsroller 1908–1979 .....	51
8.4 Sammenfatning af kønsroller i 1980'erne .....	53
8.5 Kønsroller i Hervør og Høgni 2001–2008 .....	53
8.6. Sammenfatning – kønsroller 1908–2008 .....	56
9. Reykjavik: Åbningstale	
<i>Árni Páll Árnason</i> .....	59
10. Contextualising the „Boys“ Agenda' within an inclusive context or Let's not forget the girls	
<i>Mike Younger</i> .....	63
10.1 School-based Intervention Strategies which have the capacity to strengthen gender equality work in schools .....	69
11. Åbningstale	
<i>Katrín Jakobsdóttir</i> .....	81

12. Nordisk forskning om jämställdhet, kön och genus i skolan 2005–2009	
<i>Eva Nyström</i> .....	85
12.1 Forskareperspektivet annat än politikerns och pedagogers/föräldrars/ jämställdhetsarbetarens perspektiv?.....	85
12.2 Metod och avgränsningar.....	86
12.3 Bearbetning av materialet.....	86
12.4 Resultat.....	86
12.5 Teman.....	88
12.6 Jämförelse mellan länderna.....	90
12.7 Konklusioner.....	92
13. The politics of gender equality intervention programs in schools	
<i>Ingólfur Asgeir Jóhannesson</i> .....	95
13.1 Abstract.....	95
13.2 Overview.....	95
14. Køn i skolen? – Et blik til problematisering af kulturelle selvfølgeligheder	
<i>Cecilie Nørgaard</i> .....	103
14.1 Hvor ligger forandringspotentialen?.....	103
14.2 Hvordan ser virkeligheden ud i Danmark?.....	104
14.3 Barrierer for en indsats i Danmark.....	105
14.4 Eksempler på undervisningsmateriale.....	106
14.5 Opsamling og perspektivering.....	107
15. WomenIT – Women in Industry and Technology project 2001–2006	
<i>Marja-Leena Haataja</i> .....	109
16. Børn lærer det, de ser og hører	
<i>Arnfríður Aðalsteinsdóttir</i> .....	111
16.1 Børnehaver.....	113
16.2 Grundskoler.....	114
17. Hvordan gøre realfagene mere attraktive, særlig for piger?	
Fra det praktiske til praksis	
<i>Nina Johannesen og Olav Skipnes</i> .....	119
17.1 Baggrund.....	119
17.2 Modificering af organisering og fagplanen.....	119
17.3 Fagplanen og faglig organisering.....	120
17.4 Metode.....	121
17.5 Rekruttering.....	121
17.6 Sluttord.....	122
18. Praktiskt jämställdhetsarbete i svenska skolor	
<i>Elisabeth Wahl</i> .....	123
19. Kønsvidenskab og læreruddannelse.....	127
20. Kønsbundet studie- og erhvervsvalg.....	129
21. Kønsopdelt uddannelse – fremtidens uddannelsesform.....	131
22. Spørgsmål og kommentarer.....	133



# Forord

*Kristín Ástgeirsdóttir*, leder af Ligestillingscentret i Island.

Velkommen til konferencen *Ligestilling i skolen*. I aften og i morgen får vi lejlighed til at høre om kønsforskning i undervisningen, nogle gode eksempler på ligestillingsprojekter i skolen i Norden og udvikling af læremidler, blot for at tage nogle eksempler. Vi afslutter med tre workshops, der handler om henholdsvis kønsvidenskab og læreruddannelse, Hjalli-modellen, der nu er fyldt 20 år, samt kønsbestemt studie- og erhvervsvalg. Det sidstnævnte kendte gener de nordiske velfærdsstater i højere grad end det øvrige Europa. Mange mener, at det har medført, at individet holdes fast i kønede hjulspor og menneskelige ressourcer ikke udnyttes optimalt.

Debatten om køn og skole har en meget lang historie. I 1700-tallet, der er blevet nævnt *Oplysningens tid*, var det første gang, at europæiske tænkere, heriblandt franskmænden Nicolas de Condorcet, krævede rettigheder til kvinderne hvis juridiske stilling var en del ringere end hvad der var tilfældet blandt de fleste mænd. Kort sagt kan man sige at kvinders levevilkår blev afgjort af deres fædre, brødre og ægtefæller. Der blev stillet krav om, at kvinder fik bestemmelsesret over deres børn, ejendomme, indtægter samt retten til at udføre erhverv, noget der ellers var et lukket land for dem ifølge loven. Sagt med andre ord så skulle kvinderne få lov til at bestemme over sig selv, og mulighed for at forsørge sig selv.

Oplysningens mænd lagde stor vægt på uddannelse for kvinder såvel som mænd, hvor de sidstnævnte skulle uddannes til at lede, tænke og handle mens kvinderne derimod skulle uddannes til at passe hus og børn, og – ikke mindst – opvarte deres ægtefæller. Mændene skulle færdes i den offentlige sfære, men kvinderne stod rede i privatsfæren. En af oplysningstidens store tænkere, den pædagogiske filosof Jean-Jacques Rousseau, udtrykte følgende om kvinders uddannelse:

„Altså bør hele kvindernes opdragelse indrettes med henblik på mændene. At behage dem, være dem nyttige, blive elsket og æret af dem, at opdrage dem i ungdommen, passe dem som voksne, trøste dem, gøre dem livet behageligt og hyggeligt – det er kvindernes pligter til enhver tid, og det er det man bør lære dem lige fra barndommen.“

Den engelske Mary Wollstonecraft, der fulgte med interesse den franske revolution og den kvindebevægelse, der opstod i 1789, var helt uenig med

Rousseau. Hun skrev i bogen *Et forsvar for kvindernes rettigheder*, der udkom i 1792:

„Mine medsøstres mangel på uddannelse er årsagen til den elendighed, der gør mig så trist til mode.“

Omkring 1820 opstod en kvindebevægelse i USA og der blev grundlagt mange skoler for kvinder. I forvejen fandtes mange skoler for unge mænd. Det blev starten til den skoledebat, der stadigvæk fortsættes den dag i dag. Skulle drenge og piger undervises i de samme ting? Skulle kønnene undervises samlet i en klasse eller hvert køn for sig? Havde drengene brug for en anden uddannelse end pigerne? Skulle pigerne uddannes til at kunne forsørge sig selv eller til rollen som moder og husmoder? Dette blev diskuteret frem og tilbage.

Mange af kvindeskolerne eksisterer stadigvæk, men de kom under pres omkring 1970 da den herskende tidsånd påbød at man absolut ikke skulle skelne mellem kvinder og mænd, derfor stred kvindeskolerne imod tanken om kønnenes ligestilling.

Nogle kvindeskoler, der stadigvæk eksisterer i USA, er blandt landets førende, deres mål er bemyndigelse af kvinder, det der kaldes *empowerment of women* på engelsk. USA's kvindelige toppolitikere og ledere inden for kultur og erhvervsliv har gået på disse skoler.

Derfor kan man ikke lade være med at spørge sig selv om denne form for skoler skal være en valgmulighed, det vil sige skoler, der styrker det enkelte køn i en konstruktiv ånd og bekæmper undertrykkende og negative kønsstereotyper? Hjalli-modellen her i Island har arbejdet i denne ånd, men så vidt jeg ved findes ikke lignende skoler i de øvrige nordiske lande. Derimod diskuteres man heftigt overalt i verden fordele og ulemper ved den kønsopdelte undervisning, hvis formål enten er at styrke kønnene og give dem mulighed for at arbejde hver for sig i perioder, eller med den mere konservative tilgang at genindføre traditionelle kønsroller.

Kvindeskolebevægelsen nåede sent til Island, det var først i 1874 at den første kvindeskole blev stiftet i Reykjavik. I kølvandet fulgte tre skoler i nordlandet i 1877. Skoleinspektørerne opdagede snart, at der var rift om deres kvindelige elever i undervisningssektoren. Der var stor lærermangel i landet og ingen formel læreruddannelse. Elín Briem, leder af kvindeskolen i Ytri-Ey, der efter min mening var en af landets vigtigste pædagogiske tænkere, satte pædagogik i læseplanen for at forberede pigerne til lærergerningen. Þóra Melsteð, leder af kvindeskolen i Reykjavik i årene 1874–1906, skrev at man måtte tage højde for det faktum, at ikke alle kvinder blev gift. De ugifte var nødt til at kunne forsørge sig selv og havde derfor brug for en uddannelse.

På denne tid var der kun en skole for unge mænd i Island, Den lærdeskole, hvis opgave var at uddanne embedsmænd. Blot få unge mænd, hovedsageligt sønner af bedre stillede, havde mulighed for at blive optaget på skolen. En lov i 1904 gav også piger adgang til skolen. Samme år

blev Laufey Valdimarsdóttir, datter af kvinderettighedsforkæmperen Bríet Bjarnhéðinsdóttir, den første kvindelige elev på Den lærdeskole. Senere blev der oprettet specielle skoler for unge mænd inden for landbrug og søfart.

Lige siden skolepligten blev indført i Island i 1907, har grundskolen været præget af blandede klasser hvor drenge og piger lærte det samme pensum, undtagen håndarbejde og madlavning. Det ændrede sig i en ny grundskolelov i 1974, der bærer præg af ligestillingstanken.

Dermed ikke sagt at drenge og piger i praksis fik den samme uddannelse, eller at de gør det i dag. Læremidlerne var og er stadigvæk kønne, til mændenes fordel, se blot på undervisningsbøgerne i historie. Den skjulte læseplan eksisterer hvor skolesystemet er kønssystemets tro tjener, hvilket giver sig udslag i det kønsbundne studie- og erhvervsvalg, der kendetegner de nordiske samfund. Det er et paradoks, at samtidigt med at Norden anses for at være blandt de mest ligestillede samfund i verden, så viser arbejdsmarkedet sig at være så kønsopdelt som det er tilfældet.

Tiden er for længe inde til at skolerne i de nordiske lande tager sig sammen, at de analyserer hvordan de selv er med til at vedligeholde de gængse holdninger til kønnene, og skabe veje, der har monerer med deres lovmæssige pligt til at opdrage børn til et liv og arbejde i et demokratisk og ligestillet samfund.

Inden for de seneste ca. 20 år har man i højere grad fokuseret på drenge i skolen. Dels er der forskere som den australske pioner inden for kritisk mandeforskning, Connell, der har analyseret hvilke forventninger, der stilles til mænd og hvilken rolle de uddannes og formes til. Dels er der dem, der bekymrer sig for drengenes trivsel i skolen og deres dårlige præstationer i forhold til de piger de går i klasse med. Connell siger bl.a. følgende om manderollen:

- Drenge lærer at en mand skal være beslutsom, beherske sig selv og sine omgivelser, være målbevidst, aggressiv og resultatorienteret. En mands succes måles i rigdom og (social) magt. Mænd bliver psykisk formet til at være ledere og magthavere. Magt associeres tit med maskulinitet.
- Mænd er under stort pres, de skal holde sig væk fra traditionelle kvinderoller og opførsel, der anses for at være feminin. Det er vigtigt at forstå, at mændenes rolle og stilling har udviklet sig igennem århundrederne og afhænger af hvor man befinder sig i verden.

I Island kan vi fristes til at spørge hvilke maskuline idealer, som Connell beskriver, var med til at skabe det sammenbrud der har fundet sted i det islandske samfund. Connells beskrivelser minder uægtelig om de såkaldte ekspansionsvikinger, dvs. de unge mænd der herskede i erhvervslivet og satte det hele over gevind.

Det er vigtigt at gøre sig klart hvad det er, vi lærer drenge og piger, hvad der er positivt og hvad der er negativt. Det er bemærkelsesværdigt, at inden for de senere årtier har kvinder krydset den ene grænse efter den anden og gjort indtog på områder og erhverv, der tidligere bestod udelukkende af mænd. Kvindebevægelsens kamp og diskussioner om kønnens stilling har medført store landvindinger for kvinder, mens mændene ser ud til at sidde fast i rodfæstede roller, der uden tvivl passer mange af dem dårligt. Her drejer det sig om forestillinger om maskulinitet og femininitet, forestillinger der kan stå i vejen for individerne og deres lykke.

Hvordan påvirker disse forestillinger drengenes dårlige præstationer i dagens skole, og deres begrænsede interesse i at få en højere uddannelse? Vi må dog ikke glemme, at der, til trods for kvinders fremmarch på de fleste områder, så er det stadigvæk mænd, der udgør flertallet i vores politiske system, erhvervslivet, videnskaben, forskningen og medierne. Kønssystemet simrer videre til trods for skridt i den rigtige retning. Det må vi ændre på og her spiller skolen en vigtig rolle.

Skolen, undervisningen, læremidlerne, lærerne og eleverne, alt udgør det en spændende opgave. Få ting er så givende som kreativ undervisning, der vækker, skaber og uddanner. Der er få ting, der glæder en lærer mere end at se eleverne blive dannede. Må denne konference være med til at vække os, tænde skaberkraften og styrke os på det vigtige område som børnenes trivsel og borgernes uddannelse udgør.

Til sidst vil jeg takke Nordisk Ministerråd for støtten, Arnfríður Aðalsteinsdóttir og Ligestillingscentret medarbejdere for planlægningen og Gestamóttakan for samarbejdet.

God fornøjelse.

# Sammenfatning

*Erla Sigurðardóttir*

Ligestilling er et erklæret mål i skolelovgivningen i de nordiske lande. Men hvordan er det lykkedes skolen at bryde gamle aldre og give plads til noget nyt? Det islandske formandskab i Nordisk Ministerråd i 2009 kaldte til to nordiske konferencer for at tage pulsen på ligestilling i skolen og drøfte hvordan man kan komme videre.

I juni mødtes man således i Tórshavn på Færøerne med fokus på vestnordiske erfaringer. Den første dag talte man om ligestillingslovgivningen og ligestillingshandlinger i de nordiske lande. Indlæggene findes på det islandske formandskabs website:

[\[http://formennska2009.jafnretti.is/fm2009/?D10cID=page&id=30\]](http://formennska2009.jafnretti.is/fm2009/?D10cID=page&id=30).

I september blev der holdt en anden konference i Reykjavik hvor man samlede erfaringer fra hele Norden og verden udenfor, i dette tilfælde Storbritannien. Denne rapport indeholder hovedparten af de indlæg der blev holdt på begge konferencer. Den vil følge de tre hovedemner, der blev trukket op:

- Kønsforskning og læreruddannelse
- Kønsbestemt uddannelse og kønsbestemt arbejdsmarked
- Kønsopdelt uddannelse – fremtidens uddannelsesform

Derudover får vi lejlighed til at få indblik i vestnordisk forskning på området, en undersøgelse af børnelitteratur på Færøerne.

## *Kønsforskning og læreruddannelse*

Hvordan kan forskning og ligestillingsarbejde kombineres og udvikles til at kunne udfordre og ændre de mønstre og praksisser, der marginaliserer og ekskluderer? Eva Nyström fortalte om en ny oversigt over nordisk forskning om køn og ligestilling i skole og uddannelse i perioden 2005–2009. Hun gennemgik forskelle og ligheder mellem de nordiske lande, og ikke mindst hvilke trends, mangler og tavsheder der var i materialet. Til sidst rettede hun opmærksomheden på hvilke metoder, teorier og analyseværktøjer der fremgår som mere eller mindre produktive for øget ligestilling. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson talte om ligestillingsprojekter i skolen, og hvordan kønsforskning kan og bør implementeres

som et kriterium i skoleudviklingen. Han tog afsæt i udviklingsprojektet *Ligestilling i børnehaver og grundskolen*, projektets baggrund og forløb, styringsgruppens og referencegruppens arbejde, eksterne og interne evaluering og hvad man kan lære af projektet – med fokus på kontinuitet og diskontinuitet i forbindelse med kønsperspektiver i udviklingsarbejdet i skolen. Anna Elísa Hreiðars dóttir indledte en workshop ved at tale om hvordan individets køn kan påvirke valg af uddannelse og arbejde. De to kommer tydeligt til udtryk på læreruddannelserne hvor kvinder er i overvejende flertal. Mænd er mindre tilbøjelige til at specialisere sig i undervisning af yngre børn. Hun så på hvordan samfundsmæssige faktorer spiller ind, såsom holdninger, fordomme og stereotyper. Þórádís Þórðardóttir fortalte om en holdningsundersøgelse blandt islandske lærerstuderende i 2004, hvor mange anså enten at ligestilling allerede var opnået eller at emnet var politikernes opgave. Konklusionerne rejser spørgsmål om hvordan man kan oplyse lærerstuderende om hvordan køn påvirker skolebørns indlæring og stilling. Skal kurser i kønsvidenskab gøres obligatoriske i læreruddannelsen?

#### *Kønsbestemt uddannelse og kønsbestemt arbejdsmarked*

Dr. Guðbjörg Vilhjálmisdóttir præsenterede resultater fra en undersøgelse af kønsrelaterede forskelle i holdninger til præstige i erhverv. Resultaterne afslører en vedvarende kønsforskel når det gælder hvordan man vurderer præstige i såkaldte kvindefag (f.eks. sygeplejersker, sekretærer). Andre sociale variabler, f.eks. bopæl, var knapt så afgørende. Hvorfor opfatter drenge og unge mænd de såkaldte kvindefag mindre præstige fyldte end piger og unge kvinder gør? Kristjana Stella Blöndal refererede til diskussionen om hvor vidt undervisningssystemet primært tilrettelægges ud fra pigernes behov. Oplever drenge og piger skolen forskelligt, og belyser det frafaldet på skolerne. Kristjanas oplæg tog udgangspunkt i en undersøgelse af 1975-årgangens studie gennemførelse og holdninger til uddannelse.

#### *Kønsopdelt uddannelse – fremtidens uddannelsesform.*

Mike Younger fortalte om erfaringerne fra et projekt, hvis mål var at løfte drenges præstationer i skolen, hvor han diskuterede værdien af begge kønsdiversitet frem for en essentialistisk tilgang. Han så på hvordan kønsrelaterede myter manifesterer sig i England, med en kritisk analyse af nogle strategier, der ofte anvendes i forbindelse med drenges tilsyneladende dårlige præstationer. Matthías Matthíasson og Hrunn Guðmundsdóttir indledte workshop ved at fortælle om Hjalli-modellen, der bygger på erfaringer, der er høstet i børnehaver. Tanken er at styrke begge køn i kommunikation og samvær med hinanden ved at træne dem i opdelt grupper. Piger og drenge får således muligheder for at dyrke færdigheder,

de ellers ville gå glip af, kulturelt og socialt, i vores kønsrollebestemte samfund.

### *Norden rundt*

Cecilie Nørgaard skitserede status for de formelle muligheder for en indsats omkring arbejdet med køn og ligestilling i skolen i Danmark, og illustrerede med eksempler fra undervisningsmaterialer hvordan køn- og ligestillingsperspektiver kan indtænkes i didaktikken og udføres i praksis. Marja-Leena Haataja fortalte om projektet WomenIT i Finland, der tog fat på det kønsopdelte arbejde. Hovedvægten blev lagt på at støtte piger og kvinder inden for teknologisektoren og påvirke strukturer, der er med til at opretholde kønsopdelingen. Arnfríður Aðalsteinsdóttir fortalte om udviklingsprojektet *Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler. Børn lærer af det de ser og hører*. Til trods for mere end 30 år med lov om ligestilling er det langt igen når det gælder reel ligestilling. For at nå det mål, kræves der holdningsændringer. Nina Johannesen talte om hvad man i Norge har gjort for at gøre matematik og naturfag mere attraktive, særlig for piger. Elisabet Wahl viste en del af de forhindringer og problemer, der stadigvæk findes inden for det svenske skolesystem til trods for at skolens ligestillingsopgave er mere end 40 år gammel. Hun gav eksempler på vellykkede projekter, bl.a. Jokkmokks kommune, der i årevis har stået for forandringer med en tydelig ligestillingsvinkel.

### *Vestnorden*

På konferencen i Tórshavn lagde den færøske undervisningsminister, Helena Dam á Neystabø, ikke fingrene mellem da hun beskrev de hindringer, kvinder støder på i det færøske samfund og hvor mange opgaver der venter hvis kønnenes ligestilling skal sikres, og hvor skolen spiller en central rolle. Den færøske forsker Marna Jakobsen holdt et oplæg om færøske læsebøger der er blevet brugt i undervisningen i skolen, nogle endda i flere årtier. Det er bemærkelsesværdigt hvor sejlivede dronninger, prinsesser konger, prinser og hekse er i børnenes historiebøger. Dermed udsættes børnene for anti-kverede stereotyper om kønnene og der er brug for modvægt.





# 1. Färörarna – välkomst

*Ingi Valur Jóhannsson, ÄK-JÄMs ordförande*

Färöarnas lagman, ärade församling,

Inledningsvis vill jag framföra de varmaste hälsningar till er alla från socialminister Árni Páll Árnason som tyvärr inte kunde resa från Island på grund av den tunga arbetsbördan hos regeringen och Alltinget. Som ni säkert alla vet så har vi mycket att ta itu med på hemmaplan, regeringen har för bara få dagar sedan presenterat sitt förslag om medlemskapsansökan till EU och den behandlas nu i talande stund i Alltinget. Dessutom måste regeringen nu ta både de svåra och smärtsamma beslut för att motarbeta den allvarliga finanskrisen som Island befinner sig i. Dessa omständigheter gör att alla ministrar måste vara på plats och socialministern ber er ha förståelse för detta.

Jag vill inte gå närmare in på krisituationen i Island och lyckligtvis blir den inte heller föremål för våra diskussioner idag. Men jag vill bara understryka att det nordiska samarbetet betyder oerhört mycket för Island just nu. I dessa svåra tider känner vi speciellt hur viktigt det är att tillhöra den nordiska familjen. Vi känner att Norden står bakom oss i den kolossala uppgift som vi måste lösa de närmaste åren. Jag fick den uppgiften att rikta ett stort tack till Färöarna som var de första till att räcka fram en hjälparens hand. Det kommer vi aldrig någonsin att glömma.

Idag och i morgon kommer det att handla om jämställdhet ur två viktiga perspektiv. Jämställdhetsfrågorna har en stor betydelse både socialt och ekonomiskt. En av de grundläggande orsakerna för den ekonomiska tillväxten i Island är kvinnornas höga deltagande på arbetsmarknaden. Omkring 80 % av isländska kvinnor är lönearbetare, vilket är det högsta deltagandet i Europa. Fler kvinnor än män tar nu universitetsutbildning. Det är helt klart att i nutidens moderna samhällen kan vi inte klara oss utan den resurs som kvinnorna utgör – vår välfärd bygger på deras aktiva deltagande i att lösa alla samhällsrelaterade uppgifter. Det finns många undersökningar som visar på ett starkt samband mellan ekonomisk tillväxt och graden av jämställdhet i ett samhälle. I de länder som har uppnått den största jämställdheten är den ekonomiska tillväxten även som störst. Det finns även vetenskapliga bevis för att de företag som har kvinnor i sina styrelser visar bättre resultat än de företag som enbart styrs av män. Jämställdhet ger vinst!

Power Point-präsentation:

[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Ingi\\_Valur-gl%C3%A6rur.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Ingi_Valur-gl%C3%A6rur.ppt)



## 2. Indledning

*Kaj Leo Holm Johannesen, Færøernes lagmand*

Kære deltagere.

Jeg vil starte med at takke det islandske formandskab i det Vestnordiske samarbejde for at have taget initiativ til dette seminar om ligestilling. Seminaret er en tiltrængt og kærkommen lejlighed til at udveksle idéer og få inspiration. Forhåbentlig vil det være med til at sætte yderligere fokus på ligestilling. Det er mig en glæde, at Færøerne er vært for seminaret. Jeg vil byde jer velkommen, både færinger og udenlandske gæster.

Ligestilling er i sig selv et positivt ord, der har mange forskellige meninger. Jeg kan nævne:

- Lige rettigheder, som betyder, at alle er lige for loven
- Ligeværd, som betyder, at alle mennesker opfattes som ligeværdige
- Lige muligheder, som betyder, at alle skal have lige adgang til at opnå et givet mål

Dette forum handler om ligestilling mellem kønnene, og at der bliver sat fokus på lige stilling i skolen og i loven. I skolen, fordi skolens rolle er vigtig, da der her kan gøres en tidlig indsats på ligestillingsområdet. Og i loven, for i loven reguleres alle vores politikker.

Vestnorden bør ligesom de øvrige nordiske lande være på forkant med udviklingen på ligestillingsområdet. Vi skal være åbne over for strømninger og idéer i vore hjemlande, blandt vore nordiske naboer og globalt.

Vi har jo alle i de nordiske lande vedtaget ligestillingslove. Så kan man jo spørge sig selv, om vi så ikke har opnået ligestilling? Formelt har vi, men har vi nu også det reelt? I dag baserer ligestillingsspørgsmålet sig ikke på en kamp mellem kønnene. Det baserer sig snarere på et fælles ønske om, at alle skal have lige mulighed for at få indflydelse og deltage aktivt i samfundslivets mange facetter. Ligestilling er således et demokratisk anliggende og en forudsætning for en positiv økonomisk og social udvikling i samfundet.

Det færøske samfund står i dag overfor et stort demografisk problem. Der bor færre kvinder end mænd på Færøerne, og vores samfund har et underskud på omkr. 2000 kvinder. Spørgsmålet er, i hvilken grad manglende ligestilling mellem kønnene er årsagen til dette demografiske underskud. Der er dog ingen tvivl om, at en øget fokusering og indsats indenfor ligestilling vil hjælpe med at rette op på dette misforhold.

Det drejer sig altså om, at vi må indrette samfundet således, at både mænd og kvinder har de samme muligheder. Hele organiseringen af samfundet er umådelig vigtig for, at de alle kan lade sig gøre. Vi må komme alle de usynlige barrierer til livs, der ligger i det politiske system, arbejdsmarkedets indretning, samfundets kultur og normer.

Ligestilling er dog ikke en opgave, som den politiske myndighed er i stand til at løfte alene. Ligestilling handler i sidste ende også om, hvordan vi agerer som individer. Hvordan vi omgås hinanden i dagligdagen, og hvordan vi indretter vores arbejds- og familieliv.

På Færøerne var vi desværre sent undervejs med Ligestillingsloven, for vores lov er kun femten år gammel. Jeg vil dog påstå, at der er sket ændringer. Men vi går med små skridt, hvis vi sammenligner os med Island og de øvrige nordiske lande.

Vestnordisk Råd har sat sig for at højne graden af ligestilling angående kvinders deltagelse i politik. Målet er at komme på højde med de øvrige nordiske lande. Efter anbefaling fra Vestnordisk Råd blev der på Færøerne i 2006 nedsat et udvalg kaldet Demokratia. Formålet er at øge andelen af kvinder, der er aktive i politik. Demokratias arbejde har båret frugt, da der er flere aktive kvinder i politik i dag. Men der er stadig brug for flere initiativer for at fremme målet.

Så sent som i 2006 har Færøerne fået påtale og henstilling fra FN-konventionen CEDAW (Convention on the Elimination of all Discrimination Against Women) om at forbedre forholdene omkring:

- den lave andel af kvinder i politik
- lønforskellen mellem mænd og kvinder
- den lave repræsentation af kvinder i det akademiske miljø
- den lave andel af kvindelige ledere

Der er således nok at tage fat på og mange udfordringer forud. En hovedudfordring må være at skabe de rigtige rammer, der reelt giver mænd og kvinder de samme muligheder. Rammer, der giver også kvinder det incitament, der skal til, for at de vil kaste sig ud i politik og påtage sig ledende poster.

Dybest set handler ligestilling også om respekt for det enkelte individ. Begrebet kan også overføres til mange andre forhold i samfundet og overordnet til respekt for menneskerettigheder og antidiskrimination af enhver art.

Jeg vil til sidst henvise til, at ligestillingsspørgsmålet som bekendt ikke er af nyere dato. Allerede i 1902 skrev bonden, digteren og politikeren Jóannes Patursson et digt om emnet. Dette var seks år, før kvinder fik valgret til kommunevalg på Færøerne i 1908.

Digtet er for met som en samtale mellem mænd og kvinder. Indgangen fortæller, om en ny kvindeæra og nye friske vinde og store kvindebedrifter.

Kvinden Svanna siger til mændene, at hun godt nok ønsker en god mand. Men hun vil sandelig også gerne være med, hvor magten udspilles. For de skal vide, at kvinder har lige så god forstand på politik som mænd. Mændene svarer, at på Færøerne er underordnet, om man er mand eller kvinde. Det er mennesket der tæller, og mændene lovpriser kvinderne for deres andel i at bringe fremskridt og udvikling til den færøske nation:

„Tí siga allir Føroya menn, tit komið heil og sæl, so eiðasørt vit ivast, at tit jú mu-  
na vælat flyta Føroya tjóðá føggu framburðsleið, tað starv tit svíkja ei.“

Med Jóannes Paturssons visionære dialog vil jeg understrege, at mænd og kvinder har brug for hinanden. Ligestilling kan kun bringe lykke og fremgang – også i moderne tider!

Tak for jeres opmærksomhed!

Power Point-præsentation:

[[www.tinganes.fo/Default.aspx?ID=6735&M=News&PID=1057&NewsID=2103](http://www.tinganes.fo/Default.aspx?ID=6735&M=News&PID=1057&NewsID=2103)]



### 3. Åbningstale

*Johan Dahl*, Færøernes ligestillingsminister

Kære seminardelegerede.

Det er mig en glæde at møde jer her på Færøerne. Jeg ved, at det islandske formandskab i Nordisk Ministerråd 2009 lægger vægt på vestnordisk samarbejde inden for ligestillingsområdet og dette ønske om at styrke samarbejdet er baggrunden for, at man har organiseret dette seminar på Færøerne.

En stærk og mangfoldig arbejdsstyrke er en forudsætning for at Norden beholder sin førerposition i det internationale konkurrencemiljø. Derfor er det vigtigt at udnytte det potentielle fuldt ud som vi har i kvinders, såvel som mænds, uddannelse og erfaring. Jeg er overbevist om at uddannelse og forskning, såvel som innovation fra det enkelte individ, virksomheder og samfundsgrupper, danner grundlaget for fremskridt.

Jeg er desuden overbevist om, at det er vigtigt at lægge vægt på kønnenes ligestilling helt fra begyndelsen, det vil sige helt fra det enkelte individs første leveår og siden videre i skolen, på arbejdspladsen osv.

I min forståelse af ligestillingsbegrebet ligger der ikke en forestilling om, at de personer, som skal ligestilles, skal ensrettes eller gøres ens.

Ligestillingsbegrebet knytter sig derimod til målsætningen om at opheve og afbøde socialt skabte forskelle mellem kønnene og målsætningen om at alle personer, uanset køn, er ligeværdige.

Man siger, at arbejdsmarkedet i Norden er kønsopdelt. Forskning viser, at vores samfund kan bruge sine menneskelige ressourcer meget bedre.

I enhver innovationstilgang er der flere aktører, der spiller en central rolle for at opnå konkrete fremskridt. Det er derfor meget vigtigt, at det enkelte individ, forældre, uddannelsessystemet og arbejdsmarkedets parter tager sin del af ansvaret og går aktivt ind for at modarbejde stereotyper.

Det har ofte været hævdet, at man i bestræbelserne på at skabe mere ligestilling mellem kønnene må vælge mellem en strategi, der betoner lighed, og en som lægger vægt på forskel (eller særart) mellem kønnene. Ud fra den første argumenteres der for, at kvinder og mænd ikke er så forskellige, mens den anden pointerer kvindelige særtræk.

Modsætningen til lighed er ulighed og modsætningen til forskellighed er ensartethed. Jeg mener, at det er vigtigt at kombinere disse strategier, således at forskellighed kan være en integreret del af lighedskravet.

Lovgivningen afspejler de politiske målsætninger. Kønskvotering er et meget kontroversielt emne og er ikke benyttet som ligestillingsinstrument på Færøerne.

På trods af, at den færøske ligestillingslovgivning er af ældre dato (1994), så er man nået langt i bestræbelserne på at give de to køn lige rettigheder. Hovedårsagen til denne fremgang skal ses i lyset af det fantastiske arbejde som det færøske Ligestillingsudvalg og Demokratia har stået for siden lovens ikrafttrædelse.

Den aktive ligestillingsindsats på Færøerne har langt hen ad vejen været præget af retorik og symbolspolitik, mere end af en systematisk og målrettet politik. Den konkrete indsats har i høj grad været personafhængig, således at ildsjæle har været helt afgørende for udfaldet.

I modsætning til Norge, Sverige og Finland, så er der ikke på Færøerne udpeget en ombudsmand til at håndhæve lovgivningen. Hovedvægten i den færøske ligestillingslovgivning og indsats har været formel antidiskrimination på arbejdsmarkedet – det vil sige, at det er forbudt at gøre forskel som følge af køn. Det har imidlertid vist sig, at effekten af lovgivning, f.eks. i forhold til ligeløn har været begrænset, idet der stadig kan konstateres et løngab mellem kvinder og mænd. Jeg er dog overbevist om, at mange forskellige faktorer påvirker kønsforskelle i løn. Men det er imidlertid ikke ensbetydende med at diskriminationsforbud er virkningsløse. Det har utvivlsomt sat grænser for åbenlys diskrimination af kvinder.

Vi arbejder kontinuerligt på at ajourføre lovgivningen vedr. barsel, arbejdsmarkedet og arbejdsmarkedsrelaterede systemer med og med vågent øje sikrer, at disse også tager højde for lovgivningen omkring ligestilling.

Jeg kan desværre ikke sætte dato på hvornår den færøske ligestillingslovgivning vil blive revurderet, men arbejdet med ligestillingsområdet er et prioriteret område i regeringsgrundlaget og vil jeg som minister lægge vægt på, at vi er mere deltagende i nordisk sammenhæng de kommende år.

Til sidst vil jeg ønske jer alle held og lykke med det videre arbejde indenfor ligestillingsområdet.

Power Point-repræsentation

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/R%C3%A6%C3%B0a\\_Dahl.pdf](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/R%C3%A6%C3%B0a_Dahl.pdf)]



## 4. Ligestilling i skolen

*Helena Dam á Neystabø, Færøernes uddannelsesminister*

Kære deltagere.

Som replik til lagm andens meget inspirerende tale, har jeg lyst til at tilføje, at magten den får man ikke, den bliver man nødt til at tage, og det gælder også for kvinder. På trods af store fremskridt, så er det stadig tabu, at kvinder ønsker sin andel af magten. Men som vi har hørt alle talerne gøre rede for, så bliver vi alle samt samfundet både rigere og mere ligestillet, hvis dette tabu bliver nedbrudt, og hvis det bliver lige så legitimt, at kvinder ønsker magten, som at mænd ønsker, at familieliv og arbejdsliv skal hænge bedre sammen.

I de kommende to dage skal vi behandle et emne, som vi alle sammen, på en eller anden måde, er engagerede i: Vi ved, at samfundets love gælder os alle – og vi har alle sammen gået i skole. Vi er alle ligestillede over for loven, men spørgsmålet er: er der ligestilling i skolen?

Næst efter det der foregår i hjemmene, er skolen den institution, der har den største indflydelse på dannelse og udvikling af identitet, kulturel forståelse og selvforståelse, på barnets opfattelse af samfundets mekanismer, magtstrukturer, roller, kønsroller og traditioner.

Hele denne indlæring foregår både bevidst og ubevidst. Pædagogik handler blandt andet om at være bevidst om det komplekse indhold i hele læreprocessen, og at det er vigtigt i enhver given undervisningssituation at forholde sig bevidst til begreber som f.eks. ligestilling mellem kønnene – og ligestilling mellem mennesker. Det er vigtigt i skolen at turde opstille modbilleder til de gængse – og i mange tilfælde undertrykkende – strukturer, der præger hverdagen og hverdagens historier og diskurser.

Modbilleder, der sætter tingene i relief. Vi kan f.eks. forestille os, at en nyudnævnt landsstyremand svarer journalisten, der spørger, hvorfor netop han er blevet udpeget, at han ikke håber, at det kun er fordi, at han er en mand. Det giver derfor god mening at tale om ligestillingspædagogik, en disciplin, som vi i vore daginstitutioner og i vort uddannelsessystem bør lægge langt større vægt på, end vi har gjort hidtil. En disciplin som forudsætter, at vi tager os selv alvorligt og begynder at forske i vore egne samfundsmæssige og rollebetingede forhold. Og at vi tør udfordre gamle og forankrede mønstre.

Jeg håber, at det lykkes for dette landsstyre at få flyttet nogle hegns-pæle på dette område. Men jeg vil dog sige, at vi er ganske godt på vej. Jeg er sikker på, at langt den største del af pædagog- og lærerstaben er fuldstændig klar over sit store ansvar som norm- og bevidsthedsdanner,

og at der bliver arbejdet både med og imod de tendenser, der til enhver tid gør sig gældende.

I øjeblikket hører vi meget om de stille piger, med de høje karakterer, som ender i de lavtlønnede stillinger og de brovtende drenge, med de lave karakterer, men som alligevel får de højtlønnede stillinger. Vigtige temaer blandt mange, for den kommende foresker enten at afkræfte eller bekræfte – for dernæst at foreslå en relevant handlingsplan. Ikke at vi skal sætte os med hænderne i skødet og vente på, hvad eventuelle kommende forskere siger – men objektiv viden er bestemt ikke at foragte.

Udviklingen de seneste år har vist, at lærerjobbet har tendens til at udvikle sig fra at være et mandejob til at være et kvindejob. Det er rimeligt at antage, at en af årsagerne til, at lærerfaget i dag er et kvindedomineret fag, er, at det ikke længere er et højt lønsfag med status. Men vi skal passe på ikke at forstærke dette efter min opfattelse helt forkerte billede af lærerfaget. Det bør have politisk prioritet at gendanne lærerjobbets status – også med henblik på ligestillingen i skolen, fordi det er vigtigt, at eleverne arbejder sammen med både mandlige og kvindelige rollemodeller.

Hvad er så handlingsplanen i undervisningsministeriet med henblik på ligestilling i skolen? For det første vil vi styrke læreruddannelsen. Løfte den op på bachelor og m. a. st. niveau – og gennemføre den nødvendige forskning i pædagogik og ligestilling. For det andet vil vi implementere ligestillingsperspektiver i det meget omfattende arbejde, der er i gang i øjeblikket, med at formulere faglige og pædagogiske mål i alle fag fra 1. klasse i folkeskolen til de højeste gymnasiale uddannelser. Det er vigtigt at anlægge denne mainstream perspektiv på ligestillingsproblematikken, at den skal indgå som en naturlig del i alle skolens fag og facetter. For det tredje vil jeg foreslå, at der i skoleåret 2010–2011 bliver arrangeret en temauge omkring ligestillingsspørgsmål både i folkeskolen og i de gymnasiale uddannelser. For det fjerde vil jeg prioritere produktion af færøske undervisningsmidler, der med respekt for kultur og sprog opfylder ligestillingslovens krav i forhold til undervisningsmaterialerne.

Vi lever i et moderne samfund og er underlagt FN's konventioner om ligestilling og ligeberettigelse, og dette skal også implementeres i vores lovgivning og vores samfundsforvaltning. Ligestilling i loven og ligestilling i skolen er en selvfølge i det færøske samfund. Forandring er tager tid, og det tager også tid at forandre holdninger i et mandsdomineret fangersamfund som det færøske. Vi er langt fra ajour, men der arbejdes på sagen, og jeg har et godt håb om, at dette vil lykkes.

Det er vigtigt at gøre sig klart, at ligestillingens hovedmodstander ikke er mændene, men vores egne traditioner, og at det er en modstander, som er meget svær at bekæmpe, men ikke uovervindelig. Vi skal ikke fremmane fjendebilleder og syndebukke, mens vi kæmper for at ændre traditioner, holdninger og meninger, både hos os selv, og hos vores kære medmennesker og medborgere. Men det er som at kæmpe en guerillakamp. Modstanderen er svær at få øje på, undviger, gemmer sig, for så pludselig

at slå til igen. Derfor må vi føre en meget alsidig og tålmodig kamp og tage mange utraditionelle midler i brug. Vi skal have mod til at røkke ved traditionerne, og måske endda have mod til sige: *Rend mig i traditionerne*, for at bruge titlen på en af Leif Panduros bøger.

Nogle hævder, at de mest samfundsbevarende og traditionsbundne meningsdannere er de søde bedstemødre, der ikke kan holde sig fra at overføre holdninger til børnebørnene, som ligger to generationer tilbage i tiden, også på ligestillingsområdet. Jeg er nu selv kommet med i den klub, så jeg må tage kampen op.

Hvis vi skal have budskabet igennem, må vi lære at møde de unge, der hvor de er og via de kommunikationskanaler, som de bruger. Det er også vigtigt, at vi finder og dyrker nogle unge rollemodeller, der tør bryde med traditionerne. Der er traditioner nok at bryde, hvad angår traditionelle kvinde- og mandefag. På kvindesiden f.eks. pædagoger, hjemmehjælpere og sygeplejersker. På mandesiden f.eks. navigatører, maskinmestere og bilmekanikere. Vi må også lære at bruge humor, og vi må helt væk fra det image, at ligestilling er nogle sure rødstrømper, der mødes en gang årligt, drikker te og skælder ud på mændene. Vi skal altid huske på, at ligestilling er en *god sag*, som sagtens kan vindes.

Det lykkedes for Nelson Mandela med oplysning og med appel til fornuft og menneskelighed at bekæmpe apartheid i Sydafrika, og ende som præsident. Ligeledes lykkedes det for Obama at blive præsident i USA og dermed sejre over den ulighed og racisme, som i generationer er nedarvet og har ligget som en skygge over USA, siden borgerkrigen og oprøbet af slaveriet. Og sat ind i en nordisk sammenhæng kan der til dette fine selskab tilføjes, at det også lykkedes for Jóhanna Sigurðardóttir først at blive formand for sit parti og siden statsminister for sit land, fordi hun havde evner til at lytte, handle og vise tålmodighed. Jeg kan bare citere Jóhanna Sigurðardóttir og sige: *Okkar tími mun koma*.

Jeg vil ønske alle et godt seminar, ser frem til en lang række inspirerende foredrag og håber, at når sidste ord er sagt på denne konference, så er det begyndelsen til noget nyt!

Power Point-præsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Ligestilling%20i%20skolen-Helena%20Dam.pdf](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Ligestilling%20i%20skolen-Helena%20Dam.pdf)]



## 5. Jämställdhet i Norden – utveckling och erfarenheter

*Carita Peltonen, rådgivare i Nordiska ministerrådets sekretariat*

Nordiska ministerrådet för jämställdhet har i över 35 år arbetat för att utveckla de nordiska samhällena mot större jämställdhet mellan könen. Det aktiva arbetet för jämställdhet är kännetecknande för de nordiska demokratierna.

Under dessa 35 år av nordiskt jämställdhetssamarbete har många olika teman diskuterats som har speglat de aktuella samhällsliga problemställningar i de nordiska länderna och de självstyrande områden. Ett stort steg för det nordiska jämställdhetssamarbetet var arrangemanget av Nordiskt Forum först i Oslo 1988 med 8 000 deltagare och sex år senare deltog närmare 16 000 deltagare i Åbo i ett arrangemang som bjöd på 900 seminarier och många kulturella aktiviteter. Nordiska jämställdhetsministrar höll även sina officiella möten i samband med dessa fora.

Många projekt och aktiviteter med olika teman har under dessa år genomförts inom ramen av Nordiska ministerrådets verksamhet. BRYT projektet på 80-talet försökte hitta lösningar på hur kvinnor kan komma in i mansdominerade yrkesområden som teknik, och man skulle få män att bli intresserade av vår dyrken. Projektet producerade ny kunskap, men kunde inte komma med lösningar på hur få in fler kvinnor i den tekniska branschen eller hur inspirera män att gå in i vår dyrken. Det första samarbetsprogrammet 1989–1993 fokuserade på två teman:

- kvinnors roll i den ekonomiska utvecklingen
- kvinnors och mäns möjligheter att kombinera familjeliv och arbetsliv.

Som kuriositet kan nämnas att Sverige hade ordförandeskapet 1988 och ordförande för jämställdhetsministrarna var biträdande civilminister Margot Wallström, den finska jämställdhetsministern var social- och hälsovårdsminister Tarja Halonen och arbetsminister Henning Dreyer var ansvarig för jämställdhetsfrågor i Danmark. Idag har alla tre toppositioner, och tar i sina nuvarande positioner upp jämställdhetsfrågeställningar. Det är alltså inte farligt att arbeta med jämställdhet.

Programmet för det nordiska jämställdhetssamarbetet 1995–2000 prioriterade fem områden:

- främja kvinnors och mäns lika tillgång till de politiska och ekonomiska beslutsprocesserna
- främja kvinnors och mäns lika ekonomiska ställning och inflytande. Insatser som främjar likalön är en viktig del av detta arbete.
- främja ett jämställt arbetsliv
- förbättra möjligheterna för både kvinnor och män att förena föräldraskap och förvärvsarbete
- påverka den europeiska och den internationella utvecklingen på jämställdhetsområdet.

I programmet påpekades att för att arbetet skall bli effektivt kommer NMR att verka för utveckling av metoder som främjar ett aktivt jämställdhetsarbete.

Slutdokumentet *Platform of Action* från FN:s kvinnokonferens i Beijing 1995 hade undertecknats av alla nordiska regeringarna, och det innebär bl.a. att alla länder skulle börja med att integrera jämställdhet i alla områden i samhället. I NMR startade även denna process under denna period. Samarbetsprogrammet för år 2001–2005 tog upp tre huvudteman:

- integrering av könsperspektiv på de nordiska statsbudgeterna
- män och jämställdhet
- *kvinnofrid* – ett svenskt uttryck som är svårt att uttrycka på de andra nordiska språken men är kampen mot det våld som kvinnor utsätts för i våra nordiska länder

De nordiska ländernas jämställdhetsarbete är mycket omfattande, och det nordiska samarbetet kan inte beröra samtliga jämställdhetsområden. Jämställdhetsministrarna har valt att prioritera två teman i samarbetsprogrammet för åren 2006–2010. Med fokus på kön är målet ett jämställt samhälle. Dessa är *Kön och makt* och *Kön och ungdom*.

Alla tre samarbetsprogram sedan 1989 har egentligen fokuserat på samma teman men perspektivet har förändrats från att tala om kvinnors roll och kvinnors deltagande i ekonomiska och politiska beslutsprocesser på 1980-talet, till att idag tala om integrering av jämställdhetsperspektiv, kvinnoperspektiv, mansperspektiv eller könsperspektiv, det som på engelska kallas *gender mainstreaming* och myntades under FN:s kvinnokonferens i Beijing 1995.

Sedan 1995 har målet för det nordiska jämställdhetssamarbetet varit: ett jämställt samhälle. Det betyder att makt och inflytande fördelas jämnt och att kvinnor och män skall ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla områden i samhället och livet.

I dag står det nordiska jämställdhetsarbetet inför nya problemställningar, som avspeglar den ökade globaliseringen. Utmaningar är också de ungas uppfattningar av hur deras möjligheter påverkas av kön, den åld-

rande befolkningens, om struktureringen av arbetslivet, finanskrisen och det mångkulturella samhället.

Människorna i Norden är olika med avseende på etnisk tillhörighet, social eller regional bakgrund. En aktuell utmaning för jämställdhetspolitiken är hur den kan uppfånga mångfalden, och inkludera alla grupper i beslutsprocesser och i den offentliga debatten. Där jämställdhetspolitiken formas.

När både kvinnors och mäns olika kompetens, kunskap och erfarenhet ges möjlighet att tas i betraktande, påverkas och berikas utvecklingen inom alla samhällsområden. Både kvinnor och män skall ges möjlighet att påta sig nya uppgifter. Och att lämna ifrån sig andra. Såväl i arbetslivet som i familjen. Mäns aktiva deltagande i jämställdhetsarbetet är en förutsättning för att målet om ett jämställt samhälle uppnås. Nordiska kvinnors och mäns möjligheter att förena föräldraskap, omsorgsarbete, arbetsliv och deltagande i den politiska processen har ett nära samband med välfärdsstatens och omsorgspolitikens utveckling. I detta sammanhang ligger det en särskild utmaning i att även få med män från olika etniska, religiösa och kulturella grupper i jämställdhetsarbetet.

Trots positiva förändringar i mäns medverkan i omsorgen om barnen har kvinnor fortfarande ofta huvudansvaret för arbetet med hem och barn, både i familjen, i offentliga omsorgsinstitutioner och i förskolor. I de flesta nordiska länder och självstyrande områden har mäns utnyttjande av föräldraledighet slagit igenom i begränsad utsträckning. Island är idag i Norden förebild för hela världen vad gäller pappaledigheter. År 2000 godkändes en lag som gav mor tre månader, far tre månader, och tre månader kan föräldrarna dela hur de önskar sinsemellan i föräldraledighet. Dessutom får den som tar ut ledigheten 80 % av lönen i ersättning. I dag utnyttjar 95 % av de pappor som bor med sina familjer denna förmån, och det har visat sig att nativiteten har ökat på Island, som redan i dag toppar Europas nativitet med att det föds i genomsnitt över 2,1 barn per familj, när det t.ex. i Italien och Tyskland enbart föds 1,4 barn/familj. När lagen hade trätt i kraft visade det sig t.ex. att 25 % av brandmännen önskade att utnyttja sin rätt att ha pappaledigt i tre månader. De mansdominerade branscherna drabbades av samma som de kvinnodominerade områdena, dvs. att det behövs vikarier och en budget för att täcka kostnaderna i samband med föräldraledigheterna. I dag vet vi inte än nu hur finanskrisen kommer att slå ut på barnfödandet och utnyttjandet av föräldraledigheter. Men i alla de nordiska länderna har man sett samma trend, när staten för en politik och inför ordningar som stödjer familjerna ekonomiskt, så ska få sig familjerna ett andra eller tredje barn. Tyskland införde för ett par år sedan en lag om föräldraledigheter med de nordiska länderna som modell.

Eftersom män idag inte till fullt utnyttjar sin rättighet till föräldraledighet måste det finnas orsaker till detta. Idag önskar de flesta kvinnor att själva utnyttja möjligheten att stanna hemma med sina barn upp till ett år. I debatterna kring familjepolitik i de nordiska länderna talas det ännu

mycket om att mor har ett närmare förhållande till sitt barn, och eftersom hon ammar minst ett år måste hon stanna hemma med barnet. Ifall vi i de nordiska länderna önskar att uppnå jämställdhet måste vi ta upp frågor kring familjepolitiken, myten om den *heliga modern* och amningen. Ifall man önskar att uppnå jämställdhet mellan könen, så måste kvinnor och män dela på omsorg, makt och inflytande, detta innebär att kvinnor och män måste mötas halvvägs och ge upp en del av sin makt.

Det nordiska fokus på män och jämställdhet som är unikt i ett internationellt sammanhang är ett bra exempel på fördelen med och nödvändigheten av att inkludera flera grupper i jämställdhetsarbetet. Kvinnorna har satt jämställdhet på den politiska agendan, vi kvinnor har formulerat jämställdhetspolitiken och vi har även formulerat vad vi önskar att män skall göra ur ett kvinno-/jämställdhetsperspektiv. Det finns inte en enda man i hela Norden som inte vet hurdan jämställdhetspolitik kvinnor önskar sig. Dagens stora utmaning är att män skall själva formulera hurdan jämställdhetspolitik de önskar sig ur ett mansperspektiv och att de formulerar vad de önskar sig att kvinnor gör ur ett mansperspektiv. Idag känner män att de inte är en del av jämställdhetspolitiken, och därför är det svårt att uppnå goda resultat. Island har här även varit föregångare genom att de år 2004 arrangerade en jämställdhetskonferens enbart för män. Den enda kvinnan som fick delta var Vigdís Finnbogadóttir, Islands förra president.

Nordiska ministerrådet har idag en process för hur ett könsperspektiv integreras i det nordiska samarbetet. Det gäller både fackministerråden och sekretariatet. Samarbetsministrarna har beslutat att Nordiska Ministerrådets budget skall innehålla en analys hur budgetmedel fördelas ur ett jämställdhetsperspektiv. Regelbunden publicering av könsuppdelad statistik för att ta fram fakta om hur till exempel resurser fördelas mellan kvinnor och män. Klara riktlinjer har utarbetats för kvinnors och mäns representation i de olika nordiska samarbetsorganen.

Målet om nordisk nytta skall vara utgångspunkt i de initiativ som initieras inom bägge områdena speciellt kring teman där de nordiska länderna och självstyrande områdena har ett gemensamt intresse. Konkreta projekt presenteras i årliga handlingsplaner, som jämställdhetsministrarna godkänner.

Under de senaste åren har jämställdhetsministrarna tagit initiativ till olika projekt för att diskutera och jämföra de olika länderna och självstyrande områdens politik. Exempel på projekt är:

- *Pornificering av det offentliga rummet* – projektet initierades av den danska jämställdhetsministern Henriette Kjær Hansen, som önskade att få mer kunskap om de ungas uppfattning om pornografi. Danmark är mycket bra på att lyfta upp problemställningar kring kön och unga kring olika teman.
- *Prostitution i Norden* – det nordiska projektet initierades av MR-JÄM år 2006 och avslutades med en konferens hösten 2008 i Stockholm.



Under konferensen presenterades resultaten från de enskilda projekten. Nordiska institutet för kunskap om kön, NIKK, ansvarade för genomförandet av projektet. Mer information om projektet ses på [[www.nikk.no](http://www.nikk.no)].

Sverige var i början av 2000-talet det land som lyfte upp kampen mot människohandel, speciellt med fokus på sexuellt utnyttjande i nordiska och internationella sammanhang. Sverige införde, som första land, år 1999 en lagstiftning om förbud mot sexköp. I dag har fyra av fem nordiska länder en lagstiftning, som förbjuder köp av sexuella tjänster. I Finland är det enbart förbudet att köpa sex av personer, som är utsatta för människohandel, och den norska lagen som trädde i kraft i början av år 2009 gäller även utomlands. Det nordiska projektet *Prostitution i Norden* undersökte även kvinnors och mäns attityder till prostitution och jämförde lagstiftningen i de enskilda nordiska länderna och sammanfattade att trots skillnader i lagstiftning och attityder i de enskilda nordiska länderna är Norden som en region mer enhetlig jämfört med resten av Europa och andra delar av världen.

Föräldraledigheter i Norden – under det norska, finska och nu det isländska ordförandeskapet – har genomförts projekt kring detta tema. Island genomför under sitt ordförandeskap år 2009 ett omfattande nordiskt projekt om *Föräldraledighet, omsorg och kön i Norden*. Projektet skall granska samspelet mellan de fem nordiska ländernas barnomsorgspolitik och fädrars och mödrars löne- och karriärmöjligheter. Temat diskuteras på en konferens som arrangeras i november på Island.

Inom det nordiska projektet *Kön och makt i Norden* diskuteras kön, makt och effekten av jämställdhetspolitiken i de enskilda nordiska länderna. En central fråga är: har lagstiftningen och politiken lett till ett mera jämställt Norden? Alltsedan 1960-talet har upprättandet av de nordiska välfärdsstaterna och lagstiftning på jämställdhetsområdet inneburit att stora delar av de jämställdhetspolitiska målsättningarna har uppnåtts, med andra viktiga frågor, inte minst i arbetslivet, alltjämt delvis är olösta.

*Arbetsmarknaden, utbildningssektorn och näringslivet* i de nordiska länderna och självstyrande områdena är alltjämt könsuppdelade. Ledande befattningar i näringslivet domineras av män. Samma förhållande gäller för forskningen. De norska ministrarna, näringsminister Ansgar Gabrielsen (Høyre), och jämställdhetsminister Laila Dåvøy (Kristelig Folkeparti) presenterade år 2002 förslaget till kvoter i börsnoterade aktiebolag ifall aktiebolagen inte kunde lyfta kvinnors andel i aktiebolagens styrelser. År 2002 fanns satta 6 % kvinnor i de norska aktiebolagens styrelser. År 2003 godkände Stortinget en ny lagstiftning om könskvoter i de börsnoterade aktiebolagen i Norge. Lagen skulle träda i kraft i början av år 2006, om inte kravet på 40 % av det ena könet av styrelseposterna var uppfyllt. Ifall aktiebolagen inte följer lagen, kan de straffas och i yttersta ända upplösas efter som de inte följer lagen. Denna lag har åstadkommit

en enorm offentlig debatt i Norge och har väckt stor uppmärksamhet i hela världen. I dag har de norska aktiebolagen uppnått kravet på 40 %. Kvoteringen är inte ett mål utan ett medel att uppnå resultat. I NIKK magasin nr. 1/2009 kan man läsa mer om denna lagstiftning [[www.nikk.no](http://www.nikk.no)]. Delegationen för jämlikhetsärenden i Finland är en parlamentariskt tillsatt delegation med representanter från alla politiska partier, kvinno- och mansforskare och NGOs och är ett organ som på en bred front lyfter upp nya jämställdhetsfrågor, inverkar på samhällelig beslutsfattning och främjar integrering av jämställdhet, dvs. gender mainstreaming. Delegationen grundades år 1972 och den följer riksdagens perioder. I riksdagen i Finland har de kvinnliga parlamentarikerna skapat ett kvinnonätverk. Nätverket samlas en gång i månaden för att diskutera aktuella politiska frågeställningar och inom detta nätverk har många jämställdhetsfrågor initierats och diskuterats och förts vidare till diskussioner i partierna.

*Jämställdhet och klimatförändringar* – på jämställdhetsministermötet år 2008 konstaterade Danmark att i den internationella debatten krävs klimatförändringar saknades ett jämställdhetsperspektiv och föreslog att jämställdhetsministrarnas skulle starta ett nordiskt projekt med fokus på jämställdhet och klimatförändringar och att MR-JÄM genom detta kunde bidra till den nordiska globaliseringsdiskussionen. En Nordisk Summit arrangerades i februari i År och temat presenterades på ett side-event i samband med FN:s årliga kvinnokommissionsmöte i New York i början av mars, och att de nordiska ministerråden möttes på ett förberedande möte till klimatoppmötet i Köpenhamn, och beslöt att jämställdhet skall ingå i slutdeklarationstexten.

Temat *kön, kultur och kommunikation* har MR-JÄM också fört upp. Kulturen är en viktig del i det nordiska samarbetet på den nordiska dagordningen. Ett könsperspektiv på denna centrala delen av samarbetet kan bidra till att stärka och förnya kultursamarbetet. Kön har betydelse när man tittar på vad som skapas inom konst – och av vem. Och kön har betydelse för hur konst och kultur förmedlas. En fråga som är relevant i sammanhanget är också, huruvida vi, genom konst och kultur, kan arbeta för integration och jämställdhet i framtiden?

Nya grupper av kvinnor och män med olika social, kulturell, etnisk, sexuell och identitetsmässig bakgrund träder in på den nordiska scenen, och formulerar nya förväntningar på jämställdhetsarbetet i Norden. För att uppnå jämställdhet bland alla grupper i de nordiska samhällena är det nödvändigt, att Nordiska ministerrådet integrerar ett tvärgående minoritetsperspektiv i samtliga kommande initiativ på jämställdhetsområdet.

Nutidens nordiska mångfaldssamhällen skall beaktas vid utvecklingen av det nordiska jämställdhetsarbetet, när det gäller såväl nya som gamla nordiska medborgare. Ett familjemönster i stark förändring är också en del av nordisk kultur och modernitet. De unga upplever förändringar i uppfattningarna om kön och nya förväntningar på framtidens uppfattningar om kön. De ungas identitet påverkas bland annat av hur könsbilder

återges i massmedia, dataspel, inom kultur och kommunikation. Massmedia och masskommunikation framställer kvinnor och män olika beroende av etnisk, kulturell eller annan form av tillhörighet. En central fråga är hur stereotyper om kön förmedlas, kanske förstärkt, genom konst, media och pornografi.

De multilaterala förbindelserna mellan de nordiska och de baltiska länderna och Nordvästrysland siktar på att utveckla en god grannsamja mot bakgrund av en önskan om att stärka demokratin i hela regionen, och att skapa ramar för öppna, pluralistiska förbindelser. Till dessa värden hör också jämställdhet mellan könen.

De nordiska länderna har i likhet med de baltiska länderna och Nordvästrysland delvis valt olika vägar i arbetet för jämställdhet mellan könen. Samarbetet skall utnyttja baltisk, rysk och nordisk expertis på jämställdhetsproblematik, och utarbeta strategier för genomförande av program med samma mål. Samtidigt är det fortfarande viktigt att stödja kvinnornas aktiva deltagande i de demokratiska institutionerna i hela regionen.

Jämställdhetspolitik är en process som är i ständig förändring. Ett samhälle i utveckling fordrar en jämställdhetspolitik i utveckling, och den påverkas både av den allmänna samhällsutvecklingen och av olika aktörer, som deltar i jämställdhetsarbetet i den statliga sektorn, i arbetsmarknadsorganisationer och i frivilligorganisationerna. Nordiska ministerrådet kommer att arbeta för att inkludera jämställdhetsområdet många olika aktörer i jämställdhetspolitiken.

Det finns ett stort internationellt intresse för nordisk jämställdhetspolitik. Det finns tecken på att medvetenheten om värdet av jämställdhet i familjepolitik och arbetsliv växer internationellt.

Det goda nordiska jämställdhetsarbetet skall fortsättningsvis ha sin utgångspunkt i samarbetet mellan de nordiska länderna och de självstyrande områdena. En dynamisk och livskraftig jämställdhetspolitik inom det nordiska samarbetets ram bör ha stor betydelse i Nordens grannländer och för Nordens roll i Europa och resten av vår globala värld.



## 6. Begrænsende kønsroller – daginstitutioner og skoler som udviklingsrum

*Lasse Højbjerg Helsted*, fuldmægtig, Beskæftigelsesministeriet i Danmark – Ligestillingsafdelingen

I invitationen fra det islandske formandskab blev det betonet hvor vigtigt det er at starte tidligt med arbejdet med ligestilling, og at starte dette arbejde i skolen. Og det kan vi fra et dansk synspunkt være enige i; det er vigtigt at starte tidligt, inden traditionelle handlemåder, normer og dermed kønsroller bliver for fastlåste og commonsense, hvor ved de bliver svære at identificere og gøre noget ved.

I Danmark har vi også startet det *tidlige arbejde* med ligestilling og kønsroller. Vi har sat en indsats i gang i relation til skolen men også endnu tidligere; i daginstitutionerne. Også her er det tydeligt, at man har en tendens til at tænke i stereotyper kønsroller, og derfor har vanskeligt ved at arbejde med ligestilling af piger og drenge.

En undersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Universitet har vist, at det er i løbet af børnehaven, at der sker en markant opdeling af piger og drenge. Når børnene kommer fra vuggestuen, leger piger og drenge ubeværet med hinanden, men efterhånden forstærkes kønsrollerne hvor vennskaber og lege på tværs af køn bliver undtagelsen snarere end reglen. En tidlig indsats for ligestilling kan derfor med fordel tage afsæt i daginstitutionerne. Jeg vil derfor fortælle om to danske projekter, hvor man har undersøgt, hvordan der ska bryde stereotype begrænsende kønsroller i henholdsvis børnehaver og i skolen.

Med afsæt i disse projekter vil jeg beskrive, hvordan der tænkes om køn i institutionerne, og jeg vil give et bud på, hvordan man kan bryde disse mønstre.

### 6.1 Kønsroller i børnehaver

Tre børnehaver i København blev undersøgt via observationsstudier og personaleinterviews, hvorefter der blev lavet en opfølgingsundersøgelse. I undersøgelsen blev der stillet følgende spørgsmål:

- På hvilken måde er køn med til at definere situationen?
- Udgør køn en begrænsning for børns udfoldelsesmuligheder?
- Hvilken rolle spiller pædagogerne og børnene?
- Hvilken rolle spiller institutionen?

I den forbindelse blev der udarbejdet følgende materiale:

En forskningsrapport om undersøgelsen:

[\[www.lige.dk/files/PDF/boernehaver/rapport\\_boernehaver.pdf\]](http://www.lige.dk/files/PDF/boernehaver/rapport_boernehaver.pdf)

En inspirationsguide til arbejdet med køn og ligestilling i børnehaver:

[\[www.lige.dk/files/PDF/boernehaver/inspirationsguide\\_boernehaver.pdf\]](http://www.lige.dk/files/PDF/boernehaver/inspirationsguide_boernehaver.pdf)

En børnebog hvor kønnet stilles på hovedet: en pige vågner op som en dreng og oplever begrænsningerne og mulighederne ved dette og omvendt. De mødes på midten og leger sammen:

[\[www.lige.dk/Default.asp?Id=372&AjrNws=945&AjrNwsPg=1\]](http://www.lige.dk/Default.asp?Id=372&AjrNws=945&AjrNwsPg=1)

Undersøgelserne viste, at genstande/ting, rummet, legen, sproget og fortællinger/historier spiller en rolle for, hvordan køn tænkes i børnehaven. De viste også, at den traditionelle måde, som køn tænkes på, kan være begrænsende for pigers og drenges udfoldelse. I det følgende vil jeg give eksempler på hvordan køn tænkes i forskellige sammenhænge i børnehaven, hvad der er på spil, og hvilke udviklingsmuligheder der er.

### 6.1.1 Rummet

Dukkebogen er et tydeligt kønsmarkeret pigeunivers, der defineres af navnet og genstandene (kjoler, dukker, komfur, bakker). Rummet bruges af piger. Pædagogernes indstilling er, at drengene roder for meget og derfor ikke passer ind i dukkebogets univers. Dette letter pædagogernes organisering af hverdagen, men det får også kønsmæssige konsekvenser. Rummet reserveres til piger pga. stereotyper forventninger til drenge, *der roder og ikke kan være stille*. De drenge der kan være i dukkebogen, opleves af pædagogerne ikke som rigtige drenge men snarere som en anden slags drenge; *de stille drenge*.

For at ændre på dette kan man spørge sig selv: Hvilke rum appellerer specielt til henholdsvis piger og drenge? Er der rum, der appellerer til begge køn? Hvilke dynamikker er der på spil i de forskellige rum? Hvem gives adgang til rummene og med hvilke begrundelser?

Rummene kan indrettes alternativt, således at de appellerer på tværs af køn. Den alternative indretning kunne bestå i at møblere om og skabe basis for andre oplevelser af rummet. Man kan også sørge for, at det tilsidesatte køn reserveres tid til at være i rummet. En deling kan man også forsøge at iscenesætte piger og drenge i alternative kønsroller. I eksemplet med dukkebogen kunne man give drengene besked på at være dem, som rydder op og pigerne dem, der roder.

### 6.1.2 Sproget

Sproget sætter også begrænsninger for piger og drenge. Sproget markerer, at bestemte roller/funktioner kun kan indtages af bestemte køn og derved påvirkes børnenes muligheder af sprogets muligheder, organisering og afgrænsninger.

Et eksempel på dette findes i inspirationsguiden om arbejdet med køn og ligestilling i børnehaver: Magnus forslår Karen, at de skal stå på mål sammen i en fodboldkamp, og det vil Karen gerne, men hun vil ikke være målmand men målpige. Da pædagogen ser, at de står på mål sammen, siger hun:

– Nå, du er målmandens kæreste.

Magnus spørger så:

– Må Karen ikke også være målpige?

Hvortil pædagogen hurtigt svarer:

– Jo, selvfølgelig, bare ind i målet, Karen.

Bolden nærmer sig målet, og en råber:

– Målmand er du klar?

Magnus svarer:

– Der er også en målpige!

Historien viser, at børnene ikke tager sprogets afgrænsning for givet og opfinder nye begreber, der øger mulighedsrummet for begge køn: Piger kan stå på mål, og piger og drenge kan gøre det sammen. Pædagogen underbygger sprogets afgrænsning ved at fastslå indirekte, at en pige ikke står på mål (ved at kalde hende målmandens kæreste). Pædagogen bidrager samtidigt til at positionere pigen i en traditionel kønsrolle som den passive og afhængige (den, der ikke handler i form af at gøre noget aktivt; stå på mål).

Man kan prøve at overveje hvilke ord der bruges til at betegne det som piger gør, og det som drenge gør. Man kan finde alternativer til etablerede/ekskluderende ord såsom målmand. Det kunne være målpige eller målvogter. Det er også vigtigt at værdsætte børnenes umiddelbare indfald og sproglige kreativitet.

### 6.1.3 Fortællingernes gennemslagskraft

Et andet eksempel hvor stereotyperne kønsroller formidles til børnene er i eventyrene, og man kan se, at børnene er præget af disse fortællinger. I den førnævnte inspirationsguide er et eksempel, hvor børnene skal lave en fælles historie:

De skal indtage forskellige roller og skabe historien sammen. Pigerne vælger at være henholdsvis hund, kat og tre prinsesser. Drengene vælger at være lampens ånd, en papegøje, en oste mad på cross-maskine. Pigerne starter historien: De er på et slot og drager ud på et stort hav i et skib. En af drengene (lampens ånd) overtager historien og tryller skibets motor i stå. Pigerne driver derefter rundt på åbent hav. En af de andre drenge (papegøjen) hælder benzin på motoren igen. Lampens ånd tryller ostemadden på cross-maskine om til Hulk, og vil have ham til at slå pigerne i ansigtet, men en af pigerne foreslår, at prinsesserne er superprinsesser, som kan flyve væk.

Historien bærer træk af det klassiske eventyrs klare kønsstereotypificeringer. Pigerne er relativt passive og har brug for hjælp (skibet er gået i stå og driver rundt). Drengene er aktive og handlekraftige. Drengene kan henholdsvis drille og hjælpe pigerne ud af problemerne (stopper først motoren og får den senere i gang igen ved at hælde benzin på). En af pigerne gør oprør mod de traditionelle kønsroller i legen ved at iscenesætte pigerne som nogle, der selv kan handle og klare sig ud af kniben (de bliver til superprinsesser og flyver væk).

Det er vigtigt at lægge mærke til de roller, som piger og drenge indtager, f.eks. når de skaber fælles historier. Er der tale om tilfældig heder eller mønstre? Man kan prøve at hjælpe pigerne med at være mere aktivt handlende figurer (udstyr dem med sværd eller tryllestav og se hvad der sker). Man bør være opmærksom på hvilke historier børnehaven stiller til rådighed. Tilpas udbuddet så både piger og drenge får flere identifikationsmuligheder og indtager utraditionelle roller. Læs eventyr for børnene hvor kønnet er camoufleret og lad børnene gætte, om der er tale om en dreng eller en pige. Hvorfor tror de på det ene eller det andet?

I inspirationsguiden fremhæves drillenissen som en figur, der skaber mulighed for en anden tilgang til kønnet. Alma og Frederik vil være drillenisser sammen og udsætte andre for godmodige drillerier. De leger sammen i flere timer, de nyder hinandens selskab og griner sammen.

Drillenissen er kønsneutral og åbner mulighedsrummet for Alma og Frederik. De nye fælles roller gør det normalt for Alma og Frederik at lege sammen. Frederik har tidligere afvist at lege med piger, men drillenissen er neutral i forhold til køn og åbner derfor mulighedsrummet for Alma og Frederik, der kan skabe nye relationer/lege på tværs af stereotype kønsroller.

#### *6.1.4 Ligestilling i skolen*

I Danmark er der en hovedtendens til meget kønsopdelte valg i uddannelsessektoren. Kvinder dominerer humanistiske, pædagogiske, sociale og sundhedsuddannelser, mens mænd dominerer ingeniør-, naturvidenskab, matematik, IT, byggeri og produktionsuddannelser. Kønnet er en afgørende faktor i erhvervs- og uddannelsesvalget frem for evner og interesse. Derfor



tog den daværende danske ligestillingsminister et initiativ til at gøre noget ved ligestilling og kønsroller i skolen/uddannelsessystemet [[www.lige-frem.dk](http://www.lige-frem.dk)]. Initiativet omfattede bl.a. analyser af dynamikker bag det kønsopdelte uddannelses- og erhvervsvalg, og gode råd rettet mod lærere/vejledere, elever og forældre i forhold til at tænke på tværs af køn.

### 6.1.5 Køn i skolen

I det følgende gennemgås nogle af de væsentligste pointer fra initiativet. I den traditionelle pædagogik er der blandt børn og lærere en tendens til fokus på bestemte kønsroller for piger og drenge. Piger er f.eks. omsorgsgivere for drenge, og hjælper drengene med at dæmpe sig hvis de er urolige. Pigerne er buffere for urolige drenge og derfor er der mindst en pige i hver gruppe, når der skal laves gruppearbejde. Derfor behøver drengene ikke at lære hvordan man får en gruppe til at fungere. Samtidig er drengene gode til at sætte sig selv i scene ved fremlægning af gruppens resultater.

Drenge får skældud, fordi de er urolige, men de opnår også mange gevinster (anerkendelse) for at sætte liv i klassen. Men drenge får ikke tilbudt de læringsmetoder, der er bedst for dem. Det er påvist, at mangedrengenes motoriske udvikling og evne til at sidde stille og koncentrere sig ikke så god i de første skoleår. Opværelse af drengene og mere skældud går udover deres læring. Det samlede resultat er, at piger og drenge fastholdes i bestemte kønsrollemønstre, som bevirker, at de går glip af muligheder for at udvikle andre sider af sig selv.

### 6.1.6 Unormale piger og drenge

Det er kende tegnende, at lærere udfordres ved overtrædelse af *normal* pige/drengedadfærd. Den overlegne, krævende eller selvsikre pige møder modstand og manglende accept. En pige, som stiller krav om plads og opmærksomhed, opfattes som et større problem end en dreng, der opfører sig på lignende måde. Det medfører, at dygtige piger ikke får udfordrende opgaver men snarere opgaver som hjælpelærere. Pigernes stræben opfattes ikke som ønskværdig. Samtidig er der modstand mod usikre, stille eller (ikke så drengede) drenge. De bliver karakteriseret med begreber, der indikerer, at de ikke er rigtige drenge f.eks. ved at blive italesat som *de stille drenge*, som vi også har set i projektet om kønsroller i børnehaver.

### 6.1.7 Hvordan arbejder vi med køn i skolen?

Man kan stille sig selv spørgsmålene: Hvordan får piger og drenge mulighed for at udfolde sig? Går dette mønster ud over nogen, som trænges i baggrunden? Hvilke roller og opgaver har henholdsvis piger og drenge, hvem giver f.eks. omsorg til hvem? Hvilke udfordringer giver læreren

henholdsvis pigerne og drengene (intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, kulturelle osv.)?

Man kan overveje, hvordan man bedst sætter en udvikling i gang. Det kan f.eks. være i form af en *hemmelig* plan, hvor læreren uden elevernes vidende prøver at sætte en udvikling i gang, der skaber mulighed for, at piger og drenge kan opleve sig selv i andre roller end de sædvanlige. Hele lærerteamet kan i den forbindelse inddrages til at udvise en samlet holdning og adfærd i forhold til den nye kurs i klassen.

Man kan også inddrage eleverne i projektet, og lade dem foreslå hvordan de kan forestille sig alternative roller for piger og drenge. Man kan også forestille sig et forløb hvor kønne er adskilt – dette kan også åbne konstruktivt op for henholdsvis pigers og drenges overvejelser om køn og ligestilling, hvilket et andet dansk projekt om pornificering har vist [[www.lige.dk/ungeogpornografi.asp](http://www.lige.dk/ungeogpornografi.asp)]. I disse forsøg er det vigtigt at tage stilling til, om der skal være fokus på en lighedsdiskurs (piger og drenge har samme behov), en forskellighedsdiskurs (piger og drenge har forskellige behov og skal have forskellige muligheder) eller begge dele.

#### 6.1.8 Opfølgning/reflektion

Som opfølgning/refleksion på arbejdet med kønsroller i skolen kan det være vigtigt at stille sig følgende spørgsmål: Hvordan skal kursen evalueres? Hvordan kan man (evt. sammen med klassen og lærerkolleger) reflektere undervejs? Hvordan kan man lave en ny daglig praksis, når man er færdig med forsøget? Hvordan er arbejdsdelingen, formelt og reelt, på skolen mellem de kvindelige og mandlige lærere? Hvordan kan der på skolen udvikles en mere rummelig kønskultur – også blandt lærerne og i relation til forældrene?

#### 6.1.9 Opsummering

I børnehaven er der mange forhold, der skaber stereotype og begrænsende kønsroller for piger og drenge, f.eks. sproget, ofte anvendte fortællinger og rummenes indretning. Dynamikkerne kan forandres ved at bruge børnenes egne kreative indfald, og ved at eksperimentere med traditionelle kønsroller, f.eks. ved at udstyre piger med traditionelle *drenge*-rekvisitter i legen. Pædagogen skal bevidst hjælpe piger og drenge til at agere i andre roller end de er vant til.

I skolen er der også tydelig tendens til kønsstereotype dynamikker. Piger er omsorgsgivere og mindre opmærksomme end drengene på egne interesser. Drengene derimod har lov til at være mere krævende og forfølge egne interesser. Drengene lærer også at acceptere at blive opvartet og serveret, og deres indlæring er ikke så god som pigernes. Dynamikkerne kan f.eks. opbrydes ved at inddrage de unge og ved at se på den daglige praksis

og gøre brug af forskellige tilgange, f.eks. ved nogle gange at lade piger og drenge reflektere sammen og andre gange at adskille dem.

Power Point-repræsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Lasse-gl%C3%A6rur.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Lasse-gl%C3%A6rur.ppt)]



# 7. Kvinder og mænd må tale sammen

*Arnfríður Aðalsteinsdóttir*, projektleder, Islands Ligestillingscenter

Oplægget er tredelt:

- Hvad siger loven om ligestilling?
- Hvad fortæller islandsk forskning om ligestilling?
- Præsentation af projektet *Ligestilling i børnehaver og folkeskoler*

Ligestilling betyder, at begge køn er lige synlige i samfundet, at de har lige stor magt og tager lige stor del i det offentlige og private liv. Men hvor er ligestillingen? Skønt Island i 30 år har haft en lov, der skal sikre lige ret for kvinder og mænd, er der stadigvæk lang vej igen. Kvinder er i mindretal på topposter mens mænd er i mindretal inden for om sorg og den pædagogiske sektor.

Der er stadig kønsbundne lønforskelle. Undersøgelser viser, at kvinder kun forlanger 80 % af mændenes løn. Hvorfor vurderer kvinder deres arbejde lavere end mænd? Hvad kan man gøre? Der er en indbygget skævhed der bør rettes op på. Hvis vi vil have ligestilling kræver det nytænkning og undervisning. Her spiller skolen en hovedrolle.

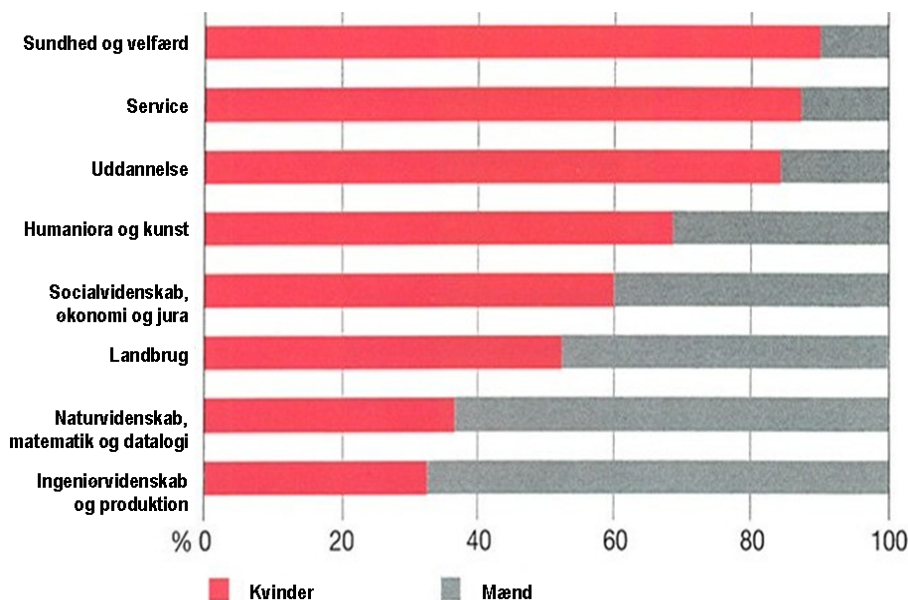
## 7.1 Ligestillingsloven

Ifølge lovens § 23 om ligestilling og ligestilling for kvinder og mænd fra 2008, skal der undervises i ligestilling på samtlige skoletrin. Alle børn skal lære om kønnenes ligestilling og forberedes til fælles ansvar og deltagelse i samfundslivet, både i familien og erhvervslivet. I loven fremgår det ligeledes, at der i al planlægning af skole- og fritidsaktiviteter skal arbejdes hen imod kønnenes ligestilling.

Dette indebærer, at der skal tages højde for begge køn i al planlægning og alle beslutninger. Undervisningsmateriale skal være udformet så begge køn er lige repræsenteret. Studie- og erhvervsvejledning i skolerne skal være ens til begge køn. Undervisningsministeriet har hånd i hanke med ligestilling i skole- og fritidsaktiviteter. Der skal ansættes en ligestillingskonsulent i Undervisningsministeriet. Loven er helt klar. Islandske undersøgelser viser at:

- Kønsbestemt erhvervsvalg er stadig udbredt (*Islands Arbejdsgiverforening 2007*)
- Unge mænd forventer højere løn end unge kvinder (*Ligestillingscentret, 2007*)
- Fordomme og lav løn skræmmer mænd væk fra traditionelle kvindejobs (*Steinunn Jónsdóttir, 2006*)
- Kønsopdelt arbejdsliv har den største skyld for kønnenes lønforskel (*Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005*)
- Unge mennesker ser mere negativt på ligestilling end ældre (*Andrea Hjálmsdóttir, 2007*)

### Graduering på islandske universiteter 2006-2007



## 7.2 Kønnenes socialisering

Samfundets syn påvirker vores valg af uddannelse og erhverv. Mange udelukker på forhånd en uddannelse, fordi den ikke *passer* til deres køn. Samfundets syn kan således forhindre en person i at udnytte sine evner til fulde.

Ligestilling betyder ikke, at alle skal være ens men at de får mulighed for at gøre det, de selv vil, uanset køn. Flere kvinder gør deres indtog i traditionelle mandefag. Det samme gør sig ikke gældende for mændene. Her gælder det stadigvæk, at mænd, der vælger at blive børnehavepædagoger eller sygeplejersker, bliver anset for at være anderledes, måske homoseksuelle.

### 7.3 Kønsbundet studie- og erhvervsvalg

Kønsbundet studie- og erhvervsvalg forhindrer den enkelte i at prøve kræfter med den uddannelse eller det arbejde, han/hun interesserer sig for og er god til. Personens køn bliver den afgørende faktor ved valg af uddannelse og job frem for evner og lyst. Begge køns erfaringer, viden og evner udnyttes derfor ikke fuldt ud på alle områder. Der er forskel på mænds og kvinders indtægter. Derfor er det vigtigt, at vores børn får undervisning i ligestilling i børnehave og folkeskole. Den formelle ligestilling opnås med loven, men den virkelige ligestilling afhænger af nytænkning.

Ligestillingscenteret, Social- og socialsikringsministeriet og fem kommuner er i vinters gået sammen om at udvikle et udviklingsprojekt, der har til formål at styrke ligestillingsarbejdet i skolerne. Undervisningsministeriet støtter projektet samt adskillige sponsorer. Projektet er todelt. En hjemmeside blev åbnet den 17. september 2008. Den er åben for alle, der vil lære noget om ligestilling eller skal undervise i ligestilling i skolerne [[www.jafnrettiiskolum.is](http://www.jafnrettiiskolum.is)].

### 7.4 Forsøgsmateriale om ligestilling

Ligestillingsmateriale, som fem børnehaver og fem skoler har anvendt skoleåret 2008–2009: Sommeren 2009 forventer man at have materiale og erfaringer, der kan bruges i ligestillingsundervisningen/ ligestillingsarbejdet i skolerne. Eksempler på ligestillingsopgaver i skolerne:

- Kønnenes ligestilling fra landnam til vore dage, hvor ligestillingsbegrebet ses i et historisk perspektiv. Der blev brugt en historisk ramme, hvor kønnenes stilling blev sammenlignet fra landnam til vore dage
- Den ene opgave handlede om leg, hvor børnenes lege og valg af legetøj og legeområde blev observeret. Hvorefter man *styrede* legen, så drengene ikke altid legede drengelege eller pigerne pigelege
- En anden opgave gik ud på at gøre skolens oplysninger tilgængelige for alle forældre uanset køn. Det viste sig, at flere lærere henvender sig til mødre frem for fædre
- Filosofiske samtaleopgaver i børnehaverne om kønnenes ligestilling. Samtalerne tog udgangspunkt i børnebogen *Den dag da Rikke var Rasmus – Den dag da Frederik var Frida*.

## 7.5 Udgivelse af en børnebog

Børnebogen *Den dag da Rikke var Rasmus – Den dag da Frederik var Frida* er blevet oversat og distribueret til samtlige børnehaver og folkeskoler i Island. Bogen skal bruges til at lære de yngste børn om ligestilling. I bogen følger vi en pige og en dreng, der vågner en dag som det modsatte køn. Vi oplever de forventninger og krav, der bliver stillet til dem på grund af deres nye køn. Med bogen følger en lærervejledning, der er tilgængelig på nettet.

### 7.5.1 Den nærmeste fremtid

Island har for mandskabet i Nordisk Ministerråd i år. I den forbindelse er ligestillingsundervisning i skolerne et af de fem vigtigste ligestillingstemaer. Den 21. og 22. september bliver der holdt en nordisk konference i Island om ligestillingsundervisning/ligestillingsarbejde i skolen. Her bliver gode eksempler fra hele Norden vist frem og taget pulsen på ligestilling i europæiske skoler.

## 7.6 Erfaringer fra projektet

Projektet *Ligestilling i børnehaver og folkeskoler* har givet os vigtige erfaringer, men man kan sige, at vi nok er begyndt i den forkerte ende. I stedet for at lægge vægt på ligestillingsundervisning for eleverne skulle vi være begyndt med at udvide lærernes viden om kønsforskelle og øge deres forståelse af ligestillingsbegrebet.

Mangel på viden om kønsvidenskab (*gender studies*) spænder ben for undervisning om ligestilling i skolerne. Forudsætningerne for ligestillingsundervisning på samtlige skoletrin er kompetente lærere, der har lært kønsvidenskab og ligestilling. Kønsvidenskab burde være et obligatorisk fag i læreruddannelsen og en del af lærernes efteruddannelse.

Loven er klar; der skal undervises i ligestilling på samtlige skoletrin. Mange skoler har lagt et stort arbejde i at udforme undervisningen i lovens ånd for at nå de mål, der er sat. Skolelederne har ansvar for at ligestilling bliver integreret i alt skolearbejde. I Island bliver næste skridt at styrke lærernes viden om kønsvidenskab.

Power Point-præsentation:

[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/F%C3%86REYJAR\\_Arnfr%C3%AD%C3%B0ur.pdf](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/F%C3%86REYJAR_Arnfr%C3%AD%C3%B0ur.pdf)



# 8. Kønspektiver i færøske læsebøger i 1–3 klasse

Marna Jakobsen, cand.phil. i nordiske sprog og litteratur

Forelæsningen er baseret på en undersøgelse, jeg er blevet bedt om at lave af Ligestillingsnævnet, og som har forbindelse med § 7 i ligestillingsloven: *Undervisningsmateriale til undervisning og opdragelse af børn skal være i overensstemmelse med ligestillingsloven i denne lov.*

Undersøgelser af skolebøger er i grunden *old news*. Det vil sige i andre lande men ikke her på Færøerne. Der findes næsten ingen forskning om færøsk skole og pædagogiske spørgsmål her i landet – nogle undtagelser er der nok, men hovedsagelig ligger hele området åbent for forskning. Med de ændringer, der nu er undervejs i læreruddannelsen, der skal laves om til en bacheloruddannelse og knyttes sammen med universitetsuddannelser på Færøerne, kan det dog tænkes, at lysten og evnerne til at forske i disse spørgsmål bliver større.

Min opgave har været at undersøge undervisningsmateriale i folkeskolen, og jeg har valgt at koncentrere mig om læsebøger i færøsk for 1.-3. klasse. Undersøgelsen er af tekster og billeder, der forekommer i læsebøgerne. Udgangspunktet har været at undersøge to hovedspørgsmål:

- hvilke roller der tildeles henholdsvis pige/dreng – kvinde/mand i læsebøgerne
- hvilke kendte sagnfigurer, kvadfigurer/religiøse skikkelser og historiske personer der henvises til i teksterne.

Det har jeg gjort for at se om:

- pige/drengerollen er statisk eller varieret og om
- piger/drenge kan spejle sig i omtrent lige mange rollemodeller.

Det har været muligt at sætte undersøgelsen i historisk perspektiv, idet jeg i min undersøgelse har valgt at tage de fleste læsebøger med, der er skrevet til disse klassetrin i folkeskolen. Der er skrevet omtrent 16 deciderede læsebøger i færøsk, og af dem har jeg taget de 11 med i undersøgelsen.

Læsebøgerne er skrevet fra 1908 til i dag, de er blevet genoptrykt masser af gange, så en bog, der er skrevet i 1908 bliver stadig brugt i 1960'erne, og en bog skrevet i 1920'erne bliver stadig brugt i 1970'erne.

Da man i 1980'erne begyndte at udgive læsebøger til 2. og 3. klasse, valgte man at genbruge masser af gamle tekster.

Det er i grunden ikke før end efter år 2000 at der er blevet lavet splintnede læsebøger til 1–3. klasse med helt nye tekster. Der er mange aspekter i en sådan undersøgelse og jeg kan selvfølgelig ikke komme ind på dem alle her, i stedet vil jeg forsøge at give et overblik over hvordan fordelingen af roller tager sig ud i løbet af de ca. 100 år, der er gået, siden den første læsebog blev lavet til de yngste elever i folkeskolen.

Jeg vil begynde med at se på tekster i fire læsebøger, der er skrevet mellem 1908–1967, som er blevet genoptrykt og genbrugt langt op i 1970'erne.

## 8.1 Kvinder

### 5.1.1 *Kønsroller i Harubókini (A.C. Evensen) – Fem udgaver 1907–1963*

Kvindens kønsroller er meget ofte defineret ud fra eventyr. De er enten kongedøtre, som er en meget positiv rolle, eller også er de kællinger og troldkoner, som omvendt er en negativ rolle.

Med hensyn til hvad kvinder beskæftiger sig med, er det først og fremmest gøremål, der finder sted i hjemmet. De passer børn, lægger dem til at sove, trøster dem, når de er kedede af det, giver dem ros, fortæller om Jesus og formaner børnene. Kun i to tilfælde bliver der sagt noget om gøremål, som foregår uden for køkkene/soveværelset, nemlig at hun er fødselshjælper for dyr og at hun maler korn.

Kvindens sind bliver i de fleste tilfælde defineret som at hun har et lyst sind, at hun er generøs, at hun har et godt hjerte, at hun er dygtig og klog, i enkelte tilfælde bliver hun defineret som det stik modsatte: skinsyg og en der hader pigeboern.

### 8.1.2 *Kønsroller i Barnabókini (H.A. Djurhuus). Otte udgaver 1923–1970*

Kvindens rolle er stadig, som hos A. C. Evensen, overvejende at tage sig af hjemmet og børnene. Dog bør man bemærke, at de har fået en mere varieret rolle. På sin vis, træder hun mere ud af teksterne så at sige: vi får at vide, at hun laver et arbejde før det spiselige kommer ind i køkkenet, hun malker, plukker fugl og maler korn, og hun bliver beskrevet som en person med varierede egenskaber. Hendes forhold til sin mand f. eks. er oppe og vende, både lægges der vægt på at hun har kærlige følelser for manden såvel som ukærlige. Hun bliver endda i to tilfælde beskrevet som meget selvstændig: hun rejser til København og hun køber et bageri. Turen til København bliver hun senere lastet for, hun bliver beskrevet som et snob, der har glemmt sit eget modersmål, men hun får sin straf både i form af en rive i hovedet, og ved at vi kan grine ad hendes tåbelige

snobberi, idet hun i ulukkesøjeblikket lige pludselig kan huske sit eget modersmål.

En klassisk historie er den om den gamle kone Maren Katrine, som bliver meget fornærmet en dag, hun kommer ind til købmanden og opdager at han har skrevet på væggen: Her slænges Maren Katrine. Det viser sig siden at den gamle er enten blind, dum eller en meget dårlig læser, fordi der selvfølgelig står: Her sælges Margarine. Kvinden, der køber bageriet, bliver dog ikke hånet, og det er i sig selv bemærkelsesværdigt, både det her med at kvinder kan råde over penge og at de kan skabe sin egen tilværelse.

### *8.1.3 Kønsroller i Pisubókini (Elsebeth Vestergaard). Fem udgaver 1958–1967*

I 1958 og 1963 kommer der to læsebøger fra en kvinde Elsebeth Vestergaard og for første gang ses en forandring i kønsroller fra de mere praktiske gøremål som at lave mad, gøre rent og passe børn over til de lettere gøremål, stadig traditionelt feminine, men ganske anderledes med hensyn til grad af arbejde.

Der bliver i denne bog lagt stor vægt på samspillet mellem mor og datter og derudover har arbejdet præg af fritidssysler, såsom havearbejde, maling, lave dukketøj, fortælle historier etc. For første og eneste gang bliver kvinder omtalt som jordmødre.

## 8.2 Mænd

### *8.2.1 Kønsroller i Harubókini (A.C. Evensen) – Fem udgaver 1908–1963*

Mænds kønsroller er mange og meget forskelligartede, men ofte kendetegnet som hørende til de højere lag: på den ene side er roller hørende til religion og kongedømme, på den anden side er der roller der definerer deres verdslige gøremål, de er bønder, røgter får, fører skib og skaffer mad til hjemmet som fiskere. Derudover har de også arbejde som kræver skolegang f.eks.: håndværkere, læger, præster og skræddere.

Mænds gøremål finder i de allerfleste tilfælde sted uden for hjemmet: de fisker, driver får i udmarken, i enkelte tilfælde tager de sig af at lære børn at læse eller læser f.eks. bordbøgen, de er ejere af både levende og døde ting, og deres ærgerrighed og stævnighed er i modsætning til kvinderne ofte kendetegnet som en god egenskab at have.

### *8.2.2 Kønsroller i Barnabókini (H.A. Djurhuus). Otte udgaver 1923–1970*

Mænds roller er i denne bog i grunden de samme som hos A.C. Evensen. De er stadig først og fremmest konger og bønder. Dog vil jeg sige at H.A.

Djurhuus har givet manden langt mere kontakt med børn, samt lagt vægt på andre egenskaber ved manden ud over de traditionelt mandlige som at være stærk og sej. Manden bliver nu også tillagt mere emotionelle og musiske egenskaber: han digter, han hjælper sin kone med fødslen og han er endda forelsket.

### 8.2.3 *Kønsroller i Pisubókini (Elsebeth Vestergaard). Fem udgaver 1958–1967*

Det samme er sket med mandens sysler, han passer stadig får og fisker, men lærebogsforfatteren lægger stor vægt på at beskrive mandens mere feminine sider som medfølelse og omsorg, derudover får han nu håndværksmæssige egenskaber

### 8.2.4 *Poul E. Petersen: Min fyrsta lesibók, fra 1967*

Denne bog er lavet med et didaktisk formål for øje, på samme måde som Elisabeth Vestergaards læsebøger også er det. Den er beregnet til den første indlæring af færøsk og adskiller sig på alle måder fra de gamle (Evensen og Djurhuus). Det vil sige, at indlæring af kultur er ikke hovedformålet, men derimod indlæring af færøsk.

Bogen er skabt som en enhed og er om to familier: børnene Ása og Óli og deres forældre, samt deres tante og gudfar.

Det er meget tydeligt at moren og tanten bliver taget med på lige fod med faren og gudfaren. Det vil sige, at rollerne er de traditionelle, faste roller for kvinder og mænd, men at der i bogen bliver lagt megen vægt på fællesskabet, at kvinden og manden er lige nødvendige i et samfund eller med andre ord, hvis du skal klare f.eks. pasning af jord og dyr er det meget nødvendigt at manden og kvinden laver opgaverne i fællesskab, ellers er de umulige at gennemføre. Eksempel: udhus/hjallur:

„vi har et stort udhus vi hænger kød og fisk i det mor giver os kød og brød og det kan vi godt lide, far siger også, at vi bliver så raske, da vi spiser kød og brød det er godt at eje kød i udhuset“

Jeg har med vilje her brugt ordet rask, det er et ord, som er meget svært at oversætte, kan på en måde betyde dygtig, men kan også betyde så meget mere. Det er et yndet ord, som særlig mødrene siger om deres sønner. Den klassiske strofe i kvadet om at dræbe grind, har netop ordet rask: Raske drenge, grind at dræbe det er vor lyst.

I denne lille historie om kød og brød, giver forfatteren tydeligt til kende, at maden, som moren serverer, er meget vigtig. Eksempel: moster Lisa:

„Min moster hedder Lisa. Hun er gift med min gudfar. Han hedder Per. Moster Lisa og gudfar Per har mange får, 5 køer, 2 heste, mange gæs, mange høner og mange ænder. Så har de også en kat, en kalv og en stor tyr.“

Det er ellers bemærkelsesværdigt at i færøske skolebøger, hvor idealet ikke er fiskeri men jordbrug, med andre ord, det er bonden som er det kulturelle ideal ikke fiskeren eller sømanden, så har man i de fleste ældste historier ikke bemærket, at netop i et landbrugsmiljø fra gammel tid har man været nødt til at arbejde sammen for i det hele taget at kunne få tingene til at fungere. Jeg tror at det kan hænge sammen med, at de mennesker/mænd, der har leveret tekster til de ældste bøger i grunden ikke har kendt denne side af bønderens vilkår. Den ene var præst og den anden lærer, født og opvokset i Torshavn.

### 8.3 Sammenfatning af kønsroller 1908–1979

#### 8.3.1 Evensen

Sammenfattende mener jeg, at historier fra denne tid er åbenlyst meget moralske, det vil sige, vi får direkte/indirekte at vide, hvordan en rigtig mor og en rigtig far behandler sine børn. Det er på sin vis et sæt leveregler i disse historier.

Fædre og sønner er en enhed. Det er meget vigtigt for faderen at lære sine sønner, hvordan man arbejder og skaffer mad til familien, ved at fiske, drive får sammen, hænge i fuglefjelde og så videre. Der er også en del historier om justits mellem drenge i leg og arbejde, og der lægges stor vægt på retfærdighed og gavmildhed, at man skal tænke på, at ikke alle er lige heldige i leg og arbejde, og at gavmildhed lønner sig i sidste ende.

Faderens største opgave er at skaffe mad til familien, derfor er det et enormt nederlag, hvis han ikke klarer denne opgave. I historien *Dulurin* får manden endda hjælp fra en huldremænd, der viser ham de bedste fiskepladser, og man fisker gerne i både, som huldremænd ejer. I historien *Risans klóta* er faderen så uheldig, at han kun har tre døtre og må derfor lave alt arbejde selv. Han lover derfor sine døtre bort til en kæmpe mod at få redskaber, so man selv kan lave arbejdet. Man kan næsten sige, at dette kan associeres til nøden i Island, hvor forældre er nødt til at lade sine døtre tjene til føden, ved enten at blive slavearbejdere eller ved at sælge deres kroppe til ældre mænd (kæmper).

Mødre og børn er en enhed, dog med større vægt på døtre. Mødre og sønner er en kombination, som er naturlig, når sønnerne er små og skal lægges til at sove, eller trøstes. Når sønnerne bliver ældre, bliver moderen en slags tilskuer, der roser sin søn for veludført arbejde og kalder ham en dygtig dreng. Mødre har mere tilfælles med deres døtre, de vejleder hende og trøster hende, når hun er ked af det, ofte fordi hun har været i konflikt med sine veninder. Sammenfattende er der mere fred over disse historier end over historier med drenge, som har mere fart på. Sagnet om Sælkvinden er en meget sigende fortælling om, at mødre elsker deres børn, også når de er nødt til at forlade dem. Stik modsat denne type mor står stedmo-

deren. Denne moder hader sin steddatter over alt. Hun er parat til at dræbe hende, lader hende arbejde til hun falder om og lader hende på alle mulige måde vide, at hun er det værste, der overhovedet eksisterer. Tit er det fordi stedmoderen selv har fået en datter med sin mand. I Evensens læsebog fra 1908 er der tre lange eventyr med denne type mor; Snehvide, Kragedatter og Karlens Datter og Pigen, som fik mad og tøj i højen.

Piger og drenges roller og sindelag er meget traditionelt beskrevet: piger er glade for fredelige sysler, som dukker og kattekillinger.

Drenge er i de fleste tilfælde beskrevet som en miniatuereudgave af deres fædre: de laver en masse arbejde udendørs og hjælper deres mødre og bedstemødre med at skaffe tøv til huset og fange fisk osv. helst fordi faderen ikke er til stede. Han er ude at fiske, selv om han i de fleste tilfælde er beskrevet som en konge eller bonde, det vil sige idealet er bonden og ikke fiskeren.

Hvis vi sammenligner Evensens og Djurhuus læsebøger med dem, som Elsebeth Vestergaard har skrevet, så er det ret tydeligt, at det er en kvinde, som har skrevet disse læsebøger. Der lægges meget større vægt på de fredelige gøremål, fritidsinteresser etc. Hun er ikke så optaget af at bruge tid på at beskrive manddomsprøver etc.

Hun har skrevet to læsebøger, hvor man i den første tydeligt kan se at valg af billeder har et meget femtinit indhold. I den første bog fordeler billederne sig over disse grammatiske køn: 33 hunkønsord, 12 i ntetkønsord og 11 hankønsord

I bog to er der af ca. 30 billeder, halvdelen af drenge og voksne mænd. Forskellen kommer først og fremmest af at der i den første bog lægges vægt på den første læseindlæring, der er ikke mange sammenhængende historier, men mest små historier, der gentages.

I den anden bog, som er lavet til børn, der er kommet forbi den første læseindlæring bliver historierne mere sammenhængende og desuden er bogen lavet således at den beskriver et sammenhængende forløb, som handler om tre børn, to drenge og en pige, som skal besøge deres onkel. Beskrivelserne af onkelen og særlig bedstefaderen sammen med børnene er lavet således, at mænds femtinit sider kommer meget tydeligt frem. De viser omsorg og glæde ved at være sammen med børn på børns egne præmisser. Og det er helt nyt i færøske læsebøger.

Sammenfattende kan man sige at teksterne har sit grundlag i en opfattelse af familieliv, hvor alle giver sit bidrag med udearbejde. I køkkenet har dog moren sin faste plads. Børn er små størrelser som voksne skal forme, som de vil have dem. Og mænds roller og oplevelser er langt flere end kvinders.

## 8.4 Sammenfatning af kønsroller i 1980'erne

### 8.4.1 Kønsroller i *Lesibók til 2. og 3. skúlaár* (Enni et al). 1981–84

Der skulle gå mange år, før der blev udgivet nye læsebøger til 2. og 3. klasse, men så kom de i begyndelsen af 1980'erne. Desværre kunne man fristes til at være ond og konkludere med det samme, at historierne stort set handler om, at fårehyrden er gift med en meget dum dronning og har to børn: en pige, der altid leger med dukker og en dreng der skiftevis fisker og græder.

Men vi er ikke onde, men kan konstatere at disse bøger, som udkommer mellem 1981 og 1984 og er de første egentlige tekstbøger siden Evensen og Djurhuus, og at de i grunden genbruger gamle tekster særlig af H.A. Djurhuus. Så det ville være helt forkert at sige, at bøgerne afspejler det færøske samfund, som det har været i 1970'erne/1980'erne, men hellere at de er et ekko fra gammel tid. Et slags ønske om at bevare de gode gamle dage og historier. Igen er det ikke det pædagogiske, der lægges vægt på, men hellere at formidle et gammelt ideal om et samfund i harmoni.

Det er bemærkelsesværdigt at før denne bog blev lavet, er der sket en rivende udvikling i verden. Både politisk og socialt og at intet af dette afspejles i bogen.

I teksterne fornemmer man meget tydeligt en meget maskulin verden. Bare ved at sammenligne historier om piger og drenge er det meget tydeligt, at historierne i de allerfleste tilfælde handler om drenge og deres traditionelle gøremål i et samfund fra meget gammel tid. Det er selvfølgelig rigtigt, at mange af de ting, som drenge har lavet i 1920'erne, har de sikkert også lavet i 1980'erne, men jeg har meget svært ved at se, at disse tekster kan være noget, som børn har kunnet identificeret sig med. Dog handler flere historier om drenge, der fisker, måske en begyndende erkendelse af at fiskeri er hovederhverv på Færøerne og har været det i mange år på trods af, at idealet stadig er bønder, konger og fårehyrder.

## 8.5 Kønsroller i Hervør og Høgni 2001–2008

### 8.5.1 Sammenfatning

De næste store læsebogsfremstød starter omkring 2000, hvor man begynder at udgive en serie læsebøger om tvillingerne Hervør og Høgni. Der har ikke været skrevet læsebøger til 1. klasse siden 1967, bortset fra at der er lavet hæfter med opgaver, som har været flittigt brugt til den første læseindlæring. Her tænker jeg særlig på hæfterne med blomsternavne som Hervør Jákupsson har lavet, men som jeg ikke har taget med i min undersøgelse.

Jeg skal ikke komme ind på den pædagogiske opbygning, for det ligger uden for min opgave her, men kun bemærke at det er tydeligt at læsebogen bærer præg af at der er fokuseret meget på de nyeste teorier inden for læseindlæring. Der lægges større vægt på selve læseindlæringen end på at formidle en særlig færøsk kanon.

Det at bruge en pige og en dreng i læsebøger er ikke noget nyt fænomen, hverken her eller i andre lande. Den første til at bruge det hos os er Poul E. Petersen med børnene Ása og Óli, der senere blevet brugt i læsehæfterne af Hervør Jákupsson, så er det Steinbjørn B. Jacobsens Mia og Dia, og så nu Hervør og Høgni.

Ved at bruge tvillingeparret Hervør og Høgni får man skabt et rum, som er det samme for både pige og dreng eller netop ikke det samme, hellere et sammenligneligt univers. Det som denne ene alver, laver den anden også eller lige det modsatte.

I Hervør og Høgni til 1. klasse er der lagt vægt på ligestilling. Det vil sige, at man har valgt et tvillingepar, der i mange tilfælde laver det samme. Derved får man også brugt det pædagogiske princip om gentagelser, idet tekster til så små børn jo ikke må være så lange og detaljerede. Eksempel:

„Vi leger sammen. Så skændes vi. Så græder vi. Så bliver vi kede af det. Så taler vi sammen.“

Det er lagt megen vægt på, at børnene laver de samme ting, de spiser is, de laver mad, de skal i skole, de skal i seng, de driver får, de leger med computer, de læser, de fisker med bedstefaren, de spiller fodbold, etc.

Der lægges også vægt på at forældrene er fælles om opgaver, som at lave mad, vaske, fisker, laver julepynt etc.

Det er klart at fædre og sønner, mødre og døtre også bliver belyst traditionelt, faren i båd, drengen fisker, pigen læser og moren vander blomster, men jeg vil konkludere at det bogen belyser, er meget varieret familiev og har løst lidt op for rigide kønsroller.

*Rannveig Hovgaard og John Næs Berg: Hervør og Høgni og hini, 2004 – Rannveig Hovgaard og John Næs Berg: Hervør og Høgni í triðja, 2008*

I læsebøgerne til 2. og 3. klasse er mængden af ord betydeligt større og historierne bliver også meget længere. Det har i dette tilfælde den konsekvens, at de bliver mere traditionelle, dvs. både gammeldags og traditionelt kønsrollestereotype. Med det resultat, at der hvor bogen til første klasse helt tydeligt lægger vægt på et ligestillingsprincip, går disse to bøger helt andre veje.

Lad mig tage nogle eksempler: En far og hans sønner tager ud at fiske, de får masser af fisk og kommer hjem, hvor noget af fisken bliver hængt op at tørre, noget bliver lagt i fryseren, men noget skal laves til frikadeller dagen derpå. Moderens rolle i hele forløbet er at fortælle far og sønner, hvor dygtige de er (*raskir*) at de har fanget så mange fisk.



I fortællingen om slagting af får er det stort set fædre, bedstefædre og sønner, der har en rolle i slagteriet. Arbejdsprocessen standser ved slagtingen, der bliver ikke sagt noget om, hvad der videre sker med kødet.

Ved beskrivelser af familieliv i disse bøger, er det tydeligt, at fokus er lagt på børnenes liv, og at børnene meget ofte lever sit eget liv løsrevet fra voksne. Der hvor de voksne i familien kommer med i historien, er de faktisk næsten lige så traditionelt beskrevet som i ældre tekster, dog med den ændring at kvinders roller forsvinder i den blå luft. På en måde er det som om, at det nu ikke længere er legalt at omtale kvinder og køkken i en og samme sætning med det resultat, at denne side af familielivet, kvinders bidrag til mad, næsten er fuldstændig forsvundet, og at hun endnu ikke rummes i nogen anden rolle.

Sammenfattende kan siges, at kønsrollerfordelingen i de allernyeste bøger, er meget skuffende. En ændring er selvfølgelig sket: der findes kvindelige lærere, og kvinder har andre lavtlønnede jobs, som assistenter på posthus, fritidshjem og hos tandlæger, de er hjemmehjælpere og seminarieelever bl.a. De fleste mænd er stadig konger, mange er også lærere og bønder. Derudover har de højt lønnede jobs som læge, dyrlæge, præst, kaptajn og tandlæge, og de har spændende jobs som skoleinspektør, politimand, professionel fodboldspiller, videnskabsmand og er skibsejere og endda præsidenter.

Det tragiske måske er at for første gang i 2001 bliver der fortalt om kvinder med lønnet arbejde, de er lærere. Men samtidig bliver de kritiseret og skældt ud for at de er årsagen til, at skolen er blevet så feminin, at drenge er utilpassede i skolen.

Jeg har mange indvendinger imod dette synspunkt: et meget betydeligt modargument er, at kvinder altid har taget sig af børn, både piger og drenge. På Færøerne har kvinder endda været meget vant til, at de har opdraget børnene alene, men manden har været ude at fiske i lange perioder. Så jeg kan ikke rigtig se, hvorfor det pludselig skulle været blevet usundt for drenge at blive opdraget af deres mor, eller undervist af en kvindelig lærer.

Jeg har i andre sammenhænge forsøgt at argumentere for, at årsagen til utilpassede drenge i skolen, må ses fra mange forskellige vinkler, der kan f.eks. være tale om ressourcevage forældre, dårlige lærere og skoler. Det kan i høj grad også skyldes, at vi tillægger drengerollen et ideal, som er langt fra, hvordan virkeligheden ser ud. I de allernyeste læsebøger får drengene stadig tildelt roller som konger, bønder og fårehyrder, og det har jo absolut ingen forbindelse med realiteterne. Vi kan jo ikke være en færøsk kong, og der er begrænset, hvor mange af vores sønner bliver konger og fårehyrder, med de ejendomspriser, vi har.

Summa summarum, så har vi brug for undersøgelser, som kan gøre op med denne forfærdelige mytedannelse omkring feminint kontra maskulint i skolen.

## 8.6. Sammenfatning – kønsroller 1908–2008

Der er mange andre ting end lige netop hvilke kønsroller vi får tildelt eller tager på os. Et aspekt ved undervisning, som jeg ikke har taget med her, men som er vigtigt at nævne er sprog. Undervisning er sat ind i en række af sproglige traditioner og en almindelig anerkendt måde at analysere, tale om og videregive viden. Undervisning er grundet i et antal fag eller emner, en slags pakketilbud af viden, som er skrevet og givet videre til elever på en bestemt måde. Denne videregivelse af viden er grundet både i tradition og teoretiske overvejelser vedrørende, hvad der skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres.

Det som er interessant er, at særlige tanker og videnssæt bliver en del af undervisning uden at man rigtig har gjort sig tanker om, hvordan de er blevet en del af undervisning og hvorfor en bestemt teori eller tænkemåde har fået forret foran andre teorier. De bliver en slags almen viden, som vi alle skal kende til, i dag kalder vi det kanon. Men pointen er, at vi ikke tænker så frygtelig meget på, hvordan denne viden videregives eller på hvilken måde.

Et meget godt eksempel er det færøske landnam, hvor vi er stopfodrede med ideen om, at det er mænd, som først kom til landet, bosatte sig og byggede et samfund op her. Vikinger er pr. definition mænd, og hvordan de så har formået at for mere sig, gives frit op til fantasien. Det samme er med tiden omkring kristendommens indførelse på Færøerne, hvor vi kun hører om Sigmund og Trónd og deres mænd og fejder.

Det vil sige, at vi fra tidernes morgen har valgt at forme kundskab om f. eks. vikingetid og kristendommens indførelse på denne måde, og vi bruger helt bestemte måder at formidle denne viden, med et meget maskulint sprog og ikke mindst med meget maskuline attituder, som kan sammenlignes med at danse kædedans, hvor man råber, skråler, tramper, sveder og hiver i hinandens arme.

Sprog har stor betydning for, hvordan meninger bliver videregivet i skolens undervisning. Selve sproget og måden du taler, er styrende for, hvordan undervisningsindholdet bliver forstået og genskabt. I færøsk sprog er maskulinum norm og femininum-/neutrums-formen er en variant af maskulinum. Det volder efter min mening store problemer, fordi når manden er norm i en hel del sammenhænge, er det med til at cementere at maskulinum har forrang i de aller fleste af livets sammenhænge og store spørgsmål.

Jeg startede denne forelæsning med at sige, at jeg ville finde ud af, hvordan kønsroller har artet sig i et tidsforløb på 100 år. Der må jeg konkludere at der ses ringe variation i PIGERS og KVINDERS kønsroller, de har også fået tildelt langt færre roller end drenge og mænd. Hos mænd og drenge ses langt større variation og har fået tildelt langt flere roller.

Kvinder har i de nyeste læsebøger selvfølgelig fået nogle få ekstra roller, de er i de allerfleste tilfælde inden for lavtlønnede jobs, men mændene

ne har fået langt flere roller og de hører under højtlønnede jobs, og jobs med megen prestige og status.

Familiemønstret ændres dog meget: der hvor familien før har været en enhed, hvor børn og voksne tager del i hinandens liv, men på voksnes præmisser, sker der en ændring hen imod at børn og voksne lever i adskilte verdener, forstået på den måde, at der er særlige aktiviteter for børn, som voksne ikke har del i og det hænger igen sammen med en voksende forbrugermentalitet.

Det som jeg synes er bemærkelsesværdigt både i ældre og yngre tekster er den manglende fortælling om de særlige kvindelige gøremål, som f.eks. før i tiden at tage ud i udmarken og malke køerne, jordmoderarbejdet, f.eks. som var et meget krævende arbejde både med hensyn til at skulle hjælpe kvinder der at føde uden at have kontakt med sygehuse eller læger, den ofte meget lange vej, der skulle gåes og sejles for at komme til den fødende.

Der er en tendens til at tro at bare fordi kvinder ikke tramper og råber lige så meget som mænd, så har de levet og lever stadig en fredelig og måske kedelig tilværelse, men intet kan være mere usandt end lige netop det og måske hænger det sammen med, at der er 21 kvinder der har skrevet 70 tekster og 59 mænd har skrevet 736 tekster i disse elleve læsebøger.

Power Point-præsentation:

[\[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Marna.ppt\]](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Marna.ppt)



# 9.Reykjavik: Åbningstale

*Árni Páll Arnason*, Islands ligestillingsminister

Kære konferencedeltagere – kære nordiske venner.

Island har form andskabet for Nordisk Ministerråd i år. Det nordiske samarbejde er vigtigt for os i Island, ikke mindst i de tider vi gen nemlever nu. I sin principerklæring sætter regeringen som et mål at den skal være en nordisk velfærdsregering i vores bedste forstand. For at understrege de nordiske værdier valgte man at præsentere den nye regering i Nordens Hus her i Reykjavik, der i sin tid blev tegnet af den verdensberømte finske arkitekt, Alvar Aalto.

Ligestillingsundervisning i skolen er en prioriteret opgave i det nordiske samarbejde om ligestilling. Nordisk forskning viser, at vores arbejdsmarked er kønsopdelt og præget af stereotyper om kvinders og mænds *naturalige* erhvervsvalg. Skarp opdeling mellem kønnene inden for fag, erhverv og klassificering af arbejde står i vejen for en reel ligestilling mellem kvinder og mænd, på arbejdspladsen såvel som i samfundet generelt. Derfor er det vigtigt at bløde op for kønsopdelingen på arbejdsmarkedet og agere i tide inden unge mennesker træffer beslutninger om deres fremtid. Her spiller ligestillingsundervisning i skolen en stor rolle. Ligestillingsundervisningen bør styrkes væsentligt samtidigt med at man lægger øget vægt på professionel studie- og erhvervsvejledning af høj kvalitet på samtlige skoletrin.

Kønsrelateret studie- og erhvervsvalg fastholder uligeløn og underminerer kvinders stilling, da de traditionelle kvindejobs stadigvæk bliver vurderet lavere end traditionelle mandejobs. Det må vi lave om på. En holdningsændring er nødvendig når det gælder arbejdsvurdering, da det er vigtigt at kvinder bliver belønnet efter fortjeneste samt at kvinder og mænd får et bredere erhvervsvalg end hidtil. Her er rollemodellerne helt afgørende, det vi har for øjnene i vores nærmeste omgivelser under vores opvækst som børn og unge. Det islandske ordsprog *Börn lærer det, de ser og hører* passer særdeles godt når vi taler om udviklingen på ligestillingsområdet.

Til trods for mere end 30 år med lov om ligestilling mellem kvinder og mænd, er det stadigvæk langt igen når det gælder reel ligestilling. Der skal en holdningsændring til og den opnår vi kun hvis vi tager fat om problemets rod helt fra begyndelsen ved at oplyse vores børn om ligestilling. Her spiller skolen en vigtig rolle.

I ligestillingsloven er der en bestemmelse om at elevernes skal undervises i ligestilling på samtlige skoletrin, bl.a. med fokus på at forbe-

rede begge køn for lige deltagelse i samfundet, i familien såvel som arbejdslivet.

Med systematisk undervisning og diskussioner helt fra skolestart kan vi gøre det muligt for de unge at træffe deres egne valg om deres fremtid, uafhængigt af hæmmende kønsstereotyper og traditionelt studie- og erhvervsvalg. Det vil gavne individerne og samfundet vil få glæde af deres talenter.

Der er blevet gennemført ligestillingsprojekter i børnehaver og grundskoler i hele Norden. I skoleåret 2008–2009 blev udviklingsprojektet *Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler* gennemført i Island hvor fem kommuner deltog, foruden Ligestillingscenteret og Social- og socialsikringsministeriet. Projektet hentede bl.a. inspiration fra Danmark. Undervisningsministeriet støttede projektet økonomisk og bidrog til gennemførelsen sammen med Ligestillingscenteret og et stort antal sponsorer.

Fem børnehaver og fem grundskoler deltog i projektet, hvis mål var at styrke ligestillingsarbejdet i skolerne. Lærere, elever og ansatte på skolerne udførte et værdifuldt og uselvisk pionerarbejde når det gælder ligestillingsundervisning i skolen. Deres projekter og erfaringer vil komme andre skoler til gode og inspirere til yderligere landvindinger på ligestillingens område. Jeg vil gerne benytte lejligheden til at takke alle samarbejdspartnere.

Et resultat af projektet var udgivelsen af den danske børnebog *Den dag da Rikke var Rasmus og Frederik var Frida* i islandsk oversættelse. Det, at bogen blev udgivet i Island, er et eksempel på at nordisk samarbejde har båret frugt. Den danske ligestillingsminister udgav bogen sidste år og gav os lov til at lokalisere den og udgive den her i Island.

Bogen genspejler den faktiske virkelighed, dvs. at piger og drenge modtager forskellige signaler, fra deres jævnaldrende såvel som de voksne. Vi har ikke meget undervisningsmateriale om ligestilling for børn i børnehaver og grundskolens yngste klasser. Derfor besluttede Social- og socialsikringsministeriet og Ligestillingscenteret at udgive bogen på islandsk og dele den gratis ud til samtlige børnehaver og grundskoler i landet. Det er mit håb, at skolerne vil gøre brug af gaven og dermed styrke ligestillingsarbejdet blandt de yngste børn.

Målet med loven om kvinders og mænds ligestilling og ligestilling er at sikre ligestilling og lige muligheder for kvinder og mænd, og fremme kønnes ligestilling på samtlige samfundsområder. Alle mennesker skal have lige muligheder for at gøre brug af deres evner og udvikle deres talenter uanset køn. Disse mål skal bl.a. nås ved at styrke ligestillingsundervisningen, lave om på de traditionelle kønsstereotyper og modarbejde negative stereotypiske forestillinger om kvinders og mænds kønsroller.

Den islandske regerings handlingsplan om ligestilling forudsætter, at der udarbejdes en handlingsplan om ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler, hvor man bl.a. bruger erfaringerne fra udviklingspro-

jektet *Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler*. På ungdomsuddannelserne bør man også oprette undervisningsmoduler i køns- og ligestillingsvidenskab. Kønsvidenskab bør indføres som fag i læreruddannelserne, og der bør udarbejdes en traktat med medierne om, at de arbejder målbevidst på at udjævne kønnenes andel i medie billedet.

Programmet for den konference, der nu indledes, er ambitiøst hvor man præsenterer metoder og resultater fra ligestillingsundervisning i de nordiske skoler. Der bliver også vist eksempler fra det øvrige Europa inden for dette felt. Der fokuseres på materiale, der kan inspirere i ligestillingsarbejdet, samt indlæg fra forskere. Konferencen er den første ud af tre nordiske konferencer om ligestilling, der finder sted blot i dette efterår. Den 22. oktober bliver der en konference om omsorgspolitik, børn og ligestilling i Norden og i dagene 18. og 19. november afholder vi en konference om Køn og magt i Norden.

Kære konferencedeltagere. Ligestilling mellem kønnenes er et af samfundets grundværdier og en forudsætning for demokrati, livskvalitet og velfærd.

Det er min overbevisning, at man i højere grad bør fokusere på børn og unge i arbejdet for ligestilling. Formel ligestilling opnås ved lov, men reel ligestilling kræver holdningsændringer. Jeg har store forventninger til jer, der er samlet her i dag, at I vil bidrage til at styrke ligestillingsarbejdet i landets skoler. På den måde kan I fremme ligestilling mellem drenge og piger, og påvirke den fremtidige holdning til ligestilling her i landet.





## 10. Contextualising the „Boys“ Agenda’ within an inclusive context or *Let’s not forget the girls*

– Implications for policy and practice on gender equality in schools

*Mike Young er, leder af læreruddannelsesfakultetet, Cambridge Universitet*

*Diskussionen om drenge sættes i sin rette sammenhæng eller ‚Lad os ikke glemme pigerne‘. Konsekvenser for ligestillingspolitik og -praksis i skolen. Oplægget, der er baseret på forfatterens tidligere værker og videreudviklet i samarbejde med andre forskere, lærere og skoleledere, handler om betydningen af at integrere kønsperspektiver. Der diskuteres værdien af begge køns diversitet frem for en essentialistisk tilgang. Mike Younger præsenterer projektet At løfte drenges præstationers brug af begreberne præstationer, dårlige præstationer og kønskløft. Endvidere drøftes hvordan kønsrelaterede myter manifesterer sig i England, med en kritisk analyse af nogle strategier, der ofte anvendes i forbindelse med drenges tilsyneladende dårlige præstationer. Ved at bruge en profeministisk indfaldsvinkel og afvise gammeldags forestillinger om maskulinitet, argumenteres der i oplægget for en synsvinkel i ligestillingsarbejdet, der stræber mod at løfte drenges præstationer.*

Thank you for the invitation to address this Nordic conference on gender equality in schools; it is a pleasure to be here today to share with you work which my colleague, Molly Warrington and I been involved in over the last decade, with schools in the United Kingdom. I want today to focus on the debate which has dominated the gender agenda within the United Kingdom for almost the last 20 years (going back in fact to 1992), concerned with apparently *under-achieving boys*, and to focus specifically on the first ten years of this century, by looking at the outcomes of a four-year project which Molly Warrington and I co-directed for what is now the United Kingdom’s DCSF (Department for Children, Schools and Families) and by considering how the debate has evolved since that project ended. Broadly there will be six themes within the lecture:

- A concern with girls: Shattering the glass ceiling?
- „The boy-turn“ moral panic
- Responses to this „boy-turn“ in terms of
  - a) Recuperative masculinity
  - b) Pro-feminist approaches
  - c) Gender-relational approaches
- and finally, dispelling myths: „Myth-busting“

The concern with gender equality within Europe, of course, is not new; in The United Kingdom in the 1970s and 1980s, following the enactment of the Sex Discrimination Act in 1975, the debate focused centrally on the unequal and discriminatory experiences of girls at school and within the labour market, and the educational policy emphasis was placed on whole school equal opportunity policies as a means of opening up equality of access to girls. The debates of the time, well-chronicled by researchers such as Madeleine Arnot, Gaby Weiner and Kate Myers, are a fascinating reflection of the concerns of the time:

- A concern with classroom interactions, where studies suggested that more of teachers' attention was devoted to boys than to girls, that boys were offered more praise, gained more rebukes; classroom observations suggested that boys dominated the ethos of classrooms, the style and tone of interactions.
- A concern with the use of space in classrooms and play spaces, as girls avoided areas where there were pushy and dominant boys, for fear of intimidation, particularly in playgrounds where boys frequently dominated the physical space through active, physical games such as football, with girls reduced to the peripheries.
- A concern with the curriculum, where – even in primary schools – there seemed to be very clear stereotypical expectations from many teachers, that girls were unable to understand and excel in Maths and science, that boys could not write stories which were as vibrant, interesting, language rich and well-crafted as girls.
- A concern with the sexist language and images of many textbooks and curriculum materials, with the assumption that there were set roles for men and women, that gender exclusive language (“he”, “man”, “mankind”, “chairman”) was acceptable to describe all people regardless of gender.

Similar concerns were high profile here in Scandinavia, where sex role stereotyping was under extreme pressure, in Australia and New Zealand where a series of government commissions were established to address gender equity issues for girls, in the United States and Canada. There were concerns that primary and secondary education was not preparing girls' well enough for the modern world, that expectations and aspirations

were too low and narrowly confined, that there was a glass ceiling in post-16 education and employment that restricted opportunities in the workplace and reduced the scope of women's earning power.

The early 1990s, however, saw a dramatic change in focus with the re-discovery of boys' *apparent* under-achievement. The educational discourse was dramatically captured by those who were concerned about the lower levels of boys' achievement. Weaver-Hightower, in the United States, has described this as the „boy-turn“, signalling an increasing pre-occupation with boys' values, aspirations and disengagement from education. In Australia, Lingard has talked of „the endgame for national girls“ educational policies' as gender policies came to be seen as policies for boys, and girls' were written out of the educational discourse. In England, there has been much talk of „a moral panic“ as boys' achievements at 7, 11, 14 and 16 were seen to be below that of girls, as unemployment grew in the early 1990s as deindustrialisation removed the core jobs in heavy industry which many men had traditionally held, and as the numbers of boys excluded from school rose. Writing ten years ago, in 1999, Molly Warrington and I suggested:

It is as though the very successes of girls are seen as threatening, as undermining for boys in schools and for men generally, a threat to the group which for so long has dominated Western societies ... it is as if a male reaction is growing, a backlash against the feminist successes of the equal opportunities movement.

The last two decades have been dominated then, by a concern about boys. I have suggested that there are some societal and power relationships involved here, in these emerging concerns, but it is also true that the emphasis in the UK upon testing and performance, of schools competing within a market economy for pupils and being judged by parents on the basis of performance in local and national league tables, has highlighted the issue. Now, as never before, there is an avalanche of data available on the differential achievement of boys and girls in primary schools:

- Assessments of children at age 7 and 11 show that gender differences are quite narrowly defined, with similar performance levels of girls and boys in mathematics and science, but a significant gender gap (of around 10 percentage points) in girls' favour in English.
- By the age of 14, the pattern is exacerbated, with girls' out-performing boys in all subjects of the National Curriculum, and this pattern continues, with little variation year-on-year, through examinations at 16 and 18, through to University outcomes where – generally speaking – women outperform men in the number of First Class and Upper Second class degrees awarded.

It is within this context in the UK, then, that discussions about „lost boys“, „boys in terminal decline“, „the failing sex“ have been a prevail-

ing theme, driven by what amounts to a re-discovery of notions of ‘the gender gap’ and by the moral panic generated by the common perception that boys were failing at schools. At different times there have been fears that a critical mass of boys were not well-equipped, through their schooling, to meet the changing labour needs of post-industrial society and that social unrest might arise through frustration / anger of disenfranchised groups of unemployed young men. „Is the future female?“ has been a common preoccupation of the media.

In the United Kingdom, as in Australia, Canada, the United States and parts of Europe, there have been different responses to this crisis of masculinity, as it has so metimes been called, but responses there have been. Much of the early literature on intervention strategies and boys’ underachievement tended to emphasise:

- Pedagogic strategies which are boy-friendly: the need for lessons which have pace, structure, variety, activity ... fast-moving lessons which kept boys engaged and motivated, gave them less scope and space for off-task activities ... as though these might not be the characteristics of good teaching which engage girls too!
- The need for more male role models particularly in primary schools, because the environments of primary schools were seen to be too feminised and many boys, it was argued, were being brought up in single-parent households which lacked the presence of males ... but such strategies did not give much explicit consideration to the type of male role model required ... although the implied assumption is that he is more macho than caring, more assertive, vigorous and outward-bound, rather than being bookish, thoughtful, considerate (I speak in crude generalisations, of course!)
- Competition rather than collaboration, without considering that girls might actually perform better than boys because they use more interactive and cooperative modes of learning, which emphasise discussion and collaboration, working together on an issue or a problem, rather than in isolation.

These approaches tend to be linked with what Lingard and Douglas, in Australia, termed „recuperative masculinity politics“ (Lingard & Douglas, 1999), a „male repair agenda“ such as that promoted in many UK schools by consultants such as Geoff Hannan and by the *Boys in School* Programme in Australia. They are based around the notion that – since the 1980s – schools have developed teaching styles and approaches which have favoured girls and that schools generally have become more feminised environments in terms of staffing, curricula and assessment. As a consequence, it is argued, schools have opened up opportunity to girls but boys have suffered as a result, and what is now needed is a programme which incorporates approaches which emphasise men’s rights, their inter-

ests and needs. Such a view sees boys as the new disadvantaged, victims almost of girls' successes. In the United Kingdom, this approach was summed up in a speech given by the current Prime Minister, Gordon Brown, in the Donald Dewar memorial lecture, 12 October, 2006:

“We need a personalisation of boys, needs to include greater use of computers, ... more sport and community service to encourage discipline and personal responsibility, ... a ‘father’s revolution’ where dads take greater involvement in schooling and upbringing, ... to tackle the gender gap in educational achievement and avert the prospect of a wasted generation of boys“.

In the *Raising Boys' Achievement* Project, we challenged this approach not only because we saw it as reinforcing dominant versions of hegemonic masculinity, reinforcing male stereotypes, and assuming a homogeneity amongst boys which is difficult to recognise except at the most superficial of levels, but also because we felt the effectiveness of such strategies is unproven by research or in practice. Implicit within this approach, too, is the assumption (so devastatingly exposed by researchers such as Becky Francis) that teaching girls is not problematic because – whereas “boys are active, fun and stimulating to teach – girls are passive, boring and superficial. From this perspective, girls only engage so effectively with schoolwork because they have *nothing better to do*” (Francis, 2000, p 103–104). In other words, girls will learn whatever, whereas boys need effective and dynamic teaching within a disciplined environment! Additionally, of course, there is the equally superficial assumption that all boys learn in the same way, through the same procedures, simply through being boys ... all boys know about football, respond to sexual innuendo, and learn through frenzied, competitive activity ... and conversely, all girls don't! Such men's rights approach also ignores the fact that boys and men are frequently a problem, in classrooms, playgrounds, staffroom and in conferences, not only for women and girls, but also for some boys and men who feel more comfortable with characteristics other than those incorporated within hegemonic masculinity (Kenway 1998, Warrington & Younger 2000).

At the same time, though, we concur with those researchers who argue that a pro-feminist approach to the schooling of boys will not necessarily raise their achievement levels or self-esteem or enhance their valuing of women. Christine Skelton puts it concisely and with more authority than I can: pro-feminists, she writes ... ‘offer little in terms of providing schools and teachers with practical strategies and guidance’ (Skelton, 2003, p 173) and she argues that, where such programmes exist, as in Australia ... ‘they tend to be couched in ways which make boys feel guilty about being boys or prevent alternative images of masculinity which boys do not find appealing’. (Skelton, op cit, p 173). Certainly, in our experiences, approaches which attempt to challenge boys' self-perceptions of masculin-

linity or emphasise non-normalising behaviour or require their participation in non-stereotypical curriculum activities, are not the best way of trying to engage boys in learning or to change their aspirations and self-image. Gender reform programmes which emphasise empathy and sensitivity, which invite boys to engage in workshops which explore their own sexuality, can achieve little more than make boys 'ambivalent, confused, anxious, vulnerable and hostile' (Kenway et al, 1998, p 153). The dangers of counter-productivity are very real in such approaches. We're not going to make boys feel more engaged with learning and with their schooling if we try to convince them that men (and boys) are *the* problem and the root cause of many of the inequalities and injustices within society ... even if it is self-evident to us that they may be!

Within the context of the *Raising Boys' Achievement* Project, then, we arrived at a position which was neither based upon short-term men's rights approaches nor based on pro-feminist perspectives... but which we have labelled gender-relational, incorporating notions of difference and agency, and placing the emphasis on boys *and* girls. Intervention strategies evolved through discussion and subsequent trialling, evaluation and modification with teachers, strategies which support teachers in developing research-based knowledge about the ways in which gender – and the construction of gender by boys but also by girls – affects schooling and the quality of learning opportunities for both girls and boys. These strategies recognise the diversity and the fluidity of gender, and neither reinforce dominant versions of masculinity and femininity nor reinstate dominant versions of hegemonic masculinity in more subtle and sophisticated ways. The intervention strategies we have helped to develop, refine and monitor *do* appear – in some schools where the pre-conditions have been carefully and systematically established – to impact positively upon achievement of both boys and girls (but not necessarily, therefore, to reduce the gender gap!), but equally – and more importantly – they appear to have the potential to engage, to motivate, to raise children's self-esteem as learners.

Broadly, these intervention strategies fall into four categories of approach and activity: pedagogic, individual, organisational and sociocultural. Briefly, pedagogic strategies place the emphasis on classroom-based activities, looking at classroom interactions and dynamics, teaching and learning styles, and approaches to the teaching of literacy. The second approach focuses on individual strategies, and usually involves some form of target-setting and mentoring directed at individual children. Organisational strategies are whole school approaches, where schools attempt to develop an ethos and culture where achievement in many different areas is celebrated, and accepted as the norm, and where systems of organising and grouping pupils (such as single-sex teaching in mixed comprehensives) are explored and refined. Finally, in the *Raising Boys Achievement* Project, we identified socio-cultural approaches; these at-

tempt to try to change images of la ddish masculinity held by the peer group or perhaps the family and community, and to develop an ethos which helps to eradicate the ‘it’s not cool to learn’ attitude amongst boys. What have we learnt to date, then, about the types of initiatives and intervention strategies which have the capacity to strengthen gender equality work in schools, to raise the achievement of boys *and* girls, to improve children’s self-esteem as learners, to impact positively upon children’s self-worth? Conversely, what does school- and practice-based research tell us the dangers implicit in such work, about false starts and myths, about blind alleys?

## 10.1 School-based Intervention Strategies which have the capacity to strengthen gender equality work in schools

### 10.1.1 Literacy-based strategies

In the UK certainly, one of the challenges is to tackle some boys’ disinclination towards literacy-based activities ... since it is clearly apparent that writing is *the* aspect of literacy where differences between girls and boys are most obvious. Even in high-achieving schools, writing can be a relative weakness, particularly amongst groups of boys who otherwise appear to be achieving well. Hence some schools have placed emphasis on intervention strategies which have attempted to move pupils on, from „learning to write“ (technical skills) to „becoming a writer“ (understanding the meaning and other dimensions of writing). Such an approach aims to develop a coherent and integrated approach to literacy in its broadest sense – reading, writing, speaking and listening – not as separate components, but as inter-related. The approach has been wide-ranging, with a cross-curricular focus, an emphasis on talk, and more oral preparation for narrative, with explicit discussion of character, plot, setting, structure and vocabulary. There is the deliberate use of the visual as a source of inspiration and writing for a range of purposes. Risk-taking is encouraged through positive feedback, and boys are enabled to experience writing without the initial constraints of secretarial features. In the originator school, where an emphasis on talk had already been identified as contributing to good results in boys’ writing, each curriculum area was aligned with a specific genre as designated by the Literacy framework, and thus consolidated teaching writing of specific genres through cross-curricular approaches.

Similar approaches in different triads have stressed explicit use of drama as the mode of integration,

- to enable children to work collaboratively on written tasks;
- to stimulate imagination and lead into descriptive writing; and

- to enable children to link writing activities to real life scenarios that boys feel are purposeful and relevant to the community in which they live.

In these schools, therefore, drama has become an integral part of the literacy hour to teach children to write and interpret fiction and non-fiction. As well as confronting those aspects of writing that boys find difficult, the strategy explicitly tries to build on boys' strengths, since evidence shows that boys are more likely to write from firsthand experience and by sharing ideas with others. Thus through drama language is given meaning, and writing is given a purpose and audience. In an interesting throw-back to the Bullock report in language and literacy (1974), and its references to talking oneself into understanding, the emphasis on talk has been central in all the schools where writing of boys and girls has improved markedly. In all of these three aspects, we suggest, children (girls and boys) achieve well because what takes place in the classroom is worthwhile for them ... it generates a sense of excitement, a motivation to engage and to learn ... it generates a sense of value ... in the words of a Year 6 boy in Southwark ...,, when I'm not at school, my teacher says the class is a poorer place because she misses my ideas". What a teacher!

#### *10.1.2 A second strategy relates to socio-cultural approaches*

which attempt to combat the impact of images of laddish masculinity on the learning of some boys. These socio-cultural strategies are not always overt or explicitly articulated, but tend to be implicit and integrated within the whole school culture, to develop an ethos which helps to identify and diminish the importance of anti-work groups ... in the words of one head teacher, „to attempt to reframe the students' view of school so that academic success is valued, aspired to and seen to be attainable'.

In primary schools, the focus of such strategies is frequently to attempt to raise the self-esteem and confidence of underachieving children, and to increase their sense of involvement and engagement in school, through impacting up on their self-esteem as learners. These strategies have also been implemented within different contexts, through a playtime buddy scheme which has given key pupils a sense of pride both in themselves and in the school, or through a paired reading scheme between pupils in year 3 and year 6 which has focused not just on reading for the younger pupils but on the gains in esteem, involvement and motivation for the older pupils, or through a creative arts programme to explore the extent to which music, dance and drama can break down some of the barriers to learning and enable pupils to become more engaged with school.

On the *Raising Boys Achievement* project, we worked closely with schools in deprived areas of inner London, tracking the school engagement and achievement (specifically) of key boys (aged 9–11), who were seen as



key leaders within the peer group in that they often distracted other children through their behaviour, their image and their expectations, and the positive impacts which arose from them being involved in a whole range of activities which were seen almost as peripheral to the main stream primary curriculum: drama, chess, brass band, drumming club and dance were identified on various occasions when the boys were interviewed, either in pairs or individually. The benefits of children being actively engaged in these creative arts learning activities were apparent not only in the short-term, but on their longer-term learning, achievements and aspirations. Boys who were involved, for example, in a live performance of Shakespeare's *Twelfth Night* at the London Globe Theatre, were still able – a year after the event – to talk about what they had learnt, to articulate the ways in which these activities gave them new skills and knowledge, about working collaboratively in a team, for example, as well as about the sense of fun and enjoyment which the activity had generated. However, it also appeared that the activities were enabling these underachieving boys to confront and overcome various barriers to learning:

These next three slides summarise these barriers to learning and how young children suggested to us that the creative arts learning activities helped to minimise these barriers, and helped them to cope: thus, for example, the impact of participation in a steel band on concentration and self-control:

„Lack of concentration: ‘In the steel band you learn to concentrate and to have commitment, and you learn to listen to what the pans are doing and think about other people.

Lack of self-control: ‘Sometimes I get a bit angry at school, and that stops me doing well, but I don't get angry doing music – it helps me to feel calm.’“

or how the opportunity for low achieving boys and girls to take lead roles in drama and acting on a very public stage impacted upon their self-esteem and school engagement:

„Low self-esteem: ‘I didn't think I'd be chosen because I'm not very good. I thought my teacher had made a mistake, but when I got in the play I just wanted to jump up and burst out laughing.’

Lack of engagement with school: ‘When we do things like that, and I come back to the classroom, I think, that was done with the school, and I've started to think I really like school because if our teacher can organise really fun things like that, she knows what children are like, and I think, that's good.’“

One boy, told us, for example, how these opportunities had impacted upon his self-confidence and his achievements:

„I learnt all the lines and it went well. I felt very nervous beforehand, but I felt proud afterwards. Acting gives you a sense of boldness.’

‘I feel like I’ve achieved something, because when I first started I wasn’t really that good, but I’ve got better. I think I’ve achieved this year and done better in nearly everything. I feel good about myself.’

### and the impact upon emotions and happiness

„Inability to express feelings: ‘I remember the kind of emotion when I was at the Globe theatre. It taught me that it does really really good to really express my emotion. Afterwards I felt like I’d revealed everything and had expressed myself in front of everyone.

Difficult home circumstances: ‘I feel happy when I dance. It just makes me forget everything – I just put my mind straight into the dancing. It’s kind of relaxing.

I remember the kind of emotion when I was at the Globe theatre. It taught me that it does really really good to really express my emotion. Afterwards I felt like I’d revealed everything and had expressed myself in front of everyone.’

Evidence from children’s testimony in these schools shows that participation in the wider curriculum makes them feel more fully involved in school. This can lead to greater engagement in learning where boys are targeted to take part in particular activities, where they are supported to ensure they succeed, and where they are helped to overcome lack of confidence, shyness or self-esteem. Breaking down the barriers to learning appears to lead to higher levels of achievement amongst boys who may otherwise fall short of their potential. Interviews suggest increased levels of concentration and self-control, more patience and self-confidence, greater self-esteem and ability to express themselves, as well as much more positive attitudes towards school and learning, and remarkably high achievement levels for the participants.

Both here, and in a group of secondary schools in inner Manchester, socio-cultural strategies have focused upon identifying and working with those students (usually but not always boys) who are key leaders within their peer group, who establish the tone of the year group, the key image makers within the year who are particularly influential in setting images of masculinity and femininity, and in determining acceptable image and roles for other students. In the secondary triad, the schools are attempting to harness the energy of these key image makers, to befriend them and offer role models to get them on side, working with, rather than against, the culture and aspirations which the school is attempting to establish ... in the belief that if they can get these students on side, their followers will follow. Evidence from some secondary schools we have worked with is compelling, not only in terms of attitudinal change, improved attendance and reduced exclusion data, but also in terms of achievement data, which reveals not only a reversal of the gender gap in some years, but an ever increasing upward trend of achievement in a school with a stable catchment area. Equally revealing, however, is interview data; key leaders did not enjoy school as such but realised the need for qualifications to *break out of cycle of poverty in this area* and felt treated in an adult and positive

way. The school was described to us as *alright, a good school*, and the students interviewed felt that the school wanted them to do well, and *was really rooting* for them; the head teacher was *a fantastic woman who was right on!!*

On the basis of our research, it appears that such socio-cultural interventions are successful in these contexts because they impact on these students, boys and girls, in three specific ways: they place an emphasis on persuasion, support and confidence-building; they open up possibilities of achievement which might not be part of the community or peer group expectation and thereby offer choice and confer responsibility; they provide a framework within which the key leaders feel secure to work without losing self-esteem as a member of the group. This last point is crucial: the schools demand involvement from these students, introducing an element of strong persuasion so that they have a reason to work which they can use to justify their behaviour within their own peer group; the identification of a particular member of staff (who may be held in high esteem by the peer group or perceived by the boys as high status within the school) as mentor for specific boys can enable these boys to excuse their own involvement in school work to their peers; in the words of one head teacher, 'they can blame someone else for having to behave and work'.

There are other strategies which have the capacity to strengthen gender equality work in schools which I can mention only in passing: one relates to academic target-setting and mentoring, which in some (but only some) schools have been transformational in its impact upon motivation, behaviour and achievement. Effective mentoring – in our research experience – is collaborative, offering support and guidance, based around realistic and achievable targets, generating a sense of possibilities, with mentors establishing and sustaining rapport with students, offering general encouragement and advising on specific strategies for work and revision. This is not unusual in English schools, but allied to this, there is a sense of challenge and demand from mentors, with mentors negotiating issues on both of their mentees as a third party with subject teachers, gaining credibility and respect from students, but at the same time, challenging hard their students' own self-expectations. This mix of collaboration and assertion is the distinctiveness, in our view, which helps to make target-setting and mentoring so effective in some schools. Given the emphasis in the literature on the links between students' disengagement with schooling and notions of laddishness and ladettishness, it is crucial that such mentoring is framed within a context which allows those disengaged students to protect their own images and their own construction of masculinity / femininity.

Thus mentors need to adopt an approach, based on support and assertive demand, which gives those students a way of engaging with targets which they frequently acknowledge the need, and indeed, want to meet, to

further their own aspirations, without endangering their own social standing in the peer group.

I cannot end this section, of course, without referring to single-sex teaching in mixed secondary comprehensive schools. It is interesting that there is almost an ideological resistance in the United Kingdom to the notion that single-sex teaching has any place in mixed comprehensive schools, except of course – in some schools – for Physical Education and sex education. Allied with this, there is undoubtedly some compelling research particularly from Australian researchers which suggests that single-sex classes for boys can reinforce stereotypical images and attitudes, and can lead to a conspiratorial tone within lessons which consolidates and condones sexism, rewarding macho behaviour on the part of boys and male teachers, and marginalizing boys who do not identify with notions of hegemonic masculinity (Martino & Meyn, 2002, Sukhnandan et al, 2000). There is irony here, of course, since single-sex classes were first advocated in English comprehensive schools in the 1970s as one way of generating more equality of opportunity for girls (Warrington & Younger, 2001), and our research both before and within this project suggests that there is emerging evidence that boys and (particularly) girls (i) feel more comfortable in single-sex classes because of the lack of distraction of the other sex (ii) feel more able to question, explore issues related to learning, take part in discussion without fear of ridicule or embarrassment (iii) feel that teachers are better able to target lessons and move learning on when lessons are single-sex / sustain the pace of learning better / develop confidence of boys and girls better / use praise more effectively (Younger & Warrington, 2002). Our intensive work with some of our research schools confirms that single-sex teaching is no panacea for either boys or girls; indeed, in one school, the initiative was abandoned because the gender gap widened as a result of girls' results improving more than boys' (!), and it is clear that there are attendant pitfalls and dangers. One of the challenges, of course, relates to teaching some boys' classes, and the need for experienced teachers who have a flexibility and informality of approach, who are able to use humour, offer credible praise and manage classroom challenge without standing on their dignity and status, who can cope with the informal aside and establish a credibility and a rapport with the students.

It is clear to us, however, that single-sex classes – when well-focused, giving due emphasis to teaching styles and resources, offering a common rather than a differentiated curriculum, supported strongly by senior managers and classroom teachers within the school – have the potential to transform the achievement levels of both girls and boys, and are strongly welcomed in certain contexts and for certain subjects by most students – regardless of their gender, class or sexual orientation. In recognising this, however, we set our face firmly against a specifically 'boy-friendly' pedagogy, convinced that such an approach has been sustained neither by

research nor by classroom experience, and demeans the worth of girls. Carelessly implemented, as an ad hoc, almost spontaneous response to issues of male disenchantment and poor achievement, within a recuperative masculinity context, single-sex classes can be a recipe for disaster. At the extreme within such contexts, stereotypes can be exacerbated, gentle boys exposed, and many girls under-valued. Certainly, our ongoing work has confirmed that it can be implemented in ways which impact strongly on achievement, and do not antagonise or disenfranchise girls and boys who are different (in their interests, outlooks and sexuality).

In the discussion so far, I have tried to set out a nuanced agenda, to suggest that there are gender-relational intervention strategies and policies which schools can adopt which impact positively upon motivation, behaviour and achievement with boys without impacting adversely upon girls. Such strategies can offer „fresh starts“ to the disengaged and disadvantaged boys and girls within our societies, can impact upon the wider academic and societal achievement of all students, and improve social justice and increase equality of opportunity.

Equally, however, I want to suggest that there are a whole series of myths and misplaced ideas and strategies associated with gender equality work about which we need to be very cautious. No gender equality policy aimed at reducing disengagement amongst boys can be successful, for example, if it marginalises girls in any way. Whilst girls appear to be achieving more success at school, and the gender gap appears to have been eliminated and indeed reversed, this level of achievement has not yet translated into the wider society. This evidence cautions us against assuming that the battle for equality has been won. As early as 2001, Lois Weiss was reiterating this point very starkly:

„What exactly does it mean that women and men have virtually closed the gender gap in educational attainment? Do they obtain equivalent jobs in the paid labour force? Are women able to negotiate equal labour in the home and family sphere? Are women's lives free from the haunting physical abuse that surrounds us now? ... It is important that we do not assume that this closing (of the educational gap) alone will translate into broader egalitarian outcomes“ (Weiss, 2001: 120). “

Others have drawn attention to the persistence of discourses of caring and nurturing in schools, where girls take on the role of „servicing“ the needs of males in the classroom. In UK schools, there persists hidden underachievement of girls, often of white working-class girls; the continuing constructions of the debate around boys' learning needs means that those of girls frequently go unrecognised, simply because girls are often perceived as more cooperative, less insistent and more quietly diligent, less intolerant of poor teaching. Frequently, too, off-task behaviour of such girls is subtle and disguised, carefully cloaked under a mask of normal working and participation in learning, and far less likely to be confrontational. The underachieving girl remains a shadowy figure, rendered in-

visible and rarely challenged in terms of work level or achievement (Jones, 2005). Another dimension of this concern is that in some schools teachers are not always recognising the reality of the challenges that are before them. Jones and Myhill (2004) argue, for example, that teachers are predisposed to see boys rather than girls as underachievers, despite the existence of an increasing number of disengaged girls in high school. Such girls were 'stropy, uncooperative, monosyllabic girls who could not be described as passive or lacking in confidence ... closer to the picture that teachers painted of underachieving boys, being in various degrees confrontational, disruptive and challenging of the school ethos'. At its extreme, these behaviours find their expression in the ladette culture so negatively reviewed in the British media (Jackson, 2004), in terms of some girls' adoption of a hedonistic, binge drinking and drugs, behaviours which transgress normative femininity and represent a threat to the prevailing gender order (Jackson & Tinkler, 2005).

So let's not forget the girls! Equally, however, an emphasis on the inclusivity of equal opportunities means that we need to be aware of the dangers of talking about „boy“ and „girl“. To be a boy or a girl is not straightforward: a boy is often characterised by emotional neutrality (boys don't cry!), by competitiveness, by individuality, by assertiveness ... boys define their masculinity in terms of their behaviour, their attitudes to schoolwork, their clothing, their body language. But what about boys, who define their sexuality differently to the „mainstream“? What about gentle caring boys as opposed to macho, football-loving boys? What about those boys, who prefer music, dance, poetry ... the sensitive, caring boys who find their comfort zone in the company of girls and women? Do teachers impose expectations on boys and do they value particularly (sometimes covertly) the mischievous, laddish, impish boy who may be more challenging to teach and 'less boring' than some girls? In reality, boys differ and we need to recognise explicitly that there are different sorts of boys, multiple perspectives on masculinity, just as there are different sorts of girls and multiple perspectives on femininity. Not all boys act in the same way, there are different sorts of boys ... as well illustrated in some schools with boys who can be the most aggressive perpetrators of homophobic aggression against other boys. It is important, then, to be alert to notions of diversity and variety, rather than assuming that white middle-class masculinity is hegemonic and the ideal, and that there is one traditional femininity to which all girls subscribe. A multiplicity of femininities and masculinities can exist within primary and secondary classrooms, (Connolly, 2003; Renold, 2005); what is dominant in one context might not be dominant in another, and what is hegemonic might vary through time in the same place. While many boys *do* negotiate a position with respect to the locally dominant masculinity, in terms of their dress, their interests, their behaviour, their hairstyle, that preserves their image and status and leads them to take pride in disengagement

from school – some boys clearly devise coping strategies which enable them to achieve academically within a legitimised local culture. An uncritical view of all boys as under-achieving because of a laddish masculinity ignores the fact that in many schools, boys *are* achieving high levels of success. So we need to substitute a more complex and inclusive set of stories about boys at school, to emphasise variety and plurality. At its simplistic level, the „boy’s under-achievement“ debate ignores the diversity of gender constructions that exist within schools and societies.

Finally, I want to suggest that there are myths about the effectiveness of certain pedagogies and intervention strategies which – some maintain – can impact positively upon boys’ achievement. The recent publication from the DCSF in England – *Gender and Education Mythbusters* – brings together conclusions from many different research studies (Francis, Moss, Skelton, for example) and summarises some of these succinctly and robustly:

Myth: Boys are „naturally“ different to girls, and learn in different ways. Commentary/Evidence: But there is little evidence to suggest that neurological („brainsex“) differences result in boys having different abilities / ways of learning to girls; recorded patterns of difference are slight, and even proponents of neurological gender difference caution that there is more *within* sex difference in abilities than *between* sex difference, meaning that teaching boys and/or girls as though these are discrete groups will fail to meet the needs of many boys and girls.

Myth: Boys and girls have different learning styles, which teaching needs to match. Commentary/Evidence: But learning styles as a concept are highly contested. Research has questioned the validity of notions of discrete learning styles, and studies have also failed to find conclusive links between gender and learning style. Where learning practices and preferences may be gendered (for example, girls enjoying group work etc), such preferences may be due to social norms, suggesting a role for teachers in broadening (rather than narrowing) learning approaches.

Myth: Boys benefit from a competitive learning environment. Commentary/ Evidence: Yet competitive learning practices may actively disengage those boys who do not immediately succeed. Social constructions of gender encourage boys to be competitive, but such constructions also involve a dislike and/or fear of „losing“. Given there can only be a few „winners“ in competitive educational practices, those boys failing to „win“ academically may disengage, or find alternative ways of „winning“, for example by becoming disruptive.

Myth: Boys prefer non-fiction reading matter. Commentary/ Evidence: But research studies suggest that boys who prefer to read non-fiction are a minority. A consistent research finding is that of the small minority of children who nominate non-fiction as their favourite kind of reading material (roughly 10%), the majority are boys, but this group is very small in comparison to those boys who nominate fiction texts.

Myth: Changing or designing the curriculum to be „boy-friendly“ will increase boys’ motivation and aid their achievement. Commentary/ Evidence: There is no evidence to show that where schools have designed or changed parts of their curriculum to be more appealing to boys („boy friendly“) that it improve boys’ achievement. Such changes may involve gender-stereotyping which can lead teachers to ignore pupils’ actual preferences and limit the choices that either boys or girls can make. Schools where boys and girls achieve highly, with little or no gender gaps in subjects (particularly English), have high expectations of all pupils; have not designed a „boy-friendly“ curriculum; and in English encourage all pupils to read widely, offer them plenty of choices and plan to both engage children’s interests and extend the range of reading.

At the core of gender quality work with teachers, then, must be the belief that discussions about the intersections between gender and schooling are multi-faceted and complex; in England, Molly Warrington and I, along with other influential collaborators such as Christine Skelton, Becky Francis, Diane Reay and Carolyn Jackson, have tried to move the discussion about gender equality in schools on to a different and more sophisticated level, to bring more nuance and subtlety to inform the debate. Indeed, it is our concerns for the wider academic and societal achievement of *all* students, with social justice and equal opportunity for all boys and girls wherever they live and go to school, with helping schools offer „fresh starts“ to the disengaged and disadvantaged boys and girls within our society, which has generated and sustained this work. Such an approach has enabled us to attempt to „colonise the space of practice“ which Apple (2001) argues has been colonised successfully to date only by the Right and those who advocate men’s rights approaches, „not because the right has all the answers but because the left has too often evacuated that space“ (Apple, 2001, p 228). In so doing, we have attempted to avoid developing approaches to raising boys’ achievement which problematise boys and label all boys as ‘a problem’, thereby perpetuating a myth, establishing a vicious cycle of downward expectations within boys and some teachers themselves, and adding to the feelings of resentment and exclusion which some boys carry.

Power Point-præsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Mike%20Younger-GI%C3%A6rur.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Mike%20Younger-GI%C3%A6rur.ppt)]







# 11. Åbningstale

*Katrin Jakobsdóttir*, Islands undervisningsminister

Kære konferencedeltagere – lærere, forskere og andre, der er interesseret i ligestillingsundervisning! Det er mig en stor glæde at se jer samlet her i Reykjavik, til en nordisk ligestillingskonference.

Det var for ca. 150 år siden, at kvindeskampen begyndte at tage form. Takket være den, har de islandske kvinder fået det mærkbart bedre på en lang række områder. En ulighed, der satte sig præg på flere århundreder, er blevet mindre. Kvindesagsforkæmpere (og deres mandlige støtter) kæmpede en sej kamp mod de kræfter, der modsatte sig radikale ændringer af samfundet. Udviklingen kom i etaper og aldrig uden modstand.

Nu er det ca. 100 år siden islandske kvinder fik ret til at udanne sig på lige fod med mændene. Lidt senere fik de stemmeret og det er kun lidt over tredive år siden den første lov om kønnenes ligestilling trådte i kraft. Helt frem til 1911 var islandske skoler et lukket land for piger, bortset fra nogle traditionelle kvindeskoler og regionale skoler. Kvindeskolernes rolle var ikke at ruste eleverne til at deltage i det offentlige liv, men snarere til rollen som husmoder.

Historien har lært os, at landets institutioner og det offentlige system var udformet af mænd – og for mænd. Den patriarkalske arv præger skolens arbejde, til trods for at kvinderne nu er i flertal, både blandt skolens ansatte, og på de højere uddannelser. Skolens opriksdelige mål var at udanne overklassedrenge i administration og forskning. Senere blev skolen tilgængelig også for andre samfundsklasser og begge køn, uden dog at uddannelsens indhold genspejlede disse ændringer. Mange har (*for eksempel*) kritiseret den moderne skole, fordi den ikke ligestiller eleverne, men opretholder de herskende klassers værdier og viden, samtidigt med at den undertrykker marginalgrupper og vælger at se bort fra kulturrelateret viden. Dertil kommer den gamle fokus på det offentlige liv frem for at forberede begge køn til privatliv eller familieliv.

Til trods for, at Den centrale læseplan såvel som selve loven, længe har indeholdt bestemmelser om, at skolen skal forberede begge køn for offentligt liv såvel som familieliv, har man ikke tilstræbt disse mål systematisk. Vi har endnu ikke etableret undervisningsfag i omsorg, sådan som man allerede har gjort i mange andre lande, hvor man lægger vægt på opdragelse, omsorg og at tage vare på sig selv, andre mennesker og sine nærmeste omgivelser. Mange fag, f.eks. hjemmekundskab, matematik og informationsteknologi kan umiddelbart virke kønsneutrale, til trods for at man udmærket ved, at både holdninger og færdigheder i disse fag

er ganske kønnede. Islandsk forskning viser, at drenge pålægges mindre ansvar for hjemlige sytser eller pasning af yngre søskende, eller for at passe skolen (f.eks. lektier). Piger til gengæld er mere negative og mindre trænet i teknik og computere. Hvis skolen skal leve op til lovens og læseplanernes krav om ligestilling, er det nødvendigt at udvikle undervisning i ligestilling, både for drenge og piger.

De diskussioner om ligestilling i skolen, man har haft i de senere år, både her i Island og internationalt, havner nemt i en grøft, hvor kønnenes stilling udelukkende vurderes ud fra deres præstationer i få udvalgte fag, ud fra meget smalle kriterier. Det er vigtigt altid at betragte kønnene som en mangfoldig størrelse, og huske at hvert køn rummer en meget stor diversitet. Identitetsdannelsen påvirkes af flere ting, f.eks. klasse og etnisk oprindelse. Samtidigt med at diskussionen om drengenes vanskeligheder i skolen nåede sit højdepunkt her i landet, var klasseforskellen støt stigende og faktisk større end kønsforskellen. Præstationer blandt drenge og piger i middellokassen og overklassen har traditionelt været lige – der har i hvert fald ikke været tale om en dramatisk forskel på kønnene. Den gruppe, der ser ud til at trives værst i skolen, – hvis man ser på data om trivsel, præstationer og frafald, – det er drenge fra lavere middellokase og arbejderklasse, mens pigerne fra samme samfundslag ser ud til at klare sig bedre. Dette mønster ser vi overalt i den vestlige verden. Jeg var tidligere inde på, at skolen oprindeligt var tiltænkt hvide overklassedrenge. Men den var ikke kun en lukket verden for piger, men også for drenge fra lavere samfundsklasser. Når vi diskuterer skoleudvikling i de kommende år, må vi fokusere på den gruppe og finde frem til hvordan uddannelsessystemet kan imødekomme dens behov.

Det bliver aldrig understreget for ofte, at karakterer i enkeltfag alene, aldrig kan indikere hvordan det er lykkedes skoler at opfylde deres mål – eller vidne om den enkelte elevs samlede erfaringer. Det siges, at vi er det, vi siger, men vi er også det, vi ser og det, vi lærer. Moderne børn vokser op med at mænd sidder på de fleste magtposter i samfundet, både i den offentlige og den private sektor, – og at lønforskellen mellem kønnene er en realitet her i landet – blot for at tage et par eksempler. Børn har det med at lære det, de ser og hør, og derfor er det vigtigt at disse forhold ændrer sig i de kommende år.

Vi må også gøre os overvejelser om, hvordan vi former skolens verden på en demokratisk måde med alles aktive medvirken til følge. Det er også værd at notere sig, at til trods for, at piger er i flertal på ungdomsuddannelserne, så er de mindre synlige i skolernes foreningsliv. En undersøgelse fra 2004 viser, at mindre end 15 % af formandsposterne i elevforeningerne var besat af piger. I en populær tv-quiz (Gæt igen), der er en kraftig profilering af skolerne, har pigerne udgjort 5 % af deltagerne fra begyndelsen. Det samme gør sig gældende for MORFÍS, gymnasieelevernes talekonkurrence. Foreningslivet træner eleverne til at deltage aktivt i et demokratisk samfund. Men til trods for at piger fik adgang til

uddannelsesinstitutionerne for mange, mange år siden, har de endnu ikke opnået at del tage lige så aktivt som drengene det offentlige liv – hvad enten det sker inden for eller uden for skolens fire vægge. Det er vigtigt, at skolen arbejder for, at alle grupper i skolesamfundet får en systematisk træning på dette område – i selve undervisningen eller foreningslivet.

Elevgruppens mangfoldighed har aldrig været større end nu – takket være globaliseringen. Identitetsdannelsen er blevet mere indviklet, og det er vigtigt at skolen indser, at der bør arbejdes sammen med eleverne omkring selvforståelse og tolerance. Kønnen er en af individets vigtigste identitetsfaktorer. Eleverne har brug for at blive undervist om de forskellige forestillinger om maskulinitet og feminitet i historisk og moderne kontekst, i forskellige kulturer og forskellige medier. Det er vigtigt at bryde med disse forestillinger og granske dem kritisk. Eleverne må lære om kønnenes stilling ud fra andre variable; hvordan kampen for ligestilling har udspillet sig før og nu, således at de får et klart billede af, at rettigheder aldrig kan tages for givet, og at de pligter, som samfundet lægger på deres skuldre, må fordeles jævnt mellem borgerne. Der må arbejdes for, at drenge og pigers aktive deltagelse, valg af opgaver og søgen efter viden ikke hæmmes af gængse forestillinger om maskulinitet og feminitet, der kan afhænge af social, kulturel og historisk kontekst. Det er vigtigt, at skolens undervisningsstilbud og arbejdsmetoder understøtter disse mål – ikke mindst i en tid hvor valgfriheden i skolen vokser. Derfor er det vigtigere end før, at skolens ligestillingsvision er klar.

For at sikre en klar ligestillingsvision i skolen, er det for det første vigtigt, at ligestilling bliver en af nøglekompetencerne i en ny læseplan, der foreskriver, at ligestillingsundervisning og ligestillingsaspekter bliver integreret i skolens arbejde på alle områder. For det andet, at forståelse og viden om ligestillingens rolle integreres i læreruddannelsen og konsolideres i læreruddannelsens kernefag. Læreruddannelsen undergår gennemgribende reformer i de kommende år. Loven medfører, at lærere i børnehaver, grundskoler og ungdomsuddannelserne skal have gennemgået en master-uddannelse – en faglig forberedelse for undervisningen, der derfor giver mulighed for ændringer finder sted.

Den ulighed som jeg har været inde på, er netop grunden til, at vi er samlet her i dag, for at udveksle ideer om hvordan vi kan udvikle ligestillingstanken i alle aspekter af skolens arbejde, til gavn for både drenge og piger. Jeg er sikker på, at når vi går herfra i eftermiddag, er vi blevet beriget af ideer, som vi kan føre ud i livet, til gavn for os selv og vores institutioner.



## 12. Nordisk forskning om jämställdhet, kön och genus i skolan 2005–2009

*Eva Nyström*, lektor och forskare vid institutionen för matematik, teknik och naturvetenskapliga ämnen, Umeå universitet

Min uppdragsgivare är *NIKK – Nordisk institutt for kunnskap om kjønn* som beställt en rapport inför denna konferens. Rapporten är en uppföljning av 2005 års rapport: *Køn, ligestilling og skole 1990–2004* vilken kan läsas på [[www.nikk.no](http://www.nikk.no)].

Syftet med rapporten är främst att ge en översikt över nordisk forskning då det gäller jämställdhet, skola och utbildning. I rapporten berörs även de nordiska ländernas jämställdhetspolitiska arbete helt kort. I denna presentation kommer jag i stort sett endast att tala om forskningsöversikten.

### 12.1 Forskareperspektivet annat än politikerns och pedagogers/föräldrarnas/jämställdhetsarbetarnas perspektiv?

Det kan vara viktigt att ha klart för sig att vi som arbetar mot ökad jämställdhet – föräldrar, pedagoger vid daghem, skola osv., politiker och forskare delvis gör detta utifrån olika perspektiv. Vi ställer olika typer av frågor. Pedagoger kanske främst ställer frågor av typen: *Hur ska vi göra i praktiken för att öka jämställdheten? Vilka metoder ska vi använda? Hur GÖR man?* medan politiker främst ställer frågor av karaktären: *Hur ska vi styra för att öka jämställdheten ute på daghem, i skola och vid lärarutbildning? Vilka utredningar behöver vi för att förstå vad vi ska göra? Vilka lagar och förordningar ska vi stifta? Hur ska styrdokumentet formuleras? Vilka konsekvenser får dessa?* medan forskare ställer frågor av typen: *Vad är det som sker på dagis, i skolan vid utbildningar? Hur kan man förstå det som händer – eller inte händer där?* Dvs. forskarens uppgift är inte att komma med lösningar utan med underlag. Det är arbeten genomförda utifrån detta sista perspektiv som jag ska belysa nu.

## 12.2. Metod och avgränsningar

I sökandet efter studier som rör förskola, skola och lärarutbildning (i viss mån även annan högre utbildning) har jag använt olika söktjänster, och databaser, vänt mig till tidskrifter där jag vet att mycket av den forskning som är relevant för översikten publiceras och använt sökord av typen, jämställdhet, pojkar, flickor osv. Trots att ett relativt stort antal studier hittats (närmare 200) vill jag inte göra anspråk på att det täcker ALL forskning inom fältet. Tiden som funnits till förfogande samt språkliga förutsättningar har även begränsat urvalet. Forskning publicerad på finska och isländska är t.ex. helt undantagen i översikten. Trots detta anser jag att översikten kan säga något om skillnader mellan de nordiska länderna, trender och luckor i materialet.

## 12.3 Bearbetning av materialet

Då jag gått igenom materialet har jag försökt granska det utifrån olika håll, t.ex. har jag tittat efter inom vilka utbildningsnivåer forskning bedrivits och vilka som är subjekt för forskningen, dvs. är det barnen eller pedagogerna på dagis, elever eller lärare i skolan, studenter eller lärarutbildare. Sedan har jag noterat hur forskarna gått till väga; vilka metoder de använt och vad som varit är fokus för studierna. Med fokus menar jag vad som är det primära i studierna – om det t.ex. är kön, etnicitet, feminitet, maskulinitet, social klass... osv. eller om studierna kombinerar olika kategorier. Dessutom har jag noterat vilka teoretiska och analytiska verktyg som används och till sist förstås vilka teman som framträder i materialet.

## 12.4 Resultat

### 12.4.1 Utbildningsnivå

En relativt stor del av studierna rör förskola och handlar bl.a. om utvecklandet av en mer genusmedveten pedagogik. Den skolform där de flesta studier identifierats är dock grundskolan även om det också finns gott om studier inom gymnasieskolan (ungdomar mellan 16/17–18/19 år). Klassrumsforskning är vanlig med studier om t.ex. relationer mellan elever och maktutövning på olika sätt. Ett flertal studier och rapporter rör också akademien och några specifikt lärarutbildningen. När det gäller lärarutbildning i Sverige finns bl.a. en rapport där den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen analyseras men också hur heteronormativitet tar sig uttryck i bl.a. lärarutbildning.



#### 12.4.2 Forskningssubjekt

Elever och förskolebarn har studerats betydligt oftare än studenter, lärare och pedagoger även om ett flertal studier kom binerat informationer från flera håll, t.ex. lärare och elever. Några ämnen som tas upp i just lärarstudier är t.ex. pojkars behov av manliga lärare, diskurser om *den goda läraren*, att bli lärare och hur olika lärarsubjekt konstrueras samt genus och emotioner i lärares relationer till elever. Förutom lärare har också läraryrket undersökts, t.ex. dess uppkomst och förändring. En studie rör folkskolans lärare och lärarinnors kamp om löner och arbetsområden mellan åren 1920–1963 och hur en omvärdering av folkskollärarinnorna skedde; från motståndare till samarbetspartners. Kvinnodominansen är utgångspunkt för flera arbeten särskilt de som rör förskolläraryrket. Bland annat handlar dessa studier om professionalisering och statushöjande strategier, män i förskolan. Några studier har även haft skolledare och genuspedagoger som informanter.

#### 12.4.3 Metod

Många studier, kanske t.o.m. de flesta, baseras på observationer och/eller olika intervjumetoder med elever, studenter och lärare. Enkätstudier förekommer också samt statistiska analyser av mindre eller större material. Det finns även mer indirekta studier av elever, lärarstudenter och undervisning via olika typer av texter (individuella studieplaner, loggböcker, lärarfackliga tidskrifter, skolpolitiska dokument, läromedel osv.) och av bilder (t.ex. barns bildskapande, bilder och text från olika studentföreningars hemsidor, digitala bilder har använts för att synliggöra betydelse av kön då bildlärarstudenter gestaltar sig som lärare).

#### 12.4.4 Fokus

Flertalet av studierna har kön/genus som fokus men det finns även studier där huvudfokus ligger på etnicitet även om allt fler verkar genomföra någon typ av intersektionell analys, dvs. en analys där man studerar hur två eller fler kategorier som t.ex. kön/genus, social klass, etnicitet och sexualitet tar sig uttryck i olika kontexter. Då sexualiteter står i fokus handlar det bl.a. om unga transpersoners livsvillkor samt hur unga positionerar sig i ett sexualiserat landskap. Bland studier med fokus på etnicitet finns även ett par exempel där de tagna landets minoriteter varit i fokus snarare än invandrade minoritetsgrupper.

#### 12.4.5 Teoretiska angreppssätt och analyser

Både hermeneutisk analysmetod och analys i Bourdieu-anda är representerade i materialet men ett större antal av forskarna har placerat sig inom mer poststrukturalistisk/postmodern teoribildning och diskursanalytiska

verktyg används flitigt. Detta tar bl.a. sig uttryck i att många av studierna synliggör makt, styrning, disciplinering, normaliseringprocesser, gränser, positioner, görande och iscensättningar. Det finns även studier som använder queerteori (teori med sexualitet som utgångspunkt – hur sexualitet skapar normalitet och avvikelse) och postkolonial teori (teori med koloniala och postkoloniala strukturer i fokus) men det är mer ovanligt.

Hur kön, gen us, social klass osv. behandlas i studierna varierar och hänger ihop med forskarens teoretiska utgångspunkter och syftet med studien. En mängd publikationer belyser t.ex. skillnader mellan pojkar och flickor och/eller skillnader mellan dem i förhållande till social klass/föräldrars studiebakgrund och etnicitet; hit hör bl.a. flera av de studier som rör skolprestationer och utbildningsval. Andra studier riktar in sig på att studera hur kön/genus görs i tal och praktik i skolan.

## 12.5 Teman

### *12.5.1 Skolpolitiska och fackliga frågor:*

Här finns t.ex. en studie som rör svenska skollagen, läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), programtexter för ett antal gymnasieprogram samt regeringens proposition om gymnasieskolan. Analysen av prop. visar på en omformulering av jämställdhetsbegreppets innehåll och genuspolitikens fokus vilket medför att skolans jämställdhetsuppdrag, jämfört med hur det formuleras i Lpf94, nu blivit mer komplext och omfattande. Ansvar för jämställdheten decentraliseras nedåt och jämställdhetsuppdraget läggs hos eleverna medan skolans ansvar är formandet av *den ansvariga eleven*. Även det danska Undervisningsministeriets undervisningsvägledningar, läroplaner mm. har granskats, liksom danskämnet läroplaner.

Vidare har skolpolitiska dokument om naturvetenskap och teknik från 1940-talet och framåt analyserats och här konstateras att mycket förändras över tid men att stereotypa föreställningar om flickor och pojkar ständigt dyker upp i dokumenten.

### *12.5.2 Skolprestationer, utbildningsval, karriär*

När det gäller skolprestationer och utbildningsval har studier från samtliga nordiska länder identifierats. En hel del forskning undersöker skillnader mellan pojkar och flickor men här finns också statligt initierade rapporter om hur könsskillnader ska tolkas. Här konstateras att biologi har betydelse för vår utveckling mm., men att detta knappast kan förklara de mönster av skillnader som framkommer, bl.a. därför att detta varierar över tid och mellan kulturer. Är de *dominerande pojkarna* (= elever med svaga skolresultat) resultat av den sociala verkligheten som pojkar

kan tänkas möta i skolans värld – krav på en viss maskulinitet? Tendensen att flickor får bättre skolresultat och ökar sitt deltagande i utbildning jämfört med pojkar kopplas samman med en utveckling mot ett mer jämställt samhälle. I en norsk rapport (NOVA= Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) konstateras att det endast finns lite forskning om skolans bidrag till könsskillnader i skolprestationer. Tradisjonelt har forskning haft *flickors problem i skolen* som forskningsfokus. Pojkar fortsätter att dominera klassrummet och mycket av den oppmerksomhet som pojkar får är snarast relaterad till behov av å holde orden i klassrummet.

Det saknas underlag for påståendet at skolens feminisering skulle påvirke pojkars eventuelle underprestasjoner. Snarere er det lærerens kompetens än dess kön som är viktigt for elevenes kunnskapsutveckling. Finns för lite forskning för att kunna uttala sig om huruvida skolens bedømmingssystem gygnar ndera könen. Social klasse har betydelse for skolframgang men könsskillnaden är lika stor oavsett andra sociale kategorier. Pojkars relative eftersläpning måste oppmerksommas.

Bild, hemkunnskap/hushållsvetenskap, religion, samt delar av skolämnen som t.ex. l sning og sex- og samlevnadskunnskap. Skolidrottsforskningen fokuserer bl.a. genus og kropp samt hur k n konstrueres i undervisningen. Inom IT finns bl.a. forskning om språk og k n i datautbildning samt hur web-baserte läro medel kan anvendes for at utmanne rasisme i skolen.

Ett antal studier berör matematik i skolen med allt från studier om matematikämnets k ning till hur alternative sätt att undervise i ämnet vid f rskoll raru tbildningen.

Ett relativt stort antal studier berör dessutom de naturvetenskaplige skolämnen; t.ex.  r den ojevne k nsfordelingen inom naturvetenskaplige studier og yrkene fortfarande fokus for många studier. Orsaker till könsskillnader i attityder, samt oppfatninger om, de naturvetenskaplige ämnen ligger även till grund for flere arbeitene, bl.a. de knutne till den norske ROSE-studien (The Relevance of Science Education). Andre arbeitene analyserer bl.a. hur k nede og rasifiserte diskurser om naturvetenskap, naturvetareleven og naturvetarl reren  r virksomme i og utanfor klassrummet, hur gymnasieelever l ser fysiske problem og samtidigt konstruerer genus, kunnskap i fysik og forest llninger om fysikämnet.

### 12.5.3 Företagsamhet/entreprenörskap

Ett antal studier från en gruppe finske forskere som analyserer hur det *företagsamma jaget* (entreprising self) produceres i utdanningspolitiske tekster, l reres tolkninger av entreprenörskap i undervisningen mm. Entreprenörskap problematiseres her utifra globaliserings- og neoliberale diskurser.

#### 12.5.4 Skolvardag och interaktion

Här finns studier om bl.a. regler, normer och maktutövning; t.ex. hur maskuliniteter och femininiteter görs i skolvardagen bland mellanstadiebarn och då med särskilt fokus på benämningar som hora och kärring; vad det är för sorts ordning som lärare reagerar på och på vilket sätt lärarna tillrättavisar elever. En relativt stor andel av studierna inom detta tema rör förskola och handlar bl.a. om hur barn positionerar sig och hur vardagsrutiner, lek och leksaker förhåller sig till kön och jämställdhet. Här finns också forskning om kön som position och barns identitetsutveckling. Forskning om jämställdhetsprojekt/pedagogik visar hur viktigt det är att jämställdhetspedagogiken använder sig av många olika strategier för att bryta könade mönster i praktiken.

#### 12.5.5 Övergrepp och kränkningar

I en svensk statlig offentlig utredning diskuterar olika forskare rasifieringens och andrafieringens praxis, t.ex. i skolböcker, profilering i utbildning, bland studie- och yrkesvägledare samt lärare. Andra studier analyserar ungdomars förståelse av könstråkasserier. Bl.a. dras slutsatsen att det sexuella innehållet i ungdomars övergrepp mot varandra bidrar till upprätthållandet av den hegemoniska maskuliniteten. Verbala flickor konstrueras som *ffortisar* medan verbala pojkar konstrueras som heterosexuella män.

#### 12.5.6 Heteronorm och homofobi

Studier som synliggör och utmanar heteronormen och homofobi i skolan. Man intar ett förändringsperspektiv på jämställdhet, genus och sexualitet. Lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi behandlas också

## 12.6 Jämförelse mellan länderna

### 12.6.1 Danmark

Jämställdhetsforskningen är dessutom, och till stor del, fokuserad på den numerära jämställdheten och dess konsekvenser samt på mainstreaming som strategi. Publikationer inom kön/genus och jämställdhetsforskningen i Danmark under perioden 2005–2009 handlar inom de teman vilka jag kallat *skolprestationer och utbildnings val, forskning och karriär inom utbildning* (belyst utifrån kön), *skolpolitiska och fackliga frågor* (belyst utifrån kön och etnicitet), *skolvardag och interaktion* (belyst utifrån kön, ålder, etnicitet och sexualitet).

### 12.6.2 Finland

Ett nationella forsknings- och utvecklingsprojektet, TASUKO har bildats i Finland. Det finansieras av undervisningsministeriet (2008–2010) här bedrivs ett antal underprojekt inom jämställdhet och genusforskning. Själva nätverket av forskare består av ett 60-tal lärare och forskare verksamma vid finska universitet och läroverkshögskolor. Inom projektet arbetar man med att föreslå förändringar i läroplaner och pedagogik, och man erbjuder även lärarstudenter olika kurser och seminarier som fokuserar genusfrågor.

Publikationer inom kön/genus och jämställdhetsforskningen i Finland under perioden 2005–2009 hamnar främst inom de teman som jag kallat *företagsamhet/entreprenörskap* (jämte för forskargruppen som nämns ovan), *skolprestationer och utbildningsval* (flera av forskarna rör sig här inom det diskursteoretiska fältet), *skolämnen* (bl.a. idrottsämnet), *skolvardag och interaktion* samt *övergrepp och kränkningar*. Fokus på finska, etnicitet och multikulturalism tycks även vara vanligt inom den finska forskningen medan studier inom temat heteronorm och homofobi inte kunnat identifieras. Observera att det dock finns forskning publicerad på finska som inte finns med inom ramen för denna översikt.

### 12.6.3 Norge

Publikationer inom kön/genus och jämställdhetsforskningen i Norge under perioden 2005–2009 hamnar främst inom de teman som jag kallat *skolämnen* (här finns en rad ämnen representerade t.ex. naturvetenskap; inte minst ROSE-relaterade studier, idrott och IT), *skolprestationer* (främst skillnadsforskning och forskning relaterat till PISA, TIMSS), *skolvardag och interaktion* (bl.a. identitetsstudier och studier om makt) samt studier som synliggör och utmanar en *heteronorm och homofobi* i skolan. Flera av studierna rör daghem/förskola och etnicitet, men även andra skolnivåer och med fokus främst mot kön, sexualitet och social klass förekommer. Flera norska studier fokuserar dessutom på feminiteter.

### 12.6.4 Sverige

Det som kanske annars är mest framträdande för svensk forskning, i det material som ligger till grund för denna översikt, är den stora mängden avhandlingar med kön/genusperspektiv som hittats, att det finns gott om exempel på forskning om mångkultur och etnicitet samt att intersektionella forskningsperspektiv allt mer slagit igenom. Ett tema där svenska publikationer inte kunnat identifieras är *företagsamhet/entreprenörskap*. Andra teman där forskningen är relativt sparsam är *övergrepp och kränkningar* (t.ex. sexism och rasism). Vidare belyser förvånansvärt få studier IT i skolan och en rad skolämnen som borde vara intressanta att studera saknas helt, t.ex. biologiämnet och samhällskunskap.

## 12.7 Konklusioner

En av de första saker som går att konstatera efter genomgången av forskningsmaterialet är att de flesta som publicerar sig i fältet genus- och jämställdhetsforskning och skola är kvinnor. De män som är aktiva finns företrädesvis inom maskulinitets- och etnicitetsforskningen tillika forskning som rör skolprestationer. Precis som i den tidigare översikten är Sverige det land där den största mängden publikationer hittats och nu, precis som då, är likheterna mellan de ingående forskningsstudierna mer slående än de nationella olikheterna. Vidare kan följande konstateras:

- Trend från binär könsförståelse till att se kön som något som varierar
- Få studier fokuserar social klass
- Ökande antal studier med intersektionell analys
- Tema under tillväxt(?): heteronormativitet och homofobi
- Ambition att öka flickors deltagande inom NV & teknik men pojkars deltagande inom t.ex. vårdutbildning ej i fokus
- Förvånansvärt få studier om nya medier
- Fler skolämnen, t.ex. biologi, samhällskunskap borde beforskas
- Underbelysta områden: Våld i skolan
- Allt fler studier visar hur plats har betydelse för hur t.ex. kön framträder:

Pojkar och flickor som lever i andra miljöer än de miljöer som studeras riskerar, precis som vissa samhällsklasser, att osynliggöras. Specifika platser eller miljöer kan även i sig rasifiera och klassa grupper av elever.

### *12.7.1 Aktivitet eller passivitet – vad uppmärksammar forskaren?*

En liknande diskussion som den kring vad valet av forskningsplats och subjekt kan få för konsekvenser kan föras kring konsekvenserna av vad forskaren uppmärksammar vid empiriinsamlingen. Aktivitet och passivitet, tal och tystnad bland elever styr lätt forskningen i riktning mot de mer aktiva och de som hörs. Här finns en risk att forskningen könas.

### *12.7.2 Finns risk att forskningen osynliggör vissa grupper av pojkar/flickor*

Ibland benämns effekter av globalisering, internationalisering och mediadebatt i termer av *travelling discourses* där t.ex. tal om pojkars underprestationer färdats från anglosaxisk forskning och politik över till de nordiska länderna. Diskursen bidrar till att liten uppmärksamhet riktas mot mer komplexa tolkningar av vad som sker i skolan, t.ex. sådana som tar hänsyn till betydelsen av andra kategorier än kön, strukturer inom utbildning och samhällskontext. Detta medför bl.a. att pojkar uppfattas som en enda grupp samt att underpresterande flickor osynliggörs. Det

olyckliga i att forskning och vissa begrepp inom forskning ibland förenklas genom att de rycks ur sina sammanhang och sedan blir till *cirkulerande diskurser* inom skola, utbildning och politik, t.ex. om hur och vem *det normala barnet* är, visar på en liknande problematik värd att lyfta fram i diskussionen om en jämställd skola och utbildning.

Även jämställdheten kan ses som något som är konstruerat, ständigt under omförhandling och beroende av kontext och tidsperiod. Den praktiska iscensättning går därför att studera och det förefaller mig som att skolforskningen här har en del att lära. Vad t.ex. levd, eller utöva d, jämställdhet innebär i skola och utbildning samt vilka subjekt som jämställdhetsdiskursen skapar blir förhoppningsvis teman för ny forskning inom detta fält i framtiden.

Power Point-præsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Eva%20Nystr%C3%B6m.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Eva%20Nystr%C3%B6m.ppt)]

Rapporten:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/forskningsversikt\\_skola2005-2009.pdf](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/forskningsversikt_skola2005-2009.pdf)]





# 13. The politics of gender equality intervention programs in schools

*Ingólfur Ásgeir Jóhannesson*, Professor of Education, University of Akureyri

Oplægget handler om ligestillingsprojekter i skolen, og hvordan kønsforskning kan og bør implementeres som et kriterium i skoleudviklingen. Diskussionen tager afsæt i udviklingsprojektet Ligestilling i børnehaver og grundskolen. Projektets baggrund og forløb, styringsgruppens og referencegruppens arbejde, ekstern og intern evaluering og hvad man kan lære af projektet – med fokus på kontinuitet og diskontinuitet i forbindelse med kønsperspektiver i udviklingsarbejdet i skolen. Diskussionen skal munde ud i konklusioner, der kan anvendes i uddannelses- og ligestillingsarbejdet hvor vi også ser på hvor disse områder krydser hinanden.

## 13.1 Abstract

The focus of the talk is the politics of gender equality intervention programs and how gender studies can and must be implemented as a criterion in school development. There is a discussion about the *Jafnrétti í leik- og grunnskóla* [Gender equity in early childhood and compulsory schools] school development project: Its origin, how it proceeded, the work of the steering group and the professional advisory group, the outside and inside evaluations and what we can learn from the project – with a focus on the continuity and discontinuity of gender equality school development work. The discussion is aimed at drawing conclusions for educational and gender equality policy in practice, and the intersection of these spheres of politics.

## 13.2 Overview

- Gender spectacles – sustainability microscope – diversity telescope
- School development project 2008–2009: Gender equity in early childhood and compulsory schools
- Continuities in the school work – and the politics of gender equality education

### 13.2.1. *Gender spectacles – sustainability microscope – diversity telescope*

Sometimes when I speak with teachers and the public, one could think that schools used to be simple, and now everything has been turned on its head with complicated demands to the schools. It may be true that the field of education is under a great pressure – but what does that mean? What kind of demands? And are these demands perceived or real demands?

*Gender spectacles*, a *sustainability microscope*, and a *diversity telescope* are metaphors for how we must observe schools with a variety of tools. The issues I mention here are all at once political issues and educationally important. We could add *inclusion politics* to the flora of issues that the schools need to deal with: What does it mean to have school for all: Whether able-bodied, hearing, sight-impaired, openly gay, Icelandic-speaking, boys, girls, rural, etc.?

To look at schools through the eyes of gender, sustainability, diversity, and inclusion creates new opportunities (Jóhannesson et al., 2008; Jóhannesson, 2009a). These issues may be a challenge to us teachers – but they are welcomed challenges. And these challenges are only new in the sense that we may have ignored some of them, earlier on.

Using the sustainability microscope and the diversity telescope helps the use of gender spectacles. I would particularly like to mention the policy of the United Nations for a Decade of Education for Sustainable Development, 2005–2014, where *gender equality* is number one of eight key action themes for education for sustainable development. The other themes are health promotion, environment, rural development, cultural diversity, peace and human security, sustainable urbanization, and sustainable consumption (UNESCO, n.d.). (In late August 2009, this order was changed.)

Many of these themes, as interdisciplinary as they are, have diverse knowledge bases to pull from, for instance from health sciences, medicine, natural sciences, economics, rural sociology, and for what we are talking about today we have now gender studies with a firm base in feminist theory as well as in feminist politics. Gender studies provide us with a variety of approaches to study the world around us. We can integrate them into all the other key action themes that the United Nations propose as well as into many, many of the traditional school subjects. *But because gender studies develop with an ever-greater disciplinary wealth, the school system should also utilize the theoretical depth of the gender studies to consider to teach it as a subject*, not only at the university level.

For reason of time limits, I am only going to mention one example of how gender intersects with the other UNESCO key action themes: Gender is important to understand patterns of employment and migration.

Recently, I read on the website of the Icelandic Gender Equality Centre that there are 2,000 fewer women in the Faroe Islands than men because women did not move back after the crisis at the end of the 20<sup>th</sup> cen-

tury. Faroese authorities now try to find ways to attract women to the islands (Jafnréttisstofa, 2009).

There was also a difference in Iceland at the beginning of this year – 5,000 more men than women, perhaps because men moved to Iceland during the recent growth years. But this difference between men and women is not evenly distributed: Less than 100 more women than men in Reykjavík with its 120 thousand inhabitants. To compare, in Fjarðabyggð, the East Fjords municipality where the Alcoa aluminum smelter is located: the difference there is near 500 more men than women, out of just under 5,000 inhabitants. (The numbers are 59,731 men and 59,816 women in Reykjavík; 2,594 men and 2,129 women in Fjarðabyggð, see Statistics Iceland, n.d.)

Various studies show that gender studies are important to understand the peripheral-center relationships (Verstad, 2001; Gíslason & Ólafsson, 2005). And I think it is vital for the current employment situation in Iceland, faced with the consequences of the bank system collapse in the autumn of 2008, to use gender as a spectacle to understand how we can battle with unemployment.

### *13.2.2 School development project 2008–2009: Gender equity in early childhood and compulsory schools*

I am going to tell you briefly about the *Gender equity in early childhood and compulsory schools* development projects that was in ten schools during the school year of 2008 to 2009 – there is more about it at the conference so I shall be brief here. This is an example of a school project instigated to encourage and support schools to use gender spectacles to observe as much of their work as possible. It was initiated by the gender equality authorities in five communities in Iceland, the four largest municipalities as well as one more; about 65% of the nation live in these five municipalities. There was a cooperation with the Centre for Gender Equality and the ministries of social affairs and social security, and of education, science, and culture. A project manager was hired, there was a steering group that consisted of the representatives of the five municipalities and the two ministries, and there was a four-member professional advisory group with representatives from three professional organizations, those of teachers at the early childhood and compulsory school levels and career counsellors; I had the honor of heading the professional advisory group.

When the schools were selected there was some head-hunting of schools to participate although some schools volunteered. One reason for some difficulties of finding schools to participate was that no particular funds were allocated to the schools for participating. On the other hand, the schools themselves decided what kind of gender intervention work they emphasized. This meant that the professionals in the schools could

use their own ideas, their own school policy. They were offered support from the gender equality authorities in the municipalities and the professional advisory group, less from the educational authorities in the municipalities. The schools did not have to pay for the support and advice they received as schools often must do when they are introducing new practices.

This method of introducing the project led to a variety of different projects. There were what we could call best practice examples of work with children in a particular early childhood group or in a particular compulsory school classroom that may or may not have had an impact in the school as a whole. Examples of that include using the storyline approach with fourth and sixth graders and philosophy with children with one early childhood group. In some schools research was conducted, such as on the gendered use of playing materials. In other schools, there was an emphasis on something for the whole school. At least two early childhood schools looked at their practices about whom they contacted about the children. The result was that fathers were almost never contacted at home or at work so the schools put in practice a plan to more often contact the fathers.

I have deliberately only included a few examples in this discussion, without making a judgment on the quality of them. The schools themselves have evaluated the projects. The professional advisory group and the project manager have discussed and evaluated the projects, and there has been an outside evaluation of them. The schools also met at seminars a few times and discussed the progress of their work. This turned out being important (Jóhannesson, 2009b; see also a forthcoming project report).

### *13.2.3 Continuities in the school work – and the politics of gender equality education*

I use here two words, *continuity* and *development* which seem to have the same meaning as words – but when we look at educational practice there is a reason to discuss the difference. *Development* is often used about projects that have a beginning and an end, often funded by school development funds. These projects are often times thoughtful projects that are meant to have a profound impact on the school. But there is the real possibility that the practices are not continued after the project has been formally completed. I am not saying that such an absolute end to a school development project is the rule – it is not so – but there are various reasons to be cautious about the results of projects that may not have deeply rooted themselves in the teaching and the practices of the school.

Our most important concern now is how the projects in the ten schools will fare when a particular support system is no longer in function. Will the schools integrate the gender perspectives they worked with into

their day-to-day practices? Will they seek innovative ways to introduce gender perspectives? Will they continue to challenge practices where the gender dimension is forgotten? Will the schools seek support if they feel it is needed? There is even a further danger now, during the crisis – but it also seems to me that the crisis has caused schools to have an easier time to hire certified teachers than during the growth years.

The *Gender equity in early childhood and compulsory schools* is not the first effort for a comprehensive work about gender in education. In 1992 to 1994 the Nordic Council of Ministers set up a Nordic project about gender equality and equal opportunities in teacher education, involving also schools at other school levels. In Iceland, seven projects were a part of this, and over 60 projects in all the countries. At this time, I was not working in the school system so my references are from very books published about the project (reports, guidelines, theoretical books) (Arnesen, 1994, 1995, 1998).

Of course, it is too early to say much about the continuity of the ten projects in the *Gender equity in early childhood and compulsory schools* project. But I do think there is a ripe time for gender to become a criterion in schools. I believe so in part because how much I personally and professionally enjoyed working with the ten schools, the steering group, and the advisory group. More importantly, I believe I see signs and indicators of gender issues to be put on the agenda of teacher education faculties and school authorities.

One might say that I am an optimist – and that is correct. But I am also a realist in this regard because: I also believe that continuity in gender equity work in schools will only be a fact if gender is stipulated as a criterion in school development. The legislation about gender stipulates it and to some extent the Icelandic compulsory school legislation but less for the other school levels in Iceland (early childhood, upper secondary, tertiary).

How can this happen? Several years ago I studied a few approaches to school development and school evaluation, including a booklet from the Ministry of Education about school self-evaluation (Jóhannesson, 2004; 2005). Most of these approaches did not overtly mention gender, and in the particular booklet from the Ministry there was only one question about gender. This needs to change – gender to be explicitly stated in such guidebooks.

Who is responsible for fulfilling the law? Who is responsible for transforming the legislative stipulations into practical solutions where gender becomes not only a criterion on paper in the legislation but also in practice?

The *Gender equity in early childhood and compulsory schools* development work was under the auspices of gender equality authorities in the five communities that participated. These authorities are, I believe, aware of the limitations that they have when it comes to school development,

because from the start of the project they defined it as one of the goals to enhance cooperation between gender equality and educational authorities.

It is not sufficient that gender equality education is primarily the responsibility of gender equality authorities, not any more than that the teaching of Icelandic or mathematics should be the responsibility of any one other than educational authorities. The gender equality authorities include the Ministry of social affairs and social security, the Icelandic Centre for Gender Equality, and gender equality politicians and officers in the various municipalities. And my statement is not meant as a critique of them. But the statement is indeed critical of the educational authorities, which I believe do not take full responsibility for this task. And if I soon turn out to be wrong about that – that will make me happy.

So which educational authorities are to bear the burden – and the pleasure – of having a primary responsibility for gender equity work in schools? I think that the *Ministry of education, science, and culture needs to assume the primary responsibility and monitor how municipal and single school authorities conduct gender equality education at all school levels*. The Ministry would do well to create a curriculum guide or another policy document about gender equality education at all school levels. But I do not think that school principals need to wait for that because even though the stipulations in the current curricula are not many, they are clear enough. The Ministry of education was indeed the Icelandic representative in the NORD-LILIA project in the 1990s.

Another option for the Ministry of education is that the minister decides to place gender equality on top of the list of items that schools should evaluate in self-evaluation. The minister is expected every three years to publish a monitoring plan. Could gender equality, or sustainability, be some of the primary agendas to evaluate? – I am placing sustainability here because on the same days I wrote this talk, I was also co-authoring an article on sustainability, where we recommend similar measures (Pálsdóttir et al., 2009). Most importantly, gender needs to become more obvious as a criterion.

As I mentioned, one of the missions of the *Gender equity in early childhood and compulsory schools* project was an increased cooperation between educational and gender equality authorities in the municipalities. We do not know yet if we have succeeded with that aim. Again, I like to remind you on the teaching of reading, or Icelandic, or mathematics could not thinkably be placed under the auspices of other authorities than the school authorities.

I have mentioned the disciplinary wealth of gender studies which, in addition to being integrated into existing school practices and school subjects, should become a subject in the school system. I do not know at which particular school level, perhaps at the end of the compulsory school and the beginning of the upper secondary school. We could use textbooks or project work; it does not really matter if gender equality

education will be taken seriously, I think I am safe to say more seriously than today.

My final point about the politics of gender equality education is about the responsibility of the field where I am working – the field of educating teachers. Almost decade ago, I asked 14 experienced compulsory school teachers of various age and educational background almost none of them remembered much about gender equity in the teacher education program where they received their teaching degree (Jóhannesson, 2004). When I ask my graduate students, the answer is similar: not many of them remember that teacher education had them engage in gender issues.

Would I know if the teachers I have taught in the past few years – after my teaching started to focus to a greater extent on gender issues and feminist educational theory? Would I know if they will remember this any better? Would I know if they have had a practical use of what I have been requesting them to engage with?

The Icelandic coordinator of the NORD-LILIA project, Sigríður Jónsdóttir, concluded about teacher education in 1995, in her direct words:

„Unfortunately, the teacher training colleges have not had much effect on instructors apart from those directly involved in them. The widespread view seems to be that these issues [of gender] are well looked after in the hands of the ‘enthusiasts’, or that the subject belongs to developmental psychology and it is thus unnecessary to discuss it in other courses as well. (Jónsdóttir, 1995, 73)“

And finally: Even if I could be placed in the group of those that Sigríður Jónsdóttir calls enthusiasts, what if those of us who have held the gender in education candle suddenly find another candle that we deem more important?

What I call for is the responsibility of the teacher education faculties and departments to fulfil the responsibilities, in conjunction with other authorities. What we have now that we did not have during the NORD-LILIA years in the early 1990s is the academic discipline of gender studies which supports gender work in schools.

Power Point-præsentation:

[<http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Ing%C3%B3ur%20%81sgeir.ppt>]





# 14. Køn i skolen? – Et blik til problematisering af kulturelle selvfølgheder

*Cecilie Nørgaard, cand.pæd.soc., konsulent & forfatter*

Jeg repræsenterer i dag Danmark (det betyder bestemt ikke at alle deler mit synspunkt), og jeg er blandt andet inviteret i egenskab af at have udviklet undervisningsmaterialer til skolen om køn og ligestilling i samarbejde med Bonnie Vittrup.

Jeg er cand. pæd. i pædagogisk sociologi med speciale i køn og pædagogik, og har tidligere arbejdet som skolelærer i folkeskolen. I dag er jeg selvstændig og arbejder som konsulent og fagforfatter – alle mine opgaver omhandler køn og pædagogik på den ene eller anden måde. Jeg har derfor både praktisk erfaring og teoretisk indsigt.

Det grundlæggende fokus i mit arbejde er et opgør med de kulturelle selvfølgheder, som den generelle oplevelse af og tilgang til køn som oftest udgøres af. Det er min overbevisning, at der ligger mange alvorlige både individuelle og kollektive problemer gemt i netop disse kulturelle omstændigheder.

## 14.1 Hvor ligger forandringspotentialer?

Jeg vurderer, at dette er det rette forum til at forvente, at der er bred enighed om, at der *er* køn- og ligestillingsproblemer i Norden, som der skal iværksættes tiltag over for. Jeg forventer samtidig, at der er delte meninger om, *hvad* der skal gøres og ikke mindst *hvordan*. Det sidste vil jeg derfor sige noget om i de følgende 20 minutter.

Forandringspotentialer til at ændre på køn- og ligestillingsvilkår mener jeg åbenlyst ligger i skolen som den institution, der skal forberede børn til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre – som der står i den danske skolelov.

Jeg mener, skolen bør have et særligt ansvar for at skabe de betingelser, der skal til for at danne og uddanne børn til *også* at blive dem, de ønsker at være og dermed også til at forholde sig kritisk til kulturelle kønsstereotyper, som jeg mener, er en absolut barriere for dette. Det kræver både viden og handlekompetence.

Forandringspotentialer til at ændre på faste forestillinger, fordomme og forventninger til køn – ligger i, at børn helt overordnet skal lære at dekonstruere diskurser og story lines, som køn- og uddannelsesforsker Bronwyn Davies siger.

Elever skal gives indblik i dominerende kønsdiskursers narrativer, og herigennem lære at håndtere dem som muligheder, som man kan bevæge sig ind og ud af. Herigennem kan de vælge, tage stilling og forstå sig selv og andre. Som professor Dorte Marie Søndergaard beskriver det:

„Ethvert barn, ethvert individ, må tilegne sig de måder at se sig selv og verden på, som er tilgængelige i de diskursive kontekster, som barnet/individet indgår i. Barnet/individet må lære sig at læse og fortolke de sociale og kulturelle landskaber, de er en del af, og dermed også dele de indforståetheder, som diskurserne er bygget op omkring.“

## 14.2 Hvordan ser virkeligheden ud i Danmark?

Det vil der jo altid være delte meninger om. Nordisk Ministerråd står bag rapporten *Køn, ligestilling og skole 1990–2004* fra 2005. Rapporten konkluderer:

„Set med danske øjne er ligestilling så at sige fraværende i det kulturelle billede, samtidig med at en traditionel kønsordning og traditionelle kønsforestillinger er fremherskende (...) resultater viser, at der er pædagoger og lærere, der opererer med kønsstereotyper, ambivalenser og normaliseringsstandarder, der er forskellige for piger og drenge.“

Med andre ord: Den dominerende pædagogiske og didaktiske kønspraksis i Danmark kønstypificerer børn, planlægger, gennemfører og evaluerer ud fra kønsbaserede strategier og arbejder ukritisk med et kønsstereotypet indhold.

Man kan dristes til at spørge: Er det tilfældet, at denne praksis afstedkommer, at kønsopfattelser i så høj grad er farvet af at være en kulturel selvfølgelighed, en blind plet, at det slet ikke er til diskussion? På den ene side er svaret ja, på den anden side nej. Køn som kulturelt fænomen har en forsvindende lille plads i den pædagogiske debat i Danmark. Derimod har kønsessentialistiske strategier og tænkemåder (køn er noget vi *er* eller *har* – set overfor noget vi *gør*) haft en enorm medvind i Danmark i de forgangne fem år.

Følgende er en lidt barsk opdeling – ikke desto mindre har det afgørende betydning om udgangspunktet for den pædagogiske indsats beror på en forståelse af køn, som en essens – en indre liggende kerne, hvis dikotome indhold afhænger af, hvorvidt du er født med flest x- eller y-kromosomer. Eller om forskellige og ulige betingelser også *skaber* de forskellige ensheder, vi gennemsnitligt synes at opleve hos henholdsvis drenge og piger.

### 14.3 Barrierer for en indsats i Danmark

Der er derfor mange barrierer for en aktiv anti-essentialistisk indsats i skolen i Danmark.

- Køn og ligestillingsperspektiver er som sagt ikke er indskrevet i skolelov og læseplaner
- Køn og ligestillingsperspektiver er ikke en del af læreruddannelsen
- Køn og ligestilling i et uddannelsespolitisk perspektiv har ikke politisk interesse (den kulturelle commonsense´ magt) – og derfor er sandsynligheden for, at det bliver indskrevet i lov og læseplaner – og dermed bliver obligatorisk – pt. meget lille.
- Men den største barriere for en aktiv indsats er *den kulturelle commonsense*, der har så meget magt – at den ikke engang er synlig.

Det vil jeg illustrere ved et klip fra dokumentarserien *Menneskedyret*. Usynligheden kommer her til udtryk som paradoks:

- Køn afvises som betydningsbærende (å la „Vi *har* ligestilling!“ og derfor er yderligere tiltag ikke nødvendige)
- Køn praktiseres stereotyp

I forlængelse af filmklippet ønsker jeg at spørge:

- Hvad hvis de kønsforskelle, vi observerer, ikke kun vidner om biologiske kønsforskelle, men også vidner om andre forskelle som f.eks. ulige betingelser?
- Hvad hvis betingelserne udstikker og er med til at skabe de væremåder, vi ser som kønnede?

Som det også fremgår af videoen, er den altdominerende forståelse af køns betydning i pædagogiske sammenhænge biologisk forankret, og der henvises til biologiske og hjernemæssige forskelle.

Men der er lavet videnskabelige undersøgelser, der viser andre betydninger. En dansk hjerneforsker (Christian Gerlach) har lavet et metastudie, hvor han netop sammenligner de internationale studier, der er gjort af køn og hjerne, og konkluderer – som også kønsforsker Dorthe Staunæs – følgende:

„Også hjernen er dermed formbar, og udvikler sig i høj grad også som den stimuleres. Køn er derfor også noget, vi gør og skaber, og måden hvorpå køn kommer til udtryk afhænger således også af kontekst.“

Med dette udgangspunkt er afsat for mit arbejde, herunder de undervisningsmaterialer jeg i det følgende vil vise:

- Et forsøg på at skabe et blik til problematisering af kulturelle selvfølgheder om køn hos elever og hos lærere i skolen.

Et blik, der stiller spørgsmål – og ikke giver svar, såsom den dominerende kønsdiskurs er nu ...

Nuanceringer af forestillinger om køn vil selvsagt medføre mere ligestilling mellem køn, idet handlinger, roller, rum ..., som traditionelt har været knyttet til et køn – og dermed også en plads i hierarkiet, afkobles dette. I og med egenskaber og handlemåder bliver fravristet den forventede køn-nedkobling, bliver den enkelte udtryk mere individuelt – og egenskaber og handlemåder vil pga. den bredere legitimitet ses oftere på tværs af køn. Gensidigheden vil skabe større forståelse og respekt på tværs af køn, flere muligheder og andre personlige begrænsninger. Alt i alt mere *lige* stilling.

Kønsperspektiver kan rettes på hele skolens form og indhold. Det er som sagt et blik, man retter mod et givent felt. Kønsblikket er som tidligere nævnt rettet mod at fange kønsstereotype organiseringer, læsninger, handlemåder, egenskaber, opdelinger osv., isolere dem og udsætte dem for analyse i et kritisk, nuanceret kønsperspektiv.

## 14.4 Eksempler på undervisningsmateriale

Det vil jeg prøve at illustrere i følgende eksempler fra nogle af de undervisningsmaterialer, som jeg har lavet i samarbejde med Bonnie Vittrup. Vi har lavet følgende undervisningsmaterialer til lærere og elever i grundskolen, der på forskellige måder omhandler *køn og ligestilling*:

Nørgaard, Cecilie & Vittrup, Bonnie (2009) *Udsigt til indsigt – om køn, etnicitet og ligestilling*, Undervisningsministeriet:

[[www.emu.dk/gsk/paa\\_tvaers\\_af\\_fag/samfund/etnicitet/index.html](http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/samfund/etnicitet/index.html)]

Nørgaard, Cecilie & Vittrup, Bonnie (2009) *Brug din stemme! – om køn, etnicitet og demokrati*, Københavns Kommunes Demokratifestival:

[[www.kvindervalgret.dk/Nyheder/Undervisningsmateriale.aspx](http://www.kvindervalgret.dk/Nyheder/Undervisningsmateriale.aspx)]

Nørgaard, Cecilie & Vittrup, Bonnie (red.) (2008) *Køn og skole*, tidsskriftet *Unge Pædagoger* nr. 1:

[[www.u-p.dk/default.asp?productcategory=2&sort=&serieid=&year=2008&page=2](http://www.u-p.dk/default.asp?productcategory=2&sort=&serieid=&year=2008&page=2)]

Nørgaard, Cecilie & Vittrup, Bonnie (2007) *Seksualitet, køn og normer*, Copenhagen Gay & Lesbian Filmfestival:

[[www.cgiff.dk/skolevisninger](http://www.cgiff.dk/skolevisninger)]

Nørgaard, Cecilie & Vittrup, Bonnie (2006) *Skolens bog om køn og ligestilling*:

[[www.informationsforlag.dk/view\\_product.php?product=87-7514-145-0](http://www.informationsforlag.dk/view_product.php?product=87-7514-145-0)]

Hvis nogen med rette kunne undre sig over, at jeg fortæller om egne værker, når jeg skal informere om best practice i Danmark – er det af den simple årsag, at der ikke eksisterer andre tidssvarende didaktiske materialer om køn og ligestilling.

Eksempler fra opgaver til lærernes refleksion:

Udsigt til indsigt – om køn, etnicitet og ligestilling (lærerdelt): BLIK 1

[[www.emu.dk/gsk/paa\\_tvaers\\_af\\_fag/samfund/etnicitet/](http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/samfund/etnicitet/)]

Udsigt til indsigt – om køn, etnicitet og ligestilling (lærerdelt): BLIK 2

[[www.emu.dk/gsk/paa\\_tvaers\\_af\\_fag/samfund/etnicitet/laereroevselser/blik1/index.html](http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/samfund/etnicitet/laereroevselser/blik1/index.html)]

Eksempler fra opgaver til elevernes refleksion

Skolens bog om køn og ligestilling (elevdel):

[[www.emu.dk/gsk/paa\\_tvaers\\_af\\_fag/samfund/etnicitet/laereroevselser/blik4/index.html](http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/samfund/etnicitet/laereroevselser/blik4/index.html)]

## 14.5 Opsamling og perspektivering

Som det forhåbentligt er fremgået, drømmer jeg om en scene, hvor køn har en langt mindre fremtrædende plads i måden vi socialiserer og socialiseres. Mennesker er gjort af meget andet end deres køn: Alt, hvad der konstituerer os, har betydning for hvem vi er.

Det kræver uddannelse og professionalisme at stille sig kritisk overfor den kulturelle selvfølgelighed, som køn udgør. Derfor skal *køn og ligestilling* implementeres i læreruddannelsen, så lærerne praktiserer ud fra en professionel viden og ikke en commonsense.

Og det skal indskrives i lov og læseplaner for skolen, hvilket i øvrigt burde ligge i sin forlængelse af den danske ligestillingslov §4 fra 2000, hvori der står, at al offentlig forvaltning skal indarbejde strategier for ligestilling (mainstreamingsstrategi).

De stereotype, smalle forventninger til, hvad det vil sige at være *en rigtig dreng* og *en rigtig pige* er hæmmende personligt og samfundsmæssigt – og er en barriere for ligestilling. Jeg mener derfor, at et afgørende middel til ligestilling er samarbejdelse af stereotyper, og traditionelle forventninger og fordomme til køn. Og den viden og de kompetencer, det kræver at agere bevidst ud og ind (eller på tværs) af de tilgængelige diskurser – den opgave mener jeg, skolen skal tage ansvaret for.

Jenny Holzer er amerikansk kunster og kendt for sine korte udsagn, som hun kalder *truisms*. Med udsagnet rammer hun lige præcis det paradoks, der udspiller sig for øjnene af os. Som filmklippet også viste, så afviser vi køn som afgørende betydningsbærende, samtidig med at vi praktiserer det stereotyp. Derfor udstiller Holzers værk en fælles myte, der dækker over realiteterne. For hvem siger højt, at udsagnet giver mening i negativ: *Do not raise girls and boys the same way?* på trods af, at det rent faktisk er den diskurs, der som oftest praktiseres. Jeg vil alligevel

tage Holzers værk væk – i det det trods alt kan tolkes – og ikke mindst mistolkes – på flere måder.

Det handler ikke om at gøre drenge og piger *ens*, og heller ikke om at gøre dem *forskellige*. Det handler om at møde den enkelte og give alle børn *lige* muligheder og *lige* betingelser – herunder også *lige* adgang til læring. Og huske, at det enkelte individ er konstitueret af mange faktorer og omstændigheder; herunder også etnicitet, klasse, geografi, alder – og ikke kun biologisk køn.

Så mine sidste ord i dag er, at vi må ud af den kollektive myte og de ubevidste kulturelle selvfølgeligheder om at vi i Danmark har ligestilling og møder drenge og piger LIGE – og ind i aktiv indsats mod bevidsthed om, hvad køn egentlig kan være for en størrelse. Som Virginia Woolf sagde for mange år siden: *It is far harder to kill a phantom than a reality.*

Power Point-præsentation:

[<http://formenska2009.jafnretti.is/D10/Files/CecilieNorgaard-K%C3%B6n%20i%20skolen.pptx>]

# 15. WomenIT – Women in Industry and Technology project 2001–2006

*Marja-Leena Haataja, projektledare, Uleåborg universitet*

Projektet genomfördes åren 2001–2006. Syftet var att åtgärda arbetslivets indelning i könsrelaterade kvinnliga och manliga yrken och arbetsuppgifter. Tyngdpunkten i verksamheten var att stödja flickor och kvinnor i fråga om teknologi och teknologibranscher och uppmuntra dem att gå vidare i karriären.

Projektet WomenIT hade som mål att på riksnivå och Europainivå påverka de strukturer och verksamhetsmodeller som upprätthåller indelningen i könsrelaterade yrken och arbetsuppgifter för män och kvinnor och samtidigt förorsakar ojämlikhet inom övriga områden i samhället.

Verksamhetsmiljön för projektet WomenIT utgjordes av daghem, skolor, andra stadiets läroverk, yrkeshögskolor, universitet, företag och arbetsmarknadsorganisationer. Inom dessa organisationer verkade totalt drygt 40 olika klubbar och kurser, utbildnings-, forsknings- och utvecklingsaktiviteter.

Verksamhetsområdet bestod huvudsakligen av regioner i Kainuu och Norra Österbotten samt Villmanstrand. Projektet fördelades på tre delprojekt. Det första omfattade förutom projektets helhetskoordinering och styrning även forskning och utveckling samt produktion av material.

Det andra delprojektet omfattade arbetslivssektorn och inom ramen för detta utarbetades modeller för nya metoder inom studiehandledning och yrkesvägledning, rekrytering, utbildning som syftar till om skolning, samt företagare- och ledarutbildning för kvinnor och flickor.

Det tredje delprojektet som omfattade den pedagogiska sektorn och utbildningssektorn var inriktat på att utarbeta nya och bättre kurser i synnerhet i anslutning till naturvetenskaper och teknologi, att förbättra undervisningens innehåll och undervisningsmetoderna.

Inom ramen för projektet företogs utvecklings- och forskningsarbete också i internationellt samarbete.

Power Point-präsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Marja-WomenIT-2.pptx](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Marja-WomenIT-2.pptx)]





# 16. Børn lærer det, de ser og hører

*Arnfríður Aðalsteinsdóttir*, projektleder, Islands Ligestillingscenter

Mit navn er Arnfríður Aðalsteinsdóttir og jeg er projektleder i Ligestillingscentret, hvor jeg har haft ansvaret for udviklingsprojektet *Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler*. Inden jeg fortæller jer om projektet og det vi har lært af det, vil jeg lige gennemgå den islandske ligestillingslov og nogle forskningsresultater, der tyder på at vi i Island må tage os sammen for at forbedre ligestillingsundervisningen i skolen.

Til trods for mere end 30 år med lov om ligestilling mellem kvinder og mænd her i landet, er det langt igen når det gælder faktisk ligestilling. Kønnenes ligestilling inde bærer nem lig at begge køn er lige synlige i samfundet, at de deles ligeligt om magten, og deltager på lige fod i det offentlige og den private sfære.

Vi ved alle sammen at sådan forholder det sig ikke i virkeligheden. Kvinder er i tydeligt underskud når det drejer sig om magt og prestige, og også når det gælder erhvervslivet og finansverdenen. Når det gælder omsorg og opdragelse er mændene derimod i klart mindretal.

Fakta taler for sig selv, kønsrelaterede lønforskelle, ikke mindst i provinsen er alarmende, og ikke ligefrem inciterende for unge karrierekvinder at bosætte sig uden for hovedstadsområdet. En lønundersøgelse, foretaget af socialvidenskabeligt fakultet på Islands Universitet på opdrag fra Social- og socialsikringsministeriet, viste bl.a. at kvinder kræver gennemsnitligt 80 % af den løn som mænd ønsker sig. Kvinder ser ikke ud til at vurdere sig selv så højt som mændene.

Men hvorfor vurderer kvinder sig ikke så højt som mænd? Og hvordan kan vi gøre, hvis vi ikke ønsker at det skal forholde sig sådan?

Der er tydeligt indbygget en skævhed, der gennemsyner alle samfundsområder; arbejdslivet, kulturen, undervisningssektoren og det politiske system. Hvis en reel ligestilling skal nås, kræver det holdningsændringer, og det opnår vi ikke hvis vi ikke underviser børn og unge i ligestilling. Her spiller skolen en vigtig rolle.

I ligestillingslovens § 23 fra 2008 er der en bestemmelse om at der på samtlige skoletrin skal eleverne bliver undervist i ligestilling, hvor man bl.a. fokuserer på at forberede begge køn for lige deltagelse i samfundet, i familielivet såvel som arbejdslivet. Denne dybdegående paragraf omfatter de områder der er kommunernes ansvar og de bør indgå i kommunernes ligestillingsplaner (en tilsvarende paragraf findes i den nye grundskolelovs § 24 – men loven om børnehaver og ungdomsuddannelser er knapt så eksplicite i deres ordvalg).

Ligestillingsloven siger også at kønsperspektiver skal integreres i al strategi og p lanlægning i skole ns o g ande n pæ dagogisk virksomhed, bl.a. idræt og fritidsarbejde. Det indebærer at begge køns perspektiver skal i ntegreres nå p olitik ud formes og bes lutninger fattes . Un dervisnings- og læremidler skal udformes således at kønnene ikke forskelsbehandles – og i studie- og erhvervsve jledning i skolen sk al drenge og piger, ua nset k øn, m odtage undervisning og ve jledning i f orbindelse med samme slags erhverv.

Undervisningsministeriet er den kontrollerende myndighed som skal holde øje m ed at der tages højde for kønnenes ligestilling i skole ns og anden pædagogisk virksomhed, samt idræt og fritidssektoren. En ligestillingskonsulent skal arbejde i Undervis ningsministeriet og gi ve relevante instanser vejledning i ligestilling, bl.a. om særlige foranstaltninger for at fremme kønnenes ligestilling. Loven er derfor helt klar.

Forskningen viser derimod at der er mange uløste op gaver. Arbejdsgi-verforeningen foretog en undersøgelse, hvor man i nterviewede 15 -årige i årene 2000, 2003 og 2006. Resu ltaterne genspejler holdninger b landt de mennesker, d er vil do minere det islan dske samfund i åren e 2030–2050. Meget lidt tyder på at kønsrelateret erhvervsvalg er på retur. Capacent Gal-lup undersøgte for Ligestillingscentret holdninger blandt unge i alderen 18–23 år til erhverv og løn. Undersøgelsen viste bl.a., at i otte tilfælde ud af 10 forventer de unge mænd højere løn end unge kvinder for samme arbejde.

Steinunn H. Jónsdóttir, st udievejleder i Brekkuskól i undersøgte de hindringer, unge mænd møder i traditionelle kvindejobs. Hendes resulta-ter viser, at sam fundets fordomme og lave lønning er spænder ben for, at mænd søger traditionelle kvindejobs. En undersøgelse, so m Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir foretog i 2005, viser at ar-bejdsmarkedets kønsopdeli ng er den vigtigste forklaring på køn nenes lønforskelle. Andrea Hjálmsdóttir sammenlignede holdninger til ligestil-ling bl.a. elever i 10. klasse i henhol dsvis 1992 og 2006. Hendes r esulta-ter viser at yngre årgange generelt er mere negativt indstillet overfor lige-stilling, især når det gælder arbejdsdeling i hjemm et. Det er alarmerende konklusioner. Og derfor melder det spørgsmål sig om ligestillingsloven ikke bli ver overholdt – har man forsømt ligestillingsundervisni ng i lan-dets skoler?

Formel ligest illing opnås ved lov m en reel ligestill ing kræver hold-ningsændringer. Sidste vinter gik Ligestillingscentret, Social- og social-sikringsministeriet, Rey kjavik stad og kommunerne Akureyri, Mosfells-bær, Kópavogsbær og Hafnarfjörður sammen o m et udvikli ngsprojekt, hvis formål var at øge og s tyrke ligestillingsundervisning og ligestillings-arbejde i lan dets børnehaver og grun dskoler. Und ervisningsministeriet støttede projektet økonomisk og bidrog til gennemførelsen sammen med Ligestillingscenteret og et stort antal sponsorer.

Baggrunden for projektet var konferencen Ky ñlegur skóli (Kønnet skole), som fandt sted i Hafnarfjörður i marts 2006. Konferencen blev

arrangeret af Hafnarfjörður kommunes demokrati- og ligestillingsudvalg, Reykjavíks ligestillingsudvalg, Undervisningsministeriet og Social- og socialsikringsministeriet. Ved den lejlighed præsenterede, Kira Appel, en sagkyndig i det danske Ligestillingsministerium et offentligt ligestillingsundervisningsprojekt og i kølvandet af det gik man i gang med at forberede et ligestillingsundervisningsprojekt her i landet.

Projektet er todelt. En hjemmeside med oplysninger om ligestillingsundervisning samt oplysninger om projekter, der kan bruges i skolearbejdet. Hjemmesiden skal være en offentligt tilgængelig database for alle, der ønsker at lære om og lære fra sig om ligestilling i undervisning og arbejde. Samtlige skoler i landet har adgang til hjemmesiden: [[www.jafnrettiiskolum.is](http://www.jafnrettiiskolum.is)]

Det er vigtigt at alle forener deres kræfter og bidrager med indhold til hjemmesiden for at alle, der arbejder med børn og unge kan finde stof til eftertanke og blive inspireret i ligestillingsarbejdet. I et forsøgsprojekt om ligestilling udnævnte de deltagende kommuner en børnehave og en grundskole, der skulle gennemføre forsøgsprojekter om ligestilling vinteren 2008–2009. Man udnyttede lærernes initiativ og ligestillingsprojekterne er udelukkende deres, dvs. at læreren ikke fik tildelt bestemte opgaver som de skulle løse. Projekterne blev født i skolerne. I slutningen af maj inviterede Projektet om ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler til et seminar, hvor skolerne fremlagde deres projekter. Projekterne er tilgængelige på hjemmesiden og skal kunne bruges af andre skoler der satser på ligestillingsarbejde.

## 16.1 Børnehaver

På børnehavestadiet var det som regel lederne der havde ansvar for projekterne, hvor der bl.a. blev lagt vægt på personalegruppen, forældresamarbejde og skolens arbejde generelt.

### 16.1.1 Hörðuvellir og Múlaborg: Flere mænd

I børnehaverne Hörðuvellir i Hafnarfjörður og Múlaborg i Reykjavík arbejdede man med personalegruppen med det mål at få flere mænd. Men faktum er at mens der er knapt 300 børnehaver i hele landet, så er uddannede børnehavepædagoger af hankøn færre end 30. Det siger sig selv at for at opnå dette mål må man begynde med at bearbejde holdninger og hæmmende kønsstereotyper der hindrer unge mænd i at vælge dette erhverv.

### 16.1.2 Smárahvammur: Kan en dreng være Rødhætte?

Pædagogerne i Smárahvammur mener at bestemte holdninger til legetøj og valg af legekammerater sidder i børnehavens vægge. Børnene træder

ind i fasttømrede traditioner og vaner og lærer af de større børn. Lærerne understøtter siden, ubevidst, kønnet legetøj ved at tilbyde børnene det legetøj, de er vant til at lege med. Når børnene søger en legekammerat får pigerne at vide hvor deres medsøstre befinder sig, mens drenge bliver underretter om hvor deres kønsfæller er at finde. Projektets mål er at piger og drenge har reel adgang til alt legetøj i børnehaven.

### *16.1.3 Reykjakot: Lige ret til oplysninger*

Målet er at samtlige forældre, uanset køn og myndighed over børnene, har lige adgang til oplysninger i børnehaven. Det viste sig at pædagogerne som regel lagde ud med at ringe til barnets moder, men hvis hun ikke kun træffes, henvendte de sig til faderen. Registreringsblanketten lagde også op til dette, hvor forældrene blev bedt om at oplyse om pårørende et og pårørende to. Mødrene var uden undtagelse pårørende et og i mange tilfælde opgav man ikke engang faderens telefonnummer. Herefter blev registreringsblanketten og journaler om børnene ændret således at begge forældre blev ligestillet.

### *16.1.4 Lundarsel: Børn lærer det, de ser og hører*

Filosofiske samtaler med børnehavebørn om kønnenes ligestilling. Man brugte den danske børnebog *Den dag da Rikke var Rasmus og Frederik var Frida*. Pædagogen Þórlaug Baldvinsdóttir oversatte bogen og udarbejdede lærervejledninger til den i samarbejde med sine kolleger. Bogen blev udgivet af Ligestillingscenteret og Social- og socialsikringsministeriet, og bliver nu delt ud til samtlige børnehaver og grundskoler i landet. Lærervejledningerne findes på projektets hjemmeside.

## 16.2 Grundskoler

I samtlige grundskoler overlod lederne ligestillingsprojektet til lærere. Det var derfor de enkelte lærere der havde ansvar for gennemførelsen af projektet, og blot enkelte elevgrupper, der blev berørt af projekterne. Derfor var der meget lidt debat der spredte sig i skolesamfundet. Derimod er det klart, at skolemyndigheder og skoleledere har ansvaret for at loven overholdes og at ligestillingsundervisning indføres i alt skolearbejde.

### *16.2.1 Lækjarskóli: Ligestillingstoget*

I Lækjarskóli i Hafnarfjörður var målgruppen en 9. klasse. Eleverne dannede en otte personers styregruppe sammen med studievejlederen. Projektet, som eleverne kaldte Ligestillingstoget, gav dem stof til eftertanke og bevidsthed om ligestilling. En af de ting de observerede, var at piger

har nemmere ved at træde ind i traditionelle mandeområder mens drengene har sværere ved at træde ind på traditionelle kvindeområder.

Lundarskóli: Kønnenes ligestilling / Studie- og erhvervsvejledning

Målet er at udvide elevernes horisont og få dem til at træde uden for egne forestillingsrammer om studier og erhverv.

#### 16.2.2 Vogaskóli: *Fra Snorre til vore*

I Vogaskóli i Reykjavik blev der arbejdet med to aldersgrupper, 4. og 6. klasse. Fra Snorre til vore Målet er at elever bliver mere bevidste om ligestilling gennem historien til vores dage. Det som lærerne fandt mest vigtigt var at integrere arbejdet i flere skolefag. Diskussionen og arbejdet med ligestilling skal ind i al undervisning og skal ikke isoleres som et fag eller et projekt. Derimod har alle ansatte i skolen behov for undervisning og bevidstgørelse om kønnenes ligestilling og diskursen med børnene.

Diskursen er vigtig. Hvordan taler vi med børnene? Er vi med til at styrke forældede ideer om kønnenes stilling og stereotyper?

Derudover arbejdede man med et ligestillingsprojekt i 6. klasse. Projektet hedder *Fra Snorre til vore* og er en selvstændig forlængelse af projektet i 4. klasse. Samtlige projekter er tilgængelige på hjemmesiden [[www.jafnretti.is](http://www.jafnretti.is)].

#### 16.2.3 Vogaskóli, 4. klasse: *Kønnenes ligestilling fra landnam til vore dage*

Projektet bestod i at bevidstgøre børnene om ligestilling igennem historieundervisningen.

#### 16.2.4 Hörðuvallaskóli: *Der hvor der står to træer, der har vi en skov*

Projektet har til formål at styrke børnenes bevidsthed om ligestilling med målrettet studie- og erhvervsvejledning på samtlige skoletrin.

Over 100 mennesker deltog i et vellykket seminar. Lærere, elever og ansatte på skolerne har udført et uvurderligt og uselvsk pionerarbejde når det gælder ligestillingsundervisning og ligestillingsarbejde i skolen. Da projektet sluttede, afleverede skolerne rapporter om projekternes gennemførelse, proces og resultater. Hvad der gik godt og hvad der gik mindre godt. Hvad vi har lært og hvad vi kan formidle videre til andre skoler. Forsknings- og udviklingscentret på Akureyris Universitet vil følge og evaluere projektet i sin helhed. Elevernes holdninger blev målt ved projektets begyndelse og afslutning, og skolernes kontaktpersoner blev interviewet. I børnehaverne bliver pædagogernes og andre ansattes holdninger målt. Projektets afslutningsrapport vil formentlig foreligge i oktober.

De elever, der deltog i grundskolernes projekter i ligestillingsundervisning var i alderen ni til 15 år. Inden projekterne i skolerne blev søsat,

målte man elevernes holdninger til kønnenes stilling i islandsk samfund, i arbejdslivet og deres holdninger til arbejde. Knap 70 % af børnene anså at mænd havde stærkere stilling end kvinder. 29 % anså at kønnene var ligestillet. Mens 4 % anså at kvinder var bedre stillet end mænd.

Den samme tendens gør sig gældende når vi ser på elevernes holdning til kønnenes muligheder i arbejdslivet. Størstedelen af børnene mente at mænd havde flere muligheder end kvinder på arbejdsmarkedet. 48 % mente at kvinder og mænd havde samme muligheder. Mens 2 % mener at kvinder har flest muligheder.

Disse svar viser at børn mener at mænd er bedre stillet end kvinder i det islandske samfund, og at mænd har flere muligheder end kvinder i arbejdslivet.

Når vi ser på børnenes holdninger til arbejde, så kunne man spore en tydeligt kønnet tænkning ved projektets begyndelse. Børnene anser f.eks. at mænd er bedre snekere og lastbilschauffører end kvinder. Mens kvinder er bedre sygeplejersker og jordmødre end mænd. Et parlamentsmedlem og en sekretær er ikke lige så kønnede erhverv selv om der er en tendens til at anse at kvinder er sekretærer og mænd er parlamentsmedlemmer.

Samfundets normer påvirker hvilke studier og erhverv, vi vælger, og mange afviser f.eks. studier med den begrundelse at det ikke passer deres køn. Samfundets holdninger forhindrer dermed tit at individet kan udfolde sig på egne præmisser uanset køn. Ligestilling drejer sig nemlig ikke om at alle er ens, men snarere at alle har muligheder for at udfolde sig på egne præmisser uanset køn.

Stadig flere kvinder gør indtog i traditionelle mandefag men det modsatte kan man ikke sige om mænd, de har det tilsyneladende meget svære ved at gå ind i traditionelle kvindefag. Stadigvæk er de holdninger dominerende, at drenge går under sin st and, at de er homoseksuelle eller mærkelige, hvis det falder dem ind at blive børnehavepædagoger eller sygeplejersker. Kønsrelateret studie- og erhvervsvalg er derfor bl.a. med til at det ikke lykkes at udnytte kønnenes erfaringer, kundskaber og talenter til fulde, og at der er forskel på kvinders og mænds løn. Derfor er det meget vigtigt at fokusere i højere grad på børn og unge i arbejdet for ligestilling. Med systematisk undervisning og diskussioner helt fra skolens begyndelse kan vi give unge mennesker muligheder for at tage egne beslutninger om deres fremtid, uafhængigt af hæmmende kønsstereotyper.

Men hvad er resultaterne fra ligestillingsundervisning og/eller ligestillingsarbejde i skolerne? Vi vil se på to skoler, der deltog i udviklingsprojektet Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler. Men inden vi går videre vil jeg understrege tydeligt at der ikke var tale om en konkurrence i ligestillingsundervisning.

På den ene skole arbejdede man hele venter, støt med elevernes holdninger. Den anden skole havde derimod et løsere greb om projektet. Den første måling viser at elevernes holdning til erhvervet parlamentsmedlem

var meget ens. Men når vi ser på den sidste måling viser det sig at der er sket meget lille holdningsændring i den skole hvor ligestillingsundervisningen var mest passiv. På den anden skole hvor ligestillingsundervisning/ligestillingsarbejde var mere aktivt, kan vi derimod konstatere en del ændringer i elevernes holdninger. Ca. 20 % af de elever, der havde lagt ud med at mene at mænd var bedre til at udføre dette erhverv, var nu nået frem til at kønnene var lige gode til det. Hvilken betydning har denne holdningsændring blandt så stor en gruppe blandt børnene i klassen?

Udviklingsprojektet Ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler gav os værdifulde erfaringer men man kan sige at vi begyndte i den forkerte ende. I stedet for at lægge vægt på ligestillingsundervisning for eleverne, havde det været mere nærliggende at styrke lærernes kundskaber om kønsvidenskab og ligestilling. Men man må begynde et sted og nu har vi høstet disse erfaringer.

Forudsætningerne for en systematisk ligestillingsundervisning på samtlige skoletrin er veluddannede lærere inden for ligestilling og kønsvidenskab. Som regel har man ikke budt på særlige kurser i kønsvidenskab i læreruddannelserne selv om man nogle steder har budt på valgfrie kurser på dette område. Kønsvidenskab bør være et obligatorisk fag i læreruddannelsen og være bedre repræsenteret inden for efteruddannelsesstilbud for lærere. Et af projektets produkter er et efteruddannelsesstilbud for lærere. Ligestillingscenteret indleder nu et efteruddannelseskursus for lærere og den første undervisningsdag fandt sted i Fjardabyggð i midten af august. Endvidere bydes der på kortere kursusforløb og forelæsninger på enkelte skoler. Målet er at støtte skolemyndigheder og skoleledere til at overholde loven og indlede ligestillingsarbejde og ligestillingsundervisning i alt skolearbejde.

Flere steder i undervisningssystemet er der uløste opgaver når det gælder udformning af ligestillingspolitik i overensstemmelse med loven og offentlig strategi og det er skolemyndigheder og skoleledere der har ansvaret for dette. Derfor må man styrke studie- og erhvervsvejledning og fokusere på at præsentere studie- og erhvervsvejledningens muligheder og give eleverne bedre indsigt således at de har et friere valg og ikke er hæmmet af gældende normer.

Power Point-præsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/%C3%9Ea%C3%B0\\_l%C3%A6rab%C3%B6rnin\\_sem\\_fyrir\\_%C3%BEim\\_er\\_haft.pdf](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/%C3%9Ea%C3%B0_l%C3%A6rab%C3%B6rnin_sem_fyrir_%C3%BEim_er_haft.pdf)]





# 17. Hvordan gjøre realfagene mer attraktive, særlig for jenter? Fra det praktiske til praksis

*Nina Johannesen, Likestillingscenteret og Olav Skipnes, prosjektleiar*

## 17.1 Bakgrunn

Kvinneuniversitetet har sidan 2004 enga sjert seg i problematikken rundt kvinner/jenter og rekrutering til dei harde realfaga. Vi starta med ein stor konferanse i Oslo, men følte at det neste vi skulle gj ̄era, måtte vera meir praktisk retta. Vi tok da u tgangspunkt i alle dei kvinnene vi sidan 199 2 hadde gitt ge nerell studiekompetanse. Desse hadde vi ikkje gitt kometanse nok til å koma inn på dei studiane som fører fram til dei talrike og godt lønna ingeniør- og teknologijobbane, der det heller ikkje er urimeleg mykje hardt kroppsarbeid. Desse kvinnene, og alle andre med berre generell studiekompetanse, ville vi gi eit tilbod om tilleggsutdanning.

Vi fann at den offisielle fagplanen for *Forkurs for ingeniørutdanning og maritim høgskoleutdanning* var noko å ta utgangspunkt i. Den var litt meir praktisk retta enn dei reine faga 2+3MX, 2FY og 2KJ i den vidaregåande skolen. Forkurset fy lte opptakskrava der ein kravde 2MX, 3MX og/eller 2FY.

## 17.2 Modifisering av organisering og fagplanen

### *17.2.1 Konsentrasjon av skoletid til tre vekedagar*

Fagplanen er laga for dei som ikkje har generell studiekompetanse, så den inneheld o gså faga norsk, engelsk og samfunnsfag. For vår målgruppe kunne vi derfor redusera veketimetallet frå 35 til 19 timar. Desse timane samla vi så på tre vekedagar. Slik kunne desse vaksne elevane få to dagar i veka til eigen disposisjon. I staden for å måtte koma på skolen kvar dag til nokre timar, slik so m elevar med studiekompetanse må gjera på dei vanlege kursa, kunne våre elevar disponera to dagar til konsentrert skolearbeid, jobb, omsorgsansvar mm.

### 17.2.2 Kontakt med teknologisk næringsliv

Diverse rapportar har fortalt oss at dei unge, og særleg jenter, har ei urealistisk oppfatning av kva realistar og teknologar jobbar med. Vi arrangerte derfor 8–10 besøk pr år i teknologi verksemdar. Vi måtte passa på å be om at orienteringa vi fekk, skulle dreia seg om korleis arbeidsdagen var, kva for bakgrunn dei hadde når dei fekk jobb, og korleis miljøet var, like mykje so m om kor framifrå produkt v erksemda laga. Vi besøkte verksemdar av ulike slag:

- Røntgen og mammografi
- Medisinprodusent
- Gjenvinning av metall frå blant anna tannlegar
- Protoseprodusent
- Bioteknologi
- Avfallshandtering
- El-produsent
- Forskningscenter for nye energiformer
- Matforskning
- Vassdragspleie
- Utdanningsinstitusjonar

Bedriftsbesøka var nyttige og populære. Første året hadde vi også tilbod om praksis plassar, og mentorordning. Dette var ikkje populært, så det slutta vi med. Vi trur det kom av at dei som hadde tid til/bruk for jobb, allereide hadde det, og ville ikkje bytta. Mentorordninga følte nok mange seg usikre på kva var, kanskje dat verka litt for tett, og dei prioriterte det bort.

## 17.3 Fagplanen og fagleg organisering

I fagplanen står de at matematikk skal ha 10 undervisningstimar i veka, fysikk 7 og kjemi i 2. Sidan fagplanen gir nasjonalt kompetanse med sentralgitt eksamen i matematikk og fysikk, er det ikkje lett å fjerna emner frå den. Den er dessutan svært kompakt, så å leggja til nye emner var uaktuelt, bortsett frå i kjemi. Vi sat sa derfor på å betra rekkefølge, progresjon og vektlegging. Her starta vi med fysikken, og valde å starta med emner som kravde lite matematikk, og som var lette å knyta til dagleglivet (lys og bølger, og deretter atomfysikk). Etter at progresjonen i fysikk var fastlagt, tilpassa vi progresjonen i matematikk til dette.

I staden for at kjemi berre skulle ha to vektimar heile året, bytta vi timar med matematikk slik at kurset vart på tre timar, med oppstart først i november. Da vart heller ikkje matematikken noko problem i det faget.

## 17.4 Metode

Fysikken starta vi med at elevane måtte gjetta kor stor ein heilkr oppspegel måtte vera for at ein skulle sjå heile seg. Her bomma dei jo sjølvsagt, og da måtte vi finna fram refleksjonsloven for å visa at det var nok med halvparten av det dei trudde! Og ikkje var det noka hjelp i å gå lenger bort frå spegelen heller! Så langt vi kunne, tok vi utgangspunkt i opplevingar frå kvardagen, og så viste korleis fysiske lovar kunne forklara det. Deretter kunne ein resonnera om dei fysiske lovane kunne spå noko nytt, og så sjekka om det skjedde.

Jenter manglar ofte røynsle med *mekking*, og det ville vi prøva å kompensera for i kurset. Dette hadde fagplanen rom til sidan fysikken var sett opp med to timar meir i veka enn 2FY i den vidaregåande skolen. Første året prøvde vi å oppnå dette ved å jobba med interaktive oppgåver på nettet, knytt til dagens tema. Fysikklæraren var eit oppkomme i å finna fram fantastiske lenker. Men elevane vart ikkje så fascinerte som vi lærarar, og dei syntes det gjekk bort tid til datatrøbbel. Vi gjekk derfor gradvis over til konkrete øvingar, sjølv om dei ikkje vart så fancy. (og det er nok av emner i fysikken der ein ikkje kan gjera noko konkret, og da er jo nettet godt å ty til!). Bremselengdemåling og sirkelkøy ring med bil høyrde med til dei praktiske forsøka.

I kjemi hadde vi lokal eksamen, og hadde derfor meir fridom til å strekkja fagplanen. Kjemilæraren gjorde dette ved å tømme kjøkenskapane sine for ulike kjemikalier, som ho så tok utgangspunkt i i undervisninga. Ho tok også med noko organisk kjemi for å knyta faget meir mot bioteknologi.

Sidan matematikke vart eit reiskapsfag for dei to naturfaga, vart det naturleg å øva på oppgåver derifrå. Men så mykje tid til sidesprang vart det ikkje sidan kurset dekkjer eit to årskurs på 5+5 timar på like mange timar over eitt år.

Skoleåret avslutta vi alltid med ein dagstur til Tusenfryd. Der fekk elevane oppleva vektløysing, og dei skulle måla G-kreftene i berg-og-dalbane og i katapult. Mykje fysikk og eit hyggeleg sosialt lag!

## 17.5 Rekruttering

Dei første rekrutteringsframstøytane våre gjorde vi ved å framheva mangelen på teknologisk arbeidskraft, god løn, og fråver av tunge løft. Det gjekk meir erkeleg tregt. Etter å ha vore på ein konferanse der Camilla Schreiner orienterte om funna i *ROSE-prosjektet*, tok vi sjølvkritikk. Ho hadde undersøkt materialet frå dette prosjektet i doktorgradsoppgåva si, og studert kvifor 15-åringar er opptekne av, og kvifor dei likar/ikkje likar i naturfaget. Her viste det seg at medan ei stor gruppe av gutane var opptekne av smell, fart, våpenromfart og sterke effektar, var ei tilsvarende

gruppe av jentene oppteikne av helse, medisin, tankeoverføring og drøymetyding, og kva som skjer når vi døyr.

Schreiner seier at det er fånnytt å prøva å få jentene til å velja noko som kan truga deira kvinnelege identitet. Dei vil ikkje ha gutterollar. Dei vil ha noko som passar til det dei oppfattar som jenterollen. Men mange jenter (og gutar) er opptekne av å jobba med noko som er meningsfullt, og vil gjera verda betre, so m alternativ energi, klima og medisin. Skal vi få dei unge (spesielt jentene) til å velja realfag/teknologi, må vi visa dei at teknologifaga kan bidra mykje her.

Vi endra profileringa vår i tråd med dette, og vi tok det fram i undervisninga, og i val av teknologibedrifter vi besøkte. Vi veit ikkje om dette gjorde noko utslag, men talet på elevar som søkte, auka i alle fall kraftig frå år til år.

## 17.6 Sluttord

Dei tre åra kurset gjekk, fekk vi mange jenter og nokre gutar vi dare i skolegangen sin. Men vi trur ikkje vi klarte å endra på framtidsplanane til så mange. Stort sett virka det so m dei visste kva dei ville byrja på når dei starta. Og det som slo oss, var at om lag alle jentene ville byrja på noko som byrja på *bio*, eller farmasi, medisin eller veterinær. Gutane til teknisk utdanning, eller til naud bioteknologi eller fysioterapi.

Dei jentene som endra noko, fann på noko kjemisk. Kanskje skuldast dette at vi hadde rom til å levandegjera dette faget meir enn dei andre to?

Kanskje må det bli sliki skjæringspunktet mellom å ha ein kvalifiserande fagplan som gir klår kompetanse, studielån, og søkjarar, og ein open fagplan so m gir rom for eksperimentering og utviding av sinnet, men som ikkje gir formell kompetanse, og dermed få søkjarar.

Power Point-præsentation:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Nina\\_JOHANNESSEN.pptx](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Nina_JOHANNESSEN.pptx)]

# 18. Praktiskt jämställdhetsarbete i svenska skolor

*Elisabeth Wahl*, utredningssekreterare, Delegationen för jämställdhet i skolan

Delegationen tillsattes hösten 2008 av utbildningsminister Jan Björklund. Vi har två huvuduppdrag. Dels ska vi kartlägga skillnader när det bland annat gäller flickor och pojkars resultat. Vi ska också analysera dessa skillnader. Vårt andra stora uppdrag är att komma med förslag till riksdagen, regeringen, kommunerna och skolorna på åtgärder som kan stärka det långsiktiga jämställdhetsarbetet.

I juli gav vi ut ett delbetänkande som heter *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Man kan säga att vi kom fram till tre slutsatser: flickor och pojkar behandlas olika: lärarna bemöter helt enkelt inte flickor och pojkar på samma sätt och man har olika förväntningar på dem. Flickor och pojkar mår också olika: flickor uppger överlag att de mår sämre än pojkar och att de också upplever mycket mer press från sig själva att lyckas i skolan. Till sist, flickor och pojkar presterar också olika.

Här kommer jag prata om genomsnittsbetyg i grundskolan och konstatera att pojkar bara har bättre snitt i ett ämne: idrott och hälsa.

Den svenska skolan har haft uppdraget att arbeta med jämställdhet i 40 år – men ändå har så lite hänt. Varför? Här är tre viktiga anledningar: Öintresse – både från lärare och rektorer. Öppet motstånd – man tycker inte att frågan är något man vill arbeta med. Okunskap – det är något vi möter ofta. – Men hur gör man då? säger många.

Ska nu ge exempel på kommuner och skolor där man lyckats bra i sitt arbete. Jag börjar i Jokkmokk, en liten kommun i norra Sverige med 2900 invånare.

2002 upptäckte man att skillnaden mellan flickors och pojkars betygin var bland de största i hela landet. Man märkte att flickorna flyttade för högre studier medan pojkarna blev kvar och förblev lågutbildade och många gånger arbetslösa.

Därför bestämde man sig för att se jämställdhet och genus som en överlevnadsfråga för hela kommunen. Man satte därför igång studiecirklar om jämställdhet i hela kommunen: det startades bland annat en bland politikerna, en pensionärsgrupp, en skolgrupp och så vidare. Cirkelarna följdes upp med utbildning av både förskole- och skolpersonal. Personalen drev en hel del olika projekt: bland annat observerade man varandra

och filmade verksamheten. På en förskola testade man att ta bort alla könsstereotypa leksaker.

Nu är det dags för Fagersta. Det är också en liten kommun i den delen av Sverige som kallas för Bergslagen. Det är en gammal industriort där det mesta kretsar kring det gamla järnverket. Precis som i Jokkmokk är arbetsmarknaden strängt könssegregerad och många kvinnor flyttar från orten eftersom det finns få arbets tillfällen för kvinnor med akademisk utbildning inom traditionella kvinnoområden.

Här drog man igång ett stort projekt som involverade både skolan och förskolan. Det projektledarna upptäckte var att arbete i skolan gick mycket trögare än på förskolan. Lärarna hade svårt att se hur de skulle börja och vad de skulle arbeta med, de såg ingen ojämställdhet alls.

Då började man att granska det mest konkreta av allt i skolan: betygen. Man begärde in betygsstatistik från de tre senaste åren och jämförde flickors och pojkars betyg. Då blev helt plötsligt skillnaderna på gruppnivå mycket tydliga. Lärarna fick därmed ett underlag för att börja diskutera hur man bedömer flickor och pojkar och deras resultat.

Man tittade också på hur flickor och pojkar i en klass i årskurs 4 hade besvarat en och samma fråga på ett prov. Det man fann var att flickorna hade skrivit längre svar, dragit egna slutsatser och analyserat mer än pojkarna. Detta utan att det egentligen stod i frågan att de skulle göra det.

När man sedan tittade på vilka kriterier som ställdes för att uppnå betygsgraderna VG och MVG insåg man att flickorna redan nu gjorde det som krävdes för att få höga betyg: de drog egna slutsatser och analyserade. Därför har man nu börjat arbeta mycket medvetet kring vilka krav man ställer när det gäller provskrivningar och andra testformer.

- Jämställdhet är en större fråga än bara färger på kläder och vilka leksaker barnen leker med – som det ibland framställs när frågan diskuteras. Det handlar också om makt och rättvisa. Frågan berör med andra ord inte bara det som händer i klassrum och på skolgårdar – utan hela samhället.
- I Fagersta noterade man att det verkar vara svårare att få igång ett aktivt och medvetet jämställdhetsarbete i skolor än på förskolor. Varför är svårt att säga, men det verkar vara en erfarenhet som man dragit på fler ställen än i Fagersta.
- De här båda projekten visar att jämställdhet kan bli en överlevnadsfråga för små kommuner. För utan att göra något åt den könstraditionella arbetsmarknaden och de olika förväntningar som finns på flickor och pojkar – redan i skolan – blir det svårt att skapa arbetstillfällen för till exempel högt utbildade kvinnor.

En mer konkret exempel på hur man kan jobba kommer från Gustavslundsskolan i Växjö och klass sex. De har granskat media och reklam i tre

år. I årskurs fy ra arbetade med språk och tittade då bland annat på hur sättet vi pratat bygger på manliga normer.

I årskurs fem valde de att inrikta sig på medier. Bland annat räknade de hur många bilder på män och kvinnor som fanns i lokaltidningen Smålandsposten. De skickade också sin granskning till tidningen och fick ett möte med en representant därifrån.

I årskurs valde man att titta på reklam. Bland annat granskade eleverna leksakskatalogerna inför julhandeln och hur flickor och pojkar framställdes där.

Mitt nästa exempel kommer från Mandaskolan i Luleå. Det är en låg- och mellanstadieskola som samarbetet med en gymnastieklass på barn- och fritidsprogrammet. Där har de äldre eleverna fått i uppdrag att utforma gymnastiklektioner med genusinriktning för de yngre barnen.

Vad var det då för övningar som man gjorde rent praktiskt? Bland annat spelade man fotboll där eleverna när de sköt bollen i mål fick svara på olika typer av frågor kring genus och jämställdhet. Man hade också skapande verksamhet med genusinriktning och man gjorde även om traditionella lekar, bland annat pepparkakskull – och gav dem en mer genusinriktad utformning.

Vilka är de nödvändiga ingredienserna för ett lyckat jämställdhetsarbete?

- Pedagogerna måste vara beredda på att granska sig själva, för det är där förändringsprocessen börjar.
- Genus och jämställdhet är ett kunskapsområde, utan kunskap kommer inte att komma någonstans.
- För att genomföra den här typen av förändring behöver man reflektionstid. Hur gjorde jag där borta egentligen? Och varför? Om man inte får tid att tänka eller med andra diskutera igenom saker blir det genast mycket svårare att förändra och det här ska man inte göra medan man har rast eller lektion. Det här ska avsättas tid till.
- Jämställdheten i skolan hänger ihop med jämställdhet i samhället. Om man inte ser skolan som en isolerad ö i samhället blir allt mycket lättare.
- Det måste finnas engagemang på alla nivåer i skolan. Utan rektorns hjälp riskerar entusiastiska pedagoger att slita ut sig. Men om initiativet enbart kommer uppifrån riskerar det att dö ut mycket snabbt.
- Kontinuerlig observation och utvärdering är två nödvändiga ingredienser. För utan att ta reda hur det ser ut och vad som händer när man gjort något går det ju inte att säga vad som gett resultat och hur det verkar falla ut.
- Tålmod är en sista, men mycket viktig, ingrediens. Saker och ting tar tid. Ni kanske vill börja i morgon men det finns praktiska detaljer och annat som hindrar. Var självklart entusiastiska men räkna också med att det kan ta tid innan ni ser resultat.

Vilka är då fällorna? En sådan fälla är eldsjälarna. Inte för att det inte är bra med engagerade människor men för att ett jämställdhetsarbete ska kunna leva vidare bör man inte hänga upp allt på en person som brinner hett och som jobbar mycket utanför ordinarie arbetstid.

En enda utbildningsdag är inte heller nog för att få igång ett bestående förändringsarbete. Om ni ska arbeta med jämställdhet måste det till kontinuerlig handledning och utbildning. Det räcker inte med att lyssna på föredrag under en enda dag på året.

Projekttänkandet är inte heller så bra. Då riskerar man att fastna i en idé om att jämställdhet är något speciellt, något vid sidan av den ordinarie verksamheten.

Lång startsträcka är något många upplever som har arbetat med jämställdhet i skolan. En del tappar sugen under den här startsträckan. Gör inte det! Låt det ta tid, det är värt det.

Power Point-præsentation:

[\[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Elisabet\\_Wahl.ppt\]](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Elisabet_Wahl.ppt)



# 19. Kønsvidenskab og læreruddannelse

Referent: *Tryggvi Hallgrímsson*

Workshoppen blev indledt af oplæg fra Anna Elísa Hreiðarsdóttir, Akureyrri Universitet og Þórdís Þórðardóttir, Islands Universitet.

Anna talte om mænd som børnehavepædagoger og lagde ud med at påvise paradokser i vores samfund – holdninger, der lægger hindringer i vejen for at mænd vælger at blive pædagoger. Hvordan rekrutterer vi mænd til børnehaverne, hvordan får vi dem til at blive? Anna påpegede, at mænd udgør blot 3,5 % af personalet i børnehaver, ikke blot som pædagoger men også som teknisk personale. Situationen er ganske klar, mænd er kraftigt underrepræsenteret – det er ikke godt. Der er meget frafald for mænd i erhvervet.

Anna viste os et billede af børnehavepædagoger fra Akureyrri, der deltog i et seminar. Seks lærere, tre kvinder og tre mænd, hvorefter de to holdt op kort tid efter. Hun forklarede hvor ualmindeligt det er, at mænd arbejder i børnehaver. Hun havde dog haft lejlighed til at arbejde sammen med mænd. Hun nævnte også en anden vigtig ting, der kræver en nærmere diskussion, det er risikoen for mobning af mænd i børnehaverne. Mobningen påvirker hvor længe de bliver i jobbet, hvor hurtigt de falder fra. Hun påpeger, at det må tages op i læreruddannelsen, hvor man er nødt til at gøre forberede de studerende på et arbejde på en underligt kønsopdelt arbejdsplads. Både kvinder og mænd må forberedes.

Når det gælder Þórdís' indledning så stillede hun det vigtige spørgsmål, om hvorvidt kønsvidenskab skal være obligatorisk del af læreruddannelsen. Landets love siger, at ligestillingsundervisning skal finde sted på samtlige uddannelsesstrin. Derfor burde der ikke være nogen tvivl om, at de studerende bør læse kønsvidenskab. En anden mulighed var at integrere ligestillingsundervisning og kønsvidenskab i andre kurser. Þórdís gjorde opmærksom på et problem, der måske gælder især Island, at når der lægges vægt på mangfoldighed og menneskerettigheder, hvilket i og for sig er vigtigt, så risikerer det at flytte fokus fra kønnes ligestilling.

Når læreruddannelsen nu skal forlænges til fem år, spørger Þórdís sig selv, om det vil gøre det nemmere at presse kønsvidenskab ind i læreruddannelsen. Og stiller både sig selv og os det spørgsmål: Hvorfor er kønsvidenskab ikke en del af læreruddannelsen? Dels skyldes det vores stereotype forestillinger om lærergeneringen og skolearbejdet som et kvindedomæne, der gør det overflødigt at tage fat på ligestillingsområdet. Derudover er der

selvfølgelig den frygt, vi genkender, frygten for feminismen som et begreb, dvs. den stereotype forestilling om feministen, der kæmper for ligestilling. Derfor kan det opfattes problematisk at indføre noget i uddannelsen, der ikke er totalt objektivt men snarere politisk i sin natur. Þórdís beskrev holdningen blandt de lærerstuderende, der i grove træk går ud på, at 80 % af de studerende går ind for, at kønsvidenskab bliver en del af uddannelsen mens 20 % ikke finder behov for det. De begrundede enten med at ligestilling ikke har noget med uddannelsen at gøre, eller den kedelige opfattelse, at ligestilling allerede er opnået. Det hører vi tit, os, der arbejder i Ligestillingscentret: Ligestilling er allerede opnået.

Þórdís lavede en uvidenskabelig men endog interessant undersøgelse, hvor hun foretog en ordoptælling i studieplanen på det pædagogiske fakultet på Islands Universitet. Hun talte ordet „køn“ i forhold til andre begreber. På læreruddannelsen forekommer ordet „køn“ hele fem gange i kursusbeskrivelserne, mens ordet *kritik* forekommer 34 gange. I pædagogikum forekommer *køn* seks gange i studieplanen mens „kritik“ forekommer 142 gange. Noget tyder på, at kønnet glimrer ved sit fravær i studieplanerne. Hvad skal man stille op? Þórdís påpeger, at der må arbejdes inden for uddannelsesinstitutionerne, men også der hvor der udformes policy på fakulteterne – her retter jeg mit blik på Jón Torfi Jónsson – samt til møder i de forskellige afdelinger, og hvor der nu træffes beslutninger. Der er tydeligvis brug for at tage disse emner op, ellers sker der ikke noget, og afslutningsvis vil jeg gentage, hvad der også blev nævnt i workshoppen: Loven om kvinders og mænds lige stilling og lige ret bliver brudt. Loven siger, at ligestillingsundervisning skal finde sted på samtlige uddannelsestrin – men dette er endnu ikke tilfældet. Tak.

Power Point-præsentationer:

Anna Elisa Hreiðarsdóttir:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Anna\\_El%C3%ADsa.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Anna_El%C3%ADsa.ppt)]

Þórdís Þórðardóttir:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/\\_Files/Thordis\\_Thordardottir.ppt](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/_Files/Thordis_Thordardottir.ppt)]

## 20. Kønsbundet studie- og erhvervsvalg

Referent: *Felix Bergsson*

Vores workshop foregik på engelsk – mine notater er på engelsk – og derfor vælger jeg at tale på engelsk.

Vi diskuterede kønnet erhvervsvalg hvilket er et meget interessant emne. Vores oplægsholdere var Dr. Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, docent i studie- og karrierevejledning på Islands Universitet, der talte om systematiske kønsforskelle i opfattelsen af erhverv, og Auður Magnús Leiknisdóttir, projektleder på Islands Universitet, der talte om skole for piger. Det sidste er det oplæg, som Kristjana Stella Blöndal oprindeligt skulle holde, men hun blev forhindret på grund af sygdom. Oplægget bygger på en undersøgelse, som Kristjana udførte sammen med Jón Torfi Jónasson, så I kan rette eventuelle spørgsmål til ham bagefter.

Guðbjörg fortalte om hvordan erhvervsvalget allerede starter i barndommen for at fortsætte helt ind i voksentilværelsen. Hun nævnte et meget interessant punkt, at børn, allerede i 6–10 års alderen, nyder at forestille sig selv i traditionelle roller. De starter meget tidligt. Hun talte om kønnet undervisning, der bygger på et kønnet syn på henholdsvis mandlige og kvindelige arbejdsopgaver – noget, der dukker op gentagne gange under denne konference.

Hun talte også om hvordan værdier kan skræmme kvinder væk fra bestemte jobs. Forskningen viser at kvinder definerer succes som ligevægt og godt forhold til andre mennesker, mens mænd definerer succes på en noget mere materialistisk måde. Guðbjörg talte om hvordan vi opfatter os selv, hvad vi er og hvem vi er, noget der er helt ubevidst men som bliver presset ind i os. Presset ind i vores krop. Der er tydelig forskel på drenge og piger, kvinder og mænd, når det gælder opfattelsen af prestige i kvindelige jobs. Der er ikke så stor forskel mellem land og by, eller mellem aldersgrupper. Så kønssystemet er i bund og grund et tidsspild.

Auður Magnús indledte med at konstatere, at piger klarer sig bedre i uddannelserne. Derfor er vi nødt til at se på, hvorfor systemet er bedre egnet til piger end drenge. Hun påpegede, at frafald fra skolen er mere almindelig i Island end i de øvrige OECD-lande. Men hvorfor forlader drenge skolen – og hvorfor forlader pigerne skolen? Drenge falder fra, først og fremmest fordi de keder sig i skolen, det kan også skyldes økonomiske vanskeligheder eller, som det gælder mange, så falder de fra fordi de får et godt jobtilbud. Her taler vi om aldersgruppen 16+ og en

meget lille del af drengene forlod deres studier pga. at de fik børn. Pigerne derimod faldt fra, hovedsageligt fordi de fik børn. Den anden grund var økonomiske vanskeligheder, den tredje at de kedede sig i skolen. Mest sjældent, eller blot blandt 2 % af pigerne, skyldtes det et godt jobtilbud.

Det der er så interessant, når man gennemgår undersøgelsen, så er der ingen forskel på kønnene når det gælder deres positive holdning til skolen. Det er meget vigtigt at have for øje. Hvorfor er det drengene, der dropper ud og ikke pigerne? Hvorfor er drengenes andel så høj til trods for at de gennemgående er positivt indstillede overfor skolen? Også i lyset af det faktum, at drenge har højere selvværd end piger, selv om pigerne bliver i uddannelsessystemet. Uddannelse øger kvinders selvværd. Jo højere uddannelse des højere selvværd, men det gælder åbenbart ikke mænd.

Der var rigtig gode diskussioner i vores gruppe. Folk fandt det meget interessant, at der var så stor andel af både drenge og piger, der faktisk kan lide skolen og lærerne. Guðbjörg talte om den såkaldte flokeffekt, hvor kvinder vælger at blive sygeplejersker og lærere, hvor de er talrige i forvejen, mens mænd vælger mere varierede erhverv, hvor der er et større udvalg.

Vi diskuterede hvorfor kvindejobs og mandejobs bliver vurderet så forskelligt, hvilket giver sig udslag i at flere kvinder foretrækker typiske mandejobs end vice versa, dvs. at mænd vælger traditionelle kvindejobs. Vi blev præsenteret for nogle gode eksempler på det arbejde, der bliver udført i skolerne og vi talte om den rolle og det ansvar som lærere og personaler har for at være opmærksom på forskellen og de forskellige valg. Der blev talt om et interessant projekt i (byen) Hafnarfjörður, hvor den mandlige skolesygeplejerske er meget maskulin og hvor elektrikereren er en kvinde.

Der blev nævnt at piger får besked om, at de skal studere for at opnå højere lønninger og at det motiverer dem til at studere videre. Men drenge oplever ikke det samme pres, fordi at de godt kan få god løn selv om de afbryder deres studier. Det må påvirke deres opfattelse af uddannelse. Der blev stillet et spørgsmål om hvorvidt det faktum, at de fleste erhvervsvejledere i skolen er kvinder, bevirker at piger bliver styret mod kvindejobs, men dertil svarede Guðbjörg, at intet belæg var for denne antagelse.

Power Point-præsentationer:

Guðbjörg Vilhjálmsdóttir:

[<http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Gu%C3%B0bj%C3%B6rg.pptx>]

Kristjana Stellan Blöndal:

[[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Kristjana\\_Stellan\\_School\\_for\\_girls.pptx](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Kristjana_Stellan_School_for_girls.pptx)]

# 21. Kønsopdelt uddannelse – fremtidens uddannelsesform

Referent: *Matthias Matthiasson*

Det er pudsigt, at vi ender op tre mænd, der fremlægger resultaterne fra workshops om ligestilling. Hrund var nødt til at forlade selskabet på grund af sygdom i familien, så jeg sidder tilbage med en interessant opgave. Jeg vælger at tale islandsk, selv om debatten foregik på dansk. Jeg er blevet lidt øm i halsen så jeg tillader mig at skifte til islandsk.

Vi diskuterede Hjalli-modellen. Jeg fortalte lidt om denne 20 år gamle skoleform i børnehaver og senere grundskoler, først i Hafnarfjörður og senere også andre steder i landet. 13 skoler har tilegnet sig Hjalli-modellen, både på børnehave- og grundskolestadiet. Hjalli-modellens personale tæller nu knapt 300 og eleverne er ca. 1200, så vidt jeg husker. Jeg påpegede forskellen mellem Hjalli-modellen på den ene side, og det selskab på den anden side, som modellens ophavskvinde, Margrét Pála kører.

Jeg fortalte om de mangler, vi konstaterer i det blandede skolesystem, men som det også fremgik af diskussionen, så forholder vi os ikke til hvordan andre skoler arbejder, andet end at vi bifalder deres arbejde. Vi anser, at det vigtigste i skolesystemet er valgfrihed og mangfoldighed. Der er mange veje at vælge i mellem men vi håber, at vi alle sammen bevæger os i retning mod kønnenes ligestilling.

Vi anvender os af kønsopdelt arbejde, hvorved vi mener, at vi sikrer børnene, dvs. kønnene, lige muligheder for at studere. I diskussionen blev der gjort opmærksom på, at menneskets virkelighed består af flere dimensioner end køn. Det er helt rigtigt, og vi er klare over det, men som det fremgik af debatten, så tror vi ikke desto mindre, at det er vigtigt at se på kønsvariablen, fordi den stadigvæk spiller en rolle, til trods for at dagens diskurs har fået flere facetter end tidligere.

Vi er også opmærksomme på – og det blev også nævnt – at vi i retter blikket mod kønnenes spejlingstendens. Mange dygtige eksperter har påvist, at kønnene spejler sig *omvendt*, hvis man kan sige det på den måde – at piger gør det, drenge ikke gør, og at drenge gør det, piger ikke gør. På den måde opstår der kønsroller, børnene vælger opgaver og livsvilkår ud fra det, de anser passende for deres eget køn, ved at spejle sig i det modsatte køn og det, der er i modsætning til det modsatte køn. Og vi reagerer på denne spejlingstendens ved simpelthen at fjerne den variabel, der hedder køn, og på den måde anser vi, at vi er i stand til at tilgodese begge køns behov.

Men i vores skoler får begge køn lige forhold, lige muligheder og derfor får børnene alle muligheder, alle roller og alle de løsninger, de ønsker, fordi der ikke mere er noget, der hedder pigeagtigt eller drengagtigt. Vi gør det målbevidst med vores farver, vi er opmærksomme på at bruge blå som pigefarve og lyserødt som drengefarve. Det er meget sjovt at opleve børn, når de begynder i skolen og opdager disse forunderlige sider af tilværelsen. Vi fortalte om de sessioner, vi bruger, undervisningssessioner, fordi vi mener at man må øve alle færdigheder. At det er meget gavnligt og nødvendigt at øve sig i glæde og varme på samme måde som vi øver os i læsning og regning. Måske skal man også øve sig i ikke at give efter for lysten til at opføre sig som en tosse, det kan netop være godt at øve sig i at slappe lidt af. Disse øvelser har vi sat i et system, i sessioner, der varer fire uger ad gangen, dvs. seks sessioner igen i vores timer min hvorved vi imødekommer disse behov.

Efter min indledning på dansk var der tid til spørgsmål. Der blev bl.a. spurgt om hvor meget af vores ligestillingsarbejde bestod i, at begge køn legede sammen om dagen. Der blev netop spurgt hvor meget kønnene var adskilt, og hvor meget tid de tilbragte sammen. Det viste sig, at kønnene er adskilt det meste af dagen, men at de mødes i lærerstyrede opgaver, positive opgaver, hvor man fremhæver kønnenes positive egenskaber, hvorefter de leger frit sammen udenfor. Nogle gange blander vi kønnene meget, men som regel vælger kønnene simpelthen at lege i hver sin gruppe.

Der blev også spurgt om det, vi kalder broderpart og søsterpart. I den forbindelse fremgik det, at det, vi ser i traditionelt skolearbejde er, at det meste af lærerens tid bruges på drengene, desværre. Desværre, fordi det ikke er positiv men negativ opmærksomhed, de får. Det viste sig faktisk, at drengenes selvopfattelse ikke lider under den negative opmærksomhed, de er ellevilde med opmærksomheden.

Derefter blev der spurgt om hvordan vi arbejder med disciplin – et begreb, der selvfølgelig også har en ubehagelig og negativ betydning. Vi talte om den positive disciplin, vi anvender når vi øver børnene i at beherske sig, at tøjle det, Margrét Pála kalder den guddommelige vilje.

Man spurgte om det faktum, at vi deler kønnene op i to grupper, ikke netop er med til at skabe en ny kønsvariabel. Det er på mange måder rigtigt, men vi mener simpelthen ikke, at vi kan se bort fra den, den er til stede selv om der selvfølgelig også findes uendelig mange andre variabler. Hvis kønsvariablen ikke var til stede, så ville vi heller ikke befinde os her i dag, i hvert fald ikke under de samme fortegn.

I forlængelse af den flotte video, vi så fra Danmark, blev der spurgt til det legetøj vi bruger. Vi udforsker alt hvad der hedder kønnet legetøj, det findes ikke, vi bruger åbent legemateriale.

Power Point-præsentation:

Matthías Matthíasson:

[\[http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Matthias\\_Matthiasson.pdf\]](http://formennska2009.jafnretti.is/D10/Files/Matthias_Matthiasson.pdf)

## 22. Spørgsmål og kommentarer

*Hildur Jónsdóttir:*

Den meget interessante skolem odel, Hjalldi-modellen, har nu eksisteret i 20 år og har 1200 elever. Det må betyde, at tusindvis af børn har gået i skole, hvor man har benyttet sig af Hjalldis ideologi. Hvilken opmærksomhed har modellen fået fra forskere – har man undersøgt effekterne, eventuelt i forhold til andre modeller?

*Matthias Matthiasson:*

Desværre er det sådan, at vi ikke er blevet genstand for så meget forskning, som vi gerne havde ønsket. Margrét Pála selv lavede et forskningsprojekt, i forbindelse med sin MA-uddannelse på Islands Lærerskole – hvilket betød, at hun blev kigget grundigt over skulderen og kunne derfor ikke lave noget snyd. Den viste, at vi ikke er i gang med noget, der er helt galt. Men den viste også, at blandt de børn, der startede i grundskole og var blandt de sidste årgange i Hjalldi-børnehaven, var der mærkbart mere positive holdninger til det modsatte køn end blandt børn, der ikke havde gået i vores børnehave. Det inspirerede os til at gå i gang med grundskoler, for at kunne beholde børnene i lidt længere tid for at se om en forlænget periode med vores model ville have en varig effekt. Men vi ville selvfølgelig bifalde al forskning om os, det ville være utroligt spændende.

*Tryggvi Hallgrímsson:*

I forlængelse af vores workshop, har jeg lyst til at se på hvordan beslutninger træffes i skolerne, i skolebestyrelserne, med henblik på hvordan man får kønsvidenskab på dagsordenen. Derfor har jeg lyst til at bede Þorgerður Einarsdóttir, professor i kønsvidenskab, om at fortælle om projekter på hendes område.

*Þorgerður Einarsdóttir:*

Jeg fortalte om en MA-afhandling, som en af vores studerende lige har afsluttet. Den handler om hvad der står i vejen for, at ligestillingsloven bliver overholdt. Nu har der eksisteret ligestillingslove i 30 år der foreskriver at ligestillingsundervisning skal finde sted på alle uddannelsesstrin. Eygló Árnadóttir undersøgte hvilke hindringer, der gør sig gældende og fandt frem til, at der var hindringer på alle niveauer; i regelværket, dvs. i undervisningsministeriets regi, på læreruddannelserne og i skolerne.

Hvis vi tager regelværket, så omtaler ligestillingsloven ligestillingsundervisning på samtlige uddannelsesstrin, men grundskoleloven er ikke i overensstemmelse med det. Vi har en lov, der går ud fra universiteternes

selvstændighed, og vi har love om ansættelse af lærere, for at nævne nogle eksempler. Der er mange misforhold, der skaber usikkerhed i systemet. Loven siger, at undervisningsministeriet skal tilsynsførende, det skal kommunerne også og de to instanser henviser til hinanden. Universiteterne har en bestemt selvstændighed ifølge loven. Kønsvidenskab og ligestillingsundervisning er ikke et selvstændigt undervisningsfag. Derfor bliver de ikke undervist som fag i læreruddannelsen, og der er meget uenighed om hvorvidt de skal undervises i læreruddannelsen, og i så fald hvordan. Ude på skolerne gør folk sig umage med at følge loven, men de mangler uddannelse, plads i skemaet og andet i den dur.

Derfor fremhæves hindringer på samtlige niveauer. Mit bud er, at der bør ydes en indsats på alle fronter. Der skal fortsat ydes pres nedefra, fra interesserede lærere, forældre, eller instanser i systemets top, ledere og politikere. Vi må alle sammen yde en indsats, overvinde berøringsangsten når det gælder ligestillingsspørgsmål – der er udtalt angst for feminisme – og vi bør simpelthen tage fat på det, tage udfordringen op.

*Kristín Ástgeirsdóttir:*

Jag ville gärna fråga Elisabeth Wahl. I går var Mike Younger inne på att ett av de områdena man ska fokusera på när man tänker på skolan, det är våld i skolan. Jag ville gärna fråga dig om det du berättade om på Färöarna, ett förfärligt exempel om en pojke i Sverige, balettdansaren. Min fråga är: Finns det projekt i Sverige för att jobba emot våld i skolan? Det är något vi i Island inte har pratat så mycket om – inte alls könsrelaterad våld.

*Elisabeth Wahl:*

Det exempel jag berättade om på Färöarna handlade om en kille som var balettdansare. Den här killen gick på en skola var det förekom en hel del våld och hot och mobbning. Den här killen blev utslängd genom ett fönster, vi pratade om hur hotfullt det kan vara för vissa killar och pojkar när man bryter mot det som förväntas att vara som kille. Det finns projekt som jobbar med de här frågorna. Jag tänkte helt enkelt ge luren till en svensk kollega som jobbar på Skolverket som är de som sysslar just med projekt.

*Pia-Lotta Sahlström:*

Jag kan bara helt kort berätta att i Sverige så har vi pågående projekt kring just mobbning och annan kränkande behandling och att lärare kan få utbildning i olika sätt att hantera det och arbeta med det i skolan. Och just grövre våld, så har vi också fått ett tilläggsuppdrag från regeringen att arbeta med, så det är fler projekt som pågår just nu som både har med utbildning att göra och att bli duktigare på att hantera det här på skolan.

*Jón Torfi Jónasson:*

Jeg vil nu lukke talerlisten. Det er min opfattelse, at vi har fået særdeles nyttige og gode indlæg mange forskellige steder fra. Jeg vil gerne gøre



opmærksom på en oversigt over nordisk forskning, der findes i jeres konference-mappe, som jeg finder vigtig.

Når jeg tænker tilbage på konferencens overskrift *Nordisk konference om ligestillingsarbejde i skolen*, så synes jeg delvis, at emnet har været noget bredere end det. Overskriften kunne have været *Hvad har ligestilling med skolearbejdet at gøre? – How does gender equality concern the school system right from the beginning to the end?*

På nogen måde synes jeg, det er nyttigt fordi senere viser det sig, at det vedrører skolerne på så mange måder, alt fra personalet og kønsbalancen blandt dem, hvordan eleverne reagerer eller fungerer i skolesamfundet, de forskellige køn, bl.a. hvordan det kommer til udtryk i Hjallimodellen men også i mange andre tilfælde, så det er vigtigt.

Så melder sig et spørgsmål: Skal vi tale om køn eller skal vi tale om forskellige individer, hvordan hjælper det os at tale om køn? Det hjælper tydeligvis, men det kan også skjule en bestemt ting, det at drenge er indbyrdes forskellige indbyrdes såvel som piger er indbyrdes forskellige, det er det, der er det vigtige.

Men der er også meget andet om ligestillingsundervisning, om ligestillings-spørgsmål, om hvilken betydning det har i samfundet. Hvorfor har det en betydning for os? Da er vi nået til direkte undervisning i ligestilling i børnehaver, grundskoler, på ungdomsuddannelserne og i selve læreruddannelsen. Sagen har mange facetter.

Jeg har tænkt mig at gå ind på læreruddannelsen, men først vil jeg nævne et par ting. Lige siden Mike Younger holdt sit oplæg, så melder det spørgsmål sig: Hvad er det vi har været i talt om? What is the problem? Hvordan skal vi definere opgaven? Hvad er det, der er galt? Jeg siger ikke, at der ikke er noget galt, men snarere hvordan vi kan definere det. Hvordan hjælper det os at diskutere det problem eller den opgave, vi skal løse. Da viser det sig ikke at være så enkelt endda. Er der forskel på kønernes eksamen karakterer, deres adfærd eller kultur, eller hvad er det som vi står overfor? Er det frafald eller noget andet? Men sagen viser dig hurtigt at være meget indviklet. Men den er selvfølgelig meget vigtig, fordi den måde vi definerer problemet på, påvirker den måde vi vælger at løse det på. Det var det ene spørgsmål.

Vi havde også et meget interessant indlæg om forskning, hvor Eva Lindström viste os hvor bred og mangfoldig forskning, der finder sted, og hvor meget der er gang i. Som Matthías nævnede, så har man ikke forsket så meget i Hjallimodellen, – jeg har skrevet en bog for ny lig om børnehaver og deres udvikling, hvor jeg netop søgte materiale om Hjallimodellen. Men det er ikke kun Hjallimodellen, der mangler at blive forsket i, men også meget andet. Man er ved at udbygge meget interessant forskning om børnehaverne, men det sker i lidt langsomt tempo. Men man har taget fat på mange flere emner, end jeg var klar over, og fra mange flere vinkler, hvilket klart fremgik af konferencens indlæg, både de indledende foredrag og de eksempler, der blev præsenteret.

Det er selvfølgelig meget gavnligt at høre disse solskinshistorier, best practice eller de gode eksempler. Disse informationer er værdifulde men man bliver også grebet af en vis afmagtsfølelse når man oplever disse resultater se dagens lys, hvorefter de på en eller anden måde bliver udiget. Så spørger man sig selv hvad der kan gøres for at det vellykkede arbejde kan være ved. Måske er det ved at lykkes, f.eks. med Hjallimodellen, men tit – det gælder ikke blot Island og det øvrige Norden men også andre lande – sker der det, at noget lykkes fantastisk godt og så bliver det udiget. Alligevel er vi nødt til at have disse eksempler, men vi er også nødt til at overveje hvordan vi kan lade dem leve videre.

Og dette vanskelige spørgsmål har også – efter min mening – at gøre med forholdet mellem forskning og det praktiske arbejde. Her tillader jeg mig at være meget kritisk over for forskerne – der ofte er vældig engagerede, men de forstår ikke altid, at der er lang vej mellem forskningsresultater og hvordan de udføres i praksis. Der er en bred kløft, det er ikke tilstrækkeligt at udføre forskning, man skal også vide hvordan resultaterne kan bruges – og her mener jeg, at ansvaret ligger hos forskerne. En forsker har måske arbejdet på et projekt i 3–4 år, hvorefter han/hun skriver en artikel og forventer at nogen gør brug af arbejdet. Men sådan spiller klaveret ikke. Man kan ikke nøjes med at overtale en minister, eller en velmenende embedsmand i ministeriet eller en lærer til at skimme artiklen igennem i løbet af et kvarter eller en halvtime, og forvente at de får noget ud af det. Sådan forholder det sig ikke. Det er op til forskeren at følge op sine forskningsresultater, og jeg tror, at der måske en holdningsændring blandt gode forskere. At de indsår, at forskningen naturligvis må være akademisk etc., men de må også stille sig selv det relevante spørgsmål, om resultaterne kommer nogen til gode. Jeg anser, at det er den største og mest spændende udfordring, f.eks. for dem, der forsker i læreruddannelse, eller er knyttet generelt til læreruddannelsesinstitutionerne.

Vi har berørt læreruddannelsen i forhold til kønsvidenskaben, og hvilke grunde, der ligger for, at kønsvidenskaben ikke vejer tungt nok og har tilstrækkelig stærk stilling. Det vil jeg blot svare med, at for det første er det noget loven foreskriver og så skal man selvfølgelig overholde loven. Det handler ikke om valg eller smag. Spørgsmålet drejer sig blot om hvordan man går til værks, hvordan det føres ud i livet, noget jeg tager meget alvorligt. På dette område gælder det samme som på så mange områder, at der er mange konflikter, der opstår konflikter om næsten alt, der har med læreruddannelse at gøre. Hvad skal indgå, og så handler det om specialisering, man diskuterer hvorvidt ligestillingsundervisningen skal integreres i alt, eller den skal være et selvstændigt kursus. Jeg har for længst gjort det op med mig selv, at det ikke nytter noget at sprede de forskellige emner over det hele. De må høre hjemme et sted. På enkelte kurser eller projekter, hvor nogen tager projektets interesser – senere kan det så spredes rundt.

I workshoppen talte man om modersmålet, hvor nogen spurgte om alle lærere var modersmållærere således at man ikke behøvede at undervise i modersmål, f.eks. på læreruddannelserne. Selvfølgelig forholdt der sig ikke sådan – man skal selvfølgelig undervise i modersmål. Denne diskussion gælder også IT i skolen; computere bliver jo brugt af alle lærere, så hvorfor skal man egentlig undervise specifikt i IT, indgår det ikke i alt andet? Sådan foregår det ikke. Det samme gælder ligestillingen, tror jeg. I hvert fald i lang tid endnu, så nogen må varetage sit fags snævre interesser. Jeg prøver faktisk at lægge op til på mit fakultet, at der dannes interessegrupper omkring al slags emner, hvad enten det drejer sig om kristendomsundervisning, håndarbejde eller kunst – at man kæmper for sin sag. Hvis ingen kæmper for en sag, så bukker den under.

Til sidst har jeg lyst til at sige, at konferencer, især så godt organiserede og af så høj kvalitet som denne her, de har en særlig stor betydning. Hvor mennesker samles omkring et emne og varetager emnets interesser, hvor de koordinerer kræfterne, opmuntrer hinanden hvilket er med til at skubbe sagen fremad. Jeg tilslutter mig det, der allerede er nævnt, at det overrasker mig, at dette område ikke er nået længere, end jeg troede for måske 15–20 år siden. For 15–20 år siden troede jeg, at man ville være nået betydeligere længere på dette område – dermed ikke sagt, at intet er opnået.

Hermed vil jeg afslutte denne konference med at ønske Ligestillingscenteret, Kristín Ásgeirsdóttir og hendes personale, hjerteligt tillykke med konferencen. Jeg har haft et særdeles godt samarbejde med Erla Sigurðardóttir, og ikke mindst Arnfríður Aðalsteinsdóttir, som har været særdeles god til at holde styr på mig. Og jeg vil takke jer alle sammen for at komme, for at deltage og dermed erklærer jeg denne konference for afsluttet.



norden

Nordisk Ministerråd

Store Strandstræde 18  
DK-1255 København K  
[www.norden.org](http://www.norden.org)

## Ligestilling i skolen

Rapport fra nordiske konferencer i Tórshavn og Reykjavik under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd

Ligestillingsundervisning i skolen var en prioriteret opgave under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd i 2009. Derfor blev der indkaldt til en nordisk konference i Reykjavik i dagene 21.–22. september, hvor gode eksempler på ligestillingsundervisning i nordiske børnehaver og grundskoler blev præsenteret.

Vestnordisk samarbejde blev også prioriteret under det islandske formandskab. I den anledning blev der holdt en konference i Tórshavn på Færøerne i juni måned hvor der blev fokuseret på ligestillingslovgivningen i Vestnorden og samarbejde om ligestillingsundervisning i børnehaver og grundskoler.

Konferencerapporten „Ligestilling i skolen“ indeholder indlæg fra de to konferencer samt henvisninger til Power Point-præsentationer på formandskabets website: [<http://formennska2009.jafnretti.is>]



Islands formandskab for  
Nordisk Ministerråd 2009