

"VI E AILLE LIKE, MÈN NÅ'N E LIKAST."

Likestilling, valgfag og framtidssønsker - en undersøkelse blant jenter og gutter ved en ungdomsskole i ei nord-norsk kystbygd.

Dagrunn Grønbech

Hovedoppgave i samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

Universitetet i Tromsø

Våren 1983

## INNHOOLD

FORORD.		
Kap. 1.	INNLEDNING.	s. 7
	1.1. Bakgrunn for oppgaven.	" 7
	1.1.1. Forsøk med valgfag i skolen.	" 7
	1.1.2. Evaluering av forsøket.	" 8
	1.2. Begrunnelse for å belyse det kjønnsmessige aspekt.	" 9
	1.2.1. Fravær av kjønnsproblematikk i forskningen.	" 9
	1.2.2. Likestilling i skolen.	" 10
Kap. 2.	TEORETISK BAKGRUNN OG TILNÆRMING.	" 12
	2.1. Likhetstanken i norsk skoleutvikling - noen begrensninger. Bakgrunn for valgfagenes innføring i skolen.	" 12
	2.2. Belysning av sider ved sosialiseringprosessen med tanke på kjønnsrolleinnlæring.	" 19
	2.2.1. Sosialisering.	" 19
	2.2.2. Sosialisering til kjønnsroller.	" 21
	2.3. Problemstilling.	" 26
Kap. 3.	BESKRIVELSE AV FELTET.	" 29
	3.1. Presentasjon av stedet.	" 29
	3.2. Presentasjon av skolen.	" 35
Kap. 4.	METODE.	" 39
	4.1. Innledning.	" 39
	4.2. Arbeidsprogram etter en årsplan.	" 39
	4.3. Presentasjon av de ulike metodetilnærminger.	" 42
	4.4. Begrunnelse for valg av ulike metoder.	" 44

Kap. 5.	BREIVIK SKOLE OG VALGFAGENE.	s. 47
5.1.	Bakgrunn for å drive valgfagsunder- visning ved skolen.	" 47
5.2.	Begrensninger i forbindelse med planlegging og tilrettelegging av valgfagsundervisningen.	" 53
5.3.	Presentasjon av valgfagene for en nærmere studie av et utvalg av fagene.	" 61
5.3.1.	Presentasjon av valgfagene.	" 61
5.3.2.	En nærmere studie av et utvalg av valgfagene med kommentarer.	" 66
5.3.3.	Valgfagsopplegget - en sammenfattende drøfting.	" 76
5.4.	Erfaringer med valgfagene.	" 79
5.4.1.	Elevenes erfaringer.	" 79
5.4.2.	Lærernes erfaringer.	" 81
5.5.	Valgfagene - en oppsummering.	" 83
Kap. 6.	ELEVENES FRAMTIDSPLANER - EN GJENNOMGÅELSE OG DRØFTING.	" 87
6.1.	I hvilken grad er skolen med i en skissering av elevframtider?	" 87
6.1.1.	Innledning.	" 87
6.1.2.	Er skolen med på en skissering av elevframtider? - noen lærersyns- punkt.	" 89
6.1.3.	Er elevene opptatt av framtid- spørsmål - i tilfelle hvem disku- teres dette med?	" 93
6.1.4.	Sammendrag.	" 95
6.2.	Jenters framtidssønsker sett i forhold til utdanning, arbeid/yrke og bosted.	" 96
6.2.1.	Hva ønsker jentene å bli?	" 96
6.2.2.	Jenters framtidssønsker, - en diskusjon.	" 97

6.3.	Gutters framtidsønsker sett i forhold til utdanning, arbeid/yrke og bosted.	s. 106
6.3.1.	Hva ønsker guttene å bli?	" 106
6.3.2.	Gutters framtidsønsker - en diskusjon.	" 107
6.4.	Jenters og gutters framtidsønsker - en sammenlignende drøfting.	" 111
Kap. 7.	LIKEBEHANDLING AV JENTER OG GUTTER I SKOLEN.	" 118
7.1.	Innlending.	" 118
7.2.	Mener lærerne at jenter og gutter som elever likebehandles? - Deres årsaksforklaringer.	" 118
7.2.1.	Jenter og gutter har ulik elevatferd, men de behandles likt.	" 118
7.2.2.	Tilnærming mellom kjønnsroller i skolen.	" 121
7.2.3.	Lærernes synspunkt på likebehandling av elevene - en oppsummering.	" 122
7.3.	Mener jenter og gutter at de blir likebehandlet som elever i skolen?	" 123
7.3.1.	Bør det være likebehandling?	" 123
7.3.2.	Synes elevene at lærerne likebehandler jenter og gutter i skolen?	" 125
7.3.3.	Oppsummering av elevsynspunkter.	" 127
7.4.	Noen eksempler på hvordan de ulike kjønnsroller kan komme til uttrykk i undervisningen.	" 128
7.5.	Likebehandling av jenter og gutter i skolen - en sammenfattende drøfting.	" 132
Kap. 8.	OPPSUMMERING.	" 137
Kap. 9.	KONKLUSJON.	" 145
	Vedlegg.	
	Litteratur.	

FORORD.

"Om Lofoten så gjerne æ song en liten sang,  
men skulle æ fortælle ailt - da blei dein visa lang.  
Litt får æ trakk isammen - og eillers være lur,  
og i aill korthet nemne litt om Lofotens natur.

I Lofoten e rørels især på vinters tid,  
før som bekjeint så har vi laindets største fiskeri.  
Fra syd og nord de samles med line, garn og not,  
og det kain æ førtæll at det e guta som har mot.

Hær modnes bær og grønnsaker om sommaren e knapp,  
og gårdsbruk finns hær også - og mang en åkerlapp.  
Men ingen sku vel tru at vi har slik blomsterflor.  
Og Lofoten e sjøl en blomst -satt i mor Norges jord.

Ja vi kain være glad at vi Lofoten har me,  
før Norge - uten Lofoten - det blei nok magert det.  
Og syns du at æ overdriv, da gjer æ dæ det rå,  
om du ikkje trur på det æ sei - så reis dit opp å sjå."

(Henta fra viseboka: "Det e lys lenger fram!"

Samla og red. av J. Berntsen.

Nord-norsk forfatterlag, 1976.)

Takk til skolens lærere og elever som gjorde denne opp-  
gaven mulig.

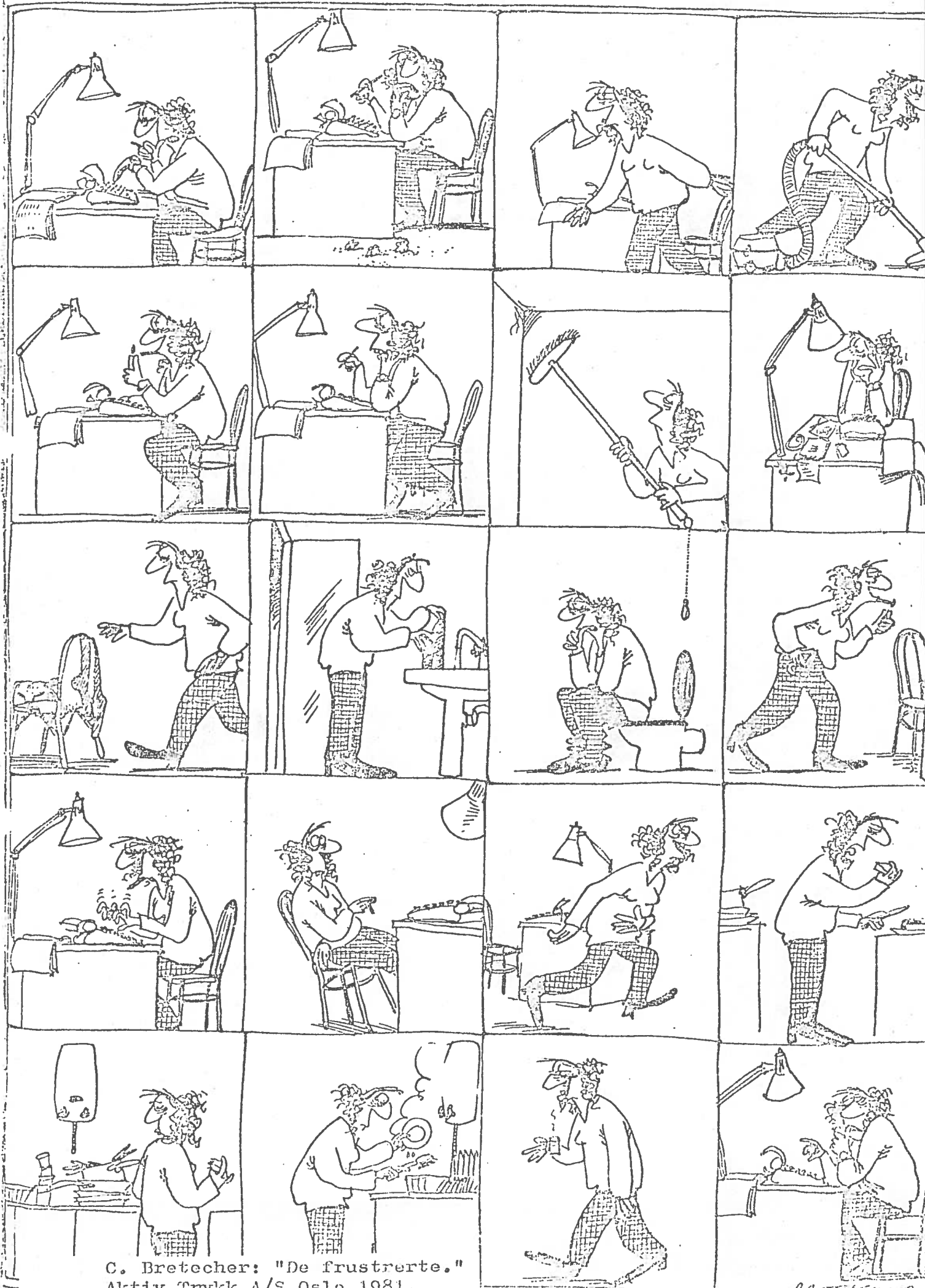
Dagrunn Grønbech.  
Dagrunn Grønbech

Du som støtta og hjelp meg både "psykisk" og "fysisk" -  
motta min varmeste takk.

Spesielt vil jeg huske Einar, Gerd, Kari, Lisbet, Ragnhild,  
Rannveig, Siri, Sonja, Steinulf og Øyvin.

Takk til min veileder Tone som hjelp meg til å "styre" og  
"samle" kreativiteten rundt denne oppgaven slik at den nå  
kan foreligge.

# KREATIVITET



C. Bretecher: "De frustrerte."  
Aktiv Trykk A/S Oslo 1981.

## KAPITTEL 1. INNLEDNING.

### 1.1. Bakgrunn for oppgaven.

#### 1.1.1. Forsøk med valgfag i skolen.

Innføring av den 9-årige grunnskolen medførte en betydelig økning av mistrivsel blant elevene i skolen. (Sandven 1972.) Utvidelse av skoletida med vektlegging av det teoretiske lærestoff innafor en uniform skole hvor det ble satset på å gi alle elever mest mulig likt skoletilbud, medførte at store elevgrupper ikke fant skolen relevant. Skoletrøtthet og mistrivsel kom til syne ved en tiltakende uro, disiplinære problemer og delvis en avbryting av skolegangen før avlagt eksamen. (NOU 1975:8.)

Med dette som bakgrunn ble det allerede tidlig på 70-tallet gitt adgang til å opprette særtiltak og spesielle skoletilbud for elever med ekstrem grad av lav skoletilpasning. (Forsøksnytt nr. 1-2, 1979. Disiplinærproblemer i skolen dannet også utgangspunkt for at de sentrale skolemyndigheter fra 1976-79 iverksatte en forsøksperiode med alternativ opplæring - dvs. valgfag. (Senere kalt utvida skoletilbud.) I dette forsøket deltok 70 skoler i 14 av landets kommuner. Et alternativt opplæringstilbud skulle nå bli gitt alle elever og ikke bare spesielt "utsatte" elever.

Forsøket hadde som overordna målsetting å "avteoretisere" skolen. Denne måloppnåelsen søktes realisert gjennom å gi den enkelte skole adgang til selv å tilrettelegge og bestemme deler av skolens fagkrets - valgfagene. Målsettingen for denne undervisning ble presentert innafor rammer av en Ideskisse som ga den enkelte skole vide fullmakter til selv å utvikle undervisningsopplegg. (Ideskisse for forsøk i grunnskolen 63/73. Arkiv 340.5.) Her heter det bl.a. at formålet er å gi "alle" elevene en "meningsfylt" skole, og at dette kan oppnåes ved at den enkelte skole tilrettelegger et undervisningstilbud ut fra: "lokalmiljøets behov og forutsetninger og ut fra de individuelle behov og forutsetninger hos elevene." (Utvida opplæring for ungdomstrinnet 2. Forsøksrådet for skoleverket. Oslo 1979, s. 11.)

Iverksettelsen av forsøk med valgfagsundervisning var dessuten ment som en oppfordring til skolene om bevisst satsing på denne undervisning som også var foreslått innafor Mønsterplanens rammer. (Mønsterplan for grunnskolen 1974.) I Forsøksnytt (1979) heter det:



"Skolene gir ikke lenger tilbud om alternativ opplæring bare til skoletrøtte elever. Nå blir tilbudet gitt til alle elevene på skolen. Slik det var forutsatt i Ideskissen er begrepet alternativ opplæring blitt utvida til å omfatte alle opplæringstiltak innenfor og utenfor skolen som har til formål å knytte undervisningen nærmere det praktiske livet i lokalsamfunnet. Alternativ opplæring er blitt et forsøk på å realisere en del av Mønsterplanens intensjoner når det gjelder å skape en meningsfylt lærings situasjon for flest mulig av de unge.  
(Forsøksnytt 1-2 1979, s. 2.)

### 1.1.2. Evaluering av forsøket.

Blant de 14 kommuner som deltok i forsøk med valgfagstilbud var kommunene Evenes, Vågan og Øksnes i Nordland fylke.

Fra høsten 1978 til høsten 1979 arbeidet jeg innafor et prosjekt som skulle oppsummere og vurdere erfaringer med valgfagsordningen fra de tre aktuelle kommuner i Nordland. Prosjektet var finansiert av Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) og Forsøksrådet for skoleverket (FR).

Formålet med prosjektarbeidet var å evaluere forsøket ved å prøve og gi en helhetlig og vitenskapelig vurdering av hvordan valgfagsordningen hadde fungert i forhold til:

- " - kjønnsmessige,
- etniske,
- geografiske
- og sosiale  
ulikheter/forskjeller/evt. motsetninger i forholdet skole/  
samfunn."

(Notat om prosjektarbeidet 1978-80, 12.9.1978, s.1.)

Jeg valgte da å konsentrere min oppmerksomhet rundt en liten ungdomsskole i et distrikt av Vågan kommune. Her ble det viktig for meg å forsøke og belyse noen sider ved valgfagsordningen i forhold til jenter og gutter som elever - altså det kjønnsmessige aspekt. Hvorfor jeg anså det betydningsfullt å fokusere på valgfagene i forhold til jenter og gutter, skal jeg redegjøre for i neste punkt.

Gjennom forsøket fulgte Vågan kommune i stor grad den målsetting som var framlagt i Ideskissen som Forsøksrådet sendte kommunen ved innbydelsen til forsøksdeltagelse.

I et skriv fra skolesjefen i Vågan kommune (1979) heter det at denne målsettingen vil være i overensstemmelse med Mønsterplanen, også med hensyn til vektlegging og utvelgelse av distrikts-kulturelt lærestoff. Det heter da også at kommunen gikk inn i forsøket for å få hjelp til selvhjelp med å realisere Mønsterplanens intensjoner med vekt på frihet og adgang til å valg av lærestoff av "spesiell lokal-kulturell verdi." (Skriv fra skolesjefen i Vågan kommune, 12.3.1979.)

Oppsummerende kan vi si at forsøk med valgfag i skolen kan ansees som en oppfordring til de enkelte skoler om å nytte de muligheter som Mønsterplanen gir adgang til. Målsettingen for forsøket satte så vide rammer at det i all hovedsak ble opp til skolene selv å finne en modell for utforming av forsøket, - en modell som skulle avpasses og utvikles ut fra det som den enkelte skole fant formålstjenlig. I utgangspunktet ville en bort fra en uniform skole med ensidig vektlegging av teoretisk lærestoff. I Ideskissen for forsøket ble det understreket at valgfagstilbudet skulle være for alle elever.

I denne oppgaven vil jeg se om det er grunnlag for å si at alle elever - både jenter og gutter - har like vilkår og muligheter innafor vlagfagsordningen.

## 1.2. Begrunnelse for å belyse det kjønnsmessige aspekt.

### 1.2.1. Fravær av kjønnsproblematikk i forskningen.

Pedagogisk forskning og utdanningsforskning har tradisjonelt vært lite opptatt av å belyse kjønn i forhold til skole og utdanning. (Brock-Utne/Haukaa 1980, Hagesæther 1976.)

Innafor denne forskning har en oftest studert elevenes/studentenes forutsetninger i undervisnings- og utdanningssammenheng uten spesielt å belyse jenters og gutters vilkår i utdanningssystemet.

I forskningssammenheng har imidlertid ikke kjønn som kategori vært uaktuell. I mye av det foreliggende empiriske materiale vil vi finne kjønn som variabel, men her har kjønn oftest blitt benyttet som kontrollvariabel for å belyse andre forhold som har vært av

større interesse. (Hagesæther 1976.) Kjønn har derfor i sjeldnere grad vært behandlet og analysert med hovedvekt på prestasjon av jenters og gutters situasjon i skolen:

"På denne måten en samlet inn informasjon om kjønnsdifferanser, og om kvinnes situasjon i oppdragelses- og undervisningsprosessen og deres resultater av å delta i denne, men dette finnes spredt her og der i forskningsrapportene, og er vanligvis ikke skrevet ut med tanke på å belyse kvinnens situasjon."  
(Ibid, s. 97.)

I praksis vil dette si at det er gutters utdanningsmønster som har fått mest oppmerksomhet, da det er gutter som opp gjennom tidene har gjort seg størst nytte av utdanning bl.a. som bakgrunn for yrkeskarriere. (Brock-Utne/Haukaa 1980.)

Vi vil altså finne forskningsmateriale med informasjon om kjønnsdifferenser, men med liten eksplisitt belysning av kjønnsroller i skole og undervisning. Med dette som bakgrunn vil det for denne oppgaven være av interesse å belyse valgfagsordningen i forhold til jenter og gutter, da i et likestillingsperspektiv.

### 1.2.2. Likestilling i skolen.

Hva er likestilling? I lov om likestilling mellom kjønn blir dette definert slik:

"Likestilling vil ikke si at menn skal bli lik kvinner og at kvinner skal gjøre lik menn. Hovedsaken er at begge kjønn skal få like muligheter i arbeidsliv, samfunnsliv og hjem. Menn bør få større muligheter til å delta i arbeidet i hjemmet, mens kvinner bør få muligheter til å delta i samfunnslivet i større grad enn tidligere."  
("Lov om likestilling mellom kjønn. Veiledning og fullstendig lovtekst." Forbruker- og administrasjonsdepartementet 1979, s.3)<sup>1)</sup>

Denne loven definerer likestilling som kjønnenes like rettigheter.

<sup>1)</sup> Lov om likestilling tok til å gjelde fra 15. mars 1979. Angående formålet med denne loven heter det bl.a.:  
"Formålet med loven er å fremme likestilling mellom kjønnene. Det vil si at kvinner og menn skal ha like muligheter til utdanning, arbeid og kulturell og faglig utvikling. Dette er det overordnede mål. Men i dagens samfunn vil formålet først og fremst være å bedre kvinnes stilling." (Ibid, s. 4.) (Min understr.)

Formelt sett har også jenter og gutter like rettigheter som elever i skolen. Grunnskolen har en felles målsetting for de to kjønn og det heter bl.a. at jenter og gutter skal ha "de samme rettigheter og plikter på alle områder i skolen." (Mønsterplan for grunnskolen 1974, s. 23.)

Ved revisjon av Mønsterplanens utgave for 1974, ble spørsmål angående likestilling innarbeidet på flere steder i skoleplanen. I den generelle delen ble det tatt inn et eget avsnitt om likestilling. (Kap. om skolesamfunnet s. 23-24, hvor skolens ansvar på dette felt understrekes.) Her heter det bl.a. at skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om "likeverd" mellom de to kjønn, og at dette i praksis vil bety at jenter og gutter "skal være likestilt" i skolen. Dette søkes bl.a. realisert gjennom felles klasseundervisning, likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fag og gjennom at jenter og gutter skal ha samme "rett" til å velge frivillige fag.

Likestillingsbegrepet vil i denne oppgaven ikke bli gjort til gjenstand for noen eksplisitt drøftelse. Likestilling slik det her blir benyttet vil basere seg på Mønsterplanen som uttrykker:

"En forutsetning for reell likestilling mellom kjønnene er økonomisk uavhengighet. Skolen må derfor venne elevene til at det skal være en selvfølge at jenter og gutter får like god yrkesutdanning. Den må aktivt prøve å motvirke at yrkesvalg domineres av kjønnsstradisjoner og hjelpe den enkelte elev til å realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn." (Mønsterplan for grunnskolen 1974, s. 24.) (Min understr.)

At de formelle like rettigheter er sikret i lovs form, gir ikke noen entydig garanti for at rettighetene sikres i praksis. Det vil altså kunne være et "gap" mellom den formelle og den reelle like rett, - et forhold som bl.a. søkes belyst gjennom denne oppgaven.

## KAPITTEL 2. TEORETISK BAKGRUNN OG TILNÆRMING.

### 2.1. Likhetstanken i norsk skoleutvikling - noen begrensninger. Bakgrunn for valgfagenes innføring i skolen.

#### Likhetstanken.

Likhetstanken kan sies å ha vært særmerket for de sentrale skolemyndigheters utdanningspolitikk i etterkrigsåra. Ideen har vært å bygge og organisere et undervisnings- og utdanningstilbud som skulle gi alle elever like muligheter, uavhengig av deres sosiale og geografiske bakgrunn. Denne måloppnåelse søkes realisert innafor en skole som i form og innhold skulle være ensartet og lik over det ganske land. (Haavelsrud/Hartvigsen 1983.)

Karakteristisk for denne skoleutvikling var at både by- og landsfolkeskolen gjennomgikk en stadig utviding av undervisningsplikten og fagkretsen, men med en utvikling på byskolenes premisser. (Solstad 1978.)

By- og landsfolkeskolen hadde helt inntil 1959 hver sine skolelover. Når vi dette år fikk en felles lov for grunnskolen var det altså med byfolkeskolen som mønster og utgangspunkt. Solstad (1981) karakteriserer denne utvikling med begrepene: "utviding, standardisering og urbanisering" (s. 16) med lærestoffet basert på verdigrunnlag fra middelklassen i sentrale bystrøk i østlandsområdet.

Likhetstanken var det bærende idégrunnlag for en utforming av en grunnskole som skulle danne fundament for et videregående utdanningstilbud. Den obligatoriske skole ble drevet fram ut fra idealer der utdanning ble ansett som et viktig virkemiddel for en rettferdig fordeling av samfunns-goder, og hvor bl.a. utdanning ble ansett til å være et slikt "gode". Innafor denne skole ble kunnskapsinnholdet betraktet som entydig og gitt og noe som alle barn skulle tilegne seg. (Solstad 1981.)

Tilegnelsen av ett og samme lærestoff skulle sikre at elevene fikk et like godt skoletilbud. Det ble tatt for gitt at dette måtte bety samme skoletilbud for alle.

Realisering av likhetstanken medførte derfor at også barn med samisk bakgrunn ble gitt samme skoletilbud som norske barn. Undersøkelser viser imidlertid hvordan samiske barn gjennom norsk skoleopplæring har fått oppleve en systematisk undergraving av egen identitet og kultur. (Eidheim 1971, Hoëm 1976 a og b.)

I utgangspunktet ble det ikke framsatt krav om å sikre at jenter og gutter skulle sikres like vilkår i skolen. Denne målsetting så vi ikke kom med før ved Mønsterplanen av 1974. (Jfr. kap. 1.2.2.) Vi kan anta at myndighetene før den tid tok det for gitt at både jenter og gutter fikk sine rettigheter ivaretatt innafor skolens rammer.

#### Sentralisering av skolen med utviding av skoletida.

Ivaretagelsen av elevenes "like muligheter" ble søkt realisert gjennom en organisering og bygging av store skoleenheter. Her var den pedagogiske begrunnelsen bl.a. at store skoler ville gi elevene et "bedre" og "likeverdig" undervisningstilbud. (Solstad 1974).

Utbyggingen og sentraliseringen av den 9-årige grunnskolen var særlig aktuell i 60-åra. Denne utbygging fikk store konsekvenser for mange bygder og distrikt.<sup>1)</sup>

Små skoler ble nedlagte og slått sammen til større skoleenheter. Dette medførte skoleskysordninger eller internering av elever i de tilfeller der den geografiske avstanden og/eller dårlig utbygd kommunikasjonsnett umuliggjorde daglige heimreiser.

---

<sup>1)</sup> Sentralisering av skolen hadde sammenfall med en sentralisering i samfunnet forøvrig. I Lofotenregionen (kommunene Vågan, Vestvågøy, Moskenes, Værøy og Røst) bodde i 1950 34,1% av befolkningen i tettsteder (konsentrert bebyggelse med mer enn 200 innbyggere). I 1960 var dette tallet steget til 44,1%. Parallelt med dette skjedde også en utflytting fra regionen. (Larsen 1975)  
For Nord-Norge sett under ett var nettoutflyttingen 11.500 personer i perioden 1951-65:

"Denne flyttingen følger et temmelig klar mønster fra utkanter til sentra og fra nord til sør. (Fra Nord-Norge til Sør-Norge.)  
Ungdommen er i stort flertall og blant disse igjen de unge kvinner." (Aune 1971, s.13) (Min parentes og udnerstrekn.)

Her kan nevnes at tallet på fådelte skoler i Nordland fylke i perioden 1950 til 1970 ble redusert til mer enn det halve; fra 474 til 207 skoler. I samme tidsrom ble prosenten med elever som måtte ha skyss til skolen mer enn doblet; fra 10,5pst. til 23,5pst. (Solstad 1974. Tabell 2. s. 12.)

Vi vet fra en rekke eksempler at skolens nærvær i ei bygd er av stor betydning. Ikke bare for skolebarn og deres foreldre, men også for bygdefolk forøvrig.

Fra en undersøkelse i små lokalsamfunn i Trøndelag blir det påpekt at skolen representerer en kontaktskaper og "kulturell krumtapp" for bygdefolket. Mister de skolen, mister de samtidig "ein samhandlingsfaktor". (Myklebust 1974.)

Skolesentraliseringen med nedleggelse av de små skoler, medførte derfor i en del tilfeller aksjoner fra bygdefolks side for å beholde skolen i bygda. Det kanskje mest kjente eksempel på dette er fra fjellbygda Vats i Hallingdal hvor foreldrene nekta å sende barna ut av bygda for å gå på skole. Det gikk ca. 10 år før de fikk skolemyndighetenes aksept på kravet om å beholde skolen i bygda. I mellomtida drev de den lokale skole for egne midler. (Teigene 1971.)

Senere skal vi se at skolestreik også var et middel som ble tatt i bruk for å beholde ungdomsskolen i bygda som denne oppgaven omhandler.

### Uro i skolen.

Utvidelse av skoletida fra 7 til 9 år medførte en tiltakende uro og mistrivsel i skolen for såvel elever som lærere. (Sandven 1972, Vestre 1976.) Elevers protest mot en for dem meningsløs skole, fikk mange ulike uttrykksformer. En økning av disiplinære problemer kom som nevnt til syne bl.a. ved uro, skoleskulk og til dels en flukt fra skolen.

I en oversikt som viser elever med avbrutt skolegang for skoleåret 1972/73 (NOU 1975:8. Tabell 3, s. 36.) vil vi finne at dette året var det 3,48 pst. av elevene som sluttet. Det vil si at avgangen for dette årskull ble mer enn 1 elev pr. klasse.

Tallet forteller oss noe om "ekstremer", men vi kan anta at det

også vil kunne indikere lav skolemotivasjon og mistrivsel for en del av de elevene som fullførte skolen:

"Når 3-4 pst. av elevene på 9. trinn får avkortet skolegang, kan en anslagsvis doble eller tredoble dette tall for å angi gruppen med omlag samme trivselsnivå og skolemotivasjon."  
(Ibid, s. 52.)

Avkortet skolegang viste seg hyppigst forekommende blant skolebarn i Finnmark fylke. Når Finnmark på denne statistikken kommer skjevst ut, kan noe av årsakene være fylkets geografiske og kulturelle avstand til Oslo-gryta. Den kulturelle forskjell mellom Finnmark og det sentrale østlands-området vil være tydelig pga. samisk og finsk bosetting i fylket.

Med dette som bakgrunn kan vi tenke oss at det fra foreldrene og nærmiljøet ikke ble lagt noe press på barna om fullføring av en skole som lå fjernt fra deres virkelighet.

For samer kunne skolen i mange tilfeller oppleves som en trussel mot deres kultur og egenart i og med skolens "fornorsking" av barna. (Hoëm 1968.) Elevenes "flukt" fra skolen kan også sees i sammenheng med foreliggende arbeidsmuligheter for de unge i lokalmiljøet.

#### Hvem forårsaket "uro" i skolen - jenter og/eller gutter?

Tabellen som presenteres i NOU (1975:8) med en landsoversikt over elevers avkortet skolegang, inndeler ikke på kjønn. Det blir derfor umulig å lese ut av tabellen hvor mange jenter og gutter som avbryter skolegangen. Andre kilder viser lavest skoletilpasning blant gutter og at det også er de som i størst grad slutter skolen før avlagt eksamen. (Brock-Utne/Haukaa 1980. Tabell 9, s. 190.)

Når gutter ser ut til å være den gruppe som avbryter skolegangen, behøver ikke dette nødvendigvis å bety at det er gutter som i minst grad kjenner seg igjen i skolens lærestoff og undervisning. En årsak kan være at gutter har lettere tilgang på arbeid i lokalmiljøet enn det jenter har. En annen forklaring kan være at gutter i større utstrekning tenderer mot en mer utadrettet og "synlig" skolemotstand enn det som vil være tilfellet for jenter.



Et materiale som bygger på henvisninger til en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) i perioden 1975-79, viser at jentehenvisningene dannet et helt annet mønster enn henvisningene som gjaldt gutter.

Mens guttene hadde "utagerende atferd" (dobbelte så ofte som jentene), så var jentene i klar overvekt på psykosomatiske lidelser, hemmet atferd og andre "ubestemte" problemer. Det ble dessuten henvist færre jenter enn gutter, og jentene var gjennomsnittlig eldre enn guttene når de ble henvist til behandling. (Nes Mordal 1982.)

Jenters og gutters ulike måter å uttrykke misnøye på kan dermed medføre at jenters problemer lett kan bli oversett av læreren:

"At jenter ble sjeldnere henvist, at de var eldre når de ble henvist og at de hadde problemer som mer gikk utover dem selv enn deres omgivelser, tyder på at jentene og deres problemer er mindre synlig for lærerne enn guttene og deres problemer." (Skinningrud m.fl. Art. 1982, s. 13.) (In press.)

#### Tiltak rettes mot den enkelte elev for å dempe uroen: utskilling av elever.

Elevenes lave skolemotivasjon med derpå følgende disiplinærproblemer har inntil i slutten av 70-åra hovedsaklig blitt behandlet som individuelle elevproblem i skolen. Årsakene til at enkelte elever ikke mestret forholdene i skolen, har blitt søkt forklart med utgangspunkt i eleven selv. I mindre grad retta skolemyndighetene søkelyset mot skolens form og innhold:

"Men enten årsakene (vantrivsel og manglende skolemotivasjon) ligger i eller utenfor skolen, blir de gjerne analysert og behandlet som individuelt betinget feilutvikling, og de pedagogiske virkemidler rettes mot det enkelte individ i form av små undervisningsgrupper, spesialundervisning, pedagogisk psykologisk rådgiving o.l. Problemstillinger av sosiologisk karakter er anvendt i langt mindre grad. Selv om overgangen til ungdomsskolen har skjedd gradvis, og grunnlaget for skoleslaget var blitt lagt gjennom framhaldsskolen og realskolen, er det på mange måter skapt en helt ny situasjon. (NOU 1975:8, s. 51.) (Min parentes.)

Det viste seg å være mange elever som ikke mestret den "nye situasjonen". I 1975 var det i Norge 2230 gutter og 1353 jenter

som fikk sin grunnskoleopplæring i spesialskoler. Av disse var det nesten tre ganger så mange gutter som jenter som gikk under kategorien: "tilpasningsvansker". (Brock-Utne/Haukaa 1980, s. 196.)<sup>1)</sup>

Vi ser altså at det er flere gutter enn jenter som avbryter skolegangen, og det er et flertall av gutter som befinner seg i spesialtiltak utafor grunnskolen. Herav er det også flest gutter som fra skolens side ble definert under atferdsvansker, og vi ser at "elevproblemer" delvis har blitt søkt løst ved hjelp av behandling og plassering i spesialinstitusjoner.

#### Tiltak rettes mot skolemiljøet: Innføring av valgfag i skolen.

Likhet realisert innafor et ensartet skoletilbud viste seg vanskelig gjennomførbart. Den gamle skoleordning med realskole og framhaldsskole ble sammensmeltet i en ungdomsskole med kursplansystem. Sentralisering av skolen, utvidelse av skoletiden med vektlegging av det teoretiske innhold viste seg ikke å være tilstrekkelige løsninger i forsøk på en utjevning av sosiale og geografiske skillelinjer i befolkningen.

Ulikheter viste seg å vedvare - sosiale skiller ble forsterket. Dette kom bl.a. til syne gjennom elevers plassering innafor den kursplaninndelte ungdomsskolen. Elevers ulike skoletilpasning og skolemotivasjon viste seg gjennom eksamensresultater og gjennom opptak til den videregående skole. Fortsatt var det slik at barn fra de høyere sosiale lag profiterte og best kunne nyttiggjøre seg skolen som grunnlag for yrkeskarriere. Likhetsidealet manifesterte bare nok en gang ulikhet - både sosialt og geografisk. (Hernes 1974, Knutsen 1972.)

Forsøk på å oppnå "likhet" innafor en uniform skole må nødvendigvis produsere "vellykkede" og "mislykkede" elever. Elevene kunne dermed oppleve at skolen skapte en ulikhet som for dem framsto som rettferdig. Elevene måtte selv stå ansvarlig for "tilpasning i skolen". Sosiologen T. Lindbekk har angående dette sagt:

---

<sup>1)</sup> Tallene er henta fra tabell 22, s. 196; en tabell som bygger på Norges offisielle statistikk, A 978, 1976.

"Man lærer å forstå at det i skolen - og også i samfunnet ellers pågår k o n k u r r a n s e og lærer også å akseptere at i denne konkurranse skal den som yter mest, gå foran - ja, har r e t t til å gå foran. Slik lærer barna i skolen at det i tillegg til en grunnleggende likhet mellom menneskene også eksisterer bestemte former for r e t t f e r d i g ulikhet."

(Lindbekk 1968, s. 193.)

Om noen av elevene lærte å tilpasse seg en "retterdig ulikhet", var det mange som ikke fant seg til rette. Disiplinærproblemer og høyt skolefravær talte sitt tydelige språk om mistriivsel i skolen.

At "likhetsskolen" kunne virke fremmedgjørende for store elevgrupper og lokalsamfunn, dannet da også bakgrunn for innføring av valgfagsundervisningen i skolen. Som tidligere nevnt, var hensikten her å gi den enkelte skole og elev muligheter til selv å velge noe av temaer i skolen. Skolens teoretiske innhold skulle gjøres mer meningsfull for elevene ved bl.a. å knytte undervisningsemner sterkere an til skolens lokale miljø. Det skulle heller ikke lengre kun opprettes særtiltak for spesielt skoletrøtte elever, nå skulle alle elever gjennom individuelle valg få sjanse til å influere på skolens faglige innhold.

Solstad sier om innføring av lokalt stoff i skolen:

"Endelig, en skole med en klar forankring i det samfunn som omgir den og som dermed makter å bli en integrert del av dette samfunn, vil bidra til å s t y r k e dette lokale samfunn og dermed også det større samfunn. Dette skyldes dels at en slik skole vil motivere og kvalifisere de unge også for lokale yrkes- og fritidstilpasninger, og dels at den direkte blir en arena for lokal samhandling og lokalt samhold. .... En skole tilpassa det lokale samfunn vil streve mot å oppnå likhet ikke bare overfor det enkelte individ, men også overfor det enkelte del-samfunn og delkultur."

(Solstad 1981, s. 52-53.) (Min understrk.)

I denne oppgaven skal jeg da forsøke å finne ut om valgfagsordningen med innføring av lokalt stofftilfang i skolen, kan sies å ivareta likhet for "det enkelte individ" - i dette tilfelle jenter og gutter.

Jeg vil også se om eventuell oppnåelse av likhet vil være ensbetydende med likestilling mellom de to kjønn, slik likestilling er forstått i Mønsterplanen.

Makter skolen gjennom valgfagsundervisningen å likebehandle jenter og gutter i betydningen at de blir likestilte?

For å besvare dette spørsmål og i gjennomgåelsen av dette problemfelt, vil noen aspekt ved sosialiseringprosessen stå sentralt. I det videre vil jeg belyse sider ved denne prosess som vil ha betydning for belysning av sosialisering til kjønnsroller.

## 2.2. Belysning av sider ved sosialiseringprosessen med tanke på kjønnsrolleinnlæring.

### 2.2.1. Sosialisering.

Berger og Luckmann (1972) betrakter sosialisering som en livslang prosess hvor individet gjennom samhandling med andre "vokser inn" i samfunnet. Sosialisering defineres som:

"... den omfattende og vedvarende styring, der fører individet ind i samfundets objektive verden eller i en del af denne." (s. 154.)

Sosialisering sees imidlertid ikke som noen enveisprosess. Individet og omgivelsene står i et vekselvirkningsforhold til hverandre gjennom en dialektikk der individet tilegner seg omgivelsene - "virkeligheten" - samtidig med at denne bearbeides og "skapes".

R. Liljeström (1976) sier om sosialisering at:

"Verkligheten" förklarar, bevarar och rättfärdigar samhället, och "jaget", det är samhället sett från "min plats". Med en något brutal formulering så går socialisationen ut på att lära folk veta sin plats." (s. 242.)

I sosialiseringen tilegner individet seg samfunnets normer og verdier, og en blir opplært til "klasse- og kjønnsesifikk atferd." (Ve 1977, s. 103.)

Sosialiseringprosessen skjer i et dialektisk forhold som er asymmetrisk. Dette vil si at personer og grupper med makt og prestisje i størst utstrekning har muligheter til påvirkning; - et forhold som bl.a. kommer til syne gjennom den sosiale lagdeling i befolkningen:

"Eftersom klassrelationen är asymmetrisk: de övre skikten påverkar de lägre mera än vad de lägre påverkar de övre - så er det i denna asymmetri socialisations-påföljderna är att söka. Man talar ibland om de "kulturbärande skikten", översätt i våra termer betyder det "de skikt som bestämmer över samhällets sociala verklighet".  
(Liljeström 1976, s. 240.)

Dette innebærer at middelklassen har større muligheter til å influere på arbeiderklassen enn omvendt. Dette forhold kan vi bl.a. se eksemplifisert gjennom vårt skolesystem der alle elever har møtt en skole med lærestoff basert på verdier fra middelklassen. (Jfr. Solstad 1981 i kap. 2.1.)

Det asymmetriske forhold kommer imidlertid ikke bare til uttrykk gjennom den sosiale lagdeling. Asymmetrien kommer også til syne ved at f.eks. foreldre har større muligheter til å påvirke sine barn enn omvendt, lærere i forhold til elever, norsk over same og menn over kvinner. Det siste forhold vil bli belyst i gjennomgåelsen av kjønnsrolleinnlæringa.

Mellommenneskelig kontakt og samhandling har stått sentralt i belysning av sosialiseringen (Frønes 1981), men vi ser også at samfunnsmessige strukturer som vårt pengesystem, institusjoner o.l. er materielle forhold som gjennom sin oppbygging og organisering vil ha innvirkning på individet og de sosiale relasjoner. (Østerberg 1971, 1975.)

Her vil det også være mulig å betrakte små lokalsamfunn som en sosialiseringfaktor med påvirkning av sine samfunnsmedlemmer. (Edwardsen 1977.)

Skolen kan sees som en sosial institusjon som vil være delaktig og ha innflytelse i oppdragelsen av elevene, og skolens faglige innhold - valgfagene - vil kunne betraktes som rammefaktorer som virker bestemmende inn på elevers handlingsvalg. (T. Johansen, veiledning 3.3.1983.)

I et sammendrag kan vi si at sosialiseringen skjer i et dialektisk forhold - på mange plan og nivå samtidig.

På makronivå vil samfunnsmessige institusjoner (skolen) være "deltager" i sosialiseringen (av elevene). På mikronivå vil interpersonell kontakt og samhandling være viktig.

"Sammanfattningsvis så innebær socialisationsprosessen at individen gör sig en beskrivning av "verkligheten" som mer eller mindre är i overensstämmelse med den kollektiva kunskaps- och foreställningsstrukturen. En viktig mekanism i denna process är interaktionen med andra individer i samma kollektiv då dessas positioner eller perspektiv provas i "rolltagande"."  
(Wernerson 1977, s. 31.)

I sosialiseringsprosessen får personens "rolltagande" avgjørende betydning. I denne oppgaven står kjønnsroller sentralt. Her vil det derfor bli lagt vekt på å belyse sider ved rolleinlæringa med tanke på kjønnsroller.

### 2.2.2. Sosialisering til kjønnsroller.

V. Aubert's definisjon av rolle er:

"En rolle er summen av de normer som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling."  
(Aubert 1972, s. 46.)

En kjønnsrolle kan vi da si blir summen av de normer og forventninger som knytter seg til det biologiske kjønn, avhengig av om en er jente eller gutt - mann eller kvinne. (Blom/Holtedahl 1976.)

Gjennom samhandling lærer individet seg å praktisere og utøve roller avhengig av forventninger i situasjon og miljø.

Roller kan sees som forbindelseslinjen mellom individet og samfunnet hvor en gjennom sosialiseringen lærer en gradvis nyansering av rolleutformingene. Det vil si at individet gjennom ulike erfaringer lærer hva som vil være forventet atferd avhengig av de ulike situasjoner. (Wernerson 1977.)

I sosialiseringsprosessen får individet dels et "ferdig bilde" av den sosiale og materielle virkeligheten gjennom samhandling og interaksjon med andre individ, men dels dannes inntrykk gjennom individets egenerfaring og konstruering av en oppfatning av

verden omkring. I Wernerson kaller dette forhold en "dobbel kunnskapsinnhenting", og om rollers betydning i denne prosessen, sier hun:

"I dette "dubbla" kunnskapsinhämtande är rollerna både medel och mål för förståelse av den sociala verkligheten. Förståelsen av roller och relationer mellan roller, som abstrakta begrepp för olika individkategoriers betydelse i den sociala strukturen är väsentliga i individens (re-) konstruktion av samhället. Samtidigt innehåller socialisationsprocessen mer handfasta moment av specifik rollinläring där individen lär sig sina positioner i samhället och de rätta sätten att handla och vara i dessa positioner."  
(Ibid, s. 31-32.)

Rollene kan dermed oppleves som en "rettesnor" og som en "tvangstrøye":

"Vi vokser inn i samfunnet, lærer å forstå vår samfunnsmessige omverden i egenskap av f.eks. lillesøster, odelsgutt, datter til en sveiser og hans hustru, osv. Vi vokser inn i samfunnet bl.a. ved at omverdenen behandler oss på en bestemt måte, ved at de andre behandler oss som f.eks. lillesøster, odelsgutt osv."  
(Østerberg 1977, s. 37-38.)

Av dette følger at rolleinnlæringa pålegger individet oppgaver, krav, rettigheter og plikter. (Becker 1971.)

Rolleforventninger formidles og læres via verbal- og ikkeverbal kommunikasjon, altså på grunnlag av "omgivelsenes" språk og praksis.<sup>1)</sup>

Rolleinnlæringa skjer gjennom ervervede - og tilskrevne roller.

Ervervede roller innebærer at det enkelte individ kan skaffe seg eller inneha spesielle kvalifikasjoner som muliggjør "valg" av og adgang til å konkurrere om ulike posisjoner i samfunnet.

---

1) Menneskelig aktivitet og erfaringer påvirker begrepene og språket, mens språket igjen påvirker tenkemåten og fortolknignen av "virkeligheten". På denne måten vil det bli et vekselvirkningsforhold mellom språk - tanke og handling:  
"Språket blir på denne måten en sosial institusjon, som eksisterer før oss, som vi blir født inn i og som påvirker oss og den måten vi handler på." (Israel 1973, s. 342.)  
Språket som sosial institusjon vil gjenspeile de samfunnsmessige strukturer og maktforhold og vil være et viktig redskap i sosialiseringen både til klasse og kjønn. (Blakar 1977, Spender 1980.)

De ervervede roller tillegges ikke individene fra fødselen av, men "de fylles gjennom konkurranse og individuell streben". (Østerberg 1977, s. 41.)

Et eksempel på en ervervet rolle vil kunne være en stilling som sjef - rektor ved en skole.

De roller som oppnåes gjennom ervervelse er vanligvis høyere vurdert, mer kvalifiserende og prestisjefylte i vårt samfunn enn de roller en person får ved hjelp av tilskrivning. En kan imidlertid ikke se bort fra at arbeidets anseelse vil variere avhengig av hvorvidt en stilling innehaes av en mann eller en kvinne.

Tilskrevne roller innebærer en kategorisering av individet på grunnlag av ytre fysiske og/eller sosiale kjennetegn som kan forutsies og innøves fra fødselen av:

"Tilskrivning av roller innebær att en kategorisering görs på grundval av yttre fysiske eller sociala kännetecken, vilka inte sällan är helt ovidkommande för de funktioner som skall utföras i rollen."  
(Wernerson 1977, s. 20.)

Eksempler på tilskrevne roller kan være etnisitet, sosial klasse, alder og kjønn. De tilskrevne egenskaper disse roller vil innebære, kan til en viss grad skjules og endres. Alder er her et eksempel, -klasse et annet.

Gjennom utdanning kan en person ha mulighet til å endre status ved å utdanne seg "ut" av arbeiderklassen og "inn" i mellomsnittet. På denne måten kan vi si at en tilskreven rolle kan endres til å bli en ervervet rolle.

Sammenligner vi ervervede - og tilskrevne roller, kan vi generelt sett si at individet selv har større muligheter til å kontrollere den ervervede rolle enn den tilskrevne. Den tilskrevne rolle vil innebære at individet av "andre" blir beskrevet og tiltenkt egenskaper som "jeget" må regulere sin atferd i forhold til. (Mead 1934.)

Kjønnsrollen er altså eksempel på en tilskreven rolle hvor de egenskaper som tillegges jenter og gutter skjer innafor en sosial kontekst. Rolleutformingene skjer derfor på grunnlag av en prosess hvor kjønnsforskjeller blir gitt en sosial mening:



"Biologiske kjønnsforkjeller får alltid sosial mening og dermed konsekvenser for hvordan vi oppfatter hverandre og behandler hverandre. Men dette er en sosial og ikke en biologisk prosess."

(Haavind 1976, s. 119.) (Min understrekning.)

Kjønnsrollen er en av de tilskrevne roller som vanskeligst lar seg skjule - en kan ikke endre at en er født som jente eller gutt! Det som imidlertid kan endres er de kjønnsmessige karakteristika og atferd som tillegges og forventes utført i rollen.

At kjønnsstypiske egenskaper formes innafor en sosial kontekst - innebærer nettopp muligheter for endring.

Kjønns spesifikk rolleforventning knyttes altså både til jenters og gutters kjønnsrolle.

Det som imidlertid blir spesielt i forhold til jente/kvinne- rollen er at det på grunnlag av kvinners biologi (med evne til å føde barn) pålegges dem plikter med forventninger om omsorgs- ansvar innafor en reproduksjonssfære. Dette er et forhold som gir grunnlag for diskriminering og undertrykking av kvinner.<sup>1)</sup>

Den rolle kvinner tilskrives vil dermed være med på å tvinge dem inn i et avmaktsforhold med liten innflytelse og innvirkning på sin egen livssituasjon. (Grenness 1978.)

Den kjønnsmessige undertrykking kan foregå på mange nivå og anta ulike former. Til dette hører at undertrykking kan skje både på individ- og strukturnivå, og den kan framtre "åpent" og "skjult". (Holter 1976, Støren/Wetlsesen 1976.) Dette er forhold som gjennom denne oppgaven vil bli søkt nærmere belyst.

---

1) "Kjønnsmessig undertrykking er når makt tildeles menn pga. kjønn eller frarøves kvinner av samme grunn. Det er også kjønnsmessig undertrykking når makt utøves over kvinner pga. kjønn, uansett om de som utøver makten er menn eller kvinner." (Ibid, s. 113.)

Denne definisjon av undertrykking beskriver en strukturell (materieell) form for undertrykking. Den gir dermed ingen beskrivelse av den subjektive opplevelse av et undertrykkelsesforhold. (Min kommentar.)

Haavind knytter kvinners og menns ulike makt og innflytelse til samfunnsmessig deltagelse innafor områder som lønnet produksjon, utdanning og deltagelse i politiske beslutninger. Kvinner vil på alle disse samfunnsområder være svakere representert enn menn. Når kvinner holdes utafor de områder hvor viktige samfunnsmessige beslutninger tas, utsettes kvinner for diskriminering. Kjønnsdiskriminering av kvinner er når de på grunnlag av sitt kjønn disfavoriseres. (Haavind m.fl. 1976, s. 23.)

Menn kan også oppleve og utsettes for diskriminering og forbigåelse i forhold til f.eks. skole/utdanning og arbeidsliv, men den kjønnsmessige undertrykking av kvinner får likevel sitt spesielle særpreg i et samfunn som generelt sett nedvurderer kvinner. (Haavind 1976.)

Født til jente vil derfor få avgjørende betydning for deres muligheter både intellektuelt, emosjonelt og sosialt. Den kjønnsmessige diskriminering kan ha ulikt meningsinnhold og få ulik betydning avhengig av den kultur og miljø en lever i.

Oppgaver og plikter som pålegges kvinner vil kunne avhenge av deres alder og sosiale bakgrunn til eksempel, men det som vil være felles for alle kvinner er at de på grunnlag av sin biologi utsettes for diskriminering. Dette er et forhold som kommer til syne bl.a. ved at det arbeid og de oppgaver menn utfører betraktes som mer verdifullt, vanskelig og viktig enn kvinners oppgaver.

Undertrykkingen av kvinner kommer dessuten til syne ved at kvinner blir "utestengt" fra mange områder i samfunnslivet. (Bratrein m.fl. 1976.)

Avslutningsvis kan vi si at det kjønnsmessige aspekt kan ha visse variasjoner og oppleves forskjellig, men kjønnes "forskjellighet" og det asymmetriske forhold med menns dominans over kvinner, er skapt ut fra en menneskelig handling og bevissthet og er dermed sosialt betinget. (Enerstvedt 1977, 1979.)

Teorier om kjønnsulikhetenes historisitet (at forholdene er menneskeskapt) vil dermed innebære at ulikeforhold kan utsettes for endring. Det asymmetriske forhold mellom kjønn, vil dermed kunne endres til å være en relasjon basert på reell likeverd og likestilling. Det er i dette perspektiv vi skal se om skolens valgfagsordning kan sies å være likestillingsfremmende.

Etter gjennomgåelsen av den teoretiske bakgrunn og tilnærming, skulle dette gi bakgrunn for skissering av oppgavens problemstilling.

### 2.3. Problemstilling.

Utgangspunktet for denne oppgaven var ønsker om å belyse valgfagsordningen i forhold til jenter og gutter som elever i skolen.

Valgfagene vil her kunne betraktes som en rammefaktor som elevene stilles "fritt" til å velge innafor.

Spørsmålet blir da hvordan valgfagsordningen harmonerer med Mønsterplanens intensjoner om fremming av likestilling mellom jenter og gutter, slik det er referert i innledningen (kap. 1.2.2.). Er valgfagene med på å hindre at elevenes valg domineres av kjønns-tradisjoner?

Skolens eventuelle vedlikeholdelse og/eller endring av det tradisjonelle kjønnsrollemønster søkes også belyst gjennom elevens framtidsplaner mht. ønsker for utdanning, yrke og framtidig bosted. Gjennom Mønsterplanen oppfordres skolen til å påse at jenter og gutter får "like god yrkesutdanning" og hindre at yrkesvalg skjer på grunnlag av det tradisjonelle kjønnsrollemønster. Jeg vil se om skolen makter å følge opp en slik oppgave.

Jeg vil også fokusere <sup>på</sup> jenters og gutters skolesituasjon og tilpasning i et lokalmiljø preget av et lite variert og svakt arbeidsmarked. Hvilke muligheter for framtidstilpasning har jenter og gutter i lokalsamfunnet?

Materialet er henta fra en ungdomsskole i ei nord-norsk kystbygd hvor fiske og jordbruk i kombinasjonsdrift har lange tradisjoner som viktigste næringsgrunnlag. Denne næringstilpasning har nødvendigjort stor grad av samarbeide mellom kvinner og menn, - med utgangspunkt i en sterk arbeidsdeling. Her har kvinner stort sett vært husmødre og bønder, og menn fiskere.

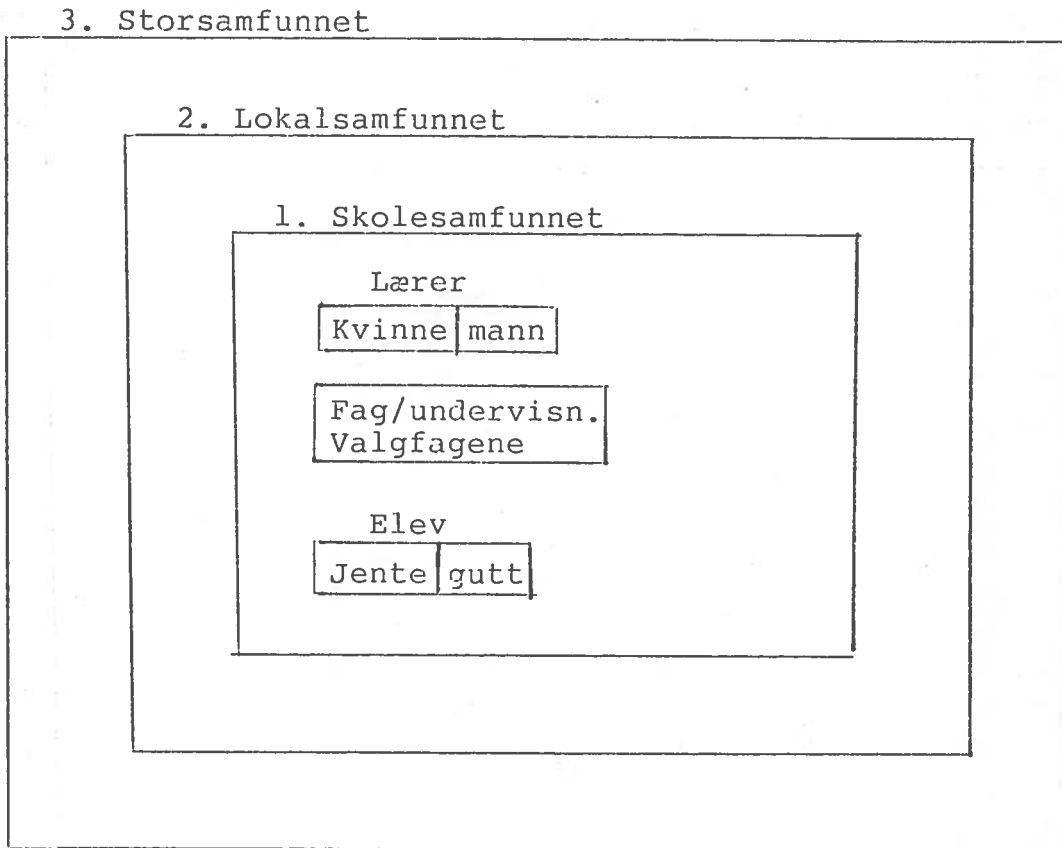
Jeg vil belyse hvordan de unges kjønnsrolleoppfatning og utforming er innafor et miljø der kvinner kan ha hatt sine "nisjer" med avgjørende myndighet og bestemmelse, bl.a. som følge av menns periodevis bygdefravær pga. sesongmessig fiske og fangst. (Holtedahll 1977.)

I denne oppgaven har det vært viktig for meg å studere jente-eleven og gutteeleven i skolen, med hovedvekt på en beskrivelse av jenters situasjon. Gutter vil altså ikke være fraværende i

materialet. For denne oppgavens formål blir kjønnsroller studert i en sammenheng der de gjensidig betinger og er avhengige av hverandre - om enn i et asymmetrisk forhold.

Opgavens problemstilling kan settes opp i følgende modell:

Modell for oppgaven:



Modellforklaring:

1. Skolesamfunnet.

Jeg vil undersøke hvordan valgfagsordningen fungerer i forhold til jente- og gutteeleven ut fra et likestillingsformål-slik det refereres til i grunnskolens Mønsterplan. (Kap. 1.2.2.)

2. Lokalsamfunnet.

Gjennom valgfagenes organisering, elevenes valg av fag og framtidsplaner skal vi se i hvilken grad lokalsamfunnsrammen kan sies å ha innflytelse. Spørsmålet er i hvor stor grad elevene gjennom sine valg og planer er med på en vedlikeholdelse og videreføring av det etablerte lokale kjønnsrollemønster. Hvilke modeller/idealer har jenter og gutter som utgangspunkt for sine kjønnsrolleoppfatninger - og i hvor stor grad er skolen med på en innvirkning?

Vi skal også se hvilke muligheter de unge har for realisering av sine framtidsplaner i oppvekstmiljøet.

### 3. Storsamfunnet.

Innafor denne ramme skal vi se hvilke muligheter jenter og gutter har for realisering av planer m.h.t. framtidig utdanning og yrke.

Er jenter og gutter i denne sammenheng i like stor grad nødt til å orientere seg mot storsamfunnsrammen, og i tilfelle; vil de her bli møtt med like muligheter og vilkår?

I det følgende vil det bli gitt en presentasjon av feltet for denne oppgaven. Her vil det bli gitt en kort beskrivelse av det lokale miljø rundt skolen (lokalsamfunnet) og skolen (skolesamfunnet).

### KAPITTEL 3. BESKRIVELSE AV FELTET.

#### 3.1. Presentasjon av stedet.

Materialet for denne oppgaven er henta fra en skole i ei bygd i Lofoten. I det følgende vil det bli gitt en kort presentasjon av det lokale miljø. Det vi kan kalle den lokale ramme rundt skolen.

Regionen består av flere bygder med felles bygdesenter. Til sammen har området et folketall på omlag 700 innbyggere.

I bygdesenteret bor ca. 150 personer. Her vil bl.a. kirke, post, telegraf og et helsehus som hver 14. dag er betjent av lege og helsesøster - tilreisende fra kommunesenteret. Videre finnes her en ungdomsskole som danner utgangspunkt for denne oppgaven. En nærmere presentasjon av skolens "tilblivelse" og organisering vil bli gitt i neste punkt i dette kapitlet.

Distriktet kan karakteriseres som en typisk del av utkant-Norge. Dette innebærer bl.a. mangel av servicetilbud og få arbeidsplasser med lite variert arbeidstilbud. Dette har som konsekvens at det blir problematisk for ungdom å finne arbeidstilpassning i heimemiljøet, - noe vi senere skal se kan komme til å ramme jenter i større grad enn gutter.

Næringslivet i bygdene har tradisjonelt vært basert på fiske og jordbruk i kombinasjon. Her har menn drevet fiske, mens kvinner hovedsaklig har hatt ansvar for gårdsdrift og omsorgsoppgaver i familien.<sup>1)</sup> (Flakstad 1982, Fyhn 1982.)

Ut fra dette forhold kan det derfor bli rimelig å si at betegnelsen "fiskebonde" (Brox 1966) - om mannens tilpassning innafor et slikt kombinasjonshushold, er lite dekkende. Begrepet er/kan være med på å usynliggjøre kvinners innsats og arbeidsoppgaver innafor familiens felles husholdsdrift.

---

<sup>1)</sup> Arbeidernes opplysningsforbund (AOF) 50-års jubileumsutstilling: "--- Utmed havet." Kystkvinnens liv og virke 1920-1940." gir en framstilling av kystkvinnens mange oppgaver innafor jordbruksdriften og familien. (Utstillinger vist ombord i S/S "Sørlandet" våren 1982.)

Begrepet "omsorgsbonden" (Larsen, 1980) om kvinners ansvars- og arbeidsoppgaver, er en benevnelse som kan være med på å synliggjøre kvinners deltagelse innafor et slikt arbeidsfelleskap.

Omlegging og omdisponering innafor den nasjonaløkonomiske politikk i 60-åra fikk bl.a. som konsekvens en tilbakegang i lønnsomheta med fiske og jordbruk i kombinasjonsdrift. Den generelle tendens var at en stor del av de mindre gårdsbruk ble nedlagt, og menn sluttet delvis med sjarkefisket. Familieutflytting fra utkantbygdene til større sentra, og flytting fra Nord-Norge til Sør-Norge fant sted. (Brox, 1966). I mange tilfeller måtte menn finne seg en ny arbeidstilpasning, til eksempel innafor industri- og anleggsvirksomhet. Kvinner ble for en del husmødre i bygdebyer og større bokonsentrasjoner som drabantbyer. (Kjølsrød, 1981.)

Familieutflyttingen fant også sted i dette området som her beskrives. På begynnelsen av 70-tallet kan en merke en bremse og oppstopping av denne flytting, men fortsatt er det slik at en stor del av de unge må flytte etter å ha avslutta den obligatoriske skolegang. (Vågan Generalplan 1976-1987.)

"Fraflyttingsbølgen" med utarming av distriktene, kom til et vendepunkt for dette området i 1969. Dette året fikk foreldrene til ni elever beskjed fra skolemyndighetene om at de fra skoleåret 1970-71 måtte sende ungene heimefra og til ungdomsskolen i et av kommunens tettsteder. Her skulle elevene interneres gjennom uka, for så å reise heim i helgene. Denne beskjeden utløste protestaksjoner blant bygdefolket. De ville ikke godta en sentralisering av ungdomsskolen som ville innebære at de måtte sende ungene ut av bygda for å gå på skole. Reaksjonene hadde også sin rot i andre årsaksforhold. Skolens rektor uttalte til bladet "Nord-Norsk Magasin":

"Man hadde gjennom årene vært vidne til hvordan hele distriktet i økende grad ble avfolket, ikke minst forsvant ungdommen på grunn av mangel på arbeidsplasser. Kommunikasjonene var elendige, og store deler av distriktet isolert og oppsplittet.

Det rådet en stemning av håpløshet og fortvilelse som var til å ta og føle på. Så kom brevet fra skolemyndighetene. Nå skulle man tvinges til å sende ungene fra seg. Det var dråpen som fikk begeret til å flyte over."

(Nord-Norsk Magasin, Nr. 5, 1979, s. 7.)

Bygdefolket gikk nå samlet inn for å få beholde skolen i bygda. Likeledes ble det framsatt krav om nye arbeidsplasser og bedre vei- og kommunikasjoner, både innad mellom bygdene såvel som mellom distriktet og kommunens tettsteder:

"Hele distriktet gikk mann og kvinne av huse til aksjon, alle som kunne stå og gå, og denne enestående mobilisering av egne krefter ga resultater."

(Ibid, s. 6.)

Bygdefolket vant kampen om ungdomsskolen. Likeledes ble det satt i gang arbeide med utbygging av vannanlegg og utbedring av veinettet innen distriktet. Fergekai ble bygd i bygdesenteret for å sikre en mer regulær forbindelse mellom distriktet og kommunens tettsteder. I 1978 fikk også distriktet en bedrift med filét- og fryseanlegg, støttet med midler fra Distriktenes utbyggingsfond (DUF). Bedriften kan ved full produksjon gi arbeid til ca. 30 personer, hvorav ca. halvparten er kvinner.

I dag er de fleste mindre gårdsbruk nedlagt. Dette innebærer at kvinner er slutta å være bønder. Noen av husmødrene har jobb på fiskeforedlingsbedriften. Ved svikt i råstofftilførselen, er kvinner de første til å permitteres.

En del av mennene i dette miljøet driver fortsatt fiske og fangst, noe som for dem ville innbære sesongarbeid. De kan til eksempel være engasjerte i Lofot-fisket i skreisesongen, og i de perioder hvalfangst tillates, er de opptatt med dette. Utenom perioder med fiske og fangst, kan disse menn arbeide med veibygging og annen bygg- og anleggsvirksomhet. Disse menn blir derfor sesongarbeidere i en viss forstand. De har ikke ett entydig yrke, - snarere er det slik at de baserer seg på ulike yrker/arbeid fordelt og avpasset etter tid og sesong, men hvor fiske og fangst utgjør det primære grunnlag.



En arbeidstilpasning basert på pendling foregår i liten grad.  
(Informasjon fra kommunens tiltakssjef 20.2.1979.)

I perioder med fiske og fangst er menn borte fra bygda, de kan derfor sies å være sesongpendlere. I disse perioder er det kvinner som utgjør en slags vedlikeholdelse og kontinuitet i bygdesamfunnet. Kvinner får dermed viktig ansvar og kan få betydningsfull posisjon i denne type samfunn. (Holtedahl, 1977.) Skolens rektor framhevet kvinners deltakelse og engasjement i "bygdeaksjonene" ved å si at: "kvinnfolkene her er noen ordentlige freskinger".

Distriktet var altså truet av avfclking i slutten av 60-åra. Ved hjelp av to bygdeviser vil jeg prøve å få fram kontrasten mellom det "trygge" lokalsamfunnsmiljø før 60-åra - og "usikkerheta" som rammet distriktet i denne perioden.

SANGEN OM LOFOTEN<sup>x)</sup>

Tekst: G. Rokkan.

Mel.: "Mellom bakkar og berg ut med havet."

1. Her er hav, her er land, her er vidder,  
her er vilter og mektig natur.  
Her er stedet hvor Lofoten ligger,  
her står fjellene steilt som en mur.
2. Her er sild, her er kval, her er kveite,  
her går seien så innfeit og ful.  
Her er torsken sin plass for å leike,  
her kan fiskes fra nyttår til jul.
3. Her er gårder med åker og enge,  
her er bønder med pågang og mot.  
Her er bøling med naut og med bjelle,  
her er rydning som venter på plog.
4. Her er solskinn i midnattes timer,  
her er nordlys med flammer og flor.  
Her er havdrønn mot fjellenes sider,  
her er måne på speilblanke fjord.
5. Her er fryd når det livner i lunder,  
her er skjønt når det grønnes i li.  
Her er vinter når bekkene blunder,  
her glir Golfstrømmen sakte forbi.
6. I en koselig stue ved havet,  
vil vi alle så hyggelig bo,  
som det var, som det er, vil vi ha det  
vi vil leve og dø i vår tro.

(Avskrift fra en av informantenes kopi.)

<sup>x)</sup> Skrevet til innvielsen av stedets ungdomslag 1918.  
Tekstforfatteren er født og oppvokst i dette bygdesamfunnet.

BYGDE VISE<sup>x)</sup>.

Tekst: J. A. Skogholt,

Melodi: J. Berntsen.

1. Kor er hammaren, Edvard, du treng han vel no  
når døra skal spikrast igjen?  
For i utbygda, Edvard, skal ingen mann bo.  
Du skal reise til byen, min venn.
2. Og sjarken din Edvard, ka gjer du med han  
no når garna for godt heng på hjell?  
Ta mesanen puinn armen, sett sjarken på land.  
For kvar fiskar er tid å ta kveld.
3. Og det nyharva stykkjet bak fjøset ein stad,  
det får småbjørka få att til års.  
For du veit du då, Edvard, du skal herifrå.  
Du skal aldri meir stampa til gårds.
4. Du skal aldri meir draga eit nattstie bruk,  
hiva uer og torsk kvar for seg.  
Og det hjelp ikkje, Edvard, å lengta seg sjuk.  
Industrihallen ventar på deg.
5. Industrihallen ventar, bruk hammaren godt,  
og få sjarken i støa fortøyd.  
Det du pusla med, Edvard; det vart altfor smått.  
Økonoman 'er dårleg fornøyd.
6. Dei har avgjort, du Edvard, innpå eit kontor,  
at den bygda du bor i skal bort.  
Men det kunne du vanskeleg veta ifjor.  
Då var val-friar-løftet for stort.
7. Og fjøset du bygde på lovnad om veg,  
det får du la stå der det står.  
Og den jorda du pløyde som stort gledde deg,  
ho vert liggjande usådd i år.
8. Sei til kjerringa, Edvard; når alt er gjort klårt:  
Ta fram såkornet, bak oss eit brød.  
Vi skal feira vår avskil om enn det er sårt.  
I fabrikkhallen trengst ikkje frø.

(Viseboka: "Det er lys lenger fram!"

Samla og redigert av J. Berntsen.

Nord-norsk forfatterlag 1976, s. 28.)

x) Tekstforfatteren er født og oppvokst i dette bygdesamfunn.  
Visa er skrevet i begynnelsen av 70-åra.

Kontrasten mellom de to bygdevisene, gir et bilde av hvordan bygdas livsgrunnlag - jordbruk og fiske - ble truet av politisk planlegging og beregninger-med oppfatning av hva som var nasjonal "lønnsomhet". Men aksjoner mot "avfolking" av distriktet vant fram. I begynnelsen av 70-åra, vendte utviklingen. Bygdefolket fikk innfridd en rekke distriktpolitiske krav som ga nytt håp for fortsatt bosetting. Så vi kan si at dette er:

"..... historien om en utkant som ikke ville dø. Som sto med ryggen mot veggen og handlet i et siste fortvilt forsøk på å overleve. Med inntil da ukjente ressurser vant distriktet frem etter seig kamp. Men det gjenstår mye, som vil kreve fortsatt samhold og felles innsats."  
(Nord-Norsk Magasin, Nr. 5, 1979, s. 6-7.)

### 3.2. Presentasjon av skolen.<sup>1)</sup>

"I 42 år fikk stedets unger undervisning i stua hos foreldrene til Gjertrud. Gjennom alle disse årene hadde familien dermed ingen stue om vinteren, for når høsten kom, ble møblene lagret på loftet, mens kateteret og pultene inntok plassen. Svært liten betaling fikk de, men ungene slapp jo å reise vekk, og det var for dem svært viktig."  
(Nord-Norsk Magasin, Nr. 2, 1980, s. 38.)

Sitatet beskriver hvordan ei av bygdene i distriktet helt fram til 1968 løste problemet med at de ikke hadde skolebygg i bygda, og at der heller ikke fantes veiforbindelse til nærmeste skole i distriktet.

Som tidligere nevnt protesterte foreldrene da planer forelå om å sentralisere ungdomsskolen til et av kommunens tettsteder. Foreldrene nektet å sende barna heimefra. Til dette hadde de stor støtte blant de øvrige i bygda. Skolens rektor husket denne tida ved bl.a. å si:

"Hele bygdefolket var enige om at hvis myndighetene tok skolen og ungene fra oss, så ville dette være ensbetydende med total avfolking, og vi ville ikke være med på å erklære heimbygda vår for avfolkingsområder."

<sup>1)</sup> Av hensyn til stedets og skolens anonymitet, vil skolen bli omtalt som Breivik skole.

Bygdefolket samlet seg om å ta ut ungdomsskoleelevene til skolestreik, samtidig som de krevde opprettelse av egen ungdomsskoleordning for distriktet:

"Et helt skoleår varte streiken, samtidig som det ble aksjonert og arbeidet hardere enn noensinne, både med skolespørsmålet, kommunikasjonene og arbeidsplassene."  
(Nord-Norsk Magasin, Nr.5, 1979, s.7.)

Det året skolestreiken varte (1970/71), underviste lærerne vederlagsfritt på ettermiddag- og kveldstid, de elevene som var tatt ut i streik. Da et nytt skoleår nærmet seg og situasjonen ennå ikke var avklart, truet bygdefolket med også å ta ut barneskolen i streik.

Dette hadde sin effekt. Nå fikk bygdefolket skolemyndighetenes løfte om opprettelse av egen ungdomsskole. Skolens rektor sa i et intervju:

"Det virket. Endelig fikk vi vite at skolemyndighetene arbeidet med en skoleordning for ungdomsskoleelevene."  
(Ibid. s. 7.)

Fra skoleåret startet, høsten 1971, ble det opprettet en spesialordning som innebar at elevene skulle få undervisning i distriktets bygdesenter hvor der ble opprettet en filialklasseordning under ungdomsskolen i kommunens tettsted.

Skolens rektor uttalte:

"Dermed var første runde vunnet. Skolesentraliseringen begynte å slå sprekker.  
- Men vi levde som på nåde, og ville ha en permanent godkjent ungdomsskoleordning for distriktet. Det arbeidet vi stadig hardere for i årene som fulgte."  
(Ibid, s. 7.)

Skolesentraliseringen innafor skoleverket ble tatt opp til ny vurdering i Stortinget, og våren 1975 ble det vedtatt en proposisjon om at de enkelte kommuner fra 1.1.1976 skulle bli gitt adgang til å planlegge og organisere den ungdomsskoleordning som passet best.

Da et nytt skoleår startet høsten 1979, sto det i bygdesenteret ferdig et nytt skolebygg som skulle romme barne- og ungdomsskolen. Denne skolen kunne innvies og taes i bruk nøyaktig 10 år etter beskjeden om at ungdomsskolen skulle legges til et av kommunens tettsteder.

Distriktet har altså nå fått sin egen ungdomsskole, organisert etter en 7+2 ordning. Dette vil si at elevene går i barneskolen i sine respektive heimbygder de første 7 år. De to siste år i grunnskolen samles så elevene til ungdomsskolen i bygdesenteret. Skolen har totalt ca. 50 elever. Her går ca. 20 elever på ungdomsskoletrinnet, og det er disse som vil være i sentrum for denne oppgaven.

De fleste ungdomsskoleelever har daglig skoleskyss mellom heimen og skolen. 3 - 4 elever hadde privat innkvartering i den perioden min datainnsamling pågikk. Disse elevene reiste så heim i helgene. Skolen har totalt sett 8 lærere, inklusive rektor.

Skolen har hatt problemer med å skaffe kvalifiserte lærere. Følgen har vært at skolen har hatt artianere som lærer for ett år om gangen. Denne utskifting av lærere har forbedret seg noe de siste årene, da det fra rektors side har blitt ansett som mer ønskelig å prøve og skaffe lærere fra bygda. Til tross for at disse lærere ikke var formelt kvalifiserte, mente hun at ved slik tilsetting ville en oppnå større kontinuitet i lærerstaben. Selv er rektor den som har vært lengst tid ved skolen

Bygdefolket vant kampen med å beholde skolen i distriktet, men med ungdomsskoleordningen måtte de ta med utvidelse av skoletida, fra 7 til 9 år. Denne forlengelse av den obligatoriske skolegang, var det spesielt mange av guttene som protesterte mot. De var skolelei og følte "skoletvang", opplyste rektor. Dermed begynte "de store" problemene i undervisningen. Rektor sa:

"Enkelte av guttene slo seg helt vrang. De nektet å gjøre skolearbeidet og vi opplevde at det ble foretatt en del regelrett hærverk på skolens materiell og inventar."

Skolens lærere så seg derfor nødt til allerede fra starten av med filialklasseordningen, å tillempe skolens undervisning noe. Således var undervisningen allerede skoleåret 1971/72, basert på at elevene selv skulle få anledning til å velge noe av temaer og emner i undervisningen. I prinsippet gikk dette ut på å "oppmyke" en for teoretisk skole med et innhold som lå fjernt i forhold til elevenes hverdag.

Vi ser altså at allerede fra oppstartingsfasen av ungdomsskolen, ble det satset på å gi elevene et undervisningstilbud bestående av valgfagsemner.

Før jeg gir en nærmere beskrivelse av skolens valgfagsordning, vil jeg redegjøre for metodebruken i forbindelse med datainn-samlingen.

## KAPITTEL 4. METODE.

### 4.1. Innledning.

Første kontakten med skolen ble opprette høsten 1978. I tidsrommet fram til og med våren 1980 besøkte jeg skolen 5 ganger av 1-2 ukers varighet.<sup>1)</sup>

I dette arbeidet har jeg benyttet både kvantitative og kvalitative metodetilnæringer som intervju, spørreskjema, stiloppgavebesvarelser, film og foto.

Foruten disse metoder vil datagrunnlaget være basert på uformelle samtaler og diskusjoner med såvel lærere som elever og på observerende deltagelse. Under oppholdene ved skolen har jeg også fotografert, og jeg førte jevnlig dagbok med nedtegnelse over dagens inntrykk og begivenheter. Intervjuguider og spørreskjema vil finnes i vedlegg 2 til og med 5. Da materialet er forholdsvis lite av omfang, 20 - 30 elever i ungdomsskolen og deres 8 lærere, er det blitt behandlet manuelt. Det vil si at jeg for hånd har foretatt systematisering og oppsett av foreliggende tabeller.

Datainnsamlingen foregikk over to skoleår. Det vil derfor variere hvor mange elever som er med i utvalget (8. og 9. klasse) fra det ene året til det annet. Ved gjennomgåelsen av de ulike framgangsmåter, vil det bli gjort rede for hvor mange elever som vil være med i utvalget. Gjennom tabeller i oppgaven vil det dessuten eksplisitt bli klargjort antall elever som legges til grunn. Antall lærere var over disse to år konstant. Skoleåret 1978/79 ble lærerne intervjuet. Året etter hadde det skjedd en utskifting av to lærere som ikke er intervjuet, men hvor informasjon har framkommet ved hjelp av uformelle samtaler.

Før jeg redegjør for framgangsmåter i forbindelse med de ulike metodetilnæringer, vil jeg gi en skisse av progresjonen i mitt arbeidsprogram over en 2 års periode.

### 4.2. Arbeidsprogram etter en årsplan.

Høsten 1978 ble det etter avtale med skolens rektor klarert et besøk hvor jeg kunne komme og redegjøre for mine planer i forbindelse med hovedfagsarbeidet.

---

1) Under oppholdene i bygda bodde jeg hos to av skolens lærere. Gjennom uformelle samtaler var disse to til god støtte og hjelp i en startfase da mange ting var uoversiktlig.



Ved skolen ble det arrangert et lærerrådsmøte hvor jeg presenterte mitt opplegg, og hvor det samtidig ble samtykket i et samarbeide med skolen. Ved dette besøk ble det fra lærerne gitt generell orientering angående skoleforholdene, som informasjon om undervisningsopplegg, erfaringer med valgfagsordningen o.l.

Våren 1979. Denne våren besøkte jeg skolen to ganger.

Første oppholdet gikk med til å diskutere gjennomføringen av en spørreskjemaundersøkelse som jeg planla denne våren. Skjemaet var tenkt gitt til elever i 7., 8. og 9. klasse. Når 7. klasse ble tatt med var det ut fra at disse elevene i det neste skoleår ville befinne seg i ungdomsskolen. Norsk læreren for disse elevene ga meg råd angående utarbeidelsen av skjemaene som han mente ikke burde være for infløkte i spørsmålsstillingen, og tiden beregnet til besvarelsen burde ikke overstige en skoletime.

Med denne læreren fikk jeg inngått en avtale om at han skulle gi elevene stiloppgave over temaet: "Hva vil du helst bli - hvor vil du helst bo som voksen? Kan du si noe om hvorfor?"

Besvarelsene skulle så foreligge for gjennomlesning ved mitt neste skolebesøk. Under dette opphold var jeg med lærerne i undervisningen hvor jeg ble presentert for elevene.

Jeg fikk en slags <sup>beser</sup>oversvatorstatus, og det ble gitt tillatelse til å fotografere både inne i time og ute i skolegården.

Jeg fikk også anledning til å bli bedre kjent med noen av elevene ved at jeg var til stede på ungdomsklubben som elevene selv hadde tatt initiativet til oppstarting av.

I forbindelse med denne reisen og skolebesøket, hadde jeg møte med kommunens skolesjef og tiltakssjef som begge gjennom uformelle samtaler ga opplysninger angående kommunale skolepolitiske- og distriktpolitiske spørsmål.

Ved neste besøk våren 1979 ble det arrangert foreldremøte hvor jeg la fram planer for undersøkelsen. (Vedlegg 1.) Foreledrene hadde ingen innvendinger mot at barna deltok.

Stiloppgavebesvarelsene forelå til gjennomlesning og nedtegnelse. Spørreskjemaene ble utdelt til elevene på 6. og 7. årstrinn og i 8. og 9. klasse.

Når 6. årskull ble med i denne besvarelsen var det på grunn av at de gikk i klasse med elever på 7. årstrinn, og en deling av klassen i denne timen var vanskelig gjennomførbar. Elevene i 6. klasse har altså besvart skjemaet, men disse elevene inngår ikke i datamaterialet. Det totale antall elever i 7., 8. og 9. klasse som har besvart skjemaet er 23 elever.

I denne omgang ble også intervju med lærerne gjennomført.

Jeg var dessuten sammen med noen av elevene og deres foreldre på helgetur med skolekorpset i anledning musikkstevne i nabo-kommunen. Mot slutten av oppholdet var jeg også med på en dags skoletur til et av fiskeværene i kommunen.

I forbindelse med skolens arbeidsuke deltok noen av guttene i ungdomsskolen i fiskearbeidet her.

Jeg var også denne gangen til stede i ungdomsklubben.

Høsten 1979 besøkte jeg skolen for å få ordnet oversikter over valgfagstilbudene og dessuten andre nødvendige bakgrunnsdata i forbindelse med oppgaveskrivingen. Jeg fikk nedtegna en oversikt over hvor elevene som gikk ut 9. klasse våren 1979, befant seg denne høsten. Jeg var dessuten i kontakt med skolekontoret for å få opplysninger angående valgfagsordningen i kommunen, med rapporter o.l.

Biblioteket i kommunens tettsted ble besøkt for å finne informasjon angående kommunens historiske, kulturelle og næringslivsmessige forhold.

Våren 1980 ble det foretatt intervjuing av elever i 8. og 9. klasse; i alt 16 elever.

Samtidig med dette arbeidet deltok jeg i et prosjekt sammen med 3 andre kvinner hvor vi ved hjelp av film og foto skulle forsøke å kartlegge sider ved ungdommers kjønnsrollemønster og kjønnsrolleoppfatninger i et bygdemiljø. Dette arbeidet ble konsentrert rundt elevene i 8. og 9. klasse. Formålet med dette prosjektet var dessuten å få belyst sider ved samfunnsviten-skapelig forskningsmetode og utvelgelse ved hjelp av film og foto med metoderedskap. Fra dette arbeidet foreligger en egen metoderapport, (Grønbech m.fl. 1982. In press.) fotomontasje og en 8 mm film av 5-7 minutters varighet.

At denne skolen ble valgt som utgangspunkt for dette arbeidet hadde sammenheng med min tidligere kontakt og kjennskap til skolen. I det videre vil jeg så gå over til nærmere beskrivelse og redegjørelse for de ulike framgangsmåter i forbindelse med datainnsamlingen.

#### 4.3. Presentasjon av de ulike metodetilnæringer.

Intervju av lærerne skjedde ut fra en guide (se vedlegg 2) som på forhånd var utprøvd ved hjelp av to ungdomsskolelærere ved en byskole hvor det også ble drevet valgfagsundervisning. Lærerne ved Breivik skole ble intervjuet enkeltvis, og jeg skrev ned mest mulig ordrett det som ble sagt.

Mine erfaringer med intervjuingen var stort sett positive, men i et par tilfeller opplevde jeg at spørsmålsguiden virket hemmende i situasjonen. Gjennom den uformelle samtalen som fulgte etter at spørsmålene var lagt til side, opplevde jeg situasjonen mindre anspent, og jeg prøvde da å komme nærmere inn på en utdyping av spørsmålene i guiden.

#### Stiloppgavebesvarelser.

Stiloppgave angående elevenes framtidsønsker med hensyn til utdanning, yrke og bosted ble som tidligere nevnt besvart av elever i 7., 8. og 9. klasse, totalt 23 elever - hvorav 10 jenter og 13 gutter.

Elevenes besvarelser vil bli benyttet som informasjon til skissering av elevens framtidsplaner, og de vil bli holdt opp mot besvarelser i spørreskjema og intervjuguide angående samme tema.

#### Spørreskjemaundersøkelse blant elevene.

Spørreskjemaet er besvart av de samme elever som har besvart stiloppgaven, altså 10 jenter og 13 gutter i 7., 8. og 9. klasse våren 1979. Skjemaet vil foreligge som vedlegg 3. Det var på forhånd utprøvd i en 9. klasse ved en byungdomsskole hvor det ble drevet valgfagsundervisning.

Ved gjennomføringen av skjemaene ble det i presentasjonen lagt vekt på at elevene skulle arbeide selvstendig med besvarelsen. Det ble også understreket at det ikke var tale om å gi "riktige" og "feile" svar. Elevene ble oppfordret til å gi sin mening.

### Intervjuing av elevene.

Da jeg våren 1980 besøkte skolen, var resultatene fra stilopp-gavene, spørreskjemaene og lærerintervjuene systematisert. På dette tidspunkt var det derfor klart hvilke data jeg ønsket dobbeltsjekket og å få nærmere belyst. Intervjuguiden til elevene ble derfor utarbeidet med denne hensikt. Guiden fore-ligger som vedlegg 4.

Intervjuingen ble basert på elever i 8. og 9. klasse. (Her fikk jeg altså med de elever i 8. klasse som befant seg i 7. klasse året før.) Det totale utvalg er 16 elever, 8 jenter og 8 gutter. 2 jenter og 2 gutter i 8. klasse vil være nye i materialet. De er kommet til ungdomsskolen etter å ha gått 7. klasse ved sine respektive grendeskoler.

Gjennomføringen av intervjuene var planlagt med tanke på at to <sup>foretat</sup> og to elever skulle intervjues samtidig. Når intervjuingen ble / parvis, var det for å unngå at situasjonen skulle bære preg av eksaminasjon og være for "påvirket" av min tilstedeværelse. Klasseforstanderen for 8. og 9. klasse var behjelpelig med ut-velgelsen av hvilke elever han mente ville fungere best sammen i en slik situasjon. Utvelgelsen var hovedsaklig basert på elevers vennskapsforhold og med tanke på unngåelse av noen elevers dominans over andre.

I presentasjonen av spørsmålene ble det også her lagt vekt på at elevene måtte komme med sine meninger, og at det ikke var tale om å svare rett eller galt. Spørsmålene ble stilt på en slik måte at elevene fikk komme med sine svar etter tur. I noen tilfeller utviklet det seg en diskusjon mellom elevene. Jeg noterte det som ble sagt og forsøkte å få ordrett sitering. Alle elevene sa seg fornøyde med intervjusituasjonen og ga uttrykk for at de syntes det var "fint å få lov og si sin mening", og at noen "orket" å høre på dem. Klasseforstanderen mente elevene følte seg beåret over å komme i en slik situasjon som han trodde de opplevde som attraktivt og positiv. Ingen elever ytra ønsker om ikke å delta i intervjuet som var basert på frivillig deltakelse, og ingen elever avsto.

### Foto.

Som tidligere nevnt ble det ved alle skolebesøk fotografert. Våren 1980 ble et utvalg av disse lysbilder vist for elevene. Ved framvisningen ble bildene kommentert av elevene. Dette var en anledning hvor jeg fikk informasjon angående elevenes opplevelse av "møte" med seg selv. Jeg fikk med andre ord et innblikk i elevenes oppfatning og tolking av ulike samhandlingssituasjoner i skolemiljøet. Her ble deres forståelse av samværsformer og av hva de opplevde som jente- og gutteatferd, av størst interesse. Innholdet fra diskusjonen ble nedtegnet umiddelbart etter timen.

### Film.

Gjennom filmarbeidet hadde vi samtaler og diskusjoner med elever såvel som lærerne. En egen guide ble utarbeidet med tanke på elevintervju. (Vedlegg 5.)

Her vil jeg ikke gå nærmere inn på arbeidsmåter og erfaringer i forbindelse med filmprosjektet. Dette vil som nevnt foreligge i egen rapport. (Grønbech m.fl. 1982.)

Filmprosjektet hadde sitt utspring fra Kjønnnsrolleseminaret ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø. Prosjektet var en nyttig læringsprosess da arbeidet gjennom 3 semester ble fulgt opp og diskutert i dette miljø.

#### 4.4. Begrunnelse for valg av ulike metoder.<sup>1)</sup>

Som tidligere nevnt var utgangspunktet for oppgaven å studere valgfagsordningen i forhold til det "kjønnsmessige aspekt", - med vekt på å få fram jenters situasjon.

Da dette er et sammensatt felt med belysning av elevers valg, kjønnsrolleoppfatning og utforming, ble det tidlig i forskningsprosessen klart at jeg i dette registreringsarbeidet måtte gjøre

---

<sup>1)</sup> Som bakgrunnskunnskap i metodelære baserer jeg meg på forelesninger med utgangspunkt i:  
1. "Kompendium i metodologi." Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, 1979.  
2. Dessuten et utvalg artikler fra:  
"Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning." København 1979.

bruk av flere ulike metodetilnæringer. Jeg fant at ingen enkeltstående metode ville gi grunnlag for dette kartleggingsarbeidet.

De to første besøkende ved skolen ble benyttet til innsamling av bakgrunnsdata. Informasjon som framkom i samtaler med kommunens skole- og tiltakssjef, danner bakgrunnsstoff som vil være inkorporert i oppgaven uten at jeg bygger på direkte utsagn fra informantene.

De første besøkene ved skolen opplevde jeg som en slags "sondering av terrenget" hvor jeg fikk et innblikk i, og "føling" med feltet. Gjennom dette arbeidet ble det klarere hvilke metoder som ville være best egnet til innhenting av de ulike data.

Da jeg ønsket å kartlegge elevenes "valg" av framtid, ble det som utgangspunkt valgt stiloppgavebesvarelser. Her var hensikten at elevene skulle få tid til gjennomtenkning av oppgaven og gi en begrunnelse for sine framtidsplaner. Oppgavebesvarelsen ville jeg så senere kontrollere ved å stille samme spørsmål i spørreskjema og ved intervjuing. Gjennom denne dobbelsjekk, ville det være mulig å gå tak i om stilbesvarelsen var basert på "fantasi" eller om oppgaven var besvart "seriøst".

Gjennom de første uformelle samtaler med lærerne, fikk jeg som tidligere nevnt generell informasjon angående skoleforholdene og valgfagstilbudet. På dette grunnlag ble så intervjuguide til lærerne og spørreskjema til elevene utarbeidet.

Systematiseringen av lærerintervjuene og elevenes skjemabesvarelser ble nyttig korreksjon og ga innsikt i hvilken informasjon og data som her ble mangelfullt belyst, og det framkom hvilke tema som måtte nærmere utdypes.

Systematiseringen dannet så utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguide til elevene.

Hensikten med elevintervjuene var å kontrollere gyldigheten av besvarelsene i spørreskjemaet samtidig med utdyping og oppklaring av eventuelle misforståelser. Intervjuingen var altså ment som en

korrigering av mine egne tidligere datatolkinger, samtidig som det var en kontroll av elevens svar. (Validitet- og reliabilitetstest.)

Gjennom en pendling mellom innhenting av informasjon og systematisering, fikk jeg innsikt i hvilke type data og metoderedskap som egnet seg sammen. Erfaringen her var at holdningsdata (hva folk mener) var dårligst egnet for registrering gjennom spørreskjema.

Her ville systematisk observasjon over tid være egnet for å finne ut om "det folk sier, er i overensstemmelse med det de foretar seg". (Høgmo, forelesningsrekke våren 1975.)

Under alle oppholdene i felten har jeg som tidligere nevnt ført dagbok, fotografert og foretatt usystematisk observering. Gjennom diskusjoner og samtaler med informantene, var det mulig å få utdypet og gått videre på spørsmål som jeg mente var mangelfullt belyst gjennom skjemaene.

Gjennom foto- og filmarbeidet var det mulig å gå registrert sider ved jenters og gutters ikke-verbale kommunikasjon. Ved framlegging av dette materialet ga elevene nyttig respons på hvordan de selv tolket situasjonen. I denne sammenheng viste video-opptak seg velegnet på grunn av rask tilbakespilling og med umiddelbare reaksjoner på ulike hendelser. Presentasjon av fotomaterialet til elevene, oppfulgt gjennom diskusjoner, viste seg nyttig til kartlegging av sider ved jenters og gutters kjønnsrolleoppfatninger. (Holtedahl 1982. In press.)

Holdningsdata og elevenes lokale tilpasning vil egne seg observert og studert gjennom deltagende observasjon som metode-redskap. (S. Larsen, forelesning 13.3.1979.) Da denne metode vil kreve forskerens samfunnsdeltagelse i et miljø over en lengre periode, ble dette ingen egnet metode for mitt formål og arbeidsprogram. Jeg ønsket dessuten å legge undersøkelsen til skolemiljøet, og det ble derfor mindre vesentlig å studere elevenes totale livssituasjon i forhold til heim og lokalsamfunn over tid. (Barth 1971.) Jeg håper gjennom min metodebruk - på en troverdig måte - og ha lykkes i kartlegging av sider ved et sammensatt felt.

Den neste del av oppgaven vil gi en presentasjon av det empiriske materiale.

## KAPITTEL 5. BREIVIK SKOLE OG VALGFAGENE.

### 5.1. Bakgrunn for å drive valgfagsundervisning ved skolen.

#### Hvorfor startet Breivik skole valgfagsundervisning?

Utvidelse av skoletiden fra 7 til 9 år ved innføring av ungdomsskolen, forårsaket mange steder mistriivsel og uro i skolen. Ved noen skoler ble de disiplinære problemer så store at skolene selv ble "tvunget" til å finne løsninger på den vanskelige situasjonen.<sup>1)</sup>

Slik var det også ved Breivik skole. Helt siden skolemyndighetene ga tillatelse til å drive egen ungdomsskole i distriktet, skoleåret 1971/72, har skolen drevet valgfagsundervisning som en del av skolens ordinære opplegg. (se vedlegg VI).

Intensjonene med dette undervisningstilbud var å gjøre skolens innhold mer "nært" knytta til elevene ved å "oppmyke" en for fjerntliggende teoretisk skole. Valgfagene var for det meste praktisk retta.

Skolens rektor sa at disiplinærproblemer blant elevene (les: guttene) måtte løses, og at hun som skolens ansvarlige mente at valgfagsundervisningen her kunne være formålstjenlig. Skolen iverksatte denne undervisning innafor de skisserte undervisningsrammer i Mønsterplanen.

#### Disiplinærproblemer i skolen.

"Som rektor synes jeg å merke økende tendens blant elevene (les: guttene) til likegladhet med skolens læremidler, inventar, bygninger.

Jeg registrerer at lærerne finner det stadig mer vanskelig å få elevene til å holde god orden, iallefall noenlunde etter tidligere tolkninger av begrepet. Alt dette kan ha så mange årsaker, og jeg går ut fra at det ikke er særegent for vår skole."

(Rapport fra Breivik skole pr. 29.11.1978. S.10.)

(Min parentes.)

1) Et eksempel her er fiskerikommunen Øksnes i Nordland fylke som var en av de første kommuner i Nord-Norge til å iverksette tiltak med tillemping av skolens undervisning for å møte de skoletrøtte elever, dvs. gutter. Ved denne skolen ble det drevet undervisning i fiskerifag med bl.a. opplæring på fiskefartøy. (Rønhovde - 1980.)



Lærerne ved skolen forklarte denne "likegladhet" blant gutter til å ha sin rot i innføringen av den 9-årige obligatoriske grunnskolen. En av lærerne sier:

"Ungdomsskolen skulle etter min mening ha vært frivillig. Mange av guttene er store kraftige karer som gjerne vil bruke kreftene sine på et fornuftig arbeide. Det å sitte en hel dag på skolebenken, er rene torturen for dem."

For å hindre at guttene brukte "kreftene" sine på å utføre herværk på skolens inventar ble, elevene bl.a. tatt med i oppussingsarbeide av skolen-også i håp om å få dem til å føle mer interesse og ansvar for skolen:

"Vi har halve skoledager med rydding i mangt og meget, vi har hatt elevgrupper som har ordnet uværsskuret, malt trappeoppganger på skolen, satt i kleskroker på veggene, snekret hyller i formingsrommet m.m."  
(Rapport fra Breivik skole pr. 29.11.1978. S.10.)

Det har dessuten helt siden skoleåret 1971/72 vært arrangert noe som ved skolen ble kalt "sistetime". Her ble elever fra 6. til 9. klasse samlet til siste timen på fredager:

"Komite på 4-5 ordner og pynter skolens koseligste klasserom i det siste friminuttet; stoler bæres inn, pulter ordnes i grupper, papirløpere rulles raskt ut, 20-30 stearinlys tenes og settes omkring i klassen, gardiner trekkes for vinduene, GOD HELG skrives med farga pynteskrift på tavla, stensilerte allsanger deles ut. (Trykkes spesielt for hver time, fargerikt og litt "artig" på forsida.)"  
(ibid. s. 6.)

Rammen rundt disse timer ble søkt lagt i en samlende, hyggelig og trygg atmosfære som skulle hjelpe alle til å komme fram med "detde måtte ha på hjertet". Disse timene ble benyttet til å ta opp både positive og negative forhold i uka som var tilbake-lagt, og lærerne presenterte arbeidsopplegg for den kommende uke:

"De første 5 minuttene av timen blir bruk til en generell vurdering av uka som er gått, på godt og mindre bra, med evt. ros, "positiv" reprimande, oppmuntring, samt en kort titt på den uka som skal komme, med evt. praktiske beskjeder."  
(ibid. s. 6.)

Da "sistetimen" ble tatt ut av timeplanen høsten 1978, sa elevene fra til lærerne at de savnet denne "samlingsstunden":

"Inneværende skoleår har ikke sistetimen blitt satt opp på alle timeplan-økter, og elevene har meldt fra til læreren at de savner den. Som leder og deltaker på de fleste av disse sistetimene, har jeg merket at den gir oss noe positivt i all sin enkelthet; samhörighet gjennom sangen og det å sitte tett i tett i pyntet klasserom med masse levende lys, ro og en slags helgesteming som innledning til den helga de skal ha, - fri fra skolen, fri lekser, og som er dem vel unt."  
(ibid. s. 7.)

Disse eksemplene kan vise at skolens lærere (rektor) viser stor forståelse for at elevene kan føle seg "fremmed" i skolen og føle mistrivsel. Det kan virke som om det fra skolens side blir brukt mye tid til planlegging og tilrettelegging av undervisning som kan være med på å gjøre skolen mer levelig for de elevene som i minst grad lykkes her. Disse elevene blir av lærerne omtalt som de "skolesvake"-i motsetning til de "skoleflinke" elever.<sup>1)</sup>

#### Hvordan kom skolen med i forsøket med valgfag?

Skolen hadde altså i 5 år før forsøk med alternativ opplærings-tilbud, på eget initiativ, drevet med valgfagsundervisning. Foranledningen til at Breivik skole kom med i forsøket, var at skolen med en idé fra en annen skole i fylket, skoleåret 1977/78 startet et undervisningsopplegg i fiskeoppdrett og økologilære. Etter at de kommunale skolemyndigheter hadde fått en rapport fra skolen med en orientering om dette opplegget, kom det en henvendelse fra skolekontoret med forespørsel om skolen ønsket å bli med i forsøket. Dette skjedde altså midtveis i forsøksperioden.

---

1) Rektor sa at hun har gått inn for at lærerne ved skolen skulle benytte betegnelsen "skolesvak" elev, da denne ville virke mindre belastende og stigmatiserende enn "skoletaper". Hun mente dessuten at ved å benytte begrepet "skolesvak" elev, fikk en samtidig fram at denne eleven kunne ha "sterke" kvalifikasjoner som kunne komme fram i situasjoner utafor skolen.

Rektor mente at skolens opplegg med fiskeoppdrett/økologi var den direkte og "tilfeldige" årsak til at skolen kom med i forsøket:

"Slik ble vi bare med, men for oss var forsøket bare "gammel vin på nye flasker". For disse tingene hadde vi jo drevet med lenge før vi hørte om dette forsøket", som en av lærerne sa.

#### Hva var forsøket ved Breivik skole?

I utgangspunktet var det altså ikke fra skolens side meldt et behov og en interesse for å delta i forsøket. Årsaken til at skolen ble trukket inn i forsøket, mente en av lærerne kunne være at skolens "særegne" opplegg (fiskeoppdrett) kunne bli en mulig "fjær i hatten" for de kommunale skolemyndigheter i de oppsummerende erfaringer fra forsøket:

"Det er jo faktisk langt ut i Vågans forsøksperiode at vi ved Breivik skole ble oss bevisst at det var verdt å se litt på, det vi drev på med her i det små. Da vi ble med i FORSØKET, skjedde det egentlig ikke noen forandring ved skolen. Vi kan fremdeles spørre oss selv om det er "rett" at vi er med---." (Rapport fra Breivik skole pr. 29.11.1978. s. 5.)

De fleste av skolens lærere uttrykte at skolens deltakelse i forsøket gikk nokså upåaktet hen. Valgfagundervisningen fulgte stort sett samme spor og målsetting som opprinnelig. Rektor sa at hun som skolens ansvarlige synes at for henne personlig var forsøket en god støtte. Dette begrunnet hun med at skolen gjennom forsøket fikk bekreftet at det undervisningsopplegg de i mange år hadde drevet ikke var så "galt", og hun anså det som oppmuntrende og positivt at valgfagsundervisningen ble "åpent" akseptert og imøtegått av skolemyndighetene. Hun mente det var et lyspunkt at flere innså Mønsterplanens muligheter for oppmykning og variasjon i skolens undervisning, og at skolemyndighetene direkte oppfordret skolen til å drive en slik undervisning. Rektor sa:

"Vi har i alle år fulgt Mønsterplanen til punkt og prikke. Så vi har ikke drevet med noen ulovlig innføring av nye fag ved skolen. Vi har kun benyttet Mønsterplanens muligheter, men det er fint å se at skolemyndighetene nå innser at vi trenger større variasjon og bredde innafor de ulike skolers undervisningsopplegg."

Skolen har ikke drevet yrkespraksis som en del av valgfags-tilbudet. Rektor opplyste at det kun i ett tilfelle har vært gitt adgang til å la en elev delta i arbeidslivet. (Dette ble en enkeltløsning for en gutt som i ekstrem grad var skolelei.) Hun påpekte at det å sende elevene vekk fra skolen og ut i arbeid anså hun personlig som en fallitterklæring for skolen:

"Vi må heller sørge for å gjøre skoledagen levelig for dem innafor skolens rammer, heller det enn å sende dem vekk fra oss."

Yrkespraksis i dette området med mangel på arbeidsplasser og lange avstander med dårlig utbygde kommunikasjoner, vil dessuten kunne by på vanskeligheter for lærerne i en oppfølging av eventuelle elever i yrkespraksis.

Erfaringsmessig har det vist seg å være vanskelig nok å følge opp 8. og 9. klasse i skolens årlige arbeidsuke. Her sa noen av lærerne at det hadde vært en nesten umulig oppgave å opprette skolekontakt med de ulike arbeidsplasser hvor elevene var utplasserte.

Målsettingen for forsøk med alternativ opplæring var dessuten gitt så vidt, at det i stor grad ble opp til den enkelte skole å utvikle en modell for undervisningsopplegg som best kunne passe den enkelte skole. Ingen skoler var derfor pålagt å drive arbeidspraksis.

I en rapport fra skolesjefen i kommunen, tilsendt Forsøksrådet for skoleverket, heter det bl.a.:

"Kommunen gikk inn i forsøket som en hjelp til selv-hjelp for å få realisert Mønsterplanen med særlig vekt på frihet til å velge lærestoff av spesiell lokal-kulturell verdi."

(Rapport til Forsøksrådet for skoleverket, fra skolesjefen i Vågan kommune, 12.3.1979. s. 1.)

Breivik skoles egen målsetting var først og fremst å "oppmyke" en for teoretisk skole ved å gjøre denne mer praktisk orientert og tillempe undervisningen elevenes "virkelighet" og nærmiljø. Skolens rektor uttalte da også at hun etterhvert har gått inn for at valgfagstilbudet i hovedsak bør være praktisk retta:

"For elevene er det nok meningsløs teoretisk lærestoff i skolen. Mange av elevene (les: guttene) er mer praktisk interessert enn de er interessert i å lære engelsk og moderne matematikk. De bør få oppleve at fagene kan være til nytte og gavn. Vi har ved skolen derfor lagt vekt på at valgfagstilbudet bør være mest mulig praktisk rettet, for å gjøre situasjonen i skolen mer lystbetont."

Foruten at en del av valgfagene vil være rettet inn mot lokalsamfunnet, så har skolen også søkt en slik tilnærming gjennom emneundervisning innafor de ordinære undervisningsfagene, norsk- og samfunnsfag. Her ble det bl.a. arbeidet med å kartlegge lokale stedsnavn og arbeidet med innsamling av materiale som skulle dekke den lokalhistoriske utvikling.

I forbindelse med dette arbeidet fikk elevene i oppgave å dra rundt til bygdefolket for å få hjelp til nødvendig informasjon. Innsamlingsarbeidet resulterte i emnehefter som ved senere anledning kan nyttes til ulike undervisningsformål. Som et ledd i kontaktskapingen skole - lokalsamfunn, har dessuten bygdefolk vært invitert til skolen for å fortelle f.eks. om "gamle dager". Skolens rektor sa i denne forbindelse:

"Jeg vil at alle skal forstå at det er distriktets skole. Derfor vil jeg at elevene skal venne seg til at bygdefolk kan komme til skolen både for å undervise oss og dessuten for å se hvordan vi har det. Det er fint med helsehuset som ligger like bortenfor skolen, for når det er "doktordag" så kommer folk hit fra de omkringliggende bygder, og da kan de jo komme innom oss på skolen og få seg en kopp kaffe og en prat."

Fra skolens side er det altså et ønske om at det skal være god kontakt mellom skolen og den lokale befolkningen, og at bygdefolk skal ha en følelse av at det også er deres skole - en skole som hele distriktet sto samlet om å kjempe fram.

Når vi skal se nærmere på valgfagene ved Breivik skole, er det ikke et forsøk som studeres, men en undervisning som er drevet og som drives nokså uberørt av at skolen har deltatt i en forsøksordning.

Før jeg går nærmere inn på en presentasjon av valgfagstilbudet, vil jeg se på hvilke forutsetninger valgfagene er planlagt ut fra. Dette for å klargjøre hvilke rammer lærere og elever "velger" innafor, når de setter opp de årlige valgfag.

## 5.2. Begrensninger i forbindelse med planlegging og tilrettelegging av valgfagsundervisningen.

Når det gjelder planlegging og gjennomføring av valgfagstilbudet, nevnte lærerne flere forhold som har vært vanskelig og kompliserende. Fra rektor ble det understreket at det mest avgjørende forhold her var å planlegge et fagtilbud ut fra lærerens kompetanse og interesse.

"Når jeg som rektor utover våren lager omriss til neste skoleårs timeplaner, tar jeg lærerne som utgangspunkt."

(Skriv fra rektor 30.11.1979. s.2.)

Dette planleggingsarbeidet har medført problemer, da skolen har hatt vanskeligheter med å skaffe lærere med godkjent utdanning. Den årlige utskifting av lærere har vært stor. Artianere utenbygdsfra har kommet for ettår om gangen. I de siste år har denne lærerutskiftingen blitt noe dempet ved at rektor har anbefalt tilsetting av lærere fra bygda. Disse mangler den formelle utdanning og lærerkompetanse, men rektor mente de hadde en viktig kvalifikasjon i og med at de er fra bygda og dermed vil kjenne elevene, deres miljø og bakgrunn. En av lærerne dette gjelder sa at hun syntes at hennes kjennskap til elevene og miljøet rundt dem, ga henne en trygghet i undervisningen. Med dette som bakgrunn mente hun bedre å kunne sette seg inn i elevenes situasjon og ta hensyn til den enkelte elevs interesser og forutsetninger.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Denne læreren hadde planer om å gå igang med og ta lærerprøven innafor den desentraliserte lærerutdanning, noe som en av de andre fastboende, konstituerte lærerne allerede var begynt med.

Om våren diskuterer lærerne høstens valgfagstilbud slik at elevene i 8. klasse kan bli orientert og være noe forberedt på emner og fag for det neste skoleår:

"En del valgfag/emner, som forming, foto, svømming og matlaging, er hvert år sterke ønsker fra elevene. Ved vår skole har vi i flere år vært så heldige å ha bofaste lærere til disse valgfaga. Derfor har skolen om våren kunnet orientere elever om at disse emnene blir noen av valgfaga for 8. og 9. klasse i neste skoleår. Elevene blir oppmuntret til å komme med forslag til andre valgfag."  
(ibid. s. 2.)

De nytilsatte lærerne kontaktes pr. telefon for at rektor skal høre deres ønsker og interesser for fag og på hvilke årstrinn de helst vil undervise:

"I telefonsamtaler med nye lærere spør jeg også om deres eventuelle hobbier og særinteresser. Kanskje spiller en av de nytilsatte gitar, og kan tenke seg å ha en gitar/visegruppe i valgfagtimer? Kanskje har en av dem 4H-premier i blomsteroppsetting/borddekking, så det kan være et lite valgfagemne på f.eks. 19 skoletimer?  
(½ uketime i konsentrert "kurs")  
Kanskje en lærer er spesielt interessert i fiske og friluftsliv, og kan tenke seg å legge opp og lede et valgfag innenfor dette området? Eller kanskje en lærer er villig til å være medelev i en brevskolering?"  
(ibid. s. 2.)

Kontakten med de nytilsatte lærerne blir ikke bare oppretta for bedre å kunne planlegge og forberede et valgfagstilbud, men også for at de nye lærerne skal få sine interesser ivaretatt; noe som rektor mente ville kunne øke trivselen for såvel lærere som elever:

"Undervisningen blir bedre når læreren får undervise i det han/hun har mest lyst til. Læreren føler seg tryggere med disse faga, og lykkes bedre. Og følelsen av å få det til i klassen, det er en god og stimulerende følelse, som ofte kan gi læreren overskudd til å spre trivsel til elevene gjennom måten å være på."  
(ibid. s. 2.)

Vi ser altså at i det forberedende arbeidet med valgfagsundervisningen, spiller lærernes interesser og kvalifikasjoner en viktig rolle. Et eksempel på dette skal vi senere se eksemplifisert gjennom organisering av valgfaget fiskeoppdrett; et fag som ble igangsatt på grunnlag av én lærers entusiasme. Denne læreren brukte mye av sin fritid i forbindelse med tilrettelegging og gjennomføringen av faget, og når han forlot skolen ble faget kun gitt som tilbud året etter. Våren 1980 var faget tatt ut av timeplanen da ingen kunne påta seg denne undervisningen, både ut fra en manglende kompetanse og på grunn av at opplegget krevde mye "frivillig" innsats utenom arbeidstida.

Økonomi spiller en annen viktig rolle i forbindelse med etableringen av valgfagene. Deltagelse i forsøket innebar bl.a. at skolen fikk tildelt noe ekstra midler utover det vanlige årsbudsjett. Disse bevilgningene ble hovedsaklig brukt til innkjøp av laboratorieutstyr som bl.a. ble benyttet til fiskeoppdrettsfaget. Ut over denne sum har skolen mottatt liten ekstra støtte i forbindelse med valgfagsundervisningen, -noe som har berørt andre valgfag.

Spesielt beklaget formingslærerne og husstellæreren den prekære økonomiske situasjon de mente skolen var i. Manglende bevilgninger mente de gjorde det vanskelig å gi elevene en fullverdig undervisning:

"De økonomiske begrensninger er tydelig for forminga. Formingsbudsjettet er lovlig lite. 60 kr. pr. elev for ett år, og det skal dekke tekstilforming, sløydprega forming og tegneprega forming. Dette beløp har vært det samme i mange år. Det har vært veldig vanskelig å drive undervisning når en nesten ikke har noe materiale og starte med."

Dette sa en av formingslærerne, og hun fikk støtte av læreren som underviste i husstell (sosialfag):

"Økonomiske midler er svært dårlige. Det er et problem. Kommunen har satt ned budsjettet i stedet for å øke det. Vi har vært oppe i 9.000 kr. i året, men det er nedsatt nå. Når en kommer sist på timeplanen med heimkunnskap, er det ingen ting igjen. Vi har her samme budsjett som på forminga, tegning og sløyd. I fjor brukte vi 600 kr., og da var jeg heime og henta mye."



Husstellæreren har også praktisert at elevene kunne ta med ingredienser til ulike matretter og bakverk heimefra, for så å ta det ferdige produkt med heim. En slik ordning kan være vanskelig på sikt. Det kan bli vanskelig å planlegge undervisningen da læreren på forhånd ikke vet hva de enkelte elever har anledning til å ta med heimefra. Dette er et problem som husstellæreren delvis har løst ved å ta med råstoff fra egen husholdning.

Læreren som leder sløydundervisningen påpekte det positive i at elever kunne bringe med seg materiale til undervisningen heimefra. Dette kan være ting som foreldrene vil ha reparert og utbedret. På den måten mente han at det kunne skapes en kontakt og etableres et samarbeide mellom skolen og foreldrene:

"Det hender elevene har med seg ting heimefra til skolen. Dette kan være ei hylle, en stol og forskjellige småting som skal lages eller repareres. Jeg tror at spesielt i et landsens miljø, så er elevene opptatt av å lage nyttige ting, slik kan foreldrene draes med i skolens undervisning, kan du si."

Men denne læreren ga også uttrykk for at manglende midler kunne gjøre undervisningen vanskelig:

"Midlene er for små og dreper skapergleden. Foreldrene betaler ofte litt sjøl for større ting som ungene lager. I teoretiske fag skal det være det beste utstyret, men i forming må vi greie oss med det enkleste og billigste verktøy og materiell."

Før stedet fikk nytt skolebygg var "trangboddhet" og knapphet på rom et problem i forbindelse med tilrettelegging av valgfagsundervisningen. Dette var et praktisk problem som ble løst i og med at den nye skolen ble tatt i bruk høsten 1979.

De lærerne som hadde vært ved skolen hele forsøksperioden, opplyste at de hadde fått lite ekstra midler og pedagogisk rådgivning fra de kommunale skolemyndigheter i forbindelse med forsøket. De følte ikke at skolemyndighetene hadde fulgt opp om forsøksarbeidet ved skolen. Noen av disse lærerne mente at en forklaring her kunne være at skolen kom sent med i forsøket. Lærerne hadde derfor ikke fått være med i det forberedende arbeidet.

og mente at dette kunne være en årsak til at skolen ble "glemt".

Blant disse lærerne var det noen som hadde deltatt på seminarer hvor forsøket ble drøfta. Her kom representanter fra de ulike forsøksskoler sammen med såvel kommunale-, fylkeskommunale- og statlige skolemyndigheter. En av de lærerne som hadde deltatt på noen av disse møtene hadde denne erfaring:

"Jeg følte meg nesten helt bortkommen og fortapt i alle de fine ord og vendinger som ble brukt. Ved vår skole hadde vi jo i alle år drevet valgfagsundervisning, men på seminaret oppdaget jeg at de satte masse nye, fine navn på dette og gjorde voldsomt vesen ut av denne undervisningen. Der var det mye "keiserens nye klær" ute å gikk."

Denne møtevirksomhet mente rektor hadde vært positiv, da det hadde blitt skapt en slags kontakt mellom skolene som drev med valgfagsundervisning. Diskusjoner av ulike erfaringer og rapportutveksling hadde vært nyttig, da hun her hadde fått nye tips og idéer for undervisningsopplegg.

Rektor nevnte videre at forsøksdeltagelsen med rapportplikt til skolekontoret to ganger i året, hadde medvirket til at hun selv var blitt mer bevisst sitt arbeide i skolen. Utskrivingen av rapporter gjorde at hun måtte redegjøre for og begrunne undervisningsopplegg. Dette mente hun hadde medført at hun ble flinkere til å dra de andre lærerne med i diskusjoner angående "generelle" skolespørsmål og i samarbeidet rundt undervisningsopplegg:

"Rapportskrivingen hjalp meg til å få en større klarhet i hva vi drev med. Som rektor tror jeg også at dette hjalp meg til å bli flinkere til å diskutere og rettlede lærerne.

Fra Forsøksrådet fikk vi tilsendt mye fint skriftlig materiale, med direkte oppskrifter på hvordan vi kunne gå fram. Vi har snappet opp det andre skoler har drevet med. Forsøket har vært positivt slik."

En av de andre lærerne mente at skolens rapportplikt i forbindelse med forsøket, hadde betydd en stor arbeidsbelastning, spesielt for rektor som han visst hadde hatt mye nattarbeid i denne forbindelse. Dette "arbeidspress" mente han kunne

ha medført at andre oppgaver i skolen ble skadelidende. Han mente videre at disse rapporter var noe som skolen sendte fra seg uten å få noe igjen, da skolenes gjensidige informasjonsutveksling og diskusjoner av opplegg hadde skjedd noe tilfeldig og løselig.

Her syntes han også at det hadde vært en svikt i de kommunale skolemyndigheters måte å organisere og koordinere forsøksdriften på:

"Skolesjefen var bare interessert i å få oss med i forsøket, men så var det som om vi ble glemt."

Vi ser at blant lærerne er det delte meninger om hvor vellykket samarbeidet har vært mellom denne skolen, de andre forsøksskolene og skolemyndighetene. Blant de lærerne som har vært lengst tid ved skolen og som har fulgt forsøket, er det likevel stor enighet om at de viktigste faktorer i forbindelse med gjennomføringen av valgfagene har vært lærernes kompetanse og interesse, og dernest de økonomiske forhold. Rektor sa:

"Det nytter ikke å planlegge alle slags flotte opplegg hvis en ikke har en lærer som sier seg villig og interessert i å påta seg undervisningen, men det nytter heller ikke bare å ha interesserte lærere. Skolen må jo også få økonomiske midler til å gå nye veier."

Elevene får komme med ønsker og forslag til valgfag, men det blir ikke alltid slik at alle får sine ønsker oppfylte da vi har sett at fagtilbudet vil være avhengige av lærere som kan påta seg denne undervisningen. Dessuten vil det også kreves et visst minimum av elever på en gruppe for at denne kan igangsettes. Ett unntak her er tysk, hvor en har satset på å gi undervisning med kun to elever.

En lærer sier:

"Når det gjelder valgfag kan det bli en konflikt mellom elevenes ønsker og de lærerkrefter som finnes. Valgfagene blir i stor grad tilfeldige. Lærerne må gjøre så godt de kan ut fra de interesser de har. Hadde valgfagene vært obligatoriske, måtte skolen ansette lærere med denne bestemte type fagkrets. Nå gjør vi så godt vi kan ut fra de interesser

vi har, men vi ser jo elevene an, så valgfagene blir jo litt ut fra dem også."

Når så lærerne hadde utarbeidet et forslag til temaer for valgfagsundervisning, ble dette presentert for elevene. Rektor sa at det oftes var hun som gikk rundt i klassen for å informere elevene:

"Jeg legger vekt på at det skal være et tilbud til alle elever slik at de får sine ønsker oppfylte, men dette lar seg ikke alltid gjennomføre i praksis. Når jeg informerer elevene om valgfagstilbudet, forsøker jeg å oppmuntre elevene til å foreta utradisjonelle valg; dette at gutter kan ta kjøkken (husstell). Men jeg informerer saklig, og en motiverer selvsagt både gutter og jenter til ikke å være så bundet av det gamle mønster. Jeg synes godt at skolen kan gå litt i bresjen her."

Elevene fikk så ta heim de oppsatte forslag for å diskutere med foreldrene. (Se vedlegg VII).

Noen fag har møtt motstand fra skolen. Dette var tilfelle med jazzballett som noen religiøse familier ikke syntes var passende undervisningsfag, og som de derfor nektet sine unger å delta i.

Vi ser altså at før det kommer til elevenes valg, har fagtilbudet vært gjennom en utvelgingsprosess.

Hvordan opplevde så elevene dette valg? Føler de at de selv velger fag, eller mener de at valgfagene blir bestemt av andre?

Tabell 1:<sup>1)</sup>

Hvem var med på å bestemme hvilke valgfag du skulle velge?

	Jenter (7)	Gutter (10)
Det var lærerne som bestemte		
Jeg bestemte sjøl	7	10
Det var de heime som bestemte	1	
Jeg valgte dette (fag) for å være sammen med venner/venninner	2	3
Andre som var med og bestemte		

1) Tabellen bygger på besvarelser fra 8. og 9.klasse vår-1979, og refererer seg til spm. 6 i spørreskjemaet. (Se vedlegg III) 17 elever; 7 jenter og 10 gutter har besvart spørsmålet. Totalen for tabellen skulle bli 17 elever. Ved summering vil vi komme fram til et høyere tall. Dette har sammenheng med at noen

Av tabellen framgår det at de fleste elever mente at de selv bestemte hvilke fag de skulle ha. Valg ut fra hensyn til venner fordeler seg nokså likt for både jenter og gutter. Ingen av elevene har svart at lærerne var med i denne beslutningen. Dette kan være et uttrykk for at lærerne ikke formidler til elevene de begrensninger som ligger til grunn for valgfagsoppsettet, og at elevene heller ikke stiller bakenforliggende spørsmål med de forslag de får presentert.

Så kanskje blir det mest riktig å si at elevene "valgte" fagene selv, men da innafor visse rammebetingelser som: lærernes interesser, kompetanse og skolens økonomi.

De skisserte begrensninger gjelder dels valgfagsundervisningen innafor et forsøksprosjekt, men mer generelt vil begrensningene være gjeldende innafor tilrettelegging av skolens "normale" opplegg med valgfag.

Ved Breivik skole har forsøket som tidligere nevnt i liten grad berørt valgfagsundervisningen direkte, da skolen i perioden med forsøksdeltagelse stort sett fulgte tidligere års planer og erfaringer.

Når jeg i det videre skal gå nærmere inn på et utvalg blant valgfagene for en gjennomgåelse og drøfting av undervisningsopplegget, vil jeg derfor understreke at dette gjelder en beskrivelse av en "normalordning"-og ikke en beskrivelse av valgfag som forsøksordning.

5.3. Presentasjon av valgfagene for en nærmere studie av et utvalg av fagene.

5.3.1. Presentasjon av valgfagene.

I det følgende vil det bli gitt en oversikt over valgfagstilbudet for skoleåret 1978/79, med en oversikt over kjønnsfordelingen på de ulike fag. Et utvalg blant disse fagene vil så bli presentert med en beskrivelse av fagenes innhold og gjennomføring. Jeg vil så forsøke å se hvordan dette valgfagstilbudet har fungert i forhold til jenter og gutter, og i hvor stor grad dette fagtilbudet virker likestillingsfremmende eller er med på å vedlikeholde kjønnsstradisjoner.

For skoleåret 1978/79 vil det bli presentert tre tabeller med oversikt over valgfagstilbudet til elever i 8. og 9. klasse:

\*)

Tabell 1:

Valgfagstilbud			
Skoleår	Valgfag/ valgfagemner	Uketimer	Kommentar
1978/ 79	Fiskeoppdrett	2	Ferskvannsfisk. Noe enklere opplegg enn forrige år. Nyttet 2t av valgfagspott.
	Maskinskriving	1-1 1/4	
	Båtførerkurs	1	Alle tatt sertifikatet skriftlig hos havnefogden i kommunens tettsted.
	Tysk	3	
	Forming m/foto	1 1/4-1 1/2 3 1/2	
	Sløydprega småforming	2	
	Tegneprega forming	1/2	
	Tekstilforming	1-2-3 1/2	
	Tresløyd	1	
	Undervisning i småskolen	1/4	
Hybelmat	1/4 - 1/2		

\*) Tabellen er henta fra en oversikt over valgfag/valgfagsemner ved Breivik skole i perioden 1971/72 til og med 1979/80. (Rapport utarbeidet av skolens rektor.) Vedlegg VI, s. 4.

Tabell 2:

Oversikt over valgfagstilbudet skoleåret 1978/79 med fordeling på kjønn.\*)

Valgfag/valgfagsemner	Jenter(7)	Gutter(10)	Totale antall elever (17)
Fiskeoppdrett/økologi	4	8	12
Maskinskriving	6	0	6
Båtførerkurs	3	9	12
Tysk	1	1	2
Foto	1	3	4
Sløydprega småforming m/foto	2	8	10
Tegneprega forming	1	0	1
Allsidig tekstilforming	6	0	6
Undervisning i småskolen	4	0	4
Hybelmat	3	2	5
Sjakk	0	3	3

\*)

Tabellen er bygd på en oversikt gitt av rektor. Materialet er 17 elever, 7 jenter og 10 gutter.

Tabell 3:

Oversikt over valgfagstilbudet skoleåret 1978/79 med fordeling på kjønn.\*)

Valgfag/valgfagemner	Jenter(7)	Gutter(10)	Totale antall elever (17)
Fiskeoppdrett	2	5	7
Maskinskriving	6	2	8
Båtførerprøven	2	9	11
Tysk	1	1	2
Foto	1	4	5
Småsløyd	2	10	12
Tekstilforming	6	0	6
Underv. i småskolen	2	0	2
Hybelmat	4	2	6
Sjakk	0	2	2
Trafikkunnskap	1	1	2

\*) Tabellen er utarbeidet på grunnlag av elevbesvarelser i spørreskjemaet, spm. 4. Spørreskjemaet ble besvart av 8. og 9. kl. vår-79. 17 elever besvarte skjemaet, 7 jenter og 10 gutter. (Se vedlegg III.)

Kommentarer til tabellene.

Valgfagene settes opp på timeplanene med inntil 12 uketimer. Skulle vi i tabell 1 regne totalen for kolonnen med oversikt over uketimene, ville vi kunne få et høyere tall enn 12 timer. Tabellen gir en oversikt for hele skoleåret 1978/79 og angir derfor en ramme som kan varieres innafor høstens og vårens opplegg.

Sammenligner vi alle tre tabellene med hensyn til hvilke valgfag som er et tilbud dette skoleåret, vil vi finne noe variasjon mellom tabellene. Årsakene til dette kan bl.a. skyldes at det har skjedd omorganisering og tillemping av fagene underveis. Skolen har timeplanskifte 2-3 ganger i året, derfor kan vi finne at valgfagsoppsettet for høst og vår vil variere.

Timeplanskiftet kom opprinnelig i stand som en følge av at sløyd-læreren ambulerte mellom flere skoler i distriktet. Dette har bl.a. medført at noe av undervisningen blir organisert i form av "kurs", slik at en driver konsentrert sløydundervisning over f.eks. en 14-dagers periode. Å legge opp en undervisning i slike økter, mente noen av lærerne er positivt både for dem og elevene, da dette gir muligheter for fordypelse og konsentrasjon i fagene over tid:

"På ungdomstrinnet har det f.eks. vist seg særlig heldig at elevene får arbeide med et valgfag i flere timer i uka enn dette valgfaget har i uketime-gjennomsnitt, over en kortere periode. Dette gir ro til fordypelse i faget."  
(Skriv fra rektor 30.11.1979, s.3.)

Et slikt timeplanskifte gir muligheter til omstrukturering og variasjon, og skolen blir dermed ikke låst i å følge en utforming. Jeg vil på dette punkt ikke utdype og diskutere nærmere mulige forklaringer og årsaksforhold med hensyn til divergens i tabellene. Det er her kjønnsfordelingen på de ulike fagene som vil være av interesse.

Sammenligner vi tabell 2 og 3, vil vi finne visse variasjoner m.h.t. jenters og gutters plassering på de ulike fag. Dette kan altså skyldes endringer underveis i skoleåret, og/eller det kan være et uttrykk for at elevene ikke husket så nøyaktig



hva de hadde av valgfag ved begynnelsen av skoleåret. Det vil heller ikke her bli gitt noen uttømmende diskusjon omkring årsakene til variasjoner i tabellene, da vi både i tabell 2 og 3 vil finne den samme tendens m.h.t. kjønnsfordelingen. Totalen for tabell 2 og 3 vil bli større enn de 17 elever som er i utvalget. Dette har sammenheng med at hver elev velger flere enn ett fag i skoleåret.

I det følgende vil det bli satt opp en oversikt over valgfags-tilbudet for skoleåret 1979/80 - også denne tabell med en oversikt over kjønnsfordelingen på de ulike fag.

Tabell 4:\*)

Valgfagstilbud			
Skoleår	Valgfag/ valgfagemner	Uketimer	Kommentar
1979/ 80	Sosialfag	1-2	Eldretreff på skolen i skoletida 2.hver uke, lekestue for barn i alderen 3-6 i skoletida den andre uka. Fjernadopsjon av et barn i utviklingsland.
	Maskinskriving	1-2-3	
	Tysk	3	
	Svømming	2	
	Søm og vev	2	
	Forming og foto	1	
	Heimkunnskap	1	Hovedsaklig matlaging
	Sløydprega forming	1	
	Tekstilforming	1	

\*) Tabell 4 er i likhet med tabell 1, henta fra rapporten med oversikt over skolens valgfag/valgfagemner i perioden 1971/72 til og med 1979/80. Se vedlegg VI, s. 4.

Tabell 5:

Oversikt over valgfagstilbudet våren 1980 med fordeling på kjønn.\*)

Valgfag/valgfagsemner	Jenter(8)	Gutter(9)	Totale antall elever (17)
Sosialfag	8	1	9
Maskinskriving	2	8	10
Tysk	2	0	2
Svømming	1	7	8
Tekstilforming	3	0	3
Tegneprega forming	1	0	1
Hybelmat	3	2	5

\* ) Tabelloppsettet er etter informasjon fra en av lærerne, våren 1980. Tabellen bygger på 8. og 9. klasse, skoleåret 1979/80, i alt 17 elever - 8 jenter og 9 gutter.

Kommentarer til tabell 4 og 5.

Sammenligner vi tabell 4 og 5, vil vi finne at valgfagsemnene for våren 1980 i tabell 5 er noe redusert i forhold til tabell 4 som gir en oversikt for hele skoleårets valgfagstilbud. Jeg mangler en oversikt over valgfagstilbudet for høsten 1979 og kan derfor bare anta at når vårens valgfagsoversikt er noe redusert i forhold til årsplanen, kan dette skyldes både en tillemping underveis og at en har gjort seg ferdig med noen av fagene om høsten.

Sammenligner vi tabell 5 med tabell 2 og 3 m.h.t. kjønnsfordelingen, vil vi finne noenlunde samme fordeling. Ett unntak vil være tabell 5 med høy guttedeltagelse i maskinskriving, sammenlignet med de andre to tabellene.

Når maskinskriving våren 1980 har så stor andel gutter, kan det komme av at faget dette år ble undervist parallelt med sosialfag, og at gutter valgte maskinskriving når de sto overfor valget mellom disse to fag.

I tabell 5 vil vi finne at mange gutter og få jenter har valgt svømming. I utgangspunktet ville jeg tro at dette faget ville

bli valgt av både jenter og gutter. En forklaring kan være at noen av de religiøse familier ikke synes at svømming er et passende undervisningsfag, og at jentene fra disse familiene i større grad enn guttene har etterkommet foreldrenes ønske om ikke å delta i denne undervisning.

Svømmeundervisningen ble leda av en mannlig og en kvinnelig lærer, og undervisningen ble gitt parallelt med tekstilforming og hybelmat som jentene har valgt.

### 5.3.2. En nærmere studie av et utvalg av valgfagene med kommentarer.

I det følgende vil jeg ta for meg et utvalg blant fagene for å redegjøre for undervisningens innhold og gjennomføring. Disse fagene vil være:

1. Fiskeoppdrett
2. Båtførerkurs
3. Sosialfag
4. Forming

Utvalget er foretatt ut fra at fagene står sentrale i undervisningen i og med stor elevdeltagelse, og at de delvis er skolens selvkonstruerte fag med vektlegging av en tilnærming til det lokale miljø. På hvilke måter dette søkes gjort, skal jeg senere komme inn på.

Jeg vil først ta for meg gjennomføringen av hvert enkelte fag med kommentarer, for til slutt å gi en samlet vurdering av hvordan fagene har fungert i forhold til fremming av likestilling mellom jenter og gutter.

#### Fiskeoppdrett.

Dette faget ble første gang gitt som tilbud skoleåret 1977/78. Faget ble planlagt på en slik måte at alle elevene i 8. og 9.kl. skulle gjennomføre et brevskoleopplegg i økologi: "Det store samspillet." Året etter ble faget gjort "frivillig". Vi ser dermed at flest jenter valgte seg ut av tilbudet. (Se tabell 2 og 3.)

Fiskeoppdrett ble leda av to mannlige lærere som ut fra sterk interesse brukte mye av sin fritid i forbindelse med fagets planlegging og gjennomføring.

Undervisningen innebar bl.a. at elevene skulle samle inn gytefisk fra noen vann i nærområdet, for "stryking" til et klekkeri som var laget ved skolen. Denne rogn skulle så ettersees til den ble moden for utsetting i de vann hvor gytefisken ble henta. I dette arbeidet var det viktig å foreta målinger av temperaturen i vannet, sjekke vannets bunnforhold, elvetilsig, matforhold o.l..

Undervisningen gikk altså ut på å gi elever innblikk i de forutsetninger som må til for at fiskeyngel skal ha oppvekstvilkår og muligheter til å bli gytefisk.

Gjennom faget ble det søkt å koble teori, - fagene biologi og kjemi, - til fiskeoppdrett som et praktisk foretag som bl.a. innebar turliv og telting.

Faget ble orientert ut av skolen og inn i det lokale miljø ved at faget hadde forbindelse til nærmiljøets natur og økologi med tilknytning til fiske.

Skoleåret 1979/80 ble faget ikke satt opp på timeplanen. Som nevnt krevde gjennomføringen av faget mye frivillig innsats fra lærerne, og dette år var det ingen lærere som kunne påta seg en slik undervisning.

#### Kommentarer til opplegget.

Lærerne som var ansvarlige for denne undervisning, syntes det ble for liten anledning til en sammenkobling mellom det praktiske og det teoretiske innholdet i faget. Dette mente de bl.a. skyldtes at det ble for langt tidsrom mellom det praktiske opplegg med utsetting av fiskeyngel, til den teoretiske undervisningen omkring de økologiske forutsetninger for selve gyteprosessen. De to lærerne mente at de praktiske erfaringer umiddelbart skulle ha vært fulgt opp av økologilære. En av dem sa:

"Når det gjaldt fiskerifag, hadde vi opplegget med det som skjedde rundt vannet, - og ferdig med det. Nå når skoleåret snart er omme, skal vi ha undervisning i biologi. Utsettingen av fiskeyngelen hadde vi i høst. Det blir for lang tid mellom de praktiske erfaringer og teorien omkring dette."

Lærerne mente at det på grunn av denne tidsforskjellen, ble dårlig sammenheng i undervisningen - helheten ble borte. Vanskeligheter med å integrere det praktiske valgfagstilbudet i skolens teoretiske undervisningsopplegg, er noe vi senere skal se flere av lærerne påpekte som en generell erfaring med valgfagsordningen.

Blant de positive erfaringer med faget fiskeoppdrett, nevnte de to lærerne at fagets praktiske del var svært verdifull og av stor betydning for de teoretisk svake elevene. En av lærerne sier:

"Når vi skulle ordne med utsettingen av båten og greie ut med hoven og garna, kom de til sin rett de av elevene som takler dagene på skolebenken dårlig."

Når denne læreren snakker om elevene, var det her guttene han refererte til. Denne læreren uttrykte videre at han var sterkt i tvil om at de skoleleie elevene (les: guttene), ville være mer motiverte for å lære "to do and to be" etter de praktiske valgfagene. Han antydte at elevene heller ble desto mindre lystne på å lære teoretisk stoff:

"Elevene (les: guttene) kan få det inntrykk at all undervisning skal være lystbetont, men de må også lære seg til at det er mye alvor i skolen."

Gjennom den praktiske delen av fiskeoppdrett opplevde lærerne at det ble skapt en kontakt og et samarbeide mellom dem og elevene, og at det kunne oppstå situasjoner der elevene ble lærere, og læreren ble elev. En av lærerne sa:

"Her gjaldt ingen læring av subjekt og predikat som i norsk grammatikk. Alle stilte likt. Samarbeidet gikk knirkefritt, og her var det ingen sjef og ingen assistent. Jeg kjente jo til biologien, men i felten

overskygget de praktiske tingene denne kvalifikasjon. Her ble det andre problemstillinger enn de vi var vant til å takle i vanlig klasseromsundervisning og elevene måtte lære oss mange ting om garnsetting og manøvrering av båten."

Det ble også påpekt at samhold ble skapt fordi alle var sammen om å løse en konkret oppgave som ga synlige resultater, men at det til tider også var strevsomt. Læreren sa:

"Naturopplevelsen fikk vi også med oss underveis, men denne ble kanskje mindre positiv på grunn av mye dårlig vær. Det var til tider strevsomt med regn- vær og mye tung bæring, men elevene tok heller denne utfordring med hardt fysisk press enn å sitte på skolebenken."

Vi så at fiskeoppdrett var et "obligatorisk tilbud" for alle elevene første året det ble arrangert. Andre året sto elevene "fritt" i sitt valg, noe først og fremst jentene benyttet til å velge seg inn på andre emner.

Læreren mente at jentene klarte seg like bra som guttene på faget. Årsaken til at noen av jentene falt i fra, mente en av lærerne kunne skyldes at opplegget rundt vannet ble for fysisk krevende. Her ble teltliv, dårlig vær og bæring av tungt utstyr til fjells, nevnt som problematisk og hardt.

At det finnes en forskjell på kjønn ved at jenter er fysisk svakere enn gutter, var noe som i ulike sammenhenger ble påpekt blant de fleste gutter og noen jenter fra læstadianske familier. Kjønnenes ulike fysiske styrke ble da brukt som argument for at jenter og gutter ikke passet til å gjøre samme type arbeide. Dette er et forhold som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

En mulig forklaring på at jenter valgte seg ut av faget, kan være at undervisningen fungerte på en slik måte at jentene følte seg "fremmed" i opplegget. Kanskje ble jentene en slags assistenter i gruppa? Lærerens utsagn om kameratskap mellom dem og elevene (guttene?) og fysisk mestring under ekskursjonen, kan muligens tyde på dette.

Fagets viktigste målsetting var å gi elevene innblikk i den lokale natur/økologi, og faget kan sies å ha store likhetstrekk med fiskerier som står sentralt på det lokale arbeidsmarked for menn. Rektor sa:

"Med hensyn til fiskerifag hadde vi den målsetting at vi ville bygge på noe i lokalmiljøet. Vi syntes det var rett vei å gå og knytte undervisningen til nærområdet. Det falt helt naturlig at det ble et fag som omhandlet fiske - enten i vann eller hav."

Vi ser at det som i dette tilfelle har vært "naturlig" planlegging, har vært med utgangspunkt i hva som ville være "naturlig" for å ivareta guttenes interesser.

Fiskeoppdrett er dessuten en næring som er i sterk utvikling i en rekke kystkommuner. Denne næring har i hovedsak gitt arbeidsplasser for menn. Kanskje ser noen av guttene at de i denne sammenheng kan gjøre seg nytte av faget på sikt? Dette vil i dag neppe kunne oppleves som en mulig arbeidstilpasning for jenter innafor et sterkt kjønnssegregert arbeidsmarked.

som nevnt

Fiskeoppdrettsfaget krevde/mye av lærernes innsats i fritida. Noen av foreldrene var skeptiske til faget, da de ikke anså "turliv" som "skikkelig" undervisning.

Alle disse forhold til tross, så fikk en ved skolen gjennomprøvd faget over to år. Rektor sa i denne forbindelse:

"At vi ikke har fiskeoppdrett som valgfag i år (vår 80) avhenger totalt av lærerne og deres interesser. Elevene så gjerne at de fikk dette fagtilbud, men lærerne kan ikke alltid betales med friluft."

### Båtførerkurs.

Dette faget har vært gitt som fagtilbud mer eller mindre årlig siden skoleåret 1972/73. (Se vedlegg VI.)

De første årene var også dette faget organisert på en slik måte at alle elevene i 9. klasse måtte gjennomføre opplegget.

Skoleåret 1978/79 kunne faget velges, og da vil vi finne at en del jenter valgte andre fag. (Se tabell 2 og 3.)

Båtførerkurset skulle gi elevene innblikk og opplæring i navigering og båtferdsel. Undervisningsopplegget var hovedsaklig basert på teoretisk lærestoff og ble avsluttet ved at elevene avla eksamen hos havnefogden i ett av kommunens tettsteder. Hvis de greide denne prøven, sto de dermed igjen med båtførerbevis. Båtførerkurset var forøvrig det eneste valgfaget med vitnemål som bekreftelse på undervisningsdeltagelsen.

#### Kommentarer til opplegget.

Båtførerkurset kan karakteriseres som et teoretisk fag. I følge den mannlige læreren, som i alle år hadde hatt ansvaret for denne undervisningen, var guttene svært motiverte for faget og greide seg "bra":

"Båtførerprøven var teoretisk, men her kunne elevene (les: guttene) kjenne seg igjen i stoffet og dermed identifisere seg med det. De fikk kjenne stolthet, og dette er veldig viktig. Faget ga dem dessuten et synlig resultat, de fikk jo båtførersertifikat."

Båtførerkurset kan derfor bli et bevis på at det ikke er teoretisk lærestoff i seg selv gutter opponerer mot. Det er heller slik at de avviser den teori de ikke opplever som relevant. Når faget kunne velges, finner vi størst oppslutning blant gutter. Læreren hadde ingen entydig forklaring på hvorfor jenter valgte andre alternativ, han sa:

"Til vanlig har det ikke vært noen forskjell på jenters og gutters valg, men i år (1978/79) har de stukket hver sine veier. Dette tror jeg er av forbigående natur. At jentene deltok på båtførerkurset møtte ingen innvendinger fra guttene. I fjor var de to beste elevene som tok båtførerprøven jenter, og jeg vil si at jentene hevda seg til de grader!"

Uttalelsen fra denne læreren kan tyde på at han betraktet båtførerkurset som et valgt fag, til tross for at faget de forutgående år var obligatorisk for alle elevene.

#### Har så guttene innvendinger mot jenter og båtferdsel?

I diskusjoner med elevene ble det fra noen gutter gitt uttalelser som:



"Kvinnfolk, blomster, gomme (grøt laget av melkeblanding - benyttes som pålegg) og vaffelkake er det verste du kan ha i båten."

"Kvinnfolk må ikke skreve over fiskegarna, for det betyr ulykke og dårlig hell på havet."

"Kvinnfolk kan ikke gå ned en leider, - der går de med hodet først."

"Fiskeyrket er for hardt for kjerringer, da det kan være mye tungt slit og dårlig vær."

Dette er fordommer om handlende kvinners uegnethet i forhold til båtferdsel og fiske. I fiskemiljø er det ikke uvanlig at slike myter forekommer. (Bratrein 1976. Grøttland 1978.)

Båtførerkurset rettet seg inn mot ferdsel på havet og vil ha tilknytning til fiskerier. Faget kan derfor være med på å kvalifisere gutter til det lokale arbeidsmarked.

Noen av guttene har forøvrig allerede egen snekke som de i fritida benytter til fjordfiske.

Faget vil altså ikke ha samme relevans for jenter som for gutter. Snarere vil de fordommer som eksisterer om kvinners lite egnethet i forhold til fiske og båt, kunne være med på å holde jentene borte fra fag som har likhetstrekk med fiskerinæringa.

### Sosialfag.

I sosialfagstimene ble det gjennomført et opplegg der en forsøkte å opprette kontakt til det lokale miljø ved annen hver uke å invitere barn i førskolealderen og de eldre i bygda til skolen. Her ble det lagt til rette for ulike aktiviseringstilbud, og elevene hadde i oppgave å forberede forskjellige småretter til servering.

Rektor hadde søkt kommunen om midler slik at de eldre kunne få dekt skyssutgifter til og fra skolen. Det ble dessuten søkt om penger til å dekke profesjonell fotpleie for de eldre. Som et ledd i undervisningen, skulle elevene foreta hårpleie for de som måtte ønske det:

"De kvinnelige pensjonister, som det var flest av på denne første sammenkomsten, kan få hjelp av de unge jentene med stell av håret, om de ønsker det. Av og til vil vi forsøke å få til kulturelle innslag, som framvisning av lysbilder fra lokalmiljøet, musikk og sang, opplesning, kåseri m.v."  
(Rapport om valgfagene i perioden 1971/72 - 1978/79. Notat fra rektor, s. 11.)

De eldre som ønsket, fikk adgang til svømmebassenget. Sosialt samvær med hyggestunder over en kopp kaffe, håndarbeid og lesing ble viet stor plass:

"De som ikke ønsker å være i bassenget, hygger seg i mens i mediateket med prat, evt. medbrakt håndarbeid, eller leser blad og tidsskrifter, kanskje får bøker til hjemlån fra den bokkassen vi får fra biblioteket (i kommunens tettsted)."  
(ibid s. 10.)

I regi av faget var det dessuten ordnet med fjernadopsjon av et barn fra utviklingsland.

Ser vi på fagets kjønnsfordeling, er det med ett unntak bare jenter. (Tabell 5.)

#### Kommentarer til opplegget.

Sosialfag var første gang satt opp på valgfagsplanen skoleåret 1979/80, og vi kan si faget representerte et nytt fag-"konstruert" ved skolen. I motsetning til fagene fiskeoppdrett og båtførerkurs, ble ikke sosialfag et obligatorisk opplegg for alle elevene. En konsekvens ble at guttene valgte bort faget.

Parallelt med sosialfag ble det gitt undervisning i maskinskriving som guttene heller valgte. Den ene gutten som befant seg på sosialfag, sa at han valgte dette faget fordi han ikke kunne "fordra" maskinskriving.

En av guttene sa at de andre guttene ikke "ertet" han som deltok på sosialfagsundervisningen. Noen av elevene mente han hadde valgt dette faget for å være sammen med kjæresten sin. Ei av jentene som også gikk på sosialfag, syntes det var "tøft" av denne gutten å velge et fag hvor det bare var jenter, hun sa:

"Når vi er i bassenget med de gamle hjelper gutten på gruppa aldri til, han tør ikke. Men han er med, og det er sterkt gjort."

Gjennom sosialfagsundervisningen ble det jenters oppgave å vise omsorg for barn og eldre.

I så måte kan faget være med på å støtte opp om det tradisjonelle kjønnsrollemønster for jenter. Faget kan dermed være med på å bekrefte og befeste jenters omsorgsfunksjoner og kanskje dermed en framtidig kvinnetilpasning. I en rapport fra skolen heter det:

"Om dette tiltaket for eldre og uføre lykkes, vil det selvsagt også berike det daglige skolemiljøet, som er elever og lærere. Dette vil foregå i skoletida, slik at flere enn valgfagelevne vil få kontakt med de eldre. Denne kontakten begge veier håper jeg skal virke heldig for alle. Som ansvarlig for opplegget går jeg inn for at det skal være minst mulig preg av "vildedighet" over opplegget, det skal være ukentlige sammenkomster mellom pensjonister og barn/ungdom."

(Rapport om valgfagene i perioden 1971/72 - 1979/80. Notat fra rektor, s. 11.)

Fra skolens side ble det understreket at faget ikke skulle bære preg av vildedighet. Likevel ser vi at undervisningsopp-  
legget med fritidstilbud for barn og eldre, setter jenter i en "tjenesterolle".

Intensjonen med sosialfaget var bl.a. å opprette en kontakt mellom skolen og det lokale miljø. I praksis vil dette innebære et samvær mellom førskolebarn - de eldre, - og de unge jentene. Sosialfaget vil ha likhetstrekk med arbeide innafor helse-  
tjenesten, - yrker som ikke kan realiseres innafor det lokale arbeidsmarked.

### Forming.

Foruten at forming inngår som en del av den obligatoriske undervisning, ble det også gitt som et valgfagstilbud, men da inndelt i fagene småsløyd og tekstilforming. Fra tabellene (s. 62, 65 med oversikt over fagenes kjønnsfordeling framgår det at jentene i hovedsak valgte tekstilforming mens gutter valgte sløyd. I den grad det finnes unntak, vil det være jenter som har valgt sløyd undervisning, mens ingen gutter har valgt tekstilforming.

Kommentarer til opplegget.

Rektor sa at hun også i formingsfaget hadde oppfordret elevene til å velge utradisjonelt, men at det også her var spesielt vanskelig å få gutter motivert for valg på tvers av det vanlige mønster.

Hun som var håndarbeidslærer hadde en forklaring på hvorfor det er slik:

"Når gutter skal sy, synes de at de blir nedvurdert. Når de store kraftige karene får nål og tråd mellom hendene har jeg mange ganger merket at de blir sur og irritert. De mener rett og slett at de står for noe mer. Jentene derimot, tenker ikke slik. De er interesserte i å få med seg mest mulig, og det anferker ikke dem å være på sløyden."

Ei av jentene som har valgt sløyd, sa at hun foretrakk denne undervisning framfor håndarbeide som hun kunne drive med i fritida:

"Jeg tror at mange jenter liker sløyd bedre enn håndarbeide, for sløyd kan vi ikke holde på med heime. Så hjelper guttene oss, - og det er artig."

Sløydlæreren sa jentene var ivrige i sløydundervisningen, men at han måtte hjelpe dem litt ekstra pga. at mange var "spebygde" og fikk problemer med håndtering av stort og tungt verktøy. Fra rektor ble denne uttalelsen kommentert med at det ikke var noe "galt" med jentene, men at hjelpemidlene heller måtte avpasses etter elevene.

Gutter gjør bare håndarbeide når de blir pålagt denne undervisning. Dersom de stilles overfor et valg, ser vi at de velger bort tekstilforming.

I de obligatoriske timene opplyste håndarbeidslæreren at guttene stort sett gjorde de oppgaver de ble pålagt, men personlig mente hun det var galt å "presse" guttene, da de bare ble "galen og umedgjørilige".

Håndarbeidslæreren sa videre at guttene vektla at det de laget skulle ha en nyttefunksjon:

"Jentene kan gjerne lage pyntesaker til dekorasjon, men guttene må få lage noe som de kan se bruken av. En del av guttene har laget seg bærenett, og noen av dem gjør virkelig pent arbeide. Så de kan hvis de vil!"

Både tekstilforming og sløyd kan sies å ha allmennfaglig nytte for jenter og gutter. Begge fagene kan være komeptansegivende for dagliglivets oppgaver og gjøremål. Når forming som valgfag inndeles i de tidligere skolefagene håndarbeid og sløyd, ser vi at fagets organisering først og fremst medfører at guttene velger bort håndarbeid.

### 5.3.3. Valgfagsopplegget - en sammenfattende drøfting.

Skolens målsetting med valgfagene var i utgangspunktet basert på avteoretisering av skolen. Valgfagene ble søkt planlagt med henpeiling mot en praktisk orientering. Viktige intensjoner var dessuten å utvikle skolekontakt til lokalmiljøet.

I gjennomgåelsen av valgfagsopplegget, har vi sett at elevene har valgt fag i samsvar med det tradisjonelle kjønnsrollemønster. Skolens muntlige råd og oppfordring til elevene om å velge fag på tvers av kjønnsrollegrensene, fikk liten effekt. Spesielt erfarte vi at guttene var lite motiverte for å overskride „mannsrollens" rammer.

At elevene har foretatt tradisjonelle valg har delvis sammenheng med måten fagene er organisert på og fagenes ulike prestisje.

I utgangspunktet ble fiskeoppdrett og båtførerkurset gitt som en obligatorisk undervisning for alle elevene. Fagenes organisering medførte at jentene "måtte" være med på det vi kan kalle guttefag. Når det skoleåret 1978/79 ble anledning til å velge disse fagene, så vi at jentene først og fremst foretrakk andre alternativ.

Sosialfag ble ikke organisert som et tilbud for alle elevene. Gutter hadde dermed ingen "tvang" om å delta på et jentefag, en undervisning som vi også erfarte at de valgte seg bort fra.

I formingsfaget opplevde vi at gutter valgte seg ut av tekstilforming, mens jentene til en viss grad valgte sløyd. Kun i de tilfeller der guttene ble pålagt undervisning i tekstilforming som en del av skolens "ordinære" fagkrets, erfarte vi at de utførte håndarbeidsoppgaver.

Dersom guttene står overfor et valg, vil vi finne at de sorterer ut fag som ikke ansees som prestisjegivende for dem. Disse funnene er i overensstemmelse med andre undersøkelser:

"Vi har vært inne på at stoffutvalget i skolen også er preget av mannssamfunnets kunnskap. Jentesystemene er undervurdert. Det er typisk at det er flere jenter som velger sløydpreget forming enn gutter som velger tekstilpreget forming."  
(Brock-Utne/Haukaa, 1980, s. 53.)

I fritida brukte noen av jentene å ta med håndarbeide for å besøke venninner. På spørsmål om guttene kunne tenke seg til å gjøre det samme, oppsto latter blant elevene, og en av guttene sa:

"Nei, aldri i livet! Kvinnfolkene reker jo bare rundt på gårdene og gjør ingen ting til gangs."

I en slik uttalelse kan det ligge en underkjenning og manglende forståelse for kvinners oppgaver og sysler.

Slik valgfagsordningen praktiseres, pålegges heller ikke guttene å delta på typiske jenteaktiviteter hvor de kanskje kunne få innsikt og mer positiv forståelse for det som tradisjonelt har vært og er kvinners oppgaver, plikter og ansvarsområder. Snarere gies gutter adgang til å unndra seg undervisning og opplæring i fag som kunne være nyttig for dem i mange av dagliglivets oppgaver:

"Valgfagsordningen muliggjør imidlertid at guttene kan gå inn for å velge bort de fag som ville kvalifisere dem til å ta del i det daglige husarbeid i hjemmet (tekstilforming og heimkunnskap)."  
(Brock-Utne og Haukaa, 1980, s. 18.)

Vi kan si at valgfagstilbudet gir elevene muligheter til å velge tradisjonelt, men at det i særlig grad gir guttene muligheter til å reprodusere sin kjønnsrolle.

Hvordan opplever så lærere og elever valgfagsundervisningen?  
I neste punkt skal jeg skissere elevenes og lærernes ulike erfaringer med dette fagtilbud.

5.4. Erfaringer med valgfagene.

5.4.1. Elevenes erfaringer.<sup>1)</sup>

Elevenes erfaringer med valgfagene vil bli belyst i forhold til spørsmålene 5, 8 og 29 i spørreskjemaet: (Se vedlegg III)

1. Hva synes du om valgfagsordningen?
2. Kan du si noe om hvorfor du valgte akkurat disse fag eller emner?
3. Synes du at du sjøl skulle få velge flere av de fagene du har i skolen?

Tabell 1:

1. Hva synes du om valgfagsordningen? (Spm. 29 i spørreskjemaet)

	Jenter (7)	Gutter (10)
Det blir artigere å gå på skolen	3	7
Artig å bestemme litt sjøl	3	4
Vi lærer mer	4	2
Mer avslappende å gå på skolen	2	4

Tabell 2:

2. Kan du si noe om hvorfor du valgte akkurat disse fag eller emner? (Spm. 5 i spørreskjemaet)

	Jenter (7)	Gutter (10)
Valgte ut fra interesse for faget	1	4
Lyst til å lære	5	0
Liker faget godt/morro	4	5
Får bruk for det senere	1	1

1) Elevenes erfaringer vil referere seg til besvarelser fra 8. og 9. klasse vår 1979, gitt i en spørreskjemaundersøkelse. I dette materialet er det 17 elever, 7 jenter og 10 gutter. Elevene har gitt flere svaralternativ, derfor vil totalen i tabellene ikke stemme med det totale antall elever.



Tabell 3:

3. Synes du at du sjøl skulle få velge flere av de fagene du har i skolen? (Spm. 8 i spørreskjemaet)

	Jenter (7)	Gutter (10)
Ja	5	6
Nei	1	1
Vet ikke	1	3

Hva kan tabellene vise oss?

På spørsmål om hva elevene synes om valgfagsordningen ser vi at flest guttene gir til svar at "det blir artigere å gå på skolen", mens flest jenter synes at "de lærer mer". Dette kan fortelle noe om jenters og gutters ulike skolemotivasjon og interesse for skolen, noe som også blir bekreftet av lærerne. En av dem sa:

"Jentene er pliktoppfyllende. De gjør skolearbeidet og de oppgaver de blir pålagt. Guttene gir mer "blaffen"."

Lærerne oppga også at jentene var de skoleflinke elevene. Dette er i samsvar med andre undersøkelser. (Brock-Utne/Haukaa 1980, Sundby 1982.)

At jentene er mer skolemotiverte enn guttene, kan vi også få bekreftet gjennom tabell 3 der jentene sier at de valgte fag ut fra at de hadde "lyst å lære". Guttene svarte her at de valgte fag ut fra en "interesse for faget".

Svaret guttene gir kan være et uttrykk for at skolen har satsset på å gi et valgfagstilbud som muliggjør at gutter mer enn jenter kan velge fag ut fra en "egeninteresse". Det er ikke urimelig å tenke seg at dette kan være tilfelle, da vi vet at skolen opprinnelig startet valgfagsundervisning for å imøtekomme gutters skoletrøtthet og motvirke de disiplinærproblemer dette medførte.

Det er også flere jenter enn gutter som synes at de skulle få bestemme flere av fagene i skolen. Dette kan være uttrykk for at jentene ikke synes at de får være med på å legge premisser

for undervisningen slik den nå er, men det kan også være et uttrykk for jenters større skoleinteresse enn gutter og at de derfor har ønsker om å være med og bestemme innholdet i skolen.

Få av elevene har svart de valgte fag ut fra at de ville få bruk for dem senere. Dette kan være uttrykk for at elevene velger ut fra en „her- og nå” interesse, eller at valgfagenes relevans utenom skolesammenhengen ikke går klart fram i undervisningen. Kanskje er det slik at elevene på nåværende tidspunkt ikke vet hva de vil satse på etter skolen og derfor heller ikke vet hvilke av skolens fag som vil komme til nytte senere? Dette er et spørsmål som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel.

#### 5.4.2. Lærernes erfaringer.

Alle lærerne mente at valgfagene hadde virket positivt som et ledd i å gjøre skolen mer meningsfull for elevene, - først og fremst som en følge av at valgfagene hadde blitt gitt et praktisk tilsnitt.

Lærerne mente også at skolen måtte gies mer økonomiske midler for å gjennomføre valgfagopplegget. Den vanskelige økonomiske situasjon mente de i noen tilfeller hadde medført at det ble problematisk å gi elevene en "fullverdig" undervisning. Eksempler på dette fikk vi illustrert gjennom formingslærernes og husstellærerens beskrivelse av å ha for lite midler til undervisning

Knapphet på tid mente noen av lærerne kunne medvirke til at det var vanskelig å integrere valgfagene i skolens øvrige undervisningsopplegg. De fryktet med dette at valgfagene kunne bli stående isolert og at valgfag med praktiske opplegg ble "gøyale" fag som representerte en "flukt" fra den teoretiske undervisningen og dermed ble et "pusterom" for elevene. Hvis skolen ikke ble gitt tid og ressurser til å knytte de praktiske valgfagene til de teoretiske skolefagene, mente en av lærerne at valgfagene ville bli „hobbypreget" og perspektivløse. På denne måten kunne det bli desto vanskeligere for elevene (les: guttene) å komme tilbake til skolens teoretiske fag. Denne læreren mente også at flere av valgfagene måtte knyttet til det lokale miljø:

"En del valgfag er perspektivløse. Dette gjelder fag som er mer hobbyprega. Fag som sjakk, jazz-ballett og foto er ikke framtidsretta for bygda her. Det samme kan en si gjelder for matematikkundervisningen, den er heller ikke lokalsamfunnsrelevant. Vi må være vendt mer mot fiske og jordbruk, og så må en integrere de obligatoriske fag her. Elevene må forstå at det har en funksjon det de skal lære."

Totalt sett er lærerne fornøyde med valgfagsordningen i skolen. Gjennom denne undervisning mente noen at elevene selv fikk anledning til å bli mer aktiv i forhold til lærestoffet, - i stedet for at undervisningen skulle "trees" ned over hodene på dem. Erfaringsvis mente de at valgfagene hadde gitt så positive resultater både for dem selv og elevene, at de håpet fagene hadde vist sin berettigelse i skolen og dermed var kommet for å bli.

De lærerne som hadde vært lengst tid ved skolen, understreket at selvsagt kunne ikke valgfag løse alle problemene i skolen, men i og med dette fagtilbud mente de å merke en økende skoletilfredshet blant guttene.

Oppsummerende kan vi derfor si at lærere og elever stort sett er fornøyd med valgfagene.

Vi har sett at jenter og gutter har ulike oppfatninger angående fagene. Jenter ser dem mer som en mulighet for å lære mer, mens guttene snarere ser fagene som en "avstressing" av skoledagen. Lærernes <sup>også</sup>ada/ at jentene tar skolearbeidet mer alvorlig enn guttene, og at ungdomsskolen for guttene mer bærer preg av å være et "nødvendig onde".

Det kan være verdt å merke seg at alle de elevene som mente at valgfagene medførte at det ble "mer avslappende" på skolen gikk i 9. klasse, og de var dermed inne i et eksamensår.

Lærerne understreket at totalt sett hadde skolen gode erfaringer med valgfagene. De håpet at skolen ble gitt mere ressurser til å satse bedre på valgfagsundervisningen som de mente hadde vist sin berettigelse i skolen.

I et rundskriv fra Skoledirektøren i Nordland ble det antydnet ulike grunner for å satse mer på valgfag i skolen. Her ble det påpekt at alle skoler må få adgang til å gjøre bruk av lokalt stoff i undervisningen slik at skolen i større grad integreres i det lokale miljø. Det heter at med dette kan de ulike lokale samfunn framtre som "Likeverdige".

Det blir videre påpekt at valgfagene kan være med på å hjelpe alle elever til å finne sin plass innafor skolens rammer slik at en unngår sosiale- og spesialpedagogiske tiltak som kan være med på å "stemple" en del elever (les: gutter) på en uheldig måte:

"Økning av det valgfagstilbudet som gis til alle elever kan innebære større muligheter til å gi en effektiv hjelp til utsatte elever. Økt bruk av lokalt stoff og utvida valgfagstilbud, inklusive yrkespraksis, kan og virke forebyggende i en del tilfeller. Disse grunnene er hver for seg tilstrekkelige til å utvide valgfagstilbudet og øke bruken av lokalt stoff."  
(Rundskriv nr. 112/1978.)

I rundskrivet er det ikke nevnt noe om at jenter og gutter må få like vilkår i forhold til valgfagene. Kanskje dette i utgangspunktet forutsettes gitt, eller at det ansees å være et anliggende for den enkelte skole og ivareta?

#### 5.5. Valgfagene - en oppsummering.

Tidligere i oppgaven har jeg vært inne på at valgfagenes innføring i skolen kan sees som et tiltak for å gjøre skolen mer interessant for elever med lav skolemotivasjon. I praksis vil dette si gutter som uttrykte sin misnøye gjennom en elevatferd som forårsaket disiplinære problemer.

Dette behøver nødvendigvis ikke å bety at ikke også jenter kunne/kan være skoletrøtte. Her er det heller tale om at jenter og gutter har ulike måter å uttrykke eventuell misnøye på, men da på en slik måte at gutters skolemotstand blir mest synlig.

Gutters mistrivsel ble særlig tydelig i og med utvidelse av skoleplikten fra 7 til 9 år. Gutters protest mot "skoletvangen" kom bl.a. til uttrykk ved at hærverk på skolens materiell og inventar begynte å tilta.

Med bakgrunn i en slik situasjon ble det allerede fra oppstarten av ungdomsskolen innført valgfagsundervisning. På grunn av befolkningens mangeårige kamp for å beholde ungdomsskolen i distriktet, sa rektor at hun opplevde det som spesielt viktig å utvikle en skole som elevene kunne trives med. Lærernes erfaringer med valgfagene kan tyde på at fagtilbudet i så henseende har vært vellykket. Rektor mente at skoletrivselen for såvel lærere som elever ble bedret, - selv om ikke alle skoleproblemer vil la seg løse ved hjelp av valgfagene.

Hvis vi skal dømme ut fra kjønnsfordelingen på de ulike valgfag, vil det være grunnlag for å hevde at skolen blir en sosial institusjon hvor det tradisjonelle kjønnsrollemønster vedlikeholdes.

At valgfagene gir elevene muligheter til å reprodusere etablerte kjønnsroller blir også bekreftet av andre undersøkelser. (Brock-Utne 1981, Bryn - 1980. Informasjon fra en ungdomsskole i Tromsø, skoleåret 1979/80. Upublisert materiale.)

Gjennom et prosjekt med oppfølging av realiseringen av Mønsterplanens intensjoner, ble det foretatt en undersøkelse angående jenters og gutters plassering innafor valgfagene. (OMI-rapport nr. 17 1982. Valgfag i grunnskolen.) I en tabell vil jeg sette opp en oversikt over kjønnsfordelingen for de fag som kan være aktuell for sammenligning med valgfagene ved Breivik skole:

Tabell 1:\*)

År	Valgfag/ valgfagsemner:	% Jenter	% Gutter	% Totalt
1981/ 82	Sløydprega forming	15	85	100
	Tekstilforming	96	4	100
	Heimkunnskap	70	30	100
	Maskinskriving	65	35	100
	Handelsfag	59	41	100
	Motorlære	10	90	100
	Sosialtjeneste	90	10	100

\*) Tabellen er utarbeidet på grunnlag av et skriv fra Grunnskolerådet med en orientering om undersøkelsen. (Grunnskolerådet, OMI-nr. 18 1982.) Tabellen er basert på en undersøkelse blant 197 ungdomsskoler i fylkene Østfold, Vest-Agder, Sør-Trøndelag og Finnmark - skoleåret 1981/82. I skrivet fra Grunnskolerådet framgår det ikke hvor mange jenter og gutter som er med i utvalget.

Tabellen viser en tradisjonell kjønnsrollefordeling i tråd med de presenterte funn fra Breivik skole.

Valgfagsordningen muliggjør en vedlikeholdelse av de etablerte kjønnsroller, og valgfriheten ser ut til å fungere på en slik måte at først og fremst gutter gies adgang til å velge bort fag som de ikke anser som "nyttige" og prestisjegivende.

I likestillingssammenheng kan forming som valgfag inndelt i fagene håndarbeid og sløyd, betraktes som et tilbakeskritt. Skolens muntlige råd til eleven om å velge utradisjonelt får ingen effekt. Elevene velger i henhold til de "modeller" og roller som de ser praktisert i nærmiljøet:

"Valgfriheten blir sjelden reell, fordi den er styrt av en kjønns-spesifikk sosialisering der en rekke positive og negative sanksjoner fra miljøet omkring er med på å lære den lille gutten eller jenta hva hun/han bør velge. Den tilsynelatende valgfriheten bidrar bare til å konservere eksisterende kjønns-skiller."

(Brock-Utne/Haukaa, 1980, s. 49-50.)

I neste kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvordan jenter og gutter kan sies å få nytte av valgfagene i et framtidsperspektiv - med tanke på yrkesutdanning og arbeidsliv.

I kapitlet som tar opp elevenes framtidsplaner skal vi da se om skolen gjennom valgfagsundervisningen makter en realisering og oppfølging av Mønsterplanens intensjoner om å gi jenter og gutter "like god yrkesutdanning" og "motvirke at yrkesvalg domineres av kjønnsstradisjoner". Dette forhold søkes belyst gjennom elevenes ønsker og planer for framtidig utdanning, yrke/arbeid og bosted.

## KAPITTEL 6. ELEVENES FRAMTIDSPLANER - EN GJENNOMGÅELSE OG DRØFTING.

### 6.1. I hvilken grad er skolen med i en skissering av elev- framtidene?<sup>1)</sup>

#### 6.1.1. Innledning.

Ungdomstiden og pubertetsperioden blir en viktig fase i et menneskes liv - individuelt og sosialt. Vi kan her snakke om at det skjer et rolleskifte fra barn til voksen, - et rolleskifte som kan innebære viktige "valg" og avgjørelser i forhold til framtiden. (Rasmussen 1972.)

Et sentralt spørsmål vil her være i hvor stor grad skolen deltar i en klargjøring og diskusjon av elevenes framtidsmuligheter?

Tidligere i oppgaven (kap. 2.1.) har vi beskrevet norsk skoleutvikling med begrepene: utvidelse av skoletida, standardisering og urbanisering. Om denne skolen heter det:

"Jo mer levetid som på denne måten er omgjort til skoletid, jo mer er sosialiseringen fjernet fra produksjonsnære miljøer, og jo mindre vet ungdommen om hva den utdannes til. Å si dette er det samme som å si at samfunnet setter parentes omkring skolen, gjør den til et eget innhold og oppretter formelle relasjoner til framtiden."  
(Edwardsen 1981, s. 283.)

Edwardsens poeng er her at jo mindre sammenheng det er mellom skolens kunnskap og den lokale kunnskap, desto sterkere blir "parentesen" rundt skolen. Det vil si at skolens faglige innhold blir stående isolert fra elevenes virkelighet - det lokale miljø. Konsekvensen av dette blir skole for skolens egen skyld, og skolen deltar ikke i å gi elevene en "sikt" for framtida. Skolens oppbevaringsfunksjon blir dermed tydelig. (Christie 1971.)

---

<sup>1)</sup> Dataene i kapitlet bygger på lærerintervju, spørreskjema - og stiloppgavebesvarelser fra elever i 7., 8. og 9. kl. vår 1979. Jeg bygger også på intervju med 8. og 9. kl. vår 1980. (Dette vil altså være de elever som gikk i 7. og 8. kl. vår 1979.) Totalt skulle her være 23 elever, men jeg mangler en elev og har derfor 10 jenter og 12 gutter. Disse elevene er av hensyn til katalogisering og bevaring av anonymiteten betegnet fra A til og med W.



Edwardsen påpeker videre at det er mye som tyder på at "parentesen" rundt skolen blir sterkest og tydeligst i miljø der næringslivet er bygd opp omkring fiskerier. Dette er også et forhold som antydes i Lærerundersøkelsen i Nord-Norge. (NOU 1978:50.)

Da skolens innhold hovedsaklig er basert på by-middelklassens verdigrunnlag, kan vi her tilføye at skolens manglende relevans for elevene også vil kunne oppleves i andre primærnæringsstrøk som f.eks. jordbruk og blant arbeiderklassebarn i bystrøk. (Mellin-Olsen 1977, Solstad 1981.)

Vi erfarte at elever kunne føle seg fremmedgjorte i en skole som speiselt guttene "hoppet" ut av, hvis der forelå alternativ. Skolen var med andre ord for dem ikke framtidsrelevant.

Når Edwardsen (1981) i sin artikkel snakker om at skolen kan oppleves som en parentes i samfunnet, beskrives dette også i forhold til gutten - nærmere bestemt "fiskergutten". Her vises det til at gutten gjennom arbeidsdeltagelse i fiskerier får kunnskap som gjennom arbeidets praksis får mening:

"Fiskergutten vet noe viktig om nytte og fånytte. Ut fra sin kunnskap om kunnskapens bruks-relasjoner, kan han avvise og tilslutte. Slik kompetanse er et sosialiseringprodukt, men tilegnes neppe innen parenteser." (Skolen)  
(Ibid, s. 288.) (Min understrekning og parentes.)

Valgfagenes innføring i skolen hadde da som en sentral målsetting å øke kunnskapens bruks-relasjon for elevene. Skolen ble gitt adgang til å drive undervisning tillempet den enkelte skoles lokalmiljø for å øke elevenes gjenkjenning med og nytte av lærestoffet. Nå skulle ikke elevene lenger kun "tilpasses" skolen, men nå skulle skolen "tilpasses" eleven og elevenes heimemiljø. (Solstad 1981.)

Et sentralt spørsmål blir da om skolen gjennom valgfagene lykkes i å "løfte" undervisningen utover skolemiljøet på en slik måte at elevene "øyner" fagenes framtidsrelevans?

I den videre gjennomgåelse skal vi først se på noen lærersynspunkt angående dette spørsmål, for deretter å se hvordan elevene selv opplever dette.

6.1.2. Er skolen med på en skissering av elevframtider? -  
noen lærersynspunkt.

En av lærerne sa første gang jeg kom til skolen at han reagerte på at jeg en utenforstående, kom til skolen for å spørre elevene om hvilke planer og ønsker de hadde for framtida fordi:

"Vi lærere underviser bare i pensum og stiller sjelden disse spørsmål. Vi underviser i fagene og sier til elevene at dette må de lære da de for ettertida kanskje vil få bruk for dette."

En annen lærer sa:

"Fagene i skolen henspeiles hovedsaklig mot den videregående skole. Dette er vi lærere klar over uten at det problematiseres."

En tredje lærer uttalte:

"Skolen er basert på videre skolegang, og da må elevene ut av dette miljø. Valgfagene skulle jo være mer praktisk retta og vendes mot det lokale miljø, men hvordan dette fungerer på sikt er uklart for meg."

Er valgfagene framtidsretta?

Vi har tidligere sett at lærerne opplevde vanskeligheter med å knytte valgfagsundervisningen til de obligatoriske fagene i skolen. De erfarte dermed at det valgte fagtilbud kunne bli stående isolert, og de fryktet at valgfagene for elevene representerte "gøyale" fag som kunne fungere som "pusterom" for elevene, i en ellers prestasjonsfylt skolehverdag. (Kap. 5.4.2.) Det ble også framhevet at selv om skolen drev valgfagsundervisning hvor det ble forsøkt oppretta kontakt til nærmiljøet, så ble ikke denne hensikt problematisert for elevene. Lærerne påpekte at til tross valgfagene, så var det kjernefagene matematikk, engelsk og norsk som ble de viktige fagene, og at disse fagene var retta mot at elevene skulle ta videre skolegang. Selv om valgfagene ikke av lærerne ble oppfattet til å være direkte framtidsretta, skal vi senere se at det vil være en sammenheng mellom elevenes framtidsplaner og enkelte valgfag.

Hva med yrkesrettledningen og yrkespraksisen - er dette opplegg framtidsretta?

Yrkespraksis - arbeidsuka.

Det er tidligere nevnt at valgfagsordningen ved denne skolen ikke innebar noe tilbud om yrkespraksis.

Elevenes yrkespraksis inngår i en arbeidsuke som for elever i 8. og 9. klasse inngår som et opplegg utenom valgfagstilbudet. De fleste elevene er avhengige av å reise heimefra i denne arbeidsuka. Husvære og arbeidsplass ordnes oftes via familie og bekjente. I noen tilfeller kan dermed det å ha et sted å bo være bestemmende for hvilke typer arbeidspraksis elevene kommer i. Læreren som hadde ansvaret for organisering av arbeidsuka, ga inntrykk av at elevene selv for det meste ordnet med avtaler om arbeide etter at de hadde fått seg et sted å bo. Dette ble også bekreftet av elevene selv.

Dette at elevene for en del reiser fra bygda i forbindelse med arbeidspraksisen, medførte at skolens lærere opplevde vanskeligheter med å følge opp elevene på de ulike arbeidsplasser. Lærerne sa videre at når elevene kom tilbake til skolen, var det problematisk å få tid til og diskutere alle de forskjellige arbeids-erfaringer elevene måtte ha gjort seg. Dermed kan vi si at en står i fare for at elevenes erfaringer fra arbeidsuka, i likhet med enkelte av valgfagene, kan bli stående isolert i elevenes skolehverdag.

Yrkesveiledningen har i denne oppgaven ikke blitt viet inngående studier. Det inntrykk som sitter igjen etter å ha snakket med læreren som var ansvarlig for denne undervisningen, er at opplegget skjedde noe "tilfeldig". Brosjyrer med oversikt over ulike typer utdanning og arbeid blir delt ut til elevene, men læreren opplevde det som vanskelig å få igang en diskusjon med elevene:

"Det å lese i bøker og blad om de ulike jobber gir ingen mening for elevene. Det blir for fjernt, og jeg vet aldri når jeg treffer elevene "heime". Det finnes mange forskjellige yrker og alle ser like "rosenrøde" ut på papiret. For meg er tilråding av yrke vanskelig."

I denne undervisningen ble det dessuten lagt opp til et bedriftsbesøk én gang i året. Et slikt besøk betinger at en må reise til f.eks. kommunens tettsted. Dette blir en forholdsviss dyr ordning som kan være vanskelig å organisere. Læreren sa at slike besøk ofte fikk mer preg av å være en "skoletur" enn en ekskursjon der en skulle få innblikk i arbeidslivserfaringer.

Læreren som var ansvarlig for yrkesveiledningen opplevde at det var lite han kunne gjøre. Denne læreren fikk støtte hos en av de andre lærerne som mente at skolen sto maktesløs overfor spørsmål angående elevers framtid. Disse spørsmål mente de lå utafor skolen og var totalt avhengig av utdannings- og arbeidsmuligheter for de unge.

Når skolen i liten grad maktet å engasjere seg i diskusjonen angående elev-framtider, kan en spørre seg om dette blir et forhold som eleven selv og/eller foreldrene må finne løsninger og svar på?

#### Opplever lærerne at foreldrene har forventinger til barnas framtid?

I dette materialet har jeg ikke intervjuet foreldrene. Her vil jeg prøve å belyse spørsmålet ved å gjengi noen uttalelser fra et par lærere som er født og oppvokst i bygda, og som selv har barn i skolen.

Både den kvinnelige og mannlige læreren sa at de i sin ungdom ikke hadde opplevd at de diskuterte med foreldrene hva de skulle bli, eller at foreldrene hadde noen bestemte ønsker for hvilke yrker de skulle slå inn på.

Den kvinnelige læreren sa:

"Hvilket yrke vi ville slå inn på, ble noe vi selv måtte avgjøre. Det var liksom slik det skulle være, - og slik tror jeg også det er i dag. Foreldrene blander seg lite opp i hva ungene deres skal finne på."

Den mannlige læreren sa:

"Foreldrene ser helst at ungene får seg en jobb de kan leve av og hvor de kan klare seg selv. Det tror jeg blir det vesentligste. Foreldrene bryr

seg i mindre grad om hva slags arbeid det dreier seg om. Jeg tror få av foreldrene har forventninger om at ungene skal bli boende i bygda, selv om de skulle ønske det. Alle som vokser opp her kan jo ikke bli, da det ikke er arbeidsmuligheter. Noen kan bli fiskere, men ellers er her lite å overta for de unge. Det blir derfor "naturlig" at de må vekk. Dette er en situasjon hvor foreldrene står maktesløse."

En lærer som kom sørfra og som var ved skolen ett år, hadde det inntrykk at foreldrene hadde forventninger til sine barns framtid, men da uten klar formening om noe bestemt yrke:

"Jeg tror foreldrene har forventninger til at ungene deres skal få seg et utkomme og klare seg bra her i livet, men noen klare formeninger om hva ungene skal bli, tror jeg ikke de har. De fleste foreldrene vil nok ha ungene sine boende i nærheten, men det lar seg jo ikke alltid gjøre."

Undersøkelser fra en annen fiskerikommune i Nordland viser at foreldrene til elever i sosialgruppe 3 (fiskere, småbønder og ufaglærte arbeidere) ikke hadde klare ønsker om framtidig yrke for sine barn. I undersøkelsen kom det fram at foreldrene i denne sosialgruppe ikke ville anbefale sine barn å bli fiskere. (Her ser vi at når det er snakk om "barn", er det gutter det refereres til.)

Alle foreldrene ønsket at barna deres skulle ta videre skolegang etter grunnskolen. Utdanninger som her ble nevnt var enten yrkesskole eller allmennfaglig studieretning i den videregående skolen. I undersøkelsen kom det videre fram at foreldrene uansett sosial gruppering, helst ville at barna skulle bli boende i nærheten av foreldrehjemmet. (Rønhovde 1980.)

Hvis det er slik at foreldrene ikke diskuterer framtidsmuligheter med barna, kan årsakene til dette være mange.

For foreldrene kan det være vanskelig å ha oversikt over de alternativ og muligheter som finnes utafor det lokale miljø. Nye fag og utdanninger er kommet siden de selv var unge.

(Gjennomsnittsalderen på foreldrene i mitt materiale er mellom 50 og 55 år.)

Kanskje var mulighetene for lokale tilpasninger for ungdom den gang større enn det som vil være tilfelle i dag, slik at foreldregenerasjonen ikke har stått overfor et "mangfold" av "framtidvalg"?

Grunner til at foreldrene ser ut til å engasjere seg lite i diskusjonen omkring barnas framtid, skal jeg komme tilbake til senere i kapitlet. Foreløpig har jeg valgt å tolke foreldrenes tilsynelatende lave "interesse" for sine barns framtid dithen at dette skyldes manglende oversikt over de alternativer som måtte finnes.

Vi har nå sett at lærerne ikke opplevde at skolen problematiserer og skisserer elevframtid. Dette mente de ikke oppfylles verken gjennom valgfagsundervisningen eller yrkesrettledningen. Foreldrene oppfattes heller ikke til å engasjere seg i diskusjonene angående deres barns framtidsutsikter.

Foreløpig ser det altså ut som om framtid blir noe elevene selv må orientere seg mot og finne løsninger på.

Spørsmålet blir da om elevene selv tenker framtid, og i hvor stor grad dette spørsmål opptar dem? Jeg skal i det videre skissere noen elevsynspunkt som belyser dette felt.

#### 6.1.3. Er elevene opptatt av framtidsspørsmål - i tilfelle hvem diskuteres dette med?<sup>1)</sup>

Samtlige av elevene oppga at de var opptatte av hva de skulle satse på etter ungdomsskolen. De fleste hadde planer og ønsker for hva de helst ville gjøre etter at de er ferdige med grunnskolen, men det var også for mange "vanskelig å si noe sikkert".

---

1) Samtlige av elevene sa etter intervjuingen at de opplevde det som "fint" og "godt" at det ble stilt spørsmål angående framtida, og ei jente sa:

"Spørsmålene var fine og lett forståelige. Det meste kunne jeg ta "på sparket" da jeg har gått og tenkt på disse tingene - om jeg skulle si daglig - og det var godt å få det ut!"

En gutt sa:

"Det var godt å få sagt sin mening, for det er ikke ofte noen orker å høre på det vi har å si."

At elevene opplevde det som positivt å bli "hørt på" er observasjoner som er i samsvar med et annet materiale der 10 jenter i ungdomsskolen ble intervjuet. (Andrésen 1982.)

En gutt sier:

"En vet jo ikke sikkert hva en kommer til å bli eller om en blir det en tenker, ønsker og håper, men det må jo være lov å ha visse planer."

Ei av jentene sa:

"Når du spør om hva vi helst vil gjøre etter skolen så er det lett å svare på, men vi vet jo ikke helt sikkert om det blir slik vi ønsker det. Dessuten kan vi jo ikke vite om vi gifter oss og får barn og sånn. Men alt dette er nå bare planer vi har for oss sjøl."

Ingen av elevene oppga at skolen har medvirket eller hatt betydning for de ønsker de har for framtida.

De fleste kjente dessuten lite til om foreldrene hadde noen ønsker for dem. Et par elever sa at de snakket "litt" med foreldrene om hva de burde bli. Vi skal senere se eksempel på dette i forbindelse med at foreldrene (faren) frarådet sønnen å satse på fiskeryrket.

Når det gjaldt spørsmål om framtidig bosted, antok de fleste at foreldrene helst ville ha dem boende i nærheten av foreldrehjemmet.

Elevene oppga altså at de i liten grad diskuterte framtidsmuligheter på skolen, med foreldre eller kamerater.

Inntrykket elevene ga angående foreldres og skolens engasjement i deres framtidsplaner ser vi er i overensstemmelse med de uttalelser lærerne kom med. Elevene er opptatte av hva de skal ta seg til etter at de er ferdige med ungdomsskolen, men dette blir tanker de holder mest for seg selv.

Ei jente sa:

"Jeg tenker ofte på hva jeg skal gjøre etter ungdomsskolen, men for det meste tenker jeg på dette for meg selv. Jeg snakker nå en sjelden gang med kamerater og de heime om dette, men på skolen blir dette tema aldri berørt - ikke det jeg kan huske i hvertfall."

En av guttene sa at han trodde alle i klassen tenkte på hva de skulle foreta seg etter skolen:

"Alle tenker på framtida. De sier bare ikke noe om det og holder det for seg sjøl."

#### 6.1.4. Sammendrag.

Skolen skisserer ikke elevenes framtidsmuligheter. Elevene må "tenke" framtid alene.

Informasjonene fra lærerne viste at skolen ikke direkte tar del i diskusjoner hvor elevens framtidsmuligheter problematiseres. Dette blir ikke gjort verken gjennom valgfagene, yrkesveiledningen eller arbeidsuka.

Til tross valgfagene med lokalorienterte opplegg, ser vi at "parentesen" rundt skolen forblir. Elevframtider blir dermed noe som ligger utafor skolen, til tross Mønsterplanens oppfordring om å påvirke yrkesutdanningen og påse at jenter og gutter får "like god" yrkesutdanning. Følgelig påser heller ikke skolen spørsmålet om elevens yrkesvalg er med på vedlikeholdelse av de tradisjonelle kjønnsroller. At skolen ikke greier å følge opp denne målsetting, er imidlertid ikke ensbetydende med at elevene selv ikke tenker framtid. Det ser vi nettopp at de gjør. Spørsmålet blir snarere hvorfra de henter sine "idealer" og "modeller" når de tenker framtid, ettersom dette forhold verken diskuteres med lærerne eller foreldrene?

Ved å stille elevene spørsmål angående framtida, skulle vi kunne danne oss et inntrykk av hvordan de unge idéelt sett ønsker det. Det skulle også gi et bilde av den tilknytning og sammenheng de ser seg plassert i forhold til "voksensamfunnet" og si noe om hvorfra de henter idealer for sine planer. Det vil også være av interesse å se i hvilken grad valgfagene kan sies å inngå i en framtidssammenheng for elevene.

I gjennomgåelsen av elevenes framtidsønsker vil med hensikt jentene få mest plass og bli viet størst oppmerksomhet.



6.2. Jenters framtidssønsker sett i forhold til utdanning, arbeid/yrke og bosted.

6.2.1. Hva ønsker jentene å bli?

I det følgende vil jeg skissere jenters tanker og ønsker for framtida, for deretter å drøfte deres muligheter for en realisering av disse planer.

Som utgangspunkt vil jeg sette opp en tabell med oversikt over jentenes ønsker for yrke, utdanning og framtidig bosted.

Tabell 1:

<u>Jenter</u>	Hva slags arbeid/yrke vil du ønske deg?	Hvis du vil ta videre utdanning hvilken utdanning kunne du da tenke deg?	Hvor vil du helst bosette deg?
A	Vet ikke (vil i alle fall ikke bli sykepleier)	Gymnas	Heimbygda
B	Sykepleier	Gymnas (naturfagl.) Folkehøgskole	Heimbygda
C	Jordbruk/barnepleier	Vet ikke	Heimbygda
D	Jordmor/barnepleier/ sykepleier/vet ikke	Først husmorskole som "spekuleringsår" Gymnas/sykepl. utd., Jordmorskole	Vet ikke
E	Barnepleier/sykepleier	Gymnas, praksisår, folkehøgskole, hus- morskole	Et annet sted/ vet ikke
F	Jordmor/sykepleier	Gymnas (naturfagl.) Sykepleierutd., jord- morskole	Heimbygda/ vet ikke
G	Sykepleier	Yrkesskole (vet ikke)	Synd å reise heimefra/ Vet ikke
H	Hjelpepleier eller sykepleier	Praksisår, husmor- skole, hjelpepleie- skole	Vil flytte til x-by/ Trives ikke i heim- bygda nå i hvert fall
I	Sykepleier	Gymnas eller praksisår	Vil bo nærmest mulig heimbygda
J	Lege	Gymnas	Vil helst ha arbeid i heimbygda

Av tabellen framgår det at de fleste jenter kan tenke seg et framtidig yrke som sykepleier, barnepleier, hjelpepleier og jordmor. Ei jente vil bli lege. På spørsmål hvor de har sin kjenneskap til disse yrker fra, oppga de fleste ingen bestemt. Som tidligere påpekt nevnte ingen at skolen hadde gitt dem informasjon om yrket. Yrkene jentene ønsker seg forutsetter at de tar videre utdanning, og de fleste ville ta videre utdanning umiddelbart etter grunnskolen. Av tabellen framgår det at de fleste jentene i første omgang kan tenke seg å fortsette i den videregående skolen. Videre ser vi at ca. halvparten av jentene kan tenke seg å bo i heimbygda. De andre er ubestemte, men ei av jentene som sa hun ville flytte oppga ønske om flytting til x-by der hun hadde familie og kjente.

### 6.2.2. Jenters framtidsønsker, - en diskusjon.

#### Yrker.

Vi ser at de fleste jentene kan tenke seg omsorgsyrker innafor helsesektoren og at deres yrkesønsker kan sies å stå i nær tilknytning til valgfaget sosialfag. I en tidligere referert undersøkelse foretatt av grunnskolerådet, fant en også stort samsvar mellom elevenes valgfag og yrkene de senere fikk. (OMI-rapport nr. 17, 1982 - Valgfag i grunnskolen.)

Jentenes yrkesønsker er lite varierte. I Grunnskolerådets undersøkelse vises det også til at jenter velger fag og yrker innafor et snevrere felt enn det gutter gjør. I gjennomgåelsen av gutters framtidsønsker, skal vi se at dette også er tilfelle ved Breivik skole.

I en kommentar til resultatene i Grunnskolerådets undersøkelse, sier rektor K. Pettersen:<sup>1)</sup>

"Det er synd at jenter velger bort muligheter for jobber i mannssamfunnet."  
(NRK, radio, kveldsnytt 10/11 1982.)

Denne uttalelsen tyder på at jenter selv må ta ansvaret og pålegges dermed "skylda" for at de ikke benytter sine "muligheter" i "mannsamfunnet".

---

<sup>1)</sup> Kjellaug Pettersen er medlem av Forbruker- og administrasjonsdepartementets (FAD) likestillingsutvalg.

Kommentaren falt uten henvisning til at også nettopp valgfagsordningen "oppmuntrer" elevene til å foreta tradisjonelle valg, og at ordningen er med på en konservering av kjønnsrollene.

I en forundersøkelse med utprøving av spørreskjemaene i en 9. kl. ved en skole i Tromsø våren 1979, viste resultatene en større bredde i jenters yrkesønsker enn det som er tilfelle ved Breivik skole. Men også ved denne skolen var elevenes valg og ønsker i overensstemmelse med det tradisjonelle kjønnsrollemønster.

(Grønbech 1979. Upublisert materiale.)

Den samme tendens finner en ved en annen ungdomsskole i Tromsø. (Oversikt over elevenes framtidige yrkesønsker, skoleåret 1979/80. Upublisert materiale 1982.) I dette siste materialet framgår det at kokk- og bakeryrket som begge har likhetstrekk med husstell og husmorarbeide, blir valgt av gutter. Begge disse yrkene utgjør i dag en relativt sterk profesjon med egne laug, og arbeidet kan innebære "sjølstendighet" i form av leder- sjefsposisjon. Her velger gutter seg inn!

En lærer ved Breivik skole sa:

"Her hos oss velger elevene fag og yrker ut fra det tradisjonelle mønster. På landet er en mer bundet til det gamle mønster. Det blir i så måte mer konservativt miljø her enn i en by der en kan våge å velge mer utradisjonelt."

Uttalelsen fra denne læreren kan vi altså si ikke holder stikk. Selv om elevene i byen velger innafor flere ulike yrker enn elevene på landet, ser vi at også byskoleelevene orienterer seg innafor de tradisjonelle rammer.

I et næringssvakt distrikt med mangel på arbeidsplasser for kvinner i særdeleshet, vil det være få yrkeskvinner for de unge jentene å identifisere seg med. Det vi kan si er at jenter gjennom sine ønsker om et yrke innafor helsesektoren, på en måte "profesjonaliserer" husmorrollen. I så måte blir mødrene døtrenes "modell", selv om ingen av jentene oppga noen "bestemt" til å ha innvirkning på deres planer.

### Utdanning.

Utdanning innafor helsesektoren har få studieplasser i forhold til antall søkere. Her kreves gode karakterer og ofte lang praksis for å komme inn. Mange av dem som blir tatt opp, vil derfor være overkvalifiserte i forhold til de krav som stilles til opptak.

(Brock Utne/Haukaa 1980, Baadshaug/Eeg-Henriksen 1977, Øvrebø 1979.)

Yrker innafor helsesektoren er kvinneyrker som kan innebære hardt arbeidspress, skiftarbeid med vaktordninger, være fysisk krevende og gir dårlige lønnsforhold sett i sammenheng med utdanningens varighet. (Tornes/Ve 1980.) Yrkene kan dessuten karakteriseres ved at kvinner har liten innflytelse over egen arbeidssituasjon. (Kolstad 1976.)

Når vi så vet at helse- og sosialvesenet er en av de største "næringer" vi har her til lands, og med et stort flertall av kvinner, kan vi tenke oss at dette vil kunne bli arbeidssituasjonen for mange av jentene i mitt materiale.

Statistikken viser altså at jenters realisering av sine yrkesønsker innafor helsetjenesten vil kunne innebære en lang og "kronglete" vei mot en utdanning for så til slutt å havne i dårlig lønnete yrker med hardt arbeidspress og lav innflytelse.

### Yrkesrolle - omsorgsrolle.

Et spørsmål å stille er: hvor sterke ønsker har jentene for å oppnå disse yrker, og hva betyr et yrke for jentene i en livssammenheng?

En lærer fra stedet sa:

"Jeg hører ikke at jentene snakker så mye om å få seg et arbeide. De er opptatte av å få seg en utdanning, men om de kommer til å benytte denne til noe, vet jeg ikke. Vi har jo tidligere erfart at jenter avslutter skolegangen når de finner seg en kar og gifter seg."

Jentene planlegger videre skolegang for å få seg en yrkesutdanning, men datamaterialet tyder på at jentene først og fremst er opptatt av å "regulere" en yrkesrolle i forhold til en eventuell rolle som husmor og mor. (Se vedlegg VIII.)

Noen av jentene sa at de ville satse på en utdanning fordi "det kan være godt å ha noe å falle tilbake på", og "det kan være godt å ha noe i bakhånd". Ei jente sa:

"Jeg kan godt tenke å gifte meg, men først må jeg få meg noe ordentlig å gjøre. Det er kvinnfolkene som må ta seg av ungene, for det er jo de som bærer dem fram. Jeg kunne tenke meg å ha 2-3-4 unger, for det er ikke bra å være aleine unge i en familie. Hvis jeg får unger vil jeg være heime når de er små."

Ei anna jente sa:

"Jeg vil slutte å arbeide når ungene er små. Jeg kan tenke meg 2-3-4 unger, eller kanskje en hel flokk. Faren kan jo også være heime, men hvis mora og ungen er avhengig av hverandre, er det best at hun er heime, for når ungene er blitt store kan hun jo begynne å jobbe igjen."

Omsorgskravet er en viktig del av den tilskrevne rollen jenter pålegges gjennom sosialiseringen. Dette resulterer i sin tur at jentene selv pålegger seg en plikt med et ansvar om å ta seg av eventuelle barn, - noe også disse uttalelsene fra jentene viser.

De fleste jentene sa at de ville ha halvdagsjobb og/eller være heime når ungene var små. Kun ei jente svarte et entydig "ja" på at hun ville fortsette i yrket hvis hun fikk barn. (Dette er jenta som sa hun ville bli lege.) Barnepass ville hun forsøke å ordne ved å ha ungen(e) i barnehage eller hos dagmamma.

Mine observasjoner tyder på at jentene fra de læstadianske familier<sup>1)</sup> er de som i sterkest grad ser sin "voksenrolle" i forhold til det å bli mor og heimeværende på heltid. Ei av disse jentene sier:

"Jeg vil ha så mange unger som mulig og jeg vil være heime til ungene er store og sjølstendige. Det er lett for ungdommen å skeie ut, en må jo ta vare på dem. Det å være heime er jo et arbeide det óg."

---

<sup>1)</sup> Læstadianismen er en trosoppfatning bygd på et strengt patriarkalsk livssyn. Menigheten i denne bygda er leda av det eldste, "mest skikka" mannlige medlem. Kvinner kan ikke inneha et slikt "verv". Et hvert barn er ansett som en "Guds gave". Mer om læstadianismen kan leses i: D. Sivertsen. Læstadianismen i Norge. Forlaget Land og Kirke. Oslo 1955.

Jenta som ble intervjuet sammen med henne som denne uttalelsen kom fra, tilføyde:

"Ja, og når noen av ungene er blitt store, så kommer det kanskje flere unger."

Dette eksemplet viser at for de av jentene som ønsker "å få så mange barn som mulig", så vil fasen med barneomsorg kunne bli langvarig i en kvinnes liv.

Ut fra de observasjoner som foreligger (jfr. vedlegg VIII) kan vi grovt skissert si at de fleste jentene inndeler sin arbeidstilpasning i tre faser:

1. Utdanning/arbeid.
2. Giftemål/barneomsorg. (Når ungene er små, vil de fleste være heime på heltid.)
3. Deltidsarbeide når ungene er blitt store.

Studier fra en helseinstitusjon i Nord-Norge tyder på at det er samme tankegang som har vært rådende hos de kvinnelige ansatte i deres "valg" og tilpasning av arbeidssituasjon. Her var mange av kvinnene ansatt i halv stilling. Undersøkelsen konkluderer med at viktige årsaker til dette er at kvinner forsøker å kombinere yrkesrollen med omsorgsfunksjoner i heimen:

"Familie eller familieplaner er viktigere for kvinner enn for menn. Det er nødvendig å finne et yrke der det er mulig å få deltidsarbeid. Det er en fordel å kunne trekke seg ut av yrket mens barna er hjemme, uten at utdannelsen og erfaringene blir foreldet. Flere av sykepleierne som ble intervjuet, nevnte dette som en grunn til at de valgte yrket."  
(Kolstad 1976, s. 111.) (Mine understrekninger.)

Kvinner inndeling i et tre-faset livsløp finner vi også i annet forskningsmateriale. (Myrdal/Klein 1970, Prokop 1978.) I Myrdal og Kleins undersøkelse blir det foreslått at kvinner må se sitt liv som tre-faset: En fase med utdanning, så noen år med barnefødsler og omsorgsarbeide i heimen, og til slutt en yrkesfase. (Ref. i Baadshaug/Eeg-Henriksen 1976, s. 71.) På denne måten mener Myrdal/Klein at kvinner kan løse sitt dilemma angående krav og nødvendighet av å ivareta både familie- og yrkesarbeid.

Denne undersøkelsen vektlegger altså at det blir kvinners ansvar å finne en livstilpasning som harmonerer med kravene om kvinners plassering i ulønna - og lønna arbeid. I analysen blir det ikke framsatt forslag om at også menn bør regulere sin arbeidstilpasning i forhold til forpliktelser i heimen.

Prokop konkluderer i sin undersøkelse fra Vest-Tyskland at kvinner ikke kún er familieorienterte i den forstand at de kan tenke seg å være husmødre på heltid:

"Mange husmødre, hvoraf de fleste allerede tidligere har været udearbejdende, opfatter ikke deres husholdningsvirksomhed som varig. Kvinderne mister ganske vist interessen for erhvervsverdenen, så snart de tænker på giftermål; når de er blevet gift og har fået børn, udvikler der sig imidlertid igen en interesse for erhvervs-mæssig virksomhed." (Prokop 1978, s. 49.)

Om jentene i mitt materiale vil regulere sin yrkestilpasning i forhold til husmorpliktene ut fra opplevelsen av et dilemma eller om de mister interessen for yrkesrollen i småbarnsfasen, er vanskelig å si. Vi ser at de er innstilte på å kombinere et yrke med familieoppgaver. Dette kan sees som positivt, men noe av kvinnekrimineringen er å finne i at det alltid er kvinner som må ta slike hensyn når de velger seg et lønna arbeide. (Kolstad 1976.)

Konsekvenser av dette kan bli at det for jentene er vanskelig å si "noe sikkert" om framtida.

Jentene i mitt materiale sa da også at det var "lett" å snakke om planer, men at det ble vanskeligere å si om ønskene ville gå i oppfyllelse.

Noen jenter var også usikre på om de ville lykkes i å komme inn på den utdanningen de tenkte seg. Ei jente sa:

"Jeg vet jo ikke om jeg kommer inn på skolen, og om jeg klarer skolegangen, så kanskje jeg blir bare husmor." (Min understrekning.)

Denne uttalelsen tyder også på at selv om jentene anser det som "viktig" å ta seg av barn og heim, har de samtidig erfart husmorrollens mindreverd. (Grennes 1978.) At noen jenter uttrykte

usikkerhet m.h.t. utdanningsplanene, rokker likevel ikke med den generelle tendens til at alle jentene (unntatt ei) uttrykte en tvil basert på yrkesrollens underordning i forholdet til en morsrolle.

I et annet materiale blir jenters situasjon beskrevet med at jentene er målretta, da de har klare planer for framtida - på kort sikt. Deres målrettethet blir imidlertid uoversiktlig og lite predikerbar i et langsiktig perspektiv. Dette forhold har sammenheng med krav som stilles til jentene om barneomsorg og familieforpliktelser. Jenter sosialiseres dermed til innordning og underlegenhet. (Andrésen 1982.)

For jentene er det vanskelig å ha noen oversikt over ekteskapsmarkedet, men det ser <sup>altså</sup> ut som om at "hvis en finner seg en kar og får unger", så blir utdanningen noe de skal ha "å falle tilbake på".

#### Bostedsønsker.

Jentenes yrkesønsker vil innebære at de må ut fra det lokale miljø for å praktisere en yrkesrolle. Dette kan oppleves som et dilemma for de av jentene som ønsker å bo i heimbygda.

I tabell 1 (s.96) så vi at over halvparten av jentene vil ønske seg å bo på heimplassen. Begrunnelser jentene ga for dette svar var av typen: "det er her vi trives" og at "det er bra å bo på et lite sted". Ei jente ga som begrunnelse:

"Jeg må bo her som jeg ser fjella og havet.  
Skulle jeg bo i ei innlandsbygd der jeg ikke  
fikk se sjøen, så hadde jeg tørna."

Ei anna jente sa:

"Egentlig vil jeg bo på heimplassen, men jeg må jo  
der jeg får meg arbeide. Dette med arbeide kan  
forandre seg. Kanskje kan jeg forandre mening hvis  
jeg får en kaill og han vil bo et annet sted.  
Da må jeg kanskje føye meg." (Mine understrekninger.)

Jenta som ville bli lege, ønsket at det kunne ha blitt oppretta permanent legestilling ved helsehuset i bygda, for så kunne hun



bosette seg her. Noen av jentene så vi svarte "vet ikke" på spørsmål om hvor de ville ønske seg å bo. Denne usikkerhet kan sees i sammenheng med at jenters framtidige bosted oftes blir bestemt ut fra eventuelle ektemenns framtidige arbeidssted. (Tornes/Ve 1980.)

For jentene finnes det altså få muligheter for en lokal arbeidstilpasning. I lokalmiljøer finnes noen få arbeidsplasser innafor post, telegraf og butikk, men disse jobbene er ikke "ledige" for de unge jentene. Det er kvinner som har disse jobbene, da oftes som deltidsarbeide. Tidligere har vi vært inne på at filétfabrikken ga arbeidsplasser for noen kvinner. Svikt i råstofftilførselen er imidlertid ensbetydende med at disse kvinner blir permitterte. En informant som hadde jobbet her, sa at hun opplevde at kvinnene var tilfredse med en slik arbeidsordning da de tjente egne penger, samtidig med at de fikk ivaretatt forpliktelser i familien.

For de unge jentene blir en slik arbeidstilpasning trolig for usikker å satse på. Noen av lærerne sa at en slik arbeidsplass ikke innebar noen "framtid" for ungdommen, noe et par av jentene også var inne på. At gifte - og ugifte kvinner har ulike ønsker for en arbeidstilpasning, påpekes i en arbeidsmarkedsundersøkelse for kvinner. (Kalleberg 1980.)

Av de 6 gutter og 4 jenter som gikk ut av ungdomsskolen våren 1979, var det året etter 4 gutter og 2 jenter tilbake i heimbygda. Ei av disse jentene var midlertidig ansatt på filétfabrikken, og ei stelte heime mens mora jobbet der. Guttene var i lag med far sin på henholdsvis frakte- og fiskebåt.<sup>1)</sup>

Som en sammenfatning kan vi si at jentene ønsker å satse på videre utdanning umiddelbart etter ungdomsskolen. De fleste tenker seg en allmennfaglig utdanning som i første omgang ikke leder hen mot et bestemt yrke. Jentene tenker seg yrker innafor helse- og omsorg.

---

<sup>1)</sup> De øvrige elevene befant seg i arbeide og utdanning som var i samsvar med de skisserte planer året før.

Vi ser at disse yrkene kan sies å stå i nær tilknytning til valgfaget sosialfag og har dessuten store likhetstrekk med husmorrollens omsorgsfunksjoner.

For jentene står en yrkesrolle sekundært i forhold til oppgaver og forpliktelser innafor en familiesituasjon.

Et lønna arbeide vil for jentene måtte bety at de må reise ut av heimbygda. Dette kan oppleves som et dilemma for de av jentene som helst ville tenke seg å bo på heimplassen.

Vi kan altså si at yrkesvalg for jentene uvilkårlig vil måtte innebære et "valg" ut av heimemiljøet.

Om disse jentene vil lykkes i å få oppfylt sine utdannings- og yrkesplaner er det vanskelig å ha noen formening om. Dette spørsmål er det kun ettertiden som kan gi noe svar på. Det at jentene er skoleflinke og motiverte for videre skolegang kan være viktige forutsetninger for å lykkes, tross krav og forventninger til kvinnerollen om å ivareta mange oppgaver samtidig.

6.3. Gutteres framtidssønsker sett i forhold til utdanning, arbeid/-yrke og bosted.

6.3.1. Hva ønsker guttene å bli?

I det følgende vil jeg skissere gutters tanker og ønsker for framtida, for deretter å drøfte deres muligheter for en realisering av disse planer.

Som utgangspunkt vil jeg sette opp en tabell med oversikt over guttenes ønsker for yrke, utdanning og framtidig bosted, - på samme måte som ble gjort i jenters tilfelle.

Tabell 2.

Gutter	Hva slags arbeid/yrke vil du ønske deg?	Hvis du vil ta videre utdanning, hvilken utdanning kunne du da tenke deg?	Hvor vil du helst bosette deg?
K	Fisker/butikkarbeid/ bilmekaniker	Gymnas (vet ikke)	Heimbygda
L	Bilmekaniker	Yrkesskole (jern og metall og bilmek.l.)	Heimbygda
M	Snekker	Yrkesskole (snekkerlinja)	Heimbygda/nabobygda/vet ikke
N	Fisker (usikker)	Kystskipperskole og yrkesskole (vet ikke)	Heimbygda
O	Arbeide på båt (frakting)		Heimbygda
P	Fisker (usikker)/ Arbeide på anlegg	Yrkesskole (bygg og anlegg)	Heimbygda
Q	Maler	Yrkesskole (malerlinja)	Heimbygda/vet ikke
R	Fiske/fangst	Statens fiskerfagskole	Heimbygda
S	Arbeide på båter/ rørleggerarbeide	Yrkesskole	Heimbygda/vet ikke
T	Sjømann/maskinist	Maskinistskolen	På et annet sted..?
U	Fiske/vet ikke	Sjøguttskole	Vet ikke
V	Snekker	Yrkesskole	Heimbygda
W	Snekker/maler	"Vet ikke om noen skole"	Heimbygda

Av tabellen framgår det at mange av guttene har ønsker om maritime yrker som f.eks. arbeide på fiske - og fangstbåt, frakting eller utenriksfart. 4 av guttene har ønsket snekring og maling som et framtidig yrke. Enkelte av guttene som har ønsker om å satse på fiske, er usikre i forhold til valg av dette yrket. (Noen har satt opp fiskeryrket som første alternativ for deretter å nevne andre muligheter.) 4 av guttene har i spørreskjemaet og i stiloppgavebesvarelsen svart at de ville bli fiskere. Ved intervjuing året etter, uttrykte de samme guttene tvil om det vil være noen framtid i dette yrket på grunn av råstoffmangel og næringens usikre stilling.

De fleste av guttene uttrykte skoletrøtthet og at de ville være ett eller flere år i arbeid - et "friår"/"kvileår" - før de eventuelt satset på videre skolegang. Når guttene nevner videre utdanning, så er det først og fremst yrkes- og fagskoler som antydes.

Av tabellen framgår det videre at de fleste guttene ville ønske seg å bo på heimplassen.

### 6.3.2. Guttens framtidsoensker - en diskusjon.

Guttene velger tradisjonelle mannsyrker, og de fleste guttene sa de hadde kjennskap til yrkene gjennom far sin. Vi vil også finne at det er stort samsvar mellom gutters yrkesønsker og de yrker/arbeide far deres har. (Se vedlegg X.)

Yrkesønsker står i tilknytning til valgfagene (fiskeoppdrett, båtførerprøver og sløyd), men heller ikke guttene har oppgitt skolen som direkte medvirkende i deres yrkesplaner. Noen av guttene sa at de ikke hadde tenkt på ett bestemt yrke da de mente det kunne være av betydning "å kunne på litt av hvert". Dette er som vi tidligere har sett (kap. 3.1.) arbeidstilpasningen for noen av fedrene som kombinerte ulike typer arbeide, avpasset etter sesong. Noen av guttene viste seg negativt innstilte til "kontoryrker" som de mente passet for kvinner, men ikke for menn. Selv ville guttene gjøre noe "nevenyttig", dvs. fysisk arbeide.

Våren 1979 var jeg sammen med noen av lærerne og elevene for å besøke et fiskebruk der noen gutter var utplasserte i forbindelse med skolens arbeidsuke. En av lærerne sa:

"Dette er livet for mange av guttene. De foretrekker dette arbeidet, i denne fæle lukta, i stedet for å sitte på skolebenken. Jeg skjønner nesten ikke hvordan de holder ut i denne stanken." (Her var det en haug med torskehoder som lukta sterkt.)

Lokalt kan altså gutter få arbeide i tilknytning til fiske uten at videre utdanning stilles som krav. Det å drive fiske og fangst er et arbeide som først og fremst læres gjennom arbeidsdeltagelse. Det er ikke mulig og bare gå på skole å tilegne seg kunnskap for å bli en dyktig fisker. Viten om de lokale strømforhold i havet, fiskebanker og redskapsbruk er noe som tilegnes først og fremst ved opplæring og deltakelse i og gjennom fiskerier:<sup>1)</sup>

"Virksomhets-kunnskap, sosialisering inn i virksomhet, er i utdanningsfasen av livet ulikt fordelt i befolkningen og er historisk sett et bleknende fenomen. Innen virksomheten fiskeri finner vi en av de siste rester av slik sosialisering. Identiteten mellom arbeidssituasjon og læringssituasjon er her enda i behold og tildels også identiteten mellom utdanning og framtidig virkested."  
(Edwardsen 1981, s. 288.) (Mine understrekninger.)

Fiske er et primærnæringsyrke som har vært i strekt tilbakegang. (Brox 1966.) Vi har også sett at foreldrene ikke tilråder sine sønner og satse på dette yrket. (Rønhovde 1980.)

En av guttene i mitt materiale sa han var fast bestemt på å bli fisker til tross for at foreldrene frarådet han dette:

"Foreldrene mine sier at jeg ikke må satse på å bli fisker, for det er en altfor usikker levevei nå som det begynner å bli lite fisk igjen i havet. Det er nå særlig far min som snakker om dette. Men jeg har nå bestemt meg for å bli fisker, for det er far min og det var bestefaren min."

Hvis denne gutten (han hadde allerede egen snekke) blir fisker, til tross formaninger, vil dette være et eksempel på at far som forbilde blir mer utslagsgivende enn de muntlige råd som gies.

En av lærerne sa:

"Ungene tar modeller fra de voksne. De går jo i lag med de heime og ser hva de gjør. Lange avstander medfører at ungene ikke treffes så mye utenom skoletida, så de må oftes holde seg til de voksne. Du kan se at de blir veldig "veslevoksen" på grunn av dette."

---

1) Fiskeryrket er et yrke som tradisjonelt har gått i "arv", mer enn det ble "valgt". Som regel har yrket gått i arv fra far til sønn.

En av guttene var våren 1979 bestemt på å bli fisker og få egen båt fordi: "det er et fritt og fint liv". Året etter var den samme gutten usikker på om han ville satse på dette yrket, da han mente det begynte å bli lite fisk i havet og: "kanskje blir det helt fritt framover". Den samme tvilen så vi framkom hos flere av guttene som kunne tenke seg et yrke innafor fiskerier.

Vi kan derfor si at når gutter uttrykte usikkerhet angående framtida, var denne tvil først og fremst basert på yrkets usikre framtidige stilling. For jentene så vi at usikkerheten var begrunnet i hensynet til framtidig familieomsorg.

#### Yrkesrolle - forsørgerrolle.

Hvordan stilte så guttene seg til å delta i familieoppgaver?  
(Se vedlegg 9.)

Mange av guttene har i spørreskjemaet svart "ja" på spørsmålet om de kunne tenke seg å stille heim og unger, hvis de fikk familie. Ved intervjuing kom det fram at dette "ja" var med forbehold hvis: "mora til ungene ble sjuk", "døde" eller at de selv ble syk eller arbeidsledig.

En av guttene sa:

"Jeg synes det er best at mora er heime, men for en kortere periode og i et nødstilfelle kunne jeg tenke meg å stille heime, men ikke som en fast ordning."  
(Mine understrekninger.)

Når guttene har svart at de "vil være heime når ungene er små", tolkes dette som et uttrykk for at de i denne perioden ønsker et arbeide i nærheten av heimlassen. Utsagnet forståes ikke dit- hen at de vil være heimeværende på heltid for å ivareta husarbeid. Om dette er en rimelig tolking skal vi senere se, (kap. 6.4.) der det framkommer hva elevene synes er passende arbeidsoppgaver for kvinner og menn.

#### Utdanning.

Når guttene ønsker seg videre utdanning, ser vi at de fleste tenker seg fag- og yrkesskoler. Dette er kortvarig utdanning som står i direkte tilknytning til deres framtidige yrkesønsker.

Til tross for at guttene ikke er spesielt skolemotiverte og skoleflinke, ser vi at de planlegger typisk gutteutdanning med forholdsvis høy opptaksprosent. Det vil derfor være mulig for gutter å komme inn på denne utdanning uten at det kreves spesielt gode karakterer. (Baadshaug/Eeg-Henriksen 1976.)

For de av guttene som kan tenke seg et arbeide i tilknytning til fiske og fangst, ser vi at videre utdanning utover grunnskolen ikke er en nødvendig forutsetning. Vi ser også at for en del av guttene er en slik yrkestilpasning mulig innafor det lokale miljø. I første omgang kan de bli med far eller andre på fiske, - "inntil jeg greier å skaffe meg nok penger til kjøp av egen båt", som en av guttene sa.

Når lokale tilpasninger for gutter kan realiseres uten at det kreves gode skoleprestasjoner og videreutdanning, blir deres skoleavvisning dermed mer forståelig.

Foruten at gutter kan finne lokale tilpasninger innafor fiskerier, finnes det også muligheter for gutter å starte opp med egen bedrift. Eksempel som nevnes av et par av guttene, er at de kunne tenke seg å satse på oppbygging av bilverksted. Dette er tiltak som også ble nevnt blant noen av lærerne, i likhet med muligheter for oppstarting av fiskeoppdrett.

#### Bostedsønsker.

Av tabell 2 (s.106) framgår det at de fleste guttene kan tenke seg å bli boende på heimplassen. Dette har vi sett er ønsker som lar seg forene med yrkesplanene.

En av guttene uttrykte et så sterkt ønske om å bo i heimbygda at her ville han bli boende-om han så ble "den siste igjen". Noen av guttene understreket at deres framtidige bosted ville være avhengig av hvor de fikk seg et arbeide.

Kun i ett tilfelle nevnte en gutt at hans framtidige bosted også ville være avhengig av hans eventuelle kones interesser.

I en sammenfatning kan vi si at guttene etter grunnskolen vil satse på et eller flere år med arbeid. Dette betraktes som "kvileår" fra skolen, - før de eventuelt satser på videre skolegang.

Når guttene tenker seg videre utdanning er dette fagutdanning med direkte tilknytning til yrkesønskene. De fleste gutter tenker seg maritime yrker. Guttenes yrkesønsker står i nær sammenheng til fedrenes arbeid, og de står dessuten i forbindelse med guttenes valgfag.

Gjennom valgfagene (fiskeoppdrett og båtførerkurset) gies guttene en undervisning som blir kvalifiserende for det lokale arbeidsmarked. Det vil derfor for gutter kunne bli en klarere sammenheng mellom skolens lokalorienterte valgfagstilbud og en eventuell lokal framtidstilpasning enn det vi så vil være tilfelle for jenter.

#### 6.4. Jenters og gutters framtidsoønsker - en sammenlignende drøfting.

##### Yrker.

Både jenter og gutter tenker seg yrker i henhold til det tradisjonelle kjønnsrollemønster. Dette er yrker som står i nær sammenheng med det lokalretta valgfagstilbudet.

Jenters og gutters yrkesønsker står dessuten i nær forbindelse med henholdsvis mors og fars familie- og arbeidstilpasning.

(Jfr. vedlegg X.)

Vi kan derfor si: "som faren går fyre, kjem sonen etter", og for jenter gjelder det at: "som mor så datter".

Jenter og gutter følger altså sine foreldre som modeller for yrkesvalg. Dette skjer til tross for at få av dem nevnte at framtida var noe de diskuterte med foreldrene. Her ser vi at barna påvirkes på grunnlag av de voksnes handlinger.<sup>1)</sup> Dette får større betydning enn en påvirkning ut fra verbal kommunisering. Gjennom en slik sosialisering har de unge få alternativ. Om dette forhold uttrykker Edvardsen (1981):

"...det er ikke mangel på framtid som er individets problem, problemet er den sikre fastlåste framtid, den du ikke har alternativer til, som når du tvinges til å gå i faderens og moderens fotspor."  
(s. 286.) (Min framheving.)

---

<sup>1)</sup> Studier av barns læring gjennom modeller utgjør en hel forskningstradisjon. En av de fremste eksponentene her er A. Bandura (1971).



Det er vanskelig å ha noen formening om elevene vil oppleve yrkesvalget som en "tvangshandling". Det som kan hevdes er at når verken skolen eller foreldrene problematiserer framtida for elevene, blir "valget" overlatt til den enkelte - og da med utgangspunkt i modeller i nærmiljøet. Dette forhold ser vi nettopp gir grunnlag for vedlikeholdelse av det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret.

### Utdanning.

Jenter planla i første omgang allmennfaglig utdanning, mens guttene ønsket å satse på en yrkesutdanning. Dette er i samsvar med andre undersøkelser. (Berge 1977.)

Elevene fulgte dessuten et utdanningsmønster med tradisjonell fordeling på jente- og gutteutdanning. Her vil utdanningssystemet sette klare begrensninger for de kvinnedominerte utdanninger som har færre studieplasser enn de mer typiske gutteutdanninger. Dette muliggjør at gutter lettere kommer inn på den utdanning de velger:

"Hvis vi sammenligner opptaksprosenten for typisk kvinnelige og typisk mannlige utdanningsveier, ser vi hvor grelt dette blir: I 1969 var 92pst. av elevene på skoler fra landbruk og fiske gutter. Her var opptaksprosenten 73 pst.....  
Typiske kvinneutdanninger som skole for helsestell og sosialt arbeid (94 pst. jenter) hadde samme år en opptaksprosent på 23. På husstellskoler ble 42 pst. av søkerne tatt inn."  
(Brock-Utne/Haukaa 1980, s. 69.)

Utdanningsstatistikken viser altså at de gutteprefererte utdanninger har høyere opptaksprosent enn de skoler som jenter søker til: "Dette er en strukturell mekanisme hvor jenter og gutter i feed-back systemet kan lese at jenter er dummere enn gutter ." (B. Ås, forelesning 26.11.1982.)

Dette kan altså bli en konsekvens for jenter i mitt materiale, til tross for at de av lærerne blir omtalt som mer skolemotiverte og skoleflinke enn gutter.

Noen jenter uttrykte da også tvil om de ville lykkes å komme inn på den utdanning de ønsket. En slik usikkerhet ble ikke registrert blant guttene.

Jenter må altså bruke lengre tid enn gutter på å oppnå en yrkesutdanning. I tider med stramt arbeidsmarked kan en derfor si at de elever som holdes lengst tid i utdanning, vil kunne bli en arbeidskraftreserve på skolebenken. (Baadshaug/Eeg-Henriksen 1976.)

Strukturelle begrensninger i utdanningssystemet vil derfor kunne medføre at det er jenter som i størst utstrekning vil utgjøre en slik "reservearmé". Utdanningens oppbevaringsfunksjon blir dermed mer tydelig for jenter enn for gutter. (Jfr. Christie 1971, Kap. 6.1.1.)

Konsekvensen av dette kan bli at gutter tidligere enn jenter etablerer seg i en "voksenstatus" hvor de får markert uavhengighet, og hvor de dessuten får et forsprang på jenter i forhold til konkurranse om jobber. (R. Hoëm m.fl. 1978.)

#### Yrke/arbeid betyr to ulike ting for jenter og gutter.

For jenter er utdanningen noe de vil ha å falle tilbake på etter at perioden med barneomsorg er over. For guttene er det tale om å få seg et arbeide som de kan leve av, og hvor de vil være i en familieforsørgende rolle. Vi kan derfor si at:

"Sett fra en samfunnsmessig side dreier det seg om en økonomisk og kjønnsmessig arbeidsfordeling. Sett fra individenes sider dreier det seg om ulike kilder til livsopphold. Menns økonomiske hovedkilde er lønnskontrakten, kvinners er ekteskapskontrakten." (Stang-Dahl 1976, s. 102.)

#### Passer alle jobber like bra for jenter og gutter?

På spørsmål om elevene syntes at alle jobber passet like bra for jenter og gutter, vil vi finne at flest gutter har svart "nei". (Se vedlegg 11.) En av guttene som har svart "ja" på spørsmålet, sa i en annen forbindelse at kvinnfolkarbeid "bare er latmannsliv". Tabellen kan i så måte inneholde noe usikkerhet som da er sjekket i diskusjoner og ved intervjuing.

Den generelle tendens er likevel at gutter var mer tilbøyelig enn jenter til å mene at alle typer arbeid ikke passer like bra for begge kjønn. De fleste av guttene har gitt som begrunnelse at: "kvinner er ikke så sterke som menn", og at de derfor ikke kan ta

et "krafttak" når det trenges. Denne forklaringstype ser vi er i samsvar med en av de mannlige lærernes forklaring på hvorfor jentene "valgte" seg ut av valgfaget fiskeoppdrett. (Jfr. kap. 5.3.2.

I et annet materiale vises det til at "styrke-tesen", - antagelsen om kvinners mindre fysiske styrke i forhold til menn, - ofte er utgangspunkt for menns oppfatninger om kjønnetes (kvinnenes) ulike vilkår i arbeidslivet.

Det hevdes at denne forklaring benyttes som viktig begrunnelse for å holde kvinner utafor mange arbeidsområder. (Fredrisken 1981.) Gjennom "styrke-tesen" blir kvinner som biologisk kjønn tilskrevet en egenskap og gitt en mangelbeskrivelse som viser til en ufor- skyldt utilstrekkelighet og "svakhet", - som det ikke lar seg gjøre noe med. "Forskjelligheten" mellom kjønn forstått ut fra slike forhold, lar seg med andre ord ikke endre!

Ei av jentene avviste guttenes argumenter med å si at;

"det finnes svake menn, og det finnes sterke kvinner".

Dette vakte protester blant noen gutter som nevnte en rekke eksempler for å bevise det motsatte.

Mine observasjoner gir grunnlag for å hevde at "styrke-tesen" er godt grunnfestet blant guttene, og at mange jenter ble stående avmektige i argumentasjonen med å tilbakevise denne påstand.

#### Bosted.

Jentene kan bli stilt overfor en situasjon der det blir tale om alternativer mellom å bli boende på heimplassen uten sjanser for jobb, eller flytting for å oppnå et lønna arbeide. I realiteten blir det innafor det siste alternativ de har noe "valg". I dagens samfunn vil det stilles krav til jentene om å foreta seg noe "selvstendig" - i hvert fall til de gifter seg og får barn. (Tornes/Ved 1980.) Et lønna arbeid betyr flytting for jenter. For gutter ser vi at det finnes arbeidsmuligheter lokalt. Sett i forhold til den lokalorienterte valgfagsundervisningen, ser vi at idealet om å skape kontakt mellom skolen og det lokale miljø - på sikt kan gi mening for gutter, men ikke for jenter.

Jenter er første generasjons yrkesvelgere - sett i forhold til mødrene.

Tidligere i dette kapitlet ble det nevnt at jeg ville komme tilbake til en diskusjon om hvorfor foreldrene ikke diskuterte "framtid" med barna.

Foreldregenerasjonen (mødrene) har i dette lokalmiljø sannsynligvis ikke stått så direkte overfor et yrkesvalg som det deres døtre gjør i dag. For kvinner gjaldt det at for 30-40 år siden var det jobber å få uten nødvendig utdanning utover folkeskolen. Det fantes f.eks. midlertidige tilpasninger innafor hushold, som tjenestejenter og hushjelper, inntil jentene ble gift og stifta egen familie. (Storvik 1982.)

Innafor en familie basert på naturhusholdning var det dessuten ofte behov for kvinnelig arbeidskraft og medhjelpere mer enn det som vil være tilfelle i en husholdning basert på "ren" pengeøkonomi. (Bjørø 1978.) Det kan derfor være sannsynlig at mødrene i mitt materiale i sin ungdomstid, verken opplevde nødvendigheten av eller mulighetene for å satse på noen bestemt utdanning og yrke før de giftet seg. Dette har sammenheng med geografiske, sosiale og økonomiske forhold, og at retten til lønna arbeid aldri har vært selvsagt for kvinner. (Støren/Wetlesen 1976.)

Om dette var situasjonen for mødrene, bli kun en antagelse. De fleste er i dag husmødre på heltid, uten særlig utdanning utover folkeskolenivå. Ut fra disse forhold mener jeg det kan gi grunnlag for å karakterisere de unge jentene som første generasjons yrkesvelgere, - da sett i forhold til deres mødre.

Sett i lokal sammenheng kan vi dermed si at jentene velger utradisjonelt når de planlegger en yrkesutdanning. Dette til tross, ser vi at jentene i nasjonal målestokk vil falle innafor yrker i henhold til et tradisjonelt kvinnemønster.

For fedrene har vi tidligere sett at for dem som er i fiskerier, vil dette yrket være karakterisert ved at det er "arvet" i større grad enn det blir "valgt". Selv om fedrene har et yrkesarbeid, er det heller tvilsomt at de i sin ungdom sto overfor så "direkte" og alternative yrkesvalg som det de unge gjør i dag.

Disse forhold gjør det forståelig at foreldrene ikke deltar i diskusjonen angående barnas framtidsmuligheter. Selv har de til all sannsynlighet ikke stått overfor et mangfold av utdannings- og yrkesvalg, på en slik måte som ungdom i dagens samfunn.

#### Sammenfatning.

Jenter og gutter stiller ulikt i forhold til både utdannings-systemet og det lokale arbeidsmarked. De blir dermed utsatt for en strukturell forskjellsbehandling som det ikke er like lett å få øye på.

Skolen problematiserer ikke elevframtider, og vi ser at Mønsterplanens intensjoner om å gi jenter og gutter "like god" yrkesutdanning og hindre at yrkesvalg domineres av kjønnsstradisjoner - ikke blir oppfylt.

Valgfag med lokalt tilsnitt, er ikke en tilstrekkelig forutsetning for å beholde ungdommen i bygda og rekruttere arbeidskraft til det lokale arbeidsmarked. Her må satses på mer varierte arbeidstilbud - spesielt for jenter/kvinner.

Målsettingen med valgfagene om å styrke kontakten til lokalmiljøet og målsettingen om likestilling, er derfor uforenelig med jenters situasjon i et distrikt uten tilbud for dem.

Elevenes "valg" av fag og "framtid" må sees i sammenheng med de holdningsmessige og strukturelle begrensninger som jenter og gutter møter, - avhengig av deres kjønnsrolle. Vi ser at både gjennom utdanningsystemet og i den lokale sammenheng blir jenter utsatt for en forskjellsbehandling med diskriminering som følge. (Haavind m.fl. 1976.)

I neste kapittel skal vi se hvordan lærere og elever oppfatter likebehandling av jenter og gutter og hvordan de opplever dette i forhold til skolen.

HILSEN FRA STORBYEN.

Fra Siri og Gro<sup>x)</sup>.

En nyinnredet hybel  
et lite rom med varme farger  
og dempet musikk -  
en kosestund i Storbyen  
En liten stund  
borte fra bilenes dur og folks hasting  
gjennom gatene -  
fyller oss med minner  
om et ensomt sted  
med speilblank sjø og flyndregarn  
og ville fjell -  
en sommerdag i Breivik  
Et opprørt hav  
et regnvær som får gras og blomster  
til å vokse -  
en sommerdag i Breivik  
Et ensomt sted  
med små muligheter for  
arbeid og utdanning  
- gjør at vi må reise  
til glødende asfalt  
svette mennesker og eksos som  
gjør det tungt å puste  
- En høstdag i Storbyen  
mørk himmel  
øsende regn som gjør gater og hus  
trøstesløs grå  
- En høstdag i Storbyen  
minnene  
og tanken på den lange vinteren  
vi har foran oss  
får oss til å lengte  
til en ny sommerdag  
i Breivik.

(Bygdebladet Nr. 4/1974.)

x) Navnene er fingerte av hensyn til jentenes anonymitet.  
Dette diktet er innsendt til Bygdebladet (også fingert navn)  
fra to jenter som nettopp har reist heimefra for å gå på skole  
i "storbyen".

## KAPITTEL 7. LIKEBEHANDLING AV JENTER OG GUTTER I SKOLEN.

### 7.1. Innledning.

Vi har sett at idealet om likhet har stått i sentrum for de sentrale skolemyndigheters utdanningspolitikk i etterkrigsåra. Forsøk på realisering av likhetstanken viste seg vanskelig gjennomførbar. Ved satsing på å gi "forskjelligheter" et uniformt skoletilbud, fortsatte reproduisering av ulikhet. (Kap. 2.1)

Når den enkelte skole så ble gitt adgang til selv å foreta utvalg av lærestoff for undervisningen, var noe av intensjonene å gi det enkelte individ, den enkelte skole og "delsamfunn" tilbake sitt "likeverd". (Solstad 1981.):

"En skole tilpassa det lokale samfunn vil streve mot å oppnå likhet ikke bare overfor det enkelte individ, men også overfor det enkelte delsamfunn og delkultur." (Ibid, s.53.)

Omtrent samtidig med ønsker om "avteoretisering" av skolen, ble likestillingstanken satt på trykk i undervisningsplanen. Vi har imidlertid sett at når elevene i utgangspunktet stilte "likt" og "fritt" til selv å velge fagområder, medførte dette vedlikeholdelse av de eksisterende kjønnskille. "Likhet" vil altså ikke automatisk innebære fremming av likestilling.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan lærere og elever generelt sett opplever likebehandling i skolen. Mener de at det i undervisningssituasjonen legges opp til likebehandling, og vil likebehandling slik det blir sett, innebære like forhold for jenter og gutter?

### 7.2. Mener lærerne at jenter og gutter som elever likebehandles? Deres årsaksforklaringer.

#### 7.2.1. Jenter og gutter har ulik elevatferd, men de behandles likt.

Lærerne har påpekt jenters og gutters ulike skolemotivasjon og elevatferd. Gutter stilte seg delvis avvisende til skolen og forårsaket disiplinære vansker i den grad disse forelå. Jentene

ble sagt å være pliktoppfyllende i skolearbeidet og de skoleflinke elever. Gjennomgående mente alle lærerne at jenter og gutter opptrådte forskjellig i skolen, noe vi senere skal se ble forklart ut fra flere forhold.

Alle lærerne mente at til tross jenters og gutters ulike væremåte i skolen, så etterstrebet de som lærere å behandle alle elevene mest mulig likt og "rettferdig". En av lærerne sa:

"Vi som lærere legger stor vekt på at det ikke skal foregå forskjellsbehandling av elevene. Det tror jeg at alle lærerne vil være enige med meg i. Jenter og gutter har like muligheter i skolen, men de benytter sine sjanser ulikt. Jentene innser at de trenger skole. Det gjør ikke guttene. Her kommer forskjellen inn."

En annen lærer var enig i at elevene ble behandlet likt i skolen, men han forklarte forskjellen mellom jenter og gutter slik:

"Jenter og gutter har to ulike måter å opptre på. Det ligger i sakens natur, i og med at de er av ulikt kjønn. Jenter har lettere for å tilpasse seg situasjonen i skolen. De er tilpasningsdyktige, godtar situasjonen slik den er og gjør det beste ut av den. Guttene derimot, opponerer for det minste. De er mer pågående, og det er akkurat som om de har en aktivitetstrang som de må ha utløp for."

En tredje lærer sa:

"Det er like forhold for jenter og gutter i skolen, men de oppfører seg forskjellig ut fra at de er av ulikt kjønn. Det håper jeg de fortsetter med, bortsett fra at guttene kunne ha moderert seg noe. Gutter hevder seg annerledes enn jenter, det er den vesentlige forskjell. Det er fordi de er av to ulike kjønn - rett og slett. Gutter hevder seg med fysisk aktivitet. Jenter hevder seg med å gre håret o.l. Gutter viser aggresivitet, slik blir det når jenter og gutter i den alderen skal vise seg for hverandre."

En annen av lærerne påpekte at forskjeller også kunne gå på tvers av kjønn, da hun mente at forskjellighet hadde noe med mennesketype å gjøre. Denne læreren mente å ha observert at individuelle forskjeller kunne være like så fremtredende som ulikheter mellom kjønn. Dette ble begrunnet med at hun hadde opplevd at gutter kunne være sjenerte og at jenter kunne være av den "dominerende typen".



De fleste av lærerne mente at forskjellen mellom jenter og gutter ble spesielt tydelig i ungdomsskolen pga. elevenes pubertetsperiode. Mer ble det påpekt at jenter og gutter fulgte ulik "utviklingstakt" og dermed befant seg på forskjellige "modenhetsnivå".

I denne alderen ble jentene oppfattet til å være mer "moden" og "voksen" enn guttene. Dette var en forskjell som lærerne mente medførte at jentene selv trakk seg unna guttene, - spesielt i friminuttene, men ikke i skoletimene. Mine observasjoner viste at også i klasserommet hadde elevene fordelt seg etter kjønn, - i jenterekker nærmest vinduet og guttene plassert nærmest døra.<sup>1)</sup> En av lærerne trodde at forskjellen på jenters og gutters modenhetsnivå innebar at guttene følte seg "mindreverdige" i forhold til jentene. Underlegenhetsfølelsen mente han at guttene prøvde å kompensere ved å erte jentene, men:

"Til tross for at en del av guttene føler seg underlegen i forhold til jentene, så vil du oppdage at mange av dem betrakter og anser jentene som det "svake" kjønn."

Heller ikke i heimemiljøet anså lærerne elevene til å ha store muligheter for å inndele seg etter kjønn, da sprett bebyggelse med dårlig utbygde kommunikasjoner medførte at de unge måtte være i lag med de som var i nærmiljøet - uansett alder og kjønn. Noen av lærerne har tidligere påpekt at i heimemiljøet er barna mye sammen med de voksne og lærer av dem. Elevenes (les: guttenes) forskjellige opptreden i skolen ble da også blant noen av lærerne forklart på bakgrunn av forholdene i heimen. Gutters atferd i skolen ble ofte sett i tilknytning til familiesituasjonen og med likhetstrekk til andre familiemedlemmer. "Han er far sin opp ad dage", var en forklaring spesielt lærerne fra bygda benyttet for å forstå gutters oppførsel.

---

1) I en diskusjonstime angående kjønnsrollemønster i skolen, hadde en klasse på samfunnsfaglinjen ved den videregående skole (vår 80), følgende forklaringer på hvorfor en kunne finne en slik plassering av jenter og gutter i klasserommet:

1. Jente: "Jenter sitter ved vinduet hvor de kan se ut og drømme seg bort."
2. Gutt: "Jenter sitter ved vinduene fordi de er nysgjerrige."
3. Gutt: "Gutter plasserer seg nærmest døra fordi da kan de være først ute og sist inne til timene."

Sammenfattende kan vi si at lærerne påpekte elevenes ulike kjønnsroller i skolen ut fra jenters og gutters ulike skole-motivasjon, pubertetsperioden og ut fra gutters heimebakgrunn. Lærernes forklaring på hvorfor jenter og gutter er forskjellige, går i retning av at ulike kjønnsroller er noe elevene bringer med seg inn i skolen.

Til tross jenters og gutters ulike elevatferd, ser vi at lærerne mente å likebehandle elevene.

#### 7.2.2. Tilnærming mellom kjønnsroller i skolen.

Rektor var den som i størst grad understreket at det fra skolens side ble gjort bevisste forsøk på å "glatte" ut tradisjonelle kjønnsroller mellom jenter og gutter. Dette så vi eksempel på i forbindelse med valgfagene, der rektor oppfordret elevene til å foreta utradisjonelle valg. Rektor sa videre at hvis det fra lærernes side ble begått "feil" og gjort forskjellsbehandling, så var det først og fremst jentene som reagerte. Årsaken til dette mente hun hadde å gjøre med at jentene var mer "påpasselige" enn guttene, og<sup>at</sup> jentene var mest opptatte av at det ikke skulle forekomme forskjellsbehandling av elevene:

"Jentene er på vakt overfor enhver forskjellsbehandling som blir gjort.

Hvis du spør jentene om de er opptatte av likestillings-spørsmål vil de antagelig si "æsj" og "nei" til å være "rødstrømper", men hvis du ser på hva de er opptatte av i praksis er det nettopp spørsmålet angående likebehandling og likestilling."

En annen av lærerne opplevde at jentene var mer avhengig av en bestemt "talsmann" for å fremme kritikk, men at når jentene først kom med klager så ble de tatt mer på alvor enn guttene, som alltid "plapret" ut med misnøye angående "alt mulig".

Rektor sa seg enig med de andre lærerne i at det generelt sett ble etterstrebet en likebehandling av elevene. Forsøk på fremming av likestilling med "tilnærming" mellom kjønn, anså hun som viktig målsetting i skolen. Rektor mente også at dette forhold var på "gli" da hun kunne observere en utjevning mellom jenter og gutter. Dette mente hun kom til syne ved at jenters atferd var i en tilnærming mot gutters væremåte:

"Jeg tror at jenter reagerer mer likt med gutter nå til dags. Jenter er ikke lenger så stillferdige som det vi var, men her ser vi at folk reagerer ulikt på jenter og gutter og sier at jenter er frekke og utidige når de oppfører seg slik gutter gjør."

Uttalelsen fra rektor henspeiler mot at hun opplevde det som positivt at jenter tilnærmer seg gutters atferd. Når dette blant "folk" oppfattes som negativt, kan forklaringen være at jenter og gutter blir vurdert ut fra ulike normer og standarder. Dette kan uttrykke en "dobbel-standard" som innebærer at det stilles ulike forventninger og krav til jenter og gutter. De vurderes forskjellig ut fra ulike normsett som medfører at når jenter gjør det samme som gutter, så gies det en negativ karakteristikk. (Eichler 1980.)

### 7.2.3. Lærernes synspunkt på likebehandling av elevene - en oppsummering.

Rektor syntes det var oppmuntrende at jenter begynte å bli mer lik gutter i sin opptreden.

Dette kan gjenspeile en tro på at likestilling er noe som oppnås ved at kvinner blir mer lik menn. Konsekvensen av en slik måte å oppfatte likestilling på, kan bli at det er kvinner som må endre sin kjønnsrolle. Dette kan jo i og for seg være et gode på visse punkter, men en kan si at en slik oppfatning om "lysning" i likestillingsspørsmål vil gjenspeile troen på at det er mansrollen som er standard og som dermed bør være normgivende for kvinnenrollen.

Likestilling forstått på denne måten, kan innebære at det er jenterrollen det er noe "galt" med og som dermed må endres. Samtidig med dette ser vi at hvis jenter forblir i sin rolle, kan også det bli galt. Jenter kan bli bragt opp i en tvetydig situasjon hvor begge væremåter blir like "gale", sett i forhold til et endringsperspektiv. Ikke desto mindre kan vi si at når jenter blir tildelt "skylden" for ulikheter mellom kjønn, kan vi også si at de dermed vil bli påført et ansvar for å sørge for endring av dette forhold. (Ås 1976.)

Lærerne forklarte jenters og gutters ulike elevatferd i forhold til anliggender utafor skolen. Det blir derfor mulig å si at lærerne oppfattet kjønnsforskjeller som noe som elevene bragte med seg inn i skolen, - hvor alle lærerne gikk inn for å behandle elevene likt. Vi kan dermed si at lærerne forsøker å likebehandle forskjelligheter.

Hvordan opplever elevene denne situasjonen i skolen? Synes de at lærerne likebehandler elevene?

### 7.3. Mener jenter og gutter at de blir likebehandlet som elever i skolen?

#### 7.3.1. Bør det være likebehandling?

På spørsmål om elevene synes at de som jenter og gutter generelt sett bør bli behandlet likt, vil vi finne at de fleste har svart "ja". (Se vedlegg 12.)

Det er kun én elev som har svart "nei" på spørsmålet. Dette er ei jente som kommer fra læstadiansk familie, og hun har begrunnet svaret slik:

"Kvinnfolkene og mannfolkene er jo forskjellige. Det er mange ting som kvinnfolk ikke kan gjøre som for eksempel snekkerarbeid. Jeg synes det er helt rart å tenke meg en kvinne som snekker. Jeg synes heller ikke at det passer seg for et kvinnfolk å drive med fiske, og jeg synes heller ikke at det passer for en mann å være husmor."  
(Faren til denne jenta driver med snekring i kombinasjon med fiske. Mora er husmor.)

Av de 4 elevene som har svart "vet ikke", kommer 3 fra læstadianske hjem. En av disse guttene sa:

"Om jenter og gutter blir behandlet likt eller om det blir gjort forskjell, bryr jeg meg ikke om. Det er akkurat det samme for meg. Dette er noe som kvinnfolkene har funnet på. Det er de som vil det skal være likestilling, så det må bli deres sak."

Gutten som ble intervjuet samtidig, hadde til denne uttalelsen å kommentere:

"Ja, men det er nå ikke alle mannfolk som vil at kvinnfolkene skal gjøre det samme som dem."

Vi ser at mange gutter har svart "ja" til likebehandling mellom jenter og gutter til tross for at de tidligere har gitt uttrykk for at kvinnfolk ikke passer til å gjøre de samme jobber som menn-pga. kvinners svakere fysikk. (Se vedlegg XI.)

Årsaken til at guttenes besvarelser er motsetningsfylte, kan komme av at når de sier "ja" til likebehandling, skjer dette ut fra en uforpliktende situasjon uten tilknytning til en bestemt kontekst. Når så spørsmålet skal besvares innenfor en bestemt ramme, ser vi at guttene egentlig sier "nei" til likebehandling.

Ut fra en generell betraktning har de fleste jenter og gutter svart at det bør være likebehandling av kjønn. Synes de så at dette skjer i skolen?

7.3.2. Synes elevene at lærerne likebehandler jenter og gutter i skolen?

Elevenes besvarelser vil oppsatt i en tabell se slik ut:\*)

Tabell 1:

Jenter	Vi blir behandlet likt på skolen.	Vi blir behandlet ulikt på skolen.
1	Ja	
2		Guttene blir behandlet strengere.
3	Stort sett likt.	
4	Stort sett likt.	
5	Synes vi blir behandlet likt, men jeg synes ikke det skal være likebehandling. Jenter og gutter er jo forskjellige.	
6	Vi blir behandlet likt, men det må bli opp en hver hva de vil gjøre. Det er jo forskjell på jenter og gutter, hvordan du enn snur og vender på det.	
7	Vi blir behandlet likt.	
8	Ja, alt er bra på skolen.	
<hr/>		
Gutter		
1		Guttene blir strengere behandlet.
2		Guttene blir strengere behandlet.
3		Vi blir behandlet ulikt. Lærerne hjelper jentene først og fremst.
4		Vi gjør mer "jævelskap" og blir holt strengere.
5		Gutter blir mer kjefta på. Jentene sitter da og "flistrer og flirer".
6		Gutter blir mer kjefta på, men det bryr vi oss ikke om.
7		Gutter blir mer straffa.
8		Gutter blir hardere behandlet.

\*)

Tabellen er utarbeidet på grunnlag av spm. 15 i intervjuguide for elevene. (Se vedlegg IV.)

8 jenter og 8 gutter i 8. og 9. klasse ga disse svar under intervjuing vår -80.

Av tabellen framgår det at alle jentene, unntatt ei, har svart at jenter og gutter ble behandlet likt av lærerne. To av jentene som kommer fra læstadianske familier mente at det skjer en likebehandling, men at de ikke synes at det burde være slik. Begrunnelsen de ga var at kvinner og menn er av ulikt biologisk kjønn, og at kvinner er fysisk svakere enn menn. Ei av disse

"Vi er forskjellige både på den ene og den andre måten. Det er jo noe alle kan se. Derfor bør det heller ikke være likebehandling."

Ei av de jentene som mente at jenter og gutter stort sett ble behandlet likt i skolen, sa hun hadde lagt merke til at tross "likebehandling" fra lærerne så var det oftest slik gutter fikk flest fordeler, hun sa:

"Det bør ikke bli gjort forskjell på elevene. Vi er alle like, men i virkeligheten blir det nok ofte sånn at guttene er "likast"."

Alle guttene synes at lærerne forskjellsbehandlet elevene på en slik måte at de som gutter ble "holdt strengere" og "hardere straffet" enn jentene.

En gutt sa:

"I timene synes jeg at lærerne behandler oss forskjellig. Det er i litt bedre nå, men før var det ofte slik at guttene ble hardere straffet og fikk mer kjeft enn jentene. Lærerne holder med jentene og de stoler mer på dem. Dette vet jeg at jentene kan nytte seg litt av."

Gutten som ble intervjuet sammen med han som denne uttalelsen kom fra sa at han syntes det var "helt sykt" at lærerne stolte mer på jentene enn på dem. Han sa videre:

"Lærerne holder mest med jentene. Det er for eksempel de som først og fremst blir hjulpet med skolearbeidet, mens vi kan sitte i timesvis uten å få hjelp."

Systematiske klasseromsobservasjoner ville kunne gi svar på om guttenes uttalelser stemmer.

Hvis det er tilfelle at lærerne gir jentene mest støtte i skolearbeidet kan dette ha sammenheng med lærernes ønske om å oppnå gode skoleresultat og at sjansene til å oppnå dette vil være størst ved å støtte opp om de skoleflinke jentene. Et lærerut-sagn kan kanskje understøtte en slik antagelse:

"Når elevene får dårlige karakterer, går dette ut over lærerens ambisjoner. Vi tenker ofte slik at gode skoleprestasjoner har sammenheng med en dyktig lærer."

Hvis lærerne først og fremst hjelper jentene i undervisningen, kan dette også være et uttrykk for lærernes forventning til jentene om at de ikke vil greie oppgaveløsning alene, mens guttene samtidig oppfordres til å klare seg på egen hånd og læres opp til selvstendighet. Dette var resultat som kom fram etter klasseromsobservasjoner fra matematikkundervisning. (Bowitz Larsen/Paulgaard 1982.)

### 7.3.3. Oppsummering av elevsynspunkter.

Generelt sett var alle elevene enige om at det burde være likebehandling av jenter og gutter.

Når det gjelder forholdene i skolen, så vi at jentene var enige med læreren om at det foregikk en lik behandling av elevene. Her opplevde guttene at de ble utsatt for en strengere kontroll fra lærernes side.

Noen av guttene forklarte denne forskjellsbehandlingen med at det var fordi gutter fant på mer "jåvelskap". Enkelte av guttene sa at de ikke brydde seg om at lærerne "kjefta" mer på dem enn på jentene, og en gutt sa:

"Vi får mer kjeft fra lærerne, men det bryr vi oss ikke om. Når vi blir kjefta på sitter jentene bare og flistrer og flirer."

Når guttene opplever at de blir holdt strengere enn jentene, kan dette skyldes at de fra lærerne får støtte for sin skoletrøtthet, samtidig med at de enkelte ganger blir "straffet" når de viser misnøye. At lærerne viste forståelse og imøtekommenhet for guttenes/<sup>lave</sup>skolemotivasjon, kan vi si ble eksemplifisert gjennom en tidlig tillemping av undervisningen med iverksetting av valgfag. Samlingsstunden siste timen på fredager kan også være en be-  
kreftelse. (Jfr. kap. 5.1.)

Lærerne syntes elevene (guttene) reagerte adekvat på det lærestoff de ikke fant relevant, men tidevis måtte de sanksjonere guttenes bråk for å beholde ro i undervisningen. Dermed vil



gutter kunne oppleve en forvirring i sin elevrolle, og de må finne en balansegang mellom den atferd de kan vinne forståelse for og den atferd de må forvente vil bli negativt sanksjonert.

#### 7.4. Noen eksempler på hvordan de ulike kjønnsroller kan komme til uttrykk i undervisningen.

I forbindelse med filmarbeidet (vår -80) og de elevdiskusjoner vi hadde med utgangspunkt i kjønnsrolletemaet, erfarte vi at guttene først og lettest tok ordet og holdt samtalen. Her benyttet de seg bl.a. av å komme med ytringer omhandlende jenters væremåte og det de anså som "kvinnfolkvis". Jentene ble i sin tur for det meste bragt til taushet, og i den grad de kom til orde var det for å korrigere guttenes "kvinnemyter". (Jfr. gutters kvinnemyter i kap. 5.3.2.) Forskning tyder på at jenters korrigerende av gutters "kvinnesyne", blant gutter kan oppleves som "uverdige":

"Jentene snakker på en overbærende, nærmest moderlig måte til guttene, som prøver å ta igjen ved å snakke om dem som jenter, "jentete", som sett med gutteøyne i seg selv er uverdige." (Holte Dahl 1977, s. 15.)

Gjennom de felles klasseromsdiskusjoner erfarte vi at gutters dominans virket bestemmende for vinkling av temaet og for utfallet av samtalen. Vi i filmgruppen løste dette problem ved å adskille jenter og gutter i disse timene. Ved vår inngripen og strategi ble vi en slags "dommere" som grep inn for å regulere gutteelevens atferd på en slik måte at også jentene fikk komme til orde på egne premisser. (Grønbech m.fl. 1982. In press.) Andre undersøkelser bekrefter at det er gutters dominans over jenter som karakteriserer <sup>den</sup> felles klasseromsundervisning. (Andreassen/Mortensen 1982, Bowitz Larsen/Paulgaard 1982, Spender 1980.)

Når guttene med sitt engasjement får oppmerksomhet fra lærerne, ser vi at en diskusjon lett kan forløpe slik at det blir en samtale mellom læreren og gutteelevne, og hvor jentene blir oversett og tilsidesatt.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Gutter kan dermed få reaksjoner på seg selv og en egenbekreftelse som kan være viktig i individets egoutvikling. (Becker 1971.) Gutter kan bli sosialisert til en rolle som gir dem mulighet til å danne en virkelighetsoppfatning av seg selv i en "subjektrolle". (S.d. Beauvoir 1970, Berger/Luckman 1972.)

Hvis guttene med støtte fra læreren, får adgang til å legge premisser for den felles klasseromsundervisning, kan et slikt interaksjonsforhold altså få et negativt utfall for jenter. Det jenter vinner ved prektig skoleoppførsel og gode skoleprestasjoner, kan de risikere å tape mot "usynliggjøring" i klassen. I tilsvarende grad kan jentene få en opplevelse av mindreverd og redusering av sitt selvbylde.<sup>1)</sup> (Andrésen 1982, Nes Mordal 1982.) I en slik situasjon kan jenter dermed bli "tvunget" til å inngå i "venninne-dyader" hvor de tildeles omsorgsroller som de neppe får særlig uttelling for i skolen. (Bjerrum Nielsen 1981, Tornes/Ve 1980.)

#### Eksemplet med ytterjakken.

I det følgende vil jeg gi et eksempel som kan illustrere gutters dominans i klassen samtidig med at det viser lærerens "strengere" kontroll av jenter. Eksemplet er her at når noen av guttene kom til timen med ytterjakka på, fikk de som regel lov til dette. Læreren sa at han gjentatte ganger hadde beordret guttene til å ta av seg jakka, "men de bryr seg ikke og sier at de fryser", Læreren sa videre at han i lengden ikke orket å mase på elevene (les! guttene) angående dette spørsmål, da det tok så mye av undervisningstiden.

Vi ser at guttene ved å ignorere påbud fra læreren, over tid vinner en rett hvor de delvis innrømmes danning av egne regler som de selv håndhever.

I et tilfelle observert jeg at noen jenter kom inn til timen med ytterjakka på. Da aksjonerte læreren med å beordre alle elevene til å ta av yttertøyet.

I dette eksemplet statuerte læreren likebehandling av elevene når jentene brøt de samme regler som guttene hadde "tillatelse" for å bryte. Rammene for gutteelevenes atferd ble satt videre enn det som ble tilfelle for jenter.

---

<sup>1)</sup> Jenter kan dermed bli sosialisert inn i rollen som det menneskelige objekt til gutter (mannen) som subjekt. Jenter blir det "annet kjønn" eller det "mindreverdige kjønn". (S.de. Beavoir 1970, Fredriksen 1981.)

Eksemplet kan tyde på at læreren setter ulike normer og forventninger til jenteelevens og gutteelevens atferd i skolen.

Forklaringen på utfallet av denne situasjonen kan være at når og hvis lærernes "allierte" -jentene- handler på tvers av gjeldende regler, kan dette virke truende for læreren som kan frykte at hun/han vil miste kontrollen i klassen. Det aksepteres til en viss grad at gutter bråker og bryter regler, men hvis jentene gjør det samme kan det virke belastende for undervisningssituasjonen. (Bjerrum Nielsen 1981.)

Jentene vil befinne seg i en slags "vippeposisjon" i klassen hvor de blir satt til å regulere og avbalansere en slags "harmoni" i klasseromsatmosfæren. Dermed vil de automatisk bli gitt mindre spillerom og færre muligheter enn gutter til å bryte ut av den forventede atferd. For læreren får kontrollen av jenter størst betydning. Dette vil i sin tur kunne medføre en forskjellsbehandling fra læreren som vil innebære at i det øyeblikk jentene handler som guttene blir deres atferd negativ vurdert, og jentene vil være de som først og fremst blir "straffet". Vi øyner dobbel-standard. (Eichler 1980.)

#### Eksemplet med fotballen.

Gjennom et annet eksempel skal jeg vise at lærerens inngripen og regulering av elevfellesskap kan få et annet utfall. Før stedet fikk nytt skolebygg med gymnastikksal og svømmehall, måtte en del av gymnastikkundervisningen foregå utendørs i mangel av innesal. I denne undervisningen skulle elevene være samlet.

I disse timene ville guttene helst spille fotball, noe de i utgangspunktet fikk adgang til. Jentene måtte da være med på å spille fotball, til tross for at de hadde signalisert at de aller helst ville gå på tur.

Rektor medga at hun syntes det var et fint forslag at jenter og gutter kunne ha fotballundervisningen sammen:

"Jeg tenkte det sånn at jenter kunne ha godt av å lære å spille fotball, så ble de kanskje litt "tøffere".  
Jeg trodde at når jentene var med på denne fotballen,

så ville dette være et ledd i å viske ut skiller mellom det jenter gjør og det gutter gjør. Ja, du forstår - et steg i riktig retning i likestillings-sammenheng. Men jeg oppdaget jo etterhvert at dette ikke var tilfelle."

I utgangspunktet måtte altså jentene være med på å spille fotball, men etter en tid orket de ikke være med og sa fra til læreren at de også ville ha sine ønsker oppfylte. Rektor sa:

"Til slutt brast det for jentene, og et par av dem kom til oss lærerne og sa i fra at nå orket de ikke å være med på denne fotballen lenger. De følte seg vel tilsidesatt. Gutter sparker jo mer fotball enn jenter og får dermed mer erfaring, så jentene ble vel bare farende å løpe fram og tilbake på banen."

Resultatet av denne hendelsen ble at jentene slapp å være med på fotballen. De fikk i stedet gå på tur, mens guttene fortsatt fikk spille fotball.

Rektor sa at hun til slutt kom fram til at det var ille at gutter aldri trengte å føye seg etter jenters ønsker og interesser, mens: "jentene er de som bestandig må jenke seg".

Resultatet ble nå at jenter og gutter annenhver gang skulle få anledning til å bestemme aktiviteter i gymnastikk-timene.

Utgangen på denne hendelsen viser at når læreren (rektor) ble bevisst favoriseringen av gutters interesser kunne det gripes inn for å unngå forskjellsbehandling av elevene; i jenters disfavør. Hvis ikke læreren hadde sett disfavoriseringen av jentene, vil det være trolig at en interessekonflikt mellom jenter og gutter kunne blitt løst ved adskillelse i disse timene. Lærerens inngripen i undervisningen medførte imidlertid at jenter fikk sine ønsker ivaretatt på lik linje med guttene. Først da kunne det bli rimelig å snakke om likebehandling!

### 7.5. Likebehandling av jenter og gutter i skolen - en sammenfattende drøfting.

Vi har sett at lærerne forklarte jenters og gutters ulike elevrolle i skolen ut fra årsaksforhold utafør skolens rammer. Lærernes synspunkt vil her være i overensstemmelse med undersøkelser hvor det vises til at det i skolen er elevene selv som opprettholder og viderefører de på forhånd innlærte kjønnsroller. På dette området stiller derfor skolen uten innvirkning og medansvar:

"Det visar seg, vilket man också funnit i tidlegare undersökningar, att skillnaderna mellan pojkar och flickors eget beteende är mer påtageliga än lärarens könsdifferentierande behandling, ett intryck som förstärks av att flickor och pojkar i hög grad utgör två separata grupper med få kontakter emellan. Detta tyder återigen på att det inte är undervisningens struktur eller lärarens stereotypa könsrollsföreställningar i sig som skapar de för klasserummet specifika könskillnaderna mellan pojkar och flickor."  
(Wernerson 1977, s. 238-239.)

Til tross lærernes påpeking av jenters og gutters ulike elevatferd, mente alle lærerne at de prøvde å etterleve en likebehandling av elevene. Vi har ved en rekke eksempler vist at det var guttene lærerne refererte til når de diskuterte og omtalte elevene i skolen. Det vil derfor kunne være grunnlag for å påstå at det er gutteeleven som i størst grad står i sentrum for lærernes oppmerksomhet. En av lærerne bekreftet at dette sikkert er tilfelle, men at det ikke er så merkelig fordi:

"I den grad vi har disiplinære problemer her ved skolen, er disse forårsaket av guttene. Det er guttene som skaper problemer for oss, og ofte går en heim fra skolen og tenker på disse elevene (les: guttene). De kan oppta en hele døgnet."

Lærerne må ha ro i klassen for å undervise. Når det så er gutter som viser åpen protest mot skolens innhold, blir det forståelig at lærerne forsøker å fange gutters interesse.  
(Spender 1981.)

Lærerne forklarte gutters "bråkethet" ut fra gutterollen og ut fra deres familiebakgrunn der de kunne bli sammenlignet med far sin. Disse observasjoner er i overensstemmelse med funn fra en annen skole i et kystbygdmiljø. G.Grenersen sier i en artikkel:

"Når elever bråker har man som lærer lett for å plassere dem i kategorien "fødte bråkmakere". Det er noe galt med selve "sjæla" til bråkmakeren."  
(Grenersen 1980, s. 296.)

"Han er akkurat som far sin" - tesen kan være en viktig "støtte" for lærerne i en "bortforklaring" av at gutters mistrivsel kun forårsakes av skoleforholdene. Samtidig ser vi at en slik forklaringsmåte vil implisere at det er lite skolen kan gjøre for å endre på disse forhold.

Jeg har ingen observasjoner på at jenters oppførsel i skolen blir forstått i forhold til heimebakgrunn.

I Grenersens artikkel vil vi også finne at når han beskriver sine lærererfaringer fra et lite bygdemiljø, så er det sitt møte med elevene Olaf, Petter, Gunnar og Ole osv. det refereres til. (ibid s. 296-297.)

Det er altså mye som tyder på at guttenes skoleatferd blir individuelt forklart, mens jentene oppfattes som en gruppe.

Resultater fra en dansk skoleundersøkelse kan tyde på at dette er tilfelle:

"Hvis man spørger lærere (både kvindelige og mandlige) om hvordan de vurderer henholdsvis piger og drenge som elever, så får man svar der stemmer godt overens med statistikken over skolepræstationer: pigerne er dyktige, veltilpassede og problemfri, drengene er aggressive og larmende problemelever. Men beder man nu de samme lærere fortælle om deres elever som individer, så vender billedet. Drengene opfattes som mere interessante. Lærerne fortæller mere engageret og differentieret om drengene som individer. Pigerne, derimot opfattes nærmest som en ensartet og kedelig flok."  
(Bjerrum Nielsen 1981, s. 27.)

Disse funn er altså basert på observasjoner i en dansk skole, men de norske og danske skoleforhold antas sammenlignbare pga. de to lands like utdanningssystem og landenes like sosiale- og kulturelle forhold.

I mitt materiale finnes ingen direkte observasjoner på at jenter oppleves som en "kedelig flok". Snarere er det visse tegn som tyder på at jentene blir oversett og glemt i lærernes beskrivelse av elevene. Det er i overensstemmelse med et annet norsk materiale.  
(Nes Mordal 1982.)

Fra lærerne kan det dermed signaliseres tvetydigheter som går på at jenter omfattes med liten interesse, samtidig som de med sin uproblematiske atferd og skoleflinkhet kan sies å komme nærmest opp til elevrolleidealet i skolen. Gutter oppleves i tilsvarende grad som "interessante" elever, til tross for at de kan skape disiplinære problemer og ubehag for lærerne. Læreren som tidligere ble referert med en uttalelse om at guttene kunne ha "moderert" sin oppførsel noe, sa da også samtidig at han trodde det uten guttene ville bli "dødt og kjedelig" med få utfordringer i skolearbeidet.

Dette kan også være en forklaring på hvorfor guttene mente å føle seg under strengere kontroll enn jentene; gutteeleven representerer både noe negativt og noe positivt for lærerne.

Gjennom den empiri som her er framlagt, kan det være grunnlag for å si at det blant lærerne råder et likhetsideal basert på at jenter og gutter som elever blir behandlet likt. Dette samsvarer med resultater fra en undersøkelse angående læreres holdning til likestilling i skolen. (Skinningrud 1981.)

Av mitt materiale framgår det at jentene er de som sier seg enige med lærerne om at det foregår likebehandling av elevene. Dette hevdes til tross for at vi ved en rekke eksempler har påvist en forskjellsbehandling - i jenters disfavør.

I en undersøkelse av matematikkundervisningen ved en byskole, oppga læreren at han mente det ikke fantes forskjell på jenter og gutter i klassen og at det heller ikke forekom noen forskjellsbehandling av elevene.<sup>1)</sup> (Bowitz Larsen/Paulgaard 1982.)

Observasjoner viste imidlertid jenters innordning under gutters dominans i klassen, og at lærerens deltagelse var avgjørende for at dette forekom. Denne undersøkelsen konkluderes bl.a. med:

"Skolen formidler likhetsnormen til elevene, men fordi den ikke problematiserer forskjellen mellom kjønnene, formidler den i realiteten guttenes dominans over jentene. Guttene får større betydning enn jentene i klasseromsinteraksjonen." (Ibid. s. 22.)

---

<sup>1)</sup> Matematikklæreren sa: "Æ klare ikke å finne noe mønster som går på kjønn i denne klassen." (Ibid s. 20.)

Den engelske forskeren D. Spender (1981) mener at læreren er en viktig normsender i klasseromsinteraksjonen. Hun har funnet at gutter får 2/3 av lærerens oppmerksomhet og taletid i klassen.<sup>1)</sup> Dette uttrykker en favorisering av gutter som også de andre aktørene (læreren og jentene) tillater.

At denne forskjellsbehandling skjer, mener Spender har sin årsak i at det i skolen og samfunnet forøvrig, eksisterer en felles internalisert norm som innebærer at gutter (menn) får tildelt mest oppmerksomhet. (Spender 1980 a og b, 1981.)<sup>2)</sup> Derfor kan lærerne oppleve at forskjellsbehandling til fordel for gutter framstår som rettferdig og dermed ikke betraktes som kjønnsdiskriminering av jenter.

Observasjoner i mitt materiale viste lærernes understrekning av jenters og gutters ulike elevatferd. Tross dette anså de elevene som likeverdige, i den forstand at de gikk inn for å behandle jenter og gutter likt. Når lærerne gikk inn for å behandle forskjellig atferd "likt", så vi at det kunne medføre ulikebehandling der gutter ble favorisert.

At likebehandling ikke er ensbetydende med likestilling mellom jenter og gutter, så vi gjennom eksemplet med "ytterjakken", mens ivaretagelsen av jenters og gutters like rettigheter ble eksemplifisert gjennom utfallet av den felles gymnastikkundervisningen. Denne episoden representerte imidlertid ett unntak.

Generelt sett innebar jenters og gutters ulike elevroller en forskjellsbehandling der gutteeleven ble satt i sentrum for lærernes oppmerksomhet. Skolen kan derfor betraktes som en

---

1) Det samme resultat kom Bowitz Larsen/Paulgaard (1982) fram til etter å ha registrert interaksjonsmønsteret mellom læreren, jente- og gutteelevne i matematikkundervisningen.

2) Spender hevder at dette har sammenheng med kjønnsrolleinnlæringen der gutter blir den "positive" normen for menneskelig atferd på grunnlag av en samfunnsmessig "patriarcal order", og hvor jenter samtidig blir det "negative" til gutten. For jenter vil dette implisere en kjønnsrolle til underordning. Spender (1980) viser også i boka "Man made language" at jenterollens innordning i forhold til gutterollen læres og gjenspeiles i språket som står sentralt i sosialiseringprosessen.



institusjon som er med på vedlikeholdelse av det kjønnsrollemønster som elevene bringer med seg inn i skolen. Dermed kan vi si at heller ikke Wernersons (1977) påstand om at elevene selv vedlikeholder og viderefører det etablerte kjønnsrollemønster gir en fullstendig forklaring og forståelse av reproduisering av kjønnsroller i skolen.

Når vi har sett eksempler på skolemiljøets påvirkning med vedlikeholdelse av det tradisjonelle kjønnsrollemønster, vil også endring innafor skolesamfunnet være tenkelig.

Etter en oppsummering av hovedinnholdet i denne oppgaven, vil jeg skissere noen mulige alternative strategier og løsninger innafor skolens undervisning - med tanke på fremming av likestilling.

## KAPITTEL 8. OPPSUMMERING.

"Valget er aldri fritt.  
Valget er alene ditt."  
D.G.

### Valgfagsordningen favoriserer guttene.

Valgfagenes innføring i skolen hadde som målsetting å øke skoletrivselen for elevene. Dette søktes oppnådd ved å oppmyke teoriskolen og ved å gjøre skolens innhold mer relevant i forhold til lokalmiljøet. Valgfagene ble derfor hovedsakelig praktisk retta med delvis orientering mot det lokale miljø.

Vi har i oppgaven sett at det først og fremst var gutter som viste misnøye og skolemotstand. Dette er ikke ensbetydende med at ikke også jenter kunne oppleve mistrivsel og finne skolens innhold lite relevant. Her er det heller tale om at jenter og gutter har ulike måter å uttrykke misnøye på, men da på en slik måte at gutters protester blir mest synlige.

Det vil derfor være grunnlag for å si at det var gutter som først og fremst provoserte fram en endring i skolens innhold - valgfagene. Denne ordning ble dermed i utgangspunktet planlagt og ment som et botemiddel for å gjøre skolen mer meningsfylt for guttene. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med at ikke valgfagstilbudet også har/har hatt positiv virkning for jenter. Poenget er snarere at for jenter ble valgfagene et visst gode ut fra en ordning som i første rekke var planlagt med sikte på å tilfredsstille gutters interesser. (Bryn 1980.) I så måte kan valgfagsordningen være med på å statuere krav til jentene om innordning.

Når elevene ble stilt "fritt" til å velge fag innafor de rammer som valgfagene ble planlagt innafor, så vi at elevene foretok valg ut fra det etablerte kjønnsrollemønster.

Fra skolens side ble det gitt muntlige råd og oppfordring til elevene om å velge utradisjonelt. Dette så vi var utilstrekkelig for å bryte med elevenes oppfatning av hva de anså som "passende" fag for jenter og gutter. I den grad fagenes rammer ble overskredet og brutt, så vi at det var jenter som valgte seg inn på guttefag. Dette var forhold som hadde sammenheng med fagenes prestisje og dessuten måten de ble organisert på.

Jenter kunne velge sløyd, mens gutter ikke valgte tekstilforming som av dem ble ansett som lite prestisjefylt fag.

Når det gjaldt fagenes organisering så vi at guttefagene fiskeoppdrett og båtførerkurs hadde vært gitt som obligatorisk valgfagsundervisning til alle elevene. Dette var ikke tilfelle for jentefaget sosialfag. Her ble gutter gitt adgang til å velge bort faget, - noe de også gjorde.

Vi kan derfor si at når elevene får anledning til å velge fag i skolen, medfører dette ikke en utjevning av de etablerte kjønnsroller. Snarere er det slik at valgfagene opprettholder og forsterker kjønnsrollemønsteret, - spesielt gies gutter anledning til å forbli i sin rolle. Det siste ble eksemplifisert når forming som valgfag ble inndelt i sløyd og håndarbeide, der gutter kunne unndra seg håndarbeidsundervisning. Mønsterplanens intensjoner om å motvirke vedlikeholdelse av de tradisjonelle kjønnsroller, blir ikke oppfylt ved hjelp av valgfagsordningen slik den i dag fungerer.

#### Samsvar mellom valgfag og elevenes framtidssønsker - kjønnsrollemønsteret vedlikeholdes.

For noen av valgfagene så vi at det var stort samsvar mellom elevenes valg og de utdannings- og yrkesønsker de hadde. Dette er i overensstemmelse med en undersøkelse foretatt i en annen fiskerikommune i Nordland. (Rønhovde 1980.)

Vi erfarte at verken skolen eller foreldrene i særlig grad var direkte aktive deltagere i skisseringen og planleggingen av elevers framtid.

Framtidsplaner ble derfor noe som den enkelte elev selv ble satt til å danne seg en formening om.

Vi så at jenter og gutter gjennom sine tanker og ønsker for framtidig yrke, fulgte det etablerte kjønnsrollemønster.

Heller ikke på dette punkt oppfyller skolen Mønsterplanens målsetting om "aktivt å motvirke at yrkesvalg domineres av kjønns-tradisjoner".

Jentene ønsket å satsepå yrker innafor helsesektoren. Dette er omsorgsykker som har store likhetstrekk med deres mødres omsorgsoppgaver i husmorrollen. Gutter planla framtidig arbeid innafor

maritime yrker, snekring - og malerfaget. Guttene oppga at de hadde "modeller" for sine yrkesplaner i det lokale miljø, hvor deres fedre ble "forbilder".

Vi erfarer altså at når elevene settes i en situasjon der de stilles "fritt" og står alene om "valg" av framtid, følger de modeller i nærmiljøet. Elevene reproducerer gjennom sine valg foreldrenes kjønnsroller, et forhold som i seg selv kan ansees som et valg under "tvang". Når elevene ikke har alternativ, tvinges de til å gå i foreldrenes fotspor. (Jfr. Edvardsen 1981, Kap. 6.4.) Dette kan betraktes som en strukturell "tvang" der miljø og omgivelsene påvirker handlingsvalget.

For å oppnå de ønskede yrker, planla jenter og gutter å satse på ulik type utdanning.

Jentene tenkte seg i første omgang allmennfaglig utdanning uten direkte relevant til det framtidige yrket, for deretter å satse på yrkesutdanning. Guttene ønsket å begynne på en yrkes- og fag-utdanning med klar tilknytning til de skisserte yrkesønsker.

Disse observasjoner er i samsvar med andre undersøkelser.

(Brock-Utne/Haukaa 1980.)

Vi vet at jenter og gutter i utdanningssystemet blir utsatt for en ulikebehandling som medfører at jenter må bruke lengre tid enn gutter på å oppnå yrkesutdanning. Typiske gutteutdanninger har større opptaksprosent enn jenteutdanninger. Guttene slipper dermed ventetid for å komme inn, mens jentene kan bli nødt til å bruke flere år på å kvalifisere seg til et yrke.

Denne forskjellsbehandling som jenter og gutter utsettes for, gjør det derfor mulig å påstå at utdanning virker mer som oppbevaring for jenter enn for gutter. Dette forhold kan dessuten få som konsekvens at de skoleflinke jentene kan føle seg "dummere" og mindreverdige i forhold til guttene.

Jenter og gutter hadde ulik orientering mot et framtidig yrke. Jentene ville satse på en utdanning og et yrke som de kunne "falle" tilbake på" etter at en eventuell periode med barneomsorg var over. Guttene betraktet et yrke i forhold til sin ivaretagelse av forsørgerrollen i familien. Når så jentene og guttene uttrykte tvil med hensyn til framtida, var denne usikkerhet basert på at for

jentene vil eventuelt giftemål være vanskelig predikerbart. For guttene kan mulighetene for arbeid være vanskelig å forutsi.

Jenter og gutters ulike livstilpasning ville også være avgjørende for deres framtidige bosted, selv om de fleste ønsket å forbli på heimplassen. Her så vi at jentene uttrykte en større usikkerhet enn gutter. For jenter blir altså framtida mindre forutsigbar enn for gutter.

Tornes/Ve (1980) hevder at denne usikkerhet for jenter henger sammen med at de blir sosialisert til en "andre-orientering" der det ikke er hensynet til dem selv som kommer i første rekke. Jentene planlegger sin framtid ut fra den eventuelle ektemannens situasjon, hans arbeide og ut fra barneomsorg. Dermed blir jentene bragt opp i en tvetydig situasjon hvor de påtvinges en usikkerhet med liten kontroll over egen livssituasjon. Følgen kan dermed bli at:

"Det typiske svar fra jenter på spørsmål om hva de skal utdanne seg til, hvor de skal bo eller hvilket yrke de kunne tenke seg er da også nettopp at "... det kommer an på".  
(Ibid, s. 41.)

#### Valgfagenes lokale orientering; mulig sammenheng for gutter - diskontinuitet for jenter.

Når det gjelder jenters og gutters muligheter for en framtidig lokal tilpasning, vil gutter ha større sjanser enn jenter for arbeid på de lokale arbeidsmarked. For jenter vil det her ikke finnes muligheter for utøvelse av en yrkesrolle innafor helse-sektoren. Jenters ønske om et lønna arbeid vil automatisk medføre utflytting fra heimbygda.

Jenters nødvendige flytting og gutters muligheter for å bli boende, vil derfor innebære at valgfagene med den lokalretta undervisning vil få ulik betydning for jenter og gutter på sikt. For gutter vil det kunne bli en kontinuitet mellom den lokale kunnskap skolen søker å gi og framtida, mens jenter i denne sammenheng vil stå overfor et brudd. Her kan vi igjen se den tvetydige situasjon jenter blir plassert i. På den ene siden blir de sosialisert inn i en jenterolle som knyttes til å ha nære med-

menneskelige relasjoner med omsorg og ansvar for bl.a. barn og eldre, (gjennom valgfaget sosialfag), og på den annen side risikerer de å bli avvist av et lokalmiljø som ikke har noe framtidstilbud for dem. De jenter som ønsket å bli boende på heimlassen, kan bli stående overfor dilemmaet: flytting for et yrke og/eller bli boende uten lønna arbeid. Her har jenter i realiteten ingen valgmuligheter da det i vårt samfunn er klare forventninger til dem om at de skal foreta seg noe "selvstendig" - i hvert fall inntil de gifter seg. (Tornes/Ve 1980.) Jenters nåværende mulighet for å forbli boende på heimlassen er kun realiserbart gjennom giftemål hvor de uvilkårlig vil plasseres i en omsorgsrolle.

Selv om jentenes yrkesønsker hadde likhetstrekk med mødrenes husmorrolle, brøt de med sine mødre angående "valg" av en yrkesrolle. I lokal sammenheng foretok derfor jentene et utradisjonelt "valg" som representerte et brudd med den tradisjonelle kvinnerollen, men med det nasjonale som referanseramme ser vi at jentene følger det tradisjonelle kjønnsrollemønster, da de her vil havne innafor typiske kvinneyrker.

I lokal målestokk kan jenter betraktes som første generasjons yrkesvelgere-sett i forhold til deres mødre som i sin ungdom sannsynligvis ikke har stått overfor krav om utdannings- og yrkesvalg i samme grad som i dag.

#### Lærernes likehetsideal innebærer forskjellsbehandling i guttersfavør - jenter disfavoriseres.

I skolesammenheng så vi at lærerne påpekte at jenter og gutter hadde ulik skolemotivasjon og elevatferd. Guttene var de som forårsaket disiplinære problemer, mens jentene oppfylte elevrolleidealet. De gjorde skolearbeidet, og var de skoleflinke elever. Til tross for jenters og gutters ulike elevatferd, mente lærerne at jenter og gutter hadde samme muligheter og betingelser i skolen og at de som lærere søkte å behandle dem likt.

Vi har sett at når lærerne gikk inn for å likebehandle elevens "forskjellighet", medførte dette i praksis en forskjellsbehandling i jenters disfavør. Gutter tiltrakk seg mest oppmerksomhet på

grunn av sin utagerende atferd. Læreren tillot dem dermed å bli en slags premissleverandører og norm for undervisningen. Likevel så vi at det var guttene som opplevde seg urettferdig behandlet i skolen, da de mente seg underlagt en strengere kontroll fra lærernes side. Til tross for at det er guttene som for lærerne blir de mest "utfordrende" og "interessante" elever, så vi at lærerne ikke kunne tåle ubegrenset med støy i undervisningen.

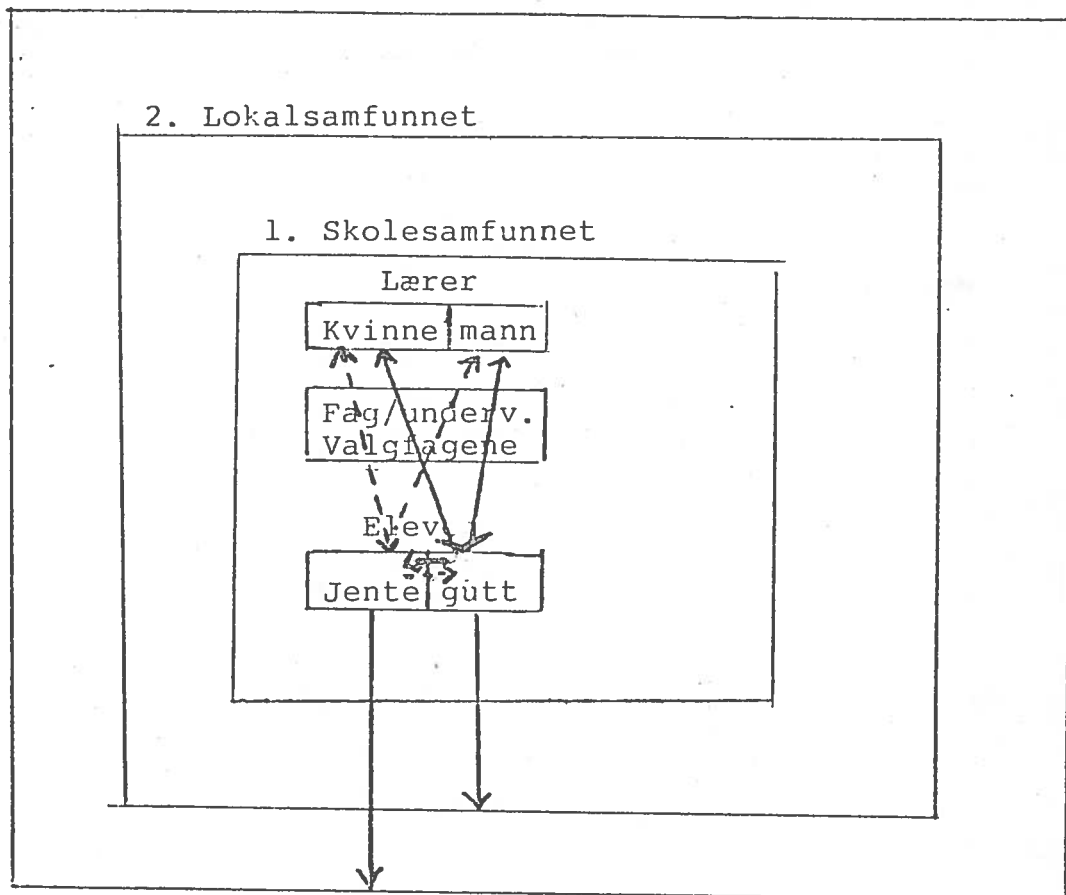
Likebehandling står sterkt som ideal blant lærerne, men når de ikke er oppmerksomme på gutters dominante rolle i forhold til jentene, ser de heller ikke sin egen favorisering av gutter. Alle elevene er i lærernes øyne like; brukt i betydningen likeverdige. Konsekvensen av denne oppfatning blir en behandlingsideologi med resultatet at "guttene blir likast". Lærerne er altså gjennom sin væremåte med på vedlikeholdelse av det asymmetriske forhold mellom jenters og gutters kjønnsroller.

Det tradisjonelle kjønnsrollemønster ble også forsterket gjennom valgfagsordningen og gjennom elevenes ønsker for framtidsvalg. Skolen er dermed med på vedlikeholdelse og forsterking av de etablerte kjønnsroller, og Mønsterplanens poengtering av et arbeid for fremming av likestilling blir ikke oppfylt.

Før jeg går over til konklusjonen på oppgaven, vil jeg presentere modellen som ble skissert innledningsvis. (Jfr. kap. 2.3.) Etter å ha markert den informasjon vi har fått gjennom studiet ved Breivik skole, vil modellen kunne se slik ut:

Modell for oppgaven.

3. Storsamfunnet



Modellforklaring:

1. Skolesamfunnet.

Vi har sett hvordan valgfagsordningen fungerer konserverende i forhold til de etablerte kjønnsroller. Valgfagene virker på en slik måte at spesielt guttene undrar seg overskridelse av rammene for egen kjønnsrolle.

I undervisningen så vi også hvordan interaksjonen mellom gutte-eleven og læreren fungerte på en slik måte at guttene fikk legge premisser for undervisningen (de breie pilene), mens jentene ble "usynliggjort" og disfavoriserte (de stipla pilene).

2. Lokalsamfunnet.

Den lokalretta undervisning representert ved valgfagene, kunne på sikt bli mer relevant for gutter enn jenter. I det lokale miljø har gutter større muligheter enn jenter for en framtidig arbeidstilpasning. For jenter representerer realisering av en yrkesrolle utflytting. Skolen deltok ikke aktivt i skissering av elevenes framtidsmuligheter. Når elevene ble stilt "fritt" til "å tenke" yrkesplaner, medførte det kopiering av det etablerte kjønnsrollemønster.



### 3. Storsamfunnet.

På grunn av manglende utdannings- og arbeidsmuligheter for jenter i det lokale miljø, måtte de orientere seg ut av lokalsamfunnet og inn i storsamfunnet.

Her så vi at jenter i utdanningssystemet vil bli diskriminert, da typiske kvinneutdanninger har lavere opptaksprosent enn gutteutdanninger.

#### Endring.

Valgfagsordningen og elevenes framtidssønsker gjenspeiler en vedlikeholdelse av det etablerte kjønnsrollemønster. Mønsterplanens intensjoner om fremming av likestilling blir ikke oppfylt.

Hva kan gjøres for å endre på disse forhold?

I det videre vil jeg skissere noen mulige løsninger innafor skolens valgfagsundervisning. Løsninger innafor skolen vil alene ikke være tilstrekkelige forutsetninger, men skolen vil være et viktig sted å begynne.

## KAPITTEL 9. KONKLUSJON.

Skolen er en sosial institusjon som alle barn stifter bekjennskap med i løpet av sitt liv. Utvidelse av skoletida og fagkrets har medført at skolen beslaglegger en stor del av de unges tid. Ut fra disse forhold kan vi si at skolen blir en av de betydeligste sosialiseringsinstitusjoner vi har i dagens samfunn.

Skolen blir en viktig møteplass for barn og unge, - spesielt i et strøk der spredt bosetting, lange avstander og dårlig utbygd kommunikasjonsnett gjør det vanskelig å møtes etter skoledagens slutt. De muligheter som "møtet" på skolen gir for jenters og gutters kontaktskaping, for danning av kjønnsroller og for å få utprøvd hva som er de "rette" kjønnsroller, kan derfor få stor betydning i sosialiseringprosessen. (Berentzen 1980, Holtedahl 1977.)

Her kan vi si at de unge gjennom samhandling også påvirker hverandre i en slags "egensosialisering". (Holtedahll 1977, s. 21.) Under slike forhold blir det viktig å understreke at barna og de unge i stor grad gjør bruk av de innlærte regler for kjønnsbestemt atferd som de bærer med seg fra heim, lokalmiljø og storsamfunns-påvirkninger. Vi kan derfor snakke om at de unge foretar en imitering og videreføring av de "voksnes" verdier og roller. Det er dette rollemønster som vedlikeholdes og videreføres i skolen - bl.a. gjennom valgfagene.

Skolen er en viktig sosialiseringsinstitusjon hvor det viser seg å være en svikt mellom idealer og realiteter i en likestillings-sammenheng.

Hvilke løsninger er så tenkelige innafor skolens rammer i forsøk på å hindre videreføring av kjønnsbestemte roller, og i et forsøk på realisering av idealer om likestilling?

En mulig strategi for endring når det gjelder valgfagene, er å organisere fagene etter en rulleringsmodell. Dette vil si at lærere og elever i samarbeid setter opp det årlige valgfagstilbud som da alle elevene må innom etter tur. På denne måten skulle det være mulig å unngå at jenter og gutter forblir atskilte i jente- og guttefag. Her blir det viktig å understreke

betydningen av at jenters og gutters interesser for fag får like stor plass i planlegging av fagtilbudet.

En innvending mot en slik rullering av valgfagene, vil kunne være at en dermed begrenser den individuelle frihet til valg. Jeg vil imidlertid hevde at en rullering av valgfag vil kunne virke mer som en stryke enn som en svakhet i forsøk på å gi alle elevene like muligheter til å stifte bekjennskap med nye fagområder. Dette kan være fag og emner som vil være kompetansegivende for både jenter og gutter i forhold til arbeidsliv og daglige gjøremål i heimen. Dette vil kunne bibringe elevene større forståelse for menn og kvinners ulike arbeidsoppgaver i hverdagen, noe som kan være med på å gi elevene (spesielt guttene) "pålegg" om utvidelse av ansvarsområdene.

(Brock-Utne/Haukaa 1980.)

I denne forbindelse kan nevnes at rullering av yrkespraksis som valgfag, er forsøkt med vellykket resultat i fiskerikommunen Øksnes i Nordland. (Forelesning 30.4.1982. Informasjon gitt fra en av lærerne ved denne skolen.)

Det kan dessuten i enkelte fag og timer være viktig å adskille jenter og gutter. En slik organisering av undervisningen skulle ha som hensikt å gi jenter en støtte og mulighet til å hevde seg uten å bli dominert av guttene. (Brock-Utne/Haukaa 1980.)

I forbindelse med filmarbeidet, erfarte vi at en atskillelse av jenter og gutter fikk vellykket utfall for jentene i diskusjonen. Det er altså viktig at lærerne har en bevissthet om at jente- og gutteelevne i undervisningssituasjonen stiller med ulike vilkår. Lærerne må også sosialiseres til å se disfavoriseringen av jentene. I denne sammenheng vil det påligge lærerutdanningen et ansvar. Lærerstudentene må gies en undervisning som tar opp kjønnsrolleproblematikk i skole og utdanningssystem.

Eksemplet som ble gitt fra gymnastikkundervisningen med fotball-opplegget (jfr. kap. 7.4.) viste at det er viktig i likestillingsarbeidet at lærerne ser diskrimineringen av jenten. Når læreren så disfavoriseringen av jentene, ble det mulig å gripe inn i undervisningen på en slik måte at jenter fikk sine interesser ivaretatt på lik linje med guttene.

Forsøk fra engelske skoleklasser hvor en fikk lærere og elever med på et samarbeide om å regulere taletiden med jevnere fordeling mellom jenter og gutter, kan også være et eksempel på at den enkeltes bevissthet er viktig forutsetning og grunnlag for utvikling av likestillingsarbeid. (Spender 1981.)

Her er det viktig å understreke at lærerne må gies tid og muligheter til å delta i slike "eksperiment".

Ved store skoler med store klasseenheter vil nok mange lærere oppleve en pressa arbeidssituasjon uten tilstrekkelig overskudd og ressurser for endring og "nye" tiltak i skolen. (Vestre 1976.)

Her kan tilføyes at som hjelp i dette arbeidet, vil det dessuten være viktig med satsing på endring av språk og tema i lærebøker hvor kvinners situasjon og kjønnsrolleproblematikk har vært forsømte. (Heide 1972, Skinningsrud/Haavelsrud 1979.)

Yrkesrettledning og yrkespraksis vil også være felt hvor en må sette inn forsterkning i undervisningen, på en slik måte at jenter og gutter får informasjon om de ulike vilkår og sjanser de som kvinner og menn vil stå overfor i utdanningssystem og på et kjønnssegregert arbeidsmarked.

Viktigheten av å opptrappe yrkesveiledningen blir også understreket av Forsøksrådet for skoleverket, hvor det refereres til at erfaringer fra ulike skoler har vist at denne undervisning har vært mangelfull. (Utvida opplæring på ungdomstrinnet 2. Forsøksrådet 1979.)

Både strukturelle løsninger som omorganisering av valgfagene, og endring på det interpersonelle plan i relasjoner mellom aktørene i skolemiljøet vil være viktig og mulig, men satsing på fremming av likestilling innafor skolen vil ikke alene være tilstrekkelige løsninger.

Løsninger utafør skolesamfunnets rammer.

De materielle og strukturelle forhold i samfunnet forøvrig må sees som ledd i en endringsprosess.

At forhold utafør skolen blir av avgjørende betydning, så vi eksemplifisert gjennom jenters og gutters muligheter for realisering av utdannings- og yrkesønskene. Her så vi at et lokalmiljø

med mangel på framtidstilbud ville få avgjørende betydning spesielt for de unge jentenes flyttingsmønster. For å oppnå jenters og gutters sjanselighet i forhold til lokal tilpasning, ser vi at distriktpolitiske tiltak og løsninger blir viktige. En kritikk som er reist mot den distriktpolitikk som har vært drevet de siste 20 åra, har vært at denne har vært prega av en "patriarkalsk tankegang". (Fredriksen 1981.) Her vises det til at den politikk som har vært ført for å bevare bosettingen i distrikts-Norge, er karakterisert ved forsøk på tilrettelegging av et arbeidsmarked for å ivareta menns interesser. (Brox 1966, 1980.) Fredriksen (1981) retter også en kritikk mot den planlegging og tankegang som har vært ført innafor Distriktenes Utbyggingsfond (DUF), som hun mener har vært dominert av menn med sikte på tilrettelegging og løsning av menns situasjon. Det heter:

"Denne kjønnspolitiske holdning er for så vidt et direkte uttrykk for mannsinteresser. Men så fremt en overser at samfunnsøkonomien er patriarkalsk, blir dette lett tildekket på grunn av den sammenheng denne form for økonomisk organisering etablerer mellom bosetting og kjønnsmessig fordeling av lønna arbeid. Denne sammenheng går ut på at bosettingen i første rekke er betinget av tilgangen på lønnet arbeid for menn. Det at den kjønnsmessige arbeidsdeling i den nåværende samfunnsøkonomi utpeker menn til familieforsørgere medfører nemlig at det er tilgangen på lønnet arbeid for menn som fremstår som garanti for familiebosetting, dvs. for bosettingen.  
(Ibid, s. 83.)

Fredriksens svar på hvordan disse forhold kan endres, er at kvinners interesser må gjøres "synlige" i det distriktpolitiske planleggingsarbeidet.

Menn må få en bevissthet om at kvinner også har rettigheter utover omsorgsrollen. Kvinner må tenkes inn i "planleggingsmodellen" der det må satses på tilrettelegging av arbeidsmuligheter også for kvinner. Fredriksen hevder at dette vil være en nødvendig forutsetning for bevaring av bosettingen i distriktene.

Vi ser altså at Mønsterplanens målsetting om å gi jenter og gutter like "rettigheter og muligheter" for utdanning og yrke, ikke kan sees isolert ut fra tilbud i det lokale miljø og mulighetene i storsamfunnsrammen rundt skolen.

Målsettinger innafor skolen kan vanskelig realiseres hvis ikke rammebetingelsene utafor skolen lar seg forene med skolens idealer.

Dette betyr nødvendigvis ikke at skolen står maktesløs og uten betydning for innvirkning på likestillingsarbeidet.

I dette arbeidet tror jeg nettopp skolen er et viktig sted å begynne.

Tromsø, 20.3.1979.

PRESENTASJON AV MITT ARBEIDE.

Informasjon til lærere og foreldre.

Mitt navn er Dagrunn Grønbech. Jeg er hovedfagsstudent ved skoleforskningsgruppa, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Jeg er tilknyttet et forskningsprosjekt leda av Øyvin Ytreberg. Prosjektet går bl.a. ut på å vurdere forsøk med utvida skoletilbud i tre kommuner i Nordland; Evenes, Øksnes og Vågan. Prosjektet er finansiert av Kirke- og undervisningsdepartementet, og det samordnes med det arbeid som drives i Nordland av Skoledirektørens prosjektgruppe for utvida skoletilbud. For å få et best mulig bilde av hvordan utvida skoletilbud fungerer og har fungert, vil jeg bl.a. basere meg på intervju - og spørreskjemaundersøkelse.

De innsamlede data vil bli bearbeida med det for øye at skolen skal få hjelp til sin oppsummering og videreutvikling av det utvida skoletilbudet.

Besvarelsene blir behandla konfidensielt og personers navn vil ikke bli brukt i noen sammenheng.

Dagrunn Grønbech

## VEDLEGG II

### INTERVJUGUIDE FOR LÆRERNE.

Spørsmål angående forsøket og valgfagsordningen. Konsekvenser for skolen og elevene.

1. Hvordan kom dere med i forsøket? (Hva er forsøk og hva er normalordning?)
2. Hva synes du er særskilt med det dere gjør, innhold, organisasjonsmessig, timeplanteknisk o.l.?
3. Har dere noen bestemte målsettinger for disse "utradisjonelle" ordninger?
4. Har dere fått noen målsettinger for undervisninga i forbindelse med "forsøket" dere er med på, fra fylket eller kommunen?
5. Hvis dere er anvist målsettinger fra fylke eller kommune, synes du det er motsetninger mellom disse og det opplegg/den målsetting skolen har/har hatt?
6. Har dere merka endringer i undervisningen etter at dere kom med i denne forsøksordningen - er dere blitt styrka i deres måte å organisere skole og undervisning på?  
(F.eks. økonomiske midler, pedagogisk rettleiing og undervisningsopplegg, læremidler, lærekrefter, timeplan, romsituasjon, utstyr o.l.)
7. Har forsøket pålagt dere rapportplikt o.l.? Må dere begrunne det dere gjør overfor noen instanser? (Hvilke?)
8. Hva har valgfags-ordningen hatt å si for elevene? (Motivasjon, disiplin o.l.)
9. Har denne ordningen hatt noe å si for samarbeidet mellom lærerne, skole og heim, skole og lokalmiljø, skole og arbeidsliv, skole og kommune o.l.?
10. Hvis dere har noe samarbeide, hva samarbeides det om og hvor ofte?



11. Hva anser du som viktigst med valgfagsordningen?  
(Adspredelse for elevene, hindre at skolen blir for teoretisk, hjelpetiltak mot disiplinære problem, la elevene få kjennskap til ulike yrker, rekruttering til lokalt næringsliv o.l.)
12. Hvilke begrensninger møter skolen i gjennomføringen av denne ordning (lærere/elever/foreldre) i dette å velge fag/emner?
13. Har elevene en annen innstilling til de fagene de sjøl har fått være med på å velge enn til de obligatoriske fagene?
14. Er det forskjell på de interesser gutter og jenter har for valg av fag/emner i undervisningen?
15. Har gutter og jenter de samme muligheter til å velge det de vil, blir de oppmuntra til å velge "utradisjonelt"?  
(Kan jenter f.eks. velge båtførerkurs og guttene håndarbeid?)
16. Hvilke problemer medfører det for skolen at det ikke finnes arbeidsplasser nok i det lokale miljø - for utplassering i arbeidsuke? Blir en "nødt" til å "skole" elevene ut av heimbygda?
17. Synes du at valgfagsordningen blir en ny framhaldsskole eller linjedelt ungdomsskole - at det blir for stort skille mellom teoretiske og praktiske fag?
18. Synes du dette er et tilbud for skoletrøtte elever?
19. Hva slags kompetanse gir valgfagene for videregående skoler eller arbeid?
20. Hadde du noen forventninger til denne forsøksperiode, - har forsøket svart til forventningene?
21. Kommer dere til å endre skoleopplegg etter at forsøksperioden er over, tror du?
22. Tror du at jenter og gutter har ulik interesse for skolen og framtida?  
(Er gutter mer opptatt av å få seg et yrke enn jentene, utgjør gutter et større disiplinærproblem enn jentene, har gutter og jenter ulik skolemotivasjon og skoleflinkhet o.l.?)
23. Opplever du jenter og gutter som forskjellige i skolen m.h.t. å ta opp misnøye, diskutere ting, ting de er opptatt av, interesser, erting- og sjølhevding o.l.?

24. Har du inntrykk av at ungene er opptatt av at det skal være like forhold (likestilling) mellom jente/gutt, eller er det konkurranse mellom dem - holder de seg i hver sine "leirer"? Er det forskjell her på de eldre og de yngre elevene?
25. Hvilke forventninger tror du at heimen har for barnas framtid? (Yrkesvalg og bosted f.eks.)
26. Hva gjør ungdommen i fritida?
27. Hvilke muligheter for en framtidstilpasning har jenter og gutter her i bygda?

Har du noe å tilføye?

Har du noe å kritisere i måten spørsmålene ble stilt på eller angående de spørsmål som ble stilt?

Spørreskjema til elevene.

Navn.....  
Klassetrinn.....  
Mors yrke.....  
Fars yrke.....  
Bosted.....

---

1. Hjelper du mor, far eller andre voksne om dagene?  
(Kryss av en eller flere ruter)

- Jeg hjelper mor
  - Jeg hjelper far
  - Jobber aleine
  - Jeg bruker ikke hjelpe til
- 

2. Hvis du hjelper til, hva gjør du da?.....  
.....

---

3. Hvor ofte hjelper du til?

- Hver dag
  - Et par ganger i uka
  - Sjelden eller aldri
- 

4. Hvis du har valgt noen av fagene eller emnene du har på skolen i år, skriv her hva du valgte.....  
.....

---

5. Kan du si noe om hvorfor du valgte akkurat disse fag eller emner?.....  
.....

---

6. Hvis du har valgfag i år, hvem var med på å bestemme hvilke valgfag du skulle ha? (Kryss av i minst to ruter)

- Det var lærerne som bestemte
  - Jeg bestemte sjøl
  - Det var de heime som bestemte
  - Jeg valgte dette for å være sammen med venner/venninner
  - Andre som var med og bestemte.....
-

7. Hvis du valgte fag eller emner i fjor eller året før,  
hva valgte du da?  
I fjor valgte jeg.....  
Forleden år valgte jeg.....

---

8. Synes du at du sjøl skulle få velge flere av de fagene  
du har i skolen?

Ja   
Nei   
Vet ikke

---

9. Nevn de tre fagene du liker best på skolen.....  
.....

---

10. Nevn de tre fagene du liker dårligst.....  
.....

---

11. Hva vil du helst gjøre etter at du er ferdig med  
ungdomsskolen?

Fortsette på skolen   
Gå ut i arbeid   
Vet ikke   
Andre ting jeg har lyst  
til å gjøre.....  
.....

---

12. Hvis du vil begynne å arbeide etter at du er ferdig med  
ungdomsskolen, hvilket arbeide vil du helst ha?.....  
.....

---

13. Hvor har du din kjennskap til dette arbeidet fra?  
(Kryss av en eller flere ruter?)

Far   
Mor   
Søster   
Bror   
Naboer   
Venner/venninner   
Besteforeldre   
Skolen   
Fjernsyn, bøker, blad, radio   
Andre.....

---

14. Hvis du vil fortsette på skole, vet du hva slags skole du helst vil begynne på?.....

---

15. Kan du tenke deg å jobbe litt og så ta mer skole om noen år?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

---

16. Hva slags arbeid har du lyst å ha som voksen?.....

---

17. Hva slags arbeid tror du at du vil få?.....

---

18. Synes du at alle jobber passer like bra for jenter og gutter?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

---

18a. Kan du si noe om hvorfor du har gitt dette svaret?.....

---

Bare for jentene: Spørsmål 19. 19a og 20.

19. Kunne du tenke deg å velge et yrke som du tror mange mener er typiske mannsyrker?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

---

19a. Kan du si noe om hvorfor du har gitt dette svaret?.....

---

20. Kunne du tenke deg til å fortsette i det yrket du velger deg, hvis du får barn? (Kryss av en eller flere ruter)

- Ja
- Nei
- Vil være heime når ungene er små
- Vil ha ungene i dagheim eller annet barnepass
- Jeg og min mann kan dele på heimearbeidet
- Vil ha halvdagsjobb
- Andre muligheter.....
- .....

---

Bare for guttene: Spørsmål 21, 21a og 22.

21. Kunne du tenke deg å velge et yrke som du tror mange mener er typiske kvinneyrker?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

---

21a. Kan du si noe om hvorfor du har gitt dette svaret?.....

.....

---

22. Kunne du tenke deg å stille heim og unger hvis du får familie? (Kryss av i en eller flere ruter)

- Ja
  - Nei
  - Vil være heime når ungene er små
  - Vil ha halvdagsjobb
  - Jeg og min kone kan dele på arbeidet heime
  - Ja, i kortere perioder
  - Mora til ungen vil være heime
  - Vil ha ungene i daghem eller annet barnepass
  - Andre muligheter.....
  - .....
-

Alle skal svare på disse spørsmålene.

23. Hvor vil du helst bosette deg når du blir voksen?

I heimbygda

I nabobygda

I Vågan kommune et sted

hvor.....

I Svolvær eller Kabelvåg

På et annet sted

Hvor?.....

Vet ikke

---

24. Kan du si hvorfor du vil bo på det stedet du har

kryssa av?.....

.....

---

25. Hva gjør du vanligvis om ettermiddagene, etter at skole-

dagen er slutt?.....

.....

---

Har du kritikk av spørsmålene eller andre ting å tilføye?

Skriv på andre siden av arket?

Tilleggsspørsmål for 8., 9., (10) klasse.

26. Hvis du skal ha arbeidsuke i år, hva slags arbeid skal du ha?.....

---

27. Hvorfor valgte du dette arbeidet?

(Kryss av i en eller flere ruter)

Jeg er interessert i å vite mer om dette yrket

Jeg skal ha dette som framtidig yrke

Venner/venninner har valgt det

Mor arbeider der

Far arbeider der

Andre slektninger eller kjente arbeider der

Jeg vil bort fra skolen

Jeg har hørt/lest om yrket i fjernsyn, radio, aviser, blad

Skolen ordnet det slik

Det finnes ikke andre muligheter for arbeid

Andre grunner.....

---

28. Ville du heller ha hatt annet arbeid, - i tilfelle hva slags arbeid?.....

---

29. Hva synes du om valgfagsordningen?

(Kryss av i en eller flere ruter)

Det blir artigere å gå på skolen

Det blir bare rot

Merker liten eller ingen forandring

Vi lærer mer

Artig å bestemme litt sjøl

Mer avslappende å gå på skolen

Andre grunner.....

.....

---



## VEDLEGG IV

### INTERVJUGUIDE FOR SAMTALE MED ELEVER I 8. OG 9. KLASSE.

1. Mange mener at ungdommen ikke er opptatt av framtida si/  
hva som skal skje dem/eller at de ikke har noen tanker  
om dette.  
Hva mener du om dette?  
(Hva er du opptatt av: jobb, utdanning, bosted, ekteskap/  
familie.)
2. Snakker du med noen om dette, eller går du og tenker på noe  
av dette for deg selv, eller tenker du ikke på det i det hele  
tatt?  
(Snakker du med foreldre, skolens lærere, kamerater, søsken,  
besteforeldre eller andre om dette?)
3. Hva vil du helst gjøre etter at du er ferdig med ungdomsskolen?  
(Tror du dine planer/ønsker går i oppfyllelse?)
4. Hvorfor vil du gjøre akkurat dette?  
(Skole/utdanning, arbeid, vente å se?)
5. Hvilket yrke/arbeid vil du helst ha når du blir voksen?
  - a) Kunne du tenke deg å prøve flere arbeid/yrker før du  
bestemmer deg?
  - b) Ha flere yrker/arbeid samtidig?
  - c) Satse på å skifte yrke/arbeid etter en tid?
  - d) Ha ett bestemt yrke?
  - e) Til jentene: Kan du tenke deg å bli husmor og stelle  
heim og unger?
6. Hvordan får du dette yrket?  
(Utdanning/praksis/erfaring.)
7. Hvor har du din kjennskap til dette yrket/arbeidet fra?  
(Mor, far, besteforeldre, søsken, naboer, skolen, massemedia,  
andre.)
8. Hva gjør dine foreldre? Kunne du tenke deg å ha det samme  
yrke/arbeid som mor/far?
9. Hva vil dine foreldre at du skal bli/gjøre?

10. Hva er viktigst med å ha et yrke/arbeid?
  - a) tjene penger
  - b) gjøre det en har lyst til og synes er interessant
  - c) komme ut blant andre
  - d) være til gangs/nytte
  - e) vente til noe bedre dukker opp
  - f) gjøre noe for andre
  - g) fint å ha i bakhånd/ha noe å falle tilbake på.
  
11. Vet du hva kameratene/vennene dine vil bli?
  
12. Kan kvinner og menn gjøre samme slags arbeid eller er det noen yrker/arbeid som passer best for noen av dem? (I tilfelle hvilke - og hvorfor passer de best for det ene kjønn?)
  
13. Jenter og gutter velger som regel ikke det samme yrke/arbeid - hvorfor er det slik?
  
14. Er det rettferdig at jenter og gutter skal behandles likt?
  
15. Blir det gjort forskjell på jenter og gutter heime, på skolen, ellers?
  
16. Velger jenter og gutter de samme fag på skolen?
  
17. Hva ville du helst forandre ved skolen hvis du fikk lov?
  
18. a) Til jentene: Hva synes du om guttene på skolen?
18. b) Til guttene: Hva synes du om jentene på skolen?
  
19. Kan du tenke deg å gifte deg noen gang?  
(I hvilken alder er det passende å gifte seg?  
Vil du ha barn - og hvor mange barn vil du synes er passende?)
  
20. Til jentene: Hvis du fikk barn/familie vil du fortsette i det yrke/arbeid du hadde valgt deg eller
  - a) slutte helt
  - b) slutte for kortere periode
  - c) ta halvdagsjobb
  - d) fortsette når ungene er blitt store.

20. a) Hva med barnepass og arbeidsfordeling heime?
21. Til guttene: Hvis du fikk familie kunne du tenke deg at kona di var ute i arbeid?
21. a) Kunne du tenke deg å stelle heime og unger?  
a) for lengre tid  
b) for kortere tid  
c) nei  
d) av og til kunne jeg ta et tak.

Alle skal besvare disse spørsmål:

22. Undersøkelser viser at flere menn enn kvinner liker å være gift - hvorfor tror du det er slik?
23. Hvor vil du helst bo som voksen?  
a) kunne du tenke deg å bo på forskjellige steder  
b) bosette deg en plass for alltid  
c) bo borte for kortere perioder og så komme tilbake.
24. Hvor vil foreldrene dine du skal bo?
25. Hvor ønsker kameratene/vennene dine å bosette seg?
26. Hvem er du i lag med på skolen og i fritida/om ettermiddagen?
27. Hva gjør du om ettermiddagen?  
a) hjelper til heime  
b) hjelper til/arbeider andre steder  
c) er i lag med kamerater/søsken/andre  
d) driver med mine hobbyer/interesser  
e) musikken/sport/klubb  
f) lekser  
g) andre ting.

VEDLEGG V

SPØRSMÅLSGUIDE TIL ELEVINTERVJU I FORBINDELSE MED FILMARBEIDET.

1. Hvordan trives du på skolen? (Begrunn hvorfor du trives/ikke trives.)
  - a) Hva gjør dere i friminuttene f.eks.?
2. Bruker du og kameratene å snakke om skolen og forholdene på skolen?
  - a) Snakker du med andre om dette, f.eks. lærere, foreldre?
3. Hva gjør du etter at skoledagen er slutt?
  - a) Gjøre mål heime: passe søsken  
vaske kopper/golv  
gå i fjøset  
hjelp til med båten  
gå ærend/handle  
andre ting  
  
lekser  
lese aviser/bøker/blad - hvilke?  
musikk  
besøk hos venner
4. Hvem er du helst sammen med?
5. Hva gjør du og kameratene dine i fritida?
6. Hvor møtes dere? (Heime, på veien, ungdomsklubben, andre steder.)
7. Har du noen spesielle hobbyer, interesser? (Sport, musikk-korps, handarbeid, samle frimerker o.l.)
8. Er det noe du savner på heimplassen din - er det noe du har lyst å gjøre som du ikke kan gjøre her?
9. Tror du at du kommer til å flytte herfra - hvorfor?
10. Hvis du tror du flytter herfra - hva kommer du til å savne mest? (Foreldre, venner naturen, andre ting?)

VALGFAG/VALGFAGEMNER PÅ UNGDOMSSKOLENS 8/9 (10) KLASSETRINN  
VED BREIVIK FÅDELTE BARNE- OG UNGDOMSSKOLE, VÅGAN KOMMUNE,  
SKOLEÅRA 1971/72 - 1979/80, I ALT 8 ÅR.\*

Skoleår	Valgfag/Valgfagemne	Uketimer	Kommentar
1971/72	Tysk	5	
	Forming	2-5-7	Sløydpr., tekstil m/vev, tegnepr.
	Maskinskriving	1-2	
	Bokføring	2	
	Motorlære/verksted- praksis/fiskerilære	2	Båtmotor (bensin, diesel), arbeid på verksted i Breivik, 3 d. opphold ved kommuneserterets u-skole med undervisning om fiskeri.
	Fellestime	1	6.-9. klasse samlet i siste time fredag.
1972/73	Tysk	5	
	Forming	2-5-7	Sløydpr., tekstil m/vev, tegnepr.
	Bokføring	2	
	Maskinskriving	1-2	
	Båtfører-kurs	1/2	Samtlige elever i 9. tok båtførerprøven. ("sertifikat")
	Miljølære	1	
	Fellestime	1	6.-9. samlet i siste time fredag.
1973/74	Tysk	5	
	Forming	2-5-7	Samme tilbud som tidligere år.
	Bokføring	2	
	Maskinskriving	1-2	
	Båtfører-kurs	1/2	Samtl. elever i 9. tok "sertifikat".
	Gitarspill/Vise- sang	1/2	Medlemmene i „LOVISA“ besøkte skolen, og underviste en hel skoledag, samt i helg.
Fellestime	1	Siste time fredag, som tidligere år.	

\* Rapport utarbeidet av skolens rektor

Skoleår	Valgfag/Valgfagemne	Uketimer	Kommentar
1974/75	Tysk	4 (5)	
	Forming m/Foto	2-5-7	Som før, men med noe foto i tillegg.
	Maskinskriving	1-2	
	Bokføring	2	
	Båtfører-kurs	1	Samtl. elever i 9. tok sertifikat.
	Drama	1/2	Off. oppsetting av "Gjete Kongens harer".
	Dokketeater	1/2	2 eventyrspill, oppført for elever i 6.-9., og også oppført for 1.-5. + foreldre og mindre søsken.
	Jazz-ballett	1/2	Konsentrert innføringskurs.
	Spansk	1/2	Konsentrert, enkelt "ferie-kurs".
	Fellestime	1	Siste time fredag, som tidl. år.
1975/76	Tysk	3-4	
	Forming m/Foto	2-5-7	Som foregående år.
	Maskinskriving	1-2	
	Bokføring	2	
	Drama	1/2	
	"Småretter"	1/2	Matstell-kurs.
	Gitarspill/Vise-sang	1/2	
	Fellestime	1	Siste time fredag, som tidl. år.
1976/77	Tysk	3-4	
	Forming	2-5-7	Sløydpr., tekstil m/vev, småsløyd.
	Foto	1-2	Eget opplegg m/brevskole.
	Maskinskriving	1-2	
	Bokføring	2	KA-skolens brevskoleopplegg. 2 av elevene på gruppen gikk opp til off. eksamen ved Svolvær videregående skole vår -77.
	Omsying av gamle klær	1/2-1	
	Tegnepr. form. m/trykk	1/2	... også stoff-trykk.

Skoleår	Valgfag/Valgfagemne	Uketimer	Kommentar
forts.	Internasjonal folkedans	1/2	
	Båtfører-kurs	1	Samtl. i 8. og 9. tatt "sertifikat".
	Fellestime	1	Siste time fredag, som tidl. år. I en periode er timen nyttet til korsang (3 stemmer) med alle elever på 6.-10. trinn.
	Tysk	3	
	Forming, sløydpr./tekstil	2-3-5	+ vev
	Allsidig småforming	1/2-1-3	
	Tegnepr.form.m/ grafikk	1/8-1/4	
	Fysikk-sløyd	1/8	
	Omsying av gamle klær	1/2-1-1 1/2	Nyttet læremidler fra Forbrukerdepartementet.
1977/78	Maskinskriving	1/4-1/2-1	
	Internasjonal folkedans	1/8	Timene lagt parall. med kroppsøv. for 6/7 klasse, slik at de fikk valgmulighet til å delta.
	Foto	1/2-1-2	
	Vedlikehold av skolen	1/8	
	Sjakk	1/8.1/4- 1/2-1	
	Økologi/Fiskeoppdrett	2-5	Sammensatt av: 2 t. valgfag + 2 t. naturfag + 1 t. kroppsøv Samtl. elever på 8/9/10 kl.tr. deltok. Alle gjennomførte brevskoleopplegget "DET STORE SAMSPILLET".
	Selvstendig arb. m/valgfag	1-2	Bare tilbud for 10. kl.-elever.

Skoleår	Valgfag/Valgfagemne	Uketimer	Kommentar
1978/79	Fiskeoppdrett	2	Ferskvannsfisk. Noe enklere opplegg enn forrige år. Nyttet 2 t. av valgfag-pott.
	Maskinskriving	1-1 1/4	
	Båtfører-kurs	1	Alle tatt sertifikatet, skriftlig hos havnefogden i Svolvear.
	Tysk	3	
	Forming m/foto	1 1/4-1 1/2 3 1/2	
	Sløydprega småforming	2	
	Tegneprega forming	1/2	
	Tekstilforming	1-2-3 1/2	
	Tresløyd	1	
	Undervisning i småskolen	1/4	
	Hybelmat	1/4- 1/2	
	1979/80	Sosialfag	1-2
Maskinskriving		1-2-3	
Tysk		3	
Svømming		2	
Søm og Vev		2	
Forming og Foto		1	
Heimkunnskap		1	Hovedsakelig matlaging.
Sløydprega forming		1	
Tekstilforming	1		



VEDLEGG VII

Navn på elev<sup>x)</sup>: -----

Valgfag 1979/80 for 8. og 9. klasse.

Elevene har disse valgmulighetene:

1 t.	Sosialfag	Maskinskr.	Tysk
1 t.	Sosialfag	Brevkurs	Maskinskr.

1 t.	Svømming	Tysk	Søm/Vev	Maskinskr.
1 t.	Svømming	Tysk	Søm/Vev	Maskinskr.

1 t.	Forming & Foto	Heimkunnskap
------	----------------	--------------

5 t. i alt, regnet i gjennomsnitt pr. skoleuke.

Utenom dette skal alle elever i både 8. og 9. klasse ha 1 time sløydprega forming og 1 time tekstilforming.

Sett en kryss over de fag du ønsker deg mest, i alt 5 timer (pr. uke i gjennomsnitt).

-----  
sted

dato

\_\_\_\_\_  
(eleven)

\_\_\_\_\_  
(foreldre/foresatte)

x) Informasjon til foreldrene angående skolens valgfagstilbud.

VEDLEGG VIII

Spørsmål:

Kunne du tenke deg til å fortsette i det yrket du velger deg, hvis du får barn? \*)

(Spm. 20 i spørreskjema.) (Spm. 20 og 20a i intervjuguide.)

(Vedlegg III og IV.)

Jenter	
A	Ja - vil ha halvdagsjobb.
B	Ja, vil være heime når ungene er små. Jeg og min mann kan dele på heimearbeidet, vil ha halvdagsjobb.
C	Nei - vil være heime når ungene er små.
D	Vil være heime når ungene er små.
E	Ja, - vil være heime når ungene er små. Jeg og min mann kan dele på heimearbeidet.
F	Vil ha halvdagsjobb.
G	Vi være heime når ungene er små.
H	Vil være heime når ungene er små, vil ha halvdagsjobb.
I	Vil være heime når ungene er små.
J	Ja. Vil ha barnepass.

\*)

Oversikten er utarbeidet på grunnlag av spørreskjema - besvarelsene til 7., 8. og 9. klasse våren 1979, samt intervju med 8. og 9. klasse vår 1980.

VEDLEGG IX

Spørsmål:

Kunne du tenke deg å stille heim og unger hvis du får familie?\*)

(Spm. 22 i spørreskjema.) (Spm. 21 og 21a i intervjuguide.)

Vedlegg III og IV.)

Gutter	
K	Ja.
L	Ja, vil være heime når ungene er små.
M	Ja, i kortere perioder.
N	Ja - vil være heime når ungene er små/jeg og min kone kan dele på arbeidet heime.
O	Nei / vil være heime når ungene er små.
P	Ja
Q	Ja, jeg og min kone kan dele på arbeidet heime.
R	Nei, mora til ungen vil være heime.
S	Jeg og min kone kan dele på arbeidet heime.
T	Ja, jeg og min kone kan dele på arbeidet heime.
U	Vil være heime når ungene er små/jeg og kona kan dele på arbeidet heime.
V	Nei, min kone og jeg kan dele på heimearbeidet/mora til ungen vil være heime.
W	Mora til ungen vil være heime.

\*) Oversikten er utarbeidet på grunnlag av spørreskjemabesvarelsene til 7. 8. og 9. klasse våren 1979, samt intervju med 8. og 9. kl. våren 1980.

Elever	Mors yrke	Fars yrke	Hva slags framtid yrke/arbeid vil du ønske deg?
A	post (telegraf)	død	vet ikke
B	husmor/kontorarbeid	mekanisk båtverksted	sykepleier
C	husmor (familien har gårdsbruk)	snekker	jorbruk/barnepleier
D	husmor	fisker	jordmor/barnepleier/sykepleier/ vet ikke
E	husmor	industriarbeider	barnepleier/sykepleier
F	husmor	fabrikkarbeider	jordmor/sykepleier
G	husmor	bussjåfør (skolebuss)	sykepleier
H	husmor (familien har gårdsbruk)	småbruker og fisker (sesongarb.)	hjelpepleier/sykepleier
I	kokke (familien har gårdsbruk)	veiarbeider (sesongarbeider)	sykepleier
J	rektor	sekretær (ved filét-fabrikken)	lege
K	butikkeier	butikkeier	fisker/butikk/bilmekaniker
L	poståpner	bussjåfør (skolebuss)	bilmekaniker
M	kokke (familien har gårdsbruk)	veiarbeider (sesongarbeider)	snekker
N	husmor	fisker (sesongarbeider)	fisker(er usikker)
O	husmor (jordbørdyrking)	snekker/ fisker (verksted/trelasthandel)(sesongarb.)	arbeide på fraktbåt
P	drosjesjåfør	håthygger	fisker(er usikker) arbeide på anlegg
Q	husmor (familien har gårdsbruk)	gårdbruker/fisker maler - (sesongarbeider)	maler
R	husmor (familien har gårdsbruk)	fisker/fangstmann (sesongarbeider)	fiske og fangst
S	husmor (familien har gårdsbruk)	skipper -(fraktbåt) (sesongarbeider)	arbeide på båter/rørleggerarb.
T	husmor	serviceing. (sjøfart)	sjømann/maskinist
U	husmor	fisker (pensjonert)	fiske/vet ikke

jenter

gutter

gutter

Elever	Mors yrke	Fars yrke	Hva slags framtid yrke/arbeid vil du ønske deg?
V	husmor (grønnsak- dyrking)	snekker/ fisker (verkted/trelast- handel) (sesongarb.)	snekker
W	husmor  (familien har gårdsbruk)	snekker/fiske/ gårdsbruk (sesongarbeider/ pensjonert)	snekker/maler

x) Tabellen er utarbeidet ut fra elevenes informasjon angående foreldrenes yrker. Parantesene i tabellen er mine. Ingen av elevene har nevnt familiens tilknytning til gårdsdrift. En drift som vil være kvinners ansvar i perioder da menn er borte på fiske. At elevene ikke har nevnt jordbruksdrift og foreldrenes (spesielt mors) tilknytning her kan ha sammenheng med at de ikke har regnet dette som et yrke/arbeid og at far blir regnet som familiens hovedforsørger. Faren bringer oftest pengeøkonomi til husholdet, mens moren gjennom sitt gårdsarbeide bringer inn naturalia i form av f.eks. poteter, egg og melk, tilskudd til husholdet som kan bli mer "usynlig" i forhold til kontantene som bringes inn.

VEDLEGG XI

Spørsmål:

Synes du at alle jobber passer like bra for jenter og gutter?

Kan du si noe om hvorfor du har gitt dette svaret?

(Spm. 18 og 18a i spørreskjema. Vedlegg III.)

Jenter	Ja	Nei	Vet ikke	Begrunnelse for svaret:
A			X	-
B			x	-
C		X		Jeg synes ikke det passer for jenter å arbeide som bilmekaniker.
D			X	Jeg vet ikke om alle arbeidene som finnes.
E	X			Fordi jeg mener det bør være likestilling.
F			X	-
G	X			Jeg synes alle kan gjøre det de har lyst til.
H		X		Mannfolk er sterkere enn kvinner, så tunge løft o.l. synes jeg mannfolk kan gjøre.
I	X			Jeg synes at både jenter og gutter kan jobbe i sykepleieryrket.
J	X			Noen jobber passer kanskje ikke for svakt bygde kvinner, men de passer da heller ikke for svakt bygde menn, så jeg tror de kan gjøre likt over hele linja.
<u>Gutter</u>				
K	X			Fordi jeg synes det.
L	X			Fordi jeg synes at jentene kan gjøre det samme som guttene.
M		X		Jentene kan kanskje klare noe, men ikke alt.
N		X		Det er fordi at guttene er tøffere og sterkere enn jentene.
O		X		Nei - jenter /?÷ // **
P	X			Fordi jenter kan hvis de vil.
Q		X		F.eks. det å fiske er så tungt at det er ikke noe for kvinnene.
R		X		Jentene passer ikke til kroppslig arbeid, men til å sitte på et kontor.
S		X		Fordi alle vet at det er forskjell på mann og kvinne når det gjelder å ta et krafttak.
T		X		Det passer ikke for en jente å stå i en maskin (på båt).
U		X		-
V		X		En jente vil ikke klare å fiske året rundt.
W		X		Det er sjelden at en jente har nok muskulatur til å jobbe i anleggsarbeide.

VEDLEGG XII

Er det retterdig at jenter og gutter skl<sup>å</sup> behandles likt?\*)  
 (Spm. 14 i intervjuguiden. Vedlegg IV.)

Jenter	Ja	Nei	Vet ikke
1	x		
2	x		
3			x
4	x		
5		x	
6			Opp til enhver å bestemme
7	x		
8	x		
=====			
Gutter			
1	x		
2			x
3	x		
4	x		
5	x		
6			Byr meg ikke om dette spørsmål, det er noe kvinnfolkene har funnet på.
7	x		
8	x		

\*) 16 elever, 8 jenter og 8 gutter i 8. og 9. klasse ble intervjuet vår -80.

LITTERATURLISTE:

Andreassen, Geir/Mortensen, Elin:

En studie av sammenhengen mellom kjønn, atferd og dominans i fellesundervisning av jenter og gutter i kroppsøvfagsfaget.

Grunnfagsoppgave i samfunnsvitenskap.

Institutt for samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1982.

Andrésen, Ragnhild. Født til underlegenhet? - En studie i unge jenters selvbilde og identitet.

Hovedoppgave i sosialpedagogikk.

Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo 1982.

AOF, Arbeidernes opplysningsforbund: - "Utmed havet" Kystkvinnens liv og virke 1920 - 1940.

AOF's 50-års jubileumsutstilling 1982.

Aubert, Vilhelm: Sosiologi. Universitetsforlaget. Oslo 1972.

Aune, Leif: Økonomiske perspektiver for Nord-Norge.

Menneske og miljø i Nord-Norge.

Sosiale aspekter ved folkeflytting.

Serien "Samfunn og sak."

Universitetsforlaget. Oslo 1971.

Austre Vågan Blad Nr. 4 1974.

Bandura, Albert: Social - Learning Theory of Identificatory Processes.

Goslin D. (ed):

Handbook of Socialization Theory and Research.

Rand Mc Nally and Company. Chicago 1971.

Barth, Fredrik: Socialantropologiska problem.

Vanersborg 1971.

Beauvoir de, Simone: Det annet kjønn. Bind II.

Pax Forlag. Oslo 1970.

Becker, Ernest: The Birth and Death of Meaning.

An Interdisciplinary Perspective on the Problem of Man.

The Free Press. New York 1971.



Berentzen, Sigurd: Kontrasten i barns lek.

En analyse av forholdet mellom begrepsdannelse og samhandling i en barnehage.

Occasional Paper No. 3.1980.

Sosialantropologisk Institutt.

Universitetet i Bergen.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Den samfundskapte virkelighed.

Alma Lindhardt og Ringhof, København 1972.

Berge, Aase: Teknologi og kunnskapsutvikling.

Magisteravhandling i sosiologi.

Institutt for sosiologi.

Universitetet i Oslo 1977.

Berntsen, Jack (red): Viseboka: "Det e lys lenger fram!"

Nord-norsk forfatterlag, 1976.

Bjørn, Kirsten: Fiskehushold, økonomisk tilpasning og kvinnearbeid.

En undersøkelse fra et øysamfunn på Helgelandskysten.

Hovedoppgave i sosiologi.

Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo 1978.

Blakar, Rolv M.: Språk er makt.

Pax Forlag. Oslo 1973.

Blom, Jan Petter/Holtedahl, Lisbet: Kvinneproblemet og sosialantropologien som fag.

Haavind.H.m.fl. (red): Forskning om kvinner.

Universitetsforlaget, Oslo 1976.

Bowitz Larsen, Sissel/Paulgaard, Gry: Jenter og gutter og likhetsnormen i skolen.

En analyse av klasseromsinteraksjon med vekt på kjønn.

Grunnfagsoppgave i samfunnsvitenskap.

Institutt for samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1982.

Bratrein Dahl, Håvard(red): Drivandes kvinnfolk.

Om kvinner, lønn og arbeid.

Universitetsforlaget, Tromsø 1976.

- Bratrein Dahl, Håvard: Det tradisjonelle kjønnsrollemønster i Nord-Norge.  
Bratrein H.m.fl. (red): Drivandes kvinnfolk.  
Om kvinner, lønn og arbeid.  
Universitetsforlaget. Tromsø 1976.
- Broch, Tom m.fl. (red): Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning.  
Nyt fra samfunnsvidenskabene 50. København 1979.
- Brock-Utne, Birgit: What are the Effects of Curricular Options?  
Institute for Educational Research.  
University of Oslo 1981.
- Brock-Utne, Birgit/Haukaa, Runa: Kunnskap uten makt.  
Kvinner som lærere og elever.  
Universitetsforlaget. Oslo 1980.
- Brox, Ottar: Hva skjer i Nord-Norge?  
En studie i norsk utkantpolitikk.  
Pax Forlag. Oslo 1966.
- Brox, Ottar: Mot et konsolidert bosettingsmønster?  
Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 3-4 1980.
- Bryn, Erle. Jenter i et lokalsamfunn.  
Hovedoppgave i sosialpedagogikk. Universitetet i Oslo 1980.
- Baadshaug, Maren Britt/Eeg-Henriksen, Fride:  
Kvinner; utdanning, yrkesarbeid og likestilling.  
Hovedoppgave og magistergradsavhandling i sosiologi.  
Institutt for sosiologi.  
Universitetet i Oslo 1976.
- Baadshaug, Maren Britt/Eeg-Henriksen, Fride: En kronglete vei til arbeidslivet - yrkesutdanning for kvinner.  
Berg.A.M.m.fl. (red): I kvinners bilde.  
Bidrag til en kvinnesosiologi.  
Pax forlag. Oslo 1977.
- Christie, Nils: Hvis skolen ikke fantes.  
Universitetsforlaget. Oslo 1971.

Dahl Stang, Tove: Ekteskapet, den moderne husmannskontrakten. Noen  
kvinnerettslige problemstillinger.

Støren, T./Wetlesen Schou, T. (red): Kvinnekunnskap.  
En artikkelsamling om kvinners situasjon i mannssamfunnet.  
Gyldendal. Oslo 1976.

Edwardsen, Edmund: Småsamfunnets sosialiseringspotensiale.  
Hovedoppgave i samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø 1977.

Edwardsen, Edmund: Skolen som parentes i samfunnet.  
Norsk pedagogisk tidskrift.  
Nr. 7, 65. årgang 1981.

Eichler, Margit: The Double Standard.  
A Feminist Critique of Feminist Social Science.  
Croom Helm. London 1980.

Eidheim, Harald: Samane— ein avvikar - kategori i storsamfunnet eller eit  
folk med rett til ei framtid?  
Menneske og miljø i Nord-Norge.  
Sosiale aspekter ved folkeflytting.  
Serien "Samfunn og sak".  
Universitetsforlaget. Oslo 1971.

Enerstvedt, Regi: Mennesket i et fylogenetisk og ontogenetisk perspektiv.  
Forlaget Ny Dag. Oslo 1977.

Enerstvedt, Regi: Mennesket, kjønn og personlighet.  
Forholdet mellom det biologiske og det sosiale i lys av  
kjønnsproblematikken.  
Forlaget Ny Dag. Oslo 1979.

Flakstad, Anne G.: Kvinnevilkår i kombinasjonsbruk:  
Kvinnenes rolle når bruksavviklinga setter inn.  
"Ottar". Tidsskrift for nordnorsk natur og kultur Nr. 6.1982.

Forbruker-og administrasjonsdepartementet (FAD)  
Lov om likestilling mellom kjønn - Veiledning og fullstendig  
lovtekst.  
FAD.-Familie og likestillingsavdelingen. 1979.

Forsøksnytt nr. 1-2 Forsøksrådets informasjonsserie., 1979.

Forsøksrådet for skoleverket: Utvida opplæring for ungdomstrinnet 2.  
Oslo 1979.

Fredriksen, Sissel: Kjønnspolitikk og distriktsutbygging.  
Universitetsforlaget,Oslo 1981.

Frønes, Ivar: Jevnaldermiljø og sosialisering. Om de ikke-voksnes  
betydning for sosialiseringsprosessen.  
Sosiologi i dag nr. 3-4 1981.

Fyhn, Asbjørg: Kvinner i jordbruket - ei tradisjonell arbeids- og kjønns-  
rolletilpasning. "Ottar" Tidsskrift for nordnorsk natur  
og kultur. Nr. 6. 1982.

Greneren, Geir: Lærer på bygda.  
Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 7-8 1980.

Grennes, Ragnhild(red): Hvis husmoren ikke fantes.  
Pax Forlag.Oslo 1978

Grunnskolerådet: OMI - rapport nr. 17. 1982. Valgfag i grunnskolen.

Grunnskolerådet, OMI - nr. 18. 1982. Informasjonbrosjyre.

Grønbech, Dagrunn, Jensen Torill, Presthus Lisbeth, Uberg Anne-Ma:  
Metoderapport i forbindelse med filmarbeid.  
Institutt for samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø 1982.  
Danielsen, K./Holtedahll, L.(red) (In press.)

Grøttland Lind, Kristine: Daglig brød. Daglig dont.  
Fra Nord-Norsk husstell og hjemmeliv.  
Universitetsforlaget,Oslo 1978.

Hagesæther, Gunhild: Pedagogikk som disiplin.  
Haavind H.m.fl. (red): Forskning om kvinner.  
Universitetsforlaget,Oslo 1976.

Heide, Hjørdis: Kjønnsroller i familie og samfunn - i lærebøkene.  
Koritzinsky, T. (red): Samfunnsfag og påvirkning.  
Universitetsforlaget, Oslo 1972.

Hernes, Gudmund: Om ulikhetenes reproduksjon.  
I forskningens lys - Norges almenvitenskapelige forskningsråd  
25 år. Oslo 1974.

Hoëm, Anton: Samer, skole og samfunn.  
Tidsskrift for samfunnsforskning. Bind 9. 1968.

Hoëm, Anton (a): Makt og kunnskap.  
Universitetsforlaget, Oslo 1976.

Hoëm, Anton (b): Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?  
Universitetsforlaget, Oslo 1976.

Hoëm, Ragnhild m.fl. (red): Kvinnens stilling i samfunnet.  
Ramsøy, N./Vaa, M. (red): Det norske samfunn 2.  
Gyldendal, Oslo 1978.

Holtedahl, Lisbet: Jenter og gutter i skole og lokalsamfunn.  
Forskningssnytt nr. 1-2 1977.

Holtedahl, Lisbet: "Du må gjøre noe for andre!"  
Lokalkultur er kvinnekultur i Veggefjord.  
Stensil. Institutt for samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø 1977.

Holtedahl, Lisbet: Om ikke at lykkes med formidling.  
En sosialantropologisk analyse af nogle konkrete erfaringer -  
og et forsøg på at give nogle anvisninger for antropologisk  
forskningsprocedure.  
Institutt for samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø 1982. (In press.)

Holter, Harriet: Om kvinneundertrykkelse, mannundertrykkelse og hersketeknikker.  
Støren, T./Wetlesen Schou, T. (red): Kvinnekunnskap.  
Gyldendal, Oslo 1976.

Haavelsrud, Magnus/Hartvigsen, Hanna (red): Utdanning og likhetsidealer.  
Aschehoug.Oslo 1983.

Haavind, Hanne: Det kvinner har felles er kjønnsmessig undertrykking.  
Bratrein, H.m.fl. (red): Drivandes kvinnfolk.  
Om kvinner, lønn og arbeid.  
Universitetsforlaget, Tromsø 1976.

Haavind, Hanne m.fl. (red): Forskning om kvinner.  
En utredning om muligheter og behov for samfunnsvitenskapelig  
forskning om kvinners livsforhold og stilling i samfunnet.  
Universitetsforlaget.Oslo 1976.

Ideskisse for forsøk i grunnskolen 63/73. Arkiv 340.5.

Israel, Joachim : Sosiologi.  
Gyldendal.Oslo 1973.

Kalleberg, Annemor: Arbeidsmarked, jobbeutforming og familiebinding.  
En analyse av rengjøringssektoren.  
Hanisch, T.m.fl. (red): Marked for arbeid.  
Lønnsarbeider i velferdssamfunnet.  
Universitetsforlaget.Oslo 1980.

Kjølsrød, Lise: Bygdeby og kvinnekår.  
Kvinner og regional planlegging.  
Norsk institutt for by- og regionforskning.  
NIBR-rapport 1981:1.

Knutsen, Knut: Den niårige skolen og ungdomsutflyttinga.  
Hovedoppgave i pedagogikk.  
Pedagogisk forskningsinstitutt.  
Universitetet i Oslo 1972.

Kolstad, Arne: Kvinner som arbeider i helseinstitusjoner.  
Bratrein, H.m.fl. (red): Drivandes kvinnfolk.  
Om kvinner, lønn og arbeid.  
Universitetsforlaget.Tromsø 1976.

Larsen, Helge O.: Lofoten - regionen.

Befolkning - næringsliv - kommunikasjoner.

Solberg, B.m.fl. (red): Lofoten i går-i dag-i morgen. Hefte III:  
Næringsliv og økonomi.

Nordland Boktrykkeri A/S, Bodø, Tromsø 1975.

Larsen, Saugestad, Sidsel: Omsorgsbonden.

Tidskrift for samfunnsforskning nr. 3-4 1980.

Liljestrøm, Rita: Uppväxtvillkor.

Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle.

Publica. Liber Förlag. Stockholm 1976.

Lindbekk, Tore: Utdannelse.

Ramsøy, N./Vaa, M. (red): Det norsk samfunn. Bind I.

Gyldendal. Oslo 1968.

Mead, George H: Mind, Self and Society - from the standpoint of a social  
behaviorist.

Ed. Charles W. Morris.

The University of Chicago Press, Chicago 1934.

Mellin - Olsen, Stieg: Læring som sosial prosess.

Om årsakene til at dagens "skoleflinke" elever ofte mangler  
interesse for lærestoffet.

Gyldendal. Oslo 1977.

Mordal Nes, Kari: "Døm glømme næ...."

Unge jenters selvaktelse i hjem, skole og lokalsamfunn.

Erfaringer fra behandling ved en barne- og ungdomspsykiatrisk  
poliklinikk.

Hovedoppgave i samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1982.

Myklebust, Jon Olav: Skulen i lokalsamfunnet.

Ei undersøkning av kontaktmønstret skule - lokalsamfunn i  
utkantgrender i Trøndelag.

Tapir. Trondheim 1974.

Myrdal, Alva/Klein, Viola: Women's two roles.

Routledge and Keagan, London 1970.

Mønsterplan for grunnskolen, Aschehoug, Oslo 1974.

Nielsen Bjerrum, Harriet: Små piger, søde piger, stille piger -  
om pigeliv og pigesocialisering.  
Sosiologi i dag nr. 3-4 1981.

"Nordnorsk magasin" Nr. 5 1979.

"Nordnorks magasin" Nr. 2 1980.

Norges offisielle statistikk, A 978, 1976.

NOU 1975:8 Alternativ opplæring i ungdomsskolen.

NOU 1978:50 Lærerundersøkelsen.

Lærersituasjonen i Nord-Norge.

Prokop, Ulrike: Kvindelig livssammenheng.  
GMT Tranehuse. Danmark 1978.

Rasmussen, Knud: Udviklingspsykologi.  
Gyldendals Pædagogiske bibliotek. København 1972.

Rønhovde, Terje: Sosial klasse og utdanningsstrategi.  
En undersøkelse blant ungdomsskoleelever i et lokalsamfunn  
i Nordland.  
Hovedoppgave i sosialpedagogikk. Universitetet i Oslo 1980.

Sandven, Johs: Scand. Journal of Educational Research 1972.  
nr. 4 s. 118 - 159.

Sivertsen, Dagmar: Læstadianismen i Norge.  
Forlaget Land og Kirke. Oslo 1955.

Skinningrud, Tone: Likhet gjennom utdanningssystemet -  
Fellestrekk ved likhetsstrategier overfor klasse-, kjønns- og  
etnisitetsforskjeller blant elevene.  
Artikkel presentert på konferansen; "Utdanning og likhetsidealer."  
Institutt for samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø 1981.



Skinningsrud, Tone, Grønbech, D., Mordal Nes K.:

Jenters usynlighet i skolen.  
Institutt for samfunnsvitenskap.  
Universitetet i Tromsø, 1982.  
I Tiller T./Skagen K. (red) (In press.)

Skinningsrud, Tone/Haavelsrud, Magnus:

Temaet likestilling mellom kjønnene i lærebøker i samfunns-  
fag for ungdomsskolen. Rapport.  
Universitetet i Tromsø 1979.

Skoledirektører i Nordland. Rundskriv nr. 112/1978.

Skolesjefen i Vågan kommune. Rundskriv, 12/3 1979.

Solstad, Karl Jan: Riksskole i utkantstrøk.

Rapport frå prosjektet:  
"Elevprestasjonar i store og små ungdomsskolar."  
Tromsø 1974.

Solstad, Karl Jan: Riksskole i utkantstrøk.

Universitetsforlaget, Oslo 1978.

Solstad, Karl Jan: Et forfeila likhetsideal?

Høgmo, A.m.fl. (red): Skolen og den lokale utfordring.  
En sluttrapport fra Lofotprosjektet.  
Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø 1981.

Spender, Dale: Man Made Language.

Routledge & Kegan Paul. London 1980.

Spender, Dale: The role of teachers: What choices do they have?

Educational research workshop on sex stereotyping in  
school education.  
Hønefoss, mai 1981.

Spender, Dale/Sarah, Elizabet (eds):

Learning to Lose.  
Sexism and Education.  
The Women's Press. London 1980.

Storvik, Irene: Hushjelpene i det norske bysamfunn i mellomkrigstida - med særlig vekt på Tromsø.

Hushjelphold, levekår og organisering.

Hovedoppgave i historie.

Institutt for samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1982.

Støren, Thordis/Wetlesen Schou, Tone(red):

Kvinnekunnskap.

En artikkelsamling om kvinners situasjon i mannssamfunnet.

Gyldendal, Oslo 1976.

Sundby, Roar: Ungdom i Tromsø.

Fritidssituasjon og sosiale forhold.

Prosjektrapport nr. 1.

Ungdomsundersøkelsen i Tromsø. Tromsø 1982.

Teigene, Håkon I: Eit skule-opprør i Bygde - Norge.

Det Norske Samlaget . Oslo 1971.

Tornes, Kristin/Ve, Hildur: Utdanner vi kvinner til kriseløsere i velferdsstaten?

Sosiologi i dag nr. 3. 1980.

Ve, Hildur: Sosialisering, kjønn, klasse:

Berg, A.M.m.fl. (red): I kvinners bilde.

Bidrag til en kvinnesosiologi.

UniPax. Oslo 1977.

Vestre, Svein Egil: Læreren i 70-årenes skole.

Vår Skole nr. 3/4 1976.

Vågan Generalplan 1976 - 1987.

Svolvær 1975.

Wadel, Cato(red): Kompendium i metodologi.

Institutt for samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1979.

Wernersson, Inga: Könsdifferentiering i grundskolan.

Göteborg Studies in Educational Sciences 22.

Göteborg Universitet 1977.

Ytreberg, Øyvin: Notat om prosjektarbeidet 1978 - 80.

Tromsø 12/9 - 1978.

Østerberg, Dag: Makt og materiell. Politiske innlegg.

Pax.Oslo 1975.

Østerberg, Dag: Essays i samfunnsteori. Pax. Oslo 1975.

Østerberg, Dag: Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse.

Cappelens Forlag. Trondheim 1977.

Øvrebø, Else Marie: Studiemotivering og syn på gutar og jenter sitt behov for husstellskule hos eit årskull elevar ved 1 årig husstellinje ved vidaregåande skule.

Og kvifor berre jenter søker husstellinje ved vidaregåande skule.

Grunnfagsoppgave i samfunnsvitenskap.

Institutt for samfunnsvitenskap.

Universitetet i Tromsø 1979.

Ås, Berit: On Female Culture.

Acta Sociologica no. 2-3, 1976.

Rundskriv/rapporter:

Rapport fra Breivik skole pr. 29/11 1978.

Rapport fra Breivik skole om valgfagstilbudet i perioden 1971/72 - 1979/80.

Rapport til Forsøksrådet for skoleverket, fra skolesjefen i Vågan kommune, den 12/3 - 1979.

Skriv fra rektor ved Breivik skole den, 30/11 - 1979.