

Gutter, kjønn og likestilling

EN KARTLEGGING VED KUBEN VIDEREGÅENDE SKOLE



Forord

Reform gjennomførte høsten 2017 prosjektet «Ta vare på gutta! Likestilling og frafall på Kuben videregående skole». Prosjektet, som har mottatt støtte fra Barne, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), var først og fremst tenkt som et forebyggende tiltak mot gutters frafall på yrkesfaglige studieretninger.

I prosjektet har Reform kartlagt likestillingssituasjonen ved to av studieretningene på Kuben videregående skole – Oslos største yrkesfaglige skole. En kartlegging som dette er ikke foretatt tidligere, til tross for at det er grunn til å anta at hvordan likestilling praktiseres i norsk skole, vil kunne ha direkte betydning for gutters frafall.

En av studieretningene vi har sett på har en klar overvekt av gutter (teknikk og industriell produksjon), mens på den andre er jentene i klart flertall (helse og oppvekst).

Som rapporten viser, peker ikke funnene fra kartleggingen entydig i én bestemt retning. Snarere har vi fått bekreftet at det er store utfordringer knyttet til utradisjonelle yrkesvalg, både for jenter og gutter. Men også andre minoritetskap trekkes fram som kanskje like viktige som forskjeller mellom kjønn.

På grunnlag av arbeidet, har vi utarbeidet fem anbefalinger til videre arbeid. Anbefalingene knytter seg til kartleggingen på Kuben, men de vil kunne ha betydning i store deler av norsk skoleverk.

Reform ønsker å takke ledelse, lærere og elever ved Kuben for godt samarbeid. Vi takker også Bufdir for støtten til prosjektet.

Spørsmål om prosjektet kan rettes til Reform på post@reform.no.

Oslo, mai 2018
Live Mehlum, prosjektleder
Reform – ressursenter for menn

Innhold

Innledning	3
Et godt læringsmiljø er et grunnleggende fundament for læring.	3
1 Bakgrunnen for prosjektet	5
1.1 Gutter er overrepresentert i frafallsstatistikken	5
1.2 Innvandrerbakgrunn og frafall	6
1.3 Unge uføre	7
2 Om kartleggingen	9
2.1 Kartleggingens hensikt	9
2.2 Metode	9
3 Kuben videregående skole	10
3.1 Fakta om skolen	10
3.2 Frafall	10
3.3 Sammensetning av lærere og elever ved skolen	10
3.4 Skolens visjon og mål	10
3.5 Europeisk prosjekt mot frafall	11
4 Funn fra kartleggingen	12
4.1 Læringsmiljø og elevoppfølging	13
4.2 Mobbing og seksuell trakassering	13
4.3 Betydningen av kjønn	14
4.3.1 Betydningen av forbilder blant lærerne	14
4.4 Å være «den eneste»	14
4.4.1 Gutter i minoritet ved helse- og oppvekstfag	15
4.4.2 Jenter i minoritet på teknikk og industriell produksjon	17
4.4.3 Tilretteleggelse for gutter og jenter i mindretall	17
4.4.4 Transkjønnede elever	20
4.5 Betydningen av etnisitet	20
4.5.1 Flertall av etniske minoriteter	21
5 Oppsummering	23
6 Anbefalinger	24
Kilder	25

Innledning

Et godt læringsmiljø er et grunnleggende fundament for læring.

Alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven paragraf 9a-1). Det er skoleledelsens ansvar å skape handlingsrommet lærerne trenger for å få dette til.

Lærere i grunnskolen og barnehagen oppfatter selv at de likebehandler barna. Men i nær sagt alle forsknings- eller utviklingsprosjekter som har gjort systematiske undersøkelser av lærings-situasjoner, finner vi at så ikke er tilfelle. Det er mange måter jenter og gutter kan gis ulike læringsbetingelser ved en skole eller en barnehage (Odelfors 1998, Lyng 2002, Bakken 2008, Nielsen 2009). Det vil igjen variere om disse forskjellene har noen (negativ eller positiv) betydning for barna.

I fagmiljøene er det enighet om at skoleverket har et særlig ansvar for å bidra til en mer positiv utvikling. Ut over å sørge for kunnskap om likebehandling, bør skolene også ta ansvar for en praksis som motvirker utfordringer knyttet til ulik behandling basert på kjønn. Elever skal føle seg respektert, møtt og forstått, slik at de blir trygge nok til å lære. Denne tryggheten skapes når læreren har et bevisst og positivt forhold til sin egen kompetanse på kjønnsspesifikke utfordringer, og når lærerne benytter denne kompetansen i møte med alle typer elever.

I dette prosjektet har vi kartlagt likestillings situasjonen på Kuben videregående skole gjennom intervjuer med lærere, ledelse og noen elever. Vi har også gjennomført klasseromsobservasjon og sett på statistikk over frafall, trivsel og mobbing på skolen. Vi har sett på forskjeller mellom majoritets- og minoritetsetniske elever, og hvordan skolemangfoldet reflekteres blant lærerne på de to yrkesfaglinjene vi kartla.

I den første delen av rapporten redegjør vi for forskningen prosjektet bygger på. Deretter presenterer vi funnene fra kartleggingen og diskuterer disse. Til slutt presenterer vi noen anbefalinger til skolen, basert på funnene i prosjektet. Vi tror anbefalingene kan være nyttige også for andre videregående skoler.

1 Bakgrunnen for prosjektet

1.1 Gutter er overrepresentert i frafallsstatistikken

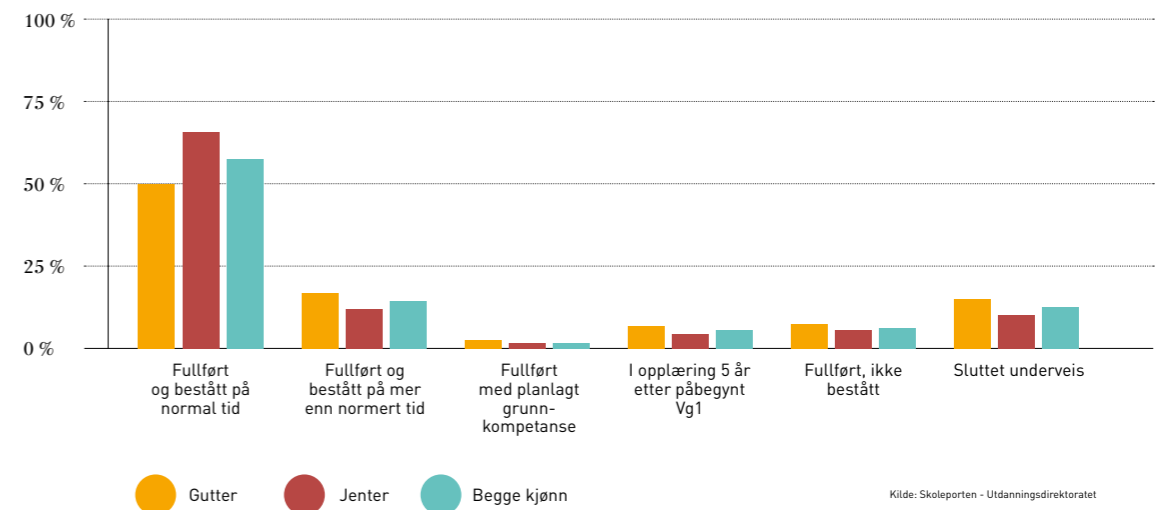
Frafall i videregående opplæring er et stort problem. At elever ikke fullfører er kostbart for samfunnet, og kan ha store konsekvenser for framtiden til dem det gjelder. Det er satt inn store ressurser for å motvirke dette, men ofte er det vanskelig å vite hva som virker.

Vi vet at gutter er overrepresentert blant dem som faller fra, og frafallet er sterkt knyttet til sosial klasse. Fraffallet er størst i de yrkesfaglige studieretningene. Nesten tre av ti elever som starter på videregående kurs innenfor yrkesfag, slutter underveis i utdanningsløpet. Det er også store forskjeller i frafall mellom ulike program

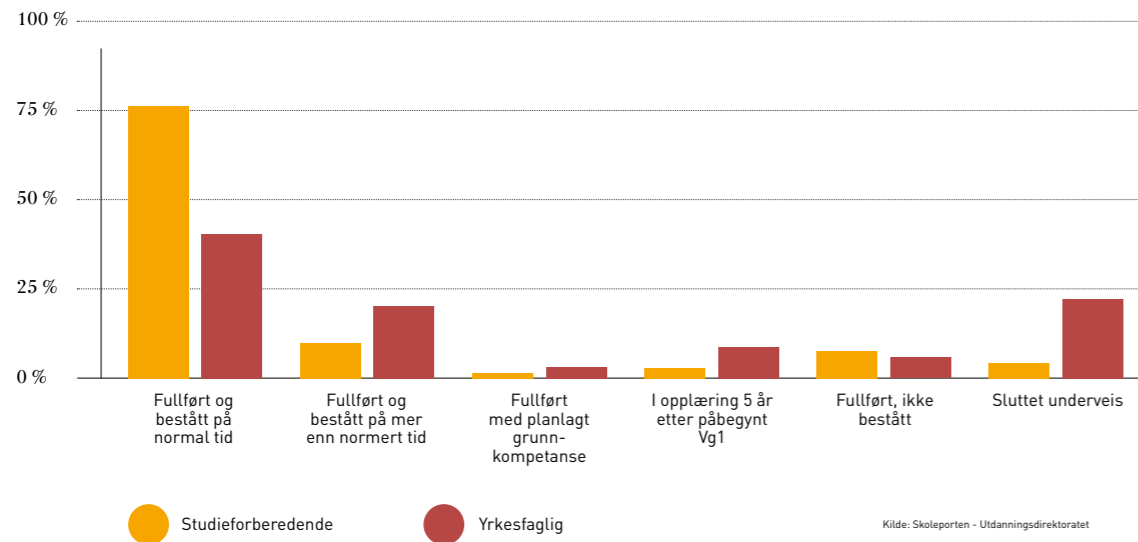
i yrkesfagene. Jenter fullfører i større grad enn gutter, og majoritetsungdom klarer seg bedre enn minoritetsungdom. Blant elever som får innfridd sitt førstevalg av utdanningsprogram, er andelen som slutter klart lavere enn blant elever som ikke får det (Utdanningsdirektoratet.no).

I et likestillingsperspektiv er frafall og feilvalg blant gutter, og ungdoms kjønnsdelte utdanningsvalg, store utfordringer. Når det i utdanningen til jobb ved sykehjem, barnehage, elektromontasje og anlegg er færre enn 15 % av ett av kjønnene, kan ikke valget lenger kalles fritt. Mange vil også trekke fram gutters gjennomsnittlige svakere skoleprestasjoner som et likestillingsproblem.

Gjennomføring av videregående opplæring etter fullføringsgrad. Perioden 2011-2016. Kjønnsfordelt. Prosent.



Gjennomføring i videregående opplæring etter studieretning. Perioden 2011-2016.



Det er mange forhold som påvirker gjennomføringen av videregående opplæring. Det faglige utgangspunktet elevene har når de begynner i videregående opplæring er den faktoren som har størst betydning (Utdanningsdirektoratet, 2016: 109). Ungdom som har droppet ut av videregående opplæring oppgir at mobbing, ensomhet og psykiske problemer var grunnene til at de sluttet (Gustavsen & Anvik, 2012). Endelig har også sosioøkonomiske forhold stor betydning, som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå og inntekt. Unge som har foreldre med høy utdanning fullfører videregående opplæring i langt større grad enn unge med lavt utdannete foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2016: 110).

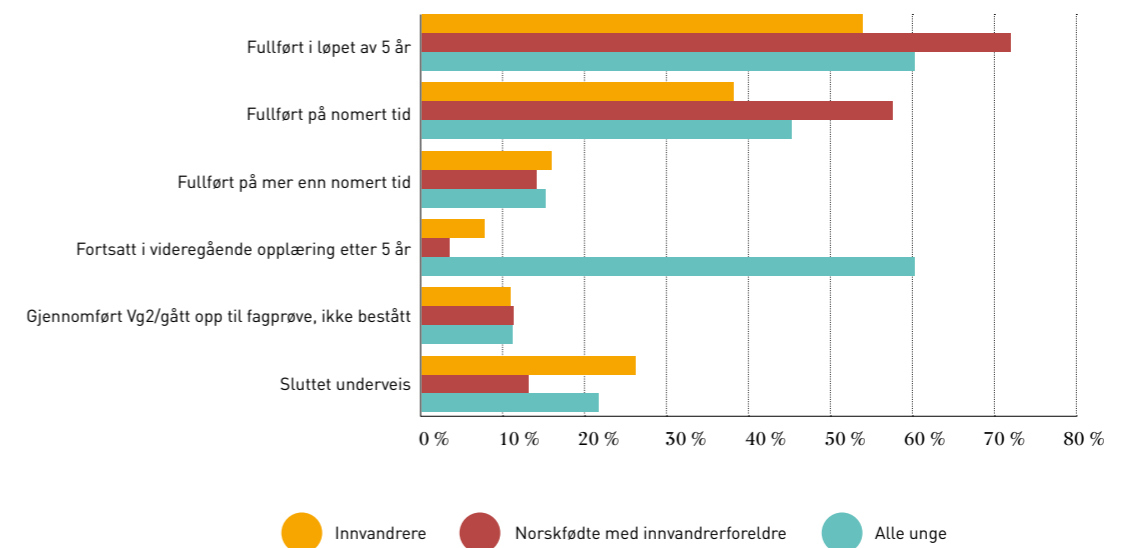
1.2 Innvandrerbakgrunn og frafall

Norskfødte med innvandrerforeldre fullfører videregående opplæring i like stor grad som unge generelt. Elever som ikke er født i Norge, fullfører i mindre grad, og 27 % slutter underveis i utdanningsløpet (SSB 2016).

Blant gutter som har innvandret til Norge og begynt på et yrkesfaglig utdanningsprogram, har bare 36 % oppnådd yrkeskompetanse i løpet av fem år. Også blant norskfødte med innvandrerforeldre er frafallet høyere for gutter enn for jenter.

Det er likevel ikke elevenes innvandrerbakgrunn som er hovedforklaringen på

Gjennomstrømming i videregående opplæring, etter innvandrerbakgrunn. Perioden 2011-2016.



forskjellen mellom elever med innvandrerbakgrunn og den øvrige befolkningen, når det gjelder i hvilken grad videregående skole gjennomføres etter plan. Her spiller grunnskolepoeng og foreldrenes utdanning en avgjørende rolle.

Elever med mindre enn 25 grunnskolepoeng har en gjennomføringsprosent på 12, mens den er nær 100 for elever med 55 poeng eller flere.

1.3 Unge uføre

En studie viser at 70 % av de som ikke fullførte videregående opplæring, var i arbeid ved fylte 31 år, mens blant dem som fullførte, var andelen i arbeid 85 % (Grønli 2014). Det er dem som dropper ut tidlig i videregående opplæring som har de dårligste utsiktene på arbeidsmarkedet. Det har de senere årene vært en klar økning i antall unge uføre. Dette har særlig sammenheng med at psykiske vansker og lidelser blant ungdom og unge voksne har økt i den samme perioden. Over halvparten av personer i trettiårene som blir uføretrygdet, blir dette på grunnlag av psykiske lidelser (Bufdir.no).

2 Om kartleggingen



2.1 Kartleggingens hensikt

Kartleggingen tok utgangspunkt i en undersøkelse av likestillings-situasjonen ved Kuben videregående skole, høstsemesteret 2017. Kartleggingen hadde som mål å beskrive en generell likestillingssituasjon ved skolen, og ikke framheve enkeltlærere eller enkeltelever. Vi har også registrert og vurdert andre årsaksforhold til frafall enn det som er knyttet til likestillings-situasjonen, der vi har funnet slike.

2.2 Metode

Vi gjennomførte deltakende observasjoner i friminutt, klasserom og læringssituasjoner ved Kuben videregående skole over en tidsperiode på to uker. Kartleggingen skjedde innenfor utdanningsretningene teknikk og industriell produksjon og helse- og oppvekstfag. Gjennom klasseromsobservasjon ble rammene kjønnene har til å bli sett og hørt undersøkt.

Det ble gjennomført samtaler med den enkelte lærer i forkant og etterkant av timen, med spesiell vekt på hvilke målsettinger læreren hadde for timen. Den deltakende observasjonen fokuserte på positive trekk ved helheten i læringssituasjonen, og hvilke rammer læreren ga guttene og jentene i de ulike klassene. Vi undersøkte også om det var kjønnsmønstre i oppmerksomheten til elevene, i det det ble undervist om eller i andre deler av læringssituasjonen.

I tillegg til deltakende observasjon har vi intervjuet ledelsen og et utvalg lærere ved Kuben videregående skole, samt noen

elever. Spørsmålene som ble stilt omhandlet hvordan ledelse og lærere vurderte likestillings-situasjonen ved skolen, og handlet blant annet om -

- likebehandling, og like ressurser til jenter og gutter,
- kjønn og likestilling i undervisningen,
- tilrettelegging og oppfølging av elever som er i mindretall, og
- kjønnsmønstre blant lærere og elever på skolen.

Det er også benyttet relevant kjønnsstatistikk fra skolen.

3

Kuben videregående skole

3.1 Fakta om skolen

Kuben videregående skole sto ferdig i 2013, og er en del av Kuben yrkesarena, Osloskolens storsatsing på fag- og yrkesopplæring. Skolen er Oslos største videregående skole, med nesten 1400 elever. Den har følgende utdanningsprogrammer: Studiespesialisering, bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon.

Skolen har 223 lærere. Gjennomsnittlig inntakspoeng er 38,1, og elevfraværet er på 8,5 %.

Ledelsen ved skolen uttrykker selv at de er svært opptatt av likestilling. I ulike sammenhenger trekkes det fram at skolen ønsker å være likestilt for å oppnå sin overordnede målsetting: å bidra til at flere elever foretar riktige karrierevalg, fullfører og består med resultater som møter den enkeltes mål.

3.2 Frafall

Tall fra 2016 viser at 39 elever sluttet på Kuben dette året. (Dette gjelder elever som sluttet etter 31. oktober, som er de som kommer med i statistikken.) Av disse var 21 gutter og 18 jenter. Frafallet var høyest på studiespesialisering (13 elever). To elever (jenter) sluttet på

helse- og oppvekstfag, mens tre elever (gutter) sluttet på teknikk og industriell produksjon. Det totale frafallet på Kuben utgjorde 3,1 % av elevtallet i 2016, og 3,2 % i 2017. Dette er noe høyere enn Oslo-gjennomsnittet, men det er samtidig en nedgang fra 2015, da frafallet på Kuben var 3,5 %.

Blant årsakene skolen har registrert for at elevene sluttet, er «flytting», «fått seg jobb» og «er begynt på en annen skole». Flertallet har likevel ikke oppgitt noen årsak til at de sluttet. I kartleggingen ser vi at årsakene også omhandler «psykisk helse», «utfordringer med å møte faglige krav» og at «studieretningen ikke var det de (elevene) trodde».

3.3 Sammensetning av lærere og elever ved skolen

Skolens faglige ledelse består av rektor (mann) og to assisterende rektorer (en kvinne og en mann). For øvrig har skolen 11 avdelingsledere, hvorav fire er menn og sju er kvinner. To av de 11 avdelingslederne har minoritetsetnisk bakgrunn.

Kjønnsfordelingen blant lærerne for de to spesielt utvalgte programfagene viser at på helse- og oppvekstfag er det 19 kvinner og en mann, mens det på teknikk og industriell produksjon ikke er noen kvinner, og ni menn.



I skoleåret 2016/17 viste elevsammensetningen at det på teknikk og industriell produksjon var mellom 2 og 5 % jenter, mens det på helse- og oppvekstfag var mellom 14 og 18 % gutter. Det er disse linjene vi har valgt å se særskilt på.

3.4 Skolens visjon og mål

Kubens visjon er at de «sammen skal utdanne morgendagens beste fagarbeidere og sikre at elevene fullfører og består med bred kompetanse for arbeidsliv og videre studier, i tett samarbeid

med de forskjellige bransjene og næringslivet».

Skolens overordnede målsettinger er oppgitt til å være å -

- bidra til at flere elever foretar riktig karrierevalg,
- bidra til at elever fullfører og består med resultater som møter den enkeltes mål,
- møte næringslivets behov for fremtidig arbeidskraft og kompetanse, og
- øke rekrutteringen til yrkesfag i Oslo.

3.5 Europeisk prosjekt mot frafall

Kuben videregående skole har tidligere deltatt i et treårig europeisk skolesamarbeid med tema frafall. Prosjektet het *High School Drop Out – one is too many*. Samarbeidet startet høsten 2014 og ble avsluttet våren 2017. Til sammen 10 skoler fra 10 land jobbet sammen i dette prosjektet. Partnerskolene var fra Tyrkia, Hellas, Portugal, England, Litauen, Latvia, Bulgaria, Kypros og Italia.

Prosjektet involverte studenter som sto i fare for å falle fra. I løpet av de tre årene prosjektet varte, deltok i alt ni elever fra Kuben. Temaer for prosjektet var læringsstrategier, yrkesorientering, foreldresamarbeid og kompetanseutvikling blant lærere. Elever deltok i en rekke kreative aktiviteter, som filmproduksjon og fotokonkurranse.



© Annette Larsen

4 Funn fra kartleggingen

I dette kapitlet presenteres funn fra våre intervjuer og deltakende observasjoner, organisert etter kategorier. Enkelte temaer ble introdusert av prosjektets medarbeidere, mens andre ble tilført av informantene selv.

I kartleggingen har vi også sammenliknet våre funn med tall fra elevundersøkelsen ved Kuben høstsemesteret 2017.

«Hvis tussene er framme, blir det tegnet peniser på tavla og når de lager nye ting lurere de på om de kan lage en pupp eller penis.»

4.1 Læringsmiljø og elevoppfølging

Under intervjuene fortalte lærerne oss at de er opptatt av og bekymrer seg for forhold som kan påvirke læring og trivsel i positiv eller negativ retning. Dette kan dreie seg om interesse og bekymring for om elevene er slitne på grunn av jobb ved siden av studier, psykiske vansker, grad av foreldrestøtte og framtidspåner. Vårt inntrykk er at denne bekymringen var særlig utbredt blant lærerne på helse- og oppvekstfag.

Flere av lærerne på teknikk og industriell produksjon forteller at de er glade for å jobbe på en stor skole, så de slipper å ha ansvar for å følge opp elever med mye fravær. Det er bare å «slippe ansvaret» og gi beskjed til rådgiver. Lærerne forteller at de ønsker å konsentrere seg om det faglige, ikke å følge opp elevene personlig.

I et intervju med en ansatt i ledelsen kom det fram at de jevnlig er i kontakt med elevene som er i mindretall på sine programfag - både gutter og jenter. Kontakten tas for å undersøke hvordan disse elevene har det, og for å innhente informasjon fra elevene direkte om behov for tilrettelegging, hjelp osv. Rådgiverne og ledelsen oppgir å ta en stor del av ansvaret for denne oppfølgingen av den enkelte eleven i mindretall.

Det var også flere av lærerne vi enten intervjuet eller observerte, som var opptatt av å tilpasse undervisningen til elevene mer generelt. Noen ventet med å ta opprop til et stykke inn i timen, for å gi så mange som mulig

anledning til å bli registrert. Andre fortalte at de lot elevene ha musikk på øret når de jobbet, siden dette ble opplyst som vanlig praksis ute på arbeidsplassene.

4.2 Mobbing og seksuell trakassering

Elevundersøkelsen i 2017 viste at 5,3 % av elevene ved Kuben videregående skole oppga at de hadde blitt mobbet av andre elever på skolen i løpet av de siste månedene. 2,7 % hadde opplevd å bli mobbet digitalt, mens 3,1 % oppga at de hadde blitt mobbet av en voksen på skolen. Det er noe høyere enn gjennomsnittet for alle osloskolene, som ligger på tilsvarende 4,6 % mobbing fra elever, 2,3 % for digital mobbing og 2,8 % mobbing fra voksne.

I intervjuene med lærere og ledelse kom det fram at de i liten grad opplevde mobbing ved skolen. Noen av lærerne poengterte likevel at det forekom såkalt «guttehumor i klassen». En lærer forklarer det slik:

«Hvis tussene er framme, blir det tegnet peniser på tavla og når de lager nye ting lurere de på om de kan lage en pupp eller penis.»

Dette var imidlertid ikke en type humor de så på som problematisk, siden denne guttehumoren er «akkurat den samme som er ute i bedriftene». I tillegg fortalte lærerne at det er vanlig at elevene også bruker ord som homo, jøde, pakkis og neger i dagligtalen og seg imellom. Dette gjaldt først og fremst guttene på skolen, men også jentene ble oppfattet som tøffe i munnbruken:

«Ofte sies det at det er gutta som gjør ting, men vi har noen jenter som har minst like hardt skall som gutta. Det ville vært veldig feil å si at vi ikke har det.»

En av lærerne påpeker også at det kan forekomme ulike konsekvenser for overtredelse av regler basert på kjønn. Han opplever ofte at jenter som slåss ikke får like streng straff som guttene. Han formulerer det slik, lett ironisk: «Jentene må dra hjem om de er voldelige, gutta havner på glattcelle.»

Det sies likevel tydelig av både ledelse og lærerne vi intervjuet at det er viktig at både vold og skjellsord blir slått ned på. Det hevdes at det er klare regler på skolen for hva som er akseptabelt. En lærer sier følgende om bruk av homoskjellsord:

«Det hender, ikke dersom jeg står sammen med elevene, men om jeg 'overvåker' på avstand og de snakker seg imellom. Når jeg går bort til dem, mener de at det er slik vi snakker til hverandre. Det betyr ingenting. Men det er ikke greit, så enkelt er det.»

Likevel fortsetter bruken av homoskjellsord blant elevene. I observasjonstimer opplevde vi at elevene fikk tilsnakk, og at lærerne deretter fortsatte med undervisningen. Praksisen fikk derved ikke større konsekvenser enn et lite brudd i undervisningen. Det kan se ut til at lærerne til en viss grad har resignert når det gjelder denne typen skjellsord.

Vi vet fra forskning at seksuell trakassering og bruk av identitetsbaserte skjellsord er vanlig →

«Jentene drar det mer ut, mens gutta ordner opp på fritiden selv. Jentene har 'catfight' gående, og rådgiver må i større grad kobles inn.»

blant ungdom [Bendixen & Kennair, 2014; Seeberg, 2011; Slåtten, 2016]. Ungdommenes intensjoner er ikke nødvendigvis hatefulle, og ikke alle som får ordene rettet mot seg vil oppleve det som mobbing. Likefullt må vi ta høyde for at en så utstrakt bruk av skjellsord knyttet til seksualitet og etnisitet, for mange vil oppleves som vondt og sårende. Det at disse ordene blir en del av hverdagskulturen på skolen, skaper også et inntrykk av at dette er noe elevene (og lærerne) bør tåle.

4.3 Betydningen av kjønn

Både skoleledelsen og flere av lærerne forteller at de ikke er opptatt av kjønn eller etnisk bakgrunn, men av at alle har det bra, og at hver enkelt elev blir sett. Her forteller en ansatt i ledelsen om sitt perspektiv på betydningen av kjønn og etnisitet:

«Jeg er ikke opptatt av det. Her er det lov å være fra hvor som helst, være annerledes. Slik opplever jeg miljøet på Kuben som veldig bra. Som elevrådet ofte skriver nede på tavlen sin: Husk at Kuben er et hjem for alle.»

Resultatene fra elevundersøkelsen viser en høy skår på elevtrivsel i yrkesfagene. Dette bekreftes i vår observasjon i og utenfor klasserommene. Det vil ikke si det samme som at kjønn og etnisk bakgrunn ikke har noen betydning for hvordan den enkelte eleven har det på skolen.

Mange av lærerne er tydelige på at de ikke mener kjønn skal påvirke hvordan elevene behandles. I intervjuene kommer det likevel fram at det eksisterer ulike forventninger og idealer knyttet

til kjønn. Dette er i tråd med forskning som viser at elever i praksis svært ofte behandles ut fra kjønn de tilhører (Odelfors 1998, Lyng 2002, Bakken 2008, Nielsen 2009). I et intervju med en lærer som mente at gutter og jenter er like, ble vi fortalt at læreren likevel opplevde at det var «mye støy» rundt jentene:

«Det er mye snakk og intriger – hun sa det og hun sa det. De bruker sosiale medier mye og gjennom det trekkes mange flere inn.»

En annen lærer opplevde at guttene og jentene løste konflikter på ulike måter:

«Jentene drar det mer ut, mens gutta ordner opp på fritiden selv. Jentene har 'catfight' gående, og rådgiver må i større grad kobles inn.»

Guttene løser ifølge læreren opp i konfliktene på egenhånd, mens jentene i større grad lar konfliktene pågå over tid, til noen bryter inn. At guttene ordner opp seg imellom uten hjelp fra lærer eller rådgiver oppfattes her som positivt, i motsetning til hva som er tilfelle blant jentene:

«Gutta blir ferdig med det med en gang, eller at de trekker seg tilbake. Det er mer reallt, den sterkeste overlever.»

I våre intervjuer er det særlig de mannlige lærerne som uttrykker en bevissthet på kjønnsforskjellene i sine møter med elevene. En av lærerne opplever det som vanskelig å snakke med jenter om hvordan de går kledd, og til å få dem til å reflektere over hva slags signaler påkleddingen

deres gir. En annen forteller også at han er mye mer forsiktig med å ha fysisk kontakt med de kvinnelige elevene enn de mannlige. Han begrunner dette med at en jente må tas særskilt hensyn til: «Vi treffer sårbare grupper.» Han benytter måter å berøre jenter på som er «ufarlige», som for eksempel å klappe dem på armen.

4.3.1 BETYDNINGEN AV FORBILDER BLANT LÆRERNE

En av lærerne vi intervjuet på teknikk og industriell produksjon, oppga å ha en spesielt god kontakt med elevene. Dette ble også bekreftet i vår klasseromsobservasjon. Læreren var opptatt av å holde seg oppdatert både faglig og sosialt, siden det ifølge ham selv er svært viktig å følge med på hva som skjer i industrien og ute på arbeidsplassene. For denne læreren var det også viktig å være moderne og følge med i tiden. Læreren ble tydelig sett opp til. At han var et forbilde så ut til å henge sammen med at han både «kunne» og «var» det yrket som elevene ønsket å bli.

Det kan stilles spørsmål ved om det er en fordel for elevene å ha et forbilde av samme kjønn. Vi observerte lærere som hadde god kontakt med elevene på tvers av kjønns grensene, både på teknikk og industriell produksjon og på helse og oppvekst. Mye tyder på at det ikke bare er lærerens kjønn, men også det å være spesielt dyktig i faget og andre forhold som fører til at noen lærere framstår som forbilder.

4.4 Å være «den eneste»

Det å være den eneste gutten, jenta, eller den eneste med innvandrerbakgrunn kan være

«Gutta blir ferdig med det med en gang, eller at de trekker seg tilbake. Det er mer reallt, den sterkeste overlever.»

en utfordring. En slik status kan påvirke trivsel både når det gjelder yrke og utdanning, og føre til at enkelte trekker seg unna elevfelleskapet.

Undersøkelser viser at merbelastningen dette gir kan knytte seg til et overfokus på kjønn eller hudfarge, eller en mangel på nære medstudenter. En opplevelse av at ens kjønn ikke passer inn i faget kan være en annen merbelastning. Menn tenderer for eksempel til å være usynliggjort i sykepleiefagets lærebøker, der det benyttes betydelig færre bilder av mannlige enn av kvinnelige sykepleiere (Kanter 1977, Bredesen 1998, Sargent 2001, Svare 2009). Det er derfor viktig for minoriteters situasjon hvordan de møtes ved den enkelte skole eller arbeidsplass.

Mange av yrkesfagene er nettopp svært kjønnsdelte. Det gjelder også ved Kuben videregående skole, og det gjelder i særdeleshet på de linjene vi har sett spesielt på. På helse- og oppvekstfag er gutter i klart mindretall, og på teknikk og industriell produksjon er jenter en liten minoritet. Når det gjelder innvandrerbakgrunn, har mange elever som går på Kuben selv kommet som flyktninger eller innvandrere til Norge, eller har foreldre som har innvandret. Samtidig betyr ikke den høye andelen elever med etnisk minoritetsbakgrunn at det å være innvandrer er ensbetydende med å være i minoritet på skolen. På enkelte linjer, som på helse- og oppvekstfag, er det elever med majoritetsetnisk bakgrunn som er i mindretall.

4.4.1 GUTTER I MINORITET VED HELSE- OG OPPVEKSTFAG

I helse- og oppvekstfagene er det mellom 14 og 18 % gutter. Det gjelder både i Vg1 og i Vg2 helsefagarbeider, og i Vg2 barne- og ungdomsarbeider.

Guttene minoritetsstatus på disse linjene ser ikke ut til å føre til at de har et høyere frafall, selv om frafall forekommer. En av programfaglærerne fortalte imidlertid at de få guttene hun hadde i den ene klassen, falt fra:

«De var to gutter i den klassen, og de var ikke gode kompiser. Det kan man jo ikke forvente, at gutter skal være, bare fordi de har samme kjønn. I klassen var det også noen jenter som lagde mye drama.»

Læreren trakk fram mangelen på sosial støtte i klassen, og det at guttene følte seg alene som årsaker til frafallet. Hun påpekte også at guttene slet med å møte kravene på linja, siden dette var et fireårig løp der elevene både tar fagutdanning i helsefag-arbeid og tilegner seg studiekompetanse.

Fire av guttene vi intervjuet hadde valgt å fortsette i helse- og oppvekstfag på Vg2. Grunnene de oppgir for linjevalget er at de ønsker å hjelpe, at de er glade i andre og at omsorg er noe de er dyktige til. To av de fire vurderer å studere til sykepleier eller barnehagelærer senere. De forteller om gjennomgående positive tilbakemeldinger fra familie og venner på yrkesvalget. Det faktum at helse- og oppvekstfag kan sikre dem jobb er blitt trukket fram som positivt fra omgivelsene deres.

Det er ingenting i guttenes egne fortellinger som gir inntrykk av at de har «gått mot strømmen» inn i utdanning der kvinner er i flertall. Muligens er disse utdanningene ikke lenger like assosiert med «det kvinnelige». Disse guttenes beskrivelse av et uproblematisk valg, kan også henge sammen med at alle de fire har innvandrerbakgrunn: To av dem kommer fra land hvor helse- og omsorgsyrker ikke har de samme feminine konnotasjonene som i Norge, og det kan antas at denne kultur-bakgrunnen i dette tilfellet også påvirker guttenes utdanningsvalg i Norge. De to andre kommer fra familier med liten eller ingen utdanning. For disse blir sannsynligvis helsefagarbeider-utdanningen sett som en klassereise i seg selv.

Alle disse fire gir uttrykk for at det heller ikke er noe merkelig i det å være mann i en klasse med flertall av jenter. De forteller samtidig at de godt kunne tenke seg en bedre kjønnsbalanse blant elevene og lærerne, og at det kunne vært fint å samle alle guttene som går på helse- og oppvekstfag av og til. Dette framstår likevel ikke som noen tvingende nødvendighet for dem.

En side ved utdanningen som virker problematisk for noen av guttene, er at de mangler noen å være sammen med i lunsjpauser og i sosiale sammenhenger på praksisplassene. Det å ta kontakt, eller gå og sette seg når de ansatte ofte både er kvinner og eldre enn dem selv, framstår som en terskel det er vanskelig å trå over. En av guttene forteller derfor at han blir sittende med mobiltelefonen som



«Gutta prøver ofte bare ut ting. De kommer seg i gang selv, men kan også ødelegge ting. Jentene skal ha alt klart og vite hva de skal gjøre først. De kan sitte i timevis og trenger mer hjelp.»

eneste selskap i lunsjpausene mens han er i praksis.

4.4.2 JENTER I MINORITET PÅ TEKNIKK OG INDUSTRIELL PRODUKSJON

I programfaget teknikk og industriell produksjon på Vg1 og Vg2 utgjør jentene 2 til 5 % av elevene. Her er det noen klasser som bare har én jente, mens andre klasser ikke har noen.

I intervjuet framstiller ikke jentene det selv som et stort problem å tilhøre et annet kjønn enn flertallet i klassen. I et intervju med en av lærerne kommer det likevel fram at jentene ofte krever mer ressurser:

«Gutta prøver ofte bare ut ting. De kommer seg i gang selv, men kan også ødelegge ting. Jentene skal ha alt klart og vite hva de skal gjøre først. De kan sitte i timevis og trenger mer hjelp.»

Læreren mener jentene må forklares detaljer i prosessen, mens gutta i større grad klarer seg på egenhånd. I følge denne læreren må det derfor settes inn flere ressurser dersom andelen jenter øker.

Flere av lærerne framstiller det slik at det er en særskilt gruppe jenter som går på teknikk og industriell produksjon. En av lærerne sier det slik:

«Det er guttejenter og de som vet hva de vil bli, er skoleflinke og som må ta dette faget. Det er ikke 'vanlige' jenter.»

Denne læreren beskriver en «guttejente» som en som har

maskuline trekk, og som ikke tilstreber kvinnelige idealer – en «tomboy». Læreren forteller videre at han har hatt episoder der jentene hadde «lagd trøbbel» for hverandre, noe som har ført til at han ikke ønsker å ha alle jentene i samme klasse, men heller spre dem i forskjellige klasser. Denne strategien står for øvrig i motsetning til hvordan guttene på helsefag blir plassert i klassene.

Det er kjent at når en minoritet er spesielt liten, slik den er for jentene på teknikk og industriell produksjon, blir de som er i mindretall ofte framstilt kun ved det som gjør dem annerledes. Individuelle trekk eller egenskaper de har til felles med majoriteten overses, og dette medfører en stereotypi av kjønnminoriteten har, eller etnisiteten de tilhører (Kanter, 1977).

4.4.3 TILRETTELEGGELSE FOR GUTTER OG JENTER I MINDRETALL

Ledelsen på skolen forteller at de jobber bevisst med å synliggjøre begge kjønn når de markedsfører fagene utad. Blant annet ved bruk av både gutter og jenter på bilder og i utvalget av elever som representerer skolen. De forsøker også å ansette både menn og kvinner på yrkesfagene. Ledelsen er likevel negativ til å bruke kvotering som virkemiddel. Lærerne vi intervjuet i programfag på helse- og oppvekst framstår genuint positiv innstilt både til mannlige lærere og til mannlige elever: «Det er nok slik at vi er ekstra opptatt av å ta vare på guttene», sier en av dem. En av lærerne forteller likevel om blandede erfaringer med å ha gutter i klassen:

«Min erfaring er at klassene ofte blir roligere når det er gutter i klassene, det er godt for klassemiljøet, men ikke alltid. Noen ganger har vi gutter som kan være utagerende, ofte bunnner det i at de ikke er interessert i faget.»

I intervjuer med lærerne på helse- og oppvekstfag går det fram at de kjenner guttene i sine klasser godt, og kan beskrive dem med stor detaljkunnskap. Dette både med tanke på hva som er elevenes utfordringer med faglige mål, og når det gjelder hva læreren kan gjøre for at de skal nå sine mål. Utfordringene knytter seg både til karakterer, helseutfordringer i form av atferdsdiagnoser og utfordringer med å komme inn i klassemiljøet. Et av tiltakene ved linjen er at de sørger for at det er minst to gutter i hver klasse.

Lærerne vi har snakket med har lite kunnskap om tiltak og arbeid for å rekruttere og beholde menn i omsorgsutdanning og -yrker. Rekrutteringsprosjekter som *Menn i Helse* og *Mann-kan-bli-sykepleier* er ukjente for både lærerne og elevene vi snakket med. Skolen har heller ikke noen egen plan for hvordan «ta vare på gutta», eller for å ta opp kjønns-spesifikke utfordringer i undervisningen.

I et intervju med en ansatt i ledelsen kommer det fram at det ved flere anledninger har vært gjort forsøkt på å lage jentegrupper på typiske «guttefag», men at dette ikke har vært særlig vellykket. Bakgrunnen for dette, mener ledelsen, er at jentene ikke er interessert: →



© Annette Løvren

«Jeg har spurt om de ønsker å ha samtaler mellom jentene på guttefagene, men oftest så svarer de at de ikke ønsker seg det. De vil helst ikke ha så mye oppmerksomhet knyttet til at de er i mindretall. De vil ikke ha fokus på at de er spesielle.»

Videre er informantens inntrykk at det ikke er så viktig for elevene på teknikk og industriell produksjon at de er sammen med andre jenter. Informanten forteller at

jentene ofte velger seg bort fra andre jenter fordi de er lei av «jentekonflikter og tull». De synes det er deilig å bare være sammen med gutter.

Informanten mener derfor at det er viktig å konsentrere seg om den enkelte elev, og hva denne trenger, uavhengig av kjønn.

Lærerne som jobber på linjene med flertall av gutter er opptatt av å tilrettelegge for jentene. Noen ganger kan til og med

tilpassingen gå litt langt:

«Jeg hører at lærerne på teknikk og industriell produksjon er litt vel opptatt av å tilpasse for disse jentene, at de skal føle seg vel. Jeg syns noen strekker seg litt langt. Det var for eksempel en elev (jente) som hadde behov for å gå ut å røyke innimellom. Hun fikk sitte nærmest døren fordi da var det minst forstyrrende. Da sa jeg fra at sånn kan vi ikke holde på.»

→

«Min erfaring er at klassene ofte blir roligere når det er gutter i klassene, det er godt for klasse miljøet, men ikke alltid. Noen ganger har vi gutter som kan være utagerende, ofte bunner det i at de ikke er interessert i faget.»

«Jeg opplever at elevene våre er veldig åpne. Det er en krevende prosess, hvor vi samarbeider med foreldrene og eleven [som undergår kjønnsbekreftende behandling]. Det er en jobb å gjøre. Vi må òg følge opp med de andre elevene, og sørge for at det går greit, og det synes jeg at det gjør.»

Til tross for at informanten fra ledelsen mener lærerne strekker seg langt for å tilpasse seg jentene, ser det ut til at tilrettelegging og ekstra ressursbruk kan slå ulikt ut for gutter og jenter. Der guttene er i minoritet, er lærerne ekstra opptatt av å gjøre mye for å beholde dem, mens ressursbruken som kreves for at jentene skal holde tritt, i større grad oppleves som en ekstra byrde. Lærerne på teknikk og industriell produksjon er derfor ikke like entusiastiske til en slik forskjellsbehandling.

4.4.4 TRANSKJØNNEDE ELEVER

Under intervjuene med lærere og ledelsen kom det fram at skolen har flere elever som er i ferd med å gjennomgå kjønnsbekreftende behandling. Å følge opp disse elevene på best mulig måte, krever aktivt engasjement fra både kontaktlærere og rådgivere. Ledelsen forteller at det er mange vurderinger som må til, med tanke på hva slags informasjon som skal gis ut til de andre elevene, og når informasjon skal gis. Samtidig opplever de at elevene på skolen viser åpenhet og forståelse i denne prosessen. En av lærerne forteller:

«Jeg opplever at elevene våre er veldig åpne. Det er en krevende

prosess, hvor vi samarbeider med foreldrene og eleven [som undergår kjønnsbekreftende behandling]. Det er en jobb å gjøre. Vi må òg følge opp med de andre elevene, og sørge for at det går greit, og det synes jeg at det gjør.»

Til tross for at informanten mener elevene som gjennomgår kjønnsbekreftende behandling blir godt ivaretatt av den øvrige elevgruppen, ser vi også her at lærerne mener kjønn ikke skal tillegges betydning. Da vi fulgte opp kommentaren med spørsmål om skolen hadde vurdert å innføre tiltak som kjønnsnøytrale toaletter, fikk vi likevel til svar:

«Nei, det har jeg faktisk ikke tenkt på, men vi har veldig mange toaletter.»

Å usynliggjøre kjønn kan resultere i manglende tiltak og utilstrekkelig oppfølging. Ikke minst er det en fare for at proaktive tiltak som inkluderer transelever som ikke er åpne om egen kjønnsidentitet, uteblir.

4.5 Betydningen av etnisitet

Da vi spurte lærere og ledelse om etnisitet og kulturforskjeller på skolen, fikk vi, i likhet med når vi spurte om kjønn, til svar at dette ikke var noe de tenkte

veldig mye på. Som en representant for ledelsen sa: «Her kan man være fra hvor som helst, det er greit å være annerledes.» Likevel finner vi at det er ulike oppfatninger om betydningen av elevenes etnisitet. En av lærerne knytter elevenes atferd på skolen til kulturelle forskjeller i hjemmet:

«Ungdommer fra etniske minoriteter får en strengere oppdragelse enn de etnisk norske, mer autoritær. Slik har de lettere for å ta imot regler i undervisningsrommet. De skjønner derimot ikke kollektivt avstraffelse, men det må de lære seg. Ute i arbeidslivet jobber man som regel i et team og det én gjør galt vil gå utover andre.»

At elevene med etnisk minoritetsbakgrunn får strengere oppdragelse blir her sett på som positivt. Sitatet indikerer en oppfatning om at de etnisk norske elevene begår flere regelbrudd enn dem med minoritetsbakgrunn. Dette blir likevel ikke problematisert som et «etnisk» særdrag. Derimot kommer det fram at minoritetselvene «må lære seg» å jobbe i team, ettersom dette er noe de utfra sin kulturelle bakgrunn ikke forstår.



4.5.1 FLERTALL AV ETNISKE MINORITETER

Som tidligere nevnt har flertallet av elevene på helse- og oppvekstlinja etnisk minoritetsbakgrunn. Dette kan ifølge en representant for ledelsen skyldes ulike kulturelle assosiasjoner til helsefaget:

«På helse- og oppvekst er det veldig mange ikke-etnisk norske elever, men på bygg for eksempel har vi nesten bare etnisk norske elever. Det er ganske høyt inntakskrav for å komme inn her, så etnisitet skulle i utgangspunktet ikke ha noen betydning. Men i noen kulturer er det mer status å jobbe innen et fag enn et annet. Helse har for eksempel høy status innen noen kulturer og ikke like stor status for menn som for damer, og slik er det også annerledes i norsk kultur.»

Denne antakelsen ble også bekreftet i et intervju med elevene på helse- og oppvekstfag. Informanten forteller at han savner flere «norske» medelever. Han beskriver det å ta vare på eldre som en viktig samfunnsoppgave, enten det er egne foreldre eller andre eldre mennesker. Han understreker også at det er en sikker jobb. «Men hvor er de norske?», spør han.

Han forteller at de gangene han har sett noen «norske» på sykehjemmet der han har praksis, er de på «gjennomreise», i betydningen at de har tenkt seg et annet sted. Det kan virke som den eneste grunnen til at de er på sykehjemmet er at de er i praksis gjennom sykepleieutdanningen.

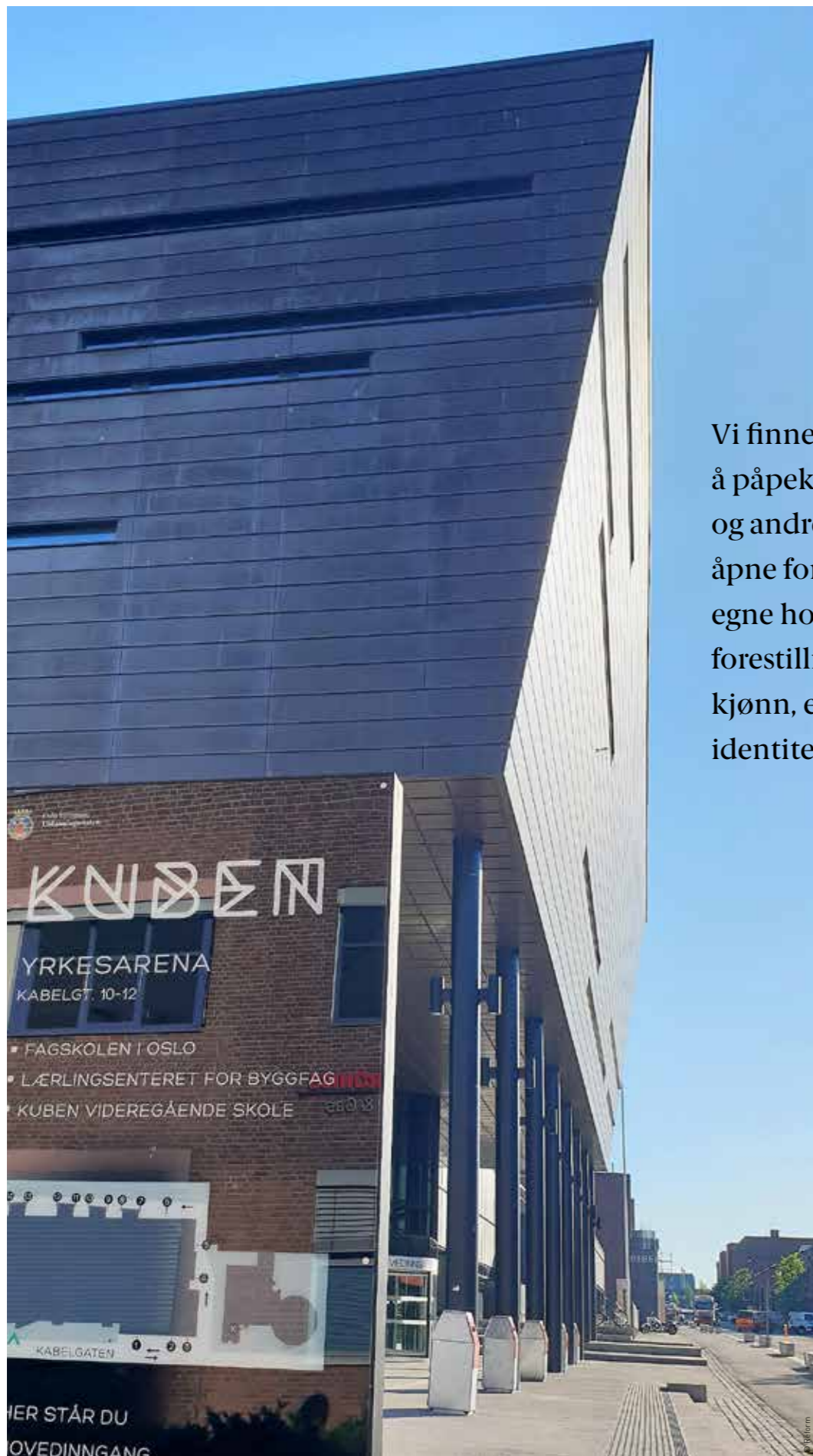
Det kommer med andre ord fram at det å ta vare på eldre har ulik status for «de norske» og «de ikke-norske». Dette utgjør også en hierarkisk ulikhet, der «de norske» er på toppen, mens de «ikke-norske» som velger å jobbe på sykehjemmene her blir forstått som å være på bunnen. Dette til tross for at de «ikke-norske» selv anser at dette arbeidet har høy status, og at det er en «viktig samfunnsoppgave».

Under observasjonen la vi også merke til at elever med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn ofte delte seg i separate grupper når de jobbet, og når de gikk ute i friminuttene. Da vi snakket med en av lærerne i

etterkant av undervisningstimen, kommenterte vi denne inndelingen. Læreren fortalte at han hadde merket seg at selv om alle elevene var født og oppvokst i Norge og hadde venner på tvers av etnisitet, så hadde de tilsynelatende behov for å tilhøre sine «egne».

Læreren oppfatning var at denne grupperingen handlet om at elevenes opprinnelsessted, og tradisjoner i kulturen foreldrene kommer fra, var viktigere enn den «norske» tilhørigheten. Slik også sitatet over uttrykker, ble derimot ikke opprinnelsessted og kulturelle tradisjoner for de majoritetsetniske elevene trukket fram som en utfordring. Dette til tross for at de majoritetsetniske i denne sammenhengen utgjorde en minoritet. Læreren forståelse av elevene ser med andre ord fortsatt ut til å styres utfra hvem som utgjør majoritet og minoritet ellers i samfunnet, og ikke basert på hvordan ulik etnisk minoritetsbakgrunn manifesterer seg i den enkelte klasse.

«Nei, det har jeg faktisk ikke tenkt på, men vi har veldig mange toaletter.»



Vi finner det riktig å påpeke at lærere og andre må være åpne for å revurdere egne holdninger og forestillinger om kjønn, etnisitet og identitet.

5 Oppsummering

Frafall i videregående skoler er som vi har sett et komplekst felt, som inneholder faktorer både knyttet til elevenes skolehverdag og utenforliggende faktorer som oppvekstvilkår, familieforhold og klasse. Det er ikke mulig å favne alle disse aspektene i et kartleggingsprosjekt som dette. Likevel gir vår kartlegging noen indikasjoner på hvordan frafall kan forebygges og forhindres, gjennom å se på elevenes likestillingssituasjon på skolen. Trygghet skapes når læreren har et bevisst og positivt forhold til sin egen kompetanse på kjønns-spesifikke utfordringer, og når lærerne benytter denne kompetansen i møte med alle typer elever.

Intervjuene av både lærere og representanter for skoleledelsen, viser etter vår mening en stor grad av bevissthet om egen relasjonskompetanse. Det benyttes ulike teknikker for å fange opp og tilrettelegge for elevene, fra gruppesamlinger til individuell oppfølging. Dette gjelder særlig for guttene og jentene som er i minoritet på sine linjer.

Det kommer likevel også fram at lærerne og ledelsen i liten grad er opptatt av kjønn og etnisitet. På den ene siden kan det være positivt at elevenes kjønn og etnisitet ikke får for mye oppmerksomhet, og at alle elever får de samme mulighetene, uansett bakgrunn. På den andre siden finner vi at det forekommer ulike forventninger, og også ulik behandling, knyttet til elevenes kjønn og etnisitet. Dette til tross for at samtlige vi intervjuet selv mente de behandler alle likt. Bevisst positiv forskjellsbehandling for å fremme en gruppe kan i mange tilfeller virke positivt, men når dette ikke settes i system eller snakkes åpent om,

kan forskjellsbehandlingen få uintenderte negative konsekvenser.

Å jobbe kjønns-sensitivt vil si at man er bevisst på hvilke kjønnte utfordringer som kan oppstå, og hvordan man best mulig kan møte disse. Kjønnsstereotypiske normer i et samfunn kan blant annet være hemmende dersom enkeltpersoner tar valg som faller utenfor disse normene. I hvilken grad støttes slike valg på Kuben? Å jobbe kjønns-sensitivt innebærer også at man snakker om og diskuterer egne holdninger og fordommer knyttet til kjønn. Våre intervjuer viser at slike diskusjoner i liten grad tas, verken blant lærerne, eller med elevene. Vi finner det riktig å påpeke at samfunnet er i utvikling, og at lærere og andre derfor må være åpne for å revurdere egne holdninger og forestillinger om kjønn, etnisitet og identitet (med andre ord; drive normkritisk arbeid).

Å anerkjenne at det finnes kjønnsforskjeller og ulike normer knyttet til kjønn kan være positivt dersom man også diskuterer hvilke konsekvenser ulikhetene har for den enkelte elev, og dersom man forholder seg aktivt til ulikhetene. Det er likevel viktig at disse normene ikke blir førende for hva man forventer av elevene, eller at kjønn avgjør hva slags konsekvenser like handlinger får. Et eksempel på et syn som bør problematiseres er i så måte tendensen vi har sett til at guttene på helse- og oppvekst beskrives som ressurser og positive bidrag i klassene, mens synet på jentene på teknikk og industriell produksjon kan se ut til å være at de krever mer ressurser, og derfor kan være utfordrende å ha i samme klasse som guttene. Et annet spørsmål som med fordel kan belyses, er

hvordan det kan tilrettelegges for elever som er trans.

Det kan også være nyttig å arbeide normkritisk når det gjelder etnisitet. For, til tross for at elevene med etnisk minoritetsbakgrunn er i flertall på skolen, er det fortsatt disse elevene som beskrives som dem som avviker mest fra det som på skolen beskrives som «norsk» og normene som gjelder for oppførsel.

Det er svært positivt at skolen etterstreber å etablere forbilder blant lærerne, slik at alle kjønn og etniske bakgrunner er representert i staben. Dette bør videreutvikles, med tanke på rekrutteringen til de ulike yrkesfagene. Vi savner imidlertid tiltak for å beholde og ivareta elevene som er i mindretall. Her kan det være fornuftig å se på hva som gjøres andre steder, og for eksempel invitere inn personer fra satsinger som *Menn i Helse*, *Mann-kan-bli-sykepleier* og *Jenter i Bil og Elektro*.

I tillegg til å fokusere på kjønn og etnisitet, vil det være viktig å forebygge mot seksuell trakassering og mobbing blant elevene, og også blant lærerne. Det er en forutsetning for å være et godt forbilde å først ha jobbet med sine egne holdninger. Elever som er gode på grensesetting og har respekt for andres grenser, vil kunne styrke læringsmiljøet og legge til rette for en trygg skolehverdag. Vi anbefaler derfor at det gjøres et aktivt forebyggende arbeid med tanke på seksuell trakassering, grensesetting og samtykke.

6 Anbefalinger

På bakgrunn av kartleggingen vi har foretatt på Kuben videregående skole, sammenholdt med relevant forskning, foreslår Reform følgende tiltak:

1.

MÅLRETTET ARBEID MED MANGFOLDS-REKRUTTERING

Det anbefales målrettet rekruttering for å oppnå et mangfold av kjønn og etnisk bakgrunn blant lærere og rådgivere. Ved ubalanse i lærerstaben kan man legge til rette for å invitere gjesteforelesere og praksishjelp utenfra. I tillegg bør Kubens praksis med å bruke både gutter, jenter og elever med ulik etnisitet som ambassadører for fagene videreføres.

2.

BEDRE TILRETTE-LEGGING FOR GUTTER PÅ PRAKSISPLASSENE

På arbeidsplasser med flertall av kvinner, bør det særlig legges til rette for at gutter finner seg til rette og blir inkludert i arbeidsmiljøet på praksisplassen. En fadderordning er et eksempel på en ordning som kan bidra til at elevene blir fulgt opp og inkludert.

3.

KURSING AV LÆRERE I KJØNN, KULTUR OG NORMKRITIKK

Lærere og andre ansatte som jobber ved skolen overfører bevisst eller ubevisst holdninger og forventninger gjennom sin undervisning, rådgivning eller væremåte. For å kunne gi et likeverdig tilbud til alle elever, bør man etterstrebe og skape et åpent læringsmiljø der elevene kjenner seg trygge. Dette gjelder uansett om elevene følger eller bryter med samfunnets normer for kjønn, kultur, religion, seksualitet, funksjonsevne eller yrkesvalg.

4.

ARBEID MOT MOBBING OG SEKSUELL TRAKASSERING

Vi anbefaler en satsing mot mobbing og seksuell trakassering på skolen, gjennom deltakende og positiv undervisning om grensesetting og respekt for andres grenser. I samarbeid med elever bør det utformes regler for hva som ikke er akseptabel oppførsel. Det kan med fordel inviteres relevante eksterne aktører til å snakke om temaet. En årlig temadag med fokus på forebygging av trakassering og seksuell trakassering vil kunne ha positiv effekt.

5.

ORGANISERING PÅ TVERS AV KJØNN OG ETNISITET

I klasser hvor elevene til stadighet søker sammen med tanke på skolearbeid (grupeoppgave, prosjekter etc.) på grunn av kjønn, etnisitet eller vennskap, anbefales det at lærere bryter slike mønstre, og organiserer klassen på tvers av kjønn og etnisitet.

Kilder

Bakken, Anders, Elin Borg, Kristin Hegna og Elisabeth Backe-Hansen (2008): *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA. Rapport 4/2008.

Bendixen, Mons og Leif Edward Ottesen Kennair (2014): *Resultater fra prosjekt Seksuell helse og trakassering i videregående opplæring 2013-2014*. Psykologisk Institutt, NTNU.

Bredesen, Ole (1998): «En svale gjør ingen sommer». I Leif Askland og Svein Ole Sataøen (red.) *Hva skal vi med menn? – om betydningen av menn i pedagogisk arbeid med barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Grønli, Kristin Straumsheim (2014): «De fleste som dropper ut av skolen får jobb etter hvert». Forskning.no

Gustavsen, Annelin, & Anvik, Cecilie Høy (2012): *Ikke slipp meg. Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. [NF Rapport nr. 13, 2012]. Bodø: Nordlandsforskning.

Helseth, Hannah (2007): *Kunnskapsstatus om kjønnsrelatert mobbing blant barn og unge*. Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Nesna.

Holmseth, Silvia (red.) (2013): *Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad*. [SSB Statistiske analyser, 2013]. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Kanter, Rosabeth Moss (1977): *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
Lyng, Selma T. (2002): *Ansvar for egen identitetsforvaltning*. Hovedoppgave [Cand.Polit.]. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitet i Oslo.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2009): *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Odefors, Birgitta (1998): *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.

Sargent, Paul (2001): *Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary School Teachers*. Harriman, Tennessee: Men's Studies Press.

Seeberg, Marie Louise (2011): *Kunnskapsstatus (1990-2010). Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*. NOVA Rapport 8/11.

Sletten, Mira Aaboe, & Hyggen, Christer (2013): *Ungdom, frafall og marginalisering*. [Forskningsrådet Temanotat, 2013]. Oslo: Norges forskningsråd.

Slåtten, Hilde (2016): *Gay-related name-calling among young adolescents – Exploring the importance of the context*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.

Statistisk sentralbyrå (2016): *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015*. Tabell 08775, 08813 og 09330.

Svare, Helge (2009): *Menn i pleie og omsorg – brødre i hvitt*. Oslo: Universitetsforlaget.
Utdanningsdirektoratet (2016): *Utdanningsspeilet 2016. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2014a): *Tall fra Grunnskolen infor masjonssystem (GSI) 2013/14*. Statistikknotat.

Utdanningsdirektoratet (2014b): *Utdanningspeilet 2014. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.





© Amette Larsen

Hva er guttenes opplevelse av å gå på helse og oppvekst, en yrkesutdanning med nesten bare jenter? Hva med jentene som går på teknikk og industriell produksjon, der gutta er i stort flertall?

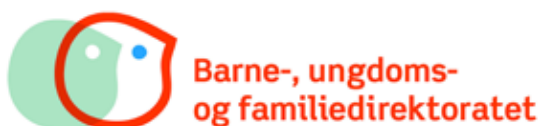
Hvordan forholder egentlig lærere og skoleledelse seg til gutter og jenter som foretar utradisjonelle utdanningsvalg?

Og hva med ungdom som tilhører en etnisk eller annen minoritet i skolemiljøet? Blir det å være den «den eneste» tatt tilstrekkelig hensyn til?

I denne rapporten har Reform – ressursenter for menn kartlagt likestillings situasjonen på Kuben videregående skole i Oslo, med et særlig blick på mulige årsaker til gutters frafall.

Rapporten munner ut i et sett med anbefalinger, som vil kunne brukes i store deler av det norske skoleverket.

Denne rapporten er utgitt med støtte av:



Barne-, ungdoms-
og familiedirektoratet

reform
RESSURSENTER FOR MENN

Cover: © Shutterstock