

ARTIKKEL 4

“Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn”: en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling

Eva Mila Lindhardt og Olav Christian Ruus

Høgskolen på Vestlandet

Abstrakt: Artikkelen handler om hva norske lærerstudenter i KRLE tenker om kjønn og likestilling. Metoden for datainnsamling er en 5-trinns prosess som inkluderer refleksjon og samtale om egne erfaringer i forhold til kjønn og likestilling. Det undersøkes om studentene gjennom å følge denne prosessen ble mer bevisste på tematikken. Analysen er basert på opptak fra studentsamtaler samt studentenes egne individuelle notater. Materialet drøftes i lys av teori knyttet til kjønn, likestilling og identitet.

Søkeord: Lærerstudenter, KRLE, kjønn, likestilling, intervensjonsstudie

Innledning

Kjønn og likestilling står sentralt i skolens arbeid, og det tematiseres både i kunnskapsløftets generelle del og i flere fagplaner.¹ Samtidig ser en klare tendenser til at spørsmål om kjønn og likestilling ikke lenger er aktuelt. Dette samsvarer med våre egne erfaringer av at kjønn og likestilling

1 Norge Kunnskapsdepartementet, & Norge Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet. Se f.eks. den generelle delen av læreplanen, læreplandel for samfunnsfag og KRLE.

Sitering av dette kapitlet: Lindhardt, E. M. og Ruus, O. C. (2019). “Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn”: en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 95–115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch4>
Lisens: CC-BY 4.0

synes å være noe lærerstudenter mener en er «ferdig med». En slik antakelse finner bl.a. støtte i rapporten som Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) publiserte i 2010 med den talende tittelen: «*Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...*»: *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. Grunnlaget for rapporten var data fra et spørreskjema til skoleledere og skoleeiere som ble besvart elektronisk, samt kvalitative intervjuer med 18 lærere og 39 elever ved fire forskjellige skoler. Et hovedfunn i rapporten var at skolene ikke arbeider etter en klar målsetting om likestilling, og at det i liten grad foregår en debatt om dette som nedfelles i mål og planer. Årsaken er ikke at dette anses som lite viktig, men heller at det anses som mindre relevant ved at likestilling i Norge ses på som en selvfølge, noe en ikke lenger trenger å diskutere.² Samtidig er kjønn og likestilling også nært knyttet til hverdagens erfaringer og oppvekst, noe som kan prege holdninger og identitetsforståelse for både elever og lærere.

Vi ønsket å se nærmere på hvordan lærerstudenter i dag oppfatter tema likestilling og kjønn med utgangspunkt i egne erfaringer og oppvekst. Vi ønsket også å undersøke om en nyutviklet metode kan bidra til at lærerstudenter får en kritisk refleksjon og konstruktiv dialog omkring problemstillinger knyttet til kjønn og likestilling i skole og samfunn.

Innholdet i dette kapittelet er derfor todimensjonalt både ved at vi ønsket å kartlegge studentenes refleksjoner omkring kjønn og likestilling, samtidig som vi ønsket å prøve en nyutviklet metode. Kartleggingen av studentenes refleksjoner bygger på en kvalitativ undersøkelse med en narrativ tilnærming gjort blant lærerstudenter i KRLE for å undersøke hvordan de konstruerer, tolker og uttrykker erfaringer om kjønn og likestilling formet gjennom oppvekst, venner og skole.

Kapitlet tar utgangspunkt i en intervensjonsstudie der lærerstudentene samtaler om kjønn og likestilling med basis i egne erfaringer. Studentene drøftet disse erfaringene med hverandre for å få en økt bevissthet om hvordan disse erfaringene kan forstås og tolkes. I kapittelet legges bestemte oppfatninger av kjønn, likestilling og identitet til grunn for analysen av studentenes utsagn. Metoden vi brukte til å samle inn data blant

² Støren mfl. 2010:14.

studentene, beskrives i avsnittet «Metode», som etterfølges av en drøfting av funn i lys av teorier knyttet til kjønn, likestilling og identitet.

Likestilling og det norske samfunn

Offisielt har Norge siden 1978 hatt en likestillingslov som alle lærere er underlagt. Likestillingsloven ble første gang endret i 2013.³ Denne endringen var hovedsakelig knyttet til arbeidet med å sikre et mer generelt vern mot diskriminering i norsk rett. Den 1. januar 2018 ble likestillingsloven opphevet og erstattet av likestillings- og diskrimineringsloven, som dels bygget på likestillingsloven og dels på tre andre lover mot diskriminering. Nå ble alle disse samlet til én lov der det både er tale om at det er noe som skal fremmes (likestilling), og noe som skal hindres (diskriminering). Loven gjelder på alle områder i samfunnet, og de unntak som man tidligere kunne finne i forhold til for eksempel familieliv eller interne forhold i trossamfunn, er fjernet.⁴ Samtidig er loven tydelig knyttet til individet, og det betyr at loven skal hindre diskriminering på bakgrunn av kjønn, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, alder og «andre vesentlige forhold ved en person».⁵ Det betyr at mens likestilling i likestillingsloven av 1978 var fokusert omkring å fremme kvinners likestilling i samfunnet, er det i loven fra 2018 en annen fortolkning av likestilling. Ifølge professor i rettsvitenskap, Ingunn Ikdahl, skal likestilling forstås bredt og omfatter likeverd, like muligheter og like rettigheter. I tillegg forutsetter likestilling tilgjengelighet og tilrettelegging.⁶

Sammenlignet med en rekke andre land, og ut fra en noe forenklet fremstilling, så kan en hevde at Norge uten tvil har kommet langt når det gjelder likestilling. Tidligere barne-, likestillings- og inkluderingsminister Solveig Horne summerte opp Norges status i likestillings spørsmålet for CEDAW (Committee on the Elimination of Discrimination against Women) i Genève høsten 2017, der hun fremhevet at Norge har kommet

3 Ikdahl 2018b.

4 Ikdahl 2018a.

5 Lovdata, LOV-2017-06-16-51.

6 Ikdahl 2018a.

langt i disse spørsmål, og er rangert nest høyest av 144 land i Global Gender Gap Index, ett nivå opp siden 2016. Ministeren fremhevet at i Norge i dag så deltar kvinner i arbeidsstyrken nesten i samme omfang som menn, og at menn og kvinner deler omsorgsansvar.⁷ Kvinner og menn har samme formelle rettigheter (bortsett fra rettigheter knyttet til foreldrepermisjon), og det finnes velferdsordninger som støtter opp om disse formelle rettighetene. Menn og kvinner deltar felles i arbeids- og samfunnsliv, og innen familieliv ser en at menn og kvinner i stor grad deler på omsorgsoppgavene.⁸ Dette bildet bør imidlertid nyanseres. Kvalitativ forskning på småbarnsforeldre viser at det er en dimensjon som kanskje ikke har vært viet nok oppmerksomhet. Det handler ifølge Smeby og Brandt om «det tredje skiftet».⁹ De undersøker hvem som har det organisatoriske ansvaret og som sørger for å bringe det første skiftet (jobb) og det andre skiftet (oppgavene i hjemmet) i balanse med hverandre.¹⁰ Med andre ord er det snakk om hvem som har ansvar for planlegging og organisering, samt bevisstheten og blikket for hva som må gjøres i hjemmet. I likhet med forskere som Aarseth peker de på at det ofte er kvinnene som har ansvar for dette.¹¹

I løpet av de siste 50 årene har den sterke økningen av kvinner i høyere utdanning og økt sysselsetting for kvinner bidratt til store endringer i det norske samfunn.¹² Samtidig med denne positive utviklingen ser en også at mange unge velger tradisjonelt i arbeidsmarkedet der en velger utdanning etter kjønn, noe som igjen fører til et kjønnsdelt arbeids- og næringsliv. I 2017 kom en rapport som undersøkte kjønnssegregering og mobilitet i det norske arbeidsmarked gjennom de siste tyve årene. Her pekes det blant annet på at når det gjelder høyere utdanning velger flere kvinner utdanninger som tradisjonelt har vært mannsdominerte, og at kvinner og menn med høyere utdanning blir stadig likere i sine yrkesvalg. Samtidig er det slik at de med lavere utdanning fortsatt velger

7 CEDAW 2017.

8 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015:7–8.

9 Smeby & Brandth 2013.

10 Smeby & Brandth 2013:4.

11 Aarseth:2011.

12 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015:7–8, Kitterød & Rønsen 2012: 186.

svært kjønnsstradisjonelt.¹³ Høyere utdanning ser derfor ut til å bidra til en bedre kjønnsbalanse i arbeidsmarkedet. Når det gjelder familiære valg, ses fortsatt i dag et kjønnsstradisjonelt mønster. Flere kvinner enn menn har deltidsarbeid, og kvinner tilbringer mest tid sammen med barna, og menn tar hovedsakelig kun ut fedrekvoten som sin del av foreldrepermisjonen.¹⁴ Bildet av likestilling er dermed sammensatt. På det formelle nivå kan man hevde at likestilling eksisterer i stor grad i samfunnet samtidig som det er områder, som for eksempel arbeidsmarkedet, hvor Norge har en vei å gå i forhold til andre vesteuropeiske land. Samtidig hevder Gullestad (2002) at likestilling for mange er et kjernesymbol og en del av det norske moderniseringsprosjektet.¹⁵ Likestilling kan derved få status som noe som underbygger et «vi» (den gode nordmannen med de riktige verdiene) mot et «dem» – de andre som ikke er som oss. En forenklet fremstilling av likestilling som et «realisert prosjekt» og «noe som en er ferdig med» kan bidra til å overdrive hvor langt kjønnslikestillingen har kommet i det norske samfunn. Av den grunn er det interessant å se på likestillingens plass i skolen.

Likestillingens plass i skolen

Likestilling har lenge hatt en sentral plass i grunnskolens læreplaner. Læreplanene M74 og M87¹⁶ gjenspeilte disse årtiers bevisste holdning og politiske arbeid for likestilling i samfunnet og bar samtidig preg av samtidens feministiske og politiske analyser.¹⁷ Viktige virkemidler for likestilling var utdanning og yrkesvalg, og skolens oppgave var å oppmuntre elever til å ta yrkesvalg slik at de kunne få økonomisk selvstendighet som igjen skulle bidra til økt likestilling mellom kjønnene.¹⁸ I L97 var likestilling fremdeles viktig, men en finner en fokusforskyving med innføringen av begrepet

13 Østbakken, Reisel, Schöne, Barth & Hardoy 2017: 10.

14 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011:10, Kitterød & Rønsen 2012.

15 Gullestad 2002: 32.

16 *Mønsterplan for grunnskolen: M 87* (Nynorsk [utg.], ed.). 1987. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Norge Kirke- og undervisningsdepartementet 1974. *Mønsterplan for grunnskolen: Nynorsk* (Nynorsk [utg.], [Ny utg.], ed.). Oslo: Aschehoug.

17 Røthing 2011:69.

18 Røthing 2004:363.

likeverd som erstatter begrepet likestilling.¹⁹ Dermed kom en dreining fra en forståelse der det handlet om likestilling mellom kjønnene til at det dreide seg om en mer generell forståelse av mellommenneskelig likeverd.²⁰ Røthing (2011) viser til at innføringen av begrepet likeverd i daværende læreplan nærmest kan gi et inntrykk av at likestilling er en fellesverdi som er eksisterende i samfunnet. Skolen trenger derfor ikke lenger å fokusere på likestilling, men kun skape en oppslutning om denne eksisterende verdien.²¹ Dette kom tydelig frem i Kunnskapsløftet (2006), der ordet likestilling kun forekom to ganger, én forekomst i emneområdet samfunnsfag, der det i formålsbeskrivelsen for faget het at faget skal: «medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling ...». I tillegg er det et kompetansemål i KRLE-faget, der elevene skal kunne drøfte spørsmål knyttet til likeverd og likestilling blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder.²² Røthing (2004) hevder at denne fokusforskyvningen mot likeverd indikerer en forståelse av at likestilling er en realitet, noe som gjenspeiler en tanke om at det politiske prosjektet om likestilling i stor grad forstås som oppnådd.²³ Dermed kan spørsmålet om likestilling nærmest bli oppfattet som en foreldet problemstilling som er utgått på dato. Dette støtter opp om, som vi tidligere har sett, Gullestad (2002) sin forståelse av likestilling som et kjerne-symbol for mange og som noe en egentlig er «ferdig med». Vi skal senere undersøke om lærerstudenter har den samme forståelsen.

Metode

Vi skal i det følgende i korte trekk beskrive metoden. Metoden ble utviklet i forbindelse med en intervensjonsstudie som ble gjort i samarbeid med en lærerutdanning i Sør-Afrika. Vi gjennomførte parallelle samtaler omkring

19 Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet & Nasjonalt læremiddelsenter 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

20 Røthing 2011:69.

21 Røthing 2011:70.

22 Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006 "Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

23 Røthing 2004:363.

kjønn og likestilling som en del av en komparativ studie mellom norske og sørafrikanske lærerstudenter.²⁴ Dette kapittelet tar utgangspunkt i den norske delen av datamaterialet, og ble gjennomført med andreårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen med KRLE som valgfag. Utvalget var tilfeldig. Om lag 35 studenter var invitert til å delta i prosjektet. Seks kvinner og tre menn meldte seg til å delta. Det er ikke mulig på bakgrunn av en kvalitativ småskalastudie som denne å konkludere noe som er generaliserbart, samtidig som studiet av enkeltmenneskers erfaringer vil kunne være relevant og bidra med ny forståelse. Inneværende studie inneholder som nevnt i innledningen to perspektiver. Det ene er knyttet til innholdet i det informantene sier om kjønn og likestilling, mens det andre er knyttet til selve metoden (se nedenfor). Vi ønsket å undersøke om den valgte metode til å hente frem kunnskap fra informantene, i seg selv kunne være et nyttig redskap i forhold til å artikulere, være i dialog og reflektere over problemstillinger knyttet til kjønn og likestilling. Det ble gjort opptak av samtalene som deretter ble transkribert²⁵ og analysert. Studentene som deltok, ble anonymisert ved at de ble gitt fiktive navn.

Metoden som ble benyttet i intervensjonsstudiet, ble utarbeidet av professor Janet Jarvis, University of KwaZulu-Natal, som hadde ansvar for den parallelle undersøkelsen i Sør-Afrika. Modellen nedenfor beskriver prosessen som ble gjennomført der studentene ble ført gjennom fem ulike nivåer eller steg.²⁶ Metoden som ble valgt, har sitt utgangspunkt i *Narrative Inquiry*, hvor studiet av erfaringer som fortelling er en viktig del av prosess og metode.²⁷ Denne metodiske innfallsvinkel er viktig i og med at nettopp ulike erfaringer i form av narrativer fra egen oppvekst ble lagt til grunn for samtalene på nivå tre og fire omkring likestilling og kjønn. Dette ga en mulighet til å få frem flere narrativer som representerte ulike forståelser av kjønn, og mulige bakgrunner og forklaringer for disse. Samtidig fremheves det av Jarvis m.fl. at *Narrative Inquiry* kan avdekke at forståelse av kjønn er mangesidig, sosialt konstruert og kan re-fortolkes.²⁸

24 For mer informasjon se Jarvis mfl. 2018.

25 Alle sitater er omskrevet til bokmål samt at ullfullstendige muntlige uttrykksformer er redigert uten at meningsinnholdet er endret.

26 For videre utdyping av metode se Jarvis mfl. 2018:7ff.

27 Clandinin 2007.

28 Jarvis mfl. 2018:6.

Metoden tar utgangspunkt i at studentene reflekterer over egne forestillinger, lytter aktivt til andres synspunkt og endelig i fellesskap hjelper hverandre med å skape nye forståelser om kjønn og likestilling basert på hverandres narrativer. Modellen kalles «empatisk-reflekterende dialogisk re-fortelling».

Modell			
Empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling			
Nivå	Prosess	Refleksjonsgruppe	Resultat
1	Indre dialog	Individuell refleksjon	Tenke igjennom egne tanker om livssyn samt erfaringer og holdninger om kjønn
2	Produksjon av egen skriftlig fortelling	Individuell refleksjon	Produksjon av egen fortelling om kjønn basert på egne erfaringer
3	Egen fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige studenter delt etter kjønn der egen fortelling, perspektiver, erfaringer og kjønnsoppfatning deles	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
4	Felles fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige lærerstudenter sammen, og i en prosess deles fortellinger perspektiver og erfaringer	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
5	Gruppefortelling med ny endret forståelse	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige lærerstudenter sammen i en prosess	Produksjon av re-fortelling for endring av forståelse

Proessen gjennom de fem nivåene ble gjennomført i en sammenhengende sesjon i løpet av én dag.

På nivå 1 og 2 ble studentene bedt om å reflektere omkring deres egen oppvekst gjennom følgende spørsmål:

Tenk tilbake på din egen barndom: Erfarte du spesielle privilegier, ansvarsområder eller plikter som gutt/jente? Ble du noen gang forhindret fra å gjøre noe basert på om du var gutt/jente?

På nivå 1 hadde deltakerne individuelle refleksjoner omkring egne holdninger og erfaringer. Dette dannet grunnlag for neste nivå 2, der en skulle skriftliggjøre disse refleksjonene med sin «egen fortelling». Valget

med skriftliggjøring av denne fortellingen var ut fra en forståelse av at prosessen skaper en viss pause der en må tenke over sin egen posisjon og holdninger i forhold til kjønnsrelaterte problemstillinger, samtidig som også skriveprosessen var bevisstgjørende omkring disse spørsmålene.

På nivå 3 skulle informantene i kjønnsdelte grupper samtale og dele de individuelle refleksjonene som de hadde gjort. En sentral metodisk del på nivå 3 er at samtalen skjer i kjønnsdelte grupper. Undersøkelsen ble som nevnt gjennomført parallelt i Sør-Afrika, hvor spesielt de sørafrikanske kvinnelige lærerstudentene, som alle kom fra en bakgrunn med en patriarkalsk kultur, hadde et behov for «a safe space» hvor en kunne ha en fri, trygg og åpen samtale om bekymringer, behov og forventninger samt om det å være kvinne i en patriarkalsk kultur. Hva så med de norske studentene? Vi var av den oppfatning at behovet for «a safe space» ikke var til stede i samme grad når det gjaldt de norske studentene. Ut fra at refleksjonene på nivå 1 og 2 var individuelle, mente vi likevel det kunne være interessant om de første samtaler omkring spørsmålene om kjønn og likestilling var kjønnsdelt. Vi ønsket å se om en slik kjønnsdelt samtale kunne tilføre undersøkelsen funn omkring kollektiv kjønnsidentitet. På nivå 3 skulle den kjønnsdelte samtalen sammenfatte erfaringer, beskrive opplevelser og meninger som informantene hadde om kjønn og likestilling. Gruppene ble bedt om å sammenfatte narrativer ut fra følgende overskrifter og stikkord:

- Erfaringer med kjønnsrolle i lek og oppvekst
- Kjønnbaserte ansvarsområder
- Kjønnbaserte privilegier
- Forventninger til dere som gutter/jenter i familie, samfunn og som fremtidig lærer i skolen

På nivå 4 ble mennene og kvinnene satt sammen i én felles gruppe og utvekslet erfaringene som var diskutert i de kjønnsdelte gruppene. Vi som forskere var til stede og tilrettela samtalen ved kort innledningsvis å tydeliggjøre fokusområdene, mens den videre samtalen studentene seg imellom foregikk uten noen kommentarer eller merknader fra vår side.

På nivå 5 fortsatte samtalen, hvor vi som forskere spilte en mer aktiv rolle med å stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Målet med denne siste samtalen var å samtale om hvordan egen forforståelse og holdninger til kjønn kan være med og påvirke undervisningen om kjønnsrelaterte spørsmål i klasserommet. Et hovedanliggende i dette siste nivået var re-fortolkning. Tanken er at fellessamtalen kan være med på å forandre holdninger ved at den kan bidra til å «forhandle forankrede posisjoner», dvs. skape et mulighetsrom for endringer av oppfatninger og forventninger i relasjon til likestilling og kjønn.²⁹

I tillegg til metoden som ble brukt for utviklingen av datamaterialet, er den videre analysen basert på en abduktiv metode.³⁰ Det vil si at det transkriberte materialet samt studentenes individuelle nedskrevne fortellinger ble undersøkt for ulike mønstre med utgangspunkt i etablert teori om selve metoden, samtidig som disse analysene danner grunnlag for drøfting av datamaterialet i lys av teoretiske perspektiver.³¹ Datamaterialet ble først gjennomgått for å få et overblikk og inntrykk. Siden gikk vi fra helhet til del og del til helhet mange ganger og så etter likheter og forskjeller og prøvde å finne et mønster. Det er gjort en temasentrert analyse hvor det er valgt ut de tre temaene likestilling, kjønn og identitet. Det betyr at de temaene som studentene ble spurt om, har vært en ledesnor gjennom analysearbeidet.

Presentasjon og drøfting av funn

Lærerstudentenes forståelse av likestilling

Funnene i undersøkelsen vår støttet at det var en felles forståelse blant studentene om at likestilling er en norsk kollektiv identitet og fellesverdi. Deltakerne deler en forståelse om menneskerettighetenes sterke posisjon i Norge, og de har en klar bevissthet om den sterke posisjonen likestilling har i det norske samfunnet.

Det er interessant å merke seg at studentene har en slik forståelse av likestilling som noe «typisk norsk», som en felles norsk kjerneverdi. Dette

²⁹ Jamfør Jarvis mfl. 2018:6.

³⁰ Thagaard 2013.

³¹ Jarvis mfl. 2018.

samsvarer med at likestilling forstås som en del av en samfunnsmessig kollektiv identitet, samtidig som studentenes oppfatning gjenspeiler mye av det samme som i skolens læreplaner. Det vil si en forståelse av likestilling som et oppnådd prosjekt. En av de kvinnelige studentene uttrykker dette på følgende måte:

Og når jeg skal undervise om likestilling, så tenker jeg at samfunnet vil påvirke like mye som eget livssyn. Her i Norge er vi veldig for likestilling ved at det ikke skal være forskjell mellom mann og kvinne. Hadde vi reist til et land hvor det ikke var likestilling og det ikke var snakk om likestilling, så ville man kanskje blitt påvirket av det selv om man har med seg verdiene herfra. Det er nødvendigvis ikke bare religiøs tro som vil påvirke hvordan man underviser om likestilling, men også opplevelser.

Sitatet kan jmføres til Gullestad sin beskrivelse av likestilling mellom kjønnene som kjernesymbol og verdi i det norske moderniseringsprosjektet.³² Røthing diskuterer dette perspektivet og viser til egne undersøkelser som viser at til tross for et noe sammensatt bilde er «norsk kjønnslikestilling» en etablert diskurs og en lett tilgjengelig forståelsesmåte.³³ Det kan synes som om en konsekvens av en slik forståelse er at det ikke lenger er nødvendig å fokusere på likestilling som en spesifikk nødvendig verdi, eller som noe man må arbeide for, nettopp fordi likestillingsprosjektet er gjennomført.³⁴

Det kan se ut som om kritikken mot et slikt unyansert og ensidig bilde av likestilling som et oppnådd politisk prosjekt i Norge er blitt fanget opp i gjeldende reviderte versjon av Kunnskapsløftet ved at begrepet likestilling igjen fremheves i planene. I planen til samfunnsfag for 7. årstrinn så går det av kompetansemålene frem at elevene skal kunne «beskrive utviklinga i levekåra for kvinner og menn og fremveksten av likestilling i Noreg», samt at på videregående trinn skal elevene kunne «drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad».³⁵ Vi

32 Gullestad 2002:32.

33 Røthing 2011:74.

34 Røthing 2011:70.

35 Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006 “Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

ser her at planen fanger opp kritikken mot det ensidige bildet av likestilling som et oppnådd politisk prosjekt.

En annen utfordring med en forståelse av likestilling som et oppnådd prosjekt er at likestilling primært defineres som et problem utenfor Norges grenser. Studentene bekreftet denne forståelsen, og plasserte spørsmålet om eksisterende ulikhet mellom kjønnene enten som et anliggende i fortiden eller som et problem som kommer til syne i andre kulturer enn den norske. En av de kvinnelige studentene uttrykker dette på følgende måte:

Generelt i Norge så er det jo likestilling, mens kanskje likestillingsspørsmålet er veldig mye større i andre land hvor det er veldig stor forskjell mellom hva slags arbeid kvinner og menn kan ta. I Norge har vi kvinnelig statsminister, vi har mange kvinnelige statsråder og det er mange kvinner som er sjefer i store selskap. Hvis jeg har lyst til å bli sjef så kan jeg bli det. Jeg opplever ikke at det i Norge er en begrensning for hva du kan bli.

Den norske «etablerte likestilling» brukes som en definisjon på «det norske». En mangel på likestilling anses primært som et utenlandsk problem, og mangel på likestilling blir dermed en markør på det «ikke-norske» som en kontrast til hva som defineres som «det norske». Det er også interessant å merke seg at studentene deler en slik oppfatning. Dette til tross for en oppvekst hvor et tradisjonelt kjønnsrollemønster gjorde seg gjeldende. En av de mannlige studentene gir uttrykk for at de kan ha hatt holdninger som reflekterer et slikt tradisjonelt kjønnsrollemønster:

... så kan det gjerne ha vært sånn at jeg har tenkt litt det at jenter skal være damer – skal være hjemme og ta vare på huset og unger, mens menn de skal liksom være i arbeid.

Når samtalen så vinkles inn mot likestilling i det norske samfunnet, oppsummerer samme student holdninger om et slikt tradisjonelt kjønnsrollemønster på følgende måte:

... det bryter jo egentlig med det samfunnet en har i dag. Før var det jo slik at det var kjønnsfordeling. Jeg tenker at i Norge i dag så er det i hvert fall slik at det ikke er normalt i det hele tatt at det skal være slik.

Til tross for en oppvekst med et tradisjonelt kjønnsrollemønster ses her en positiv innstilling til likestilling. Likestilling anses som en vesentlig verdi for de mannlige studentene, og man kan spørre seg om dette kan ses i sammenheng med det synspunktet en finner hos Øia, hvor skole og høyere utdanning er en vesentlig faktor i danningen av denne type holdninger til likestilling.³⁶

Det er klare utfordringer med en forståelse av likestilling som et fullført norsk prosjekt i lys av skolens viktige oppgave om inkludering uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn eller religion. Hvis lærere ikke er bevisste på potensielle kjønnsforskjeller og på hvordan kjønn kan konstrueres i ulike sammenhenger, kan det være at de heller ikke er godt nok utrustet å håndtere spørsmål om kjønnsforskjell i klasserommene. Spørsmål om kjønnsdiskriminering og seksuell trakassering som eksisterer i det norske samfunnet kan bli oversett. Det samme gjelder kjønnete forventninger som lærere kanskje ikke er bevisste på, noe vi skal se nærmere på nedenfor.

Kjønn og identitet

På engelsk gjør man språklig et skille mellom gender og sex, hvor gender viser til det sosiale eller kulturelle kjønn, mens sex viser til det biologiske kjønn – at vi er født med ulike kjønn rent kroppslig. På norsk har man ikke samme skille, men det går likevel an å gjøre et skille mellom det biologiske kjønn og det sosiale eller kulturelle kjønn. Men en slik deling er også en forenkling, fordi det biologiske kjønn ofte brukes til å forklare sosiale og kulturelle praksiser, uttrykk, holdninger osv. Det biologiske kjønn viser til biologiske forskjeller mellom kvinner og menn, både når det gjelder kropp og hjerne, og disse forskjellene brukes da til å for eksempel forklare menns og kvinners atferd. Kjønn blir essensialistisk forstått og blir dermed noe vi har, men også noe vi er. Uttrykket sosialt kjønn er en måte å få frem at omgivelsene viser oss hvem og hvordan man skal være som mann og kvinne. Mennesker blir med andre ord oppdratt til en bestemt kjønnsidentitet avhengig av hvilken kultur de lever i. Noen

36 Øia 2011:154.

vil hevde at spørsmålet om biologi har spilt en for stor rolle, mens andre vil påpeke at innen kjønnsforskningen i dag har den biologiske, den samfunnsvitenskapelige og den humanistiske forskningen på kjønn nærmet seg hverandre.³⁷ Kjønn og identitet kan også henge nøye sammen, og kjønnsidentitet viser til hvilket kjønn man opplever at man hører til, noe som i dag kanskje er mindre selvsagt enn tidligere. I tillegg kan kjønnsidentitet knyttes til hvilke former for maskulinitet eller femininitet man identifiserer seg med i ulike situasjoner. Feministiske psykoanalytikere som for eksempel Chorodow påpeker at kjønn alltid vil være en kulturell, men også en personlig konstruksjon.³⁸ Det betyr at en kjønnsidentitet ikke bare formes eller opprettholdes av den enkeltes handlingsmønstre, men at det også er tale om at den enkelte skaper seg egne forestillinger om seg selv som et kjønn vesen. Disse forestillingene er individualiserte, samtidig som de oppstår i et samspill med omgivelsene. Det kjønnete subjekt ses derfor i utgangspunktet ikke som noe bestemt, men internaliseres i hver enkelt.³⁹

Lærerstudenters forståelse av kjønn

Ser man på studentenes oppfatning av kjønn, gis det ikke umiddelbart et entydig bilde. Likevel er det noen momenter som går igjen, og den kjønnsdelte samtalen på nivå 3 avdekket interessante og viktige forskjeller. I samtalen omkring erfaringer om oppvekst, privilegier og ansvar var det tydelig forskjell mellom kjønnene, ikke minst i språkbruken. Mennene brukte ordet kjønn 43 ganger, mens kvinnene bare brukte det 16 ganger. Men måten man brukte ordene på var veldig forskjellig. I mennenes bruk av ordet kjønn inngikk også ord som hunkjønn, kjønnsrollelek, kjønnsroller, kjønnsystem og kjønnsnøytral (om Norge som land). Det interessante i måten mennene brukte ordet kjønn på, er at de stort sett plasserte det utenfor seg selv, som noe som ikke angikk dem som individer. De var innom tema som sexisme og kjønnskifte. De snakket om menn som kan være utsatt i omsorgsyrker fordi de kan

37 Lorentzen & Mühleisen 2006.

38 Nielsen 2006.

39 Nielsen 2006:164.

bli anklaget for seksuelle overgrep. De snakket også en del om de som velger muligheten for å skifte kjønn. En av mennene knyttet egne erfaringer med klær til noen refleksjoner om at menn ikke har så stort slin-gringsmonn når det gjelder valg av klær. Et annet markant funn er at mennene bare nevner ordet likestilling én gang, og da heller ikke i en sammenheng som angår dem selv. Kvinnene brukte ordet kjønn på en annen måte. De brukte som nevnt ordet færre ganger, men stort sett ble ordet kjønn knyttet til egne erfaringer, og de brukte uttrykk som «mitt kjønn», «kjønnet mitt», «eget kjønn» eller «jeg merket spesielt forskjell på kjønn når ...». De hadde en klar felles opplevelse omkring kjønnsdeling ved at det i deres barndom eksisterte en «jentesfære» og en «guttessfære», der jentene i ulike aktiviteter beveget seg inn i guttessfæren og tok del i guttenes verden. Mennene på sin side definerte ikke dette i samme grad – de var «bare gutter». Kvinnene brukte også ordet likestilling mye oftere (10 ganger), og i deres samtale ble begrepet igjen knyttet til personlige erfaringer eller personlige meninger. Her følger studentene et mønster som man innen kjønnsforskningen har vært opptatt av siden 1970-tallet, og som man fortsatt kan se innen diskusjoner om religion og kjønn: Det er kvinner og kvinners rolle og biologiske kjønn som først og fremst diskuteres. Menn og menns roller har ikke samme umiddelbare fokus.⁴⁰ Allerede i 1949 påpekte den franske forfatteren og filosofen Simone de Beauvoir i boka *Det annet kjønn* hvordan mannen ble oppfattet som normen (det normale, det transendente, fri fra bestemte roller), mens kvinnen ble oppfattet som avviket fra normen (det immanente, naturbundne, knyttet til bestemte roller).⁴¹

Hos de Beauvoir var det også kvinners kjønn og rolle som ble diskutert. Hos studenter nesten 70 år senere ses altså samme tendens, kvinners rolle er i fokus mens menn ikke diskuterer sin egen rolle i lys av kjønn. Derimot gir de uttrykk for at de ikke har trengt å tenke over det. En av de mannlige studentene sier følgende som svar på et spørsmål om kjønnsbaserte privilegier:

40 Se for eksempel Sky 2007.

41 de Beauvoir i norsk oversettelse 2000.

Kanskje grunnen til at jeg ikke har tenkt over det er et privilegium i seg selv. Det at jeg har vokst opp som gutt og egentlig ikke har tenkt noe særlig over det, er et privilegium. Jeg har ikke lagt merke til alle ulempene som kommer da, ved for det første ikke å identifisere meg selv som gutt, noe som skaper et problem i seg selv, og kanskje det at jeg ikke har vært jente, gjør at det har vært en del ting som jeg bare har sluppet fordi jeg har hatt det kjønnen som jeg har. Det at jeg ikke har lagt merke til noe – det er et privilegium på en måte.

Denne studenten hadde ikke gjort seg tanker over kjønnsbaserte privilegier i barndommen før han deltok i vår undersøkelse, men ser gjennom denne prosessen at han faktisk ikke har vært nødt til å tenke over sitt kjønn. Han ser at det er mye han har sluppet fordi han har et bestemt kjønn, og at han ikke har lagt merke til om han har hatt spesielle privilegier. Til slutt inntar han et metaperspektiv hvor han ser at det at han har sluppet å tenke over om han har hatt spesielle privilegier eller ikke, kan være et privilegium i seg selv. Her er vi ved noe av kjernen i den feministiske kritikken som er en arv fra de Beauvoir: Menn er normen, så de trenger ikke kjempe for privilegier. Kvinner er avvikere fra normen og blir derfor av samfunnet rundt hele tiden gjort oppmerksom på sin rolle som «det annet kjønn». En annen mannlig student svarer følgende på samme spørsmål:

Som du sier så har jeg heller ikke tenkt over det, det at jeg er gutt i den leken. Når jeg har vært med på en lek så er jeg jo bare meg. Så det er jo litt i ettertid at jeg har tenkt på det. Det er jo en veldig positiv ting å kunne si om barndommen at du ikke har tenkt over hvem som er hva, eller at det har vært bestemt hvem som er hva.

Mens de mannlige studentene ikke reflekterer over deres kjønnsprivilegier eller kjønn, de er bare «seg selv», så har de kvinnelige studentene en mer tydelig oppfattelse av at kjønn har spilt en sentral rolle i deres oppvekst. Det betyr ikke nødvendigvis at kvinnene i dette materialet har en opplevelse av at oppfatninger av kjønn er problematiske, men at de reflekterer rundt tema på en måte som viser at de er bevisste deres kjønn. Samtidig som de utfordrer de mannlige studentene til å reflektere mer over det med kjønnsbaserte privilegier og ansvarsområder. En kvinnelig student sier følgende i fellessamtalen:

Jeg har et spørsmål til dere gutter: For det virker på dere tre som om dere synes at det ikke var noen særlig stor forskjell, mens alle jentene her sitter og sier at vi synes at det har vært forskjell, hva synes dere om det?

Her ses et eksempel på at selve metoden «empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling», som blant annet innebar at studentene på nivå 3 var atskilte, kan ha bidratt til at enkeltpersoner kan snakke på vegne av fellesskapet. Problemstillinger omkring kjønn er komplekse, men det ser ut til at den kjønnsdelte samtalen var med på å avdekke noe av denne kompleksiteten. Samtidig fikk studentene anledning til å få frem felles erfaringer. Behovet for «a safe space» var ikke så tydelig, men behovet for «et rom for bevisstgjøring og avdekking av eksisterende kjønnsforskjeller» var tydeligere.

I tillegg ble det tydelig at studentene ved å lytte til hverandre ble oppmerksomme på noen mønstre som gikk igjen, som for eksempel at alle kvinnene hadde en opplevelse av at det har vært forskjell på kjønnene når det kom til ansvarsområder i hjemmet. På samme måten som studenten ovenfor snakket på vegne av seg selv og de andre, fikk hun et tilsvarende svar fra en mannlig student som også svarte på vegne av de andre mannlige studentene:

Veldig godt poeng, (...) og som jeg forstod det på oss, så har ikke kjønn vært så veldig gjeldende, stemmer det? At det har vært mer at vi har fått ansvar basert på oss som mennesker, har vært vår opplevelse av det, at det ikke nødvendigvis har vært noe vi måtte gjøre fordi vi har vært gutter, men mere noe vi har vært nødt til å gjøre fordi det måtte bli gjort, oppsummerer det greit? (de to andre guttene samtykker)

På dette området er det også mulig at selve prosessen har hjulpet studenter til å reflektere over at kjønn fortsatt er en viktig faktor i erfaringer knyttet til privilegier og ansvarsområder. Sett utenfra er det viktig at disse erfaringene artikuleres fordi de kan få betydning for de holdninger til kjønn og likestilling som studentene vil ta med seg inn i fremtidig undervisning. Hvis man for eksempel aldri har tenkt over om ens eget kjønn har hatt betydning i oppveksten, kan det være vanskelig å se hvordan den kan ha betydning for andre. Kjønn er, som vist gjennom ovennevnte sitater, fortsatt noe som har betydning i forhold til studentenes

opplevelse av privilegier og ansvarsområder. En kvinnelig student skal få avslutte dette avsnittet om kjønn:

Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn, men når jeg har hørt litt på andre sine meninger og slik, så er det liksom slik at jeg har tenkt litt mer på det, at det faktisk kanskje er litt forskjell ut fra hvor man er fra, hvordan man har blitt oppdratt og slike ting. Jeg har fått en litt større forståelse.

Lærerstudentenes re-fortelling og styrker og svakheter ved metoden

Prosessen gjennom de ulike nivåene så ut til å øke studentenes forståelse av likestilling og kjønn. Nivå 1 og 2 med indre dialog, individuell refleksjon og produksjon av egen fortelling avdekket hvordan holdninger kan preges ut fra erfaringer fra egen oppvekst. Deling av egen og felles fortelling synes å bidra til å styrke deltakernes selvrefleksjon. De nedskrevne fortellingene og den muntlige erfaringsutvekslingen fra oppvekst og skoletid, i kombinasjon med samtale omkring forventninger og kjønnsroller, viste at lærerstudentene hadde klare oppfatninger om likestillingens sentrale plass i samfunn og oppvekst. Til tross for at noen hadde erfart tydelige tradisjonelle kjønnsrollemønstre synes likestilling å ha vært en viktig og positiv del av oppveksten. Samtidig ble studentene gjennom de ulike nivåene i metoden utfordret til en kritisk gjennomtenkning av forhold omkring likestilling og kjønn. Prosessen førte til et mer nyansert bilde omkring kjønn og likestilling ved at det ble stilt selvkritiske refleksjonsspørsmål. Dette førte til en re-fortelling, og som sitatene nedenfor viser, oppsto en ny forståelse og samtale om likestilling og kjønn. To av studentene uttrykker dette på følgende måte:

Det er jo litt slik, alle har jo en barndom og tidligere erfaringer med dette, men en har gjerne ikke stilt spørsmålet: Hvorfor var det slik? Det er jo med en gang du stiller spørsmålet at det begynner å kverne oppe i toppen. (mannlig student)

Kanskje det ikke har gitt en ny forståelse, men har fått oss til å tenke på det som noe som på en måte alltid har vært der, og fått oss til å reflektere over hvorfor det er slik. Vi har blitt bevisste på at det faktisk er eller har vært forskjeller. (kvinnelig student)

Metoden bidro til artikulering av en felles forståelse for at både menn og kvinner har det samme type ansvar i forhold til familie, og at begge kjønn må ha de samme muligheter i forhold til skole og utdanning. Studentenes re-fortelling understreket nødvendigheten av å være bevisste på egne holdninger i forhold til undervisning i klasserommet. En av kvinnene uttrykker det slik:

Ja, jeg føler i hvert fall at jeg er blitt litt mer bevisst på hvordan man kan jobbe med det i et klasserom, og skape mer forståelse.

De ulike nivåene i metoden syntes å øke studentenes bevissthet ved at de ble oppmerksomme både på at spørsmål om kjønn og likestilling ikke må tas for gitt, og innså at disse spørsmålene fortsatt må gis oppmerksomhet.

Materialet viste at spesielt kvinnene i utgangspunktet synes å ha en essentialistisk oppfatning av kjønn. De ga uttrykk for at de var blitt oppdratt med en forståelse av at kjønn både var noe de hadde og noe de var.⁴² Mennene på sin side oppfattet i større grad seg selv først og fremst som mennesker, ikke som kjønn. For begge kjønn ble prosessen et viktig ledd i å synliggjøre kjønn som sosialt konstruert, og de utviklet en større forståelse for at synet på kjønn er avhengig av oppdragelse, erfaringer og samfunnet en lever i.

I utgangspunktet mente vi at det ikke var nødvendig med et «safe space» og det kan være en svakhet ved metoden at man deler gruppene etter kjønn, særlig fordi kjønn som sosial kategori ikke lenger er entydig. Men det var interessant å se at i samtalen hvor kjønnene var atskilt, utviklet det seg i tråd med intensjonene for nivå tre en felles fortelling som egne erfaringer inngikk i. Dette gjaldt både for kvinnene og for mennene, hvilket betød at når de ble satt sammen i kjønnsblandet gruppe på nivå fire, tok enkeltpersoner ordet på vegne av eget kjønn. I den avsluttende gruppesamtalen på nivå fem syntes det å oppstå et nytt «felles vi» med en endret forståelse av kjønn og likestilling der lærerstudentene hadde fått en økt bevissthet omkring disse spørsmål.

Vi tenker det er viktig at lærerstudenter utvikler en bevissthet og kritisk refleksjon omkring sosial og kulturell bakgrunn i forhold til kjønn og likestilling. En slik bevissthet kommer ikke av seg selv og undersøkelsen

42 Jamfør Lorentzen & Mühleisen 2006.

viste at dette er perspektiver som en må ha et kontinuerlig fokus på. Dette er nødvendig for å unngå at tendensen til å anse likestilling som «noe vi er ferdige med» skal få fotfeste i kommende generasjoner. Undersøkelsen viste at metoden «empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling» kan være et godt verktøy i utviklingen av lærerstudenters bevissthet om kjønn og likestilling.

Litteratur

- Aarseth, Helene 2011. *Moderne familieliv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Beauvoir, Simon De, Moi, Toril, & Christensen, Bente. 2000. *Det annet kjønn* (Bokklubbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- CEDAW 2017. «CEDAW-hearing on the 7th of November 2017 Minister Solveig Horne: Introductory speech» https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/NOR/INT_CEDAW_STA_NOR_29432_E.pdf
- Clandinin, D.Jean 2007. *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Enger, Anne & Norge Barne- og likestillingsdepartementet 2008. «Kjønn og lønn: fakta, analyser og virkemidler for likelønn: utredning fra en kommisjon oppnevnt ved kongelig resolusjon 16. juni 2006: avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 21. februar 2008». Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ikdahl, Ingunn 2018a. «Likestillings og diskrimineringsloven». *Store norske leksikon*. https://snl.no/likestillings-_og_diskrimineringsloven
- Ikdahl, Ingunn 2018b. «Likestillingsloven». *Store norske leksikon*. <https://snl.no/likestillingsloven>
- Jarvis, Janet; Lindhardt, Eva M.; Mthiyane Nacamisile & Olav Christian Ruus 2018. «Which Right is Right? An Exploration of the Intersection between Religious Identity and the Human Right to Gender Equality in Two Different Teacher Education Contexts: South Africa and Norway». *Journal of Religion & Society* 20:1–20
- Kitterød, Randi Hege; Rønsen, Marit 2012. «Kvinner i arbeid ute og hjemme. Endring og ulikhet». Anne Lise Ellingæter & Karin Widerberg (red) *Velferdsstatens familier. Nye Sosiologiske perspektiver*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Lorenzen, Jørgen; Wenche Mühleisen 2006. «Hva er kjønnsforskning?» Jørgen Lorenzen & Wenche Mühleisen (red) *Kjønnsforskning. En grunnbok*: 15–20. Oslo. Universitetsforlaget.

- Lovdata, LOV-2017-06-16-51 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_4
- Mønsterplan for grunnskolen*: M 87 (Nynorsk [utg.]. ed.). 1987. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Nielsen, Harriet Bjerrum 2006. «Kjønn og identitet» Jørgen Lorenzen & Wenche Mühleisen. *Kjønnsforskning. En grunnbok*: 153–168. Oslo. Universitetsforlaget.
- Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011. «Likestilling 2014: regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene». Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015. «Likestilling i praksis Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*: Nynorsk (Nynorsk [utg.]. [Ny utg.]. ed.). Oslo: Aschehoug.
- Røthing, Åse 2004. «Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner; historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88/5:356–368.
- Røthing, Åse 2011. «“De norske har det mer i seg ...”: norsk kjønnslikestilling i skolen». *Sosiologi i dag* 41/3–4:67–87.
- Smeby, Kristine Warhuus og Berit Brandth 2013. «Mellom hjem og barnehage: Likestilling i det tredje skiftet» *Tidsskrift for kjønnsforskning* nr 3–4. Idunn Forlag.
- Sky, Jeanette 2007. *Kjønn og religion*. Oslo. Pax Forlag.
- Støren, Liv Anne; Waagene, Erica, Arnesen, Clara Åse & Hovdhaugen, Elisabeth 2010. «Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...»: *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. Vol. 15/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Thagaard, Tove 2013. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet & Nasjonalt læremiddelsenter. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Øia, Tormod 2011. «Nordiske ungdommers holdninger til likestilling» Vol. 25/11, NOVA-rapport (trykt utg.). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østbakken, Kjersti Misje; Reisel, Liza; Schøne, Pål; Barth, Erling; Hardoy, Ines 2017 «Kjønnssegregering og mobilitet i det norske arbeidsmarkedet». Rapport – Institutt for samfunnsforskning. Oslo.