

# 'De norske har det mer i seg ...' Norsk kjønnslikestilling i skolen

Åse Røthing

Universitetet i Oslo

ase.rothing@culcom.uio.no

Med utgangspunkt i en forståelse av "norsk kjønnslikestilling" som oppnådd og depolitisert, drøfter jeg i denne artikkelen eksempler på "likestillingssnakk" i skolekonteksten. Målet er ikke å drøfte likestilling i skolen generelt, men å diskutere noen konkrete fortolkningsrammer som tilbys i forlengelsen av denne spesifikke forståelsen av "norsk kjønnslikestilling". Jeg argumenterer for at kjønnslikestilling framstår som noe som "tilhører" etniske nordmenn kollektivt, og på denne bakgrunn kan kjønnslikestilling blant annet framstå som et spørsmål om personlig oppslutning, god vilje og humoristisk smak, så sant man kan godt gjøre at man er del av dette kollektivet. Samtidig gjør forestillingen om kollektiv norsk kjønnslikestilling at *mangel på likestilling* kan forvises til et kulturelt og religiøse felt som befolkes av de andres problematiske normer og praksiser.

Nøkkelord: kjønnslikestilling, norskhet, depolitisering, skole.

## *Innledning*

Hva er det med kjønn? Hva gjør at diskusjoner om kjønn kan skape både oppgitt hoderisting, høylytt aggresjon, likegyldige skuldertrekk og fortvilet frustrasjon? Det kan ha noe å gjøre med at kjønnslikestilling er markert som et kjennetegn på norskhet og følgelig kan trigge symboltunge forhandlinger om verdier, identitet og eierskap.

De siste 7 årene har jeg gjort klasseromsobservasjoner på 5 ulike ungdomsskoler i forbindelse med to forskjellige forskningsprosjekt. Med jevne mel-

lomrom har jeg observert elever, oftest gutter, som åpenbart synes "likestilling" er et egnet tema for spøk og kverulering. Flere ganger har jeg forundret meg over hva som skjedde i timer hvor lærere helt tydelig har forsøkt å tematisere likestilling mellom kjønnene, men hvor forsøket raskt rant ut i sanden. Det var som om verken lærere eller elever syntes det var mer å si om saken, med mindre tematikken ble knyttet til "før i tiden" i Norge eller til "andre kulturer" (jf. Røthing og Svendsen 2009 og 2011; Støren, Waagene, Arnesen og Hovdhaugen 2010). Samtidig har jeg fornemmet at lærere synes de *bør* tematisere kjønnslikestilling, og at de føler de kommer til kort når de ikke lykkes med dette.

Marianne Gullestad hevdet i sin tid at likestilling mellom kjønnene er et av "kjernesymbolene for hva 'vi' står for i 'vårt' moderniseringsprosjekt" (2002: 32). En slik konseptualisering av kjønnslikestilling innebærer at dette er noe "vi" i Norge har oppnådd og *samtidig* er noe som markerer en forskjell i forhold til "de andre". Gullestads analyse impliserer også at kjønnslikestilling er noe som er – eller kanskje snarere *forventes å være* – viktig og verdifullt for norskinger ettersom det nettopp sies å kjennetegne "oss norske" *til forskjell fra* "de andre". Dette avdekker et spenningsforhold mellom på den ene siden likestilling som allerede oppnådd og dermed politisk uaktuelt, og på den andre siden likestilling som viktig og verdifullt som kjennetegn på "det norske". Dette spenningsforholdet er en inngang til å fortolke utspill og ambivalens knyttet til kjønnslikestilling i klasserommet.

Artikkelen bygger primært på klasseromsobservasjoner, men også på intervjuer med lærere og analyser av lærebøker og læreplaner. Målet med artikkelen er todelt: For det første vil jeg undersøke hvordan "snakk" om kjønnslikestilling i skolekonteksten kan forstås i lys av en selvfølgegjort forståelse av allerede oppnådd norsk kjønnslikestilling. For det andre vil jeg undersøke hva som kan falle utenfor synsfeltet når likestilling konnoteres som kjennetegn på norskhet, og hvilke betingelser dette gir for hvordan aktører i skolekonteksten kan fortolkes. Jeg tar som utgangspunkt for drøftingene at likestilling mellom kjønnene er en markør for "norskhet" i skolen. Likestilling som norskhetsmarkør er allerede drøftet mer generelt i andre arbeider (jf. Gullestad 2002 og f.eks. Berg, Flemmen og Gullikstad (red.) 2010, Mühleisen og Røthing (red.) 2009) og i noen grad i skolesammenheng (se f.eks. Røthing og Svendsen 2011; Støren mfl. 2010:98. Se også Bäckman 2009 for svensk eksempel), så det er ikke et selvstendig mål å argumentere for dette i denne artikkelen.

*Kontekst*

Det er ingen entydige sammenhenger mellom skolens læreplan, lærebøkene framstillinger og den faktiske undervisningen i skolen. Jeg vil likevel ramme inn denne artikkelen med noen korte analyser av endringer i norske læreplaner fordi disse endringsprosessene etter mitt syn gjenspeiler noen sentrale diskurser i norsk offentlighet når det gjelder temaet "kjønnslikestilling". Disse endringene kan følgelig si noe vesentlig om betingelsene for aktørene i skolekonteksten på dette området.

Den nasjonale læreplanen legger de formelle føringene for skolens virksomhet. "Likestilling mellom kjønnene" ble omtalt for første gang i en norsk læreplan i 1974. Før dette foreskrev planene visse kjønnsforskjeller med hensyn til fag og timetallsfordelinger, i tråd med samtidens forventninger til elevenes kjønnsforskjellige framtider (Røthing 2004: 256–258). Da kjønnslikestilling ble tematisert i 1974, ble det behandlet i læreplanens generelle del. Det innebar at likestilling inngikk som del av de overgripende føringene for skolens mandat, og det ble understreket at skolen skulle oppmuntre elevene til å ta utdannelses- og yrkesvalg som kunne bidra til økt likestilling. Dette kravet var forankret i feministiske, politiske analyser, og betydningen av kvinners økonomiske selvstendighet ble spesielt framhevet som forutsetning for likestilling mellom kjønnene. Den påfølgende læreplanen som kom i 1987, videreførte disse perspektivene på kjønnslikestilling og skolens ansvar. (Røthing og Svendsen 2009: 85).

I den neste læreplanen fra 1997 (L97) ble ikke likestilling mellom kjønnene lenger framstilt som et like sentralt anliggende for skolens undervisning. Likestilling ble fortsatt omtalt i planens generelle del, men kun i et kort avsnitt (12 linjer, s. 56). Samtidig var fokuset langt på vei forskjøvet fra "likestilling mellom kjønnene" til "likeverd" (Røthing 2004: 362). Da *Kunnskapsløftet*, dagens læreplan, kom i 2006, var det kun de fagspesifikke føringene som ble endret. Den generelle delen fra L97 ble behold slik at disse retningslinjene fortsatt gjelder. Formuleringene i L97 indikerer at en politisk forankret begrunnelse for at skolen skal bidra til å skape likestilling mellom kjønnene ble svekket i perioden fra 1987 til 1997. En holdningsundersøkelse fra samme periode viser at det samtidig var en "tilbakegang i befolkningens likestillings-tilslutning" (Hellevik 1996, referert i Teigen 2006: 256). Den fokusforskyvningen som kommer til uttrykk i L97 kan leses som en "naturliggjøring" av "likeverdige kjønnsforskjeller" og samtidig som et uttrykk for at "kjønns-

likestilling” ble ansett som oppnådd og derfor ikke lenger krevde fokus og begrunnelse. Dette inntrykket forsterkes i de fagspesifikke føringene i *Kunnskapsløftet* (2006). Her forekommer ordet ”likestilling” to steder, en gang i formålet for faget Samfunnsfag, og en gang i et kompetansemål for 10. trinn i Religion, livssyn og etikk (RLE) innen fagområdet ”filosofi og etikk”.

Formålet for samfunnsfag beskriver hva som er målet med faget gjennom hele grunnskolen, og her står det at faget skal ”medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling...”. Denne formuleringen kan gi inntrykk av at ”likestilling” er en verdi som allerede foreligger i det norske samfunnet og som skolen derfor ikke lenger behøver bidra til å *skape*, kun *skape oppslutning om*. Kompetansemålene for samfunnsfaget gir imidlertid ingen konkrete føringer for hvordan faget skal bidra til å skape oppslutning om likestilling.<sup>1</sup> I fagplanen for RLE framgår det at ”eleven skal kunne drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder”. Når ”likestilling” og ”menneskerettigheter” på denne måten knyttes til ”etiske spørsmål” henvises disse temaene til verdifeltet snarere enn det politiske feltet, og framstår som spørsmål som krever etisk refleksjon og personlig stillingtagen snarere enn politiske analyser og politiske løsninger.

Endringene i læreplanen kan forstås i lys av Gullestads analyser av ”norsk kjønnslikestilling” (2002: 32). Når kjønnslikestilling framstår som noe ”vi” i Norge allerede har oppnådd, behøver ikke skolen lenger bidra til å skape likestilling mellom kjønnene. De to siste læreplanene (1997, 2006) kan også leses som uttrykk for at kjønnslikestilling som fenomen i Norge, har gjennomgått en *depolitiseringsprosess* (jf. Røthing og Svendsen 2011). Dette innebærer ifølge den amerikanske statsviteren Wendy Brown at et tema som krever politiske analyser og løsninger, som for eksempel underordning og marginalisering, konstrueres som personlig og individuelt på den ene siden og som naturlig, religiøst eller kulturelt på den andre (Brown 2006:15).

### *Empiri og metode*

Denne artikkelen springer ut av et forskningsprosjekt om ”norskhet i skolen” som har pågått i perioden 2007–2010, tilknyttet forskningsprogrammet *Kulturell kompleksitet i det nye Norge* (CULCOM, Universitetet i Oslo).<sup>2</sup> Prosjektet innebærer både klasseromsobservasjoner, intervjuer med lærere og ana-

lyser av læreplaner og lærebøker.<sup>3</sup> Jeg har gjort observasjoner på to skoler i Oslo, en skole i sentrum/vest hvor omkring 70 % av elevene hadde etnisk norsk bakgrunn, og en skole på østkanten hvor omkring 75 % av elevene hadde etnisk minoritetsbakgrunn.<sup>4</sup> Det var også klare forskjeller mellom skolene med hensyn til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Valget av skoler var motivert av at jeg ønsket skoler med ulik elevsammensetning. Jeg var dessuten avhengig av kontaktpersoner som kunne hjelpe meg å få tilgang til feltet, ettersom jeg av erfaring vet det kan være vanskelig å få slik tilgang, og på disse skolene hadde jeg såkalte "døråpnere". Skolen er en sentral samfunnsinstitusjon og følgelig et relevant forskningsfelt for undersøkelser av hvordan norskhet produseres på ulike måter og i tilknytning til ulike temaer.

Observasjonene ble gjort våren 2008 og høsten 2009. De varte i 6 uker på begge skoler og ble gjort på 8. trinn på den ene skolen og 9. trinn på den andre. Jeg observerte først og fremst undervisning i samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE), og jeg var inne i alle klasser på trinnet. I tillegg til observasjoner på disse to skolene gjorde jeg observasjoner i tre dager på 8. trinn på en skole i en småby på Vestlandet, for å få et gløtt inn i skolehverdagen utenfor Oslo. "Kjønnsroller" og "kjønnslikestilling" ble ved noen få anledninger tematiserte eksplisitt i undervisningen jeg observerte, men "kjønnsnakk" forekom oftere. Jeg har intervjuet 14 lærere fra de tre skolene, syv kvinner og syv menn. Tre av kvinnene var i 50–60-årene, de øvrige lærerne var i 30-årene. Kjønn og likestilling var ikke et planlagt fokus for intervjuene, men det dukket likevel opp som tema flere ganger.

Som nevnt tidligere er det ingen gitte eller entydige sammenhenger mellom læreplaner, lærebøker og undervisningspraksiser. Lærebøkene kan riktignok ses som normative fortolkninger av læreplanens formelle føringer, men bøker innenfor hvert fag har ulike framstillinger og prioriteringer og gjenspeiler et tolkningsmangfold blant lærebokforfatterne. Det er heller ingen entydige sammenhenger verken mellom læreplan og undervisning eller mellom lærebøker og undervisning, ettersom det også blant undervisere er et mangfold med hensyn til hvordan læreplanens føringer fortolkes og hvordan de ulike bøkene brukes. Videre står lærernes selvforståelser og fortolkninger av egen undervisningspraksis, slik det kommer til uttrykk i intervjuene, selv sagt ikke i noe en til en forhold til undervisningen. Når jeg på tross av dette mangfoldet bruker fire ulike typer tekst/empiri – læreplaner, lærebøker, observasjonsnotater og transkriberte intervjuer – er det fordi jeg ønsker å drøfte noen sentrale forståelsesmåter som jeg mener kommer til uttrykk i alle tekstene.

Analysene i denne artikkelen bygger primært på klasseromsobservasjoner og intervjuene med lærere. Hensikten med analysene er ikke å fortolke eller "forstå" den enkelte, konkrete lærer som omtales eller siteres, og det er heller ikke min hensikt å kritisere de konkrete lærerne. Det er de selvfølgeliggjorte forståelsesmåtene og hvilke muligheter og betingelser de gir for aktørskap i skolekonteksten, som er analysens fokus.

Det er ikke noe særegent ved skolene jeg har observert på eller ved lærerne jeg har sett undervise, som tilsier at ikke undervisningssituasjonene som jeg drøfter i fortsettelsen, også kunne forekommet på andre skoler i Norge i dag. Det har sammenheng med at det vi kan kalle diskursen om norsk kjønnslikestilling er svært utbredt og følgelig former både offentlige samtaler generelt og praksiser i skolekonteksten mer spesielt (jf. Støren mfl 2010. Se også Nielsen 2009: 309ff).

### *Relevant forskning og teoretiske perspektiver*

Flere forskere, både nasjonalt og internasjonalt, har de siste årene vist hvordan kjønnslikestilling og rettigheter for lesbiske og homofile anvendes for å framheve og skape forskjeller mellom den hvite nasjonale befolkningen og ikke-vestlige innvandrere, både i USA og flere europeiske land. En feministisk, likestillingsorientert og homopositiv politikk kan på denne måten se ut til å fungere som nasjonal grensemarkering med ekskluderende effekter (se for eksempel Berg m.fl. (red.) 2010; Brown 2006; Butler 2009; Gressgård og Jacobsen 2008; Haritaworn 2010; Mühleisen og Røthing (red.) 2009; Mühleisen, Røthing og Svendsen 2009b; Puar 2007; Røthing og Svendsen 2011. Se også Mohanty 1984; Narayan 1997; Oyewumi 1997).

Innenfor svensk og dansk skoleforskning har koplinger mellom kjønn og etnisitet blitt drøftet i sammenheng med nasjonale inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i flere arbeider de siste årene (f.eks. Bäckman 2009; Jonsson 2007; Rosales 2010; Runfors 2003; Staunæs 2004). I norsk kontekst har Stine H. Bang Svendsen og jeg analysert hvordan "norsk seksualitet" trer fram i nye, norske lærebøker for samfunnsfag på ungdomstrinnet når disse tematiserer seksualitet og kulturelle normer. Vi har vist hvordan "norsk seksualitet" kjennetegnes av nettopp likestilling mellom kjønnene, samt frivillighet, frihet og "homotoleranse", og således framstår som "moderne" (jf. Gullestad 2002). Analysene våre viser imidlertid at det foregår en selektiv kulturalisering

ettersom det kun er seksuelle praksiser som lever opp til idealene om frihet, frivillighet og likestilling, som kulturaliseres som "norske". I omtale av normer for kjærlighet og seksualitet blant etniske, kulturelle eller religiøse "andre" er det imidlertid problematiske praksiser som tvangsekteskap og foreldres kontroll av jenters seksualitet, som kulturaliseres og framstilles som kjennetegn på "dem" (Røthing og Svendsen 2009:121–138, 2011. Se også Laird Eriksen 2010).

Analysen av og teorier om nasjonale grensemarkeringer er ofte inspirert av blant annet postkoloniale perspektiver. Postkolonial teori påpeker, enkelt sagt, at det vestlige blikk på "de andre" skaper og opprettholder bestemte, stereotype oppfatninger av disse andre (jf. Said 1978/2004). *Samtidig* forsterkes den vestlige betrakterens forståelse av seg selv som fri og moderne fordi det vestlige stilles i motsetning til de andre som uopplyste og undertrykte, slik Chandra Mohanty påpeker i sin klassiske artikkel "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses" (1984). Analysene i denne artikkelen er inspirert av postkoloniale og "skeive" perspektiver på privilegier og "andregjøring". Skeive og postkoloniale perspektiver kan sies å ha det til felles at begge inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster, enten disse er knyttet til hudfarge, etnisitet, kultur eller seksualitet (Mühleisen, Røthing og Svendsen 2009a: 17). Dorte Staunæs kaller denne typen perspektiver "en majoritetsinkluderende tilgang". Det innebærer at det ikke bare – eller først og fremst – forskes på den andre eller minoriteten, men at også majoriteten og forholdet mellom den første og den andre settes i fokus (Staunæs 2004: 40. Se også Berg m.fl. (red.) 2010: 20ff).

Gullestads analyser av "norsk kjønnslikestilling" som jeg har skissert tidligere, er i tråd med disse perspektivene og ligger som en forutsetning for drøftingene i fortsettelsen. Likeledes trekker jeg veksler på Browns teori om depolitisering (2006), som også er introdusert tidligere og som kan ses i sammenheng med Gullestads analyser av likestilling som noe "vi" har oppnådd (2002). Når "likestilling" framstår som "løst" og "tatt hånd om" (jf. Røthing og Svendsen 2011) kan praksiser i skolekonteksten få privilegerende og ekskluderende effekter.

### *Privilegert norskhet*

"Norskhet" og "det norske" er gjennomgående et selvfølgeliggjort utgangspunkt i skolens lærebøker og undervisning. Utsagn av typen "Vi blir stadig

mer vant til fremmede kulturuttrykk” – som det står i en lærebok fra 2008 for samfunnsfag på ungdomstrinnet<sup>5</sup> – impliserer en forestilling om et norsk ”vi” som blir stadig mer vant med de andres ”fremmede” kultur. Denne typen vi-snakk blir vanligvis ikke synliggjort eller diskutert verken i skolen eller i offentligheten generelt. Følgelig er ”det norske” privilegert både som et selvsagt utgangspunkt, men også i kraft av å være så selvsagt at det ikke krever noen form for begrunnelse eller bekjennelse og således kan framstå som usynlig (jf. Foucault 1980/1995).<sup>6</sup> I en undervisningsøkt jeg observerte kom dette tydelig til uttrykk da læreren – til ære for forskerne – oppfordret elevene til å fortelle ”hvor de kom fra”. Runden startet med elever som oppga at de ”kom fra” land som Tyrkia, Pakistan, Marokko og Bosnia. Ettersom så godt som alle elevene var født og oppvokst i Norge, framsto dette noe besynderlig. Men elevene var tydeligvis godt kjent med denne typen bekjennelsesøvelse og oppga uten å nøle foreldre eller besteforeldres opprinnelsesland som svar på hvor de ”kom fra”. Da turen kom til den første etnisk norske eleven snudde vedkommende seg mot eleven på pulten bak, og ga med et nikk ordet videre uten å si noe selv. Det var tydelig at det framsto som overflødig å si at han selv ”kom fra” Norge. Hans norskhet var selvinnløsende og krevde ingen italesettelse eller synliggjøring.

Når det gjelder temaet kjønnslikestilling er ”det norske” eksplisitt privilegert ved at nettopp norsk kjønnslikestilling er konnotert som attråverdig og bedre enn andre(s) normer for kjønn. Dette bildet er riktignok ikke helt rent og entydig. Mari Teigen har for eksempel vist at oppslutningen om kjønnslikestilling statistisk er noe synkende blant unge menn (Teigen 2006: 263ff).<sup>7</sup> Da jeg tok opp temaet ”norske verdier” og skolens rolle som verdiformidler i intervjuene, var det heller ikke gitt at lærerne knyttet kjønnslikestilling til dette. Flere av lærerne vegret seg for å konkretisere hva de ville omtale som ”norske verdier”. Noen mente det var urimelig å snakke om ”norske” verdier fordi disse verdiene snarere var del av en ”vestlig” tradisjon og derfor ikke kunne markeres som spesifikt norske. Andre mente det var vanskelig å identifisere noe konkret som ”typisk norsk” i dagens flerkulturelle og flerreligiøse Norge. Dette gjenspeiler et mangfold og indikerer at ”kjønnslikestilling” ikke alltid og uten videre framstår som markør for ”norskhet” eller ”norske verdier”.

Likevel er det rimelig å si at tanken om ”norsk kjønnslikestilling” er en etablert diskurs og lett tilgjengelig forståelsesmåte. Denne forståelsesmåten kom til uttrykk i undervisningssituasjoner, som for eksempel i formuleringer av typen ”i vårt land er det snakk om likeverd mellom kvinner og menn”. I

intervjuer med lærerne kunne det komme til uttrykk som her i intervjuer med to kvinner i 50–60-årene fra to ulike skoler:

Her i den vestlige kulturen da, så er jo det uakseptabelt egentlig, at kvinnen er underlagt mannen. Sånn er det jo ikke her, i hvert fall ikke i Norge. Vi prøver å likestille så godt vi kan, i alle fall. Men likestillingsidealet er jo ikke likt, hvis vi ser litt østover for eksempel, i de afrikanske landa eller i arabiske land, så er det jo et helt annet system på det.

Jeg tenker at dette med likestilling er veldig, veldig viktig, altså mann og kvinne. Norge er et så likestilt samfunn at nesten ingen kan sammenligne seg med oss. [...] Dette med kjønnslikestilling, det firer jeg jo ikke på. Det er jo noe av det som vi har jobbet for i tretti år i alle fall nå, og fått på plass.

Lærebøkene for samfunnsfag har ulike framstillinger og prioriteringer når det gjelder kjønnslikestilling.<sup>8</sup> Dette kan ses i sammenheng med at læreplanen, som nevnt tidligere, ikke konkretiserer hvordan samfunnsfaget skal bidra til å skape oppslutning om likestilling slik formålet for faget foreskriver. Læreverket *Matraks*<sup>9</sup>, som har en bok for hvert trinn, nevner for eksempel ikke likestilling i noen av de tre bøkene, noe som kan illustrere depolitiseringen av kjønnslikestilling i norsk offentlighet og skole. I læreverket *Monitor* (Berner og Borge 2006–2008) knyttes imidlertid likestilling nettopp til norskhet: Likestilling og kjønnsroller nevnes i kapitlet om utvikling og teknologi i boken for 8. trinn. Et avsnitt med overskriften ”Jenter og gutter velger ulikt” innledes slik: ”Norge er stolt av å være et samfunns som har kommet langt i likestilling mellom kvinner og menn.” (Borge og Berner 2006: 45). Her framstilles ”Norge” som et nærmest kroppsliggjort subjekt som kan kjenne stolthet. Dette kan leses som at enhver som kan gjøre krav på å tilhøre kollektivet ”Norge” får del i en form for nasjonalistisk stolthet over egen fortreffelighet med hensyn til likestilling mellom kjønnene.<sup>10</sup> En av lærerne ga uttrykk for en lignende tanke om kollektivt og kroppsliggjort eierskap da han i intervjuet hevdet at nettopp ”likestilte kjønnsroller” var den største forskjellen mellom etnisk norske elever og elever med etnisk minoritetsbakgrunn. Han mente at ”de etnisk norske, de har det [likestilte kjønnsroller] mer i seg”.

Wendy Browns analyseobjekt i boka *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire* er ”tolerance”. Hun hevder at ”tolerance” de siste årene i stor grad ”has come to belong collectively, rather than selectively to westerners”, samtidig som ”intolerance has become a code word for a funda-

mentalism identified with the non-west, with barbarism and with anti-western violence" (2006: 16). I lys av dette kan læreboksitatet og lærerens utsagn over forstås som uttrykk for at kjønnslikestilling i Norge i dag "tilhører" nordmenn kollektivt mens ulikestilling kollektivt "tilhører" "de andre".

En forståelse av kjønnslikestilling som noe som *tilhører* nordmenn kollektivt, gir en inngang til å forstå situasjoner jeg har observert i klasserommene. Jeg har flere ganger hørt etnisk norske gutter uttale seg kjønnsstereotypt om hva jenter eller gutter som grupper "egner seg til", insistere på at det er viktig at "jenter skal gjøre jenteting", og uttale seg sjåvinistisk om hvordan damer og jenter bør se ut. Det var tydelig at de forventet dette ville belønnes med en irettesetting eller annen reaksjon fra læreren og eventuelt medelever. Samtidig syntes det åpenbart at elevene forventet at lærere og medelever tolket utsagnene som en spøk og som noe de ikke "egentlig" mente. Det kollektive eierskapet og privilegiene som følger med, har imidlertid en tydelig etnisk komponent. Gutter med etnisk minoritetsbakgrunn som formelt sett tilhører det norske kollektivet i kraft av å ha norsk statsborgerskap, har ikke det privilegiet at de kan *forvente* å bli fortolket på samme velvillige måte som etnisk norske gutter. De står tvert imot i fare for å bli tatt bokstavelig hvis de prøver å "spøke" med nedsettende utsagn om kvinner eller stereotype utsagn om kjønn, ettersom de ikke kan ta for gitt at den norske kjønnslikestillingen også tilhører dem. Tilsvarende kan de risikere å ikke bli tatt på alvor av læreren hvis de motsetter seg å representere et stereotypt "islamsk syn på seksualitet" og snarere uttaler seg *i tråd med* "norske", likestilte holdninger til kjønn og seksualitet (se Røthing og Svendsen 2009:131–133 for konkret eksempel på dette).

Det at elever jevnlig tar seg bryet med å tøyse eller gjøre narr av læreren når kjønnslikestilling tematiseres, kan ses i sammenheng med likestillingens tunge symbolverdi og høye norskhetfaktor: Kverulering og manglende oppslutning om dette temaet kan gi høy uttelling med hensyn til frustrasjon hos læreren og tilsvarende høy underholdningsverdi og status blant elevene.<sup>11</sup> Samtidig kan sjåvinistiske og ikke-likestilte uttalelser om kjønn tolkes som en motstand både mot skolens idealer og den makt som utøves og forhandles i skolekonteksten (jf. Rosales 2010: 254).

Det er ikke bare elever som kan få privilegier ved å være del av et (antatt) likestilt kollektiv, det kan også lærere. En av timene jeg observerte skulle blant annet handle om likestilling, og den mannlige læreren i begynnelsen av 30-årene, som jeg her har kalt Kjell, begynte med å skrive følgende på tavla:

"Likestilling handler om at kvinner og menn har like rettigheter og like plikter og muligheter." Dette er i tråd med en alminnelig forståelse av kjønnslikestilling (jf. Holst 2009). Men da han hadde skrevet dette utbrøt han plutselig:

Hvem er det sterke kjønn? Hvem ble skapt først? Hvilket kjønn har Gud? Husker dere ikke hvordan det er? Kjell øverst, Gud under der og paven under der og Petter [*en kollega av Kjell, min kommentar*] langt nede ...

Spørsmålet "husker dere ikke hvordan det er?" indikerer at dette var noe læreren hadde sagt tidligere og at dette var en "spøk" elevene kjente fra før. I tråd med dette var det tydelig at han forventet at elevene skulle skjønne at han bare tullet fordi han *selvsagt* er "for" kjønnslikestilling og ikke "egentlig" mener at mannen er det sterke kjønn. I kraft av å være etnisk norsk, i tillegg til at han var ung og "moderne", er han del av et kollektiv som antas å slutte opp om kjønnslikestilling, og han avkreves følgelig ingen individuell tilslutning. Hovedparten av elevene i klassen til Kjell tilhørte det samme etnisk norske kollektivet som ham. Dette bidro trolig til at han kunne ta for gitt at han ble forstått "riktig". Samtidig kan han framstå som en representant for klassens norske "vi" og således inkluderer han elevene som deltakere i sin egen spøk, enten elevene ønsket det eller ikke.

Klasseromsobservasjonene illustrerer godt hvordan kjønnslikestilling i dag langt på vei er et depolitisert tema og samtidig tilhører (etniske) nordmenn kollektivt. Kjønnslikestilling trer på den måten fram som noe lærere og elever kan spøke og tøyse med på ulike måter – så sant de kan godtgjøre at de er del av det privilegerte norske kollektivet som kjønnslikestillingen tilhører.

### *De andres manglende respekt for kvinner*

Når kjønnslikestilling ses som et kjennetegn på "det norske" impliserer det samtidig at det motsatte, kjønnsulikestilling, ses som kjennetegn på "de andre". Læreverket *Horisonter* (RLE) henspiller på dette i et avsnitt med overskriften "Kjønnsidentitet og kjønnsroller". Halvparten av teksten tematiserer forskjeller mellom "Norge i dag" og "de som kommer fra land utenfor den vestlige verden" og framstillingen avslutter med utsagnet: "I et flerkulturelt samfunn vil det være uenighet om kjønnsroller" (Holth og Deschington 2006: 115). Dette formidler en oppfatning om at det ikke ville vært uenighet i et

tenkt, norsk monokulturelt samfunn og at det er "de andre" som skaper/innfører "uenighet om kjønnsroller". Underforstått er "de andre" uenige med "oss" mens "vi" er enige om likestilte kjønnsroller.

Denne antatte forskjellen mellom "oss" og "dem" er ofte tydelig kjønnnet. I intervjuene ga flere av lærerne uttrykk for at gutter med etnisk minoritetsbakgrunn kunne ha et "kvinnesyn" som sto i motsetning til verdier i den norske skolen og som gjorde det "vanskelig" for dem å respektere kvinnelige lærere. På skolen hvor omkring 75 % av elevene hadde etnisk minoritetsbakgrunn var dette langt på vei en felles oppfatning i lærerteamet. En kvinnelig lærer i 30-årene forklarte situasjonen slik:

Det var veldig mange gutter [i den klassen] som hadde problemer med å få en kvinnelig lærer. De hadde stort sett bare to menn i de andre fagene [...] og det er en helt annen klasse når de er der. Jeg har jo vært der sammen med dem og oppførselen er jo helt annerledes med de to. Men når jeg er der alene, da er det mange som mister respekten fullstendig. Men det har jo utvikla seg og nå syns jeg at det går mye bedre. [...] Det er noen som er litt utagerende, som trenger litt ekstra oppfølging og sånn, og ikke har så stor respekt for kvinnelige lærere. Jeg brukte jo veldig lang tid på å bli godtatt som lærer.

En mannlig lærer i 30-årene ved samme skole omtaler tematikken slik:

En del kvinnelige lærere har problemer med ... særlig noen av gutta i klassen min, for de har ikke respekt for kvinnelige lærere. Ikke i det hele tatt. Og det må jo komme fra et eller annet sted, tenker jeg da. Det er jo ofte lett å tenke kulturell betinging ...

Poenget i fortsettelsen er ikke å diskutere oppfatninger om at minoritetsgutter med ikke-vestlig bakgrunn mangler respekt for kvinner i sin alminnelighet og for kvinnelige autoriteter/lærere spesielt. Jeg vil rette fokus mot *hva som kan falle utenfor synsfeltet* når en slik forståelsesmåte blir dominerende for hvordan aktører i skolekonteksten fortolkes. La meg ta utgangspunkt i det siste av de to sitatene over. I intervjuet som helhet la denne læreren vekt på å kontekstualisere de ulike elevenes bakgrunn og forutsetninger for læring, og demonstrerte god kjennskap til ulike landforhold. Han var opptatt av å understreke mangfold blant minoritetselevne heller enn å presentere stereotypier, og ga uttrykk for at han ikke ønsket å underbygge velkjente kulturaliseringer. Denne kulturaliseringen av "guttas" manglende respekt for kvinnelige lærere, som

han også gjentok senere i intervjuet, står således i kontrast til mye av det han ellers sa i intervjuet.

Med utgangspunkt i postkolonial teori er det nærliggende å peke på at læreren i sitatet over posisjonerer "manglende respekt for kvinner" som noe fremmed ettersom det "må kommer fra et eller annet sted", underforstått et *for ham* ukjent sted. Manglende respekt for kvinner framstår ikke forståelig sett fra hans eget (stå)sted og lokaliseres og plasseres på et ukjent og underforstått ikke-norsk sted. Fortellingen om de andres kultur som innebærer manglende respekt for kvinner, skaper samtidig også en fortelling om "vår norske kultur" som implisitt kjennetegnes av respekt for kvinner. Disse spesifikke sammenkoplingene og kontrasteringene fører til at "manglende respekt for kvinner" ikke kan tenkes som et *kulturelt kjennetegn* ved etnisk norske menn. Nyere svenske studier har riktignok utfordret dette synet. De har vist at ungdommer i innvandrer-tette boområder, både etnisk majoritet og minoritet, i noen grad framstiller nettopp etniske minoritetsgutter som de som har respekt for kvinner, mens etniske svensker forbindes med lite respektfulle holdninger til kvinner (jf. Bäckman 2009; Hammaren 2009).

Men la meg vende tilbake til hovedspørsmålet: Hva kan falle utenfor synsfeltet når situasjonen kulturaliseres som skissert over? På skolen hvor lærerne som er sitert over jobbet, var det tidvis høyt støynivå i timene, og lærerteamet var opptatt av hvordan de kunne gjøre noe med dette for å skape bedre læringsvilkår på trinnet. I boka *Være eller lære?* omtaler Selma Lyng ulike "klasseromsoppskrifter" og beskriver her "Vikartimen" som "timen da alt sto på hodet" (2004: 91). På skolen hvor jeg observerte var det langt fra slik. Der kunne "alt stå på hodet" i timene til flere av de faste lærerne. Og dette kaoset og det høye støynivået ble blant annet satt i sammenheng med "de vanskelige minoritetsguttene" og deres manglende respekt for kvinner. De laget, fortalte lærerne, mye bråk i timene og fulgte ikke ordrer.

Når "bråk" kulturaliseres og sies å kjennetegne de etniske andre, bidrar det samtidig til at etnisk norske gutters "bråk" blir usynliggjort. Når bråket tolkes som kulturelt betinget manglende respekt for kvinner, forsterkes utpekingen versus usynliggjøringen ytterligere, ettersom etnisk norske gutter i kraft av sin norskhet eier en kollektiv kjønnslikestilling som står i kontrast til "manglende respekt for kvinner". Noen elevers bråk blir dermed synliggjort mens andre elevers bråk, både gutters og jenters, blir usynliggjort. I Lyngs studie av elevroller i ungdomsskolen (2004) er det først og fremst "Machogutten" som omtales som den som lager bråk i timene (se f.eks. s. 41), i noen

grad sammen med "Villkatten". Beskrivelsen av "Machogutten" og hans bråk treffer imidlertid ikke helt i forhold til mine observasjoner. Matchogutten framstår blant annet som eldre enn guttene jeg har observert, kanskje på grunn av beskrivelsen av hans forhold til jenter (s. 42). Hans bråk beskrives dessuten som ganske avgrenset fra de andre elevene, eventuelt med unntak av et par andre "machogutter" som han kan bråke sammen med. Flere av elevtypene hos Lyng har dessuten slik jeg leser det en "touch" av norskhet ved seg, noe som samsvarer med at skolene i Lyngs utvalg "så å si bare har elever av 'norsk opprinnelse'" (Lyng 2004: 197, note 3). "Machoguttens" bråk blir følgelig ikke kulturalisert og kollektivisert og framstår i stor grad som et individuelt identitetsprosjekt.

I René Rosales' bok *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* (2010) beskrives et "bråk" og "kaos" som ligner på det jeg observerte på den ene skolen i Oslo og som lærerne der var fortvilet over. Rosales har til forskjell fra meg intervjuet elevene han observerte, og disse (gutter i 6. klasse) tilbyr en annen type kollektiv forståelse av bråket enn det lærerne jeg intervjuet gjorde. Elevene, som alle har annen etnisk bakgrunn enn svensk, beskriver nemlig kaoset som noe som ikke riktig kan forklares, det bare skjer og kan oftest ikke spores tilbake til konkrete elever. Kaoset har en egen, indre dynamikk, det brer om seg og stadig flere fanges inn i. Samtidig beskriver elevene kaoset som et negativt trekk ved klassen de går i og som et hinder for egen læring (Rosales 2010: 241ff).

I sine tolkninger foreslår Rosales blant annet at "bråket i mange sammenhenger kan ses som en måte elevene kan skape seg selv som aktive subjekter på, innenfor en institusjon som ellers tilbyr mange situasjoner som de vet de burde håndtere, men som de av ulike grunner vet at de ikke klarer å håndtere. Ut fra dette perspektivet finnes det i bråket både motstand og selvbekreftelse, en alternativ logikk for situasjoner som oppleves som undertrykkende" (Rosales 2010: 254, min oversettelse fra svensk). Denne fortolkningen springer ut fra Rosales' observasjoner, men ikke minst fra intervjuene med elevene. Her kommer det blant annet fram at flere av barna bor trangt og har ikke eget rom til å gjøre lekser i fred og sove uforstyrret om natten, at de ofte ikke har voksne i hjemmet som kan hjelpe dem med lekser, og at de strever med å forstå abstrakte begreper som er avgjørende for å løse skoleoppgaver. Dessuten er guttene godt kjent med en diskurs som identifiserer dem som problematiske elever med mangelfullt svensk språk og som underordnet i forhold til idealtypiske "svenske" mønsterelever. Uten å romantisere bråket setter Rosales fokus

på elevenes utsatthet framfor å peke dem ut som problematiske. Han framhever dessuten elevenes sosioøkonomisk bakgrunn som inngang til å forstå deres aktørskap i skolen. Slike perspektiver faller utenfor synsfeltet når "kulturelle" forklaringer dominerer.<sup>12</sup>

Fokuset på minoritetsguttenes (antatte) problematiske kultur bidrar ellers til at blikket holdes fast på elevene og ikke vendes mot lærerne. Dette kan for det første innebære at lærernes undervisningspraksiser og kompetanse faller utenfor synsfeltet som inngang til å forstå elevenes bråk. Observasjonene mine peker i retning av at både lærernes kompetanse og deres ulike undervisningsstrategier hadde betydning for støynivå og læringsmiljø i timene. I mitt materiale var det lærerne med svakest faglig kompetanse som mest konsekvent opplevde kaos i timene. Dette gjaldt både en ung mann og en ung kvinne, med andre ord ikke kun kvinner som de innledende sitatene kunne indikere. Videre var det både mannlige og kvinnelige lærere som, ved hjelp av ulike disiplinerende strategier, lyktes med å skape ro i timene. Fravær av bråk er imidlertid ikke nødvendigvis ensbetydende med gode læringsvilkår, ettersom stille elever også kan bety passive elever. Stereotype koplinger mellom kjønn og kultur kan med andre ord tilsløre mangfold i undervisningspraksiser, og det kan ikke minst bidra til at mulige sammenhenger mellom læreres kompetanse, deres undervisningspraksiser og elevenes læring ikke tematiseres.

Et ensidig fokus på elevenes problematiske aktørskap kan for det andre bidra til at læreres aktørskap slipper unna kritisk analyse. Den mannlige læreren som er sitert over, anvendte selv en form for "male bonding-strategi" for å disiplinere "gutta" i klassen. Dette innebar blant annet utstrakt bruk av fotballmetaforer i undervisningen og større eller mindre grad av "kompissjargong" i forhold til "gutta". Denne typen enkjønnet og kjønnsstradisjonell praksis kan fungere ekskluderende og passiviserende i forhold til jenter generelt, kanskje spesielt enkelte jenter med minoritetsbakgrunn, og selvsagt også de av guttene som ikke ville eller kunne spille med på fotball- og kompissjargongen. Undervisning som primært henvender seg til guttene og i liten grad til jentene i klassen, kan karakteriseres som et uttrykk for "manglende respekt for kvinner". Når manglende respekt for kvinner ses som noe "fremmedkulturelt" er imidlertid en slik fortolkning av egen undervisningspraksis lite tilgjengelig. Kanskje er det illustrerende at det i en av timene jeg observerte med denne læreren ikke var en eneste av jentene i klasse som sa noe som helst – og at tause jenter ikke ble omtalt som et "problem".

*Avsluttende refleksjoner*

Med utgangspunkt i en forståelse av ”norsk kjønnslikestilling” som oppnådd og depolitisert, har jeg analysert eksempler på ”likestillingssnak” i skolekonteksten. Målet har ikke vært å drøfte likestilling i skolen generelt. Jeg har ønsket å peke på noen konkrete fortolkningsrammer som tilbys i forlengelsen av denne spesifikke forståelsen av ”norsk kjønnslikestilling”, og jeg har drøftet hvordan disse tolkningsrammene på forskjellige måter inkluderer og ekskluderer både aktører og problemstillinger. Jeg har argumentert for at kjønnslikestilling kan framstå som et spørsmål om personlig oppslutning, god vilje og humoristisk smak så sant man kan godtgjøre at man er del av det etnisk norske kollektivet som likestillingen tilhører. Samtidig gjør forestillingen om kollektiv norsk kjønnslikestilling at *mangel på likestilling* kan forvises til et kulturelt og religiøst felt som befolkes av de andres problematiske normer og praksiser.

Som nevnt tidligere har jeg, sammen med Svendsen, vist at lærebøkene framstillinger av ”norsk seksualitet” innebærer en selektiv kulturalisering. Det er kun seksuelle praksiser som lever opp til idealene om frihet, frivillighet og likestilling, som kulturaliseres som ”norske” (jf. Røthing og Svendsen 2009: 121–138, 2011). Gullestads argument om at kjønnslikestilling er en sentral markør for norskhet kan sies å forutsette en tilsvarende selektiv kulturalisering. Noen gitte praksiser blir gjort representative for norsk kjønnslikestilling, mens andre praksiser, som ikke lever opp til idealene om likestilling mellom kjønnene, ikke gjøres til kjennetegn på ”det norske”. Det er med andre ord en forutsetning at noe faller utenfor synsfeltet for at forestillingen om ”norsk kjønnslikestilling” skal kunne opprettholdes. Som en parallell til dette er heller ikke depolitiseringen entydig eller total. Rapporten ”Likestilling er jo ikke lenger det helt store...” (Støren mfl. 2010), som drøfter likestillingsarbeid i norsk grunnskole og videregående skole, viser for eksempel at to temaer skiller seg fra skolens ellers lave engasjement for likestilling: tiltak knyttet til gutter som ”skoletapere” og økt rekruttering av menn til stillinger i barnehage og grunnskole. Blant annet oppgir omkring en tredel av kommunene å ha brukt forskriften om særbehandling av menn ved ansettelser i skolen (2010: 11–13). Disse temaene har med andre ord fortsatt status som politisk relevante.

I det foregående har jeg gitt noen eksempler på hva som kan falle utenfor synsfeltet når ”norsk kjønnslikestilling” tas for gitt i skolekonteksten. Jeg vil avslutningsvis rette oppmerksomheten mot ett konkret tema, nemlig ”kjønns-

forskjeller". Analyser av lærebøker indikerer at "gitte kjønnsforskjeller" framstår som en relevant respons når likestilling knyttes til for eksempel unges kjønnsstradisjonelle utdanningsvalg og det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge (Røthing under arbeid). Logikken ser ut til å være som følger: Det tilbys i dag formelt like muligheter uavhengig av kjønn. Den enkelte antas derfor, i tråd med sentrale markører for "vestlighet" som individualitet og autonomi, å ha frihet til å velge seg bort fra forhold som "i gamledager" skapte ulikestilling mellom kjønnene. Når det likevel fortsatt er en del tydelige forskjeller mellom kvinner og menn som grupper, ser "gitte kjønnsforskjeller" ut til å framstå som rimelig forklaring. En slik forklaring leder imidlertid oppmerksomheten i *en* bestemt retning: Den insisterer på og nærmest tvinger fram en opptatthet av mulige forskjeller mellom jenter/kvinner som gruppe og gutter/menn som gruppe. Samtidig vendes oppmerksomheten *bort fra* variasjoner i måter å gjøre kjønn på og fra samspill mellom ulike faktorer som former den enkeltes kjønnsiscenesetninger, som alder, sosial bakgrunn, seksuell orientering, kultureller normer og etnisk og religiøs tilhørighet.

Istedenfor å knytte likestilling sammen med antatte gitte kjønnsforskjeller, kunne det være mulig å rette fokus mot hva som framstår som og tilbys som tilgjengelige og attraktive muligheter med hensyn til kjønn, gjennom skolens undervisning og lærebøker. Hvilke kjønnede konnotasjoner har ungdommers framtidsbilder mer allment, og hvilke kjønnede markører har det ungdom orienterer seg mot eller vender seg bort fra? Hvor og hvordan trekkes grensene for hva som er det "normale" og ønskelige og hva trer fram som mulig? (Røthing og Svendsen 2009; Røthing 2011) Oppfatningen om at likestilling allerede er oppnådd i Norge blant etniske nordmenn kan bidra til at konkrete, kritiske analyser av ulike maktforhold, diskrimineringsprosesser og disiplinerende kjønnsnormer, erstattes av fokus på oppslutning, verdier og innlæring av kjønnsforskjeller.<sup>13</sup>

## Noter

1. Ett av kompetansemålene for 10. trinn foreskriver riktignok at "elevene skal kunne drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv", men det er ikke gitt at "diskriminering" blir knyttet til spørsmål omkring kjønn og likestilling. Når diskriminering her knyttes til fortid og nåtid inviterer dette kompetansemålet dessuten til å framstille likestilling som noe vi har i Norge i dag, til forskjell fra tidligere og til forskjell fra andre steder (jf. Røthing og Svendsen 2009 og Støren mfl. 2010).
2. Stine Helena Bang Svendsen var vitenskapelig assistent for meg i perioden 15.8.07–

15.02.08, og våre felles publikasjoner (jf. litteraturlisten) er resultat av samarbeid på dette prosjektet. Denne artikkelen baserer seg på eget materiale og egne analyser. Jeg vil imidlertid takke Svendsen for et godt samarbeid over lang tid som i høy grad har inspirert mitt arbeid med analysene. Jeg trekker spesielt veksel på artikkelen "Sexuality in Norwegian Textbooks: Constructing and Controlling Ethnic Borders?" (Røthing og Svendsen 2011).

3. Lærebøkene som er analysert, er for ungdomstrinnet i fagene RLE, samfunnsfag og naturfag, og alle er utgitt etter at *Kunnskapsløftet* trådet i kraft i 2006. Noen av analysene er gjort av Svendsen da hun var vitenskapelig assistent (jf. forrige note), en del analyser har vi gjort sammen og en del analyser har jeg gjort alene. For mer om disse analysene, se for eksempel Røthing og Svendsen 2011.
4. Arnfinn Haagensen Midtbøen var vitenskapelig assistent for meg i perioden 01.04.08–15.06.08 og på den første skolen gjorde vi observasjoner både sammen og hver for oss. Herfra har jeg derfor dobbelt sett med observasjoner. Midtbøen har også gjennomført 6 av 14 intervjuer med lærere som inngår i studien.
5. Sitatet er hentet fra *Zoom. Samfunnskunnskap 8–10*, s. 93, Gyldendal 2008. Sitatet gjenspeiler en forståelsesmåte som også kommer til uttrykk i andre bøker.
6. For tilsvarende analyser av heteroseksualitet som selvsagt og privilegert i skolekonteksten, se Røthing 2008, Røthing og Svendsen 2009.
7. Se Mari Teigens artikkel "Holdning til likestilling – nye polariseringstendenser" i *Sosiologisk tidsskrift* for en gjennomgang av forskning på holdninger til likestilling.
8. Jeg har studert følgende læreverker for samfunnsfag: *ZOOM. Samfunnskunnskap 8–10* (Aleksandersen 2008, Gyldendal), *Underveis. Samfunnskunnskap 8–10* (M. Strand og T. Strand, 2006), *Monitor 1–3* (Bernert og Borge, 2006–2008) og *Matriks 8–10* (2008) (Aschehoug). *Matriks* har flere ulike forfattere: Bok 1 (2006) er skrevet av Gry Andresen, Trude Olsen, Hege Nicolaysen og Mari Skurdal, bok 2 (2007) av Andresen, Nicolaysen, Skurdal og Thomas Horne, bok 3 (2008) av Andresen, Horne og Thomas Hylland Eriksen. Jeg har også studert læreverker for RLE-faget. For mer om analyser av lærebøker og kjønnslikestilling, se Røthing under arbeid.
9. Se forrige note ang. forfattere av dette læreverket.
10. I fortsettelsen tematiseres kjønnsforskjeller med hensyn til utdanningsvalg og "kjønnsforskjeller" framstår som nærliggende forklaring på kjønnsstradisjonelle utdannings- og yrkesvalg. For mer om lærebøkene framstillinger av kjønn og likestilling, se Røthing under arbeid.
11. Lyng (2004) skriver om ulike uoffisielle elevroller (s. 71ff) som "klovnen" og "narren", "avlederen", "kverulanten" og "sabotøren". Alle disse rollene inntas i Lyngs studie først og fremst av gutter, og beskrivelsene hennes kan minne om de guttene jeg har sett tøyse og kverulere med kjønn og likestilling. Det er imidlertid ingen av Lyngs konkrete elevtyper som passer helt for det fenomenet jeg ønsker å beskrive, og jeg har derfor valgt å ikke bruke Lyngs typologi på mitt materiale her.
12. For mer om bråk og kulturalisering i skolekonteksten, se Eriksen, under arbeid.
13. Takk til tidligere vitenskapelige assistent Arnfinn H. Midtbøen som i sine observasjonsnotater satte fokus på "innlæring av forskjeller" i undervisningen. Han observerte dette spesifikt i tilknytning til etnisitet mens mine analyser indikerer at dette også er relevant med hensyn til kjønn, religion og seksualitet.

## Litteratur

- Bäckman, M. 2009: *Miljonsvennar. Omstridda platser och identiteter*. Göteborg & Stockholm: Makadam
- Berg, A.-J., Flemmen, A. B. og Gullikstad, B. (red.) 2010: *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Brown, W. 2006: *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, N.J.: Princeton University Press
- Butler, J. 2009: *Frames of War. When is Life Grievable?* London: Verso
- Eriksen, I.M. Under arbeid. "Hotspots of ethnicity : Noise and Sexuality in School". Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo
- Foucault, M. 1980/1995: *The history of Sexuality*. New York: Vintage
- Gressgård, R. og Jacobsen, C. 2008: "Krevende toleranse. Islam og homoseksualitet", *Tidsskrift for kjønnsforskning*, nr. 2:22–39
- Gullestad, M. 2002: *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hammarén, N. 2008: *Förorten i hovudet. Unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Stockholm: Atlas
- Haritaworn, J. 2010: "'Queer Injuries: The Cultural Politics of "Hate Crimes" in Germany", *Social Justice* 37, no. 1–2, (under utgivelse)
- Holst, C. 2009: *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holth, G. og Deschington H. 2006: *Horisonter 8 Grunnbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning
- Eriksen, L.L. 2010: "Learning to be a Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway", Ph.D. dissertation, Department of Sociology, University of Warwick
- Jonsson, R. 2007: *Blatte betyr kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront
- Lyng, S. T. 2004: *Å være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mohanty, C.T. 1984: "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses" i: *On Humanism and the University I: The Discourse of Humanism* Vol. 12, nr 3: 333–358. Durham: Duke University Press
- Mühleisen, W. og Røthing Å. (red.) 2009: *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Mühleisen, W., Røthing, Å. og Svendsen, S.H.B. 2009a: "En innledning" I:

- Mühleisen, W. og Røthing, Å (red.): *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- 2009b: "Grenser for seksualitet. Seksualitetsforståelser i norsk familie- og innvandringspolitikk". I: *Tidsskrift for Kjønnforskning*, nr 4:253–275
- Narayan, U. 1997: *Dislocating Cultures. Identities, Traditions, and Third World Feminism*. New York: Routledge
- Nielsen, H.B. 2009: *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Oyewumi, O. 1997: "Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the Challenge of African Epistemologies". *Jenda: A Journal of Culture and African Women Studies* 2:1–9
- Puar, J. 2007: *Terrorist Assemblages. Homonationalism in Queer Times*. Durham: Duke University Press
- Rosales, R.L. 2010: *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturelt centrum
- Runfors, A. 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringer. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma
- Røthing, Å. 2004: "Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer." *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 5:356–368
- 2011. "Kjønn, seksualitet og kompleksitet". I: Munthe, E., Postholm, M.B., Haug, P., Krumsvik, R. (red). *Elevmangfold i skolen. 5–10 trinn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- (under arbeid) "Selvsagt kjønnslikestilling og naturlige kjønnsforskjeller i skolens lærebøker". Sendes til *Norsk pedagogisk tidsskrift* høsten 2011.
- Røthing, Å. og Svendsen, S.B. 2009: *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- 2011: "Sexuality in Norwegian Textbooks: Constructing and Controlling Ethnic Borders?". *Ethnic and Racial Studies*. Oxfordshire: Taylor & Francis
- Said, E. 2003/1978: *Orientalism*. London: Penguin
- Staunæs, D. 2004: *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Støren, L.A., Waagene E., Arnesen C.Å. og Hovdhaugen, E. 2010: *Likestilling er jo ikke lenger det helt store...* NIFU STEP Rapport nr 15. Oslo
- Teigen, M. 2006: "Holdning til likestilling – nye polariseringstendenser". *Sosiologisk tidsskrift*: VOL 14, 254–275. Oslo: Universitetsforlaget

### *Summary*

#### **'It comes naturally for Norwegians...'**

Norwegian gender equality in school

This article is based on classrooms observations from 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade in three Norwegian secondary schools, on interviews with teachers, as well as analyses of national curriculum plans and textbooks. Drawing on an understanding of "Norwegian gender equality" as already achieved and depoliticized, the text focuses on "gender talk" in Norwegian secondary schools. The purpose is not to discuss gender equality in the school context as such, but to elaborate on certain possible interpretations that become available as a result of this specific understanding of "Norwegian gender equality". I argue that gender equality has come to "belong" collectively to ethnic Norwegians and this can make gender equality appear to be a question of personal choice and good intentions rather than a question of politics, as long as one can prove one belongs to this Norwegian collective. Another effect of this collective Norwegian gender equality is that ideas of *lack of gender equality* can be relegated to a field of culture and religion that is populated by problematic norms and practices of "the others".

Keywords: Gender equality, Norwegianness, depoliticization, education