

This file was downloaded from the institutional repository AURA – <http://brage.bibsys.no/uia>

"Hva mener dere med likestilling, da?"

Overføring av kunnskap om likestilling mellom kjønn i spenningsfeltet
mellom ord og handling

Hanne Stousland og Hilde Witsø

This is the published version of a chapter in the book:

Likestilling 2013 : kunnskap og innovasjon på Agder,

Redigert av Hanne Stousland og Hilde Witsø

(Kristiansand, Portal forlag 2013)

«Hva mener dere med likestilling, da?» Overføring av kunnskap om likestilling mellom kjønn i spenningsfeltet mellom ord og handling

Hanne Stousland og Hilde Witsø

Dette kapitlet er et bidrag i debatten om hvordan lærerutdanningsinstitusjoner kan tilrettelegge for opplæring i likestillingsspørsmål. Vi har gjennom et prosjekt fulgt tre studenter som har prøvd ut de likestillingsverktøyene som er utarbeidet av Fritt valg i ungdomsskolen. En modell for taus kunnskap er brukt for å analysere resultatene fra undersøkelsen, og det er funnene fra denne analysen som presenteres her. Det ene funnet er at Fritt valgs likestillingsverktøy er gode metodiske hjelpemidler til å bringe tema om likestilling på banen i skolen. Det andre og tredje hovedfunnet indikerer at det er ikke nok at temaet likestilling er nedfelt i generelle formuleringer i skolens styrende dokumenter. Tema om likestilling må også forstås i den enkelte kontekst. Kapitlet presenterer også forskning, offentlige utredninger og lovgrunnlag som omhandler og berører skolefeltet.

INNLEDNING

For hundre år siden vant kvinnerettighetsforkjemperne kampen for retten til å stemme. Anna Rogstad, Gina Krog og Ragna Nielsen var noen av dem som gikk i spissen for lik rett og for kvinners stemmerett. De var lærerinner, og mangelen på utdanningsmuligheter og rettigheter var en viktig kvinnekampsak. Retten til utdanning og arbeid var et sentralt tema på den tiden. Hundre år seinere er dette fortsatt like aktuelt. Lærerne hadde da som nå en viktig funksjon i samfunnsutviklingen.

I dette kapitlet vil vi rette søkelyset på lærerutdanningens rolle i å fremme lærerstudentens kunnskap om likestilling mellom kjønn i skolen. Vi har undersøkt hvordan Fritt valgs metodekoffert kan anvendes på Universitetet i Agder (UiA) i opplæringen av lærerstudenter i praksis. Metodekofferten er utviklet i løpet av 10-årssatsingen for likestilling på Agder.¹

1 Se Reed samt Eide og Lauritzens kapitler i denne boka.

Tre studenter som hadde deltatt på seminar om Fritt valg på UiA, stilte velvillig opp da vi ba om å få observere og samtale med dem i deres praksisperiode. De skulle prøve ut, i avtale med skolen, det de hadde lært om likestilling, og hvordan de kunne undervise elever om likestilling mellom kjønn. Det konkrete utgangspunktet var at studentene skulle planlegge undervisning som kunne bidra til at elevene kunne ta frie, modige og utradisjonelle yrkesvalg.

Hvordan kan kunnskap om fenomenet likestilling overføres fra lærerutdanningsinstitusjon til lærerstudent til lærer i skolen og videre til eleven? Likestilling mellom kjønn er både et enkelt og et sammensatt og komplekst begrep som omfatter tradisjoner og verdier hver og en av oss har. Er det mulig å overføre denne kunnskapen ved hjelp av metoder og verktøy som andre har utviklet? Vi vil prøve å svare på dette spørsmålet ved å drøfte kunnskapsbegrepet i lys av vitenskapsfilosofen Polanyis begrep *taus og underforstått kunnskap*. Hans sentrale poeng er at taus kunnskap ikke alltid kan forklares eksplisitt i en påstandsform, men at teoretisk påstandskunnskap må hvile på og forutsette en taus kunnskap (Polanyi 1983; 2000). Før vi starter diskusjonen om dette er mulig, vil vi klargjøre hva vi mener med likestilling, ved å redegjøre for norsk likestillingspolitikk mellom kjønn ved hjelp av teorier, offentlige dokumenter og lovverk som gjelder samfunnet generelt og skolen spesielt.

Spørsmålet vi skal forsøke å svare på i dette kapitlet, er således: Hvordan kan lærerutdanningen fremme lærerstudentens kunnskap om likestilling mellom kjønn i skolen?

FORSKNING, OFFENTLIGE UTREDNINGER OG LOVGRUNNLAG

Norske myndigheter mener at likestilling grunnleggende sett er et spørsmål om rettferdighet. Å være likestilt er noe hver og en av oss har rett til, som en følge av den respekt hver og en av oss har krav på som personer. Like vilkår betyr fravær av vold og tvang, av diskriminering, marginalisering og utestenging, men også like livsjanser og lik anledning til å være jevnbyrdig (NOU 2012:15).

Støren m.fl. (2010) hevder at det er sparsomt med forskning om likestilling i skolen. Andre forskere understreker at det er noe å være «for» og nesten umulig å være «mot». Likestilling presenteres som et felles, men nesten tomt begrep, som en diffus samfunnsverdi man kan være enige om. For å illustrere dette karakteriserer forfatterne norsk likestillingssnakk som «en myr av velvilje». Alle er for uten at det debatteres og vises til hva vi er for, hvordan det skal omsettes i praksis, hva som skal vektlegges eller ikke vektlegges (Skjeie og Teige 2003:13). Oppfatninger knyttet til temaet likestilling, ser ut til å være preget av at det er noe vi har i Norge i dag, som vi ikke hadde i «gamle dager», og som heller ikke finnes i mange andre kulturer. Langt på vei oppleves likestilling i skolen som

TAUS KUNNSKAP

For å forstå hvordan kunnskap om likestilling kan overføres fra lærerstudenter til elever i skolen, vil vi i det følgende rette oppmerksomheten mot taus kunnskap fordi dette er den kunnskapsformen som er implisitt og allestedsnærværende, men som vi ikke umiddelbart kan gjøre rede for. Grovt sett kan vi dele kunnskap inn i to hovedkategorier: eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen kan forholdsvis lett formuleres ved hjelp av ord, tall og symboler, den kan digitaliseres, og kan relativt lett overføres til andre. Den tause kunnskapen er vanskelig å kommunisere til andre som informasjon, og kan vanskelig digitaliseres. Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap går i stor grad mellom det å vite og det å kunne. Utvikling av den tause kunnskapen har i seg tre elementer: den som vet, den som vil vite, og den praktiske konteksten. (Johannessen 2008:171-172).

Taus kunnskap er et velkjent begrep både i pedagogisk litteratur (Imsen 2009) og i dagligtale. I Generell del av læreplanen omtales taus kunnskap som erfaringer som sitter i hendene.

hendene og formidles ved bruk, erfaringer som er knyttet til praktisk virke, og læring gjennom erfaring. Videre står det at denne tause kunnskapen kommer til uttrykk i de fleste virksomheter, også i opplæringen. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt. (Generell del av læreplanen 1993:6).

Taus kunnskap er et begrep fra Polanyi. Det har vært vanlig å oversette hans begrep *tacit knowledge* til en taus og skjult form for kunnskap. Det er flere som har hevdet at det er en fare for at denne oversettelsen kan føre til at en kan tro at kunnskapen alltid er utilgjengelig, uutsigelig eller uartikulerbar. Polanyis utgangspunkt for begrepet taus kunnskap er at vi vet mer enn vi kan kommunisere til andre. «Vi kan mer enn vi kan si» (Polanyi 2000:16) er et av hans berømte uttrykk. Det vil alltid være noe uartikulerbart i taus og underforstått kunnskap som gir den personlige kunnskapen en bestemt retning. Åsvoll mener at retningens uforutsigbare vesen gjør at alle mennesker er ikke i stand til å reflektere over alle aspekter ved underforståtte antagelser og forutsetninger, i hvert fall ikke samtidig. (Åsvoll 2009:34). Polanyi bruker det å sykle som et eksempel som forklarer dette. Det er verken nødvendig eller til stor hjelp å kjenne til hvilke fysiske og tekniske lover som gjør det mulig å balansere en sykkel. En kan heller ikke lære å sykle av å se andre gjøre det. Kunnskapen tilegnes gjennom selv å utføre handlingen. Læring skjer gjennom utøvelsen av handlingen, uten at det er nødvendig i ettertid å sette seg ned for å analysere hva man har lært (Åsvoll 2009:35; Polanyi 2000). Polanyi betegner dette eksemplet med sykling som et redskap som gjør oss i stand til å forholde oss på bestemte måter til

virkeligheten. Han mener at utøvelse i praksis og utforskning av virkeligheten hviler på en håndtering av fysiske redskaper, og andre redskaper av typen teorier, begreper og vår egen kropp (Åsvoll 2009:35; Polanyi 1962).

Åsvoll hevder at det er en fare ved å forstå Polanyis tanker som en som balanserer på en knivsegg, der personlig og taus kunnskap verken må reduseres til en subjektiv eller til en tradisjonalistisk funksjon. Hans prosjekt var å kritisere datidens dominerende positivistiske syn på vitenskap og kunnskap. Polanyi var opptatt av at alle former for erkjennelse, også den vitenskapelige, innehar tause, innforståtte komponenter i tillegg til de rent rasjonelle og eksplisitte. Han var opptatt av å se betydningen av praktisk, personlig og taus kunnskap, som en motsetning til og et alternativ til det 20. århundres filosofiske prosjekt som var (og er) å være i stand til å måle all kunnskap i lys av fysikkens teori (Åsvoll 2009: 38-39, Polanyi 1983).

Med utgangspunkt i Polanyis begrep taus kunnskap har sosiologen Collins (2010) utviklet begreper for å bygge bro mellom taus og eksplisitt kunnskap. Mens Collins hevder at Polanyi mener at det tause er kunnskap som ikke kan bli eksplisitt, så definerer Collins taus kunnskap på følgende måte: «Tacit knowledge is knowledge that is not explicated». Han har analysert og klassifisert taus kunnskap med referanse til hva det er som stopper taus kunnskap fra å være eksplisitt. Han hevder at det er tre hovedgrunner til dette, og at vi derfor har tre typer av taus kunnskap. Men, skriver han, hvis vi skal forklare hvorfor ting ikke kan bli eksplisitt, så må vi først forstå hva som menes med eksplisitt. Collins' hensikt er å sette navn på ulike systemer eller begreper som kan forklare det eksplisitte, og så klassifisere taus kunnskap i tre forskjellige betydninger, som inntil nå alle har falt under paraplyen av Polanyis tause kunnskapsbegrep (Collins 2010:2). Disse tre formene for taus kunnskap er: relasjonell, kroppslig og kollektiv taus kunnskap. I Collins' modell er den relasjonelle plassert ytterst og den kollektive innerst. Den tause kunnskapen som er ytterst, er lettest å eksplisere, mens de innerste er vanskeligst eller umulige å eksplisere (Collins 2010:158). Andre forskere mener også at vi må se denne typen taus kunnskap som en kulturbasert kunnskap som er en delt forståelse som er sosialt konstruert (Filstad 2010:106).

Mange tenkere har forsøkt å fange fenomenet taus kunnskap fra mange ulike vinkler og foreslått en rekke teorier for å belyse dens rolle. Arbeidslivsforskeren Bengt Molander mener at begrepet taus kunnskap er upresist, og at ulike forskere legger ulik forståelse i begrepet. Men, skriver han, Adorno ville ha sagt at «et bra begrep er som ett flugpapper, alt fastner på det» (Molander 1997:41). Fluepapiret som Molander viser til, kan inneholde alt fra fravær av kunnskap, dårlig kunnskap, fordommer og stereotypier til dogmer m.m., som ikke bør betegnes som taus kunnskap. Taus kunnskap kan også fungere som en sovepute på en slik måte at vi kan hevde at det som skjer i praksis og når vi strever med

en selvfølghet og som derfor ikke trenger noen særskilt oppmerksomhet. Støren m.fl. peker på at satsningsområder knyttet til likestilling er det som blir lavest rangerte i skolen, og at Kunnskapsdepartementets handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010 er lite kjent (Støren m.fl. 2010:9).

Denne antagelsen ser også ut til å kunne forklare de endringer som er gjort når det gjelder både Læreplanverket 97 (L97) og Kunnskapsløftet 06 (LK06), der setningen om at en forutsetning for reell likestilling er å være økonomisk uavhengig, ble fjernet (Koritzinsky 2010). Mønsterplanene av 1974 og 1987 (M74 og M87) hadde langt fyldigere omtale av skolens arbeid med kjønnsroller og likestilling enn det senere læreplaner har fått. I M74 heter det at skolen skal «aktivt prøve å motvirke at yrkesvalg domineres av kjønnsstradisjoner, og hjelpe den enkelte elev til å realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn» (Brock-Utne 1997:24). Mange forskere har dokumentert hvordan kjønnsroller og likestilling, både som tema og perspektiv, både i enkelte fag og som tverrfaglige utfordringer, har blitt svekket i de siste læreplanene for grunnskolen. (Brock-Utne 1997; Røthing 2009; Koritzinsky 2010; Bjørnstad og Røthing 2012). Skolen er tillagt en vesentlig betydning som samfunnsinstitusjon for å kunne utvikle demokrati og sosial rettferdighet. I Norge er det høy grad av enighet om at skolen skal forberede elevene til å være kompetente deltakere i demokratiske beslutningsprosesser. Demokratisk danning har vært og er fremdeles en sentral målsetting i norske læreplaner, og den generelle delen av læreplanverket uttrykker skolens verdigrunnlag. Det er i denne delen av læreplanen at vi særlig møter begrepet likestilling. Flere forskere argumenterer for at dette også må gjelde de fagspesifikke planene (Koritzinsky 2010; Røthing 2010; Handlingsplan for likestilling 2010).

Imsen (2012) framsetter en hypotese om at kompetansemålene i LK06 bidrar til å legge begrensninger på den pedagogiskes utfoldelsen og stenge undervisningen inne i et kateterstyrt og puggeorientert regime. I et slikt bilde kan det være fare for at viktige spørsmål knyttet til demokrati og likestilling forsvinner. Utvikling fra retningsgivende til målstyrte mål i læreplanene har gjort arbeidet med verdispørsmål og demokratisk danning vanskeligere, fordi det instrumentelle kompetansebegrepet vanskelig lar seg forene med den generelle delen av læreplanen (Imsen 2012:99 og 108).

Selv om kjønn og likestilling i lang tid har hatt en sentral plass i de nasjonale styringsdokumentene i det norske skolesystemet (Imsen 2000), er det ikke sikkert at kjønn og likestilling er et like selvsagt tema i den rådende praksis på de ulike skolene. Likestilling blir omtalt direkte og indirekte i læreplanene for flere fag, for eksempel samfunnsfag, RLE (religion, livssyn og etikk) og norsk, men mangler i andre fagplaner. Koritzinsky hevder at skolens dagsorden, det skoleledere og lærere er mest opptatt av, ser ut til å være knyttet til fagplanenes

innhold. Det som vektlegges i den generelle delen av læreplanen forblir, ifølge forfatteren, et «eventuelt» på agendaen (2010).

Hvordan kommer likestilling til uttrykk i skolen? Kjønnsstereotyper blir framsatt som et viktig hinder for å kunne oppnå reell likestilling både når det gjelder utdanningsvalg og framtidige yrker. Kjønn har en sentral plass i skolen. Noen ganger som et tema i undervisningen, knyttet opp mot aktuelle kompetansemål, men oftest som en sentral markør i elevens og læreres selvpresentasjon og identitetsarbeid (Bjørnstad og Røthing 2012). I snart 40 år har det vært et uttalt krav fra myndighetenes side at skolen skal motvirke utdanningsvalg dominert av kjønnsstradisjoner, likevel opplever vi at det spesielt innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram også i dag er stor forskjell i hvordan jenter og gutter velger. Dette ser en spesielt innenfor de store utdanningsprogrammene helse- og oppvekst og teknologi og industriell produksjon, men også i bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk. Innenfor disse fagene, som langt på vei er enkjønnede, kan det være utfordrende å være den som velger utradisjonelt. Dette bekreftes også i tall som viser at frafallet er større når en elev velger utradisjonelt (NOU 2012:15).

Opplæringslov og likestillingslov pålegger skoler og lærerutdanning å arbeide for likestilling. «Et likestilt samfunns mål må være at alle gis reelt like muligheter til å forfølge sine egne livsprosjekter, relativt uavhengig av i hvilken grad biologiske faktorer er (eller ikke er) involvert når vi utformer og lever disse prosjektene» (NOU: 2012: 60).

I opplæringslovens formålsparagraf, i læreplanens generelle del og i Prinsipper for opplæringen kommer kravet om likestilling til uttrykk i generelle vendinger, ofte knyttet til demokrati og likeverd. I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn² heter det at utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende planverk for grunnopplæringen.

Et av de få stedene der vi ser at likestilling helt konkret kommer til uttrykk i læreplanene for fag, er i RLE for 10. trinn, der det heter at elevene skal kunne «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd, og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder».³ Dette var også en av de medvirkende faktorene til at RLE-faget ble valgt som grunnlag for å prøve ut verktøykassa i vår undersøkelse.

2 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615>

3 <http://www.udir.no/kl06/RLE-01/kompetansemal/?arts=98844765&kmsn=-1654775316>

å forstå vanskelige fenomen, gjør at vi bare kan lene oss tilbake og si at vi har en taus innforstått kunnskap som er for eksklusiv til å dele med andre (Åsvoll 2009:81).

VÅRE FUNN

Analysen av vårt materiale i denne undersøkelsen viste at utfordringer knyttet til overføring av kunnskap om likestilling mellom lærerstudent og elev, er avhengig av spesielt tre faktorer.

1. Fritt valgs verktøykasse er et godt metodisk hjelpemiddel for å bringe tema om likestilling på banen.
2. Det er ikke nok at begrepet likestilling er nedfelt i generelle formuleringer i skolens styrende dokumenter.
3. Tema om likestilling må forstås i den enkelte kontekst.

For å kunne drøfte disse funnene videre har vi som analyseverktøy brukt modellen til Johannessen og Olsen (Filstad 2010: 103; Johannessen og Olsen 2008: 173-176). De har utviklet en modell for de tre aspektene, handling, refleksjon og interaksjon som er strukturen i taus kunnskap. Som en videreføring av disse aspektene, består modellen av de tre delene: fenomenstruktur, funksjonell struktur og kontekstuell struktur. Vi vil i den følgende drøftingen, gjennom å bruke denne modellen, vise hvordan taus kunnskap om likestilling kom til uttrykk i klasserommet.

1. Fenomenstruktur innebærer kontekstfortrolighet og forutsetter refleksjon hvor den tause kunnskapen bygges gjennom nærhet til fenomenet og hvor kontekstfortrolighet utvikles. I vår undersøkelse ble fenomenet likestilling ikke klart nok diskutert i forhold til hva begrepet inneholder og hvordan konteksten begrepet brukes i er med på å legge premisser for forståelsen. Begrepet likestilling ble omtalt som en selvfølgelighet som vi trodde vi alle hadde en felles forståelse for. Underveis i våre samtaler med studentene før og etter undervisningen, kom behovet for å diskutere likestilling tydeligere fram. «Hva mener dere er likestilling da?», sa en av studentene. Dette åpnet for en videre behandling av begrepet hvor interaksjonen i gruppa ble viktig. Det er dette Collins betegner som relasjonell taus kunnskap.
2. Funksjonell struktur innebærer relasjoner og interaksjon. Taus kunnskap overføres gjennom interaksjon mellom de som har den tause kunnskapen. I denne strukturen blir forhold knyttet til de relasjoner vi inngår i og den interaksjonen som foregår. Spørsmålet fra studenten brakte oss inn i en slik relasjon. Vi måtte formulere våre tanker om likestilling og omformulere

og utvide våre oppfatninger for å gjøre kunnskapen mer eksplisitt. Collins anvender begrepet somatic tacit knowledge, oversatt av oss til kroppslig taus kunnskap. Dette er kunnskap som er innebygd i og knyttet til (embodied) kroppen og hjernen. Dette er kroppens bevegelser og atferd, og som vi ved nøyaktig etterspørring og undersøkelse i all hovedsak kan beskrive. Våre ulike erfarte oppfatninger av likestilling kommer tydeligere fram gjennom interaksjon. Likestillingsspørsmål som har med rene ferdigheter, med kroppslig taus kunnskap kan overføres og gjøres eksplisitt ved nøye studering og da kan instruksjoner og Fritt valg verktøy være nyttig – da kan oppskrifter følges. Men å overføre taus kunnskap om likestilling mellom kjønn i betydningen kollektiv taus kunnskap er en mer krevende prosess. Dette så vi også tydelig i de undervisningsøktene vi observerte. Gjennom relasjon og interaksjon kom fenomenet likestilling i undervisningen tydeligere og mer nyansert fram.

3. Kontekstuell struktur innebærer og forutsetter samhandling. Integrering av taus kunnskap i et system, eller mellom systemer, er avhengige av kontekstfortrolighet hvor personene samhandler og der dialogen er avgjørende. Spørsmål i forhold til likestilling kan ikke bare knyttes opp til hvordan likestilling blir beskrevet i styrende dokumenter for skole og utdanning. Det må også komme til syne og være integrert i den undervisningen som gis. Lærerne har en sentral posisjon i forhold til unges utvikling og læring, og har en avgjørende rolle i tolkningen av læreplan og kompetansemål.

Etter den første undervisningsøkten i RLE hadde vi en felles samtale og veiledning, studentene, praksislærer og oss hvor alle aktørene diskuterte gjennomføringen av timene. Det var i denne samtalen vi observerte at fenomenet likestilling fikk et mer nyansert innhold. Et av undervisningsoppleggene ble etter disse samtalene mer dialogpreget. Her brukte studenten seg selv, sine erfaringer og forståelse av tema likestilling som utgangspunkt for konteksten. Hun viste blant annet til hvordan kjente rollemodeller hadde valgt utradisjonelle yrker og karrierer, med en tydelig link til læreplanmålet for faget RLE. En slik undervisningsform kan lett bli mer utfordrende fordi studenten stiller seg åpen for andres vurdering, spesielt fordi elevenes uttrykksmåter i forhold til det å ta frie og modige valg avstedkom kjønnsrelaterte uttrykk slik som traktorlespe (i forhold til valg av Utdanningsprogram for naturbruk for jenter) og homo (i forhold til valg av Utdanningsprogram for design og håndverk for gutter). Slike uttrykksmåter understreker at det er viktig å skille mellom taus kunnskap og tause fordommer. Taus kunnskap kan i mange tilfeller bare bidra til å omformulere et problem som igjen hindrer en videre undersøkelse av kunnskapens reelle og praktiske karakter (Åsvoll 2009:82). Hvis slike uttrykk som elevene brukte for å beskrive ulike yrkesvalg får stå uimotsagt fungere de som tause fordommer.

Undervisning om å ta valg vil i en slik sammenheng kunne sementere allerede eksisterende negative oppfatninger om ulike yrker. Det er et viktig anliggende for Polanyi å unngå at praksis baserer seg på falske og naive forestillinger. Man må undersøke hvilke interesser og hvilken makt som tjener på personer som utøver taus kunnskap uten å begrunne sine valg og avgjørelser. I et kollegium på en skole der det er uenighet mellom personalet, lærere, fagarbeidere og andre av for eksempel en sak av etisk art, er det nødvendig å argumentere eller resonnerer for eller mot saken.

Røthing (2012) hevder at når likestilling knyttes an til verdispørsmål, blir det en diskusjon om personlig stillingtaking og ikke om politiske avgjørelser. Vi kan gjennom politiske prosesser vedta at likestilling skal ha en sentral plass i styrende dokumenter, men vi kan ikke vedta likestilling i praksis. Her vil kultur og kontekst være av betydning for hvordan likestilling kommer til uttrykk. Skolens og lærerutdanningens evne til å løfte tema som likestilling i en slik kontekstuell struktur blir viktig.

Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap går i stor grad gjennom det å vite, *knowing what*, og det å kunne, *knowing how*. Johannessen og Olsen gjør oppmerksom på å være observant på skillet mellom den tause kunnskapsprosessen, *tacit knowing*, og taus kunnskap, *tacit knowledge*. Denne distinksjonen mener de er avgjørende for å forstå utvikling og overføring av taus kunnskap. Utviklingen av den tause kunnskapen har i seg tre elementer, den som vet, den som vil vite og den praktiske kontekst. Det er gjennom erfaringen vi lærer. Forfatterne refererer til Polanyi og skriver «Det er ved å ta bolig i tingene, i fenomenet, i problemet at vi forstår deres innerste mening». De forklarer dette utsagnet med at det er kontekstfortroligheten med fenomenet i sin kontekst som er innfallsvinkelen til den tause kunnskapen (Johannessen og Olsen 2008:172).

Vi tolket det slik at vi i samtalene med studentene tok det for gitt at vi «hadde bolig i fenomenet likestilling og forstod den innerste mening.» Begrepet likestilling er omfattende og har lett for å bli omtalt som en selvfølgelighet, som noe vi har. Uten en diskusjon om hva den enkelte legger i begrepet likestilling, hva det vil si å være likestilt, og hvilken betydning det får i praksis, vil det fortsette å være uklart. Klargjøring av begrepet vil derfor ta tid ⁴

Det er et sentralt poeng hos Polanyi at interaksjon kan deles i to: Interaksjon med et objekt eller et problem som skal løses, og interaksjon med personer som har og ønsker kunnskap om å løse problemet. Refleksjon foregår både før handlingen, i selve handlingen og etter handlingen. Det er personene som deltar i en sosial og praktisk kontekst og som binder det hele sammen.

Polanyi (2000) hevder at når taus kunnskap skal overføres fra en person til

4 Se Reed i denne boka.

en annen, så kan ikke dette skje fullt ut gjennom språk eller bilder. Den tause kunnskapen som overføres fra en person til en annen, for eksempel fra lærer til elev er ikke en passiv overføring fra læreren til eleven. Læringsprosessen er avhengig av at eleven etter hvert vil oppdage det som læreren ikke greier å overføre. Denne aktive prosessen gjør at den tause kunnskapen eleven etter hvert besitter, blir annerledes enn den læreren har. Eleven integrerer den tause kunnskapen i sin egen kunnskapsbase og gjør den til sin egen. I de fleste arbeidsoppgaver i skolen, det være seg for elev, lærer, student, rektor osv., så vil den tause kunnskapen utgjøre en del av kunnskapsbasen. Den type kunnskap kan ikke læres ved formaliserte prosedyrer løsrevet fra praksis.

I samtaler med de tre studentene ble blant annet spørsmål om hvorfor de var interessert i tema likestilling diskutert. Studentene svarte at kurset de ble tilbudt virket interessant og at det både inneholdt likestilling som tema og bruk av ulike arbeidsmetoder. Studentene mente at mer om arbeidsmetoder var et følt behov før ny praksisperiode. De viste også til at de hadde hatt en del undervisning forrige semester knyttet opp til hvordan jenter og gutter foretar valg. Dette ble det ytterligere fokusert på i seminaret de deltok på. Studentene mente også at nye utfordringer og et nytt fokus i praksisperioden var positivt. Videre påpekte de at seminarer av denne typen burde være obligatorisk for studentene fordi mange valgte ikke å delta.

Oppdraget studentene hadde fått var å prøve ut metoder for å fremme likestilling i klasserommet ved å bruke verktøykassa utviklet av Fritt valg. Studentene hadde fått opplæring i og utviklet ferdigheter i bruk av disse gjennom et seminar tidligere på året. Hensikten med dette opplegget var å rette søkelyset på det å kunne ta frie og modige yrkesvalg. Slike metodiske verktøy vil kunne fungere ulikt i ulike klasserom avhengig av kulturen i hvert enkelt tilfelle. Hvordan elever samhandler med hverandre, hvordan elev og lærer interagerer vil kunne påvirke utfallet og elevenes og lærernes tause kunnskap om fenomenet likestilling vil kunne komme til uttrykk på ulike måter.

Collins betrakter begrepet kollektiv taus kunnskap om kunnskap som er «innebygd» i samfunnet. Collins forsøker å vise til at Polanyis sykkeleksempel mangler forståelse av viktige sosiale aspekter ved taus kunnskap. Mens Polanyi (1962) betrakter den teoretiske motsatsen til det å ha praktiske ferdigheter i sykling som et spørsmål om fysikk, matematiske formler og sykkelbalanse, så hevder Collins at syklingen må bli sett i lys av et sosialt trafikkmiljø. Collins forsøker seg også med en annen innfallsvinkel ved å spørre en tenkt syklist: Hvorfor syklet du over veien like foran bilen som kom fra høyre? Syklisten svarer kanskje: Jeg vekslet blick med sjåføren. Men denne mimikken og dette atferdsmønsteret er ikke det sentrale hos Collins, han framhever konteksten som syklingen inngår i. Det krever andre kunnskaper enn det rent fysiske når syklisten skal bevege seg i trafikken. Det krever samarbeid, forhandlingsevne og

evne til å tolke kroppsspråk på mange ulike måter. Trafikken er kulturavhengig om du beveger deg på land eller i by, i England eller i Kina (Collins 2010:2 og 121; Åsvoll: 2009:57). Spørsmål om likestilling vil også være avhengig av kultur. Da er det interessant at ungdom i stor grad mener de tar frie valg når det kommer til utdanning og yrker (Eide og Lauritzen 2012) ⁵

Vårt poeng med modellen er å få fram hvordan de enkelte delene er gjensidig avhengige av hverandre, og at modellen anskueliggjør hvordan taus kunnskap overføres mellom personer og i praksis mellom kolleger i et arbeidsfellesskap.

Kan alle former for den kollektiv tause kunnskapen gjøres eksplisitt, spør Collins, og svarer nei. Det er ikke rimelig å anta at kontekstavhengige, menneskelige handlinger kan reduseres og omkodes i ekspertsystemer, dataprogrammer og oppskriftshefter, til eksplisitt kunnskap. Collins mener at det sentrale og mystiske området på det tause kunnskapskartet er kunnskapen som er nedfelt og lokalisert i samfunnet, i kollektivet. Han mener det finnes ingen eksplisitt kunnskap som ikke er avhengig av taus kunnskap.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

På hvilke måter kan lærerutdanningen fremme lærerstudentens kunnskap om likestilling mellom kjønn i skolen?

Det var interessant og lærerikt å være sammen med lærerstudenter i praksis og studere hvordan de tok i bruk Fritt valgs verktøykasse for grunnskolen. Det er ingen tvil om at denne metodekassa er et utmerket tilskudd i arbeidet med å bevisstgjøre og tilføre mer kunnskap til alle som arbeider med barn og unges oppvekst. Vi vil anbefale UiA å legge til rette for en opplæring av studentene i likestilling mellom kjønn der Fritt valgs verktøykasse blir tatt i bruk på seminarer og i praksis. Og der nye ideer og metoder blir en del av verktøykassa etter hvert som de vokser fram.

Samtidig vil vi gjøre oppmerksom på at det fins ingen eksplisitt kunnskap som ikke er avhengig av taus kunnskap. I alt lovverk som gjelder offentlig opplæring i Norge, fra barnehage, til skole og til høgskole og universitetet, så gjelder det at opplæringen skal være tuftet på likestilling. Lovene er uttrykt eksplisitt, men de kan bare forstås, anvendes og utvikles gjennom refleksjon, handling og interaksjon mellom partene som er i den aktuelle konteksten. Vi kan derfor bare få bedre kunnskap om likestilling og hvordan denne overføres gjennom at lærere og studentene på lærerutdanningsinstitusjonene og lærere og elevene i skolen forstår at både den praktiske og teoretiske kunnskapen har i seg eksplisitt og taus kunnskap. Det er en misforståelse å tro at den tause kunnskapen tilhører

⁵ Se også Skarre Aasebø i denne boka.

det praktiske domene, mens den eksplisitte kunnskapen tilhører det teoretiske domene. Men siden denne misforståelsen er så inngrodd i vår norske og vestlige tenkning, vil vi anbefale at det opprettes et Direktorat for likestilling slik det er anbefalt av Skjeieutvalget i NOU 2012: 15 Politikk for likestilling. Det er gjennom refleksjon, handling og interaksjon at kunnskap om likestilling utvikles, og det er på denne måten kunnskapen overføres til andre, elever og studenter. Direktoratet bør ha som sitt hovedansvar å utvikle kunnskap om likestilling i alle ledd i institusjoner som arbeider med profesjonell kunnskapsoverføring.

Vårt ønske med denne artikkelen har vært å bidra til å fremme en pedagogikk for likestilling i skolen. Vi mener at ved å diskutere hvordan kunnskap og overføring av kunnskap om likestilling kan forstås i lys av taus kunnskap der deler av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt, mens den delen av taus kunnskap som ikke kan gjøres eksplisitt, er kunnskap vi har nedarvet gjennom tradisjon og kultur. Denne kunnskapen er så forankret at vi bare kan prøve å gjøre rede for den ved å holde fast på hva det er vi vil oppnå, hva hensikten er og at vi forstår at hver og en av oss, inngår i likestillingskonteksten.

LITTERATUR

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011) *Likestilling 2014. Regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene*.
- Bjørnstad Elisabeth og Åse Røthing (2012) *Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst*. Idunn.no-tidsskrift på nett/Norsk pedagogisk tidsskrift nr.6.
- Brock-Utne Birgit (1997) «*Likestilling mellom to kjønn i norske læreplaner gjennom de siste tjue år?*» i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 81, 6.
- Collins Harry (2010) *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago, IL, USA: University of Chicago: Press.
- Eide Trude Hella og Tonje Lauritzen (2012) *Frie og likestilte valg?* Sluttrapport fra følgeforskningen av prosjektet Fritt valg – tiårssatsingen for likestilling på Sørlandet. ØF-rapport 9/2012, Østlandsforskning.
- Filstad, Cathrine. (2012) *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen Gunn (2009) *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen Gunn (2000) *Skjer det likestillingsarbeid i grunnskolen?* I Gunn Imsen (red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Imsen Gunn (2012) *Kompetansemål som læreplanlogikk*. I Eikseth Astrid Grude, Carl Fredrik Dons og Ninna Gram (red) (2012) *Utdanning mellom styring og danning*. Et nordisk panorama. Trondheim.

- Johannessen Jon-Arild og Olsen Bjørn (2008) *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget Akademika forlag.
- Koritzinsky Theo (2010) «*Likestilling i skolen*». Kronikk i Dagsavisen 3. november 2010.
- Kunnskapsdepartementet (2008) «*Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*».
- Læreplanverket for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del (1993). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen(1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Det kongelige Kunnskapsdepartement.
- Molander Bengt. (1997) *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm, Dialoger.
- Mønsterplan for grunnskolen (1974). Oslo: Aschehaug.
- Mønsterplan for grunnskolen (1987). Oslo: Aschehoug.
- NOU 2011: Struktur for likestilling.
- NOU 2012:15 Politikk for likestilling.
- Polanyi Michael. (1962). *Knowledge and Being*. New York: Routledge.
- Polanyi Michael (1983) *The tacit dimension*. Glouchester, Mass. Peter Smith.
- Polanyi Michael.(2000). *Den tause dimensjonen*. En introduksjon til taus kunnskap, Oslo: Spartacus Forlag.
- Røthing Åse og Stine Helena Bang Svendsen (2009) *Seksualitet i skolen*. Perspektiver på undervisning. Cappelen Akademisk forlag.
- Skjeie Hege og Mari Teige (2003) *Menn imellom. Makt, dominans og likestillingspolitikk*, Makt- og demokratiutredningen 1998-2005. Oslo: Gyldendal.
- Støren Liv Anne Erica Waagene, Clara Öse Arnesen og Elisabeth Hovdhaugen (2010) «Likestilling er jo ikke lengre det helt store...»: likestillingsarbeid i skolen 2009-2010 Rapport 15/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Åsvoll Håvard (2009) *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (hentet 3.4 2013): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615>
- Læreplan i RLE(hentet 3.4 2013): <http://www.udir.no/kl06/RLE-01/kompetansemal/?arts=98844765&ckmsn=-1654775316>

