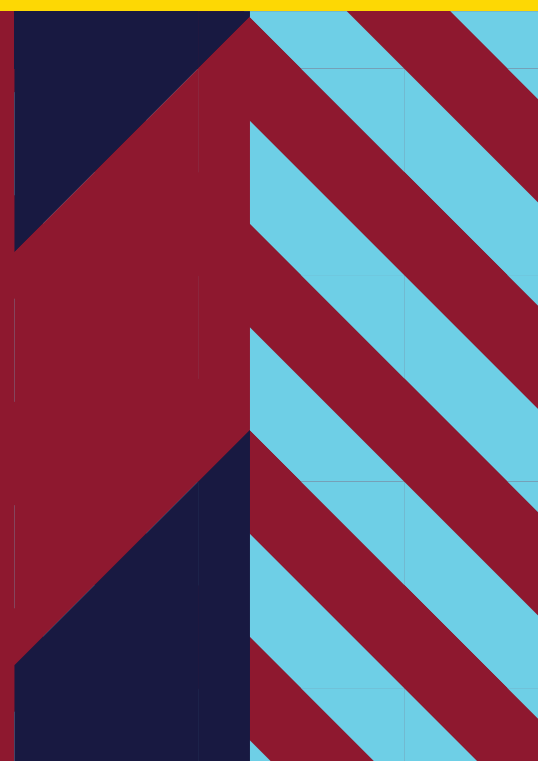


Rekruttering av menn til grunnskolelærer- utdanning for trinn 1–7

Runa Brandal Myklebust, Hilde Wagsås Afdal, Sølvi Mausethagen,
Maiken Risan, Truls Nilsen Tangen og Ida Lyngstad Wernø

Skriftserien 2019 nr 8

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Rekruttering av menn til grunnskolelærer- utdanning for trinn 1–7

Runa Brandal Myklebust, Hilde Wagsås Afdal, Sølvi Mausethagen,
Maiken Risan, Truls Nilsen Tangen og Ida Lyngstad Wernø

CC-BY-SA OsloMet – storbyuniversitetet

OsloMet Skriftserie 2019 nr 8

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-196-7 (trykt)

ISBN 978-82-8364-197-4 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	3
Sammendrag	5
Forord	10
1. Innledning	11
1.1. Rekruttering til læreryrket i Norge	12
1.2. Hvorfor flere menn?	13
1.3. Læreryrket.....	14
1.4. Kjønn og utdanningsvalg	17
1.5. Ulike problemforståelser og betydning for tiltak	19
1.6. Data og metode	20
1.7. Problemstillinger og rapportens oppbygning.....	20
2. Rekruttering av menn til lærerutdanning – hva sier forskningen?	22
2.1. Metode.....	23
2.1.1. Litteratursøk	23
2.1.2. Analyse	24
2.2. Hvem blir lærere i Norge?	25
2.3. Motivasjon for å velge læreryrket	26
2.4. Anbefalte rekrutteringstiltak med utgangspunkt i motivasjonsforskning	29
2.5. Mulige barrierer mot menns valg av læreryrket.....	29
2.5.1. Status, lønn og profesjonell autonomi	30
2.5.2. Egen erfaring med skole og lærere	31
2.5.3. Erfaring med å jobbe med barn.....	33
2.5.4. Tidspunkt for utdanningsvalg	34
2.5.5. Påvirkning fra foreldre og venner	34
2.5.6. Oppfatninger om læreryrket som et «kvinneyrke».....	35
2.6. Forskning på frafall fra lærerutdanning	38
2.7. Oppsummering	42
3. Erfaringer fra tiltak for rekruttering av menn til læreryrket	44
3.1. Evaluerte tiltak og tiltak diskutert i forskningslitteraturen.....	44
3.1.1. Erfaringer fra andre utdanningsprogrammer	47

3.2. Igangsatte tiltak i Norge	49
3.3. Oppsummering	51
4. Rekruttering sett fra institusjonenes perspektiv.....	52
4.1. Institusjonenes nettsider og studieplaner.....	52
4.2. Intervjuer med studieledere.....	58
4.3. Oppsummering	63
5. Motivasjon for utdanningsvalg blant lærerstudenter og elever i videregående skole.....	64
5.1. Intervju med mannlige lærerstudenter	64
5.2. Motivasjon blant norske lærerstudenter	73
5.2.1. Kjønnforskjeller i motiver	76
5.2.2. Forskjeller i motiver blant studenter på GLU 1–7 og GLU 5–10	81
5.3. Norske videregående elever: motivasjoner og barrierer	86
5.3.1. Syn på læreryrkets status	89
5.3.2. Barrierer – elevers grunner for ikke å ville bli lærer.....	90
5.4. Oppsummering	92
6. Oppsummering og diskusjon.....	95
6.1. Hva kjennetegner lærerstudenter?.....	95
6.2. Barrierer for menns valg av lærerutdanning.....	96
6.3. Menns frafall fra lærerutdanning	99
6.4. Utdanningsinstitusjonenes tiltaksarbeid og fremstilling av GLU	99
6.5. Tiltak for å øke rekruttering og minske frafall	101
7. Kunnskapsbehov og anbefalte tiltak.....	104
7.1. Anbefalte tiltak	104
7.2. Kunnskapsbehov	108
Referanser	110
Appendiks.....	126
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	126
Vedlegg 2: Intervjuguide	129
Vedlegg 3: Klassifisering av studier	133

Sammendrag

I denne rapporten kartlegger vi årsaker til den manglende kjønnsbalansen blant lærere i grunnskolen med vekt på 1.-7. årstrinn, og gir økt kunnskap om hvilke tiltaksområder og tiltak som kan ha effekt på rekrutteringen. Bakgrunnen for prosjektet er en bekymring for den svake rekrutteringen av menn til grunnskolelærerutdanningene (GLU), og spesielt til trinn 1–7. Problemstillingen om mangelen på menn i GLU 1–7 og i læreryrket blir undersøkt fra flere vinkler. Rapporten inneholder en kartlegging av internasjonal forskning på mangelen på mannlige lærere, dokumentanalyse av nettsider og studieplaner hos lærerutdanningsinstitusjoner, intervjustudier med mannlige lærerstudenter og ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner og resultater av spørreundersøkelser blant lærerstudenter og blant elever i videregående skole.

Første kapittel av rapporten setter problemstillingen inn i en bredere samfunnsmessig kontekst. Vi argumenterer for en økt bevissthet om hvilke argumenter for kjønnslikestilling som blir brukt i forskning og politikktutforming, fordi ulike problemforståelser kan ha konsekvenser for hvilke tiltak som blir foreslått. Videre presenteres forskning på lærerprofesjonen som viser at yrkesutførelsen består av et bredt sett ulike typer spesialisert kunnskap, og at kombinasjonen av det relasjonelle og det faglige arbeidet er et definerende trekk ved yrket.

Kunnskapsoversikten i kapittel to presenterer studier av motivasjon for læreryrket, identifiserer seks mulige barrierer for menns valg av læreryrket og oppsummerer forskning på kjønn og frafall i lærerutdanningen. Studiene av hva som motiverer personer til å ville bli lærere viser at både menn og kvinner er indre og altruistisk motivert for læreryrket, og oppgir i hovedsak samme grunner for yrkesvalget. De fleste studiene som undersøker kjønnsforskjeller viser at kvinner er mer indre og altruistisk motiverte enn menn. For de som vil jobbe som lærere på de laveste alderstrinnene, er «å jobbe med barn» viktigste motivasjon, uavhengig av kjønn. Neste del av kunnskapsoversikten presenterer seks mulig barrierer for menns valg av læreryrket. Disse kan virke direkte som barrierer, eller indirekte virke som barrierer, i og med at menn ser ut til å ha mindre av den erfaring og støtte som er identifisert som viktig. Kategoriene «status og lønn», «tidspunkt for utdanningsvalg» og «påvirkning fra foreldre og venner» er barrierer som læreryrket deler med andre kjønnsdelte utdanninger, men de anbefalte tiltakene handler likevel om hvordan dette kan gripes an spesifikt i lærerutdanningskonteksten. «Egen erfaring med

skole», «erfaringer med å jobbe med barn» og at «yrket blir oppfattet som feminint», er derimot barrierer som er spesifikke for læreryrket.

Forskningen på frafall viser at lærerutdanningen har det til felles med andre kjønnskjeve utdanningsprogram at kjønnsminoriteten faller fra i større grad enn kjønnsmajoriteten, og at frafall henger sammen med både faglig prestasjon og sosial trivsel. Vi ser at noe av det som er identifisert som avgjørende for å velge lærerutdanning, og/eller er nevnt som barrierer tidligere i rapporten, også henger sammen med frafall. Å være altruistisk motivert minsker sannsynligheten for frafall, og det samme gjør sosial støtte fra omgivelsene og erfaring med å jobbe med barn.

Videre oppsummeres eksisterende tiltak for rekruttering av menn til læreryrket og tiltak for rekruttering av menn og kvinner til andre kjønnskjeve utdanningsprogrammer. De fleste større rekrutteringstiltak som har hatt effekt er langvarige programmer der deltakere blir rekruttert fra skoler og tilbys økonomiske stipender og faglig og sosial oppfølging gjennom hele utdanningsperioden. Tiltak gjennomført ved andre kjønnskjeve utdanninger viser at eksponering for kjønnsutypiske rollemodeller er det tiltaket som har dokumentert best effekt for å korrigere stereotype oppfatninger om kjønn og arbeid, og åpne opp handlingshorisonten for hvilke utdanningsvalg som blir sett på som mulige og akseptable. Det virker å være flere tiltak både i Norge og internasjonalt som handler om rekruttering til mannsdominerte utdanninger og yrker enn til kvinnedominerte utdanninger og yrker. Evalueringer av likestillingsfokuset i skolen og rådgivningen viser at kjønn og utdanningsvalg har en lite fremtredende plass.

Dokumentanalysene av nettsider og studieplaner ved seks lærerutdanningsinstitusjoner viser at institusjonene i relativt liten grad fremhever relasjonsdimensjonen knyttet til det daglige lærerarbeidet, selv om det er variasjoner mellom institusjonene. Videre er det grunn til å tro antall mulige fagvalg, og da hvilke fag som tilbys, har betydning for rekrutteringen. Dette handler om å treffe en bred gruppe av søkere til grunnskolelærerutdanningen 1–7, og er ikke nødvendigvis knyttet til kjønn, men vil kunne ha en kjønnsdimensjon. Det er også grunn til å tro at god variasjon i type studiested – det vil si både små og store studiesteder og urban eller landlig beliggenhet – er viktig med hensyn til å rekruttere bredt.

Intervjuene med tilsatte ved to lærerutdanningsinstitusjoner viser at de er svært ulike både med tanke på igangsatte tiltak, og i hvilken grad kjønnskjevhet er tematisert ved institusjonen. Institusjonene har varierende kunnskap om ulike former for tiltak for å oppnå bedre kjønnsbalanse, hvilke kjønnsperspektiver som ligger til grunn og eventuelle konsekvenser av ulike tiltak. Selv om utvalget her er lite, gir det

en pekepinn om at kjønnsbalanse som problemstilling i ulik grad er tematisert ved landets lærerutdanningsinstitusjoner.

Intervjuene med mannlige lærerstudenter handler om grunner til at de vil bli lærere, opplevelsen av å være kjønnsminoritet, og hvordan de diskuterer og forstår mangelen på menn i læreryrket. Motivene for valg av utdanning blant de mannlige lærerstudentene var relativt samstemte: alle var motiverte av å skulle jobbe med barn, og flere var også opptatt av det meningsfulle i å bidra til barns utvikling. Slike indre og altruistiske former for motivasjon kjenner vi igjen fra kunnskapsoversikten om motivasjon for valg av lærerutdanning. Det kan se ut som deres erfaringer med å jobbe med barn har vært med på å *forme* deres indre og altruistiske motiver for å ville bli lærer. Studentene hadde ulik vektlegging av ytre motivasjonstyper, noe som kom til uttrykk for eksempel i diskusjoner rundt overgangen til 5-årig masterutdanning og medfølgende høyere lønn. Flere uttrykte også at det å være en «mannlig lærer» for elevene utgjorde en tilleggsverdi som virket motiverende.

Spørreundersøkelsen blant lærerstudentene ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) er i tråd med funnene fra internasjonal forskning på motivasjon for valg av lærerutdanning. Både kvinnelige og mannlige studenter er i stor grad altruistisk motiverte, dernest kommer indre motivasjonsformer og ytre motivasjonsformer. Kvinner har høyere skår både på altruistisk og indre motivasjon, men vi finner ingen signifikante kjønnsforskjeller i ytre motivasjon. Verken kvinner eller menn mente at familie og venner hadde vært utslagsgivende for valget deres, men menn oppgir i større grad enn kvinner at det å ha venner som har valgt lærerutdanning er av betydning for at de valgte utdanningen selv. Når det gjelder begrunnelsene for hvorfor studentene valgte 1.-7. trinn i stedet for 5.-10. trinn, vurderte studenter av begge kjønn faktoren «fordi det er på barnetrinnet grunnlaget legges for elevenes framtidige utvikling» som viktigste motivasjon for å søke seg til barnetrinnet. En annen faktor som pekte seg ut som en viktig grunn til å bli lærer blant begge kjønn, var «fordi de yngste elevene gir så mye tilbake av positive følelser».

Spørreundersøkelsen blant videregående elever viser at blant de elevene som ønsker å bli lærere er begrunnelsen «Jeg vil ha en jobb som gir meg muligheten til å påvirke/gjøre en forskjell» den viktigste blant mannlige elever og nest viktigst blant kvinnelige elever. «Jeg vil jobbe med barn og unge» er den viktigste begrunnelsen blant kvinnelige elever. «Mange ferieuker» og «en sikker jobb» var viktige blant begge kjønn. Det var ikke signifikante kjønnsforskjeller mellom kjønn i oppfatningene på læreryrkets status. Analysen viser videre at lønnsvilkår oppgis som en betydelig årsak til ikke å ville bli lærer blant norske videregående elever, og at dette i enda større grad ser ut til å være en barriere for menn enn for kvinner. En

annen betydelig kjønnsforskjell var den ulike vektleggingen av å ville jobbe med barn og unge.

Til slutt i rapporten blir resultater diskutert på tvers av datamaterialet presentert i de foregående kapitlene. Resultatene på tvers viser blant annet hvordan tidligere erfaring med å jobbe med barn viste seg viktig i flere av de empiriske undersøkelsene. Forskningsgjennomgangen viser at erfaring med å jobbe barn, eller tilbringe tid med barn, øker sannsynligheten for å ville bli lærer, og at slik erfaring er noe jenter har i mye større grad enn gutter. Lærerstudentene vi intervjuet var opptatt av at slik erfaring både eksponerte dem for et alternativ de tidligere kanskje ikke hadde vurdert, og gav dem nødvendig tid til å reflektere over hva de ville jobbe med. Denne kombinasjonen åpner, ifølge studentene, opp for lærerutdanning som alternativ. Spørreundersøkelsen blant norske videregående elever viser at den nest viktigste grunnen til at elevene *ikke* vil bli lærere, etter «lav lønn», er at de ikke vil jobbe med barn og unge. Men her er kjønnsforskjellen stor: 49 prosent av mannlige elever oppgir dette som en viktig grunn til å velge bort læreryrket, mens 31 prosent av kvinnelige elever mener det er en viktig grunn til ikke å bli lærer. De betydelige kjønnsforskjellene kan også leses i lys av sannsynligheten for at de kvinnelige og mannlige elevene har hatt erfaringer med å jobbe med barn.

Nedtoningen av den relasjonelle dimensjonen ved lærerarbeidet kan potensielt ha negative konsekvenser i rekrutteringsøyemed. Det faglige og relasjonelle samspillet som skjer i undervisningen kjennetegner nettopp *det særegne ved lærernes profesjonalitet*, og datagrunnlaget i denne rapporten tilsier at det relasjonelle aspektet er en viktig motivasjon for å ville bli lærer, særlig på 1–7.

Avslutningsvis diskuteres ubalansen både i forskning og tiltak mellom rekruttering til mannsdominerte yrker og fagområder og rekruttering til kvinnedominerte yrker og fagområder. På samme måte som i nasjonale satsninger for å øke interessen blant barn og unge for realfaglig kunnskap, kunne man hatt prosjekter med formål om å øke bevisstheten og kunnskapsnivået om pedagogisk og relasjonell kunnskap. Det er i dag et prekært behov for økt rekruttering av menn til kvinnedominerte yrker som grunnskolelærer 1–7. Likevel finnes det så vidt oss bekjent ikke nasjonale prosjekter, som for eksempel bruk av rollemodeller og skolebesøk, for å øke rekrutteringen. Slike tiltak kan øke kunnskapen både blant barn/unge og ansatte i skole og barnehage om hva slags ferdigheter og kompetanse som inngår i kunnskapsbasen i slike yrker, og vil kunne ha kjønnsutjevneende effekter.

Til slutt anbefales konkrete tiltak for å bedre kjønnsbalansen på GLU 1–7 og identifisere kunnskapsbehovene innenfor problemstillingene tematisert

i rapporten. To tiltakspakker blir fremhevet. Begge to har god forankring i forskningslitteraturen i form av at de enten søker å minske barrierer som det er god dokumentasjon på at eksisterer (menns manglende positive erfaring med å jobbe med barn og unge), eller fordi de har god dokumentert effekt (eksponering for rollemodeller for å endre på kjønnsstereotype oppfatninger).

Vi anbefaler systematiske evalueringer av tiltak som skal prøves ut i en norsk kontekst. Både de to hovedforslagene og de enkelttiltakene vi har skissert i rapporten bør designes på en slik måte at de muliggjør systematisk evaluering av dem dersom de skal settes i verk.

Gjennom arbeidet med rapporten har vi forsøkt å gi en bred tematisering av problemstillingen om mangelen på menn i GLU 1–7 og i læreryrket. Barn trenger både kvinner og menn som lærere fordi kjønnsbalanse er et viktig demokratisk og likestillingspolitisk prinsipp som bidrar til å korrigere skjevfordeling av innflytelse og ressurser, og fordi det kvalitative og kvantitative rekrutteringsbehovet til læreryrket forutsetter at lærerutdanningene rekrutterer fra hele befolkningen. Ikke minst trengs kjønnsbalanse i lærerstanden fordi spesifikke sider ved lærerrollen, som betydningen lærerne har for elevens faglige og sosiale utvikling og deres funksjon som rollemodeller i barn og unges liv, gjør at det er viktig at norske elever møter både menn og kvinner i et av samfunnets aller viktigste yrkesgrupper.

Forord

Formålet med denne rapporten har vært å kartlegge årsaker til den manglende kjønnsbalansen blant lærere i grunnskolen med vekt på trinn 1–7, og kunnskap om hvilke tiltak og tiltaksområder som kan ha effekt på rekrutteringen. Rapporten er skrevet av Senter for profesjonsstudier på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Prosjektgruppen har bestått av Oddgeir Osland, Sølvi Mausethagen, Hilde Wågsås Afdal, Ida Lyngstad Wernø, Maiken Risan, Håvard Helland, Jannecke Wiers-Jenssen, Bente Abrahamsen og Runa Brandal Myklebust. Alle i prosjektgruppen har bidratt med lesing og kommentarer til utkast av rapporten. Runa Brandal Myklebust har ledet prosjektet, og har skrevet kapitlene 2, 3, 6 og 7. Kapittel 1 er skrevet av Runa Brandal Myklebust og Sølvi Mausethagen. Kapittel 4 er skrevet av Sølvi Mausethagen, Hilde Wågsås Afdal, Maiken Risan og Runa Brandal Myklebust. Kapittel 5 er skrevet av Ida Lyngstad Wernø, Maiken Risan, Runa Brandal Myklebust, Truls Tangen, Marit Uthus og Einar Skaalvik. Prosjektgruppen takker de tre sistnevnte ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, for raust å ha delt data som blir brukt i kapitlet. Vi takker også informantene som har stilt opp til intervju, og Kunnskapsdepartementet og Respons analyse for datamaterialet brukt i kapittel 5. En stor takk også til Ida Lyngstad Wernø for formatering og korrekturlesing.

Til slutt vil prosjektgruppen takke Kunnskapsdepartementet, ved Ellen Birgitte Levy, både for oppdraget og for godt samarbeid underveis.

Oslo, 16. august 2019

Oddgeir Osland

Sølvi Mausethagen

Hilde Wågsås Afdal

Ida Lyngstad Wernø

Jannecke Wiers-Jenssen

Maiken Risan

Bente Abrahamsen

Håvard Helland

Runa Brandal Myklebust

1. Innledning

Målet med dette prosjektet har vært å kartlegge årsaker til den manglende kjønnsbalansen blant lærere i grunnskolen med vekt på 1.-7. årstrinn, og få økt kunnskap om hvilke tiltaksområder og tiltak som kan ha effekt på rekrutteringen. Bakgrunnen for prosjektet er en bekymring for den svake rekrutteringen av menn til grunnskolelærerutdanningene, og spesielt til trinn 1–7. I dag er 75 prosent av ansatte i skolen kvinner. Andelen menn under utdanning til å bli grunnskolelærere på 1.-7. trinn er i 2018/2019 på 21 prosent (NSD, 2019). De ferske søkertallene for studieåret 2019/2020 viser at 24 prosent av førstevalgsøkerne til grunnskolelærerutdanning er menn. Vi vet at menn faller ut av lærerutdanningen i større grad enn kvinner, og dette gjelder særlig på trinn 1–7 (Munthe m.fl., 2015). Nye analyser viser at så mange som 55 prosent av menn som starter i grunnskoleutdanningen avslutter studiene før de er ferdig. Den tilsvarende andelen for kvinner er 24 prosent (Abrahamsen, 2019).

Det er et uttalt politisk mål at sammensetningen av lærere i grunnskolen skal reflektere befolkningen, og at det skal etterstrebtes kjønnsbalanse mellom kvinner og menn i lærerutdanningen (se blant annet Kunnskapsdepartementet, 2017), men argumentene for *hvorfor* det er viktig varierer. Fordi begrunnelsene har konsekvenser for hvilke strategier for rekruttering som foreslås, er det behov for å se på hva begrunnelsene sier om hva kjønnsbalanse skal bidra til og hvem det skal gagne. Da blir det også viktig å se lærerutdanningen og læreryrket i en bredere samfunnsmessig kontekst, og innledningskapitlet gjør derfor også greie for kjennetegn ved og utviklingstrekk ved læreryrket, samt hvordan kjønns sammensetningen blant lærere har endret seg historisk.

For å kunne utvikle kunnskapsbaserte tiltak for å øke rekrutteringen av menn, trenger vi kunnskap om unges vurderinger av læreryrket som karrierevei, og hvilke mekanismer som kan spille inn på valget. Vi mener det er nødvendig å være bevisst på hvilke problemforståelser av kjønnsdelingen i lærerutdanning som ligger til grunn for ulike tiltak, for å forstå konkret hva det er tiltakene skal forsøke å korrigere. Slik kan fordeler, ulemper og implikasjoner ved de ulike perspektivene identifiseres. Denne tilnærmingen har vært lite inkludert i utforming av tidligere tiltak for å korrigere kjønnssegregering i ulike utdanninger.

I dette kapitlet vil vi sette studien inn i en bredere samfunnsmessig kontekst og beskrive sentrale begreper og teorier som vil bli brukt i rapporten. Vi presenterer problemstillingene og gir en kort beskrivelse av data og metode før vi avslutter med en disposisjon for de neste kapitlene.

1.1. Rekruttering til læreryrket i Norge

Mange av faktorene som påvirker rekruttering av menn vil henge sammen med faktorer som handler om læreryrkets generelle attraktivitet og status. Framskrivninger fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at Norge vil mangle 4700 lærere i 2040 (SSB, 2018). Følgegruppa for lærerutdanningen påpeker i sin oppsummerende rapport (Munthe mfl., 2015) at de er bekymret for rekrutteringen til norsk lærerutdanning. De ser det som lite sannsynlig at gjennomførte og planlagte endringer vil styrke rekrutteringen, og frykter at oppdelingen i GLU 1–7 og GLU 5–10 vil bidra til en forskyvning av kjønnsbalansen, med færre mannlige lærere på de laveste alderstrinnene. Videre kan overgangen fra fireårig til femårig program ha konsekvenser for rekruttering. Pilot i Nord¹, den femårige piloten ved Universitetet i Tromsø som ble gjennomført før nåværende utdanning, hadde første året økning av søkere av begge kjønn, og andelen mannlige søkere har holdt seg stabilt (Samordna opptak, 2018). Femårig program ble innført ved alle landets lærerutdanninger høsten 2017, og eventuelle endringer i søknadstall er derfor for tidlig å si noe om.

Svak rekruttering til læreryrket er imidlertid ikke bare et norsk problem. I siste PISA-rapport blir det for eksempel dokumentert at 29 prosent av alle 15-åringene i europeiske land går på skoler der lærermangelen gjør at skolene ikke får gjennomført planlagt undervisning (OECD, 2018). Doktorgradsavhandlingen til Mari Lande With (2016) omhandler rekruttering til og avgang fra læreryrket i Norge 1975-2010, og måler attraktivitet og status blant annet ved å sammenligne søkertall over tid, ved å måle rekruttering av akademisk sterke kandidater og se på utdanningsnivået til lærerstudenters foreldre over tid. With finner at gjennomsnittskarakterene ved opptak til allmennlærerstudiet i perioden 1996-2013 har vært relativt stabile og at det er liten endring i rekrutteringsmønstre til PPU over tid. Utviklingen varierer derimot mellom fagfelt og mellom kandidater på høyere og lavere grads nivå (With, 2016 s. 58). Analyser fra rapporten *Om lærerrollen* viser et markant fall i antall primærstøkere til grunnskolelærerutdanningen i Norge siden midten av 1990-årene (Askling mfl., 2016). Dels knyttes dette til små årskull av 19-åringene i perioden, men i rapporten knyttes det også til et antatt fall i læreryrkets status. Tallet på planlagte studieplasser falt derimot ikke, og i praksis betydde det at alle kvalifiserte primærstøkere fikk tilbud om studieplass i grunnskolelærerutdanningene (Askling mfl., 2016).

¹ <https://result.uit.no/proted/category/pilot-i-nord/>

1.2. Hvorfor flere menn?

Både i Norge og internasjonalt (Schleicher, 2014) er det et uttalt mål at sammensetningen av lærerstanden skal reflektere befolkningen, ikke bare med hensyn til kjønn, men også etnisitet og sosial bakgrunn. Både politiske dokumenter og forskning oppgir imidlertid forskjellige typer problemforståelser og begrunnelser når det gjelder en slik målsetning, som igjen har konsekvenser for hvilke tiltak som blir foreslått. Vi vil derfor her kort gjennomgå fire generelle hovedargumenter for kjønnslikestilling. Perspektivene reflekterer i hovedsak ulike begrunnelser for kjønnslikestilling, men de er også relevante for å vurdere mål og tiltak med hensyn til en jevnere representasjon av andre ulikhetsdimensjoner, som sosial klasse og etnisitet. De to første argumentene er de samme som blir brukt i andre kjønnsdelte utdanninger og yrker, mens de to neste argumentene handler om kjønns sammensetningen av læreryrket spesielt.

Det første gjentakende argument for å rekruttere flere mannlige lærere er *rettferdighetsargumentet*, eller likestillingsargumentet. Dette handler om at jenter og gutter skal ha lik rett til å velge utdanning og yrke, og dermed lik rett til innflytelse over ulike områder i samfunnet, som lønn og arbeidsbetingelser. Når utdanninger og yrker er sterkt kjønnsdelte kan det i seg selv virke som en barriere for det underrepresenterte kjønn (Reisel & Teigen, 2014). Forskning med et fokus på lik tilgang har ofte mål om å undersøke om underrepresenterte grupper bevisst eller ubevisst kan oppleve ulike barrierer i veien mot læreryrket, som for eksempel en opplevelse av at det å være lærer for de yngste barna ikke passer for menn (se for eksempel Mistry & Sood, 2015; Skelton, 2012).

Det andre argumentet for kjønnslikestilling er *samfunnsnytteargumentet*. Dette argumentet sier at en kjønnsmessig skjevfordeling er dårlig utnytting av samfunnsressursene, fordi for å få tak i nok søkere, og ikke minst de potensielt beste søkerne, holder det ikke å rekruttere fra bare halve befolkningen. Om en går ut i fra at befolkningens talentpotensial er omtrent likt fordelt mellom kvinner og menn, tyder en skjevfordeling mellom kvinner og menn i læreryrket på at menns talent, potensial og ressurser utnyttes for dårlig (Reisel & Teigen, 2014). Dette argumentet ser derimot ut til å være lite brukt i forskning på kjønnsbalanse blant lærere (men se Martin & Luth, 2000 for et eksempel).

Et tredje argument, mer spesifikt rettet mot kjønnsbalanse i læreryrket, er «*gender-matching*», som handler om at elever i skolen vil ha faglig nytte av at læreren er samme kjønn som dem selv. Dette argumentet bygger på antagelser om at menn og kvinner underviser på forskjellige måter – som appellerer til henholdsvis gutter og jenter, eller at elever og lærere av samme kjønn kommuniserer og motiverer hverandre bedre, som igjen gir

bedre læring. Argumentet har vært aktualisert i forbindelse med diskusjoner om at gutter presterer faglig svakere enn jenter i skolen. Flere forskere kritiserer bruken av dette argumentet som legitimering av tiltak og politikk for å øke mangfoldet i lærerstanden, fordi det er lite forskning som underbygger denne sammenhengen (se for eksempel Carrington & Skelton, 2003; Mills, Martino, & Lingard, 2004). Forskning som undersøker om den kjønnshomogene lærerstanden har noe å si for elevenes læringsutbytte og frafall finner at det har ingenting eller svært lite å si, og at lærerens formidlingsevne og fagkompetanse er viktigere enn kjønn (for eksempel Bakken, 2008; Cho, 2012; Driessen, 2007; Holmlund & Sund, 2008; Lahelma, 2000; Martin & Marsh, 2005; Sokal, Katz, Chaszewski, & Wojcik, 2007). Nylig har den samme konklusjonen blitt trukket i en rapport (Wollscheid, Hjetland, Rogde, & Skjelbred, 2018) utarbeidet på oppdrag fra Stoltenbergutvalget og brukt som grunnlag i NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.

Et fjerde perspektiv er argumentet om at mannlige lærere fungerer som positive *rollemodeller* for elever, og spesielt for gutter, i en bredere betydning enn utbytte for faglig læring. Ulike varianter av dette perspektivet er mye brukt i forskningen på rekruttering til menn i skolen og flere studier har vist at å ha representanter fra begge kjønn som lærere har flere positive effekter for elevene. Det hevdes for eksempel at mannlige lærere vil kunne bidra positivt i kommunikasjon med og i sosialisering av gutter (Stroud, Smith, Ealy, & Hurst, 2000). Studier har dokumentert at kjønnsbalanse blant lærere bidrar til å minske stereotype oppfatninger av menn og kvinner (Mancus, 1992). Oppfatningene omfattet blant annet omsorgsevner, autoritet og lederegenskaper, og effekten var større blant guttene enn blant jentene (Mancus 1992). I dette perspektivet er effekten av mannlige lærere tenkt å ha virkninger også utenfor klasserommet og i videre livsløp, og at økt diversitet er et gode både for samfunnet, skolene og elevene (Heinz & Keane, 2018). Anvendt i forskningen rommer dette perspektivet ofte ikke bare kjønn, men også lærere med minoritetsbakgrunn og ulik sosial bakgrunn. En større variasjon i hvem som er lærere vil ifølge dette argumentet både sørge for best mulig sosial utvikling av et mangfold av elever, og kunne ha endringseffekt på barn og unges eventuelle negative fordommer og stereotypier knyttet til ulike menneskegrupper (Heinz & Keane, 2018).

1.3. Læreryrket

I diskusjoner om rekruttering av menn til læreryrket, og til de laveste trinnene i skolen spesielt, er det behov for å si noe mer generelt om kjennetegn ved og utviklingstrekk i læreryrket. For lærere er det å bygge

relasjoner til elevene over tid, både en-til-en og i fellesskap, et definerende trekk ved yrket, og lærerprofesjonen omtales da også ofte som en relasjonsprofesjon (Lortie, 1975; Moos, Krejsler & Laursen, 2004; Skrøvset mfl., 2017). Av og til brukes også begrepet omsorgsprofesjon om læreryrket, i likhet med sykepleie og sosialt arbeid (Barnett m.fl., 1997; Noddings, 2004). Ofte fremheves det at elever som blir invitert inn i en omsorgsfull relasjon ofte utvikler større interesse for fagene, at de får økt selvtillit og utvikler mer empati for medelevene, og videre at "kvaliteten" på relasjonen mellom lærer og elever dermed er relativt viktig for elevenes læringsprosesser (Noddings, 2004; Bingham & Sidorkin, 2006).

Det er mange studier som understreker betydningen av lærerens relasjonsarbeid, både når det gjelder motivasjon for å bli lærer og for den faktiske utførelsen av yrket. Svært mye forskningslitteratur handler om hvordan det å etablere og opprettholde relasjoner med elever er en hovedmotivasjon både for å velge læreryrket og for å bli værende i læreryrket (Lortie, 1975; Rinke, 2008). En rekke studier viser videre at positive lærer-elev-relasjoner er en av de viktigste faktorene for elevenes læring, om ikke den viktigste (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). Lærerens relasjoner med andre lærere og med skolens ledelse spiller også en avgjørende rolle for utviklingen av sterke profesjonsfellesskap og for læreres trivsel og motivasjon for å bli i yrket over tid (Vangrieken mfl., 2017). Det er også en del studier av relasjons- og omsorgsbegrepet i skolen med hensyn til kjønn, som utvider begrepet til all sosial og emosjonell oppfølging av elever (Warin, 2014; Warin & Gannerud, 2014). Warin og Gannerud (2014) hevder for eksempel at fordi arbeid tradisjonelt utført av kvinner, som omsorgsarbeid, har lav status, har omsorgsaspektene ved pedagogisk arbeid også blitt nedvurdert og lite anerkjent. Dette har ifølge forfatterne også hatt konsekvenser for forskningen, som i liten grad har vært opptatt av det relasjonelle aspektet ved lærerrollen – eller kanskje kan vi si at den har vært mindre opptatt av å se dette som en type kunnskap.

Lærere vil typisk basere seg på et bredt sett av ulike typer spesialisert og avansert kunnskap (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Winch, Oancea & Orchard, 2015), noe som helt konkret betyr et tett samspill mellom spesialisert kunnskap i fag, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger. For læreryrket gjelder samtidig ofte noen særegne kjennetegn ved hvordan kunnskapsbasen utvikles og kvalitetssikres (Hermansen & Mausethagen, 2016). For det første har profesjonen lagt stor vekt på betydningen av erfaringsbasert og relasjonell kunnskap i et samspill med faglig og pedagogisk kunnskap (Lortie, 1975). For det andre har kunnskapsutvikling i stor grad blitt ansett som et personlig ansvar, hvor læreren historisk sett har hatt handlingsrom til å vurdere hvilken kunnskap som skal ligge til grunn for klasseromsarbeidet (Hargreaves, 2010; Hopmann, 2015; Little,

1990). For det tredje har deling av kunnskap primært skjedd gjennom uformell erfaringsutveksling med kollegaer, mens det i mindre grad har eksistert et kollektivt repertoar av profesjonsspesifikke kunnskapskilder (Afdal & Nerland, 2014).

Disse kjennetegnene kan også knyttes til styring, på den måten at de har medført primært interne former for kontroll av hverandres arbeid. I de senere årene har vi imidlertid sett en økende ekstern kontroll av profesjonens arbeid, blant annet gjennom administrativ ansvarliggjøring (Evetts, 2003). Denne økende eksterne kontrollen av arbeidet blir også knyttet til et statusfall for profesjonen og til å ha konsekvenser for rekrutteringen (Figlio & Loeb, 2011). Et annet utviklingstrekk vi har sett i Norge er et økt fokus på akademisering og spesialisering av læreryrket på den ene siden, og praksisretting på den andre siden (Mausethagen & Granlund, 2012; Mausethagen & Smeby, 2016). Helt konkret har vi sett et økt politisk fokus på at lærernes praksis i større grad skal være «forskningsbasert», og også at mer oppmerksomhet blir rettet mot lærernes ferdigheter i utøvelsen av yrket, for eksempel i klasseledelse. Disse utviklingstrekkene henimot praksisretting kan kanskje argumenteres å skulle øke rekrutteringen til læreryrket. Det kan med andre ord være grunn til å vurdere hvordan styring av skolen og forventninger til kunnskapsarbeidet i skolen kan påvirke rekrutteringsmønstrene.

Over tid har det blitt stadig flere kvinnelige lærere i skolen, og mannsandelen har sunket i alle kategorier av lærere, ikke bare i de laveste alderstrinnene som denne rapporten fokuserer på (Askling mfl., 2016, s. 100). Mens det på begynnelsen av 1800-tallet var svært få kvinnelige lærere, ble det fra 1860-tallet og utover noe mer vanlig, særlig i byskolene (Hagemann, 1992). Allerede da ble man opptatt av at begge kjønn skulle være representert som lærere, til barnas beste:

Thi indenfor Skolen er jo nu alle enige om, at Kvinderne har en ligesaa nødvendig Gjerning at gjøre som Mændene. Det er ikke for at faa billigere Arbeidskraft, at man har aabnet Kvinderne Adgang til Lærergjeringen, det er for at de særegne kvindelige Evner kan komme Børnene til gode. (Rosning & Ullmann 1887, sitert i Hagemann, 1992).

Kvinnene ble lønnet betraktelig lavere enn sine mannlige kollegaer, men sitatet viser at det ikke bare var økonomiske argumenter for at kvinnene ble ansatt i skolen. Argumentet om at mannlige og kvinnelige lærere har særlige evner i kraft av sitt kjønn, og at begge derfor burde være representert i lærerstanden, står også sentralt i dagens diskusjoner om lærere i norsk skole. En slik «kjønn som kvalifikasjon»-tankegang finner vi igjen i diskusjonen om mangelen på mannlige lærere i dag.

Norsk skole gikk altså fra å være tungt mannsdominert på midten av 1800-tallet, til å bli kvinnedominert i småskolen mot slutten av neste århundre. I 1988 var kvinneandelen blant allmenn- og faglærere blitt 77 prosent (Hagemann, 1992). Den endrede kjønns sammensetningen har fått flere til å snakke om at skolen har blitt «feminisert». Den såkalte feminiseringen av skolen har vært kilde til mye debatt, og den store andelen kvinner hevdes å ha hatt negative konsekvenser for gutters skoleprestasjoner. Feminisering kan både handle om en numerisk overtall av kvinner, og at selve måten skolen er organisert på og undervisningen foregår på er et resultat av mer «feminine verdier» som samarbeid og omsorg (Bakken, 2008). Det har blitt hevdet at feminiseringen har bidratt til at læreryrket har mistet sosial status og opplevd nedgang i lønn (Basten, 1997). Ponte (2012) hevder at i mange vestlige land har lavere lønn og status blant lærere vokst frem samtidig med – og på grunn av – kvinners inntog i læreryrket og menns overrepresentasjon i bedre betalte administrasjons- og lederjobber i skolen. Videre har overrepresentasjonen av kvinner i skolen blitt assosiert med oppfatninger om kvinners omsorgsevner, som har ført til en oppfattelse av læreryrket som en «jobb for kvinner». Sammenlignende studier har dokumentert at jo mer kvinnedominert et yrke er, jo lavere lønnes det, men samtidig er det ikke funnet forskjeller på lønnsnivået til lærere i land med mange mannlige lærere og land med få mannlige lærere, noe som tilsier at sammenhengen her ikke er entydig (Drudy, Martin, O'Flynn, & Woods, 2005). Flere forskere har likevel hevdet at feminiseringen har gjort yrket mindre attraktivt for menn, uansett om det er antall kvinner eller «kvinnekulturen» som er årsaken (Cushman, 2005; Lovett, 2013; Pollitt & Oldfield, 2017).

1.4. Kjønn og utdanningsvalg

Samfunnsvitenskapelige studier av kjønnsdelingen i arbeidslivet benytter ofte sosiale og historiske forklaringer på at få menn velger utdanninger og yrker dominert av kvinner. En mye anvendt teori i forskningen på kjønnsdelte utdanningsvalg er at på grunn av devalueringen av tradisjonelt kvinnelig arbeid, og at kvinnedominerte yrker derfor har lav status og lav lønn, gis det få incentiver for menn til å velge kvinnedominerte utdanninger (England, 2010). En annen og relatert forklaring handler om at menns rolle som hovedforsørger i familien kan føre til at menn vektlegger de økonomiske sidene av et utdanningsvalg høyere enn kvinner (Bergsvik, Kitterød, & Wiik, 2016). Fordi menn i parforhold oftere tjener mer enn kvinner er de som regel hovedforsørgere i familien, og norsk forskning på menns forsørgerrolle har hevdet at forsørgeransvaret fremdeles er en sentral del av mannlig identitet (Magnussen, 2015; Bergsvik et al., 2016).

En tredje forklaringsmodell er en type preferanseteori som forklarer kvinners og menns utdanningsvalg med at kvinner oftere enn menn velger yrker som kan tilpasses familieliv. Yrker med korte arbeidsdager, mulighet for deltidsarbeid og lange ferier vil da være mer attraktive for kvinner enn for menn. En fjerde forklaringsmodell i forskning om kjønnsdeling i arbeidslivet handler om at kulturelle oppfatninger om hva menn og kvinner passer til og er gode til formes allerede i barnehagealder (Gottfredson, 2002). Slike oppfatninger kan bli forsterket gjennom utdanningssystemet og arbeidslivet, og preger både tilbudssiden og etterspørselssiden i arbeidsmarkedet (Charles & Grusky, 2004; Reskin, 2000; Ridgeway, 2014; Correll, 2004). Dette betyr at oppfatninger om at kvinner er mer omsorgsfulle og at menn er mer tekniske ikke bare preger de som gjør ansettelse, men også enkeltpersoners oppfatninger av hva de selv er gode til og passer til (Reisel & Teigen, 2014).

For å forstå hvilke utdanningsvalg jenter og gutter gjør må vi se dem i lys av historiske og sosiale betingelser. Et kjønnsdelt arbeidsliv kan fungere selvforsterkende på den måten at et yrke eller en utdanning med sterk kvinne- eller mannsdominans i seg selv skaper en barriere for det underrepresenterte kjønn (NOU 2012: 15). Kjønnsdeling hevdes altså å ha konsekvenser for mobiliteten til enkeltpersoner, ved at jenter og gutter mer eller mindre bevisst velger vekk fag- og yrkesretninger som de har evner og interesse for. Norske studier har vist at barn i seks-års-alderen har tydelige oppfatninger om hvilke yrker som er for menn og hvilke yrker som er for kvinner (Bungum, 2008). For eksempel fanger barn tidlig opp kjønnsforskjeller i arbeidslivet og hvordan ulikt arbeid verdsettes i form av penger. Barn med mødre i typiske kvinneyrker og fedre i typiske mannsyrker viste en bevissthet i lønns- og statusforskjeller mellom mors og fars yrke ved at fars jobb ble vurdert som bedre og viktigere enn mors (Mathiesen, Buland, & Bungum, 2010, 12). Flere norske studier antyder også at det er strengere kjønnsrolleforventninger til gutter enn til jenter, blant annet viser barnehageforskning at gutter får mer negativ oppmerksomhet hvis de handler kjønnsutypisk enn det jenter gjør (Bakken mfl., 2008; Hoel m.fl., 2010; Reisel & Brekke, 2013).

Samtidig har kjønnsdelingen i det norske arbeidsmarkedet blitt mindre de siste tiårene – en endring som kommer av at stadig flere kvinner velger å starte på tidligere mannsdominerte utdanninger (Reisel & Teigen, 2014). Det er mindre bevegelse i motsatt retning, ved at menn går inn i kvinnedominerte utdanninger og yrker. Reisel og Seehuus (2019) finner i en studie av hvordan 10.-klassinger gir råd til jevnaldrende om utdanning og karriere at det er lettere for jenter å velge kjønnsutradisjonelt enn gutter. Nye tall fra Statistisk sentralbyrå kan likevel tyde på at det kanskje er kime til endring også her: andelen menn i det yrkesfaglige

utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag har økt fra 12,4 til 19,6 prosent siden 2010 (SSB, 2019).

1.5. Ulike problemforståelser og betydning for tiltak

I diskusjoner rundt hvilke tiltak som bør settes i gang for å øke rekrutteringen av menn til læreryrket, er det nyttig å være bevisst på hva slags forståelser av kjønn og forholdet mellom kjønn som ligger til grunn for både hvordan man definerer hva som er problemet med kjønnsdeling, og ikke minst hvilke løsninger og tiltak som blir foreslått som en følge av denne definisjonen. Man kan i hovedsak skille mellom to forståelser. Den ene forståelsen innebærer en antagelse om at kvinner og menn er grunnleggende like, med like evner, ønsker og preferanser.

Problemfokuset i dette perspektivet blir derfor ofte rettet mot normer og andre sosiale hindringer utenfor faget i seg selv, som skaper barrierer for det underrepresenterte kjønn (Born & Hegna, 2017). Den andre forståelsen legger til grunn en grunnleggende forskjell mellom kvinner og menn, enten den er skapt sosialt eller biologisk. I et slikt perspektiv vil kvinner og menn sine særegne egenskaper og erfaringer gjøre at de velger forskjellig, og at de i kraft av sitt kjønn tilfører et fagområde, yrke eller posisjon noe som mangler.

Denne todelingen finner vi igjen i studier av mangelen på menn i skolen, og kan relateres til argumentene for likestilling presentert innledningsvis. Den første kategorien er opptatt av å identifisere strukturelle hindringer og resonnerer særlig med rettferdighetsargumentet for likestilling. Studiene som kan plasseres i denne kategorien ser etter kjennetegn – enten i samfunnet som helhet eller utdanningsinstitusjonen – som gjør at menn ikke velger å bli lærere. På tiltaksnivå vil da disse studiene foreslå tiltak som søker å endre på slike strukturelle hindringer, for eksempel individers eller grupperes forventninger til hvordan menn og kvinner skal være og hva de skal jobbe med. Det andre perspektivet er ofte opptatt av hvordan identifiserte eller antatte fellestrekk blant menn sammenfaller med eller står i kontrast til kjennetegn ved eller oppfatninger av læreryrket. Dette perspektivet legger til grunn at menn har noen generelle kjennetegn som av ulike årsaker skiller seg fra kvinners, og at disse må tas høyde for dersom en skal få flere menn til å velge, og fullføre, lærerutdanning. På tiltaksnivå vil slike studier ofte anbefale kampanjer som henvender seg implisitt eller eksplisitt til menn eller utvikle og benytte egne læringsmetoder, basert på kunnskap man kan erverve seg om fellestrekk blant menn (Born & Hegna, 2017; Sinnes, 2012). I

kunnskapsgjennomgangen i kapittel 2 vil studier og foreslåtte tiltak tilhørende begge disse kategoriene presenteres, men perspektivene er ofte overlappende. Hensikten er ikke å anbefale hvilket av perspektivene som burde ligge til grunn, men å kunne se tiltakene opp mot ulike underliggende problemforståelser, slik at eventuelle fordeler og ulemper ved de ulike tiltakene vil kunne identifiseres.

1.6. Data og metode

I dette prosjektet har vi brukt en rekke ulike metoder og datakilder:

- kunnskapsoversikt
- dokumentanalyse
- intervju med mannlige lærerstudenter
- intervju med ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner
- spørreskjemaundersøkelse blant lærerstudenter
- spørreskjemaundersøkelse blant elever i videregående skole

Intervjustudiene er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Mangfoldet i metoder og datakilder gir oss et bredt datagrunnlag og muligheten til å vurdere ulike data og funn i lys av hverandre. Mer informasjon om utvalg og hvordan analysene har blitt gjennomført blir gitt i de enkelte kapitlene.

1.7. Problemstillinger og rapportens oppbygning

Målet med dette prosjektet har vært å kartlegge forskning om årsaker til den manglende kjønnsbalansen blant lærere i grunnskolen med vekt på trinn 1–7, og få økt kunnskap om hvilke tiltaksområder og tiltak som kan ha effekt på rekrutteringen. I dialog med oppdragsgiver har vi lagt følgende problemstillinger til grunn for arbeidet:

- Hvorfor velger så få menn å begynne på grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7?
- Hvorfor faller mange menn fra grunnskolelærerutdanningene?
- Er det strukturer, praksiser og innhold som kan virke inkluderende og/eller ekskluderende overfor ulike grupper av søkere til grunnskolelærerutdanningene, spesielt menn?
- Hva motiverer norske ungdommer i dag til å velge grunnskolelærerutdanning, spesielt 1.-7. trinn?

- Hvilke tiltak kan være hensiktsmessige for å øke rekrutteringen til grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, og sørge for at færre faller fra i utdanningen?

I neste kapittel vil vi presentere resultater fra en kunnskapsoversikt som oppsummerer forskning om menns valg og bortvalg av læreryrket og om frafall blant menn under lærerutdanning. I kapittel 3 vil vi gjennomgå tiltak som har vært utprøvd i Norge og andre land og tiltak som har vært evaluert eller diskutert i forskningslitteraturen. Kapittel 4 vil vi presentere analyser av studieplaner og nettsider fra seks institusjoner, i tillegg til intervjuer med ledere ved to institusjoner. I kapittel 5 presenterer vi resultater fra henholdsvis en spørreundersøkelse gjennomført blant lærerstudenter, kvalitative intervjuer med lærerstudenter, og en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole, for å få mer innsikt i deres motivasjon for studievalg. Vi fortsetter med en diskusjon på tvers av kapitlene i kapittel 6 før vi identifiserer kunnskapshull og tiltaksanbefalinger i kapittel 7. Her vil vi ha spesielt fokus på hensiktsmessige tiltak for å øke rekrutteringen av menn til grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7.

2. Rekruttering av menn til lærerutdanning – hva sier forskningen?

Dette kapitlet presenterer hva forskningslitteraturen sier om årsakene til at færre menn enn kvinner blir lærere på trinn 1–7 i grunnskolelærerutdanningene, årsakene til at menn faller fra utdanningen og hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige for både å øke rekrutteringen og hindre at menn faller fra.

Studiene har ulike innfallsvinkler til å studere mangelen på menn i lærerutdanning, og anvender ulike metoder og ulike teoretiske perspektiver for å undersøke fenomenet. De forskjellige synspunktene er samstemte om at mangelen på mannlige lærere er problematisk, men studiene har ulike problembeskrivelser og fokuserer på ulike årsaker til at det er sånn. De har derfor ulikt syn på hvilke strategier som vil fungere for å rekruttere flere menn og å beholde de som har begynt på utdanningen. Oversikten vil kategorisere de ulike studiene etter tema, slik at de identifiserte barrierene for rekruttering av menn og tilhørende tiltak blir adressert fra ulike synsvinkler.

Etter en kort innledning og gjennomgang av metode vil oversikten oppsummere hva vi vet om hvem som rekrutteres til å bli lærere i Norge. Deretter vil studier av motivasjon for valg av læreryrket og hvordan dette varierer mellom kjønn bli gjennomgått. Videre vil kapitlet oppsummere hvilke prosesser og mekanismer forskningen mener virker inn på menns valg eller bortvalg av lærerstudiet mer konkret, identifisere potensielle barrierer for menns valg av lærerutdanning, og redegjøre for hvilke tiltak som blir foreslått basert på disse funnene. Til slutt vil kapitlet gjengi forskning på frafall av menn i lærerutdanningen, og hva som kan spille inn på menns frafall. Tiltak som har blitt foreslått i litteraturen vil bli diskutert. Avslutningsvis vil resultatene fra kunnskapskartleggingen oppsummeres.

Som oversikten vil vise, er det lite forskning på temaet i Norge og Skandinavia. På grunn av stor mangel på både lærere generelt, og stort underskudd av menn spesielt, har det vært forsket langt mer på dette temaet i land som USA, England og Australia. Resultater fra forskning i andre land vil ikke sømløst kunne overføres til den norske konteksten. For det første er mannsunderskuddet i barneskolen i flere land større enn det er i Norge, der det per i dag er rundt 21 prosent menn under utdanning på grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 25 prosent i arbeid på barneskolene. Andelen menn i skolen er 13 prosent i USA, 14 prosent i Tyskland og 16 prosent i Storbritannia (OECD 2016). I Australia, der mannsandelen i barneskolen er på 18 prosent og sterkt synkende, blant

annet på grunn av svak rekruttering til lærerutdanningene, har forskere, ved hjelp av framskrivninger, hevdet at den mannlige barneskolelæreren vil være «utryddet» i 2067 (McGrath & Van Bergen, 2017). Færre mannlige lærere gjør at valget vil være enda mer kjønnsutradisjonelt for menn i mange andre land enn det er i Norge, og de vil derfor kunne møte andre reaksjoner fra omgivelsene på valget sitt. En annen ting som kan påvirke overføringsverdien er at folk i ulike land vil ha ulike oppfatninger om yrket «barneskolelærer» blant annet fordi profesjonsutøvelsen kan bygge på ulike faglige tradisjoner, utdanningsløpene kan være ulike, og tidspunkt for skolestart for barn varierer fra land til land.

2.1. Metode

2.1.1. Litteratursøk

Denne rapporten deler kjennetegn med systematiske kartlegginger (Gough, Thomas, & Oliver, 2012) ved at den har som formål å beskrive et forskningsfelt og utvikle ny forståelse om ett tema. Systematiske kartlegginger søker å identifisere og oppsummere utbredelsen av måter et problem har blitt undersøkt på og sammenfatte resultatene.

Litteratursøkene ble gjennomført i tre steg. I første runde ble det gjennomført søk etter studier i tidsrommet 2000-2019. Søkene baserte seg på fagfelleverderte artikler i databasene ERIC, Scopus, Web of Science og Idunn, og kombinasjoner av søkeordene (på engelsk) *mannlig, lærer, kjønn, rekruttering, lærerstudent, lærerutdanning, karriere, motivasjon, frafall* og *tiltak* ble brukt. Søkene resulterte i 707 studier. Etter sjekk for dubletter og gjennomgang av tittel og sammendrag ble antall artikler redusert til 94.

Neste steg i litteratursøket ble gjennomført etter «snøballmetoden» der nye studier ble funnet ved å bruke referanselisten i relevante studier. Det ble også gjort frihåndssøk i tidsskrift som ble identifisert som relevante i det første søket, som *Gender and Education*, *Journal of Education for Teaching* og *European Journal of Teacher Education*. Disse søkene inkluderte 32 relevante artikler.

Siste steg i søkeprosessen besto i å gjennomføre et systematisk litteratursøk i samarbeid med Kunnskapscenter for utdanning. Søket ble avgrenset til tidsperioden 2009-2019, og baserte seg på søkestrenger med ordene *mannlig, lærer, kjønn, rekruttering, lærerstudent, lærerutdanning, karriere, frafall, tiltak*. Det ble gjennomført søk etter fagfelleverderte artikler i databasene Scopus, Applied Social Sciences

Index & Abstract (ASSIA), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), PsycINFO, ERIC, Education Database. Søkene resulterte i 454 artikler, etter sjekk for dubletter og gjennomgang av tittel og sammendrag redusert til 57 artikler.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier var:

- I første og andre steg ble tidsperioden avgrenset til år 2000-2019. I søkene gjennomført i samarbeid med Kunnskapssenteret i tredje steg ble tidsperioden begrenset til 2009-2019, for å fange opp den nyeste forskningen.
- Utvalget ble avgrenset til empiriske studier som hadde elever i videregående eller lærerstudenter som hovedinformanter og som handlet om valg eller bortvalg av læreryrket, eller frafall fra lærerutdanning. Studier av lærere i arbeid ble ekskludert fordi resultater og implikasjoner av funnene handlet mer om å stå i yrket og hindre frafall til læreryrket enn å velge lærerutdanning og frafall fra lærerutdanning. Noen studier har lærere i arbeid som informanter i tillegg til lærerstudenter, disse studiene er inkludert.
- Utvalget begrenset seg til grunnskolelærerutdanning. Studier som dreier seg om valg om å bli lærer i spesifikke fag, som matematikk, musikk, kroppsøving eller språkfag, ble derfor ekskludert.
- Studiene er gjennomført i Europa, Nord-Amerika eller Oseania. Studier utenfor disse geografiske områdene ble ekskludert for å fange opp de studiene med antatt størst likhet med og relevans for den norske konteksten.
- De inkluderte studiene er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter. På grunn av tidsbegrensninger ble det ikke brukt andre kvalitetskriterier enn artiklenes fagfellevurderingsprosesser.

Studiene med referanser, sorterte etter tema og land, fremgår av tabell i vedlegg 3.

2.1.2. Analyse

Søkene viste at det er en stor mengde studier som baserer seg på motivasjonsteori og undersøker hvilke motiver ungdom og ulike grupper av studenter har for å bli lærer. Studiene ble derfor organisert i to kategorier, 1) «motivasjonsstudier» og 2) samlekategorien «mulige barrierer mot menns valg av læreryrket», selv om skillet mellom disse ikke er absolutt. I gjennomgangen av kategorien «mulige barrierer(...)» ble seks underkategorier identifisert som sentrale i litteraturen, og studiene sortert under disse. De seks kategoriene er:

- Status, lønn, profesjonalitet
- Erfaringer med skole/lærere
- Erfaringer med å jobbe med barn
- Tidspunkt for utdanningsvalg
- Påvirkning fra foreldre og venner
- En «feminisert» profesjon

Siden indekseringen er ulik i ulike databaser og søkeord og søkestrenger ikke alltid treffer relevant litteratur, er det alltid vanskelig å fange opp alt av det som vil være aktuell forskning. I dette tilfellet forsterkes denne utfordringen av at problemstillingen er undersøkt fra en rekke ulike fagtradisjoner. Menns underrepresentasjon i skolen blir forsket på blant annet av sosiologer, pedagoger, sosialpsykologer, samfunnsøkonomer og kjønnsforskere – noe som resulterer i vidt ulike begreper og nøkkelord brukt for å tematisere problemet. Det er derfor mulig at det finnes studier som ikke er fanget opp av våre søk.

2.2. Hvem blir lærere i Norge?

Det er gjort en del norske studier av hvem som rekrutteres til læreryrket på bakgrunn av sosial bakgrunn, kjønn, etnisitet og karakterer. Det har vært høy grad av stabilitet i rekruttering til lærerutdanning og læreryrket over tid når det gjelder familiebakgrunn, og alle lærergrupper² har vært rekruttert fra familier med høyere lønn enn medianlønnen ellers i befolkningen (Askling mfl., 2016). Sammenligner man derimot studenter ved fireårig lærerutdanning med andre høyere utdanninger, har lærerstudentene lavere sosial bakgrunn, og menn er underrepresentert (Askvik, 2015). Det er særlig få menn med etnisk minoritetsbakgrunn på lærerutdanningene (K. Henriksen, Ellingsen, & Østby, 2010; Sandnes, 2017). Helland og Wiborg (2014) viser at lærerstudenter ofte har minst en forelder med lærerutdanning, selv om denne tendensen til selvrekruttering mellom lærerforeldre og lærerbarn er svakere nå enn for noen tiår siden.

Doktoravhandlingen til Mari Lande With (2016) undersøkte blant annet sosial bakgrunn til studenter i allmennlærer- og faglærerutdanning i Norge mellom 1975 og 2010, sammenlignet med studenter i annen høyere utdanning. Hun fant at studenter med foreldre med høyere utdanning i mindre grad enn tidligere var overrepresentert i lærerutdanning og annen høgskoleutdanning. Utviklingen i lærerutdanningen skiller seg fra rekrutteringen til universitetsutdanning, som i større grad har fortsatt å

² Lærere, adjunker og lektorer

være sosialt selektiv. Hun tolker funnene dithen at læreryrkets samfunnsmessige posisjon har blitt lavere over tid, men mener samtidig at dette må sees i sammenheng med en bredere utvikling der høyskolefag generelt har tapt posisjon sammenlignet med tradisjonelle universitetsutdanninger (With, 2018). With undersøkte også karakternivå ved opptak og gjennomføringsgrad blant allmennlærerstudenter i Norge i perioden 1996 til 2013. Hun fant at gjennomsnittskarakterene ved opptak var relativt stabile i perioden, også etter innføringen av skjerpede karakterkrav i 2005³, og dermed at *inntakskvaliteten* har holdt seg stabil.

Dæhlen og Abrahamsen (2008) sammenlignet motivasjon og «jobbverdier» blant de som søker seg til profesjonsutdanninger i Norge, og fant, i tråd med tidligere forskning, at lærere anser altruistiske motiver, som å hjelpe andre og være til nytte i samfunnet, som viktig når de skal vurdere en framtidig jobb. De vurderer lønn som mindre viktig, men er opptatt av å ha en sikker jobb. De finner få forskjeller mellom mannlige og kvinnelige studenter. Det er få norske studier av unges egne vurderinger, valg og bortvalg av læreryrket. Noen norske studier handler om hva slags motivasjon lærerstudenter har for å undervise på videregående nivå (Nesje, Brandmo, & Berger, 2018; Roness & Smith, 2009, 2010) men få fokuserer spesifikt på grunnskolelærerutdanningen.

2.3. Motivasjon for å velge læreryrket

En stor del av forskningen på utdanningsvalg og læreryrket handler om motivasjon. Psykologiske teorier om motivasjon ligger til gjerne til grunn, og studiene skiller i hovedsak mellom indre, ytre og altruistisk motivasjon. I disse studiene er utvalget primært lærerstudenter som er under utdanning. Gjennomgang av disse studiene vil gi et grunnlag for å si noe om hva som karakteriserer de som vil bli lærere, noe som vil være nyttig i et rekrutteringsperspektiv. Videre vil kunnskap om kjønnsforskjeller i motivasjon for valg av læreryrket danne grunnlag for å diskutere om noe av forklaringen på at yrket tiltrekker færre menn kan ligge her.

Indre motivasjon er definert som interesse for aktiviteter typiske for akkurat læreryrket, upåvirket av ytre belønning. Slike aktiviteter kan være gleden ved å undervise, ved å jobbe med barn og unge, å bruke sin kreativitet, og en interesse for de emnene man underviser i (Heinz, 2015). *Altruistisk motivasjon* handler om at yrket oppleves som samfunnsnyttig og viktig, utgjør en forskjell i barn og unges liv og bidrar til barn og unges utvikling.

³ Etter bekymring for lav inntakskvalitet i lærerutdanningene innførte daværende undervisnings- og forskningsminister Kristin Clemet i 2005 krav om minst 35 skolepoeng og minst karakteren tre i norsk og matematikk.

Ytre motivasjon beskriver aspekter ved yrket som ikke er en karakteristikk av arbeidet i seg selv, men som beskriver betingelser eller arbeidsforhold som for eksempel hvilken status et yrke har, hvilket lønnsnivå yrket har, jobbsikkerhet, ferier og fleksibilitet. Altruistiske verdier har lenge vært identifisert som en sentral del av læreres motivasjon. I sin innflytelsesrike studie av lærere fra 60-tallet fremhever Lortie (1975) slike verdier som avgjørende for læreryrkets attraktivitet, noe kunnskapsoppsummeringen i stor grad bekrefter at fremdeles gjelder. Dette perspektivet på lærerrollen handler om at lærere fyller en spesiell rolle i samfunnet og at yrket får en egen moralsk verdi (Mausethagen & Kostøl, 2010).

Watt og Richardson (2012 a) studerte motivasjon for valg av læreryrket gjennom en internasjonal komparativ undersøkelse der Norge er inkludert, og finner at indre og altruistiske motivasjonsfaktorer som å bidra i samfunnet, oppfatninger av egne undervisningsevner, å jobbe med barn og å ha hatt positive skole- og undervisningserfaringer var de viktigste motiver for å velge læreryrket. Kunnskapsoppsummeringer om motivasjon for læreryrket (Fray & Gore, 2018; Heinz, 2015) finner gjennomgående at indre og altruistisk motivasjon er de viktigste motivasjonstypene for valg av læreryrket, og at ytre motivasjon kommer lengst ned på listen til de spurte i de internasjonale studiene. Derimot finner flere studier som undersøker hva som motiverer de som velger læreryrket etter å ha først utdannet seg til, og/eller jobbet i andre yrker, at disse er mer opptatt av ytre motivasjon enn de som har læreryrket som førstevalg. I studier av karriereendring til læreryrket i Storbritannia har jobbsikkerhet, mer familiekompatibel arbeidstid og lengre ferier vist seg viktige for avgjørelsen om å skifte retning (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003; Raggl & Troman, 2008; Thornton, Bricheno, & Reid, 2002) og Australia (Richardson & Watt, 2005). Mye av den internasjonale forskningen på motivasjon for å bli lærer viser at den viktigste grunnen menn oppgir til at de vil bli barneskolelærer er, som sine kvinnelige medstudenter og kollegaer, et ønske om å jobbe med barn (Mulholland & Hansen, 2003). Flere kunnskapsoversikter viser at begrunnelsene for å bli lærer stort sett er de samme for både menn og kvinner: å ville jobbe med barn og å ha hatt positive opplevelser i egen skolegang/rollemodeller i skolen er de viktigste grunnene (Heinz, 2015; Watt & Richardson, 2008).

I studier som spesifikt studerer kjønnsforskjeller i motivasjon, har flere likevel funnet at kvinner i større grad enn menn oppgir indre og altruistiske motivasjonsfaktorer som viktige for å ville bli lærer (Argentin, 2013; Jarvis & Woodrow, 2005; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001; Struyven, Jacobs, & Dochy, 2013). Flere studier viser at menn i større grad enn kvinner motiveres av ytre faktorer, som en sikker jobb og at læreryrket er godt tilrettelagt for ferier og fritid (Struyven mfl., 2013; Szwed, 2010). Samtidig finner noen studier at kvinner også motiveres av

ytre faktorer som ferier og kortere arbeidsdager fordi de oppfatter det som kompatibelt med familieliv (Butt, MacKenzie, & Manning, 2010; Flores & Niklasson, 2014; Riddell & Tett, 2010; Watt mfl., 2012).

Sammenlignende internasjonale undersøkelser viser at menn i gjennomsnitt skårer lavere på altruisme enn kvinner (Falk mfl., 2018), men at kjønnsforskjellene varierer med land og sosioøkonomisk bakgrunn, noe som tilsier at preferansene, iallfall til en viss grad, er kontekstavhengige (Reisel m. fl, 2019). Drudy og kollegaer (2005) har i en stor studie undersøkt motivasjon for å velge læreryrket og årsaker til menns underrepresentasjon i Irland. De undersøkte gjennom spørreundersøkelser 457 lærerstudenters begrunnelser for å bli lærer, og holdninger til læreryrket blant 1049 elever i videregående. Blant lærerstudentene fant de at å «jobbe med barn» var viktigste motivasjon for å søke seg til barneskoletrinnet blant begge kjønn, men vurdert som enda viktigere av kvinner enn av menn. Interessen for å jobbe med barn er også den viktigste grunnen for å velge barneskoletrinnet over ungdomsskoletrinnet. Mannlige lærerstudenter som planla å undervise på de laveste årstrinnene skilte seg tydelig fra de andre mannlige respondentene ved å være mindre opptatt av ytre motivasjon som lønn og prestisje og mer opptatt av det relasjonelle aspektet ved læreryrket. Samtidig finner noen studier mindre kjønnsforskjeller i motivasjon (Skelton, 2007; Szwed, 2010). I en svensk kvantitativ studie av lærerstudenters motivasjon for yrket fant Jungert (2014) at studentene hovedsakelig var motivert av indre og altruistiske faktorer, og at de kvinnelige studentene hadde høyere altruistisk motivasjon enn menn. Studentene som planla å undervise på de laveste alderstrinnene hadde høyere altruistisk motivasjon enn de som planla å undervise på ungdomstrinnet, som viste høyere indre motivasjon for å undervise. Et interessant funn var at mannlige studenter som ville undervise på barnetrinnet var langt mer altruistisk motiverte enn menn som ville til ungdomstrinnet, og også mer altruistisk motivert enn kvinner som ville undervise på barnetrinnet. Amerikanske Ponte (2012) finner i en kvalitativ undersøkelse at mannlige lærerstudenter og lærere først og fremst er motivert av å bidra i samfunnet og promotere sosial rettferdighet.

Forskning på hva som motiverer folk til å velge lærerutdanning kan være et nyttig grunnlag for å utforme politikk og rekrutteringstiltak som har som mål å få en mer sammensatt lærerstand. Heinz (2015) hevder at vi, for å rekruttere flere personer fra underrepresenterte grupper til lærerutdanning, må ha mer kunnskap om hva som påvirker og motiverer unge med ulik sosiodemografisk bakgrunn til å bli lærere, både de potensielle søkerne og de som har bestemt seg. Flere studier konkluderer med at lærerutdanningsinstitusjonene bør kjenne til studentenes motivasjon for å bli lærere for å kunne legge til rette for utvikling av en sterk

profesjonsidentitet og for å bygge opp under entusiasme og tilhørighet (Flores & Niklasson, 2014; Heinz, 2015; Manuel & Hughes, 2006).

2.4. anbefalte rekrutteringstiltak med utgangspunkt i motivasjonsforskning

Flertallet av studier som tar for seg motivasjon for å ville bli lærer, viser at både menn og kvinner er altruistisk og indre motivert for å jobbe som lærere på de laveste alderstrinnene. Flere av studiene anbefaler at rekrutteringstiltak burde ta høyde for dette, og rette rekrutteringsinitiativ mot mennesker som tiltrekkes av å jobbe med barn og bety noe i barn og unges liv, samt legge til rette for at unge mennesker får erfaringer som stimulerer slik motivasjon. Ved utvikling av rekrutteringstiltak bør en legge til grunn årsakene til at folk er motivert for å bli lærer for de yngste barna: de vil jobbe med barn, de vil bidra i samfunnet og bety noe i barn og unges liv.

I sin kunnskapsoversikt over studier som tar for seg begrunnelser for å velge læreryrket, hevder Heinz (2015, s. 274) at overvekten av studier som benytter motivasjonsteori for å forstå valg av læreryrket gir inntrykk av at utdanningsvalget er innenfor individets fulle kontroll, og at de dermed overser betydningen av strukturelle og kontekstuelle faktorer. I det følgende vil vi beskrive studier som på ulike måter er opptatt av å identifisere og beskrive *mulige barrierer mot menns valg av læreryrket*. Prosesser og mekanismer som kan tenkes å spille inn på menns valg og bortvalg av læreryrket vil bli gjennomgått. Studiene benytter både individorienterte og strukturorienterte perspektiver, og kontekstuelle og strukturelle forhold som spiller inn på yrkesvalget blir derfor i større grad vektlagt her.

2.5. Mulige barrierer mot menns valg av læreryrket

Etter en kartlegging av hvilke faktorer som i litteraturen blir trukket frem som mulige barrierer mot at menn velger læreryrket, utpekte det seg seks kategorier. Noen av kategoriene er faktorer som fungerer som direkte barrierer mot valg av læreryrket, som lønnsnivå og at læreryrket er kvinnedominert. Andre er faktorer som har vist seg viktige for å velge læreryrket, som erfaring med barn og støtte fra omgivelsene. Forskningen viser at menn har denne type erfaringer og støtte i mindre grad enn

kvinner, og mangel på denne typen erfaring vil dermed indirekte kunne fungere som barrierer mot menns valg av læreryrket. De seks kategoriene er:

- Status, lønn og profesjonell autonomi
- Egen erfaring med skole og lærere
- Erfaring med å jobbe med barn
- Tidspunkt for utdanningsvalg
- Påvirkning fra foreldre og venner
- Læreryrket som en «feminisert» profesjon

Utvalget her er noe bredere enn mye av motivasjonsforskningen, fordi studier som undersøker og diskuterer årsaker til at menn velger bort lærerutdanning har undersøkt både videregåendeelevers holdninger til læreryrket og mannlige lærerstudenters oppfatninger av eget valg. De seks temaene blir nå beskrevet, og forslag til tiltak blir listet opp under hver enkelt kategori.

2.5.1. Status, lønn og profesjonell autonomi

Mange av studiene som diskuterer grunner til at menn i liten grad velger læreryrket hevder at lønn, status og profesjonell autonomi medvirker til bortvelgelsen, mens andre studier finner at både menn og kvinner er like opptatt av lønnsnivå (Cushman, 2007). Cushman (2005; 2007) hevder, basert på en kunnskapsoppsummering om menn og undervisning og egne empiriske undersøkelser, at en sentral grunn til at unge menn ikke vurderer lærer som et yrkesalternativ er oppfatninger om lav sosial status og lav lønn. Forskningen som Cushman har gjennomgått viser at også land med relativt høy lærerlønn har utfordringer med å rekruttere menn, men at lønnsfaktoren likevel kan spille inn på vurderingen. Drudys (2005) studie av videregåendeelevers oppfatninger om læreryrket og lærerstudenters valg av læreryrket, fant at manglende sosial status og lite profesjonell autonomi gjør læreryrket lite attraktivt for menn.

En stor studie i Skottland (Thornton & Bricheno, 2008; Thornton mfl., 2002) finner, gjennom spørreundersøkelser og intervju blant lærerstudenter, at menn og kvinner er like opptatt av lønnsnivå, men at menn i noe grad er mer opptatt av status. Deres informanter vurderer likevel lav lønn, lav status og lite profesjonell autonomi som de viktigste «turn-offs» for menn. Thornton og Bricheno mener at politisk styring av skolesystem og undervisning som har konsekvenser for autonomien i profesjonsrollen har konsekvenser for rekruttering av menn. Davies og Hughes (2018) finner i spørreundersøkelser blant lærerstudenter at menn er mer plaget av det de mener er en undervurdering av læreres posisjon

og status i samfunnet enn det de kvinnelige studentene er. Johnson og kollegaer (2010) peker på lav lønn og status som en årsak til mangelen på menn. De diskuterer Lorties (1975, 2002) argument om at et utbredt inntrykk av læreryrket som en profesjon som mangler en «spesialisert kunnskapsbase», medfører en oppfattelse av at læreres kunnskap er tilgjengelig for alle, i motsetning til andre profesjoner. Dette har konsekvenser for læreryrkets attraktivitet, status og lønnsnivå, og derfor også rekruttering til yrket.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Økt lønn er foreslått som et tiltak i de fleste studiene av lønnsbetingelsenes påvirkning på utdanningsvalget, men mange anbefaler også andre økonomiske insentiver, som stipendordninger for menn⁴ (Cushman, 2007; Nelson & Shikwambi, 2010; Thornton & Bricheno, 2006). Det blir også hevdet at økt styring som påvirker lærernes autonomi har konsekvenser for rekrutteringen (Figlio & Loeb, 2011), og Johnson og kollegaer (2010) mener styrking og bevisstgjøring av hva som er lærerens kunnskapsbase i skolen og i lærerutdanninger vil kunne medvirke til at læreryrkets attraktivitet og status løftes, og dermed føre til rekruttering av flere menn.

2.5.2. Egen erfaring med skole og lærere

Valg av læreryrket skiller seg fra andre yrkesvalg ved at barn og unge har mulighet til å observere lærere utøve yrket sitt daglig i årevis, og valget er dermed sannsynligvis påvirket av egen skolegang (Bohdick, Kohlmeyer, & Buhl, 2017). Flere studier finner en sammenheng mellom egen skoleerfaring og ønsket om å bli lærer, og peker på at mannlige lærerstudenter ofte har hatt rollemodeller i skolen som har inspirert dem til å bli lærere. Stroud med flere (2000) finner i en intervjustudie av mannlige amerikanske lærerstudenter at mange av de spurte har hatt lærere – kvinnelige eller mannlige – som har betydd mye for dem, og som har inspirert dem til å selv bli lærere. Intervjuer med lærerstudenter i England viste at betydningen av tidligere erfaringer med utdanningssystemet og lærere var viktig for yrkesvalget, og for oppfatningen om hvordan de ville være som lærere. En tredjedel av respondentene oppgav dette som hovedmotivasjonen for å bli lærer (Younger, Brindley, Pedder, & Hagger, 2004). Buschor og kollegaer (2014) både gjennomførte en spørreundersøkelse blant sveitsiske elever i videregående om

⁴ Flere iverksatte tiltak har slike ordninger i rekrutteringsprogrammer for menn, se kapittel 3.

utdanningsvalg og intervjuet mannlige studenter som hadde begynt på lærerutdanning. De fant at de mannlige lærerstudentene hadde hatt mannlige rollemodeller som inspirerte dem til å ville bli lærere. Det samme fant Ponte (2012) i en kvalitativ undersøkelse av amerikanske lærerstudenter. Underrepresentasjonen av menn i skolen vil kunne påvirke videregåendeelevers oppfatninger om kjønn og yrkesvalg, og dermed også deres egne karriereaspirasjoner (Dasgupta & Asgari, 2004; Moss-Racusin & Johnson, 2016; Ponte, 2012).

Et annet spørsmål er i hvilken grad rådgivere i skolen har påvirkningskraft på studentenes yrkesvalg og hvordan de fremstiller læreryrket. Drudy (2005) intervjuet rådgivere i videregående skole i Irland om rådgivning til å bli lærere, og fant at rådgiverne mente at både menn og kvinner passet til å bli barneskolelærere. Likevel svarte bare halvparten av rådgiverne at barneskolelærer er «et passende yrke» for mannlige elever med høye karakterer, mens alle mente det var et passende yrke for kvinnelige elever med høye karakterer. Flores og Niklasson (2014) og Thornton og Reid (2001) finner at elever i videregående skole var påvirket av måten rådgivere på skolen presenterte læreryrket på, og hvor kunnskapsrike de var om lærerutdanningen. Russo og Feder (2001) fant gjennom spørreundersøkelser og intervju med studenter i USA at studentene hadde fått lite informasjon om læreryrket og lite oppmuntring til å vurdere det som et yrkesalternativ.

En norsk studie av årsaker til manglende rekruttering av innvandrerungdom til læreryrket undersøkte betydningen av egen skoleopplevelse for å velge lærerutdanning (Spernes, 2014). I studien ble elever med innvandrerbakgrunn i avgangssemesteret på videregående skole og unge med innvandrerbakgrunn som var i gang med grunnskolelærerutdanning intervjuet, og resultatene viste at verken rådgivere eller lærere hadde oppmuntret dem til å bli lærere. Spernes konkluderer at innvandrerungdoms negative skoleerfaringer kan være en medvirkende årsak til bortvalg av lærerutdanning.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Buschor m.fl. (2014) anbefaler å bruke lærere og rådgivere til å oppfordre dyktige elever til å bli lærere. Mannlige lærere må være seg bevisste den rollen de har som rollemodeller for mannlige elever, og oppfordre mannlige elever til å bli lærere. På samme måte argumenterer Frei m. fl. (2017) og Ponte (2012) for en bevisstgjøring av lærere og rådgivningspersonell, og særlig av mannlige lærere, om viktigheten av å motivere unge menn til å bli lærere. Ponte (2012) mener mannlige lærere selv er de viktigste aktørene i rekrutteringsøyemed.

Basert på sin studie av hvilke evner videregåendeelever mener er viktig for å bli lærer, mener Bohndick og kollegaer (2017) at rådgivningstjenesten bør ha større fokus på de aspektene ved læreryrket som ikke er direkte synlig for elevene i klasserommet. Russo og Federer (2001) anbefaler rådgivning i skolen til å eksplisitt oppfordre menn til å søke lærerstudiet. (Argentin, 2013; Buschor et al., 2014; Manuel & Hughes, 2006; Mulholland & Hansen, 2003; Watt & Richardson, 2008)

2.5.3. Erfaring med å jobbe med barn

Flere studier har funnet at tidligere erfaring med å jobbe med barn er en medvirkende faktor til å velge lærerutdanning. I en longitudinell kartlegging av utdanningsplaner blant videregåendeelever i Sveits fant Frei, Berweger og Buschor (2017) at sannsynligheten blant de mannlige elevene for å ville bli lærer økte tydelig dersom de hadde erfaring med å jobbe med barn fra før. Tidligere erfaring med å jobbe med barn var den viktigste av de målte påvirkningsfaktorene for menns valg av læreryrket. Tilsvarende fant Parr og kollegaer (2008) i en intervjustudie med mannlige kanadiske lærerstudenter også at tidligere jobberfaring med barn har vært viktig for studentenes vurdering av læreryrket som alternativ. Drudy (2005) fant at betraktelig flere av de kvinnelige enn de mannlige lærerstudentene hadde erfaring med å jobbe med barn før de begynte på lærerstudiet. Dette fant også Müller m. fl. (2009) i en studie av hva som motiverer sveitsiske lærerstudenter, der kvinners yrkesvalg oftere enn menns var inspirert av tidligere erfaring med å jobbe med barn.

At jenter oftere enn gutter har deltidsjobber eller sommerjobber som involverer barn, kan gjøre det lettere for dem å vurdere læreryrket enn gutter. Som nevnt finner motivasjonsforskningen at «å jobbe med barn» er blant de viktigste motivene for å bli lærer på tvers av kjønn.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Frei med kollegaer (2017) fant at erfaring med å jobbe med barn økte sannsynligheten blant menn for å velge lærerutdanning, og hevder at dersom skolen kan legge til rette for å gi elevene praksis eller arbeidserfaring med barn, vil dette kunne gjøre sannsynligheten for å jobbe med barn større. Marin og Luth (2000) mener at rekrutteringstiltak bør reflektere innsikten om at tidligere erfaring med barn er en tydelig motivasjon for å ville bli lærer. Å gi unge menn erfaring med å jobbe med barn vil ifølge dem bidra til at flere menn vil vurdere læreryrket.

2.5.4. Tidspunkt for utdanningsvalg

Norske studier har dokumentert at studenter som gjør kjønnsutypiske valg er eldre enn kjønnsmajoriteten når valget tas (Nedregård & Abrahamsen, 2018; Smeby & Mastekaasa, 2006), og internasjonale sammenlignende studier viser at land der utdanningsvalget gjøres tidlig har mer kjønnsdeling (Imdorf, Hegna, & Doray, 2015). Flere studier av menns inngang til læreryrket viser også at de er eldre og at de i større grad enn sine kvinnelige medstudenter har tidligere utdanning og/eller arbeidserfaring når de starter utdanningen (Buschor mfl., 2014; Manuel & Hughes, 2006; Mulholland & Hansen, 2003; Watt & Richardson, 2008). Argentin (2013) finner at menn er eldre og har begynt på lærerstudiet ved tilfeldigheter etter å ha studert eller jobbet med andre ting. Disse funnene forklares ved å vise til at ungdomstiden er et sårbart tidspunkt for å gjøre valg som bryter med etablerte kjønnsnormer, og at eldre studenter med mer utdannings- og arbeidserfaringer vil være mer tilbøyelige til å gjøre kjønnsutypiske valg.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Gitt at mange menn som gjør kjønnsutypiske utdanningsvalg er eldre og har startet på andre utdanninger eller yrker først, anbefaler litteraturen et fleksibelt utdanningssystem som legger til rette for å bytte utdanningsprogram (McKenna, Vanderheide, & Brooks, 2016).

2.5.5. Påvirkning fra foreldre og venner

Flere studier har undersøkt hvilken effekt sosial klasse blant foreldre har for sannsynligheten for å velge læreryrket, og hvordan dette henger sammen med kjønn. Både i Norge og internasjonalt har læreryrket i liten grad rekruttert personer med foreldre med høyere utdanning og høy inntekt (With, 2016). Askvik (2015) finner at personer med høy foreldreinntekt har lavere sannsynlighet for å ta lærerutdanning. Helland og Wiborg (2014) finner at lærerstudenter har høy sannsynlighet for å ha lærerforeldre, noe som også er dokumentert i flere internasjonale studier (Drudy, 2005). Resultatene fra en sveitsisk spørreundersøkelse blant videregående elever viser at sosial klasse har mye å si for valg av lærerutdanning; elevene som hadde foreldre med akademiske utdanninger viste i mindre grad preferanse for læreryrket, mens de med hjemmearbeidende mødre hadde større sjanse for å velge lærerutdanning. De med høyest sannsynlighet for å ville bli lærer var jenter fra familier med lav sosial bakgrunn (Denzler & Wolter, 2009), noe som er i samsvar med funnene fra Askviks (2015) studie fra Norge.

Flere studier viser at oppmuntring fra omgivelsene er viktig for å velge lærerutdanning (Davies & Hughes, 2018), og analyser av kjønnsforskjeller viser at foreldres støtte var avgjørende for menn som har valgt lærerutdanning (Buschor mfl., 2014; Flores & Niklasson, 2014). Å ta et kjønnsutypisk studievalg kan skape negative reaksjoner fra omgivelsene. Medford m. fl. (2013) drøfter i sin kunnskapsoppsummering årsaker til menns underrepresentasjon, og viser til studier som finner at menn som velger kvinnedominerte utdanninger har lite sosial støtte blant familie og venner, og at dette også kan være en medvirkende årsak til at menn velger bort lærerutdanning. Flere studier viser at menn som tar kjønnsutypiske utdanningsvalg har opplevd manglende sosial støtte (Severiens & ten Dam, 2012) og at også mannlige lærerstudenter har opplevd negative kommentarer om utdanningsvalget sitt (Drudy mfl., 2005; Mulholland & Hansen, 2003; Parr mfl., 2008; Weaver-Hightower, 2011; Younger mfl., 2004).

Szweds (2010) kvalitative studie av lærere under utdanning i England undersøker motivasjon for å velge og å fullføre lærerutdanning. Resultatene viser at støtte fra venner er viktig for 60 prosent av de mannlige studentene, mens dette blir oppgitt som viktig bare av 10-prosent av de kvinnelige studentene. Dette kan tyde på at menn som kjønnsminoritet trenger mer bekreftelse og sosial støtte på valget sitt enn det de kvinnelige studentene gjør.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Hughes og Davies (2018) foreslår at ikke bare bør lærere og rådgivere oppfordre unge til å bli lærere, men at de – gitt det vi vet om foreldres påvirkning – bør foreslå læreyrket som en mulig karrierevei for deres barn i samtaler med elevenes foreldre. Flores og Niklasson (2014) anbefaler at rekrutteringsinitiativ blir rettet mot foreldre i like stor grad som barn, gitt foreldres sterke påvirkning på barnas utdanningsvalg.

2.5.6. Oppfatninger om læreryrket som et «kvinneyrke»

Innledningskapitlet gjorde rede for at feminiseringen av læreryrket både kan bety numerisk overtall av kvinner, men også at profesjonen er preget av en «kvinnelig kultur» (Griffiths, 2006). Forskningen viser at feminiseringen, forstått på begge måter, kan prege og hindre menns vurderinger av læreryrket som et yrkesalternativ. Flere studier viser at overvekten av kvinner i skolen kan virke avskrekkende på unge menn som skal velge utdanning (P. Cushman, 2005; Drudy mfl., 2005; Martino, 2008; Pollitt & Oldfield, 2017). Kjønnsbalansen vil kunne ha en

selvforsterkende effekt: når elever møter stadig færre mannlige lærere, blir det færre eksempler for barn på at lærer er et yrke for menn, og dermed blir det enda færre menn i neste generasjon som velger yrket (Medford mfl., 2013; Moss-Racusin & Johnson, 2016).

Andre studier er opptatt av at det kan være vanskelig for menn å velge lærerutdanning på grunn av forventninger og forestillinger knyttet til kjønn. Asimaki og Vergidis (2013) undersøker, gjennom en spørreundersøkelse oppfatninger om utdanningsvalget til over 1000 lærerstudenter i Hellas, og hevder at økende kvinnelig overrepresentasjon blant lærere bidrar til å reprodusere inntrykket av kjønnsnormer knyttet til yrkesvalg. Moss-Racusin og Johnson (2016) mener tilsvarende at overvekten av kvinnelige lærere påvirker skolebarns stereotype oppfatninger om hva som er yrker for kvinner og hva som er yrker for menn. Lovett (2013) intervjuer lærerstudenter i Australia og hevder at den sterke konnotasjonen mellom læreryrket og omsorgsarbeid, og oppfatninger om at menn har dårligere omsorgsegenskaper enn kvinner, opprettholder oppfatningen om at lærer er en kvinneprofesjon. Vogt (2002) diskuterer omsorgsbegrepet i læreryrket, og hevder at ulike forståelser av hva omsorg er og kan innebære i læreryrket, preger forståelsen av hvem som passer til å være lærer. Vogt argumenterer for å bruke en definisjon av omsorg som peker til den profesjonelle relasjonen mellom lærer og elev, og som fremhever at denne relasjonelle kunnskapen er en sentral del av lærerens profesjonelle rolle, i stedet for en definisjon av omsorg som «mothering», som de hevder knytter omsorg til noe spesifikt kvinnelig.

I en oppsummering av forskningen på mangelen på mannlige lærere, konkluderer Cushman (2007) med at oppfatninger om at læreryrket er et «feminint yrke» kan bidra til å hindre menn i å velge læreryrket, og at holdninger og forventninger til kjønn må utfordres for å få flere menn til å søke seg til læreryrket. Halvparten av de spurte videregåendelevne i Drudys (2005) studie, av begge kjønn, svarte at de mente kvinner passet bedre til å være barneskolelærere enn menn fordi kvinner var mer tålmodige, moderlige eller omsorgsfulle, eller 'flinkere med barn'. Drudy konkluderer med at problemet ikke bare handler om profesjonsutfordringer spesifikke for læreryrket, men om oppfatninger om femininitet og maskulinitet mer generelt. Rekrutteringen av menn til lærere i barneskolen har altså mye til felles med rekrutteringen av menn til kvinnedominerte utdanninger generelt.

Mistry og Sood (2015) gjennomførte spørreundersøkelser og intervju med mannlige lærerstudenter, for å undersøke deres holdninger til å jobbe på de laveste alderstrinnene. De mannlige studentene i studien opplevde at stereotypier om at kvinner passer bedre til å jobbe som lærere på de laveste trinnene var utbredt, og at de savnet mer oppfølging og tilpassing

for å kunne passe inn i miljøet. Mistry og Sood hevder at forskningen om kjønn og læreryrket har beveget seg bort fra oppfatninger om at kvinner er mer omsorgsfulle og sensitive enn menn, men at stereotypiske oppfatninger av menns egenskaper og menns rolle i læreryrket lever videre. Dette poenget blir illustrert av flere studier. Stroud med kollegaer (2000) intervjuet lærerstudenter og fant at flertallet av de mannlige studentene forventet å ha en annen rolle enn kvinnelige lærere når de kom ut i jobb, og at noen var ukomfortable med denne rollen. Skelton (2012) mener forventninger knyttet til å fylle rollen som «mannlig lærer» kan være både positive og negative. Studier viser at menn kan bli motiverte av å skulle være rollemodeller for elevene (Pollitt & Oldfield, 2017; Sumsion, 1999), mens andre opplever kjønnsrolleforventninger de er ukomfortable med eller synes er urettferdig, som disiplinering av vanskelige elever, fysiske oppgaver, en forventning om at de skal undervise på en annen måte enn kvinnene gjør eller være sporty og aktive (Burn & Pratt-Adams, 2015; P. Cushman, 2005; Sargent, 2000). Det blir hevdet at slike forventninger utilsiktet vil kunne reprodusere tradisjonelle former for maskulinitet, at det kan gjøre det vanskelig for menn som ikke identifiserer seg med forventningene å bli lærere og at det vil kunne maskere andre interesser og evner menn bringer inn i yrket (Burn & Pratt-Adams, 2015).

Et betydelig antall studier viser at mannlige lærerstudenter og mannlige lærere har opplevd kommentarer om, eller er bekymret for, å bli mistenkt for seksuelle overgrep mot barn, og at dette også kan ha konsekvenser for rekruttering av menn til yrket (Burn & Pratt-Adams, 2015; blant annet P. Cushman, 2005; Gosse, 2011; Hansen & Mulholland, 2005; Pollitt & Oldfield, 2017; Sargent, 2000; Stroud mfl., 2000; Szwed, 2010). For eksempel viser Szwed (2010) i en intervjustudie fra Storbritannia at mannlige lærerstudenter er engstelige for hvordan de skal løse situasjoner der elever søker fysisk kontakt, og er redde for å bli observert dersom de gir en elev en klem.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Oppfatninger om enkelte yrker som «kvinneyrker» og kjønnsrolleforventninger til menn handler om kulturelle oppfatninger og strukturelle føringer i samfunnet som ikke raskt lar seg korrigere. De anbefalte tiltakene i litteraturen består blant annet i å styrke arbeidet med likestilling og øke kunnskap om hva som ligger til grunn for kjønnsdelte utdanningsvalg gjennom grunnskoleopplæringen (Skelton, 2009) og i å inkludere kunnskap om hvordan stereotyper om kjønn og kompetanse blir produsert og reprodusert i undervisningen i lærerutdanningen (P. J. Cushman, 2009; Mistry & Sood, 2015). Johnson og kollegaer (2010)

foreslår å jobbe målrettet i barnehage og skole for å øke gutters relasjonelle kompetanse og omsorgsevner. Å aktivt legge til rette for, og støtte opp om, oppførsel og aktiviteter som innebærer omsorgsoppgaver, mener de kan bidra til at gutter vurderer et bredere sett av yrkesvalg, inkludert læreryrket. De oppfordrer også lærere til aktivt å utfordre kjønnsstereotyper i undervisning, og fremhever at dette er spesielt viktig i barnehage- og barneskolealder.

2.6. Forskning på frafall fra lærerutdanning

Nyere analyser har vist at mannlige lærerstudenter i Norge faller fra studiene i større grad enn kvinner, og dette er spesielt tydelig på GLU 1–7 (Munthe mfl., 2015). Internasjonale studier (Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2011; Jungert mfl., 2014; Skelton, 2009; Szwed, 2010; Thornton & Bricheno, 2008) finner samme tendens. Ved OsloMet faller 38 prosent av grunnskolelærerstudentene fra, og tallet er 55 prosent blant mannlige studenter. Det totale frafallet ved OsloMet har økt med 10 prosentpoeng de siste ti årene (Nedregård og Abrahamsen, 2018), og tiltak som øker rekrutteringen vil dermed bare ha de ønskede effektene dersom ikke frafallet øker tilsvarende. I det følgende vil grunnene til kjønnsforskjellen i frafall bli diskutert, og tiltak forslått i litteraturen vil bli oppsummert. Frafallslitteraturen handler ofte om å identifisere kjennetegn ved de som slutter, som kjønn, sosial bakgrunn, karakterer og alder, men også om hvordan forhold i utdanningsinstitusjonen kan påvirke frafall, og ulike kombinasjoner av disse. Et sentralt perspektiv i forskningen på frafall er viktigheten av *integrasjon* (Tinto, 1993; 1998). Dersom sosial og faglig integrasjon ikke er tilstrekkelig, øker sannsynligheten for frafall.

Flere norske studier om frafall fra høyere utdanning generelt⁵ finner at gutter har større risiko for frafall enn jenter (Hovdhaugen og Aamodt, 2005; Hovdhaugen, 2009), og at det er lavere frafall blant kvinner enn blant menn på kvinnedominerte utdanninger (Nedregård & Abrahamsen, 2018; Smeby & Mastekaasa, 2006). Studiene dokumenterer også sammenhengen mellom karakterer og frafall, ved at gode karakterer fra videregående minsker risikoen for frafall betydelig (Hovdhaugen og Aamodt, 2005; Hovdhaugen, 2009). Basert på analyser av lærerstudenters karakterer og fullføring av allmennlærerutdanning, hevder With og Mastekaasa (2014) at skjerpede karakterkrav vil kunne bidra til å redusere frafallet. Blant grunnskolelærerstudenter ved OsloMet har karaktersnittet fra videregående stor og signifikant betydning for frafallet, ved at studentene med under 4 i snittkarakter har betydelig større risiko for

⁵ Se Hovdhaugen, 2019 for en oversikt.

frafall (Nedregård og Abrahamsen, 2018, s. 39). Analyser av sammenhengen mellom frafall, karakterer og kjønn viser derimot at blant mannlige grunnskolelærerstudenter avbryter både de som har lavt karaktersnitt og de som har høyere karaktersnitt utdanningen, mens det for de kvinnelige studentene i hovedsak gjelder de som har lavere karaktersnitt. Dette kan tyde på at de mannlige studentene slutter på utdanningen av årsaker som ikke skyldes manglende faglig mestring (Nedregård og Abrahamsen, 2018, s. 42). Når det gjelder forhold ved institusjonene finner Nedregård og Abrahamsen at et læringsmiljø med gode muligheter for studentsamarbeid (gruppearbeid) kan bidra til å redusere frafallet blant lærerstudentene (2018, s 9). En studie utført ved lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger undersøkte grunnene til at studenter slutter, og fant at «personlige forhold» var hyppigst brukte begrunnelse, omtalt som forhold institusjonen vanskelig kan gjøre noe med. Under «forhold ved studiet» var det at fagene var vanskelig en viktig begrunnelse for å slutte, og særlig matematikkfaget ble trukket frem (Fauskanger & Hanssen, 2011). En fersk kunnskapsoppsummering om frafall ved norske utdanningsinstitusjoner (Hovdhaugen, 2019) konkluderer med at norske studier om frafall i hovedsak forholder seg til forklaringer på individnivå, noe som gjør at vi vet relativt mye om frafall relatert til kjønn, alder, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående, og mindre om årsaker som relaterer seg til institusjonen eller utdanningssystemet som helhet (Hovdhaugen, 2019, s. 30).

Gjennom en spørreundersøkelse blant 333 svenske lærerstudenter, har Jungert og kollegaer (2014) undersøkt om type motivasjon for læreryrket henger sammen med frafall fra studiet. Studien baserer seg på tidligere forskning som viser sterk sammenheng mellom frafall og 'akademisk engasjement', som måler hvor engasjert studentene er faglig, blant annet gjennom hvor mye tid de bruker på studiene. De koblet resultatene opp mot faktiske frafallstall. Resultatene viser en tydelig sammenheng mellom altruistisk motivasjon for læreryrket og frafall, ved at de altruistisk motivert i mindre grad falt fra. Indre og ytre motivasjonsfaktorer viste ingen sammenheng med akademisk engasjement og frafall. De fant at menn som ville undervise på de laveste alderstrinnene både var mer altruistisk motivert enn studenter (begge kjønn) som ville undervise på ungdomsskolen og kvinner på samme studie.

Cushman (2007) viser til frafallslitteraturen (Tinto 1993; 1998) og diskuterer om menns *minoritetsposisjon* på en kvinnedominert utdanning bidrar til isolasjon og fremmedgjøring og dermed frafall. Nederlandske Severiens og ten Dam (2012) har undersøkt om frafall på kjønnsdelte utdanninger har sammenheng med det å være kjønnsminoritet, og fant at den numeriske representasjonen av kvinner og menn på ulike studieprogram hang sammen med frafall. Menn hadde høyere frafallsrate

på kvinnedominerte utdanninger enn kvinner på mannsdominerte. Studien viste også at menn på kvinnedominerte utdanninger oppga lite støtte fra omgivelsene som en av årsakene til frafall. Støtte fra omgivelsene kan altså ikke bare være avgjørende for å velge lærerutdanning, som vi så i rekrutteringslitteraturen, men også ha påvirkning på om menn faktisk fullfører studiet.

Som vist har det å jobbe med barn vist seg å være en viktig motivasjon til å ville bli lærer, og tidligere arbeidserfaring med å jobbe med barn er en medvirkende årsak til å faktisk ta valget. Szwed (2010) hevder at erfaring med å jobbe med barn også kan øke sannsynligheten for å gjennomføre studiet. Hennes intervjustudie av motivasjon og gjennomføring blant engelske lærerstudenter viser at 60 prosent av de kvinnelige studentene mot bare 10 prosent av de mannlige oppgir at tidligere jobberfaring fra skole har bidratt positivt til trivsel og mestring på lærerstudiet, og hun mener dette kan bidra til at gjennomføringsgraden er høyere for jenter.

De mannlige studentene i Szweds studie syntes det var positivt at læringsinstitusjonen hadde plassert de mannlige studentene i samme gruppe, både når det gjaldt trivsel og faglig mestring. Veiledning som gjorde at de fikk nær kontakt med fagstaben, ble også nevnt som positivt for faglig mestring og trivsel.

Stewart og kollegaer (2016) finner at mannlige lærerstudenter har større utfordringer i praksisperioden av studiet enn de kvinnelige. Utfordringene var både av faglig og sosial art, og blir koblet til sannsynlighet for frafall. Geerdink m. fl. (2011) ville undersøke om kjønnsforskjeller i frafall blant lærerstudenter kunne forklares med ulike synspunkt på pensum og forskjeller i motivasjon blant kvinnelige og mannlige studenter. De fant en mulig sammenheng mellom kjønnsforskjeller i frafallsrater og i hvilken grad forventningene til studiet ble oppfylt. De intervjuet studenter om pensum på studiet og om trivsel på studiet, og gjennomførte et intervju ved oppstart og et intervju 2,5 år inn i studieløpet. De kvinnelige studentene mente at studiet i større grad sammenfalt med deres forventninger og motivasjoner for studiet, mens de mannlige studentene var mer misfornøyde med pensum. Forfatterne mente at de kvinnelige studentene responderte bedre på undervisningsopplegget og gjorde det bedre i utdanningen fordi de i større grad hadde indre motivasjon for læreryrket. De kvinnelige studentene som var mest indre motivert og mest elevfokuserte var mest fornøyde, mens kvinnelige studenter som var mindre indre motivert og elevfokuserte i mindre grad var fornøyde med pensum. Blant de mannlige studentene var det mer frafall blant de mest ytre motiverte. Medford (2013) konkluderer i en kunnskapsoversikt om mangelen på mannlige lærere med at lærerutdanningsinstitusjonene bør være mer oppmerksomme på forskjellene mellom mannlige og kvinnelige

studenter: menn og kvinner kan ha ulike oppfatninger om undervisningsmetoder og lærerrollen, og institusjonene må være mer oppmerksomme på menns særskilte utfordringer som kjønnsminoritet, ifølge Medford. Martin og Luth (2000) påpeker at møtet med utdanningen og yrket er første gang mange mannlige lærerstudenter og lærere erfarer å være i en minoritetsposisjon. Ifølge forfatterne bør lærerutdanningsinstitusjonene derfor være bevisst på dette og ta spesielle hensyn slik at menn skal kunne trives i et kvinnedominert miljø.

Skelton (2007) diskuterer frafall av menn på lærerutdanningene opp mot en kritikk av forventningen om at mannlige lærere skal oppfylle en viss rolle knyttet til sitt kjønn. Hun viser til studier av at mannlige lærerstudenter som synes det er for mye oppmerksomhet rundt kjønn, og at det å skulle fylle en rolle som «mannlige lærere» for noen fremstår som uklart og ubehagelig. Nelson og Shikwambi (2010) sammenligner menns minoritetsposisjon på lærerstudiet med kvinners minoritetsposisjon på matematikk- eller datalinjer, og mener utdanningsprogram med få menn må lære av arbeidet for å inkludere kvinner ved mannsdominerte utdanningsprogram. Tiltaksforslagene deres er oppsummert under. Warwick og kollegaer (2012) intervjuet mannlige studenter for å evaluere effekten av faglige og sosiale støttegrupper for mannlige studenter, og fant at gruppene bidro til at de mannlige studentene følte større tilhørighet til studiet og sterkere profesjonell identitet, noe som kan motvirke frafall.

Anbefalte tiltak i litteraturen

Flere av studiene anbefaler sosiale og faglige støttegrupper for menn på studiet (Russo & Feder, 2001; Szwed, 2010; Warwick mfl., 2012), mannlige veiledere (Stewart mfl., 2016) og mentorgrupper (D. M. Martin & Luth, 2000; Mistry & Sood, 2015; Stewart mfl., 2016; Szwed, 2010). Dette hevdes både å kunne bedre den faglige prestasjonen og å forhindre minoritetsfølelsen (D. M. Martin & Luth, 2000; Ponte, 2012). Warwick m fl. (2012) understreker at støttegruppene bør bygge opp under et mangfold av mulige mannlige læreridentiteter for å ha effekt, og at utdanningsprogrammene bør tenke gjennom hvordan gruppene blir promotert, slik at de ikke framstår som at mannlige studenter trenger mer faglig støtte enn de kvinnelige.

Martin og Luth (2000) mener lærerutdanningene bør være bevisste på menns utfordringer som minoritet i et kvinnedominert miljø, og foreslår mentorgrupper for menn i utdanningen og grupper der mannlige studenter kan møtes for å diskutere faget for å redusere opplevelsen av å være i minoritet. Medford med kollegaer (2013) og Szwed (2010) anbefaler også

utdanningsinstitusjonene i større grad å være bevisste på menns minoritetsposisjon, og spesifikk oppfølging av mannlige studenter foreslås. Geerdink m. fl. (2011) oppfordrer læreinstitusjoner til å være bevisste på at menn og kvinner kan ha ulike forventninger til pensum og organisering av undervisningen.

Nelson og Shikwambi (2010) foreslår en rekke tiltak, som å gi mannlige studenter erfaring med å jobbe med barn under studiet, tilby mentorprogram, tilby stipendordninger, organisere grupper for sosiale aktiviteter og å tilrettelegge undervisning og pensum for menn. Sistnevnte tiltak er inspirert av tiltak mot det som kalles «chilly climate» for kvinner i mannsdominerte utdanninger, og handler for eksempel om at både menn og kvinner er med i illustrasjoner i pensumbøker, at læreren også blir referert til som «han» og at ikke de mannlige studentene forventes å representere oppfatninger og meningene til menn generelt.

Jungert og kollegaer (2014) mener institusjonene bør være bevisste på at studentmassen er altruistisk motivert, og vurdere om utdanningen matcher denne type motivasjon. Basert på sine funn, mener de institusjonene bør fokusere på hvordan legge opp undervisningen for å møte behovet og engasjementet til disse studentene. Flere studier anbefaler større kjønnsbevissthet blant ansatte på lærerutdanningsinstitusjoner, for å avklare og diskutere kjønnsrolleforventninger i læreryrket (Mistry & Sood, 2015; Russo & Feder, 2001; Skelton, 2007).

2.7. Oppsummering

Denne kunnskapsoversikten har gått gjennom hva som kjennetegner studier av motivasjon for læreryrket, identifisert seks mulige barrierer for menns valg av læreryrket og oppsummert forskning på kjønn og frafall i lærerutdanningen. Studiene av hva som motiverer personer til å ville bli lærere viser at både menn og kvinner er indre og altruistisk motivert for læreryrket og oppgir i hovedsak samme grunner for yrkesvalget: de vil jobbe med barn, de vil bidra til samfunnet og de vil undervise. Kvinner er i de fleste studier som undersøker kjønnsforskjeller mer indre og altruistisk motiverte for læreryrket enn menn. For de som vil jobbe på de laveste alderstrinnene, er «å jobbe med barn» viktigste motivasjon, uavhengig av kjønn. De som ønsker å jobbe på de laveste alderstrinnene er mer altruistisk motivert enn de som vil jobbe på de høyere alderstrinnene, som på sin side er mer indre motivert (for eksempel motivert til å undervise i spesifikke fag).

Dernest ble seks kategorier av mulige barrierer identifisert i forskningen. Disse kan virke direkte som barrierer for menns valg av læreryrket, eller

indirekte virke som barrierer, i og med at menn ser ut til å ha mindre av den erfaring og støtte som er identifisert som viktige for å velge læreryrket. De seks kategoriene benytter både individnivåforklaringer (for eksempel lønn og status) og strukturnivåforklaringer (for eksempel læreryrket som et kvinneyrke), men de fleste temaene kan likevel undersøkes og forstås både med forklaringer som handler om individuelle preferanser og valg og hvilke føringer samfunnet legger for individers valg. Kategoriene status og lønn, tidspunkt for utdanningsvalg og påvirkning fra foreldre og venner er barrierer som læreryrket deler med andre kjønnsdelte utdanninger, men de anbefalte tiltakene handler likevel om hvordan dette kan adresseres spesifikt i lærerutdanningskonteksten. Egen erfaring med skole, erfaringer med å jobbe med barn og at læreryrket blir oppfattet som feminint, er derimot barrierer som er spesifikke for læreryrket.

Forskningen på frafall viser at lærerutdanningen har til felles med andre kjønnskjevne utdanningsprogram at kjønnsminoriteten faller fra i større grad enn kjønnsmajoriteten, og at frafall henger sammen med både faglig prestasjon (oftest målt i karakterer) og sosial trivsel. Vi ser at noe av det som er identifisert som avgjørende for å velge lærerutdanning og/eller fungerer som barrierer tidligere i rapporten også henger sammen med frafall. Å være altruistisk motivert minsker sannsynligheten for frafall, og det samme gjør sosial støtte fra omgivelsene og erfaring med å jobbe med barn.

Videre er flere studier opptatt av å lære fra arbeid med å inkludere kvinner i mannsdominerte utdanninger, blant annet ved å unngå å forsterke minoritetsposisjonen. Å samle menn i faglige og sosiale grupper og mentorordninger har vist å ha positivt effekt for å bedre samhold og inkludering. Flere studier viser at menn har andre forventninger til studiet og praksisoppholdet enn kvinner, noe som kan føre til dårligere trivsel og svakere følelse av å passe inn dersom disse forventningene ikke blir møtt.

3. Erfaringer fra tiltak for rekruttering av menn til læreryrket

I kunnskapsgjennomgangen har vi listet opp anbefalte tiltak som er utformet for å korrigere bestemte mekanismer identifisert i litteraturen som barrierer mot menns valg av lærerutdanning. I dette kapittelet vil vi flytte fokuset til iverksatte tiltak med målt effekt, og iverksatte tiltak som er evaluert og/eller diskutert i forskningslitteraturen. Fordi vi har funnet begrenset med slike studier og tiltak spesifikt for å rekruttere menn til lærerutdanning, og fordi vi tror det kan være overføringsverdi på tvers av utdanningsfelt, har vi også inkludert noen studier og tiltak fra andre kjønnskjeve utdanningsprogram.

3.1. Evaluerte tiltak og tiltak diskutert i forskningslitteraturen

*Call Me Mister*⁶ (Mentors Instructing Students Toward Effective Role Models) er et prosjekt som startet i South Carolina, USA, i 2000, og som har samarbeid med 25 andre amerikanske høyskoler og universiteter i seks stater. Dette prosjektet er oftest nevnt i forskningslitteraturen som eksempel på en rekrutteringsstrategi med dokumentert effekt (Cunningham & Watson, 2002; Henry, 2017). Målet er å rekruttere flere mannlige lærere med variert etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Programmet går ut på å rekruttere menn med afroamerikansk bakgrunn fra lokale skoler, tilby økonomisk støtte gjennom lærerutdanning, faglige veiledningsgrupper ledet av mentorer i programmet, tiltak for å øke sosial trivsel i utdanningsperioden og hjelp til å skaffe jobb ved fullført utdanning. Programmet utdanner ca. 130 lærere årlig (Henry, 2017).

*Men Teach*⁷ er et program for å få flere menn, og særlig flere menn med afroamerikansk bakgrunn, inn i læreryrket (se Henry, 2017). Prosjektet samarbeider med ungdomsskoler og videregående skoler for å rekruttere elever til programmet. Men Teach tilbyr mentorordning og rådgivning for menn som vil starte på enten tradisjonell lærerutdanning eller alternative utdanningsprogrammer. De har også et eget forberedelseskurs, og tilbyr lærerassistent- og leksehjelp-jobber til menn som vil ha mer erfaring eller som vil prøve ut læreryrket.

⁶ <https://www.clemson.edu/education/research/programs/callmemister/>

⁷ Se for eksempel <https://nycmenteach.org>

Sammenlignende studier mellom land og utdanningssystemer viser at tidspunktet for når man velger utdanning har konsekvenser for kjønnsdeling, og at valgene er mindre kjønnsdelte i skolesystemer der utdanningsvalgene gjøres relativt sent (Estévez-Abe, 2006; Imdorf mfl., 2015; Scheeren, van de Werfhorst, & Bol, 2018). Disse funnene underbygger sosialpsykologisk teori som sier at barn tidlig utvikler preferanser for kjønnsstypisk oppførsel og interesser (se for eksempel Gottfredson, 2002), og at ungdom som skal velge utdanning er i en sårbar alder for å gjøre utdanningsvalg som strider mot etablerte oppfatninger om gutters og jenters interesser og egenskaper. Forskningsgjennomgangen viste også at kjønnsutypiske utdanningsvalg blant menn ofte gjøres på et senere tidspunkt enn kjønnsstypiske. En australsk studie (McKenna mfl., 2016) som studerte rekruttering av menn til sykepleiestudiet viste at studieprogrammer som krevde annen høyere utdanning for opptak (graduate entry degree) hadde flere mannlige studenter (30 prosent) enn på det ordinære bachelorprogrammet i sykepleie (10 prosent). Studentene som søkte seg til graduate entry-programmet var eldre og hadde mer livserfaring, og søkte overgang fra andre utdanninger eller fra arbeidslivet. Forfatterne argumenterer for at flere menn kan være interesserte i å ta kjønnsutypiske valg, men valgene gjøres på et for tidlig tidspunkt til at slike valg blir akseptable alternativer. Siden alder og erfaring gjør sannsynligheten større for å velge kjønnsutypisk, anbefaler forfatterne utdanningsprogrammer som åpner for å rekruttere kandidater med utdannings- og arbeidserfaring.

Et initiativ som rekrutterer menn til lærerutdanning fra andre yrker/fagområder er amerikanske Troops to teachers⁸. Rekrutteringsprogrammet er finansiert av det amerikanske forsvarsdepartementet, og tilbyr stipendordninger og veiledning for å få tidligere militærpersonell til å søke lærerutdanning. Stipendet forplikter deltakerne til å jobbe som lærere i tre år etter fullført utdanning (Henry, 2017). Et eksempel fra rekruttering til et annet fagfelt viser at denne tankegangen kan ha noe for seg. I Norge har prosjektet Menn i helse⁹ hatt suksess med å rekruttere menn i alderen 25-55 år som mottar egnet ytelse fra NAV til helsefagarbeidere, og ifølge nettsidene har 212 menn tatt fagbrevet hittil. Tiltaket viser effekten av å eksponere underrepresenterte grupper for yrkesveier de av ulike årsaker ikke tidligere hadde sett på som mulige alternativer.

Sverige har nylig lansert en nettside som samler og tydeliggjør alternative ruter inn i læreryrket, *Lärarkompassen*¹⁰. Denne «utdanningsguiden til

⁸ <https://proudtoserveagain.com/>

⁹ <https://mennihelse.no/>

¹⁰ <https://www.studera.nu/lararutbildningsguiden>

læreryrket» sammenfatter de ulike programmene som tilbyr personer med blant annet yrkesfaglig utdanning, utenlandsk lærerutdanning og eksamener fra undervisningsfag i grunnskolen, sertifisering som lærere i svensk skole.

Kjønnskvolter av menn til lærerutdanning har blitt debattert og vurderte innført i blant annet Sverige og Skottland (Cushman, 2007; Thornton & Bricheno, 2006). I Norge er det per i dag kjønnsponng til mannlige søkere ved veterinærstudier, dyrepleie, to sykepleieutdanninger, ett barnevernsstudie og to psykologiutdanninger¹¹. I Australia førte det til stor debatt da en stipendordning som tilbød mannlige søkere økonomisk støtte for å begynne på lærerutdanning ble foreslått (Cushman, 2007). Forslaget ble kritisert for å være diskriminerende, og det ble hevdet at stipendordninger ikke vil korrigerer de strukturelle grunnene til at menn ikke blir lærere (som for eksempel lønn og status). De fleste amerikanske prosjektene har stipendordninger og andre økonomiske insentiver som en del av prosjektene for å få flere underrepresenterte grupper i lærerutdanning (Nelson & Shikwambi, 2010). Storbritannia har også økonomiske støtteordninger tilknyttet flere lærerrekutteringsprogram (Thornton & Bricheno, 2006, s. 78–79). For eksempel tilbyr noen rekutteringsprogrammer lønn under utdanning fordi mannlige lærerstudenter ofte er eldre, kanskje har etablert familie og har tidligere jobberfaring som gjør at de vanskelig kan gjennomføre utdanning uten lønn. I Norge ble redusert lånebyrde etter fullført utdanning og tre års arbeid som lærer i skolen, innført for alle studenter som begynte på grunnskolelærerutdanningene og lektorutdanningen fra og med studieåret 2017-2018, og det er derfor for tidlig å si om tiltaket har hatt noen effekt på rekutteringen. I en undersøkelse fra 2019 blant elever i videregående skole gjort av Respons analyse for Kunnskapsdepartementet var 16 prosent av respondentene klar over muligheten til å få slettet studiegjeld dersom man studerer til og jobber som lærer. Elevene som ble spurt i denne undersøkelsen var født mellom 1996 og 2002, gikk på en linje på videregående som gir studiekompetanse og hadde oppgitt at de var interessert i å ta høyere utdanning.

Cushman (2007) hevder at positiv diskriminering av menn i ansettelsesprosesser ser ut til å være utbredt i flere land når det gjelder rekuttering av mannlige lærere. Cushman (2007) og Thornton og Bricheno (2006) hevder at å øke lønn og status vil være effektive virkemidler for å øke attraktiviteten til læreryrket både for menn og kvinner, men at dette vil særlig ha effekt for menn fordi de som regel er hovedforsørgere. Lønn og status hevdes likevel å ha begrenset effekt

¹¹ <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/poengberegning/legge-til-poeng/kjonnspoeng/>

dersom ikke også oppfatninger om læreryrket som noe som passer best for kvinner blir endret (Cushman, 2007; Thornton & Bricheno, 2006).

3.1.1. Erfaringer fra andre utdanningsprogrammer

Kunnskapsoversikter viser at bruk av rollemodeller i barnehage og skole har hatt god effekt på å korrigere kjønnsstereotype oppfatninger om yrkesvalg, og også øke sannsynligheten for kjønnsutypiske studievalg (Reisel, Skorge & Uvaag, 2019; Olsson & Martiny, 2018). Et eksempel er et randomisert eksperiment utført i Frankrike for å undersøke effekten av rollemodeller for rekruttering til realfag (Breda, Grenet, Monnet, & Effenterre, 2018). Studien viser at én times besøk av kvinnelig rollemodell i undervisningen i løpet av det siste året på videregående skole reduserte kjønnsstereotype oppfatninger om realfag blant både kvinnelige og mannlige studenter, og økte sannsynligheten blant kvinnelige elever for å begynne på realfaglig høyere utdanning. En kunnskapsoppsummering fra 2018 gjennomført av forskere ved Universitetet i Tromsø (Olsson & Martiny, 2018) oppsummerer sosialpsykologisk forskning som undersøker hvorvidt det å bli eksponert for kjønnsutypiske rollemodeller påvirker utdanningsvalg. Oversikten fokuserer på studier av jenter, men de hevder funnene vil være relevante også for tiltak rettet mot gutter. Den tar for seg forskningsbaserte og evaluerte tiltak som har som mål å påvirke barn og unges utdanningsaspirasjoner og -valg gjennom å observere eller interagere med ikke-stereotype rollemodeller. Forskerne finner at kjønnsutypiske rollemodeller reduserte barnas kjønnsstereotypier og kjønnete selvoppfatninger. I de fleste eksperimentene har likevel eksponeringen hatt kortvarig effekt, og forfatterne hevder at mye annet i barnas sosiale miljø bekrefter og forsterker kjønnsstereotypier, noe som svekker effekten av rollemodellpåvirkningen. De mener at slike tiltak kan tenkes å ha en utvidende effekt på unges utdanningshorisont, men at det er vanskelig å måle om dette er et resultat av endring i selvoppfatning etter rollemodellpåvirkning. Forskerne finner at det er gjennomført betraktelig flere tiltak for å tiltrekke jenter til STEM¹²-utdanninger og –yrker enn menn til de kvinnedominerte utdanningene, noe som hevdes å bekrefte statusforskjellen mellom kvinnedominerte og mannsdominerte yrker (Croft, Schmader, & Block, 2015). De finner veldig få tiltak som *eksponerer gutter for kjønnsutypiske rollemodeller*. Basert på resultatene mener forskerne at det i tiltak med rollemodeller er viktig at rollemodellene representerer «vanlige» kvinner. For eksempel viste forsøk med svært feminine kvinner seg å ha negativ effekt, fordi deltakerne ikke identifiserte seg med rollemodellen (Olsson & Martiny, 2018). Slike tiltak kan komme i

¹² Science, technology, engineering, mathematics

skade for å opprettholde kjønnsstereotyper heller enn å begrense dem (Born & Hegna, 2017; Clow, Ricciardelli, & Bartfay, 2015; A. T. Sinnes & Løken, 2014) Et lignende poeng ble gjort i en canadisk studie (Clow mfl., 2015), der forskere undersøkte hvordan kvinnelige og mannlige psykologistudenter responderte på ulike fiktive reklamer for sykepleiestudier. Studentene fikk se fiktive reklameplakater der det ble vekslet mellom mannlige og kvinnelige sykepleiere og ulike slagord. De fant blant annet at i de reklamene som brukte kjønnsforsterkende slagord («Are you man enough to be a nurse?») ble de mannlige sykepleierne oppfattet som mindre kompetente enn i reklamer med kjønnsnøytrale slagord («Interested in a career in nursing?»). Studien konkluderer med at å fremheve maskuliniteten til mannlige sykepleiere i kampanjer ikke fører til mindre kjønnsstereotype holdninger, og forfatterne mener at å fremstille et yrke som «maskulint» ikke ser ut til å være en god strategi for å rekruttere flere menn.

Både i Norge og internasjonalt er det tilsynelatende flere tiltak for å få kvinner til å velge mannsdominerte utdanninger enn tiltak for å rekruttere menn til kvinnedominerte utdanninger (Reisel, Skorge, & Uvaag, 2019). Dette gjenspeiles også i at det er mer forskning på jenters (manglende) kjønnsutypiske valg enn på gutter som velger kjønnsutradisjonelt. Flere norske studier har undersøkt effekten av tiltak for å rekruttere flere jenter til realfaglige utdanningsprogram. Jensen og Bøe (2013) har evaluert hvordan et todagers rekrutteringsarrangement til realfaglige utdanninger påvirket jenters vurdering av realfag, og fant gjennom spørreundersøkelser at flertallet var mer motiverte for å studere realfag etter arrangementet. Deltakerne i undersøkelsen ble spurt igjen om deres motivasjon for å studere realfag seks måneder etter arrangementet, og interessen for realfag viste seg fremdeles å være gjeldende, men andelen jenter som var motiverte var da redusert fra 66 prosent av respondentene til 44 prosent av respondentene. Henriksen m.fl. (2015) har undersøkt hva som påvirker elever i videregående skole sine utdanningsvalg, med fokus på rekruttering til realfag, og fant at utdanningsinstitusjonenes egne nettsider var viktigst. Besøk på studiesteder og arbeidsplasser ble også vurdert som utslagsgivende, og forfatterne mener slike møter med potensielle rollemodeller kan ha positiv effekt. Utdanningsmesser og særlig rådgivning på skolen ble rangert lavt. En rapport fra SINTEF om rådgivning i skolen viste at fokus på kjønnsutradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg i svært liten grad er tilstede i rådgivningen (Mathiesen mfl., 2010).

3.2. Igangsatte tiltak i Norge

En av de identifiserte barrierene i kunnskapsgjennomgangen var at menn ikke har like mye profesjonell og privat erfaring med å jobbe med barn som det kvinner har. Dette hevdes å kunne ha konsekvenser for i hvilken grad menn vurderer en jobb i barneskolen. Tiltak som «Lekeressurs i barnehagen»¹³ og «barnehagekompis» er et prosjekt startet i Lillehammer kommune i 2009 og er senere spredd til flere norske kommuner. Prosjektet er en hospiteringsordning for ungdomsskolegutter der unge gutter får tilbud om å jobbe i barnehage i en tidsbegrenset periode. I en evaluering¹⁴ av prosjektet uttrykte flere av deltakerne at de hadde fått styrket forståelse og respekt for yrket og at flere kunne tenke seg å jobbe i barnehage. Det er derimot ikke målt effekt av prosjektet i form av holdninger på sikt eller faktisk rekruttering (Reisel mfl., 2019). Lignende prosjekter kunne tenkes å gjennomføres for å rekruttere menn til GLU 1–7. I Massachusetts i USA har prosjektet «Teach for a day», der unge menn får være med i klasserommet og «skygge en lærer», hatt effekt for å få unge menn til å søke seg til lærerutdanning (Washington, 2009).

Det norske GNIST- samarbeidet (2009-2014)¹⁵ handlet om å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og øke rekrutteringen til læreryrket, og utviklet indikatorer for måloppnåelse for blant annet søkertall til utdanningene og turnover i lærerprofesjonen. Kampanjen «Har du det i deg?»¹⁶ ble laget for særlig å tiltrekke flere menn til læreryrket. Kampanjen er ikke evaluert det vi kjenner til, og det er vanskelig å si noe om effekten på rekruttering. Norske utdanningsinstitusjoner har flere rekrutteringstiltak for å øke antall menn i de kvinnedominerte utdanningene, og noen av disse er oppsummert i rapporten Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg (Reisel mfl., 2019). Blant annet har Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo gjennomført skolebesøk, invitert skoler til å besøke instituttet og kontaktet søkere i perioden mellom tilbudsbrev og svarfrist. Det siste har hatt effekt på antallet menn som har takket ja til studieplass. Av andre kjønnskjeve utdanninger som har iverksatt tiltak for å rekruttere menn kan Ole-prosjektet¹⁷ ved NTNU Ålesund nevnes, som har som formål å øke rekrutteringen og hindre frafall blant menn i sykepleieutdanningen. De har blant annet invitert mannlige elever i siste året på videregående skoler i Ålesund på besøk. I kapittel 4 i lister vi opp

¹³ https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2017/12/Lekeressurs_web.pdf

¹⁴ Likestillingssenterets rapport nr. 1/2015: <https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2016/02/Lekeressurs.pdf>

¹⁵

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/udir_gnist_avtale_msign.pdf

¹⁶ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Lareryrket-mer-attraktivt/id752534/>

¹⁷ Se for eksempel <https://blog.medisin.ntnu.no/guttedag-ved-sykepleierstudiet-i-alesund/>

tiltakene gjennomført ved de to lærerutdanningsinstitusjonene vi intervjuet i forbindelse med denne rapporten.

Norge har og har hatt flere store satsninger for å øke interesse for, og rekruttering til, realfag. Realfagsstrategien *Tett på realfag*¹⁸ henvender seg til både jenter og gutter i barnehage og grunnskole, og målet med strategien er at flere skal bli interesserte i, og lykkes med, realfag. Strategien har ingen kjønnsespesifikke tiltak, men vil indirekte kunne ha kjønnsutjevne effekt siden jenter er underrepresentert i realfaglig høyere utdanning. Et annet eksempel er nettsiden rollemodell.no, etablert av Kunnskapsdepartementet og Nasjonalt senter for realfagsrekruttering i 2011. Nettsiden tilbyr skolebesøk av rollemodeller som jobber med realfag. Tiltaket er ikke evaluert etter det vi kjenner til, men å benytte rollemodeller i skolen er av de tiltakene mot kjønnssegregering som den internasjonale forskningslitteraturen har funnet best effekt av (Reisel mfl., 2019). Nasjonalt senter for realfagsrekruttering¹⁹ ved NTNU i Trondheim jobber for å øke rekrutteringen til matematiske, naturfaglige og teknologiske (MNT) utdanninger i Norge, og har samlet erfaringer fra norske tiltak og prosjekter for rekruttering av jenter til MNT-fag.

Rapporten *Likestilling er jo ikke lenger det helt store...* undersøkte norske skolars arbeid med likestilling, og fant at likestilling i liten grad er tematisert i skolens planverk og målsetninger (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen, 2010, s. 9). Ifølge rapporten tematiserer undervisningen likestilling i et historisk perspektiv, men ikke i et nåtidsperspektiv. Rapporten viser også at en tredjedel av kommunene har brukt forskriften om særbehandling av menn ved ansettelse i skolen²⁰ (2010, s. 13). Forfatterne mener det er lite bevissthet i skolen om muligheten for å arbeide med spørsmål knyttet til kjønnsstypiske og –utypiske utdanningsvalg, og skolene er i liten grad kjent med handlingsplanen for likestilling i grunnopplæringen. Forfatterne setter dette i sammenheng med mengden handlingsplaner skoler skal forholde seg til. En nyere gjennomgang av den gjeldende læreplanen for grunnskolen (Reisel m. fl., 2019) finner at læreplanen legger vekt på å unngå stereotypifisering av *kvinnelige* kompetanseområder og å forebygge kjønnskjev rekruttering til «naturvitenskap og teknikk», men ikke tilsvarende fokus på å unngå stereotypifisering og unngå kjønnskjev rekruttering til kvinnedominerte fag og yrker.

18

https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_real_fagsstrategi.pdf

¹⁹ <https://www.realfagsrekruttering.no/om-oss/>

²⁰ Denne forskriften er nå erstattet med ny likestillings- og diskrimineringslov der adgangen til positiv særbehandling er lik for kvinner og menn:
<https://lovdata.no/dokument/SPHPM/pm-2018-02>

3.3. Oppsummering

Dette kapitlet har oppsummert evaluerte tiltak for rekruttering av menn til læreryrket og tiltak for rekruttering av menn og kvinner til andre kjønnskjeve utdanningsprogrammer. De fleste større rekrutteringstiltak som har hatt effekt har blitt gjennomført i USA og Storbritannia, og er langvarige programmer der deltakere blir rekruttert fra skoler og tilbys økonomiske stipender og faglig og sosial oppfølging gjennom hele utdanningsperioden. Programmene tilbyr også ofte alternative innganger til læreryrket, noe som har hatt effekt i Australia og nettopp er innført i Sverige.

Tiltak gjennomført ved andre kjønnskjeve utdanninger viser at eksponering for kjønnsutypiske rollemodeller er det tiltaket som har dokumentert best effekt for å korrigere stereotype oppfatninger om kjønn og arbeid, og åpne opp handlingshorisonten for hvilke utdanningsvalg som blir sett på som mulige og akseptable. I tiltak med rollemodeller understrekes viktigheten av at rollemodellene representerer «vanlige» kvinner og menn, og at det å bruke spesielt feminine kvinner og maskuline menn kan ha negativ effekt, fordi deltakerne ikke identifiserer seg med rollemodellene.

De fleste tiltakene vi har funnet som har som mål å øke rekrutteringen av menn kan sies å legge et «kjønn som likhet»-perspektiv til grunn. De forsøker å korrigere strukturelle hindringer som fungerer som barrierer for menns valg av læreryrket, enten det er snakk om å endre oppfatninger om hvilke yrker som passer for kvinner og menn eller tilby erfaringer som gjør at menn i større grad vurderer læreryrket som et alternativ.

Det er virker å være flere tiltak både i Norge og internasjonalt som handler om rekruttering til mannsdominerte utdanninger og yrker enn til kvinnedominerte utdanninger og yrker. I Norge har det vært flere nasjonale satsninger på rekruttering til realfaglige utdanningsprogrammer, som blant annet tar utgangspunkt i rollemodell-effekten. Evalueringer av likestillingsfokuset i skolen og rådgivningen viser at kjønn og utdanningsvalg har en lite fremtredende plass.

4. Rekruttering sett fra institusjonenes perspektiv

I dette kapitlet vil vi presentere analyser av nettsider og studieplaner hos seks lærerutdanningsinstitusjoner, for å få et inntrykk av hvordan institusjonene kommuniserer utdanningene og hvordan studieplanene fremstiller utdanningen og yrket. Deretter presenterer vi analyser av intervjuer av ledere ved to av institusjonene. Er det strukturer, praksiser og innhold som kan virke inkluderende og/eller ekskluderende overfor ulike grupper av søkere til grunnskolelærerutdanningene, spesielt menn? Institusjonene varierer med hensyn til størrelse, geografi og kjønnsfordeling. Vi er særlig opptatt av å se på eventuelle likheter og variasjoner i materialet, og vi vil avslutningsvis se de kvalitative analysene opp mot funnene i kunnskapsoversikten.

4.1. Institusjonenes nettsider og studieplaner

Institusjonene vi har sett nærmere på er Universitetet i Tromsø (UiT), OsloMet – Storbyuniversitetet, Universitetet i Sør-Øst Norge (USN), Høgskulen på Vestlandet, studiested Bergen, Høgskulen i Volda og Høgskolen i Østfold (HiØ). Disse institusjonene er valgt ut fordi de representerer en variasjon i type institusjon (høgskole versus universitet), størrelse og geografi. I tillegg ser kjønnsfordelingen forskjellig ut på de seks institusjonene. Dokumenter legger føringer for hvordan praksiser bør utformes, og påvirker hvordan utdanningspraksisen faktisk organiseres. Gjennom analyse av dokumentene kan vi avdekke mulige rammer, strukturer og innhold som kan virke inkluderende og/eller ekskluderende for grupper av potensielle søkere. Å fange opp slike elementer i dokumentene vil både åpne opp for mulige måter å jobbe med målrettet rekruttering, men også fange opp elementer som kan virke hindrende for en bredest mulig rekruttering til læreryrket. Vi har valgt å ha fokus på nettsider og studieplaner på institusjonelt nivå. Institusjonene har utviklet studieplaner som er formulert såpass nær ordlyden i Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7²¹ at vi anser en selvstendig analyse av denne som overflødig.

²¹ <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>

Vi har først og fremst sett på hovednettsidene til grunnskolelærerutdanningene 1–7 og studieplanene som ligger ute på nettsidene. Her har vi hatt hovedfokus på planene for 1–7, men vi har også sett på planene for 5–10 for sammenligning. Siden læringsutbyttebeskrivelsene i studieplanene ligger så tett opp mot rammeplanen, har vi også sett på denne. Forskningsspørsmålet vi har jobbet ut fra er følgende: Hva kjennetegner presentasjonene av grunnskolelærerutdanningen 1–7, og hva er fremtredende likheter og forskjeller mellom de seks institusjonene? Er det rammer, strukturer og innhold som kan virke inkluderende og/eller ekskluderende overfor ulike grupper av søkere, spesielt menn?

Nettsider

Så godt som alle institusjonene bruker *bilder* av lærere og/eller elever på sine nettsider. På bildene er både menn og kvinner representert. Her er det en jevn fordeling av kjønn, og man ser ofte forskjellige kjønn på bildene på nettsidene for 1–7 og 5–10. Denne like fordelingen handler nok om forventninger og retningslinjer om at tekster og bilder på nettsidene skal være kjønnsnøytrale i et likestillingsperspektiv. På OsloMet brukes for eksempel en kvinnelig lærer på bildet for GLU 1–7 og en mannlig lærer for GLU 5–10. På Høgskulen i Volda bruker de en mannlig lærer for GLU 1–7 og en kvinnelig lærer for GLU 5–10, det samme på UiT campus Tromsø, mens på UiT campus Alta er det menn sammen med elever som avbildet på begge program. På Høgskulen på Vestlandet, studiested Bergen, bruker de bilder av elever på begge utdanningene. På Høgskolen i Østfold sine nettsider er begge kjønn representert på bildene på begge utdanningene, mens USN har en video som blikkfang øverst på sin forside.

Flere institusjoner bruker også små *filmer* ala «Hvorfor jeg ville bli lærer». Høgskulen på Vestlandet har linket en sak på førstesiden til GLU 1–7 med bilde av en mannlig lærer med gitar: «Erlend skal bli lærer», hvor han begrunner valg av utdanning og valg av studiested. De har ingen lignende fortelling for 5–10. På Høgskulen i Volda sine sider for GLU 5–10 har de linket en film med en mannlig lærer som forteller om sin jobb som grunnskolelærer på barnetrinnet, mens det er en film med en kvinnelig lærer som ligger ute på GLU 1–7. OsloMet har linket opp studenthistorier om «Hvorfor bli lærer?» på både 1–7 og 5–10, mens USN har det samme på 5–10. På OsloMet er kjønnsfordelingen helt lik, en mannlig og en kvinnelig lærer for 1–7 og det samme for 5–10, mens studenten som intervjues på USN 5–10 er en mann. I tillegg viser OsloMet frem en sak om internasjonalisering og muligheter for praksisplass i utlandet (jenter i fokus i sak og på bilder). På nettsiden til USN 1–7 (felles for alle campus)

møtes man med en video som et slags «hovedoppdrag». Videoen på 1–7 viser barns reaksjon på spørsmålet «Hvordan ser den perfekte lærer ut?» samtidig som deres innspill blir tegnet. Videoen spiller på humor, glede og varme følelser for barn. Tegningen i videoen ender opp som en mann. Læreren har ingen personifisert «rolle» og det er ikke fokus på kjønn. Videoen er laget og først lagt ut av Kunnskapsdepartementet, og departementet har også laget en oppfølger. USN bruker den som reklame for egen institusjon. Siden har også linker med bilder som fører til fortellinger og videoer om studenter som har valgt lærerutdanning for en «andre karriere», om praksis, og spesielle prosjekter gjennomført i utdanningen. Ofte stilte spørsmål («Lurer du på noe angående lærerutdanning?») brukes. På UiT ligger det en link til «Theodorsen utforsker lærerutdanning» som har fokus på betydningen av at elever møter «den gode læreren», som «kan og elsker fag». Det er også intervju med en kvinnelig student om forskjell på fireårig og femårig lærerutdanning med fokus på grad, lønn og kompetanse.

På tross av at alle institusjonene forholder seg til samme nasjonale rammeplan, er det stor variasjon i begrunnelser for hvorfor en bør velge studiet og i profilering av utdanningens innhold og organisering. Det er også forskjeller i formen på hvordan utdanningen presenteres.

Det første en møtes av på nettsidene på USN er hvilke valgmuligheter søkeren har når det gjelder å velge masterfag og den store faglige fleksibiliteten institusjonen kan tilby. Begynneropplæring i alle fag fremheves, og det vises til at utdanningen foregår på to arenaer: gjennom undervisning på universitetet og i praksisopplæring i skolen. God praksis og kobling mellom teori og praksis løftes også fram. Når det gjelder innhold, sies følgende:

Lærerrollen er sammensatt. Gjennom studiet lærer du å organisere og lede læringsprosesser. I tillegg lærer du hvordan man utvikler gode relasjoner til elever og foresatte.

Det er verdt å merke seg at USN og OsloMet er de eneste institusjonen som eksplisitt løfter fram relasjonsbygging som et sentralt tema i utdanningen. På HiØ trekkes skolefag, klasseledelse, digital kompetanse og begynneropplæring fram som sentrale temaer, og i tillegg påpekes det at studiet har fokus på hvordan en kan undervise i fag, skape et godt læringsmiljø, tilrettelegge for språklig og kulturelt mangfold og ivareta elever med ulike interesser og behov. På UiT framheves høy faglig kvalitet og tyngde, begynneropplæring, praksisnærhet og mye praksis, innovativt læringsmiljø, ledende, god lønn og muligheter for internasjonal utveksling. Det siste er nevnt på alle nettsidene, men det varierer i hvilken grad det er gjort sentralt. Noe annet som er nevnt og linket opp på alle nettsidene, er ordningen med tilbakebetaling av studielån. UiT framhever også sin rolle

som ledende institusjon i landet med utgangspunkt i lang erfaring med grunnskolelærerutdanning på masternivå (Pilot i nord), sin tilknytning og erfaring med ProTed og innføringen av universitetsskoleprosjektet. Det er imidlertid ikke sikkert at dette er særlig kjente begreper for potensielle søkere.

Både på OsloMet og HiØ kommuniseres lærerens betydning for den enkelte og for samfunnet:

Som lærer vil du motivere, engasjere og inspirere barn til læring og mestring. Som grunnskolelærer vil du ha en av samfunnets aller viktigste jobber, og få muligheten til å gjøre en positiv forskjell for elevene dine – uansett hvilket utgangspunkt de har. (OsloMet)

Ønsker du å gi av deg selv, bruke dine evner og gjøre en forskjell for barn og unge? Ønsker du å arbeide i et av samfunnets viktigste yrker? Læreryrket er krevende, sammensatt og veldig spennende! (HiØ)

Høgskulen i Volda vektlegger også lærerens store betydning for eleven. Her fremheves i tillegg fordeler ved å velge akkurat dette studiestedet, noe som ikke er fremtredende på andre nettsider:

Vil du ha ein variert, utfordrande og morosam jobb som bidreg til at barn lærer og meistarar? Som grunnskulelærer for 1.–7. klasse vel du eit viktig og meningsfullt yrke. Du skal vere ein av dei som syter for at borna lærer seg å lese, skrive og rekne, og motivere dei til fagleg og personleg utvikling i takt med deira egne føresetnader. Volda er kjent for eit godt studiemiljø med tett kontakt mellom studentar og lærarar. Vi har alt du treng samla på ein liten stad.

Høgskulen på Vestlandet skiller seg derimot noe ut, med et noe sterkere fokus på det faglige arbeidet til lærerne, og en sterkere presisering av ferdigheter hos læreren:

Som lærer for 1.–7. trinn møter du unge og nysgjerrige elever, og du får være med på å åpne opp en ny verden med kunnskap. I 1–7-utdanningen blir du spesialist i begynneropplæring i lesing, skriving og regning. I tillegg til å undervise i ulike skolefag, spiller du som lærer en viktig rolle i sosialiseringen til elevene. Du må være kunnskapsrik, en god rollemodell, kunne motivere og bidra til å løse konflikter. Som lærer må du kunne skape gode

klassemiljø. Samtidig skal du se den enkelte elev – evnene, interessene og behovene deres, og følge med på den faglige og personlige utviklingen til hver elev. Du må like å jobbe med mennesker og ha en hektisk arbeidshverdag.

USN og UiT følger opp dette, om enn i et mer ordknappt format:

Å være lærer er både spennende og givende, og du blir en viktig voksenperson i elevenes skolehverdag. Du vil engasjere deg i hver enkelt elevs faglige, personlige og sosiale utvikling. (USN)

Som lærer vil du oppleve at ingen dag er lik, og du får jobbe med mange ulike mennesker. Norsk skole trenger dyktige og inspirerende lærere. Grunnlaget for all læring skjer de første skoleårene. Vi utdanner profesjonelle, trygge lærere orientert mot et moderne samfunn. (UiT)

Det er interessant å merke seg at vi finner igjen noe av denne samme forskjellen i vekting mellom fokuset på undervisning, fag og læring versus det bredere samfunnsmandatet og det relasjonelle arbeidet til læreren både i presentasjonene for GLU 5–10 og i studieplanene. Mens OsloMet og Høgskulen i Volda sine tekster på 5–10 er relativt like 1–7, vektlegger Høgskulen på Vestlandet, USN og UiT i større grad at GLU 5–10 innebærer systematisk faglig fordypning, og de tre lærestedene fremhever betydningen av å være kunnskapsrik. Det er med andre ord en forskjell mellom institusjonene i hvilken grad de fremhever det vi kan beskrive som den faglige kunnskapsdimensjonen ved yrket. En annen interessant observasjon er at relasjonell kompetanse i liten grad er fremhevet, både på 1–7 og 5–10. OsloMet og USN er de to institusjonene som tydeligst artikulere relasjonsperspektiver og dannelsesperspektiver, for øvrig uten å gå særlig i dybden. Selv om betydningen av relasjonelt arbeid på mange måter ligger implisitt i presentasjonene, brukes ikke begrepet. Denne dimensjonen synes imidlertid å være noe mindre uttalt og vektlagt på Høgskulen på Vestlandet og HiØ enn på de andre institusjonene. Det samme mønsteret finner vi også i studieplanene.

Studieplaner

I studieplanene har vi for det første sett på *språk og kommunikasjonsform* i dokumentene. Generelt er studieplanene fra Høgskulen på Vestlandet, HiØ og USN en plan som kan beskrives som relativt «overloaded» med

begreper som *forskningsbasert, integrert, vitenskapelig tenkemåte* etc., og som da også reflekterer begreper som har vært sentrale i den utdanningspolitiske diskursen om lærerutdanning de seneste årene. Det er lite som omhandler relasjonsaspektet ved lærerrollen og relativt lite som dreier seg om lærernes arbeid og betydning utover det faglige. Studieplanene fra UiT, OsloMet og Høgskulen i Volda er skrevet i et mer lettfattelig språk – for eksempel forklares blant annet et ord som *forskningsbasert* i studieplanen hos Høgskulen i Volda. De legger også stor vekt på beskrive «vitenskap og metode» slik det er bygget opp over studiet, med særlig vekt på FoU-aktiviteter de ulike årene. I alle planene beskrives ulike arbeidsmåter eller læringsaktiviteter i fagene, men dette gjøres i noe mindre grad på Høgskulen på Vestlandet og UiT. Til forskjell bruker de relativt mye plass på dette i Volda, som variasjon, studentaktivitet og studieturer. På Høgskulen i Volda gir de mye plass til å beskrive sin faglige profil, med vekt på spesialpedagogikk, profesjonsfaglig digital kompetanse, nynorsk og bokmål, samt fagovergripende tema. På Høgskolen i Østfold vektlegges IKT, praksis og FOU, der spesifikke læringsmål og aktiviteter for hvert studieår redegjøres for.

Når det gjelder *fagvalg*, er Høgskulen i Volda, Høgskulen på Vestlandet, studiested Bergen, HiØ og UiT veldig presise på dette, mens OsloMet formidler at studentene kan velge mellom fagene som til enhver tid tilbys. Det oppgis også at disse kan variere fra år til år. OsloMet lister deretter opp en rekke fag som tilbys i ulike år, noe som fører til at det kan fremstå som litt rotete og uklart hva som er studentenes muligheter for fagvalg. På USN finner ikke leseren fagvalgsmuligheter før mot slutten av planen, hvor en tabell viser studiemodellen og fagfordeling for alle fem årene. I mange av planene gjengis det veldig detaljerte beskrivelser av innhold i de ulike studieårene når det gjelder fagovergripende temaer og oppgaver, som FoU-kompetanse, grunnleggende ferdigheter, estetiske læreprosess og digital kompetanse.

Læringsutbyttebeskrivelsene på alle de seks institusjonene spiller i stor grad læringsutbyttebeskrivelsene som beskrevet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7. Begreper som omhandler lærernes kunnskap (forskningsbasert og erfaringsbasert) og hvordan lærerutdanningen skal organiseres (integrert og profesjonsrettet) fremheves. I selve læringsutbyttebeskrivelsene er det interessant å merke seg at relasjonsdimensjonen knyttet til det daglige lærerarbeidet (relasjonsbygging, klassemiljø og forebygging av mobbing o.l.), ikke er spesielt fremtredende, mens begreper knyttet til fag, forskning og vitenskapelighet løftes opp. Dette kan virke mot sin hensikt i rekrutteringsøyemed, uavhengig av kjønn, siden forskningen viser at det er disse sidene ved læreryrket som ofte motiverer til å søke GLU trinn 1-7.

På Høgskulen på Vestlandet, studiested Bergen velges «fag 1» ved opptak av studiet, som er følgende fag: Matematikk, norsk, engelsk, samfunnsfag, kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), kunst og håndverk, mat og helse eller musikk. Etter studiestart velges «fag 2», som er matematikk, norsk, engelsk, kroppsøving eller naturfag. Når det gjelder «fag 3», masterfaget, er dette undervisningsfag, skoler relevante fag, profesjonsrettet pedagogikk og spesialpedagogikk. På Høgskulen i Volda må studentene først velge enten engelsk eller kunst og håndverk (30 studiepoeng) deretter velger de naturfag, kroppsøving, KRLE, digital kompetanse og medieproduksjon eller spesialpedagogikk (30 studiepoeng) – eventuelt utenlandsopphold. Studentene kan her velge mellom masterfordypning i matematikk, norsk og spesialpedagogikk. På Høgskolen i Østfold kan studentene velge fagene norsk, matematikk, pedagogikk, engelsk, deretter kroppsøving, naturfag, kunst og håndverk, engelsk, KRLE eller samfunnsfag. Vi ser med andre ord at selv om det er noen forskjeller mellom hvilke fag studentene kan velge, er ikke disse store. Kanskje like interessant er det om det har noen betydning for rekruttering hvorvidt fagene må velges på forhånd eller om det er noe uklart hvilke fag som tilbys. Samtidig er det grunn til å tro at omfanget av fag det er mulig å velge kan ha betydning for rekrutteringen mer generelt, uavhengig av kjønn.

4.2. Intervjuer med studieledere

For å få kunnskap om hvordan ledelsene ved institusjonene reflekterer rundt fordelingen mellom mannlige og kvinnelige lærerstudenter, og hvordan de eventuelt har jobbet med problemstillingene, har vi intervjuet ledere ved to av de større lærerutdanningsinstitusjonene i Norge. De to institusjonene har omtrentlig lik mannsandel. Informantene ble rekruttert ved at vi kontaktet institusjonen, informerte om prosjektet og spurte om å få intervjuer noen i ledelsen. Intervjustudiene er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Intervjuobjektene signerte samtykkeskjema²². Ett intervju var med to ansatte i ledelsen ved en lærerutdanningsinstitusjon, og det andre intervjuet var med én leder ved en annen institusjon. Intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide²³, men vi lot samtalen styre når de ulike spørsmålene ble tatt opp. Spørsmålene handlet om hvordan intervjuobjektene tenkte rundt problemstillingen og ulike former for tiltak, og om, og hvordan, de konkret hadde jobbet med tematikken. Institusjonene var ulike både i hvordan de som ble intervjuet resonnerer om problemstillingen og tiltakene, og i hvilken grad

²² Samtykkeskjema er vedlagt.

²³ Intervjuguiden er vedlagt.

institusjonen hadde iverksatt faktiske tiltak. En liste over alle igangsatte tiltak finnes til slutt i dette kapitlet.

Institusjon 1²⁴ hadde jobbet relativt mye med, og reflektert over, problemstillingene og potensielle fordeler og ulemper ved ulike måter å jobbe med tiltak for kjønnslikestilling. Ved institusjonen har det blitt iverksatt en rekke tiltak for både å rekruttere menn som søkere og beholde de som er tatt opp på utdanningen²⁵. Av rekrutteringstiltak er de ved institusjonen opptatt av å bruke menn i reklamer og promotering av studiet og å bruke mannlige studenter til å representere studiet på stands. De inviterer også mannlige søkere til en samling før fristen til å endre rekkefølgen på studievalg i Samordna opptak går ut. Det siste tiltaket er iverksatt fordi mange søkere endrer hvilket studium de har på førsteplass mellom 15. april og endelig frist 1. juli. På møtet får de mannlige søkerne omvisning og får møte mannlige lærerstudenter og lærere, i tillegg til at de får informasjon om studiet. Institusjon 1 har også gjennomført tiltak der de fremhever og markedsfører spesifikt aspekter ved lærerutdanningen de antar vil appellere til menn – for eksempel brukes kroppsøving i reklame for studiet. Samtidig uttrykker lederne at det ikke er uproblematisk å ha tiltak spesielt rettet mot gutter. De mener tiltakene gjerne er basert på stereotypiske antagelser om hva menn er interesserte i, og videre er de opptatt av at de kvinnelige lærerne – som utgjør majoriteten av studentene—ikke skal “glemmes”.

1A: Vi skal ta vare på gutta, men vi må jo ta vare på jentene også. Ja, for all del. For de er jo veldig viktige oppi dette. Hvis jeg bare skal ta én setning om det, så er det jo det at noen innimellom kan irritere seg litt over disse gutteprosjektene også. Og føle seg litt støtt.

I: Studenter?

1A: Også lærere. Ikke sant. Ved at da at det blir så veldig mye fokus på disse som ... Også er det liksom damene som faktisk står på og fortsetter å være i klasserommet og så videre. Så det å passe på dem er også viktig. For det er krevende jobb, det å være barneskolelærer, ikke sant - og stå i det videre utover. Så det er også veldig viktig, anerkjennelse av det da.

I bruk av tiltak som målrettes mot menn er de opptatt av at initiativene først og fremst må appellere til menn som ønsker å jobbe med barn, og

²⁴ Informantene ved institusjon 1 blir referert til som Informant 1A og Informant 1B, mens institusjon 2 blir referert til som informant 2.

²⁵ Institusjon 1 har også gjennomført spesifikke tiltak for å rekruttere og beholde studenter med minoritetsbakgrunn.

ikke bare spille på interesser og egenskaper som oppfattes som typiske for menn:

1A: For det appellerer til hjertene til disse guttene også. Altså, det at du faktisk skal jobbe med barn og unge. For oss er det veldig, veldig viktig, ikke sant. At du ikke skal begynne her fordi det er masse kule turer med kroppsøving, ikke sant. Det er en annen greie. Du skal faktisk bli en ansvarlig lærer. Og de er veldig sånn ansvarlige, veldig mange av disse.

Av gjennomføringstiltak nevner institusjonene både tiltak rettet spesifikt mot menn og tiltak rettet mot studenter ved GLU 1–7 generelt. De arrangerer en samling kun for menn etter en av de første forelesningene, der det blir etterspurt hva de trenger, om de ønsker seg endringer, hvordan de ønsker å ha det på utdanningen og presenterer kontaktpunkt for spørsmål. Dersom det er få gutter, blir disse samlet i samme klasse, og blir studenter som ønsker det sendt ut sammen med andre gutter i praksisgruppe. Institusjonen har også vurdert å ha egne gutteklasser, men har ikke hittil innført det etter rådføring med studentene selv – som ikke har ønsket dette. Institusjon 1 har en mentorordning for mannlige studenter som innebærer møter og sosiale sammenkomster med matservering for de mannlige studentene. Her tar de opp faglige temaer, men gruppa er først og fremst tenkt som et sosialt tilbud, for å styrke trivselen:

1A: Og så har vi da vervet studenter på tredjeåret. Eller som går, ja. Og så er de mentorer da for disse førsteårsstudentene. Og det er sånn veldig lavterskel. Altså, de tar opp problemstillinger. Snakker om, på en måte hvordan - det å være lærer. Og studentene - sånn som jeg har skjønnet det - så styrer de mye temaene selv.

Flere av tiltakene ment for å styrke gjennomføringen, er tiltak som er åpent for alle, men som de ser kan gagne mannlige studenter mest. De har kontaktlærersamtaler første og andre semester, der kontaktlærerne gjennom individuelle samtaler kan fange opp faglig og sosial mistrivsel. Ved institusjonen finnes det også faglige veiledningsgrupper, som er et tilbud til alle studenter, men som har særlig fokus på områder der menn presterer svakere, for eksempel norskfaget.

For institusjon 2 er tiltak for å øke rekruttering av menn mer i planleggingsfasen. Av gjennomførte og pågående tiltak nevnes bruk av menn i reklamemateriell, på nettsider og på stands, samt å lage rekrutteringsfilmer spesielt med menn som målgruppe. Rekruttering av menn og tiltak for å hindre at menn faller fra har ikke blitt spesifikt diskutert på institusjonsnivå, og institusjon 2 har sammenlignet med institusjon 1 et mindre gjennomarbeidet forhold til problemstillingen. I løpet av intervjuet

resonneres det rundt ulike tiltak, for eksempel blir det å ha en egen forening for mannlige studenter først foreslått som et tiltak som ønskes gjennomført, før informanten lenger uti samtalen konkluderer annerledes.

2: Så vi har hatt tanker om det, men vi har ikke gjort noe konkret. Sånn som i barnehagelærerutdanningen [...] [de] hadde en sånn mannlige barnehagestudenters forening. Et veldig godt tiltak de har fått til. Så vi tenker at DET kunne vi ha fått til.

Senere i intervjuet uttrykker lederen likevel en skepsis til en egen forening for menn:

2: Og så ville jeg kanskje prøvd å få studentorganisasjonene mer på banen og hatt sånn mannlige forening. Selv om kanskje ... jeg synes det er litt sånn både òg. Det er ikke sikkert det ... Jeg vil i hvert fall ha tiltak der vi får frem det positive og ikke noe sånn at vi trenger dere menn. Det liker jeg ikke. Og derfor tror jeg kanskje jeg ville tenkt meg litt om og gått litt tilbake på det jeg sier, med å ha hatt en sånn forening for menn.

Denne ambivalensen viser frem ulike perspektiver på tiltak for en jevnere kjønnsbalanse, men problemstillingene er tilsynelatende ikke tidligere diskutert, og kommer derfor frem som følge av informantens egen resonnering i løpet av intervjuet.

Ved begge institusjonene er informantene opptatt av at noe frafall må regnes med, og at de trenger motiverte studenter som vet hva de går til. Institusjon 2 har tidligere gjennomført en undersøkelse der de ringte studenter som avsluttet studiet og spurte om årsaken. De kom frem til at grunnene i nesten alle tilfeller var at studentene hadde funnet ut at yrket ikke passet for dem. Resultatet kan illustrere viktigheten av å formidle tydelig hva yrket innebærer og å klare å rekruttere studenter som er informerte om hva som kjennetegner lærerstudiet og læreryrket. Begge institusjonene er optimistiske med tanke på rekruttering av menn til GLU 1–7. Institusjonene opplever en økning av mannlige studenter på GLU 5–10, og tror dette vil slå positivt ut for GLU 1–7 framover. De mener også de ser en tendens til at det er flere faglig sterke mannlige søkere som søker seg inn på GLU 1–7.

Oppsummert kan vi si at institusjonene skiller seg fra hverandre ikke bare i antall iverksatte og vurderte tiltak, men også i bevissthet om hvilke typer tiltak en kan iverksette, og videre hvilke fordeler og ulemper ulike tiltak kan ha. Institusjon 1 har bevissthet om kjønns spesifikke versus generelle tiltak, og har arenaer og møtepunkter der disse problemstillingene blir diskutert. Dette, kombinert med en praktisk erfaring med ulike typer tiltak, gir et godt utgangspunkt for vurdering og iverksetting av nye initiativ. Institusjon 2 har få iverksatte tiltak, og i mindre grad å diskutert problemstillingene i

institusjonene. Dette gir mindre rom for å foreslå, diskutere og iverksette tiltak.

Intervjuene viser at informantene diskuterer både perspektiver på kjønn som likhet, med tilhørende forslag til tiltak, og kjønn som forskjellighet, med tilhørende tiltak (se kapittel 1). På den ene siden blir det snakket om at læreryrket handler om relasjonell kompetanse og fagformidling, og at dette er kjønnsuavhengig. Tiltak som bevisst å vise frem menn i lærerrollen i reklamemateriell og på nettsider kan sies å handle om å tilby korreksjon av oppfatninger av hva som passer for menn og kvinner, og slik ville endre strukturelle føringer for kjønnstypisk adferd. På den andre siden er utsagn om at spesifikke fag appellerer mer til menn og at mannlige lærere oppfordrer elever til mer aktiv og utfordrende lek enn det kvinnelige lærere gjør, eksempler på utsagn som representerer et syn på kjønn som forskjellighet. Tiltakene handler da for eksempel om spesifikt å fremheve kroppsøvingsfaget for å kunne rekruttere flere menn.

Samlet liste over tiltak i begge institusjoner

Rekruttering:

- Bruk av menn på stands for å promotere GLU 1–7
- Arrangering av egne informasjonsmøter for mannlige førsteprioritetssøkere før fristen til å endre rekkefølge på studievalg i Samordna opptak går ut
- Bruk av mannlige studenter i reklamefilmer, videoer, brosjyrer, nettsider, samt promotering av fag som appellerer til menn

Gjennomføringstiltak:

- «Pep-talk» med mannlige studenter etter en av de første forelesningene
- Sosiale samlinger for menn
- Mentorordning for mannlige studenter der mentor er mannlige tredjeårsstudenter
- Bruk av mannlige undervisere på campus
- Veiledningsgrupper i spesifikke fag, rettet mot alle studenter, men som kan ha grupper av studenter som implisitt målgruppe
- Organisering av grupper/klasser hvor en samler menn og unngår at det kun er én mann i gruppa

- Individuell kontaktlærersamtale for alle studenter første og andre semester

4.3. Oppsummering

Dokumentanalysene av nettsider og studieplaner viser at institusjonene i liten grad fremhever relasjonsaspektet ved læreryrket, og kanskje særlig på grunnskolelærerutdanningene 1–7, selv om det er variasjoner mellom institusjonene. Vi vet fra forskningslitteraturen at det relasjonelle aspektet er en av hovedgrunnene for å velge læreryrket. Det er derfor interessant at relasjonsdimensjonen knyttet til det daglige lærerarbeidet ikke i større grad gjenspeiles på nettsider, og ikke minst i studieplanene. Det er grunn til å mene at institusjonenes fremheving av fagkunnskap og ferdigheter hos lærerne kan virke, om ikke mot sin hensikt, så ikke nødvendigvis inkluderende med hensyn til bred rekruttering. Institusjonen kan derfor med fordel bruke flere virkemidler som handler om relasjonskompetanse som en helt sentral side ved det å være lærer.

Det er grunn til å tro antall mulige fagvalg, og da hvilke fag som tilbys, har betydning for rekrutteringen. Dette handler om å treffe en bred gruppe av søkere til grunnskolelærerutdanningen 1–7, og er ikke nødvendigvis knyttet til kjønn, men vil kunne ha en kjønnsdimensjon. Det er også grunn til å tro at god variasjon i type studiested – det vil si små og store studiesteder og urban eller landlig beliggenhet – er viktig med hensyn til å rekruttere bredt.

Når det gjelder intervjuene med tilsatte ved de to lærerutdanningsinstitusjonene, finner vi at de er veldig ulike med tanke på både igangsatte tiltak og i hvilken grad kjønnskjevhet er tematisert ved institusjonen. Institusjonene har varierende kunnskap om ulike former for tiltak for å oppnå bedre kjønnsbalanse, hvilke kjønnsperspektiver som ligger til grunn og eventuelle konsekvenser av ulike tiltak. Selv om utvalget her er lite, gir det en pekepinn om at kjønnsbalanse som problemstilling nok i ulik grad er tematisert ved landets lærerutdanningsinstitusjoner. Å forankre kjønnsbalanse som problemstilling i institusjonen vil kunne gi arenaer for å foreslå, diskutere og iverksette tiltak.

5. Motivasjon for utdanningsvalg blant lærerstudenter og elever i videregående skole

I dette kapitlet presenterer vi først analyser av hva slags motivasjon lærerstudenter har for å velge utdanning og hvordan mannlige lærerstudenter ser på utdanningsvalget sitt, basert på intervjudata og spørreundersøkelser blant lærerstudenter. Deretter vil vi presentere analyser av en spørreundersøkelse om utdanningsvalg utført blant elever i avgangsåret på videregående skole. Som beskrevet i litteraturgjennomgangen finner vi lite forskning på unges valg av læreryrket i Norge som tar utgangspunkt i de unges egne vurderinger av læreryrket og hvorfor de vil bli eller ikke vil bli lærere. Et formål med dette kapitlet er derfor å få et innblikk i lærerstudenters vurderinger og fortellinger om sitt yrkesvalg. Hva fikk dem til å ville bli lærere på barnetrinnet? Er motivasjonen forskjellig blant mannlige og kvinnelige lærerstudenter? Hva tenker de selv om kjønnskjevheten i læreryrket? Det er også lite kunnskap om hvordan elever i norske videregående skoler vurderer læreryrket, og om dette varierer med kjønn. Vi lurte derfor på hvilke oppfatninger elevene har om læreryrket. Hvorfor vurderer de det som attraktivt eller ikke attraktivt? Analysene vil bli diskutert opp mot kunnskapsoversikten, og hovedfunnene i kapitlet oppsummert til slutt.

5.1. Intervju med mannlige lærerstudenter

For å kunne si noe om opplevelsen av å være mannlige lærerstudent og komme nærmere studentenes egne begrunnelser for valg av studie, har vi intervjuet lærerstudenter i grupper. Gruppeintervjuer er egnet til å fange opp hvordan gruppedeltakerne sammen gir mening til emnet som diskuteres, samtidig som de gir en mulighet til å fange opp ulike erfaringer og oppfatninger som finnes i gruppen. Vi har snakket med totalt seks mannlige lærerstudenter som var i sitt første år ved to forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner. Informantene ble rekruttert ved at vi kontaktet institusjonene og ba om å få presentere prosjektet i en forelesning. Etter forelesningen tok vi kontakt med mannlige studenter og spurte om de ville delta i intervju. Intervjustudiene er meldt til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata. Intervjuobjektene signerte samtykkeskjema²⁶. Ett intervju var med to studenter og varte i overkant av

²⁶ Samtykkeskjema er vedlagt.

en halvtime, mens det andre intervjuet var med fire studenter og varte i en time. Siden utvalget er lite, vil ikke studentene i analysene bli brukt som representanter for to ulike institusjoner. Det var heller ingenting i datamaterialet som tydet på at studentene hadde veldig ulike opplevelser i kraft av å gå på to forskjellige institusjoner. At studenter ved to forskjellige institusjoner er intervjuet gir likevel en større bredde i materialet. Siden vi ikke har intervjuet kvinnelige studenter, kan vi ikke si noe om kjønnsforskjeller eller vite om opplevelsene de intervjuede studentene har er kjønnsespesifikke. Intervjuet var halvstrukturert, noe som betyr at vi hadde en intervjuguide, men lot samtalen i stor grad styre hvilke spørsmål som ble stilt når. Spørsmålene omhandlet deres eget valg av utdanning, hvordan de trivdes på studiet, om de hadde noen oppfatninger om det å være kjønnsminoritet og deres tanker rundt kjønnsdelingen i læreryrket. Spørsmålene var åpent formulert, men likevel er det påfallende hvor mye svarene bekrefter eksisterende forskning. Studentene er i stor grad indre og altruistisk motivert, og bekrefter flere av kategoriene identifisert som viktige for å ta valget som er oppsummert i kapittel 2.

På spørsmål om hvorfor de har valgt å bli lærere trekker samtlige av de mannlige studentene frem at «de har lyst til å jobbe med barn»:

P5: Min grunn til å velge det studiet her er at jeg liker å være med barn. Eller være til stede med barn. Jeg har aldri jobbet med barn, men jeg ser for meg at jeg liker å jobbe med barn da. Og det er jo kanskje litt merkelig, men det er mye på grunnlag av at jeg er onkel til to barn i veldig lav barneskolealder da. Så i hvert fall det jeg tenkte—at jeg er veldig glad i å være rundt de, og kan hende det er gøy å jobbe med de i den alderen også.

P3: Men jeg har alltid hatt den samtalen om det med at jeg burde jobbe med mennesker. Og kanskje barn, da.

P1: Jeg vet ikke helt hvor jeg skulle ende opp, men har alltid vært glad i barn—og måtte egentlig ikke blitt lærer. Kunne like så godt vært noe annet. Jeg har jobbet to år på AKS²⁷ også. Er liksom bare glad i hele den skolesettingen da, kanskje. Men, ja. Er egentlig bare glad i barn. De sprer glede, og jeg blir glad. Og det er flott.

Studentene snakker også om hvordan de blir motivert av å bidra til «utviklingen av barn»:

P6: Og å bli lærer, det tror jeg passer meg bra, fordi de prøver liksom å lære bort noe til barn og være med på å utvikle de til faktisk et menneske da. Og det synes jeg er litt spennende og... ja.

²⁷ Skolefritidsordning i Oslo

P3: Da jeg jobbet i barnehjem så jobbet vi i tre måneder veldig spesifikt på enkelte barn. Og så fikk vi se den forbedringen da. Hadde jeg aldri sett før, på en måte. Og det var liksom "oi, shit". Det er så mye jeg kan gjøre på tre måneder. Hvordan er det da i en barneskole da?

P2: Tenk hvordan det er å følge barna fra første til fjerde klasse. Se hvordan den overgangen der er. Ja. Se hvordan de forbedrer seg i fag og hvordan de reagerer på forskjellige ting.

Sitatene er eksempler på indre motivasjon («liker å være med barn») og altruistisk motivasjon («være med å utvikle de til et menneske»). Studentene mener selv de passer til å jobbe med barn, og de har fått positiv bekreftelse på dette fra familie og venner. Den relasjonelle kompetansen blir fremhevet som en viktig del av lærerens kunnskapsbase på GLU 1–7, som studentene virker å finne motiverende ved å jobbe på de laveste alderstrinnene:

P3: Jeg tror på barneskolen, så er det viktigste å kjenne elevene sine og se litt utenfor fagene også da, på en måte. Må kunne ta samtaler og...

P2: Møte elevene.

P3: Du er mer med lærerne enn du er med foreldrene dine, i barneskolen. Så du må liksom være et godt forbilde da, på en måte. Det er pri én for meg i hvert fall. Å gi noe annet enn det faglige, vil jeg si.

P1: Jeg er for så vidt enig med [navn] på den der. Du har mye større ansvar enn å bare formidle kunnskapen som eleven skal ha inn da. Så viktig å kunne plukke opp når ting er skeis i andre aspekter av livet og så handle deretter.

Studentene oppgir ulike årsaker til at de har valgt GLU 1–7 fremfor GLU 5–10, noe som viser at det er varierte grunner for hvorfor 1–7 foretrekkes. To studenter hadde 5–10 som førsteprioritet men kom ikke inn på grunn av karakterkrav:

P6: Jeg søkte egentlig 5–10. Men det var litt for høyt snitt for min del. Men nå angrer jeg ikke på det i det hele tatt. Nei. Fordi jeg føler at den barnepedagogikken er mer verdifull enn la oss si 5–10. Så jeg kan spesialisere meg litt i det også.

Noen har en forestilling om mer umotiverte elever i ungdomsskolen enn i barneskolen og at arbeidsmengden er større for lærere på 5–10 enn på 1–7:

P1: Men tankegangen min bak 1–7 fremfor 5–10 er at, på en måte [...] på ungdomsskolen så er det mer at der finnes en god del elever som ikke gidder. Og så får man liksom elever som egentlig har lyst til å lære. Mens jeg føler jo det at når man kommer på ungdomsskolen, så må man nesten tvinge elevene til å lære i stedet for. Og da høres det jo mer attraktivt ut å lære bort til noen som har lyst til lære, i stedet for noen man er nødt til å lære da.

P2: Jeg tenker mest på det med at i ungdomsskolen og videregående så er det fryktelig mye mer arbeid enn bare det å ha undervisning. Sånn, at du må rette masse prøver, og det er mye jobb med det. Ja, også at når de begynner på ungdomsskolen så er det puberteten - og det er så mye sånn der. Og at de begynner å... Det blir så mye som skjer da, på kort tid. Og det blir så mye drama, for eksempel da. Så tenkte at 1–7 er jo perfekt. De har jo ikke så mye prøver å levere inn og ...

Andre var ukomfortable med karaktersettingen på 5–10:

P3: Jeg tenker også det å sette karakter. Hadde jeg slitt litt med. I hvert fall sånn standpunkt og sånn. Jeg liker ikke den vurderingsformen, på en måte. Det å skulle sette en karakter på noen.

Studentene sier de ikke har noen sterk følelse av å ha tatt et kjønnsutypisk utdanningsvalg. De sier at de ikke tenker mye over at de er få menn på studieprogrammet, og mener det er nok mannlige studenter på studiet til at de får et fellesskap menn i mellom. Noen er likevel opptatt av å havne på gruppe med andre mannlige studenter, og beskriver situasjoner der de blir eneste gutt blant mange jenter som negative. Studentene er bevisste på at de blir «mannlige lærere» og at det er en mangelvare. Noen mener det er en fordel å være mannlig lærer fordi de vil ha lett for å få jobb. De mener det er positivt om menn også er representert i skolen, selv om det er vanskelig å si akkurat hvorfor det er viktig:

P6: [...] jeg ser at et barn kan ha bruk for å ha en mannlig lærer også, innimellom, sant. Men grunnene til det er jeg ikke helt sikker på. Men jeg tror det er bra å ha litt forskjell mellom mannlige og kvinnelige lærere i en oppvekst.

De sier at de har blitt mer oppmerksomme på at de er en kjønnsminoritet i løpet av praksisperioden—på grunn av positive reaksjoner fra praksislærere og elever på at de er menn. Et interessant funn er at flere virker å være motiverte av at de bidrar til å utjevne kjønnsforskjellene, og at det ligger en slags altruistisk motivasjon i dette:

P1: Men jeg tenkte jo på det når jeg skulle søke, at jeg var en av ... Det var litt sånn at jeg nesten følte jeg gjorde en god ting, for jeg er en av få gutter som søker læreryrket. Men jeg søkte ikke læreryrket fordi det er få gutter, men jeg tenkte jo på det.

I tilfelle dette er en oppfatning som deles av flere menn som velger barneskolelærer, kan det være med på å forklare hvorfor noen studier finner at menn på de laveste alderstrinnene er mer altruistisk motivert enn både studenter på høyere alderstrinn og jenter på samme trinn.

Studentene tok i noen grad opp lønnsnivå og økonomiske insentiver, men var ikke samstemte i hvilken rolle dette spilte, som i denne diskusjonen mellom noen av studentene om at GLU har blitt 5-årig master:

P3: Det har jo satt opp lønna, er det ikke det? Femti tusen opp eller noe sånn, i året? Startlønn.

P1: Jeg er jo ikke pengegal. Jeg går lærer.

P2: Man søker ikke lærer for pengene, liksom.

P1: Nei, ikke sant. Jeg får nok spenn til å ha det ganske greit. Så samme det. I mitt hode.

P3: Jo. Men jeg synes det var greit likevel. Jeg får være her et år til. Og så ...

P1: Og så bumpe opp?

P3: Litt lengre og litt høyere startlønn. Jeg synes det er fair, jeg.

Studentene var klar over at de får redusert studielån om de fullfører utdanningen, og mente det var positivt, men ikke utslagsgivende for valget.

Studentene har lite eller dårlig erfaring med rådgivningstjenesten ved skolene de har gått på, og de har ikke opplevd å bli oppmuntret til å bli lærer fra noen i skolesystemet.

P1: Ja, eller sånn. Kom liksom ikke opp som et alternativ da - når man pratet om disse veiene videre. Det var alltid sånn "arkitekt", eller sånne ting. De snakket jo om studier som kunne endt opp i lærer da. Sånn "ja, du kan studere historie, du er så glad i historie". Men det var liksom aldri rettet mot det å liksom ende opp som lærer da. Men det er jo ofte det man gjør hvis man [studerer] historie. [...] Men jeg følte aldri at det var noe alternativ i hvert fall. Hvis jeg husker tilbake.

Flere av studentene sier derimot at de har blitt inspirert av egen skolegang når de valgte lærerutdanning, og har hatt lærere som har inspirert de i valget av lærerutdanning:

P3: Jeg har også tenkt på det, egentlig. Lenge. Etter, eller hatt det i bakhodet da. Etter å ha hatt gode lærere på barneskolen, faktisk.

P2: Det har alltid vært en tankegang. At jeg har hatt så mye kule engelsklærere. Så det var liksom sånn. Jeg har egentlig lyst til å bli en av de da.

Det viste seg at flere av studentene hadde erfaringer fra å jobbe med barn eller på annen måte være blant barn som hadde gjort at læreryrket har blitt aktuelt. Å jobbe på SFO, i barnehage, på barnehjem i utlandet, være ringevikar på skole eller ha fosterbarn i familien er erfaringer som trekkes frem når studentene skal forklare sitt valg av yrke og som gjorde at de «oppdaget» det å jobbe med barn som et alternativ. Videre blir verdien av å ha ett eller flere «friår» etter videregående trukket frem som utslagsgivende, enten fordi de har fått tid til å tenke seg om og vurdere flere alternativer eller fordi det å jobbe på SFO og skoler er en vanlig jobb i friåret, noe som gir erfaringen som trengs for å vurdere å velge det. Ingen av studentene begynte på GLU 1–7 rett etter videregående skole. De mener gutter trenger tid på å bestemme seg for å velge læreryrket, og bekrefter dette gjennom sine egne historier:

P2: Og så er det bare det at/ Når man er på videregående så er det sinnsykt vanskelig å vite hva man skal gjøre. At ja, jeg skal søke et studie, skal gå fem år! Og det er jeg helt sikker på at jeg skal. Det er jo ... Jeg tror ikke det er noen ... Det er enkelte som gikk på videregående som kan si det. Og de har visst hele tiden hva de skal gjøre. Men flesteparten er nok folk som ikke har peiling da. Det er altfor tidlig å kunne si det.

P1: Man trenger liksom et, holdt på å si et år, på å overbevise deg selv. Jeg sa det jo ish i sted også. Jeg hadde jo tenkt på lærer en stund, spesielt på videregående. Jeg hadde egentlig slått fra meg ideen. Men det var takket være et ekstra år på folkehøyskole, som da sagt tidligere, at jeg ombestemte meg. Eller liksom tenkte at jeg burde egentlig prøve. Det er jo det jeg har tenkt på mest.

Studentene mente at mange gutter er skoleleie etter videregående, og trenger “en pause” før de bestemmer seg. De uttrykker at det å bli lærer blir sett på som å gå tilbake til eller fortsette å være i en skoleverden de føler seg ferdige med:

P3: Men jeg tror kanskje man trenger et friår da. Eller et år hvor du gjør noe annet.

[...]

P3: Er det mange som ender opp eller som tar friår, så er det mange som fort ender opp med å jobbe litt på skoler og sånn.

[...]

P3: Men jeg føler at det er mange som kunne passet som lærere, hvis de hadde gått lærerstudiet.

I: Mm. Som ikke har valgt det?

P3: Ja. Og hvorfor det er vanskelig å vite. Men...

P2: Kanskje er det det at de [guttene] trenger litt tid da, på en måte. Det er veldig på videregående at man pusher "å, nå må du velge noe - nå er snart tiden inne for at du skal ha valgt det du skal drive med resten av livet". Så er det sånn "oi, shit" - tar du noe som høres interessant da, er ikke sikkert at lærer er førstevalget ditt da. For lærere har du på en måte sett i tretten år eller elleve år? Tretten. Har du liksom sett i tretten år. Og du har ikke noe sånn "Å, det har jeg lyst til å bli". Du tenker "Å, det der er nytt - det har jeg lyst til å bli". Bare sånn andre ting da. Så kanskje det er det at du må...

I: Mm. Trenger litt tid?

P2: Ja, og kanskje den rådgivningen kan være "ja, jeg synes du skal vente med å søke til om et år", kanskje. I stedet for at "nå må du velge noe".

P3: Jeg tror kanskje at tallet på de som hadde falt ut av studiet hadde falt drastisk om det hadde vært liksom en kultur for å ta seg et friår da, eller... Nå er det jo mer og mer folk som drar inn i førstegangstjenesten og slikt da. Men... Eller, liksom får litt tid til tenke seg om.

Det å være «ferdig med skolen», og at gutter er mer skolelei enn jenter, blir også trukket frem som et poeng. Her vil guttenes egne skoleerfaringer kunne være utslagsgivende for om de ønsker å bli lærere:

P3: Det tenkte jeg på i stad, dette med/ Hvis du går siste året på videregående ... For gutter så det alltid litt sånn teit. [...] "Nei, å bli lærer? Vi er jo straks ferdig - hva er det du snakker om?" Og så skal du inn i det her igjen. Jeg vet ikke om det kan være en greie.

[...]

P2: Man blir lei skolen på slutten. Ja. Det er derfor man søker ikke skolen.

I: Du vil ikke inn igjen i det?

P3: Søker ikke inn i skolen igjen da. Du er jo ferdig.

P2: Hundre prosent av vi fire som sitter her har jo valgt lærer senere enn etter videregående. For etter videregående så var det sånn "åh, nå skal det bli digg å ikke være på skolen!" Og så, ett år gikk. Og så er vi tilbake igjen.

P2: Det kan jo være noe med det da.

P3: Jeg tror gutta vil ut. Eller gutter blir litt fortere skolelei da. Jenter går jo ut med høyere snitt. Kanskje litt mer sånn... det det går på også?

Basert på egne erfaringer, har guttene flere forslag til hvordan antallet menn kunne økes, særlig blir det med å få erfaring med å jobbe med barn nevnt:

P3: Også i barnehage da, for eksempel. Bare få inn det med at det å jobbe med barn, liksom. På en måte. Skal være enklere og mer ... At du kan ha det som en jobb i tre år da, for eksempel. Og det er sikkert vanskelig, for de vil jo ha pedagogiske ledere og...

P1: Det har blitt bumpa så sykt opp i det siste.

P2: Det er jo positivt!

P1: Ja, det er jo det. Men da er det vanskeligere å liksom få smakebiten for liksom... kunne tenkt meg å jobbe med barn, men du har jo ikke. Sist du var med barn var da du var barn på barneskolen

[...]

P3: Så litt mer av det da, på en måte. Når man først har kommet inn i det, så tror jeg mange flere hadde valgt det.

P4: Kanskje skolen også finner noen de synes er flinke til det de gjør. Og pusher dem kanskje litt. Så det er jo svær fordel å få testet litt ut først også. For da vet man også litt hva du går til da, når du er ferdig utdannet.

[...]

P3: Når jeg jobbet der, i barnehage. Annenhver onsdag eller hva det var for noe. For det er jo det jeg har mest lyst til, på en måte. Når jeg først hadde vært der, så synes jeg det var skikkelig givende da. Og gøy og ... Så litt mer muligheter, kanskje, til sånne jobber da. Kanskje mer utplasseringsplasser, eller ... Jeg vet ikke.

Studentene mener at kravet om å ha utdanning for å jobbe i barnehage og på SFO gjør det vanskeligere å få den nødvendige erfaringen som ofte skal til for å velge å jobbe i skole eller barnehage. Slik erfaring kan gjøre tanken på å jobbe med barn mindre fremmed for menn:

P5: Jeg tror også neste sånn – på grunn av at det er barn – at det er nesten sånn falsk frykt. At mannfolk tror liksom at det her er ... Ja, at de er litt redd for de. At de må være en far til en seksåring. Ikke far da, men liksom ... [...] Og jeg tror den frykten er litt i bakhodet på en som kanskje søker lærer da. Men jeg vet ikke.

Selv om studentene som nevnt ikke opplevde utdanningsvalget sitt som et kjønnsutypisk valg, mente de at mindretallsposisjonen kunne ha konsekvenser for trivsel og følelse av tilhørighet:

P3: Så du har et større spekter å velge fra da - hvis det er mye gutter, liksom. Å bli gode venner med.

P4: I hvert fall hvis du liker best å være venn med gutter.

P2: Det er litt kjipt hvis du er i en klasse med sju gutter, og du finner ut at du ikke kunne blitt venn med noen av de. Så plutselig så sitter du der alene da. Alle andre har sine klikker, som sagt. At det er/ For jenter vil det være en større valgmulighet av hvem de vil henge med da.

Som vi så i kapittelet om frafall, er sosial og faglig integrasjon viktig for å unngå at studenter faller fra, og at kjønnsminoriteten har større sannsynlighet for å avslutte studiene før de er ferdig enn kjønnsmajoriteten.

5.2. Motivasjon blant norske lærerstudenter

Hvilke motiver har norske lærerstudenter oppgitt som viktige for deres beslutning om å søke seg til lærerutdanningen? Institutt for lærerutdanning ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), som i dag er en del av NTNU, har gjennomført en spørreundersøkelse blant grunnskolelærerstudentene hvor studentene har blitt spurt nettopp om deres motiver for å begynne på grunnskolelærerutdanningen. Vi vil her vise resultater fra denne. Undersøkelsen ble gjennomført blant førsteårsstudenter ved grunnskolelærerutdanningen høsten 2015²⁸, og både studenter på utdanningsløpet for lærere på 1.-7. trinn og 5.-10. trinn inngår i undersøkelsen. Dataene er dermed kun hentet fra lærerstudenter ved daværende HiST, noe som gjør at generaliseringen av funnene må gjøres med forbeholdet om at det kun er ett lærested som inngår i undersøkelsen. Imidlertid er det rimelig å anta at funnene gir en god indikasjon på kjønnsforskjeller i motivasjon blant norske lærerstudenter, ikke kun blant studentene ved dette lærestedet.

Utvalgets størrelse og kjønns sammensetning vises i den første tabellen nedenfor, og i tabell nummer to vises kjønns sammensetning på hver av utdanningsretningene.

Utvalgsstørrelse og kjønns sammensetning

	Prosent	N
Kvinne	67,7	199
Mann	32,3	95
Totalt	100,0	294

Andel menn og kvinner på utdanningsløpene 1-7 og 5-10

	1-7		5-10	
	Prosent	N	Prosent	N
Kvinne	76,1	102	60,8	93
Mann	23,9	32	38,2	60
Totalt	100,0	134	100,0	153

I undersøkelsen har lærerstudentene blitt bedt om å vurdere ulike grunner til å bli lærer ut fra hvilken betydning grunnene hadde for deres eget valg om å bli lærer. Vi vil her vise hvilke ulike motiver som anses som viktige av studentene og hvorvidt det er forskjeller mellom mannlige og kvinnelige studenter. Dette gjør vi ved først konstruere ulike motivasjonsindekser på bakgrunn av former for motivasjon vi kjenner fra forskningslitteraturen.

²⁸ Grunnskolelærerutdanningen ble femårig ved alle landets utdanningsinstitusjoner høsten 2017, denne undersøkelsen er altså gjort blant studenter ved den fireårige utdanningsmodellen.

Indeksene består av en rekke spørsmål som er knyttet til samme form for motivasjon, og er konstruert ved å ta gjennomsnittet av spørsmålene som inngår i indeksen. Indeksene vil så brukes for å sammenligne mannlige og kvinnelige studenters motivasjon, og også til å undersøke om det er forskjeller mellom studentene på hver av utdanningsretningene – henholdsvis grunnskolelærer 1.-7. trinn og grunnskolelærer 5.-10. trinn.

Lærerstudentene ved HiST ble stilt følgende spørsmål: «Studenter velger lærerutdanning av ulike grunner, og mange har også flere grunner til å velge dette. På skalaen fra 1 til 5, hvor stor betydning hadde hver av disse grunnene for at du valgte lærerutdanning?». Skalaverdien 1 står her for «ingen betydning» og verdien 5 «svært stor betydning». Flere av grunnene som lærerstudentene ble bedt om å vurdere, kan knyttes til indre, ytre og altruistisk motivasjon. En slik inndeling i motivasjonstyper er mye anvendt i forskningen på valg av lærerutdanning, som litteraturgjennomgangen viste. Den altruistiske motivasjonen dreier seg om å ville gjøre en forskjell i samfunnet, og å ville gjøre en innsats for å bedre hverdagen til barn og unge gjennom utøvelsen av læreryrket. Den indre motivasjonen dreier seg om at en føler seg egnet til å undervise, har faglige interesser og et ønske om egen utvikling som en får oppfylt gjennom å jobbe som lærer. Ytre motivasjon dreier seg på sin side om ytre betingelser for læreryrket, som det å ha en sikker og stabil jobb og å ha gode ferievilkår.

Vi har her konstruert indekser for disse tre formene for motivasjon. I tillegg har vi konstruert en fjerde indeks, «påvirkning fra familie og venner». Hvilke indekser vi bruker, og hvilke grunner eller motiver som inngår i disse, ble vurdert ut fra hvilke spørsmål som substansielt sett passer sammen og tenkes å være mål på en overordnet form for motivasjon²⁹. I tabellen under vises hvilke indikatorer som inngår i hver av motivasjonsindeksene:

²⁹ For å undersøke om variablene egnet seg for indekskonstruksjon ble korrelasjoner mellom variablene i indikatorsettene vurdert og i tillegg til indikatorsettene Cronbachs alpha-verdi, som gir en indikasjon på hvorvidt spørsmålene som inngår i indeksen måler samme begrep. Disse verdiene ble ansett for å være tilstrekkelige til å konstruere indeksene.

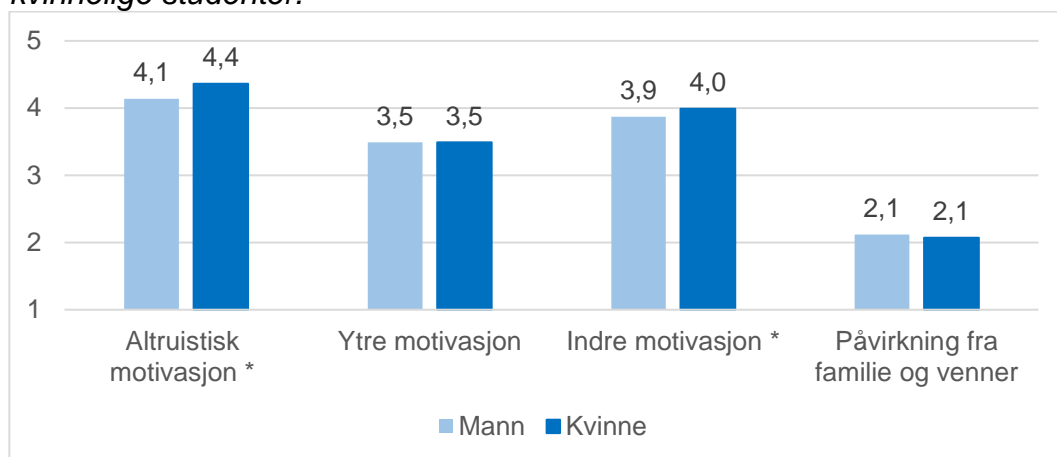
<i>Indeksnavn</i>	<i>Indikatorer</i>	<i>Cronbachs alpha</i>
Altruistisk motivasjon	Fordi jeg som lærer kan være med og forme barns verdier Fordi jeg som lærer vil ha mulighet til å påvirke kommende generasjoner Fordi jeg som lærer kan støtte barns og unge i deres utvikling Fordi jeg som lærer kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller Fordi jeg som lærer kan gjøre noe for barn og ungdom Fordi jeg som lærer kan bidra til et bedre samfunn Fordi jeg som lærer kan gjøre en nytte for samfunnet Fordi jeg ønsker å bidra til at barn og unge lærer og utvikler seg	0,89
Ytre motivasjon	Fordi læreryrket er en trygg jobb Fordi jeg vil ha en sikker inntekt Fordi det alltid vil være bruk for lærere Fordi jeg som lærer kan velge hvor jeg vil bo Fordi læreryrket vil gi meg mer tid til familien Fordi jeg som lærer vil ha ferie når mine barn har fri Fordi jeg som lærer vil ha korte arbeidsdager og lange ferier Fordi læreryrket kan kombineres med mine fritidsinteresser Fordi lærerutdanning gir stor sikkerhet for å få arbeid	0,85
Indre motivasjon	Fordi jeg har egenskaper som vil gjøre meg til en god lærer Fordi jeg er flink til å undervise Fordi læreryrket passer til mine personlige egenskaper Fordi jeg tror jeg vil like å undervise Fordi jeg ønsker å jobbe med barn og ungdom Fordi læreryrket gir meg mulighet til å være i faglig utvikling Fordi jeg som lærer kan arbeide med mine faginteresser Fordi læreryrket vil gi meg mulighet til personlig utvikling	0,72
Påvirkning fra familie og venner	Fordi mine venner synes jeg burde bli lærer Fordi familien min har oppmuntret meg til å bli lærer Fordi jeg har venner som har valgt lærerutdanning	0,68

Indeksene vil kunne vise forskjeller mellom de ulike motivene på et overordnet plan, siden de samler flere spørsmål som inngår i samme type motivasjon. Når vi presenterer kjønnsforskjeller i motivasjon har vi likevel valgt å presentere gjennomsnittlig skår for menn og kvinner i hvert av enkeltspørsmålene som inngår i hver indeks, for å vise hvilke spørsmål det er kjønnsforskjellene gjør seg særlig gjeldende i. Er det statistisk signifikante kjønnsforskjeller i enkeltspørsmål tyder det på at disse er drivende for forskjellene i indeksen som helhet. Av plasshensyn vil forskjeller i motivasjon på bakgrunn av utdanningsretning kun presenteres med indekser og ikke enkeltspørsmål.

5.2.1. Kjønnsforskjeller i motiver

For å undersøke om det er kjønnsforskjeller i motivasjon for å bli lærer blant lærerstudentene, har vi testet gjennomsnittlig skår for menn og kvinner på de ulike motivasjonsindeksene. Som nevnt over strekker skalaene seg fra 1, «ingen betydning», til 5, «svært stor betydning», noe som betyr at jo høyere skår en indeks får, jo viktigere anses den å være for studentenes valg om å begynne på lærerutdanningen. I figur 5.1 kan vi se at det er to former for motivasjon både mannlige og kvinnelige studenter anser som de viktigste: altruistisk motivasjon og indre motivasjon.

Figur 5.1: Gjennomsnittlig skår på motivasjonsindeksene for mannlige og kvinnelige studenter.



Indeks markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Som figur 5.1 viser, har altruistisk motivasjon stor betydning både for kvinner og menn. I figuren ser man at kvinnene skårer litt høyere enn menn, og signifikanstesting av kjønnsforskjellene viser at disse er statistisk signifikante ($p=0,002$). Altruistisk motivasjon, som et ønske å være med på å forme barns fremtid og gjøre en forskjell i samfunnet, er dermed en motivasjon som hadde stor betydning for studentenes valg om å bli lærer, og denne motivasjonen er noe sterkere blant kvinnelige enn mannlige studenter. Figuren viser at også indre motivasjon var av stor betydning for å ville bli lærer hos både menn og kvinner. Eksempler på indikatorer som inngår i indeksen for indre motivasjon er «Fordi jeg ønsker å jobbe med barn og ungdom» og «Fordi jeg som lærer kan arbeide med mine faginteresser». Også for denne formen for motivasjon er det signifikante kjønnsforskjeller ($p=0,04$), selv om disse er små.

På den ytre motivasjonen ser en derimot at begge gruppene har en gjennomsnittlig verdi på rundt 3,5, som betyr at ytre motivasjon også ser ut

til å spille inn på valget, men i mindre grad enn den altruistiske og indre motivasjonen. Det er her heller ingen forskjell mellom kjønn, og ytre motivasjon ser dermed ikke ut til å spille ulikt inn for mannlige og kvinnelige studenter. Studentene ble også bedt om å vurdere i hvor stor grad familie og venner har påvirket valget deres. Her ser vi at gjennomsnittlig verdi både for menn og kvinner er på 2, som betyr at studentene mener familie og venner har spilt en liten rolle for utdanningsvalget deres.

Indeksene har gitt oss et overordnet bilde av hvilken betydning de ulike motivasjonstypene har for lærerstudentene. Når vi så ser på enkeltspørsmålene som inngår i hver av indeksene, viser det seg at det er noen spørsmål som ser ut til å være viktigere drivere for kjønnsforskjellene på motivasjonsindeksen enn andre. Figur 5.2 viser spørsmålene som inngår i den altruistiske motivasjonsindeksen:

Figur 5.2: Altruistisk motivasjon. Gjennomsnittlig verdi for mannlige og kvinnelige studenter.

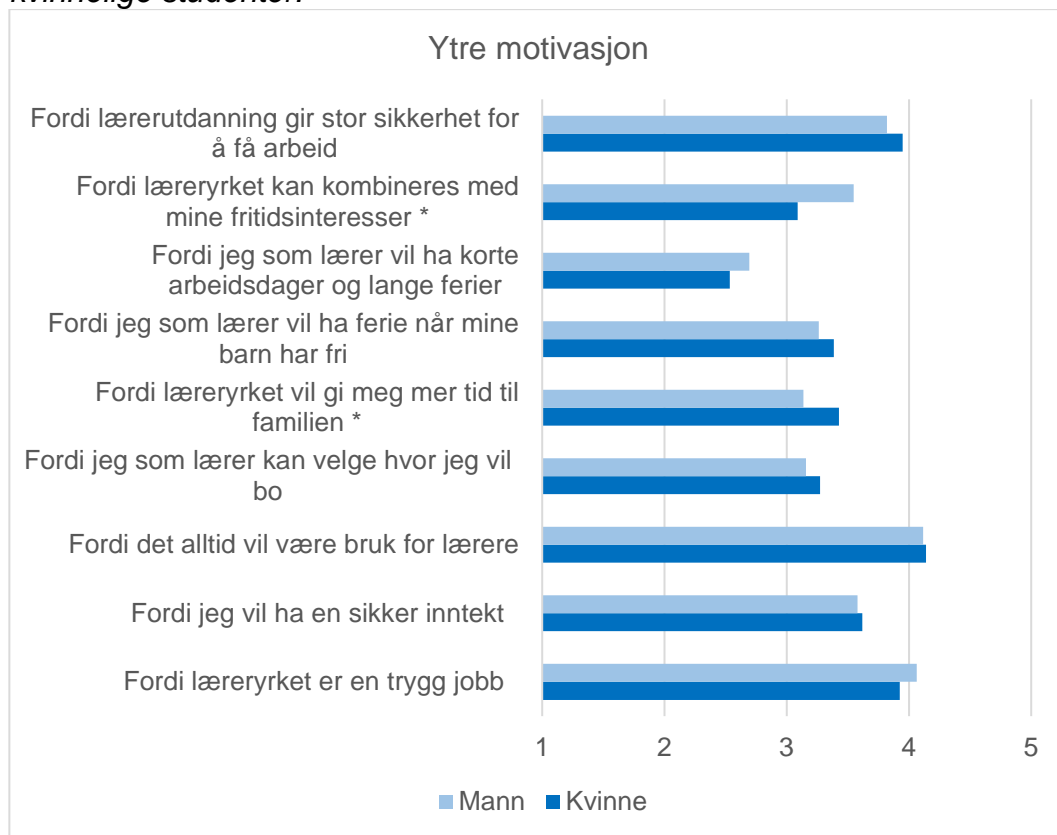


Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Det er tre enkeltspørsmål hvor det er signifikante forskjeller mellom menn og kvinner, og hvor de kvinnelige studentene skårer litt høyere enn menn. Alle disse tre spørsmålene dreier seg om å gjøre noe for barn og ungdom. De fire andre, hvor det ikke er signifikante forskjeller, dreier seg om at en overordnet sett vil gjøre en nytte i samfunnet.

I spørsmålet om ytre motivasjon viste indeksen tidligere at det ikke var signifikante forskjeller mellom mannlige og kvinnelige studenter overordnet sett. Når en ser på enkeltspørsmålene, er det likevel signifikante forskjeller i spørsmålet om fritidsinteresser og tid til familien, som figur 5.3 viser: menn oppgir i høyere grad det å ha tid til fritidsinteresser som en sterkere motivasjon enn det kvinner gjør, og motsatt oppgir kvinner at tid til familien er en sterkere motivasjon enn det menn gjør.

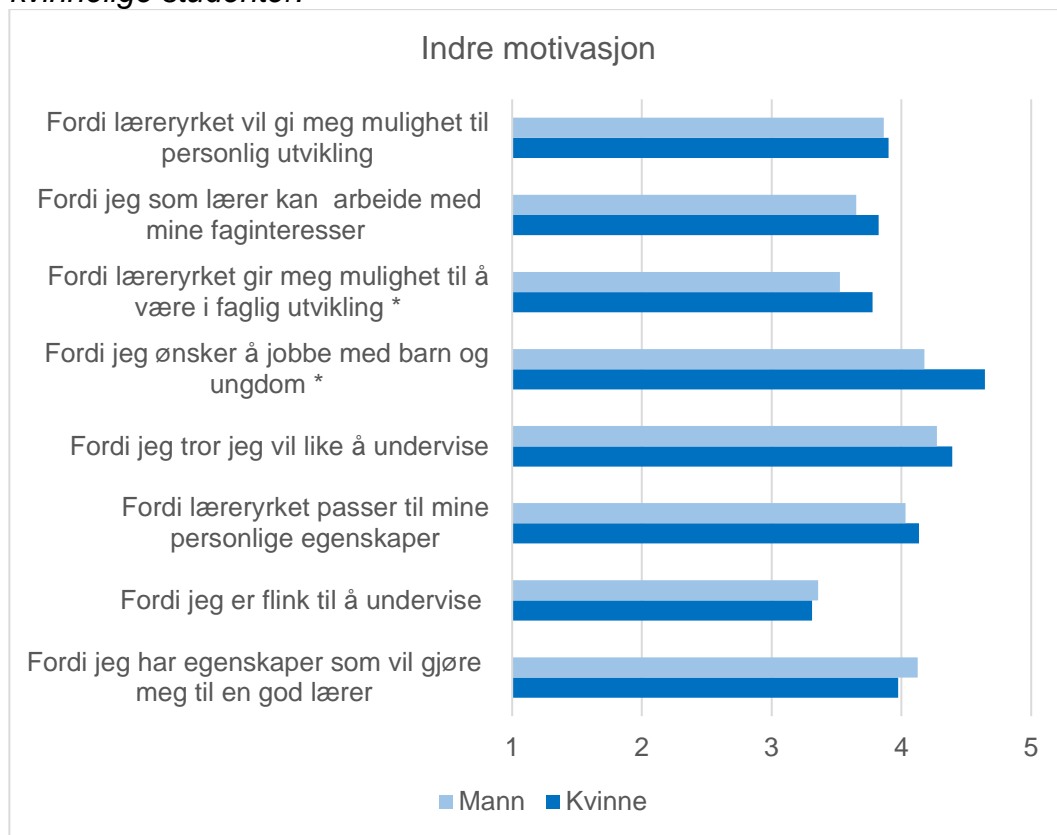
Figur 5.3: Ytre motivasjon. Gjennomsnittlig verdi for mannlige og kvinnelige studenter.



Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Indeksen for indre motivasjon viste at kvinner var signifikant mer indre motiverte enn menn. På enkeltpørsmålene i figur 5.4 ser en at det er signifikante forskjeller kun i motivasjonen «Fordi jeg ønsker å jobbe med barn og ungdom», som kvinner oppgir som en sterkere motivasjon enn det menn gjør:

Figur 5.4: Indre motivasjon. Gjennomsnittlig verdi for mannlige og kvinnelige studenter.

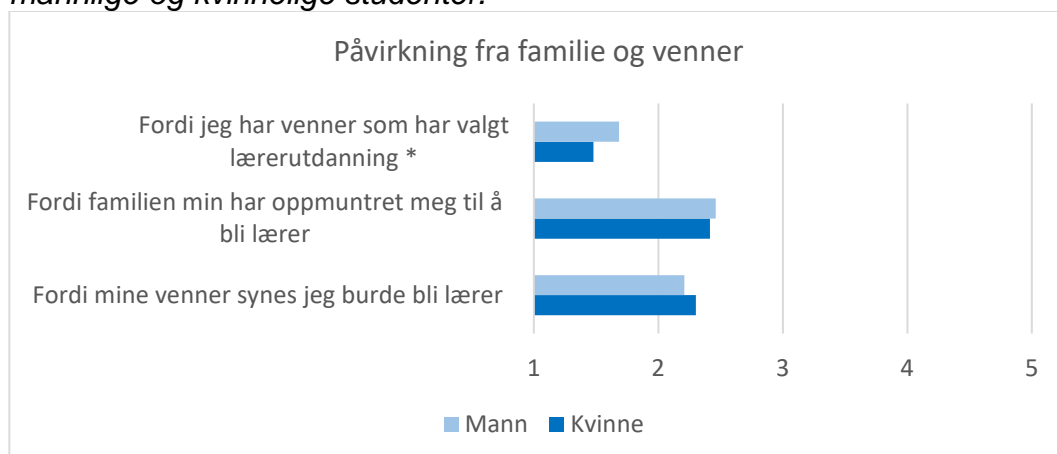


Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Som i spørsmålene knyttet til altruistisk motivasjon, skiller spørsmålet hvor «barn og ungdom» inngår i spørsmålsformuleringen seg ut: kvinner oppgir «Fordi jeg ønsker å jobbe med barn og unge» i større grad som en motivasjon enn det de mannlige studentene gjør. Det må påpekes at denne motivasjonen likevel sterk blant menn, som en ser av figuren.

Den siste indeksen inneholdt spørsmål knyttet til påvirkning fra familie og venner, som vises i neste figur:

Figur 5.5: Påvirkning fra familie og venner. Gjennomsnittlig verdi for mannlige og kvinnelige studenter.



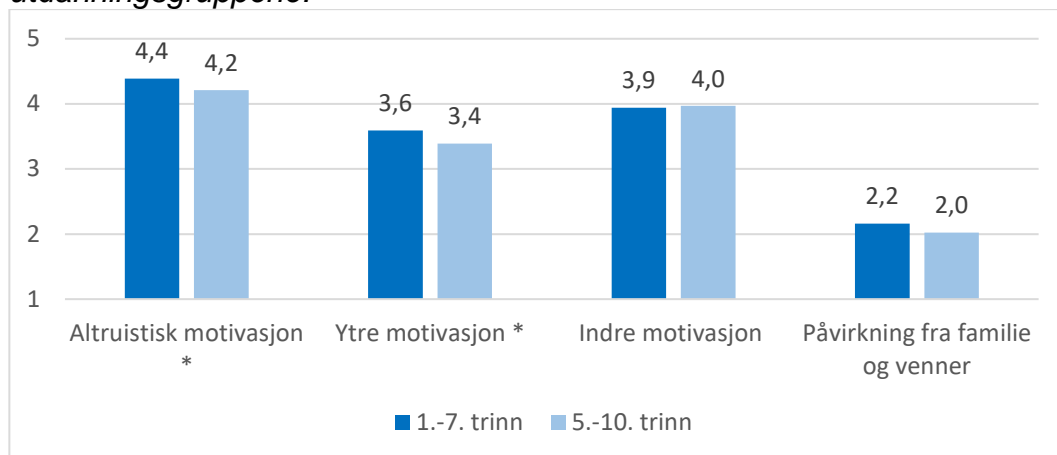
Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Tidligere så vi at indeksskåren for påvirkning fra familie og venner var lav for både menn og kvinner, noe som betyr at studentene i liten grad opplevde dette som grunner for at de valgte lærerutdanning. Som figur 5.5 viser, er familie og venners oppmuntring noe viktigere som grunn enn at en har hatt venner som oppmuntret en. Kvinner oppgir i enda mindre grad enn menn at det å ha venner som har valgt lærerutdanning er av betydning for at de valgte utdanningen selv.

5.2.2. Forskjeller i motiver blant studenter på GLU 1–7 og GLU 5–10

Er det slik at de norske lærerstudentene skiller seg fra hverandre når en sammenligner dem på bakgrunn av hvilket utdanningsløp de har valgt? Siden vi har informasjon om hvorvidt studentene har valgt trinnretningen for grunnskolelærer på 1.-7. trinn eller 5.-10. trinn har vi kunnet sammenligne motivasjoner blant studentene også på bakgrunn av studieretning. Som vi gjorde for å undersøke kjønnsforskjeller, har vi benyttet oss av t-tester for å undersøke om det er signifikante forskjeller i motivasjon mellom de to utdanningsretningene. I figur 5.6. vises lærerstudentenes indeksskår fordelt på trinn:

Figur 5.6: Gjennomsnittlig skår på motivasjonsindeksene for utdanningsgruppene.



Indeks markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Når en sammenligner studentene ut fra hvilken studieretning de går på, viser det seg at lærerstudentene på 1.-7. trinn skårer signifikant høyere enn 5.-10.-studentene på indeksene for altruistisk motivasjon ($p=0,04$) og ytre motivasjon ($p=0,02$). Studentene som utdanner seg til å bli lærere på barnetrinnet er noe mer motivert av ytre motivasjonsfaktorer – som ønsket om en stabil og trygg jobb, familieliv og fritid. I tillegg er disse studentene også noe mer altruistisk motiverte enn studentene på 5.-10. trinn. Etersom kvinner både har en høyere representasjon på barnetrinnet enn ungdomstrinnet og også er mer altruistisk motiverte enn menn, har vi gjennomført multippel regresjonsanalyse med kjønn som kontrollvariabel, for å undersøke om forskjellene mellom trinn skyldes kjønnssammensetning:

Skår i altruistisk motivasjon. Bivariat regresjon (1) og multivariat regresjon (2).

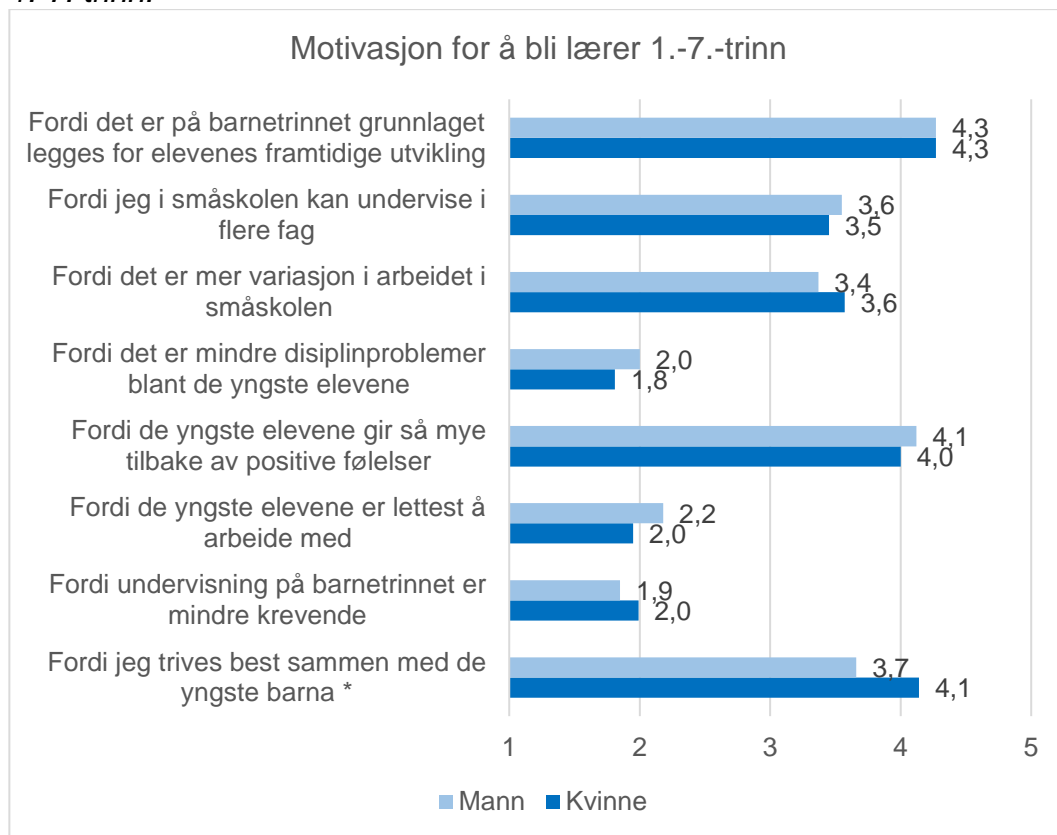
	1	2
Utdanningstrinn		
5.-10. trinn	-0,19* (0,07)	-0.164* (0.07)
Kjønn		
Mann		-0.176* (0,07)
Konstantledd	4,39* (0,05)	4,43* (0,05)
N	288	287

Referanse kategorier er 1.-7. trinn og kvinne. Standardfeil vises i parentes. * = signifikant på 5 prosent nivå.

Forskjellene mellom trinnene viste seg fortsatt å være signifikante ved kontroll for kjønn, noe som betyr at forskjellene mellom trinnene i altruistisk motivasjon ikke skyldes sammensetningen av menn og kvinner på trinnene.

I undersøkelsen fikk lærerstudentene spørsmål knyttet til motivasjonen for å undervise på henholdsvis 1–7 og 5–10. Studentene ble stilt følgende spørsmål: «Hvis du valgte [klassetrinn]: Hvor viktige var hver av disse grunnene?», hvor studentene skulle vurdere en rekke grunner på en skala som strekker seg fra 1, «ikke viktig», til 5, «svært viktig». I figur 5.7 vises studenter på 1. til 7. trinns vurdering av de ulike grunnene, og det er kun en av disse hvor det er signifikante forskjeller mellom kjønn. Denne er markert med stjerne i figuren.

Figur 5.7: Gjennomsnittlig skår på motivasjonsspørsmål blant studenter på 1.-7. trinn.



Indeks markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

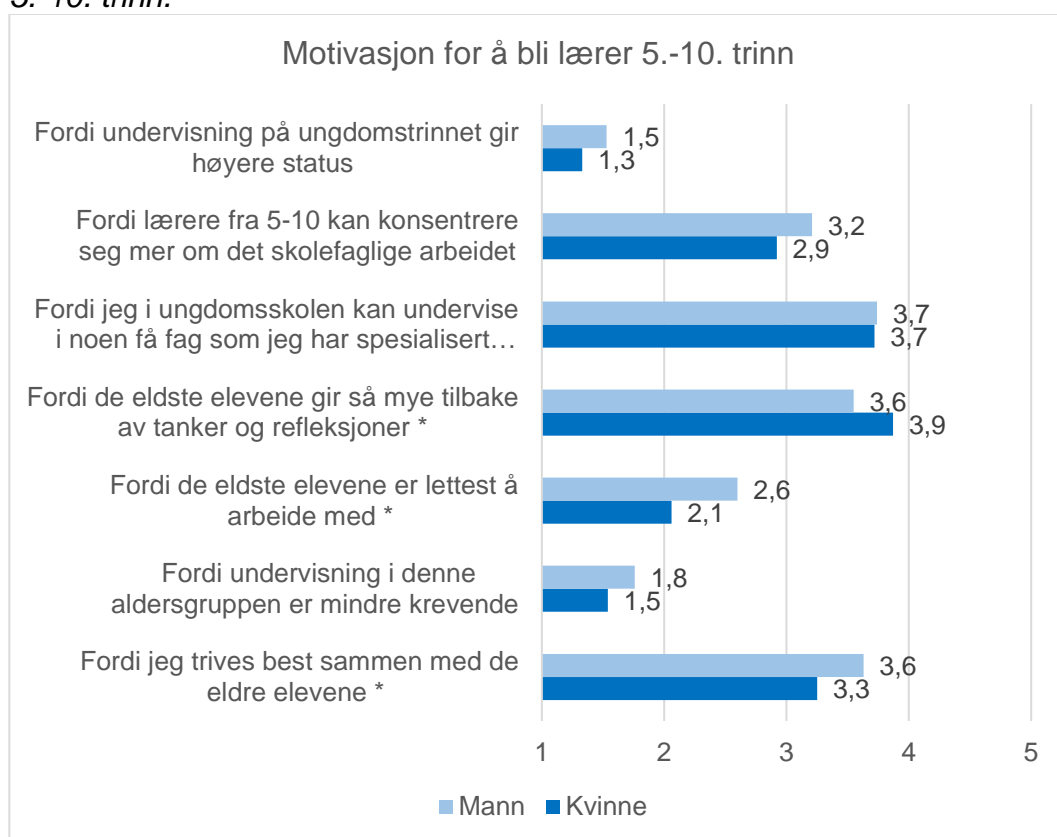
Også her er det altruistisk og indre motivasjon som peker seg ut som det som studentene opplever som viktigst: på motivasjonen «fordi det er på barnetrinnet grunnlaget legges for elevenes framtidige utvikling» har både kvinnelige og mannlige studenter en gjennomsnittlig skår på 4,3 på skalaen. Studenter av begge kjønn anser altså dette som viktigste motivasjon for å søke seg til barnetrinnet. En annen motivasjon peker seg også ut som en viktig grunn til å bli lærer blant begge kjønn: «fordi de yngste elevene gir så mye tilbake av positive følelser».

Vi ser av figur 5.7 at det er små forskjeller blant kvinnelige og mannlige studenter når de skal oppgi hvorfor de vil bli lærere på GLU 1–7. Det er kun på én av motivasjonene at vi finner signifikante forskjeller mellom kjønn, og dette gjelder motivasjonen «fordi jeg trives best sammen med de yngste barna». Kvinners skår er her på 4,1, som betyr at det i gjennomsnitt er en viktig grunn for kvinner, mens det for menn er noe lavere, på 3,7. Selv om skåren er litt lavere for menn, er det likevel en viktig faktor for menn. Motivasjonene som skårer lavt hos begge kjønn er derimot «fordi undervisning er mindre krevende», «fordi det er mindre

disiplinproblemer blant de yngste elevene» og «fordi de yngste elevene er lettest å arbeide med».

Studentene på utdanningsretningen for 5.-10. trinn ble i undersøkelsen bedt om å vurdere andre spørsmål, som gjør at motivasjonene ikke kan sammenlignes direkte. Motivasjonene studentene ble bedt om å vurdere, vises i figur 5.8, og der det er signifikante forskjeller mellom kjønn er det markert med stjerner.

Figur 5.8: Gjennomsnittlig skår på motivasjonsspørsmål blant studenter på 5.-10. trinn.



Indeks markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Figuren viser at grunnene «Fordi de eldste elevene gir så mye tilbake av tanker og refleksjoner» og «Fordi jeg i ungdomsskolen kan undervise i noen få fag som jeg har spesialisert meg i» er ansett som viktige av studentene. Begge disse grunnene kan knyttes til indre motivasjon. Når det gjelder kjønnsforskjeller, ser vi at kvinner har høyere skår på «fordi de eldste elevene gir mye tilbake av tanker og refleksjoner», mens mannlige studenter i noe større grad ser for seg at de vil trives bedre med de eldre elevene, og at de eldre elevene er lettere å samarbeide med. Det å trives med de eldste elevene, og at en anser det som lettere å undervise disse,

var med andre ord viktigere motivasjoner for å søke seg til ungdomstrinnet for de mannlige studentene enn de kvinnelige.

5.3. Norske videregående elever: motivasjon og barrierer

For å komme nærmere en forståelse av hvorfor så mange menn velger bort læreryrket, trenger vi også kunnskap om hva elever på videregående tenker om lærer som et yrkesalternativ. Vi ønsker å vite i hvilken grad, og hvorfor, videregående elever ser på læreryrket som et aktuelt eller ikke aktuelt alternativ. Under vil vi vise resultater fra analyser av en spørreundersøkelse Respons Analyse gjennomførte vinteren 2019 på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Personene som inngår i dette utvalget er elever på studiespesialiserende linje i videregående opplæring som er født mellom 1996 og 2002, og som har oppgitt at de ønsker, eller kanskje har planer om, å studere etter fullført skolegang.

Elevene i utvalget har blitt stilt spørsmål om de kunne tenke seg å bli lærer, og har videre blitt spurt enten om motivasjon for å ville bli lærer eller grunner de har for ikke å ville bli lærer. Dataene fra denne undersøkelsen gir dermed muligheten både til å undersøke motivasjoner for å bli lærer og grunner til *ikke* å ville bli det. I tabellene under vises utvalgets sammensetning og hvor store andeler som har oppgitt at de kunne tenke seg å bli lærer, kanskje kunne tenke seg det eller ikke kunne tenke seg det:

Andel kvinner og menn i utvalget

	Prosent	N
Mann	36,4	238
Kvinne	63,6	416
Totalt	100,0	654

Andel som kan tenke seg å bli lærer i utvalget

	Prosent	N
Ja	20,3	133
Kanskje	35,2	230
Nei	44,5	291
Totalt	100,0	654

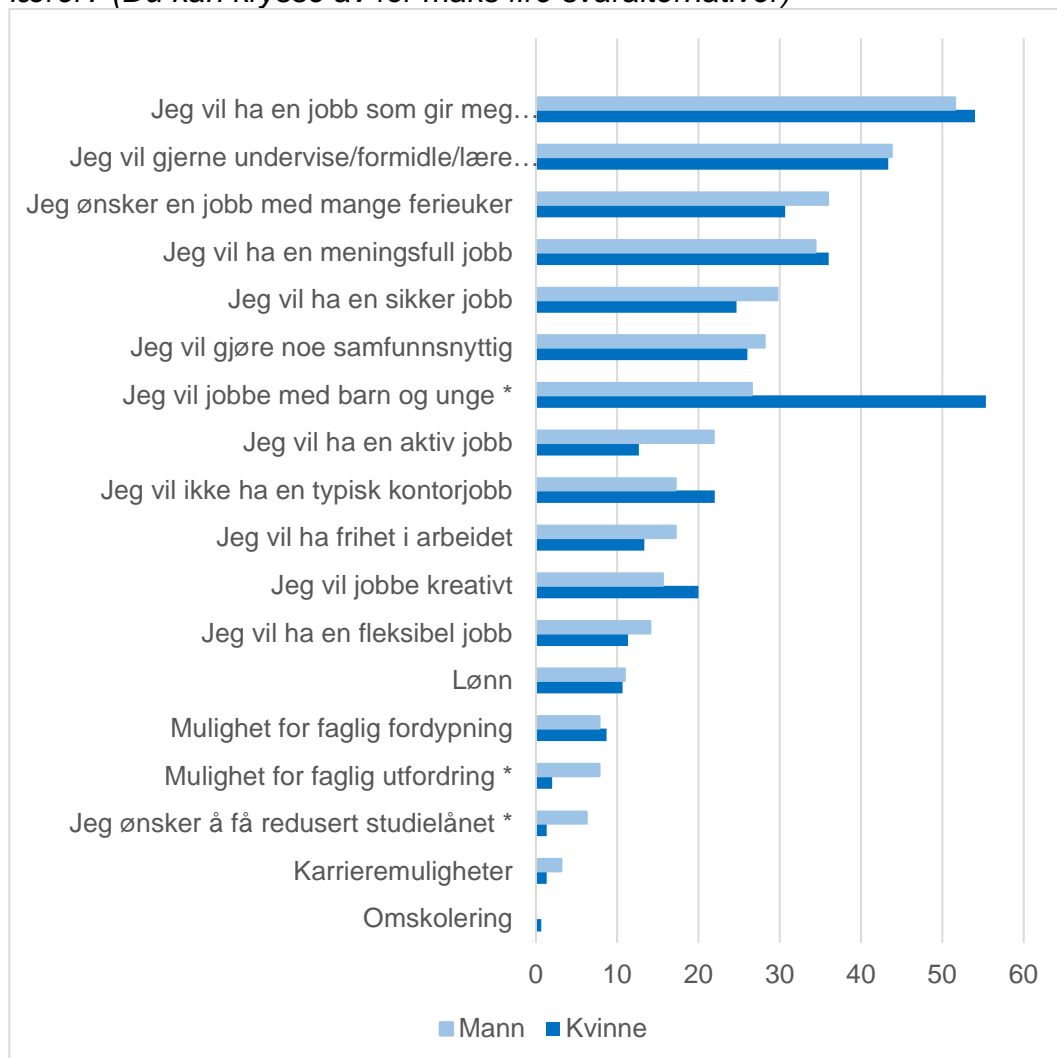
Av videregående elevene i utvalget var det 363 personer som oppga at de kunne tenke seg å bli lærer eller kanskje kunne tenke seg å bli lærer. Siden vi her primært ønsker å få innsikt i motivasjoner for å søke seg til grunnskolen, er det kun elever som oppgir at de kunne tenke seg å jobbe på barne- eller ungdomstrinnet eller begge deler som er inkludert. Disse

utgjør 214 personer. Elever som kun har oppgitt at de vil jobbe på videregående er dermed ikke inkludert.

Elevene som hadde oppgitt at de kunne, eller kanskje kunne, tenke seg å bli lærer, ble bedt om å velge opptil fire motivasjoner som de anså som de viktigste for å bli lærer³⁰. Et kryss innebar da at de anså den gitte motivasjonen som en av de (opptil fire) viktigste motivasjonene for å bli lærer blant en liste over ulike grunner. I figur 5.9 vises alle grunnene elevene kunne velge mellom og andelene som oppga de ulike motivasjonene som en av de viktigste. Motivasjonene som er markert med stjerne innebærer at det er signifikant forskjell mellom menn og kvinner.

³⁰ Spørsmålsteksten var følgende: «Hva er de viktigste motivasjonene dine for å bli lærer? (Du kan krysse av for maks fire svaralternativer)»

Figur 5.9: Motivasjon for å bli lærer. Andeler kvinner og menn.
Spørsmålsformulering: «Hva er de viktigste motivasjonene dine for å bli lærer? (Du kan krysse av for maks fire svaralternativer)»



Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Figur 5.9 viser hvor stor andel som har oppgitt hver av motivasjonene som en av de (opptil) fire motivasjonene de har for selv å skulle bli lærer. Vi ser at denne undersøkelsen også i stor grad bekrefter det vi har sett tidligere – både i kunnskapsoversikten og blant lærerstudenter. Både blant mannlige og kvinnelige elever oppgir over 50 prosent den altruistiske motivasjonen «Jeg vil ha en jobb som gir meg muligheten til å påvirke/gjøre en forskjell» som en av de viktigste motivasjonene. Blant de mannlige elevene er dette motivasjonen som flest har oppgitt som en av de viktigste. Blant kvinnene er det imidlertid «Jeg vil jobbe med barn og unge» som peker seg ut som den viktigste motivasjonen. 55 prosent av kvinnene anser dette som en viktig motivasjon, mens andelen blant de mannlige elevene som oppgir det

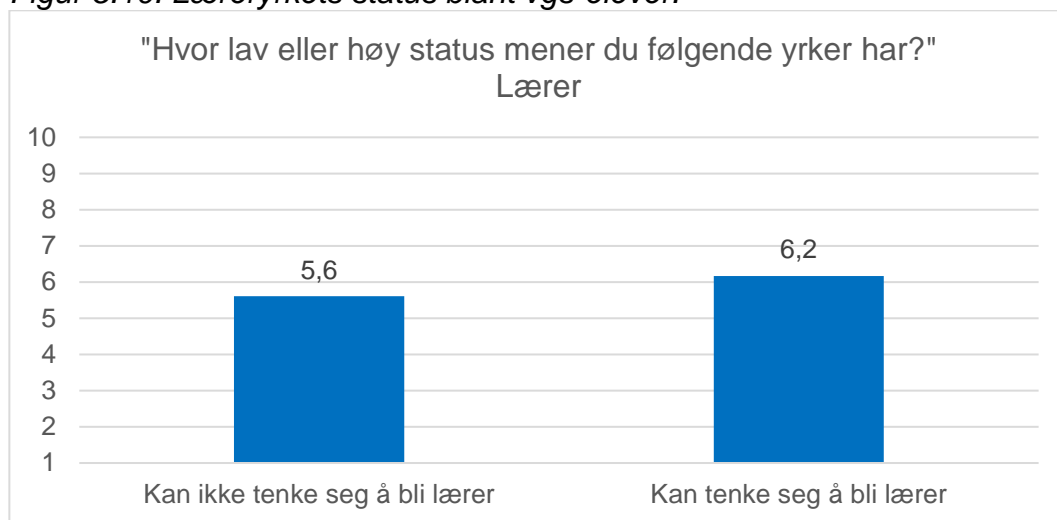
samme er halvparten så stor: i underkant av 27 prosent. Det å jobbe med barn og unge i seg selv er en klart viktigere motivasjon for de kvinnelige elevene enn de mannlige elevene.

Av indre motivasjonsfaktorer har over 40 prosent av både mennene og kvinnene oppgitt «Jeg vil gjerne undervise/formidle/lære bort» som en av de viktigste. En annen type indre motivasjon er «Mulighet for faglig utfordring», hvor i underkant av 8 prosent av mennene har oppgitt dette som en motivasjon, noe som er signifikant høyere en andelen kvinner, hvor kun 2 prosent har oppgitt det samme. Flere av grunnene elevene kunne vurdere som en av de viktigste for å ville bli lærer er knyttet til ytre faktorer: henholdsvis 36 og 31 prosent av de mannlige og kvinnelige elevene oppgir «Jeg ønsker en jobb med mange ferieuker» som en av de viktigste motivasjonene, men her er det ikke signifikante forskjeller. Blant elevene som oppgir at de kunne tenke seg å bli lærer, er det signifikante forskjeller mellom menn og kvinner på motivasjonen knyttet til studielån: kun 1 prosent av kvinnene har oppgitt «Jeg ønsker å få redusert studielånet» som en av de opptil fire viktigste grunnene for å ville bli lærer, mens 6 prosent av de mannlige elevene oppgir dette som en motivasjon. I tillegg oppgir rundt 30 prosent blant både kvinnene og mennene at det å ha en sikker jobb var en av de viktigste grunnene for å bli lærer. Også blant videregående elevene er det likevel grunner knyttet til altruistiske og indre motivasjon som peker seg ut som de viktigste.

5.3.1. Syn på læreryrkets status

I forskningsgjennomgangen tidligere i rapporten så en at lav lønn og lav status hevdes å være en medvirkende faktorer til at menn ikke ønsker å bli lærer. I undersøkelsen gjennomført på videregående elevene har de blitt bedt om å vurdere hvilken status de mener læreryrket har på en skala fra 1 («svært lav status») til 10 («svært høy status»), blant en rekke yrker. Sammenligningen av læreryrkets status hos menn og kvinner viser at mennene i utvalget skårer 5,8 på skalaen og kvinnene 6,0, men at forskjellene ikke er signifikante. Det er imidlertid signifikante forskjeller ut fra om en ønsker å bli lærer eller ikke. Læreryrket har høyere status blant de som kan tenke seg å jobbe som lærer enn de som ikke kan tenke seg det, som figur 5.10 viser.

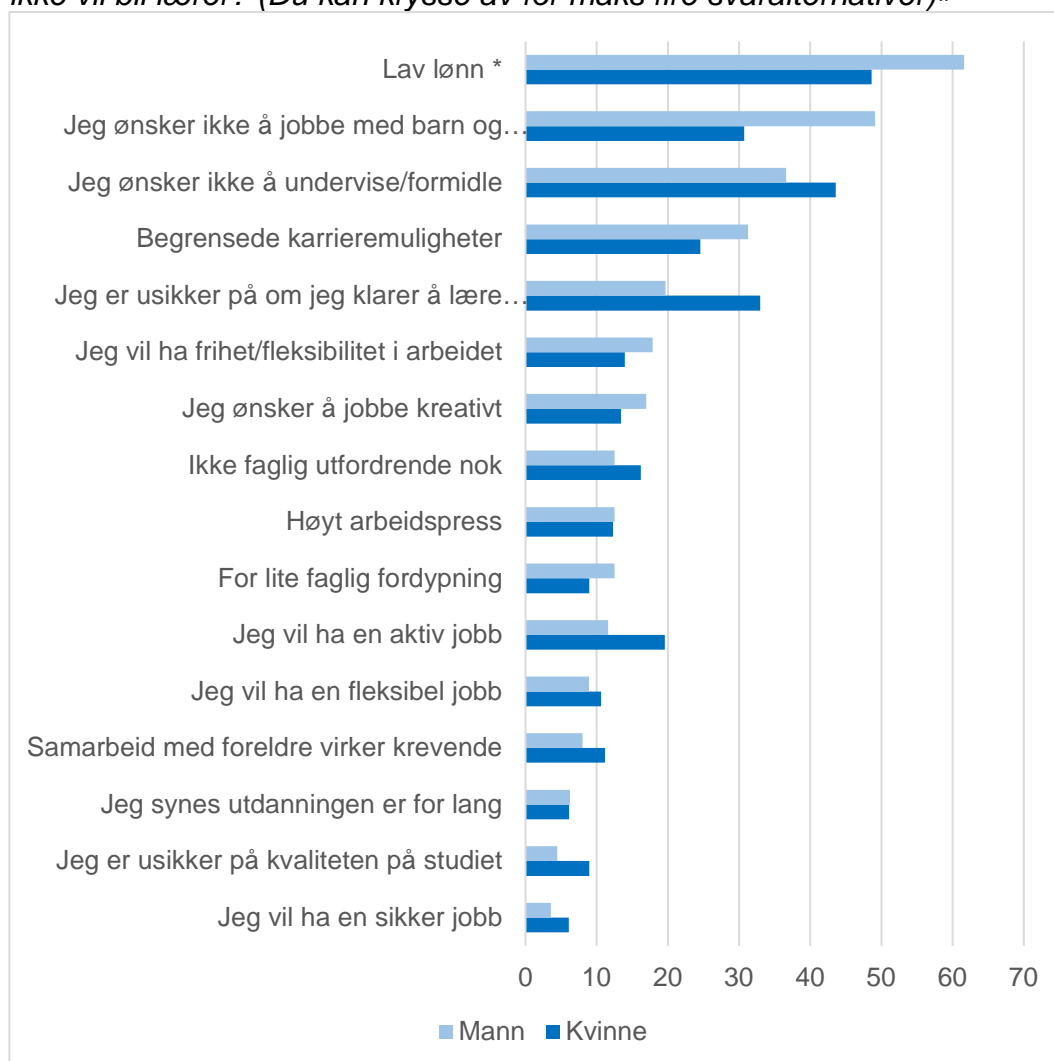
Figur 5.10: Læreryrkets status blant vgs-elever.



5.3.2. Barrierer – elevers grunner for ikke å ville bli lærer

Vi så i kunnskapsgjennomgangen at lav lønn er en av de vanligste årsakene som oppgis for å ikke bli lærer, og at lønn i noen studier har vist seg å være viktigere for menn enn for kvinner. I våre data finner vi nettopp at lønnsvilkår er en betydelig årsak til ikke å ville bli lærer blant norske videregående elever, og at dette i enda større grad ser ut til å være en barriere for menn enn for kvinner. Videregående elevene som deltok i spørreundersøkelsen og oppga at de ikke kunne tenke seg å bli lærer, utgjorde 291 personer. Disse ble spurt om å velge de (opptil fire) viktigste grunnene til at de ikke ønsket å bli lærer blant en liste over mulige grunner, deriblant «lav lønn». Status inngikk imidlertid ikke i denne, så vi har ikke informasjon om elevenes vurdering av om status har betydning for ikke å ville bli lærer. Under vises hvor mange prosent av de mannlige og kvinnelige respondentene som krysset av for de ulike grunnene, og disse er rangert i synkende rekkefølge for menn. Også her er signifikante forskjeller mellom mannlige og kvinnelige elever markert med stjerne.

Figur 5.11: Grunner for ikke å bli lærer blant vgs-elever. Andeler kvinner og menn. Spørsmålsformulering: «Hva er de viktigste grunnene til at du ikke vil bli lærer? (Du kan krysse av for maks fire svaralternativer)»



Spørsmål markert med stjerne innebærer at det er signifikante forskjeller med 5 prosents signifikansnivå.

Blant både de mannlige og de kvinnelige elevene som ikke ønsker å bli lærer, er «lav lønn» en viktig årsak for ikke å bli lærer. Blant kvinner svarer 49 prosent at dette er en av de viktigste grunnene, det vil si nesten halvparten av de kvinnelige elevene. Blant menn oppgir imidlertid 62 prosent at det er en av de viktigste grunnene til at de ikke ønsker å bli lærer. Forskjellene er signifikante på 5 prosents signifikansnivå. Lav lønn ser med andre ord ut til å være en medvirkende faktor til at unge ikke ønsker å bli lærer, men i enda større grad for menn enn for kvinner. En av grunnene til ikke å bli lærer som en relativt høy andel av både de mannlige og kvinnelige studentene oppgir, er «Jeg ønsker ikke å undervise/formidle», og det er her ikke signifikante forskjeller mellom

menn og kvinner. En grunn til ikke å bli lærer hvor det imidlertid er signifikante forskjeller mellom de mannlige og kvinnelige elevene, er «Jeg er usikker på om jeg klarer å lære bort»: 33 prosent av kvinnene som ikke ønsker å bli lærer oppgir dette som en av de viktigste grunnene, mens 20 prosent av mennene oppgir det samme. Det å være usikker på om en klarer å undervise ser dermed ut til å være en barriere i større grad for kvinner enn for menn.

Blant de mannlige videregående elevene oppgir 49 prosent at en av de viktigste grunnene til ikke å bli lærer er «Jeg ønsker ikke å jobbe med barn og unge». Til sammenligning har 31 prosent av de kvinnelige respondentene oppgitt dette som en av de viktigste grunnene, og forskjellen mellom menn og kvinner er signifikant. Ønsket om å ville jobbe med barn og unge var også veldig ulikt mellom menn og kvinner blant elevene som *kunne tenke seg* å bli lærer: 55 prosent av de kvinnelige elevene oppga «Jeg ønsker å jobbe med barn og unge» som en av de viktigste grunnene for å bli lærer, mens det blant mennene var 27 prosent som uttrykte det samme. Det å jobbe med barn og unge som grunn i seg selv er dermed noe som ser ut til å være viktigere for de kvinnelige elevene enn blant de mannlige. Kunnskapsoversikten viste at dersom en har erfaring med å jobbe med/være med barn og unge er sannsynligheten større for å ville bli lærer, og at slik erfaring er noe jenter har i mye større grad enn gutter.

5.4. Oppsummering

Oppsummert viser intervjuene med mannlige lærerstudenter flere interessante oppspill til diskusjon av både av hva som gjør at de vil bli lærere, opplevelsen av å være kjønnsminoritet, og hvordan de diskuterer og forstår mangelen på menn i læreryrket. Lest opp mot kunnskapsoppsummeringen, er studentene inntil de fleste av kategoriene identifisert som potensielle barrierer i forskningen. Det studentene er minst opptatt av, sammenlignet med kategoriene identifisert i den internasjonale forskningen, er oppfatningen om at læreryrket er «feminint» og derfor passer bedre for kvinner enn for menn. Utvalget er for lite til å trekke noen slutninger om årsakene til dette. Det er sannsynlig at de som velger å bli lærere ikke er opptatt av dette, mens de som velger det bort er mer opptatt av det. Dersom dette likevel skulle være representativt for flere, kan det være et utslag av at læreryrket har større kjønnsbalanse i Norge enn i mange andre land, og derfor er også oppfatninger om hvem læreryrket passer for, mindre snevert. Norske 20-åringer har også vokst opp i et land som har ført en tydelig likestillingspolitikk de siste tiårene, og det kan tenkes at norske

ungdommer derfor fremmer mer kjønnsliberale holdninger enn unge i for eksempel Australia og USA.

Motivene for valg av utdanning blant de mannlige lærerstudentene var relativt samstemte: alle var motiverte av å skulle jobbe med barn, og flere var også opptatt av det meningsfulle i å bidra til barns utvikling. Slike indre og altruistiske former for motivasjon kjenner vi igjen fra kunnskapsoversikten om motiv for valg av lærerutdanning. Det kan se ut som deres erfaringer med å jobbe med barn har vært med på å forme deres indre og altruistiske motiver for å ville bli lærer. Studentene hadde ulik vektlegging av ytre motivasjonstyper, som kom til uttrykk for eksempel i diskusjoner rundt overgangen til 5-årig masterutdanning og medfølgende høyere lønn. Studentene var bevisste på mangelen på mannlige lærere, og de mente at begge kjønn burde være representert i lærerstanden. Flere uttrykte også at det å være en «mannlig lærer» for elevene utgjorde en tilleggsverdi som virket motiverende.

Spørreundersøkelsen blant lærerstudentene ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) er i tråd med funnene fra internasjonal forskning på motivasjon for valg av lærerutdanning. Både kvinnelige og mannlige studenter er i stor grad altruistisk motiverte, dernest kommer indre motivasjonsformer og ytre motivasjonsformer. Det er kjønnsforskjeller både i altruistisk og indre motivasjon. Kvinner har høyere skår både på altruistisk og indre motivasjon, men vi finner ingen signifikante kjønnsforskjeller i ytre motivasjon. Verken kvinner eller menn mente at familie og venner hadde vært utslagsgivende for valget deres, men menn oppgir i større grad enn kvinner at det å ha venner som har valgt lærerutdanning er av betydning for at de valgte utdanningen selv. Sammenligningen av studentene ut fra hvilken studieretning de gikk på viste at lærerstudentene på 1.-7. trinn, uavhengig av kjønn, var signifikant høyere altruistisk motivert og ytre motivert enn 5.-10.-studentene.

Når det gjelder begrunnelsene for hvorfor studentene valgte 1.-7. trinn i stedet for 5.-10. trinn, vurderte studenter av begge kjønn faktoren «fordi det er på barnetrinnet grunnlaget legges for elevenes framtidige utvikling» som viktigste motivasjon for å søke seg til barnetrinnet. En annen motivasjon som også pekte seg ut som en viktig grunn til å bli lærer blant begge kjønn, var «fordi de yngste elevene gir så mye tilbake av positive følelser».

Spørreundersøkelsen blant videregående elever viser at blant de elevene som ønsker å bli lærere er begrunnelsen «Jeg vil ha en jobb som gir meg muligheten til å påvirke/gjøre en forskjell» den viktigste blant mannlige elever og nest viktigst blant kvinnelige elever. «Jeg vil jobbe med barn og unge» er den viktigste begrunnelsen blant kvinnelige elever. Her bekreftes også funnene fra tidligere forskning, ved at altruistiske og indre former for

motivasjon er viktigst. Blant ytre motiverte begrunnelser finner vi «mange ferieuker» og «en sikker jobb» som viktige blant begge kjønn, mens en signifikant forskjell mellom kjønn ble funnet når det gjelder studielån: kun 1 prosent av kvinnene har oppgitt «Jeg ønsker å få redusert studielånet» som en av de opptil fire viktigste grunnene for å ville bli lærer, mens 6 prosent av de mannlige elevene oppgir dette som en motivasjon. Det var ikke signifikante kjønnsforskjeller mellom kjønn i oppfatningene på læreryrkets status.

Analysen viser videre at lønnsvilkår oppgis som en betydelig årsak til ikke å ville bli lærer blant norske videregående elever, og at dette i enda større grad ser ut til å være en barriere for menn enn for kvinner. En annen betydelig kjønnsforskjell var den ulike vektleggingen av å ville jobbe med barn og unge. Betraktelig flere menn enn kvinner oppgir dette som en grunn til *ikke* å bli lærer. Vi så av kunnskapsoversikten at dersom en har erfaring med å jobbe med/være med barn og unge er sannsynligheten større for å ville bli lærer, og at slik erfaring er noe jenter har i mye større grad enn gutter. De betydelige kjønnsforskjellene i hvor motiverende det å jobbe med barn og unge kan også leses i lys av dette.

6. Oppsummering og diskusjon

Dette kapittelet vil diskutere rapportens funn på tvers av de foregående kapitlene. Gjennom arbeidet med rapporten har vi forsøkt å gi en bred tematisering av problemstillingen om mangelen på menn i GLU 1–7 og i læreryrket. Vi har sett at både begrunnelsene for at en bedre kjønnsbalanse bør være en viktig målsetning, og årsakene til at rekrutteringen er skjev, er sammensatte og mangesidige. Barn trenger både kvinner og menn som lærere fordi kjønnsbalanse er et viktig demokratisk og likestillingspolitisk prinsipp som bidrar til å korrigere skjevfordeling av innflytelse og ressurser, og fordi det kvalitative og kvantitative rekrutteringsbehovet til læreryrket forutsetter at lærerutdanningene rekrutterer fra hele befolkningen. Ikke minst trengs kjønnsbalanse i lærerstanden fordi spesifikke sider ved lærerrollen, som betydningen lærerne har for elevens både faglige og sosiale utvikling og deres funksjon som rollemodeller i barn og unges liv, gjør at det er viktig at norske elever møter både menn og kvinner i et av samfunnets aller viktigste yrkesgrupper.

6.1. Hva kjennetegner lærerstudenter?

Årsaker til skjevrekutteringen må sees i lys av historiske og sosiale betingelser. En del av mekanismene som ifølge kunnskapsoppsummeringen spiller inn på den skjeve rekrutteringen har lærerutdanningen til felles med andre kjønnssegregerte utdanninger og yrker, mens noen er identifisert som spesifikke for læreryrket. En forståelse av hva som kjennetegner de som velger lærerutdanning er et nødvendig bakteppe for å utmeisle rekrutteringsinitiativ. Dette både for at utdanningen i størst mulig grad skal imøtekomme studentenes forventninger, og fordi studentenes historier kan fortelle oss hva som skal til for å velge kjønnsutypisk. Kunnskapsoppsummeringen vi presenterte i kapittel 2 viser at lærerstudenter kjennetegnes ved å være indre og altruistisk motiverte for valg av utdanning. Den viste at kvinner er i gjennomsnitt mer altruistisk og indre motivert enn menn, men for de som vil jobbe på de laveste alderstrinnene er «å jobbe med barn» viktigste motivasjon, uavhengig av kjønn. Både mannlige og kvinnelige studenter som ønsker å jobbe på de laveste alderstrinnene er mer altruistisk motivert enn de som vil jobbe på de høyere alderstrinnene. Intervjuene vi har gjort med mannlige lærerstudenter bekrefter i stor grad funnene fra kunnskapsoversikten: de vil bli lærere fordi de ville jobbe med barn og det å skulle bidra til barns utvikling virket motiverende. Basert på intervjuene

med de mannlige lærerstudentene, er det også grunn til å tro at privat eller profesjonell erfaring med å være med barn *skaper indre motivasjon* for å jobbe som lærer, og at erfaring og mestring i arbeidet med barn gjør de motivert for å fortsette å gjøre en forskjell og bidra til positiv utvikling for barn. Dette funnet peker på relevansen av å se typer motivasjon som dynamiske, og ikke som statiske, kategorier.

Et annet interessant funn fra intervjuene var at flere av studentene også var motivert av å skulle bli «mannlige lærere», at mangelen på menn i læreryrket gjorde at de følte de kunne spille en ekstra viktig rolle i barns utvikling. Om dette er representativt for flere, kan det bidra til å forklare hvorfor mannlige lærerstudenter på barnetrinnet i noen undersøkelser har vist seg å være de mest altruistisk motiverte, sammenlignet med både studenter på ungdomstrinnet og kvinnelige medstudenter. Analysene av spørreundersøkelsen blant lærerstudenter viste – i tråd med funnene fra kunnskapsoversikten – at både kvinnelige og mannlige studenter i stor grad er altruistisk motiverte. Dernest kommer indre motivasjonsformer og ytre motivasjonsformer. Det viste seg å være kjønnsforskjeller i motivasjonen for å bli lærer: kvinner har høyere skår både på altruistisk og indre motivasjon. Det var ikke imidlertid ikke kjønnsforskjeller i ytre motivasjon. Verken kvinner eller menn mente at familie og venner hadde vært utslagsgivende for valget deres, men menn oppgir i større grad enn kvinner at det å ha venner som har valgt lærerutdanning er av betydning for at de valgte utdanningen selv.

Når det gjelder begrunnelsene for hvorfor studentene valgte 1.-7. trinn i stedet for 5.-10. trinn, vurderte studenter av begge kjønn faktoren «fordi det er på barnetrinnet grunnlaget legges for elevenes framtidige utvikling» som viktigste motivasjon for å søke seg til barnetrinnet. Studentene som sikter seg inn på å undervise på 1.–7. trinn er mer altruistisk motiverte, men også mer ytre motiverte, enn de som vil undervise på 5.–10. trinn. De mener at det er mindre krevende å undervise og færre disiplinproblemer på de laveste trinnene. På samme måte viser intervjuet med mannlige lærerstudenter at begrunnelser for å velge 1.-7. trinn knyttet seg til mindre arbeidsbelastning (ingen prøveretting) og mindre krevende undervisning.

6.2. Barrierer for menns valg av lærerutdanning

Kunnskapsoversikten viste at strukturelle hindringer som lønn, status og profesjonell autonomi kan være medvirkende faktorer til menns bortvalg av læreryrket, og flere studier viser at menn er mer opptatt av lønn og læreres posisjon i samfunnet enn det kvinner er. Våre analyser av

spørreskjemaundersøkelsen blant norske videregående elever viste at lønnsvilkår oppgis som en betydelig årsak til ikke å ville bli lærer, og at dette ser ut til å være en større barriere for menn enn for kvinner. Blant de kvinnelige elevene oppga 49 prosent at lønnsvilkår var en av de viktigste grunnene til å ikke bli lærer, mens 62 prosent av de mannlige elevene oppga dette som grunn.

En opplevelse av manglende autonomi i profesjonsutøvelsen, forklart med senere års økende ekstern kontroll, hevdes også å kunne ha konsekvenser for rekrutteringen til læreryrket generelt, og menn spesielt. Mye av forskningen vi har gått gjennom forklarer menns underrepresentasjon med at læreryrket er kvinnedominert. Studier viser at menn velger bort læreryrket på grunn av det numerisk overtallet av kvinner, og en opplevelse av at læreryrket passer bedre for kvinner enn for menn. Mye av forskningen på dette er gjort i land som USA, England og Australia, der mannsandelen er lavere enn i Norge, og dette har konsekvenser både for hvilke problemstillinger som preger forskningen og hvordan befolkningen i disse landene oppfatter læreryrket. Det er også andre kontekstuelle forskjeller, som utforming av lærerutdanning og skolesystem og tidspunkt for skolestart, som kan prege overføringsverdien av forskningen til norske forhold. De mannlige lærerstudentene intervjuet i dette prosjektet uttalte at de ikke hadde en opplevelse av å ha tatt et kjønnsutypisk utdanningsvalg, noe som kan henge sammen med at kjønnsbalansen blant lærere er jevnere i Norge og at Norge komparativt sett er et mer likestilt land, men her er utvalget for lite til å trekke noen slutninger. Forskning på kjønnsdelte utdanningsvalg, også i Norge, har dokumentert at oppfatninger av hva som passer for kvinner og menn formes tidlig, og at tidspunktet for når utdanningsvalg gjøres er en sårbar tid for å handle på tvers av etablerte kjønnsnormer. Basert på dokumentasjonen i forskningsgjennomgangen, samt forskning på hvordan slike prosesser virker også i Norge, er det sannsynlig at oppfatninger om at læreryrket passer bedre for kvinner enn for menn er virksomme også blant nordmenn.

Innenfor forskningen på utdanningsvalg er et velkjent funn at tidspunktet for utdanningsvalg spiller inn på hvilket valg som tas. Desto senere et utdanningsvalg blir tatt, desto mer sannsynlig er det å ta et kjønnsutypisk valg. Dette gjelder også for læreryrket, der forskningen viser at menn som velger lærerutdanning gjerne er eldre, og ofte har mer utdannings- og arbeidserfaring, enn sine kvinnelige medstudenter. Dette var også de studentene vi intervjuet opptatt av: de mente at gutter er mer skoleleie enn jenter og at de trengte et «pauseår» eller to før de kan gjøre et utdanningsvalg. En undersøkelse Pedagogstudentene gjorde blant

lærerstudenter våren 2019³¹ viste at 49 prosent av de mannlige lærerstudentene hadde studert noe annet før de begynte på lærerutdanning³².

Tre ytterligere temaer ble identifisert som viktige for å velge læreryrket: egen positiv erfaring med skole og lærere, erfaring med å jobbe med barn og sosial støtte fra foreldre og venner. Ifølge forskningen har menn i mindre grad enn kvinner slik erfaring og støtte, og disse faktorene vil dermed indirekte kunne fungere som barrierer mot menns valg av læreryrket. Når det gjelder egen skoleerfaring er mannlige lærere viktige for at gutter forstår at dette er et yrke de kan ha (rollemodelleffekt), mens *gode lærere*, uavhengig av kjønn, virker inspirerende for å ville bli lærer. Læreryrket skiller seg fra andre utdanningsvalg ved at ungdom, gjennom å være skoleelever, har hatt mulighet til å observere yrkesutførelsen direkte over mange år. Det er derfor sannsynlig at egen skolehistorie i stor grad vil prege lysten til å bli lærer selv.

Forskningsgjennomgangen viser at erfaring med å jobbe med barn, eller tilbringe tid med barn, øker sannsynligheten for å ville bli lærer, men også at jenter i større grad enn gutter har slik erfaring. Lærerstudentene vi intervjuet var opptatt av at slik erfaring både eksponerte dem for et alternativ de tidligere kanskje ikke hadde vurdert og nødvendig tid til å reflektere mer over hva de ville jobbe med. Denne kombinasjonen åpner, ifølge studentene, opp for lærerutdanning som alternativ.

Spørreundersøkelsen blant norske videregående elever viser at den nest viktigste grunnen til at elevene *ikke* vil bli lærere, etter «lav lønn», er at de ikke vil jobbe med barn og unge. Her er kjønnsdifferansen stor: 49 prosent av mannlige elever oppgir dette som en viktig grunn til å velge bort læreryrket, mens 31 prosent av kvinnelige elever mener det er en viktig grunn til ikke å bli lærer. Når vi vet at jenter i større grad har erfaring med å jobbe med og tilbringe tid blant barn, gjenspeiles dette også antakelig i dette funnet.

31

<https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/pedagogstudentene/studiehverdag/hvor-for-velge-larerutdanning/motivasjonsundersokelse-blant-larerstudenter.pdf>

³² Pedagogstudentene mener endring av ordningen med omgjøring av lån til stipend vil ramme rekrutteringen av menn til lærerutdanning:

<https://www.pedagogstudentene.no/dokumenter/politiske-dokumenter/horinger/20182019/horingssvar-endring-i-forskrift-om-tildeling-av-utdanningsstotte-for-undervisningsaret-2019-2020/>

6.3. Menns frafall fra lærerutdanning

Forskning på frafall i høyere utdanning viser at kjønnsminoriteten har større sannsynlighet for å avslutte studiet enn kjønnsmajoriteten. Et større frafall blant menn enn blant kvinner er altså noe lærerutdanningen har til felles med andre kvinnedominerte utdanninger. Samtidig viser noen studier at spesifikke deler av undervisningen ved lærerutdanningen, som praksisopphold og pensum, blir opplevd og mottatt forskjellig av kvinner og menn. Mannlige lærerstudenter og lærere vil i møte med utdanningen og yrket ofte for første gang erfare å være i en minoritetsposisjon. Flere studier anbefaler større bevissthet rundt menns minoritetsposisjon, og ulike initiativ for å minske følelsen av å være i minoritet har vist å ha effekt på trivselen. Det er både faglige og sosiale årsaker til frafall, og ulike mentorordninger og støttegrupper med både faglig og sosial funksjon er anbefalte tiltak i litteraturen. Slike initiativ var også iverksatte på en av institusjonene vi intervjuet, og egevalueringen av tiltakene var positiv. Kunnskap om kjønn blant ansatte på lærerutdanningsinstitusjoner er anbefalt for å avklare og diskutere kjønnsrolleforventninger i læreryrket, og slik øke følelsen av tilhørighet og det å «passe inn» som lærer. Flere av studiene med et motivasjonsperspektiv argumenterer for at lærerutdanningen også bør kjenne til hva som kjennetegner lærerstudentenes motivasjon for å velge yrket, for å kunne bygge opp under entusiasme og tilhørighet på studiet.

6.4. Utdanningsinstitusjonenes tiltaksarbeid og fremstilling av GLU

Intervjuene med studieledere ved institusjonene ga kunnskap om hvordan ansatte i lærerutdanningene reflekterer rundt og jobber med tiltak for rekruttering og mot frafall. De to institusjonene som ble intervjuet var ulike i både hvordan de resonnerer rundt problemstillingen og tiltakene, hvilken kunnskap de hadde om ulike former for tiltak for å oppnå bedre kjønnsbalanse og i hvilken grad de hadde iverksatt faktiske tiltak. Institusjonene hadde diskutert/iverksatt tiltak både rettet direkte mot menn, basert på antatte kjennetegn ved mannlige søkere og studenter, og tiltak som reflekterer en mer strukturell tilnærming, der fokuset ligger på å endre oppfatninger om hva som passer for kvinner og menn. Selv om utvalget her er lite, gir forskjellen mellom de to institusjonene en pekepinn om at kjønnsbalanse som problemstilling i ulik grad er tematisert ved landets lærerutdanningsinstitusjoner. Å forankre kjønnsbalanse som problemstilling i institusjonene ser ut til å være en forutsetning for å skape arenaer for å kunne foreslå, diskutere og iverksette tiltak.

Gjennomgangen av hvordan institusjonene fremstiller lærerutdanningen viser at hvordan lærerprofesjonen beskrives, og hvilke ord og begreper som brukes, varierer mellom institusjonene. Vektingen mellom fokuset på det faglige i lærerens kunnskapsbase versus det relasjonelle arbeidet og det bredere samfunnsmandatet er ulikt i de ulike institusjonene og i beskrivelsene av GLU 1–7 sammenlignet med 5–10. Oppsummert er det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og skolens samfunnsmandat noe nedtonet og noe mer implisitt framstilt sammenlignet med den faglige kunnskapsdimensjonen. Dette mønsteret finner vi igjen i studieplaner og læringsutbyttebeskrivelser, og gjenspeiles i den nasjonale rammeplanen³³. Når vi vet fra kunnskapsoppsummeringen at de som vil undervise på barnetrinnet hovedsakelig er motivert av å jobbe med barn og bidra til barns utvikling, er det interessant å se at begreper knyttet til fag, forskning og vitenskapelighet løftes opp, og relasjonsarbeid og samfunnsmandat tones ned. Våre intervjuer med lærerstudentene viste også at de ønsket å «gi noe annet enn det faglige» og var motivert av det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. Denne nedtoningen kan potensielt ha negative konsekvenser i rekrutteringsøyemed. En lignende ubalanse finner vi dokumentert i rapporten fra ekspertutvalget om lærerrollen, der det blir det pekt på en bekymring fra lærerhold om at vektleggingen av de faglige aspektene går på bekostning av fokuset på relasjonell og pedagogisk kompetanse, og at en nedtoning av slike ferdigheter i lærerutdanningen gjør at utdanningen i for liten grad forbereder studentene på skolehverdagens faktiske realiteter. I undersøkelsen gjort i sammenheng med rapporten blir det å kunne håndtere det relasjonelle i undervisningen fremholdt som en av de viktigste ferdighetene til en lærer. Ekspertutvalget mener at det faglige og relasjonelle samspillet som skjer i undervisningen nettopp kjennetegner *det særegne ved lærernes profesjonalitet*. Institusjonen kan derfor med fordel bruke flere virkemidler som handler om relasjoner og relasjonsbygging som en helt sentral side ved det å være lærer.

Det er grunn til å tro at mulige fagvalg ved de ulike institusjonene har betydning for rekrutteringen. Større utdanningssteder kan tilby et mer variert fagtilbud – som kan bidra til bredde i rekrutteringen. Den nylig foreslåtte masterutdanningen for praktisk-estetiske fag er i så måte et bidrag til dette³⁴. Det er også grunn til å tro at god variasjon i type utdanningssted er viktig med hensyn til å rekruttere bredt, og at det er

33

<https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7.pdf> og <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>

³⁴ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-master-i-lærerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag/id2630430/>

viktig å tilby lærerutdanning i nærhet til bosted for flest mulig. Pedagogstudentenes undersøkelse blant medlemmer og lærerstudenter viser rett nok at 39 prosent av de spurte var villige til å flytte på seg for å begynne på studiet, mens en nylig intervjustudie blant lærerstudenter ved USN og HiØ viser at nærhet til bosted er langt viktigere enn fagvalgsmuligheter (Maagerø m. fl., 2019).

6.5. Tiltak for å øke rekruttering og minske frafall

I kapittel tre presenterte vi iverksatte tiltak for å øke andelen menn og tiltak som har vist å ha dokumentert effekt på rekruttering til kjønnskjeve utdanninger.

I USA og Storbritannia er det flere store lærerrekutteringsprogram som handler både om å målrettet rekruttere potensielle søkere fra skoler, tilby støtte og veiledning til å gjennomføre ordinære lærerutdanningsprogram og å tilby alternative ruter til lærerutdanning. De fleste slike programmer har også økonomiske insentiver, som stipendordninger eller lønn under utdanning, noe som hevdes å være en nødvendig betingelse for å rekruttere deltakere. Både NOU 2012: 15 og NOU 2019: 3 har foreslått stipendordninger for det underrepresenterte kjønn ved kjønnskjeve utdanninger.

Flere av funnene på tvers av undersøkelsene i denne rapporten viser at det å ville jobbe med barn er en grunnleggende motivasjon for de som vil bli lærere, at erfaring med barn øker sannsynligheten for å ville bli det og at jenter har denne erfaringen i større grad enn gutter. Basert på intervjuene med de mannlige lærerstudentene er det også grunn til å tro at erfaring med å jobbe med barn *skaper* indre motivasjon for å jobbe som lærer. Videre ser det ut til at erfaring og mestring i arbeidet med barn gjør de motivert for å fortsette å gjøre en forskjell og bidra til positiv utvikling for barn – og slik øke altruistisk motivasjon.

Tiltak som gir menn erfaring med å jobbe i barnehage som «Lekeressurs i barnehagen»³⁵, noen steder kalt «barnehagekompis», vil i så måte være et tiltak som bøter på en slik mangel på erfaring. Prosjekt etter en slik modell for å jobbe på SFO vil kunne gi en lignende erfaring på grunnskolenivå. Tiltak som gir insentiv for å få opp mannsandelen i barnehage og SFO, slik at flere unge menn rekrutteres inn i slike

³⁵ https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2017/12/Lekeressurs_web.pdf

læringsarenaer før de bestemmer seg for hva de skal studere, kan også være mulige tiltak.

Eksponering for kjønnsutypiske rollemodeller er et av tiltakene som i forskningslitteraturen har vist seg å ha effekt på å korrigere oppfatninger om hvilke yrker som passer for kvinner og hvilke yrker som passer for menn. Det er imidlertid vanskeligere å måle hvilken faktisk effekt det har på utdanningsvalg. Slike tiltak er gjennomført i Norge for å få kvinner til å velge kjønnsutypisk, men det ser ut til i mindre grad å være iverksatt tiltak for menn³⁶.

De fleste tiltakene for å rekruttere menn vi har funnet kan sies legge et «kjønn som likhet»-perspektiv til grunn fordi de forsøker å korrigere strukturelle hindringer som fungerer som barrierer for menns valg av læraryrket. Dette er tiltak som har forankring i forskningslitteraturen, enten i form av at de søker å minske barrierer som det er god dokumentasjon på at eksisterer (for eksempel erfaring med å jobbe med barn og unge) eller fordi de har god dokumentert effekt (som eksponering for rollemodeller for å endre på kjønnsstereotype oppfatninger). Tiltak som legger et «kjønn som forskjellighet-perspektiv» til grunn for rekruttering, for eksempel ved å spille på identifiserte eller antatte karakteristikk ved det underrepresenterte kjønn, har ikke samme dokumenterte effekt i forskningslitteraturen. Her er det imidlertid få studier å konkludere fra.

Når det gjelder tiltak for å forhindre frafall, vektlegges i større grad «kjønn som forskjell»-perspektiver, da disse tiltakene er mer rettet mot menn som minoritet i utdanningen, og mot identifiserte utfordringer de har. For eksempel viser flere studier at menn har andre forventninger til studiet og praksisoppholdet til kvinner, noe som kan føre til dårligere trivsel og mindre tilhørighet dersom disse forventningene ikke blir møtt. Å imøtese og tilrettelegge for slike kjønns spesifikke utfordringer kan minske minoritetsfølelsen og øke følelse av tilhørighet på studiet, som igjen vil bidra til å minske sannsynligheten for frafall.

En fersk, norsk kunnskapsoppsummering om kjønnsdelte utdanningsvalg utarbeidet av Institutt for samfunnsforskning (ISF) (Reisel m. fl. 2019), viser at det både i Norge og internasjonalt ser ut til å være flere tiltak for å få kvinner til å velge mannsdominerte utdanninger og yrker enn tiltak for å rekruttere menn til kvinnedominerte utdanninger og yrker. Dette gjenspeiles også i at det er mer forskning på jenters (manglende) kjønnsutypiske valg enn på gutter som velger kjønnsutradisjonelt. Noe av forklaringen på det skjeve fokuset er at tradisjonelt mannsdominerte yrker har bedre lønns- og karrieremuligheter enn kvinnedominerte, og kvinners inntog i slike yrker vil bidra til å utjevne lønnsgapet mellom kvinner og

³⁶ Et eksempel er Ole-prosjektet ved NTNU: <https://www.ntnu.no/iha/ole>

menn. En jevnere kjønnsbalanse krever likevel også at menn i større grad rekrutteres til kvinnedominerte yrker, men likestillingsspørsmål som griper an dette ser generelt ut til å være utilstrekkelig tematisert i norsk barnehage og grunnskole. Fokus på kjønnsutradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg er i svært liten grad tilstede i utdannings- og yrkesrådgivningen i norsk skole (Mathiesen mfl., 2010), og i skolens planverk og målsetninger er likestilling lite tematisert – noe som gir svake muligheter for å arbeide med spørsmål knyttet til kjønnsstypiske og – utypiske utdanningsvalg (Støren mfl., 2010). Kunnskapsoppsummeringen fra ISF om kjønnsdeling i utdanning og arbeid (Reisel m. fl., 2019) viser at i rammeplan for barnehagen er tematikken kjønn og arbeidsliv fraværende. Forskningen viser at akseptable alternativer for yrkes- og utdanningsvalg blir formet allerede i barnehagen, og likestillingsarbeid i barnehagen kan være med på å åpne opp barns handlingsalternativer generelt, og dermed også yrkesvalg. Læreplanen for skolen legger vekt på å unngå stereotypifisering av *kvinnelige* kompetanseområder og på å forebygge kjønnskjev rekruttering til «naturvitenskap og teknikk» (Reisel mfl., 2019), men ikke tilsvarende fokus på å unngå stereotypifisering og unngå kjønnskjev rekruttering til kvinnedominerte fag og yrker. Dette fokuset på bredere rekruttering til naturvitenskaplige og tekniske fag i grunnskolenes læreplan, og ikke til fag der menn er underrepresentert, gjenspeiler den gjennomgående ubalansen både i forskning og tiltak mellom rekruttering til mannsdominerte yrker og fagområder og rekruttering til kvinnedominerte yrker og fagområder.

Satsningene for å øke interesse for, og kompetanse i, realfag er nødvendige, og dette er viktig ikke minst i læreryrket. Tilsvarende nasjonale satsninger som eksisterer for å øke interesse for realfaglig kunnskap, kunne man hatt prosjekt med formål om å øke bevissthet og kunnskap om relasjonell og pedagogisk kunnskap og kompetanse. Barnehager og skoler kan tilrettelegge for besøk av rollemodeller, eller på annen måte vise frem og tematisere variasjon i kjønn og etnisitet i ulike yrker. Det er i dag et prekært behov for økt rekruttering av menn i kvinnedominerte yrker som grunnskolelærer 1–7. Likevel finnes det så vidt oss bekjent ikke nasjonale prosjekter med rollemodeller og skolebesøk av tilsvarende type som for rekruttering til realfag. Slike tiltak kan generelt øke kunnskap både blant barn og ansatte i skole og barnehage om hva slags ferdigheter og kompetanse som inngår i kunnskapsbasen i slike yrker, og vil kunne ha kjønnsutjevneende effekter.

7. Kunnskapsbehov og anbefalte tiltak

Dette siste kapittelet vil anbefale konkrete tiltak for å bedre kjønnsbalansen på GLU 1–7 og identifisere kunnskapsbehovene innenfor problemstillingene som rapporten omhandler.

7.1. Anbefalte tiltak

I det følgende lister vi opp vi opp tiltak og tiltaksområder som kan utredes og vurderes. Alle tiltakene er basert på tiltakserfaringer eller forskning som er beskrevet i rapporten. I gjennomgangen har vi skilt mellom tiltak på nasjonalt nivå og på institusjonsnivå/lærerutdanningene. Vi finner imidlertid grunn til å understreke at det er gode grunner til å tenke i retning av en mer helhetlig, koordinert politikk som kombinerer tiltak på ulike nivå, og som også inkluderer lokale skolemyndigheter og skoler.

Vi starter imidlertid tiltaksdelen med to forslag til tiltaksområder/-pakker som er forankret i sentrale funn i rapporten, og som har et bredere, samlet nedslagsfelt. Begge vil være med på å styrke kunnskapsbasen om rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanningene 1–7, gitt at de blir utformet på en måte som gjør dem mulige å evaluere.

To sentrale tiltaksområder/-pakker basert på funn fra rapporten

Vi redegjør her for to hovedforslag til tiltak for å rekruttere flere menn til GLU 1.-7. De to anbefalte tiltakene har god forankring i forskningslitteraturen i form av at de enten søker å minske barrierer som det er god dokumentasjon på at eksisterer (menns manglende positive erfaring med å jobbe med barn og unge), eller fordi de har god dokumentert effekt (eksponering for rollemodeller for å endre på kjønnsstereotype oppfatninger).

Første tiltaksforslag er basert på et funn som vi finner i mange av undersøkelsene vi har vist til i denne rapporten: det å ville jobbe med barn er en grunnleggende motivasjon for de som vil bli lærere på 1.-7. trinn, erfaring med barn øker sannsynligheten for å ville bli det, og jenter har denne erfaringen i større grad enn gutter. Tiltaket³⁷ vil benytte potensialet i unge menn som jobber ufaglært eller frivillig i barnehage, SFO eller som assistent i skolen til å skape positive erfaringer med å jobbe med barn og

³⁷ Tiltaket omtales her som tiltak for å øke rekrutteringen til grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, men vil trolig også kunne ha tilsvarende effekt i barnehagelærerutdanningen.

unge og til å fremme forståelsen for, og kunnskapen om, hva som utgjør kunnskapsbasen i læreryrket.

Tiltakspakken vil være utformet i to trinn, der første trinn handler om å få unge menn til å prøve ut barnehage- og grunnskoleyrker, for eksempel basert på «barnehagekompis»/«lekeressurs»-metodikken. Neste ledd – og hovedmoment – handler om at de erfaringene unge menn gjør seg i disse yrkene, må virke motiverende for en videre karrierevei innenfor læreryrket. Det trengs derfor en bevissthet og systematikk i måten de blir mottatt på og får opplæring når de kommer inn i slike yrkesroller. Opplegget fordrer at menn blir involvert i det pedagogiske og relasjonelle arbeidet som mer enn en «lekeressurs», og dermed får kunnskap om yrket som et faglært område og videre hvilke ferdigheter og kompetanse som inngår i kunnskapsbasen i yrket. Et eventuelt tredje trinn i tiltakspakken vil være å inkludere rekrutteringsstrategier (kan baseres på erfaringer fra internasjonale rekrutteringsprogram beskrevet i kapittel 3) for å kunne jobbe mer systematisk med å rekruttere flere unge menn til å prøve ut jobb i barnehage og skole.

Tiltaket kan utprøves i samarbeid mellom kommune og lokale lærerutdanningsinstitusjoner og bør utformes på en måte som gjør tiltaket mulig å evaluere.

Det andre tiltaksområdet vil ha et bredere nedslagsfelt enn rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning, og baserer seg på forskning som påviser at barn tidlig utvikler kjønnsstereotypiske oppfatninger om hva kvinner og menn er gode på, og derfor passer til å jobbe med. Evaluering av tiltak som søker å korrigere slike oppfatninger, for eksempel ved å eksponere for rollemodeller som har gjort kjønnsutypiske yrkesvalg, har vist seg å ha effekt både på kjønnsstereotype oppfatninger og på faktiske valg. Tiltak i barnehage og skole som innebærer besøk av menn som har gjort kjønnsutypiske utdanningsvalg, eller ved at skoleelever besøker utdanningslinjer og arbeidsplasser med slike rollemodeller, vil kunne bidra til å endre oppfatninger som påvirker utdannings- og yrkesvalg. Tiltakene bør forankres i ramme- og læreplaner, og kan slik være et ledd i å styrke arbeidet med likestilling, inkludert kjønnsstypiske og utypiske utdanningsvalg, i skolens og barnehagens planverk og målsetninger. Slike tiltak i barnehage og grunnskole vil være med på å korrigere slike oppfatninger tidlig, mens tiltak siste året på videregående også vil kunne ha direkte effekt på utdanningsvalgene.

Tiltakspakkene bør utformes på en måte som gjør at effekten av tiltakene kan evalueres. I barnehage og grunnskole kan grad av kjønnsstereotype oppfatninger måles før og etter rollemodellbesøk, og i videregående skole kan sannsynligheten for kjønnsutypiske valg etter rollemodelleksponering måles.

Herunder følger en liste over andre tiltak, basert på erfaringer og forskning som er beskrevet i denne rapporten. Flere av disse kan kombineres med og representere en utvidelse av tiltakspakkene vi har skissert ovenfor:

Nasjonale tiltak:

- Bedre lønnsbetingelsene og styrke profesjonell autonomi i yrkesutførelsen.
- Styrke kunnskapen om kjønn, utdanning og yrke i barnehagens og grunnskolens planverk.
- Bevisstgjøring i skolens rådgivning om utradisjonelle utdanningsvalg og viktigheten av at unge menn, og andre underrepresenterte grupper, velger å bli lærere.
- Utvikle lærerutdanningsguide som samler informasjon om alternative veier til lærerutdanning etter modell fra Sverige
- Vurdere rekrutteringsprogram etter modell fra USA og Storbritannia med stipendordninger og oppfølging gjennom studiet.
- Utvikle informasjonskampanje om læreryrket med mål om å øke bevissthet om og forståelse for læreres kunnskapsbase og kompetansekrav, kampanjen kan rettes mot både ungdom og foreldre som målgruppe.
- Utvikle tiltak som benytter rollemodellprinsippet og eksponerer barn og unge i barnehage og skole for menn og kvinner med kjønnsutypiske yrker.
- Sikre variasjon i størrelse på utdanningsinstitusjoner, og geografisk spredning av utdanningsinstitusjoner, med hensyn til bred rekruttering.
- Utrede fordeler og ulemper ved kjønnspoeng og alderspoeng for menn ved lærerutdanningsinstitusjoner.

Tiltak på institusjonsnivå/lærerutdanningene:

- Gjennomføre skolebesøk til videregående skoler og ungdomsskoler, med kjønnsutypiske rollemodeller som representanter.
- Invitere elever fra videregående og ungdomsskole på besøk for å møte mannlige rollemodeller.
- Lærerutdanningsinstitusjonene kan med fordel tydeliggjøre den relasjonelle kompetansen som en helt sentral side av læreres kunnskapsbase.
- Tilby god variasjon i fagvalg for å sikre bredest mulig rekruttering.
- Forankre kjønnsbalanse som problemstilling i institusjonene, og med det kunnskap om ulike måter å jobbe med rekruttering for å sikre mangfold i studentmassen.

Tiltak for å hindre frafall av mannlige studenter:

- Øke lærestedenes bevissthet om at flere menn enn kvinner faller fra.
- Opprette veiledningsgrupper i spesifikke fag, rettet mot alle studenter, men som kan ha grupper av studenter som implisitt målgruppe.
- Samle mannlige studenter i en/samme gruppe/klasse, for å unngå å forsterke minoritetsfølelse.
- Arrangere sosiale samlinger for mannlige studenter.
- Gjennomføre individuell kontaktlærersamtale for alle studenter i første og andre semester.
- Opprette mentorordninger med mannlige studenter.
- Sørge for mannlige representativitet i illustrasjoner, både i informasjonsmateriell og i pensum.

7.2. Kunnskapsbehov

Som vår kunnskapsoversikt har vist, er mye av forskningen om rekruttering til lærerutdanningen og læreryrket utført i andre land. Noe av denne forskningen har overføringsverdi til norske forhold, men samtidig kan kontekstuelle faktorer spille inn. Det er derfor behov for flere empiriske undersøkelser i norsk kontekst.

Dersom lærerstanden skal speile befolkningen for øvrig, kreves variasjon ikke bare med tanke på kjønn, men også andre ulikhetsdimensjoner, som etnisitet og sosial klassebakgrunn. Det er også grunn til å tro at betydningen av etnisitet og sosial klasse påvirker kjønnsdelingen i lærerutdanningen – for eksempel er kvinner med lav sosial bakgrunn overrepresentert på kortere profesjonsutdanninger, som lærer og sykepleie, og det er særlig få menn med etnisk minoritetsbakgrunn på lærerutdanningene. På grunn av nødvendige avgrensninger i litteratursøkene til kunnskapsoppsummeringen, er forskning på mangelen på personer med innvandrerbakgrunn i lærerstanden ikke direkte adressert her³⁸. Et interseksjonelt perspektiv, som omfatter andre ulikhetsdimensjoner enn kjønn, bør inkluderes i fremtidig forskning og utredningsarbeid med denne problemstillingen.

For å vite mer om hvorfor så mange velger bort læreryrket trenger vi flere norske studier av hva som leder frem til valget, gjennom kvantitative og kvalitative undersøkelser av ungdommer som ennå ikke har valgt høyere utdanning. Studier som følger elever over tid, kanskje helt fra ungdomsskolealder, vil gi nødvendig kunnskap om hva som preger unges oppfatninger om aktuelle og uaktuelle yrker, og hvordan disse kan endre seg over tid.

Det foreligger få norske studier av unges egne vurderinger og valg av lærerutdanning – særlig av grunnskolelærerutdanningen. Vår intervjustudie med mannlige lærerstudenter viste interessante funn, men utvalget var for lite for robuste analyser. Uten å sammenligne med kvinnelige studenter vet vi heller ikke om funnene er kjønnsespesifikke. En fersk kunnskapsoppsummering om frafall ved norske utdanningsinstitusjoner (Hovdhaugen, 2019) konkluderer med at norske studier om frafall har gitt kunnskap om statistisk sammenheng mellom frafall og kjønn, alder, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående, men mindre om kontekstuelle årsaker som relaterer seg til institusjonen eller utdanningssystemet som helhet. Gitt frafallsutfordringen i viktige kvinnedominerte utdanninger, som grunnskolelærer 1–7 og sykepleie,

³⁸ Se side 6-8 og side 30 for eksempler fra denne rapporten der rekruttering av lærere med innvandrerbakgrunn er tematisert.

trengs det mer og bredere kunnskap om hvilke prosesser som fører til frafall.

Sist, men ikke minst, er det behov for systematiske evalueringer av tiltak som prøves ut i en norsk kontekst. Både de to hovedforslagene og de enkelttiltakene vi har skissert ovenfor bør derfor designes på en slik måte at de muliggjør systematisk evaluering av dem dersom de skal settes i verk.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abrahamsen, B. (2019). *Frafall i profesjonsutdanninger*. Artikkel under arbeid.
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Education*, 58(3), 281-298.
- Argentin, G. (2013). Male routes to a teaching career: motivations, market constraints and gender inequalities. *International Review of Sociology*, 23(2), 271–289. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804292>
- Asimaki, A., & Vergidis, D. K. (2013). Detecting the Gender Dimension of the Choice of the Teaching Profession Prior to the Economic Crisis and IMF (International Monetary Fund) Memorandum in Greece-A Case Study. *International Education Studies*, 6(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p140>
- Askling B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.J., Skagen, K., Skrøvset, S. & og Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askvik, T. (2015). Hva velger de som bryter mønsteret? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(04), 450–483.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_overfordokument_4127
- Barnett, R. A., Becher, R. A. & Cork, N. M. (1987). Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education. *Studies in Higher Education*, 12(1), 51–63.
- Basten, C. (1997). A Feminised Profession: women in the teaching profession. *Educational Studies*, 23(1), 55–62. <https://doi.org/10.1080/0305569970230104>
- Bergsvik, J., Kitterød, R. H., & Wiik, K. A. (2016). Forsørgermønstre blant par – likestilling eller spesialisering? *Søkelys på arbeidslivet*, 33(04), 379–402. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-04-06>
- Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.

Bohndick, C., Kohlmeyer, S., & Buhl, H. M. (2017). Competencies and career choice motives: characteristics of high school students interested in teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 566–580. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355029>

Born, V. de L., & Hegna, K. (2017). *Kjønnsegregering i høyere utdanning. Perspektiver, forskning og tiltak* (s. 56). Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/english/for-employees/support/human-resources/gender-equality/external/kjonnsegregering-hoyere-utdanning-2017.pdf>

Breda, T., Grenet, J., Monnet, M., & Effenterre, C. V. (2018). Can female role models reduce the gender gap in science? Evidence from classroom interventions in French high schools. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01713068>

Burn, E., & Pratt-Adams, S. (2015). *Men teaching children: dismantling gender barriers*. United Kingdom: Bloomsbury.

Buschor, C. B., Kappler, C., Frei, A. K., & Berweger, S. (2014). I want to be a scientist/a teacher: students' perceptions of career decision-making in gender-typed, non-traditional areas of work. *Gender and Education*, 26(7), 743–758. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.970615>

Butt, G., MacKenzie, L., & Manning, R. (2010). Influences on British South Asian women's choice of teaching as a career: "you're either a career person or a family person; teaching kind of fits in the middle". *Educational Review*, 62(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/00131910903519769>

Carrington, B., & Skelton, C. (2003). Re-thinking «role models»: equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/02680930305573>

Charles, M. og D. B. Grusky. (2004). *Occupational Ghettos: The Worldwide Segregation of women and men*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Cho, I. (2012). The effect of teacher–student gender matching: Evidence from OECD countries. *Economics of Education Review*, 31(3), 54–67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.02.002>

Clow, K. A., Ricciardelli, R., & Bartfay, W. J. (2015). Are You Man Enough to be a Nurse? The Impact of Ambivalent Sexism and Role Congruity on Perceptions of Men and Women in Nursing Advertisements. *Sex Roles*, 72(7), 363–376. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0418-0>

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher–Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences: Gender, status, and emerging career aspirations. *American sociological review*, 69(1), 93-113.
- Croft, A., Schmader, T., & Block, K. (2015). An Underexamined Inequality: Cultural and Psychological Barriers to Men's Engagement With Communal Roles. *Personality and Social Psychology Review*, 19(4), 343–370.
<https://doi.org/10.1177/1088868314564789>
- Cunningham, B., & Watson, L. W. (2002). Recruiting Male Teachers. *Young Children*, 57(6), 10–15.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227–240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.012>
- Cushman, P. J. (2009). Three men teachers, three countries and three responses to the physical contact dilemma. *International Journal of Education*, 1(1). <https://doi.org/10.5296/ije.v1i1.210>
- Cushman, Penni. (2007). The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(1), 79–98.
- Dasgupta, N., & Asgari, S. (2004). Seeing is believing: Exposure to counterstereotypic women leaders and its effect on the malleability of automatic gender stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(5), 642–658. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.02.003>
- Davies, G., & Hughes, S. (2018). Why I chose to become a teacher and why I might choose not to become one. A survey of student teachers' perceptions of teaching as a career |. *Teacher Education Advancement Network Journal*.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN/article/view/438>
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423–441. <https://doi.org/10.1080/03057640903352440>
- Driessen, G. (2007). The Feminization of Primary Education: Effects of Teachers' Sex on Pupil Achievement, Attitudes and Behaviour. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 53(2), 183–203.

- Drudy, S., Martin, M., O'Flynn, J., & Woods, M. (2005). *Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching*.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=198515>
- Dæhlen, M., & Abrahamsen, B. (2008). Velferdsstatens profesjoner: Mellom altruisme og egennytte. Jobbverdier blant framtidige profesjonsutøvere. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11(3), 150–165.
- England, P. (2010). The Gender Revolution: Uneven and Stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149–166. <https://doi.org/10.1177/0891243210361475>
- Estévez-Abe, M. (2006). Gendering the Varieties of Capitalism. A Study of Occupational Segregation by Sex in Advanced Industrial Societies. *World Politics*, 59(1), 142–175. <https://doi.org/10.1353/wp.2007.0016>
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Falk, A., Becker, A., Dohmen, T., Enke, B., Huffman, D., & Sunde, U. (2018). Global Evidence on Economic Preferences. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(4), 1645–1692. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy013>
- Fauskanger, J., & Hanssen, B. (2011). Frafall og omvalg i lærerutdanningen - hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped*, 34(02), 55–66.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328–343.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frei, A. K., Berweger, S., & Buschor, C. B. (2017). Men considering (and choosing) teaching as a career: what accounts for their decision to become a teacher? *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 535–549. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315397>
- Geerdink, G., Bergen, T., & Dekkers, H. (2011). Diversity in primary teacher education gender differences in student factors and curriculum perception. *Teachers and Teaching*, 17(5), 575–596.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602211>
- Gosse, D. (2011). Race, Sexual Orientation, Culture and Male Teacher Role Models: «Will Any Teacher Do as Long as They Are Good?» *Journal*

of *Men's Studies*; *Thousand Oaks*, 19(2), 116–137.

<http://dx.doi.org/10.3149/jms.1902.116>

Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. I D. Brown (Red.), *Career Choice and Development*. John Wiley & Sons.

Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 28.

<https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>

Griffiths, M. (2006). The Feminization of Teaching and the Practice of Teaching: Threat or Opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387–405.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Gyldendal.

Hansen, P., & Mulholland, J. A. (2005). Caring and Elementary Teaching: The Concerns of Male Beginning Teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 119–131. <https://doi.org/10.1177/0022487104273761>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>

Heinz, M., & Keane, E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523–543. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1521731>

Helland, H., & Wiborg, Ø. (2014). Retningsvalg i høyere utdanning - hvor langt faller eplet fra stammen? I *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 162–183). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Henriksen, E. K., Jensen, F., & Sjaastad, J. (2015). The Role of Out-of-School Experiences and Targeted Recruitment Efforts in Norwegian Science and Technology Students' Educational Choice. *International Journal of Science Education, Part B*, 5(3), 203–222.

<https://doi.org/10.1080/21548455.2014.900585>

Henriksen, K., Ellingsen, D., & Østby, L. (2010). *Innvandring og innvandrere 2010* (Nr. 119; s. 187). Hentet fra Statistisk sentralbyrå website: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-2010>

Henry, D. (2017). *Effective Strategies for Recruiting African American Males into Undergraduate Teacher-Education Programs*. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1884638987>

Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016): Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica*, 15(1).

Hoel, A., V. Johansen og M. Renolen (2010). *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010*. Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring (2008-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15(1), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>

Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 14–21.

Hovdhaugen, E. (2009): Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway, *Studies in Higher Education* 34(1),1-17

Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2005): *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og NTNU høsten 1999*. Arbeidsnotat 13/2005, Oslo: NIFU STEP

Hovdhaugen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning: En forskningsoppsummering av studier basert på norske data*. NIFU Arbeidsnotat 2019: 3. <https://www.nifu.no/publications/1691035/>

Imdorf, C., Hegna, K., & Doray, P. (2015). Educational systems and gender segregation in education - A three-country comparison of Germany, Norway and Canada. I C. Imdorf, K. Hegna, & L. Reisel (Red.), *Gender segregation in vocational education* (Bd. 31). Bingley: Emerald Insight.

Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for Choosing a Teacher Training Course. *Research in Education*, 73(1), 29–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.3>

Jensen, F., & Bøe, M. V. (2013). The Influence of a Two-Day Recruitment Event on Female Upper Secondary Students' Motivation for Science and Technology Higher Education. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 317–337.

Johnson, S. P., Middleton, R., Nicholson, N., & Sandrick, D. (2010). Still so Few Male Teachers: Now What? *Part of a special section: Men in the Lives of Young Children*, 65(2), 18–23.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173–185.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>

Keck Frei, A., Berweger, S., & Bieri Buschor, C. (2017). Men considering (and choosing) teaching as a career: what accounts for their decision to become a teacher? *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 535–549. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315397>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 173–186.
<https://doi.org/10.1080/14681360000200093>

Little, J. W. (2012). Understanding Data Use Practices Among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143–166.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study (2nd ed.)*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.

Lovett, T. (2013). “Going going.....” Why are Males Underrepresented in Pre-Service Primary Education Courses at University. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 347–356.

Maagerø, E., Simonsen, B., Rye, E., Prøitz, T., Bjordal F. R. & Afdal, H. (2019). Artikkel under arbeid.

Magnussen, M.-L. (2015). *Familieforsørgelse i menns hverdag*. Doktorgradsavhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/48893>

Mancus, D. S. (1992). Influence of male teachers on elementary school children's stereotyping of teacher competence. *Sex Roles*, 26(3), 109–128. <https://doi.org/10.1007/BF00289753>

- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Mariskind, Clare. 2014. "Teachers' care in higher education: contesting gendered constructions." *Gender and Education* 26 (3):306-320.
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334. <https://doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Martin, D. M., & Luth, F. (2000). Where Are the Men? The Scarcity of Males in Early Childhood Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 321–330. <https://doi.org/10.1080/0163638000210303>
- Martino, W. J. (2008). Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>
- Mastekaasa Arne & Jens-Christian Smeby (2008): Educational Choice and Persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education* 55(2), 189-201. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-006-9042-4>
- Mathiesen, I. H., Buland, T., & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgiving - et glemt tema?* Hentet fra SINTEF website: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/kjonnsradgiving.pdf>
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of education policy*, 27(6), 815–833.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 231–243.
- Mausethagen, S., Smeby, J-C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism. Dent, Mike; Bourgeault, Ivy Lynn; Denis, Jean-Louis; Kuhlmann, Ellen (Red.). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. 22. s. 329-342. Routledge.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2017). Are male teachers headed for extinction? The 50-year decline of male teachers in Australia. *Economics of Education Review*, 60, 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.003>
- McKenna, L., Vanderheide, R., & Brooks, I. (2016). Is graduate entry education a solution to increasing numbers of men in nursing? *Nurse*

Education in Practice, 17, 74–77.

<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.11.007>

Medford, L., Knorr, R., & Cook, M. (2013). *Men Missing from the PK-12 Classroom—A Discussion of Research-Based Explanations*. 22(2), 8.

Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2004). Attracting, Recruiting and Retaining Male Teachers: Policy Issues in the Male Teacher Debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355–369.

Mistry, M., & Sood, K. (2015). Why are there still so few men within Early Years in primary schools: views from male trainee teachers and male leaders? *Education 3-13*, 43(2), 115–127.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2012.759607>

Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17–32.

<https://doi.org/10.1080/09500790108666980>

Moss-Racusin, C. A., & Johnson, E. R. (2016). Backlash against male elementary educators. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(7), 379–393. <https://doi.org/10.1111/jasp.12366>

Mulholland, J., & Hansen, P. (2003). Men who become Primary School Teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 213–224. <https://doi.org/10.1080/0955236032000149355>

Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., ... Werler, T. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet*. (Nr. 5).

<https://www.uis.no/getfile.php/13183907/Følgjegruppen%20for%20lærerutdanningen%20%28FFL%29/Publikasjoner/Rapport%20nr.%205%20frå%20Følgjegruppa.pdf>

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574–599.

<https://doi.org/10.1177/1741143209339651>

Nedregård, Oda & Bente Abrahamsen (2018): Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet. OsloMet rapport 2018, nr. 8. Oslo: OsloMet. <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/121>

Nelson, B., & Shikwambi, S.-J. (2010). Men in Your Teacher Preparation Program: Five Strategies to Recruit and Retain them. *YC Young Children*, 65(3).
https://www.jstor.org/stable/42730590?seq=1#page_scan_tab_contents

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2018). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813–831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>

Noddings, N. (2004). Foreword. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (red.), *No education without relation*. New York: P. Lang.

Norsk senter for forskningsdata (2019). Database for statistikk om høgre utdanning (DBH). <http://tinyurl.com/yxocyq9y>

NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

NOU 2012: 15 *Politikk for likestilling*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

OECD. (2016). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for Policy Development*.
<http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

OECD, (2018). Effective teacher policies. Insights from PISA (2018).
<http://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm>

Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does Exposure to Counterstereotypical Role Models Influence Girls' and Women's Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>

Parr, M., Gosse, D., & Allison, J. (2008). The Professional Journey of Male Primary Teachers: Experiences and Perceptions of Entering into a «Sacred Female Space». *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(6), 257–265.
<https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i06/39516>

Pollitt, K., & Oldfield, J. (2017). Overcoming the odds: Exploring barriers and motivations for male trainee primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.003>

Ponte, E. (2012). 'Wow, this is where I'm supposed to be!' Rethinking gender construction in teacher recruitment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.643765>

Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The Attractions of Teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95–112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>

Raggl, A., & Troman, G. (2008). Turning to Teaching: Gender and Career Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 581–595.

Reisel, L., Skorge, Ø., & Uvaag, S. (2019). *Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg. En kunnskapsoppsummering*. (Nr. 6). Hentet fra Institutt for samfunnsforskning website: <https://www.samfunnsforskning.no/core/aktuelt/nyheter/hvorfor-velger-vi-sa-ofte-kjonnsdelte-utdanninger-.html>

Reisel, L. & Seehuus, S. (2019). *Unpacking the logics of gendered educational choices: Consensual status beliefs and normative judgements*. Artikkel under arbeid.

Reisel, L., & Teigen, M. (2014). *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>

Riddell, S., & Tett, L. (2010). Gender balance in teaching debate: tensions between gender theory and equality policy. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 463–477. <https://doi.org/10.1080/13603110802522541>

Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality. *American sociological review*, 79(1), 1-16.

Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1–13.

Roness, D., & Smith, K. (2009). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 111–134. <https://doi.org/10.1080/02619760902778982>

- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185.
<https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Russo, S., & Feder, T. (2001). A Preliminary Investigation of Barriers Faced by Male Early Childhood Pre-Service Teachers. *Early Child Development and Care*, 170(1), 57–75.
<https://doi.org/10.1080/0300443011700106>
- Samordna opptak. (2018). *Søker- og opptakstall 2018*.
<https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2018/>
- Sandnes, T. (2017). *Innvandrere i Norge 2017. Statistiske analyser* (Nr. 155). Hentet fra Statistisk sentralbyrå website:
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-i-norge-2017>
- Sargent, P. (2000). Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410–433.
<https://doi.org/10.1177/1097184X00002004003>
- Scheeren, L., van de Werfhorst, H. G., & Bol, T. (2018). The Gender Revolution in Context: How Later Tracking in Education Benefits Girls. *Social Forces*, 97(1), 193–220. <https://doi.org/10.1093/sf/soy025>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World. Background report for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Severiens, S., & ten Dam, G. (2012). Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Research in Higher Education*, 53(4), 453–470. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Sinnes, A. (2012). Three Approaches to Gender Equity in Science Education. *Nordic Studies in Science Education*, 2(1), 72-83–83.
<https://doi.org/10.5617/nordina.451>
- Sinnes, A. T., & Løken, M. (2014). Gendered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 343–364.
<https://doi.org/10.1007/s11422-012-9433-z>
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(6), 677–690.
<https://doi.org/10.1080/09540250701650599>

- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39–54.
<https://doi.org/10.1080/02680930802412677>
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.616634>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og case. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sokal, L., Katz, H., Chaszewski, L., & Wojcik, C. (2007). Good-bye, Mr. Chips: Male Teacher Shortages and Boys’ Reading Achievement. *Sex Roles*, 56(9), 651–659. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9206-4>
- Spernes, K. (2014). Skolens betydning for den lave andelen av ungdom med innvandrebakgrunn i lærerutdanningen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2).
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1601>
- SSB, 2019. *Flere menn i kvinnedominerte utdanningsprogram*.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-menn-i-kvinnedominerte-utdanningsprogram>
- Stewart, S., Coombs, L., & Burston, B. (2016). What’s sex got to do with it? The preparation of elementary male teacher candidates. *Journal for Multicultural Education*, 10(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2015-0024>
- Stroud, J. C., Smith, L. L., Ealy, L. T., & Hurst, R. (2000). Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education: Early Child Development and Care. *Early Child Development and Care*, 163(1), 49–60.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Støren, A., Waagene, E., Arnesen, C. Å., & Hovdhaugen, E. (2010). *Likestilling er jo ikke lenger det helt store... Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010*. (Nr. 15/2010). Hentet fra NIFU website:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf

Sumsion, J. (1999). Critical Reflections on the Experiences of a Male Early Childhood Worker. *Gender and Education*, 11(4), 455–468.

<https://doi.org/10.1080/09540259920519>

Szwed, C. (2010). Gender balance in primary initial teacher education: some current perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 303–317. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497392>

Thornton, M., & Bricheno, P. (2006). *Missing men in education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Thornton, M., & Bricheno, P. (2008). Entrances and exits: changing perceptions of primary teaching as a career for men. *Early Child Development and Care*, 178(7–8), 717–731.

<https://doi.org/10.1080/03004430802352087>

Thornton, M., Bricheno, P., & Reid, I. (2002). Students' Reasons for Wanting to Teach in Primary School. *Research in Education*, 67(1), 33–43. <https://doi.org/10.7227/RIE.67.4>

Thornton, M., & Reid, I. (2001). Primary School Teaching as a Career: The views of the successfully recruited. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 111–112. <https://doi.org/10.1080/02607470120042573>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The review of higher education*, 21(2), 167-177.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, pp. 47 – 59.

Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010712>

Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and 'educare'. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93–106.

<https://doi.org/10.1080/09589236.2012.754346>

Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: a comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2014.928023>

Warwick, J., Warwick, P., & Hopper, B. (2012). Primary teacher trainee perspectives on a male-only support group: moving male trainee teachers

beyond the 'freak show'. *Teacher Development*, 16(1), 55–76.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2012.669602>

Washington, V. (2009). Needed in School Teaching: A Few Good Men. *New England Journal of Higher Education*, 23(5), 18–19.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Weaver-Hightower, M. B. (2011). Male Preservice Teachers and Discouragement from Teaching. *The Journal of Men's Studies*, 19(2), 97–115. <https://doi.org/10.3149/jms.1902.97>

Winch, C., Oancea, A. & Orchard, J. (2015). The Contribution of Educational Research to Teachers' Professional Learning, Philosophical Understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.

With, Mari Lande & Arne Mastakaasa (2014): Karakterer, opptakskrav og lærerrekuttering. I Frølich, N., E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red): *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, Oslo: Cappelen Damm.

With, M. L. (2016). *Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010* Doktorgradsavhandling. Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:10857/A-16-5-manus-With-SPS.pdf>

With, M. L. (2018). Recruitment to Teaching: The Changing Impact of Social Origins in Norway 1975–2010. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 163–185.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212259>

Wollscheid, S., Hjetland, H. N., Rogde, K., & Skjelbred, S.-E. (2018). *Årsaker til og tiltak mot kjønns-forskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt* (Nr. 25).

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2567732/NIFUrappo-rt2018-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their

preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245–264.

<https://doi.org/10.1080/0261976042000290787>

Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om GLU 1–7

Formål: Dette prosjektet handler om årsaker til manglende kjønnsbalanse blant studenter på grunnskolelærerutdanningen 1–7, og hvilke tiltak og tiltaksområder som kan ha effekt på rekrutteringen. Vi vil som en del av prosjektet gjennomføre intervju med studenter og ledere ved to utdanningsinstitusjoner.

Hvem er ansvarlig for prosjektet Prosjektet blir gjennomført av Senter for profesjonsstudier, OsloMet, på vegne av Kunnskapsdepartementet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få vite mer om hva som gjør at unge velger lærerutdanning vil vi intervju mannlige lærerstudenter ved to utdanningsinstitusjoner. For å få vite mer om hvordan institusjonene jobber med denne problemstillingen vil vi intervju ledere ved to utdanningsinstitusjoner.

Studentene vil bli rekruttert ved å informere i forelesninger og ta direkte kontakt med studenter der for å spørre om de er villig til å delta. Ledere vil bli rekruttert ved direkte henvendelse til institusjonene.

Hva innebærer det for deg å delta? For deg innebærer deltakelse ett intervju. Det vil i intervjuene bli brukt båndopptaker. Notater og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun prosjekteier som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptak vil bli oppbevart uten tilgang for andre, og vil ødelegges etter prosjektet er avsluttet. Transkripsjonene vil ikke inneholde informasjon som kan identifisere deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen informasjon om deltakere vil oppbevares, og opptakene som gjøres, oppbevares på passordbeskyttede enheter. Prosjektet benytter en transkriptør som databehandler.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Analyseresultater planlegges å publiseres i form av en forskningsrapport. Utdrag fra intervjuet kan her bli brukt i anonymisert form. Prosjektet skal avsluttes i juni 2019, og alle personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Runa Brandal Myklebust: runamy@oslomet.no /48 18 00 13
- Personvernombud ved OsloMet, Ingrid Jacobsen: ingrid.jacobsen@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen
Runa Brandal Myklebust
Prosjektansvarlig
Senter for profesjonsstudier

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Menn i
grunnskolelærerutdanningene 1–7» og samtykker til deltakelse i
prosjektet.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er
avsluttet, ca juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Del 1: Ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner

Hvilke strategier har de og hvilke valg har de gjort med hensyn til rekruttering av og frafall blant mannlige studenter. Vil ta utgangspunkt i tilsendt oversikt over tiltak de har gjort, og må derfor tilpasses etter det.

- Kan du først si litt om din stilling og ansvarsområder – hvordan er din stilling knyttet til GLU 1–7?
- Kjenner dere til KDs satsning på å få flere menn til GLU 1–7? Har dere noen tanker om prosjektet?
- Er det viktig med flere mannlige lærere?
- Har dere jobbet med denne problemstillingen? Hvilke måter har dere jobbet med den på?
- Hva kunne eventuelt vært måter/tiltak å jobbe med dette på?
- Kan dere si litt om utviklingen i søkertall blant menn de siste årene?
- Hva er eventuelle utfordringene med rekruttering av menn?
- Vi vet at mange menn faller fra GLU. Er frafallsproblematikk knyttet til menn noe dere har jobbet spesifikt med?
- Hvordan har dere jobbet med det? Hva kunne eventuelt vært måter å jobbe med dette på?
- Hva er utfordringene med frafall av menn? Hvilke eventuelle konsekvenser har det for utdanningen? Hva betyr det å ha både menn og kvinner i utdanningen?

Til liste over tiltak/eventuelle tiltak:

- Er det noen av disse tiltakene som har hatt spesielt god effekt?
- Er det noen tiltak de har tenkt på å gjennomføre, ting på idestadiet? Hva har stoppet opp?
- Har dere noen bestemte møtepunkter der slike problemstillinger diskuteres? Bli det tatt opp på møter, inn i strategier, annet planverk e.l.?
- Hva gjør dere dersom dere får vite at en student tenker å slutte?

- Har dere noen planer om å jobbe med dette/jobbe annerledes enn dere har gjort tidligere? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Hva tenker du bør stå sentralt for den videre satsninga på å sikre rekruttering av menn?
- Hva tenker du bør stå sentralt for den videre satsninga på å hindre frafall?
- Dersom ressurser ikke hadde vært noe problem, hvordan tenker dere at det hadde vært lurt å jobbe med rekruttering av menn til GLU 1–7?
- Har dere tenkt på strategisk rekruttering av også andre ulikhetsdimensjoner, som for eksempel innvandrerbakgrunn?

Del 2: Studenter

Hvorfor lærerutdanning? Forventninger til studiet og realiteter, utfordringer ved å være mannlig student i kvinnedominert utdanning, hva er viktig å formidle til utdanningssøkere om lærerutdanning?

- Kan dere fortelle litt om hvorfor dere valgte å søke dere inn på GLU 1–7?
 - o Når bestemte du deg?
 - o Hvorfor valgte du akkurat dette studiestedet?
 - o Vurderte du andre studier? Andre studiesteder?
 - o Var utdanningsvalget noe du diskuterte med foreldrene dine?
 - o Hva synes foreldrene deres om valget deres?
 - o Har dere foreldre som er lærere?
 - o Er det noen av vennene deres som også har begynt på lærer?
 - o Har dere diskutert utdanningsvalget mye med venner?
 - o Hva tenker vennene deres om utdanningsvalget? Har det vært positive/negative reaksjoner?
 - o Vil dere si at det var noe eller noen som inspirerte dere til å søke? (For eksempel at dere kjenner noen som studerer det samme, noen i familien som er lærer, eller at dere har hatt lærere dere likte?)

- Oppfordret til å søke GLU av rådgiver, venner, reklame eller lignende?
 - Var GLU 1–7 førstevalget deres? Hvilke andre studier søkte dere på?
- Hva tenker dere er spesielt spennende med å være lærer 1–7.trinn?
- Hva tenker dere kjennetegner den «god læreren» / «den gode skole»?
- Har det å starte her vært som dere hadde sett for dere? Hvordan tenkte dere at det ville bli?
- Hvilke forventninger hadde dere til GLU (gå gjennom det som ev ikke har blitt kommentert på):
 - Timeplan
 - Lærerne ved studiestedet / praksislærere
 - Fagene
 - Medstudentene
 - Praksis
 - Det sosiale
 - Studiestedet
- Spørsmål om praksisperioden – forventinger og opplevelse. Var det/er det sånn som dere hadde sett for dere?
 - Var det noe som overrasket dere med praksisperioden?
- Hva synes dere har vært spesielt positivt med studiet så langt?
- Har dere noen tanker om hvilke fordypningsfag dere skal ta framover?
 - Hvorfor dette valget?
- Hva tenker dere kan være grunnen til at det er færre menn enn kvinner som søker seg til GLU 1–7?
- Hva synes dere om å være på et studie der menn er i mindretall?
- Hva tror dere kan være årsaken til at flere menn enn kvinner slutter på GLU 1–7-studiet?
- Hva tenker dere skal til for å rekruttere flere menn til GLU 1–7?

- Kan dere beskrive et tiltak dere tenker kan være godt for å få flere menn til å søke? Hvorfor?
- Kan dere beskrive et tiltak dere tenker ikke ville være et godt tiltak for å få flere menn til å søke? Hvorfor ikke?
- Er det noen tiltak man kunne gjort for å hindre menn i å falle fra?

Vedlegg 3: Klassifisering av studier

Kategori	Underkategori	Forfatter(e), år	Land
Motivasjon for å bli lærer	Review-artikler	Fray & Gore, 2018	
		Guarino, Santibañez, & Daley, 2006	
		Heinz, 2015	
	Karrierendring og motivasjon	Argentin, 2013	Italia
		Manuel & Hughes, 2006	Australia
		Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003	Storbritannia
		Raggl & Troman, 2008	Storbritannia
		Richardson & Watt, 2005	Australia
		Thornton, Bricheno, & Reid, 2002	Storbritannia
	Kjønn og motivasjon	Argentin, 2013	Italia
		Balyer & Özcan, 2014	Tyrkia
		Bohdick, Kohlmeyer, & Buhl, 2017	Tyskland
		Butt, MacKenzie, & Manning, 2010	Storbritannia
		Drudy, 2008	Reviewartikkel
		Drudy, Martin, O'Flynn, & Woods, 2005	Irland
		Flores & Niklasson, 2014	Portugal, Sverige
		Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2011	Nederland
		Jarvis & Woodrow, 2005	Storbritannia
		Jungert, Alm, & Thornberg, 2014	Sverige
		Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001	Storbritannia
		Mulholland & Hansen, 2003	Australia
		Pollitt & Oldfield, 2017	Storbritannia
		Ponte, 2012	USA
Riddell & Tett, 2010		Storbritannia	
Simpson, 2005		Storbritannia	
Skelton, 2007		Storbritannia	
Struyven, Jacobs, & Dochy, 2013	Belgia		
Szwed, 2010	Storbritannia		
Watt & Richardson, 2008	Australia		
Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012	Australia, USA, Tyskland, Norge		
Weiss & Kiel, 2013	Tyskland		

Status, lønn og profesjonalitet	Cooney & Bittner, 2001	USA
	Cushman, 2005	New Zealand
	Cushman, 2007	Reviewartikkel
	Davies & Hughes, 2018	Storbritannia
	Drudy, 2008	Reviewartikkel
	Johnson, Middleton, Nicholson, & Sandrick, 2010	USA
	Martin & Luth, 2000	Reviewartikkel
	Thornton & Bricheno, 2008	Storbritannia
	Thornton et al., 2002	Storbritannia
Erfaringer med skole/lærere	Bohdick et al., 2017	Tyskland
	Buschor, Kappler, Frei, & Berweger, 2014	Sveits
	Dasgupta & Asgari, 2004	USA
	Flores & Niklasson, 2014	Portugal, Sverige
	Frei, Berweger, & Buschor, 2017	Sveits
	Moss-Racusin & Johnson, 2016	USA
	Ponte, 2012	USA
	Russo & Feder, 2001	Australia
	Spernes, 2014	Norge
	Stroud, Smith, Ealy, & Hurst, 2000	USA
	Thornton et al., 2002	Storbritannia
	Younger, Brindley, Pedder, & Hagger, 2004	Storbritannia
	Erfaringer med å jobbe med barn	Drudy et al., 2005;
Frei et al., 2017		Sveits
Martin & Luth, 2000		Reviewartikkel
Müller, Alliata, & Benninghoff, 2009		Sveits
Parr, Gosse, & Allison, 2008		Canada
Szwed, 2010		Storbritannia
Tidspunkt for utdanningsvalg	Argentín, 2013	Italia
	Buschor et al., 2014	Sveits
	Manuel & Hughes, 2006	Australia
	Mulholland & Hansen, 2003	Australia
	Watt & Richardson, 2008	Australia
Påvirkning fra foreldre og venner	Askvik, 2015	Norge
	Buschor et al., 2014	Sveits
	Cooney & Bittner, 2001	USA
	Davies & Hughes, 2018	Storbritannia

		Denzler & Wolter, 2009	Sveits
		Drudy et al., 2005	Irland
		Flores & Niklasson, 2014	Portugal, Sverige
		Martin & Luth, 2000	Reviewartikkel
		Medford, Knorr, & Cook, 2013	Reviewartikkel
		Mulholland & Hansen, 2003	Australia
		Parr et al., 2008	Canada
		Severiens & ten Dam, 2012	Nederland
		Szwed, 2010	Storbritannia
		Weaver-Hightower, 2011	USA
		Younger et al., 2004	Storbritannia
Kvinnedominert og «feminisert» profesjon	Læreryrket som feminint	Cushman, 2005	New Zealand
		Cushman, 2005	New Zealand
		Cushman, 2007	Reviewartikkel
		Drudy, 2008	Reviewartikkel
		Foster & Newman, 2005	Storbritannia
		Griffiths, 2006	Reviewartikkel
		Johnson et al., 2010	USA
		Martin & Luth, 2000	Reviewartikkel
		Martino, 2008	Reviewartikkel
		Medford et al., 2013	Reviewartikkel
		Moss-Racusin & Johnson, 2016	USA
		Pollitt & Oldfield, 2017	Storbritannia
		Skelton, 2003	Storbritannia
		Mariskind, 2013	New Zealand
		Warin, 2014	Sverige, Storbritannia
		Warin & Gannerud, 2014	
	Kjønnsrolleforventninger til mannlige lærere	Asimaki & Vergidis, 2013	Hellas
		Burn & Pratt-Adams, 2015	Storbritannia
		Carrington & Skelton, 2003	Storbritannia
		Cushman, 2005	New Zealand
		Cushman 2007	Reviewartikkel
		Cushman, 2012	New Zealand
		Drudy et al., 2005	Irland
		Lovett, 2013	Australia
		Mistry & Sood, 2015	Storbritannia
		Sargent, 2000	USA
		Skelton, 2012	Reviewartikkel
		Stroud et al., 2000	USA

		Vogt, 2002	Sveits, Storbritannia
	Frykt for mistanker om overgrep	Burn & Pratt-Adams, 2015	Storbritannia
		Cushman, 2005	New Zealand
		Gosse, 2011	Canada
		Hansen & Mulholland, 2005	Australia
		Martin & Luth, 2000	Reviewartikkel
		Pollitt & Oldfield, 2017	Storbritannia
		Sargent, 2000	USA
		Szwed, 2010	Storbritannia
		Stroud et al., 2000	USA
	Menns frafall fra lærer-utdanningen	Chambers & Roper, 2000	Storbritannia
		Cushman, 2007	Reviewartikkel
		Geerdink et al., 2011	Nederland
		Jungert et al., 2014	Sverige
		Pollitt & Oldfield, 2017	Storbritannia
		Ponte, 2012	USA
		Russo & Feder, 2001	Australia
		Severiens & ten Dam, 2012	Nederland
		Skelton, 2007	Storbritannia
		Skelton, 2009	Storbritannia
		Szwed, 2010	Storbritannia
		Thornton & Bricheno, 2008	Storbritannia
		Medford et al., 2013	Reviewartikkel
		Stewart, Coombs, & Burston, 2016	USA
		Warwick, Warwick, & Hopper, 2012	Storbritannia
		Nelson & Shikwambi, 2010	USA
		Johnson et al., 2010	USA
	Studier fra Norge: rekruttering og frafall	Askling et al., 2016	Norge
		Askvik, 2015	Norge
		Dæhlen & Abrahamsen, 2008	Norge
		Helland & Wiborg, 2014	Norge
		Henriksen, Ellingsen, & Østby, 2010	Norge
		Hovdhaugen, 2009	Norge
		Hovdhaugen, 2019	Norge
		Hovdhaugen & Aamodt, 2005	Norge
		Mastekaasa, 2011	Norge
		Mastekaasa & Smeby, 2008	Norge

	Munthe, Solbakken, Hjetland, Hustad, Isaksen, Jahr, ... Werler, 2015	Norge
	Nedregård & Abrahamsen, 2018	Norge
	Nesje, Brandmo, & Berger, 2018	Norge
	Roness & Smith, 2009	Norge
	Roness & Smith, 2010	Norge
	Sandnes, 2017	Norge
	Spernes, 2014	Norge
	With, 2016	Norge
	With, 2018	Norge
	With & Mastekaasa, 2014	Norge

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Skriftserie 2019 nr 8

ISSN 2535-6984 (trykt)
ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-196-7 (trykt)
ISBN 978-82-8364-197-4 (online)