

Marte Handal

Universitetet i Stavanger

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9439>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Opplæring om, for eller gjennom likestilling? En kasusstudie av likestillingsopplæring ved en videregående skole

### Sammendrag

I artikkelen undersøkes og diskuteres likestillingsopplæring i samfunnskunnskap i videregående skole. Forskning på likestillingsopplæring er begrenset i norsk sammenheng, og derfor har forskning på annen verdiopplæring, som demokratiopplæring, vært førende for undersøkelsen. Dimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling dannet utgangspunkt for en empirisk kasusstudie av likestillingsopplæring i en samfunnskunnskapsklasse i videregående opplæring. Studien viser at hovedvekten av likestillingsopplæringen besto av opplæring *om* og *for* likestilling. Opplæring *gjennom* likestilling var fraværende i analysen. Fraværet av opplæring *gjennom* likestilling drøftes, og de tre dimensjonene framheves som nyttige verktøy både i undersøkelse av praksis og som opplæringsstrategi i verdiopplæringen.

Nøkkelord: likestilling, verdiopplæring, samfunnskunnskap, opplæringsstrategi

## Education about, for or through gender equality? A case study of gender equality education in a Norwegian upper secondary school

### Abstract

This article investigates and discusses gender equality education in social studies, in a Norwegian upper secondary school context. Research into this type of education is limited in the Norwegian context, and therefore, studies on democracy education guided the investigation. The dimensions *about*, *for* and *through* gender equality are used as a starting point for an empirical case study of gender equality education in a social study classroom in upper secondary education. Findings show a predominance of education *about* and *for* gender equality, while education *through* gender equality was absent in the analysis. This absence is addressed, and the use of the three dimensions is suggested both as tool for studying praxis and as a pedagogical tool for teaching strategy in value education.

Keywords: gender equality, value education, social studies, teaching strategy

## Innledning

Norge er forpliktet til å fremme likestilling gjennom tilslutning til flere internasjonale erklæringer og konvensjoner, deriblant i FNs bærekraftsmål nr. 5 hvor målet er å «oppnå likestilling og styrke jenters og kvinners stilling i samfunnet» (FN, 2015). FNs kvinnekonvensjon (FN, 1981) skal sikre at kvinner har de samme rettigheter som menn, og barnekonvensjonens artikkel 29 poengterer at barnets utdanning skal ta sikte på blant annet likestilling mellom kjønnene (FN, 1991). Disse konvensjonene har gjennom menneskerettsloven i Norge forrang dersom de strider med bestemmelser i andre lover (Menneskerettsloven, 1999, § 3). Videre krever opplæringsloven at all opplæring skal fremme likestilling (Opplæringslova, 1998, § 1-1) og likestilling som tema i opplæringen er nedfelt i overordna del av læreplanverket (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplan for samfunnskunnskap står det at faget «[s]kal bidra til at elevane blir aktive medborgarar som vidareutviklar kompetansen sin om grunnleggjande demokratiske verdiar som medråderett, likestilling, ytringsfridom og respekt for menneskerettane» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

På tross av disse klare føringene i lov- og læreplanverk, presiserer verken opplæringsloven eller læreplanverket hva som ligger i begrepet *likestilling*, noe som gir utfordringer for dem som har ansvaret for å fremme likestilling i skolen og bidrar til at ulike aktører forstår begrepet ulikt. Børhaug beskriver verdibegrepene i overordnet del som tvetydige og legger til: «kva ein skal leggja i omgrep som nasjonal kultur, kritisk tenking eller likestilling er det ulike syn på» (Børhaug, 2018, s. 273). I internasjonal kontekst framheves også denne mangelen på en definisjon (Subrahmanian, 2005, s. 397).

Innenfor kjønnsforskning skilles det i hovedsak mellom to forståelser av likestilling, hvor den første omfatter likestilling mellom kjønn (også kalt smal forståelse), mens den andre også inkluderer andre diskrimineringsgrunnlag, som livssyn, funksjonsnedsettelse og etnisitet (utvidet forståelse) (Teigen, 2006). Den utvidede forståelsen gjenspeiles i den nye *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017) som erstattet *Lov om likestilling mellom kjønnene* (Likestillingsloven, 2013), med mål om å forene likestillingsbegrepet med diskrimineringsvernet. Likestillings- og diskrimineringsloven slår fast at «[m]ed likestilling menes likeverd, like muligheter og like rettigheter» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 1). Ifølge FNs erklæring om menneskerettigheter har enhver «krav på alle de rettigheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, f. eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold» (FN, 1948). FNs bærekraftsmål nr. 5 framhever derimot en smal forståelse av likestilling (mellom kjønn), i tillegg til at jenter og kvinners stilling framheves.

Selv om samfunnsmandatet angående likestilling i skolen er tydelig, finnes det lite kunnskap om hvordan likestillingsopplæring operasjonaliseres i praksis. I

denne artikkelen undersøker jeg dette temaet med utgangspunkt i en teoretisk modell. Opplæringspraksis forstås ut fra tre dimensjoner: *om*, *for* og *gjennom* likestilling (Biesta, 2015; Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2012). Forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner likestillingsundervisningen i samfunnskunnskap og hvilke opplæringsstrategier legges det opp til i opplæringen?* Jeg vil belyse dette gjennom materiale fra en kasusstudie der likestillingsopplæring var tema for undervisning i samfunnskunnskap i videregående opplæring. Søkelyset er på hvilke opplæringsstrategier læreren benyttet seg av. Gjennom studien er målet å bidra til økt kunnskap om likestillingsopplæring mer generelt.

## Forskningskontekst

Gjennom de siste tiårene har det vært et tydelig fokus på kjønn og likestilling innenfor det nordiske utdanningsfeltet, gjennom blant annet styringsdokumenter, læreplanverk og forskning (Brunila & Edström, 2013). I det følgende presenteres et utvalg av forskning som omhandler likestilling og likestillingsarbeid i skolekonteksten, hvor likestillingsarbeid forstås som «undervisning, opplæring, veiledning, utvikling og forskning som fremmer likestilling» (Brunila & Edström, 2013, s. 301, min oversettelse). Deretter presenteres den norske skolens likestillingsmandat i form av styringsdokumenter og læreplanverk.

Norske skolers prioritering av likestillingsarbeid ble undersøkt av Imsen (1996) og senere av Støren et al. (2010). Begge studiene konkluderte med at likestilling var lavest prioritert av alle skolens satsingsområder, samtidig som lærerne i undersøkelsen hevdet at likestilling ble tatt opp i forbindelse med undervisning. Ingen av disse to studiene undersøkte opplæringen som lærerne viste til. En liknende studie utført av Brunila og Edström (2013) undersøkte og sammenlignet likestillingsarbeid i utdanningssektoren i to nordiske land. De oppdaget at begge land fokuserte på jenters yrkesvalg, og da spesielt på å styre dem mot karrierer innenfor realfag og teknologi. I tillegg var likestillingsarbeid rettet mot underdytende gutter. I diskusjonen omkring likestillingstiltak fra *Handlingsplanen for likestilling* fant Støren et al. et liknende fokus, nemlig på «kjønnsrelatert mobbing, bevisste utdanningsvalg og jenter og realfag» (2010, s. 30).

Når det gjelder likestilling som tema i lærebøker, fant Handal (2020), i likhet med tidligere studier (Røthing, 2011), at likestilling presenteres som allerede oppnådd i Norge. I tillegg hadde alle lærebøkene overvekt av navngitte menn, sammenlignet med navngitte kvinner (Handal, 2020). Videre preges læreres profesjonsutøvelse av hva lærerutdanningen legger vekt på (Hovdenak & Wiese, 2017), og de nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen og PPU understreker at studentene skal ha kunnskap om og fremme likestilling (UHR, 2017). Dette kommer også tydelig fram i en studie av lærerstudenters forståelser av kjønn og likestilling, hvor Lindhardt og Ruus (2019) konkluderte med et behov for økt bevissthet omkring disse temaene i lærerutdanningen.

I nordisk sammenheng har det ikke vært mulig finne forskningsbaserte studier på hvordan selve likestillingsopplæringen foregår i klasserommet, men flere forskningsprosjekter har hatt lignende observasjonsstudier hvor kjønn og likestilling ble tematisert. I boka *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse* (Nielsen, 2009) presenteres et omfattende etnografisk arbeid gjennomført i grunnskolen, og der tematiseres blant annet kjønn og likestilling i klasserommet. Særlig relevant for denne artikkelen er beskrivelsen av en undervisningsøkt om kjønnsroller, hvor Nielsen observerer hvordan læringsaktiviteten i seg selv bidrar til å forsterke kjønnsstereotyper. Samtidig uttrykker elevene at det er ubehagelig å tematisere kjønnsroller i klasserommet. Her antydes det at tema som omfatter kjønn og likestilling er utfordrende for lærere og at det kan oppleves som kontroversielt for elevene. I en mindre skala observerte Røthing undervisning i samfunnsfag og KRLE, og hun oppsummerte at «[k]lasseromsobservasjonene illustrerer godt hvordan kjønnslikestilling i dag langt på vei er et depolitisert tema og samtidig tilhører (etniske) nordmenn kollektivt» (2011, s. 77). Annen klasseromsforskning har undersøkt hvordan gutters og jenters interesser kommer til uttrykk i kroppsøving, gjennom en case-studie av jenter som mislikte faget. Her viste analysene at det var komplisert å ta utgangspunkt i kjønn, siden elevenes interesser ikke fulgte skillelinjer langs en kjønnsakse (Andrews & Johansen, 2008, s. 101).

Det har i nyere tid vært et økende internasjonalt og nasjonalt fokus på kontroversielle tema i skole og utdanning (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022), og i norsk skolekontekst har Goldschmidt-Gjerløw og Trysnes (2020) undersøkt læreres undervisningspraksis i temaene kjønn, seksualitet og seksuelle krenkelser. Her viste det seg at faktorene alder, kjønn, utdanningsnivå, lærerutdanningens innhold og skolekultur i stor grad påvirker hvor mye lærerne underviser i disse temaene. Et annet undervisningstema med stor fare for kontrovers er pornografi, og det trekkes fram at elever må få opplæring i dette temaet blant annet for å utøve handlekraft i forbindelse med demokratisk medborgerskap i skolen (Frøvik et al., 2022). Begge disse studiene baserer seg på spørreundersøkelser og læreres selvrappotering, mens ingen observasjoner av undervisning er foretatt. I en studie av samfunnsfagets demokratioppdrag oppga lærere at kunnskapsformidling vektlegges framfor fagets verdi- og handlingsdimensjon, selv om de har et ønske om å legge mer vekt på disse dimensjonene (Stray & Sætra, 2015). Som denne gjennomgangen viser, har utdanningsforskning i norsk og nordisk sammenheng fokusert på undervisningspraksis i grunnskolen, og i mindre grad i videregående opplæring. I tillegg har det ikke blitt gjennomført studier på likestillingsopplæring i samfunnskunnskap i videregående opplæring. Denne artikkelen bidrar til mer kunnskap på dette området.

### **Samfunnsverdier i utdanning**

Likestilling, demokrati og menneskerettigheter er samfunnsverdier som samfunnskunnskap har et særlig ansvar for å ivareta og fremme i både den forrige

læreplanen (LK06) og i den gjeldende (LK20). Felles for disse verdiene er at de innehar potensielt kontroversielle og sensitive tema. Kontroversielle tema blir av Europarådet definert som «[t]ema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn» (2016, s. 13). Likestilling er ifølge Zackariasson (2015) et eksempel på et slikt kontroversielt tema. Stradling (1984), en framtrедende forsker på dette feltet, hevder at rådene som gis til lærere om hvordan slike tema skal håndteres i klasserommet, ikke baserer seg på klasseromspraksis, men på teoretiske analyser. På bakgrunn av dette mener han at det ikke er mulig å gi råd som gjelder alle, men at hver enkelt lærer må handle ut fra klassens egen kontekst: klassens særegenhet, føringer fra skoleledelsen og elevenes forkunnskaper. Manglende fokus på praksis diskuteres også hos Hand og Levinson (2012), som hevder at diskusjon er den foretrukne pedagogiske tilnærmingen til kontroversielle tema, selv om denne tilnærmingens positive og negative sider ikke har fått særlig oppmerksomhet (se også Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2019). I undervisning som omhandler kontroversielle tema som kjønn, seksualitet og likestilling, er variasjon og kompleksitet å foretrekke framfor enkle framstillinger av for eksempel kjønn, seksualitet og familieformer. En slik kompleksitet vil øke selvrespekten hos elevene og bidra til økt respekt for andre (Røthing & Svendsen, 2009).

Det finnes flere relevante studier av opplæring innen menneskerettigheter og demokrati (Lile, 2019a, 2019b; Sørumsagen, 2017; Vesterdal, 2016). De knytter alle an til *Declaration on Human Rights education and training* (UDHR) som ble vedtatt av FN i 2011 og som utdyper hvordan opplæring i menneskerettigheter (HRE) skal foregå. Her spesifiseres det at det skal gis opplæring *om, for* og *gjennom* menneskerettighetene (UN, 2011), og Lile (2019b) understreker viktigheten av å tolke disse tre begrepene i lys av kravet fra UDHR om at HRE skal styrke respekten for menneskerettighetene og fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle. HRE har altså, på lik linje med likestilling, et normativt aspekt som bør tas hensyn til i skolesammenheng.

Biesta (2015) benyttet formuleringene *utdanning til* og *utdanning gjennom demokrati* for å forklare sammenhengen mellom utdanning og demokrati. I tråd med Biestas forståelse undersøkte Koritzinsky (2020) – i sin studie av demokratiopplæring – læreplaner i samfunnsfag gjennom tre dimensjoner: opplæring *om, for* og *i (gjennom)* demokrati. *Om* viser til kunnskapsformidling og kjennetegnes ved bruk av formuleringer av typen «beskriv» og «gjør rede for». *For* er opplæring som har som mål å utvikle verdi- og holdningskompetanse, og sentrale spørsmål som kan stilles da er «hva mener du om ...?» Den tredje dimensjonen, *i (gjennom)* er praktisk og henviser til verdiopplæring gjennom aktiviteter som kan utvikle ferdigheter hos elevene (Koritzinsky, 2020). De tre dimensjonene kan også beskrives som kognitive (*om*), normative (*for*) og handlingsrettede (*gjennom*).

Flere andre har også benyttet seg av disse tre dimensjonene i forskning om demokrati i utdanning (Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2010; Stray & Sætra, 2015). Stray hevder at «god læring og gode læringsbetingelser inkluderer læring

om demokratiet, for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse» (2012, s. 21). Hun framhever også viktigheten av «å skille mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse» (2012, s. 21) og har med det som utgangspunkt utarbeidet en praksismodell<sup>1</sup> som viser hvordan de tre dimensjonene kan se ut i demokratiopplæring (Stray, 2012, s. 22). I følge Stray bygger de tre nivåene på hverandre og beskriver veien fra teori til praksis, slik at målet er at elevene først får opplæring *om* og *for* demokrati, for deretter å kunne delta i (*gjennom*) demokratiske prosesser (2012).

Verdiene likestilling og demokrati henger tett sammen, både i kraft av at et demokrati baserer seg på likestilling mellom kjønnene, men også fordi begge anses som viktige samfunnsverdier i opplæringsloven (Børhaug, 2018). Begge disse verdiene har fått en sentral plass i læreplanene for grunnsopplæringen, og Børhaug kobler verdiene sammen slik: «Ikkje alle verdier i planen er eksplisitt knytt til ordet demokrati, men mange er det. Menneskerettar, menneskeverd, åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd, solidaritet, likestilling, vitskapleg tenking, nasjonal kultur, kritisk tenking og rettsstat er alle haldne fram som demokratiske verdier» (2018, s. 273). Basert på likhetene mellom menneskeretts-, demokrati- og likestillingsopplæring, både som begreper og ut fra læreplanverkets føringer, anser jeg bruken av dimensjonene *om*, *for* og *gjennom* verdiopplæring som relevante for og overførbare til likestillingsopplæring og bruker derfor disse til å analysere opplæringen som undersøkes i denne artikkelen.

### Skolens likestillingsmandat

Kompetansemålet i samfunnsfag fra LK06 som omhandlet likestilling er ikke videreført i den nye læreplanen (LK20), men et av kompetansemålene formulerer at «elevane skal kunne reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Selv om likestilling ikke nevnes eksplisitt her, vil verdier, normer og lover som gjelder kjønn vanskelig kunne drøftes uten å knytte det til temaet likestilling. Derfor har samfunnskunnskap fortsatt et særlig ansvar for å fremme likestilling og gi elevene opplæring i dette temaet. En analyse av likestilling som tema i læreplaner og lærebøker i samfunnsfaget viste et redusert fokus fra første gang likestilling ble nevnt i M74 og fram til LK06 (Røthing, 2021). Nye læreplaner for grunnskole og videregående opplæring er gradvis innført fra august 2020, og empirien som denne artikkelen bygger på, ble innhentet før de nye læreplanene ble iverksatt, derfor henvises det til både LK06 og LK20<sup>2</sup>. Empirien har fortsatt relevans, for det første fordi tidligere erfaringer med implementering av nye læreplaner har vist at denne prosessen tar tid (Roland, 2015) og for det andre fordi vektleggingen av verdier (deriblant likestilling) er videreført fra LK06 til LK20 (Børhaug, 2018, s. 273).

<sup>1</sup> En omarbeidet og videreutviklet versjon av Arthur og Wright (2001).

<sup>2</sup> For en grundig gjennomgang og diskusjon av endringer i læreplanverket se Røthing (2021).

I mangel av empiriske studier om likestillingsopplæring har det vært både nyttig og nødvendig å se på hvordan andre samfunnsverdier behandles i opplæringen. Selv om «verdi», inklusive sammensatte ord, er brukt 57 ganger i overordnet del (LK20), er ikke ordet definert (Redse, 2019, s. 61). Mangel på klar definisjon gir konsekvenser for de enkeltverdier som knyttes til ordet. Denne mangelen på begrepsavklaring av skolens samfunnsmandat innenfor verdiene demokrati, likestilling, menneskerettigheter og flerkulturell forståelse er kritikkverdigg og vil påvirke opplæringen (Berge & Stray, 2012).

Begrepet *opplæringsstrategi*, som er mye brukt innen demokratipedagogikk (se Stray, 2012), viser til lærerens framgangsmåte for at elevene skal nå opplæringsmål. *Opplæring* viser til selve virksomheten for å nå målene (Øzerk, 2006), mens *strategi* handler om sammenhengen mellom mål og midler (Diesen, 2012). Stray (2012) benytter *opplæringsstrategi* som beskrivelse på ulike kompetanser eller nivåer innenfor demokratiopplæring. Som veiledning for lærere gir læreplanen føringer for hvilke opplæringsstrategier som skal benyttes i utdanningen, og siden denne artikkelen undersøker opplæringspraksis, er det relevant å sette søkelys på de områdene hvor opplæring nevnes spesifikt i forbindelse med demokratiske verdier og likestilling som verdi i læreplanverket.

I overordnet del av læreplanen finner vi formuleringer om skolens verdier og hvordan disse skal ivaretas gjennom opplæringen: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn [...] Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av **kunnskap** og utvikling av **holdninger** og **kompetanse**» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3, min utheving). Her er det tydeliggjort at opplæringen skal inneholde kunnskaper (*om*), holdninger (*for*) og handlingskompetanse (*gjennom*). Også i læreplanen for samfunnskunnskap finner vi formuleringer som indirekte støtter den analytiske bruken av opplæring *om*, *for* og *gjennom* likestilling til klasseromspraksis. Under fagrelevans og sentrale verdier står det at «faget skal bidra til at elevene forstår hva som påvirker identitet og selvfølelse og gi elevene mulighet til å utforske lokalsamfunnet de lever i, i tillegg til nasjonale og globale forhold og problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det er naturlig å knytte menneskers identitet og selvfølelse sammen med likestillingsspørsmål og da spesielt kjønnsidentitet<sup>3</sup> (Lindhardt & Ruus, 2019). LK20 definerer verbet *utforske* slik: «Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Elevene skal altså utforske gjennom handling og det er tydelig at læreplanen også her understreker viktigheten av elevenes handlingskompetanse, her gjennom utforsking.

---

<sup>3</sup> I LK20 sitt undervisningsstøttmateriell om kjønn og seksualitet finner vi denne formuleringen: «Elevene må gis mulighet til å reflektere over hvilke forventninger til seksualitet og kjønn som møter kvinner og menn, og hvilken betydning dette har for likestilling, forståelse av egen kropp og seksualitet og for seksuell helse» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 7).

## Metodisk tilnærming og analyse

Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt som omhandler samfunnsverdier i videregående opplæring. Studien som artikkelen baserer seg på, ble gjennomført ved bruk av klasseromsobservasjon og er klassifisert som kasusstudie med utforskende design (Yin, 2014). I materialet inngikk også feltsamtaler og innholdsanalyse av læringsmateriell. Når det finnes lite forskningsbasert kunnskap om en opplæringspraksis, kan en kasusstudie være egnet, både for å belyse hva som kjennetegner slik opplæring og for å prøve ut analytiske begreper. Empirien som denne artikkelen bygger på er begrenset, men likevel i tråd med kasusstudiens egenart: «Case studies are simplistic in that they look at only one or a few classrooms, but they can look most carefully at levels in test emphasis and teaching» (Stake, 2010, s. 27). Kasuset for studien var likestillingsundervisning, og det var lærerens periodeplan for samfunnskunnskap som ble avgjørende for omfanget av observasjon.

Studien kan defineres som profesjonsforskning innenfor egen profesjon (se f.eks. Mausestagen et al., 2021), da jeg som mangeårig lektor forsker innenfor et felt jeg kjenner godt. Denne posisjonen har både positive og negative følger, hevder Paulgaard (1997). Kjennskapen til klasserommet gjør at jeg er vant med de ulike sidene av profesjonen, som for eksempel diskursen. Slik sett har jeg gode forutsetninger for å observere hva som foregår, sett med et bestemt blikk. Men det kan også være utfordrende å forske i eget felt, da min egen erfaring som lærer preger min forståelse av feltet. Mine egne verdier og fordommer angående likestilling er også relevante her. Som feminist og likestillingsforkjemper er det utfordrende å være objektiv når likestilling er temaet i klassen jeg observerer. Underveis i feltarbeidet noterte jeg ned når det som foregikk i klasserommet utfordret mine synspunkter. Tilbakemeldinger fra lesere på tidligere tekstutkast belyste også formuleringer som var farget av lærererfaringen min eller holdninger til temaet. Dette bidro til at jeg reflekterte mer over egen posisjon som forsker. Det er en utfordring å ha et åpent forskerblikk i en kontekst som er velkjent. I tillegg utgjør kjennskapen en fare for å utelate forklaringer som oppleves som selvsagte innenfor eget felt. Bourdieu og Wacquant (1996) mener en radikal refleksivitet angående egne forståelser for feltet og tydelig synliggjøring av forskningsprosessen kan styrke forskningens kvalitet. Dette forsøker jeg å vise i det følgende.

Gjennom eget nettverk kontaktet jeg relevante samfunnskunnskapslærere i området via e-post og kasuset ble valgt fordi det oppfylte kriteriene (Vg1 samfunnskunnskap og likestillingsundervisning) og læreren var en av to<sup>4</sup> som meldte sin interesse for studien. Her kunne jeg valgt å observere to klasser, men utvalget hadde ikke vært stort nok til å kunne sammenligne, og det ble derfor fokusert på

---

<sup>4</sup> Læreren som ikke er med i utvalget til denne artikkelen skulle ikke undervise selv i likestilling, da det var en student i lærerpraksis til stede i akkurat den perioden.



ett situert kasus (Stake, 2010). Denne utvalgsmetoden kalles et tilgjengelighetsutvalg, hvor en velger tilgjengelige deltakere som antas å være nyttige for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Avtalen med læreren ble gjort før klasse-sammensetningen var satt, og det vil si at det var tilfeldig hvilke elever kasuset bestod av. Klassen tilhørte utdanningsprogrammet studiespesialisering ved en videregående skole på Vestlandet og bestod av både jenter og gutter, med en lærer med syv års undervisningserfaring. Flere av guttene var minoritetsspråklige elever fra Midtøsten, med kort botid i Norge. I tillegg inkluderte empirien uformelle samtaler med læreren, også kalt feltsamtaler (Fossåskaret et al., 1997), for å få dypere forståelse av observasjonene. Disse feltsamtalene ble notert kort tid etter samtalene og benyttes i analysen til å nyansere observasjonene. I henhold til forskningsetiske retningslinjer ga deltakerne informert samtykke, hvor blant annet konfidensialitet ble understreket. Læreren hadde informert elevene i forkant av observasjonene og kunne forsikre at samtykkekompetansen til de minoritetsspråklige elevene var ivarettatt ved at de forsto hva prosjektet innebar. Ingen personopplysninger ble nedskrevet i det innsamlede materialet.

Klassen ble observert da likestilling stod på periodeplanen, for å undersøke hvordan likestillingsopplæringen foregikk i praksis. Dette resulterte i en periode på 4 uker med til sammen åtte timer undervisning. Observasjonsmetoden beskrives som ustrukturert, med manuelle feltnotater underveis, og denne framgangsmåten ble valgt for å sikre størst mulig åpenhet i møte med et felt hvor det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før (Yin, 2014). Observasjonsnotatene bestod av nedtegnelser av faglærers undervisning, deriblant PowerPoint-presentasjoner (som jeg også fikk tilsendt i etterkant) og alle beskjeder gitt til klassen som helhet. Læremidlene som ble benyttet i opplæringen var *Fokus samfunnsfag* (Haraldsen & Ryssevik, 2013) og *Nasjonal digital læringsarena* (ndla.no). Når elevene arbeidet i grupper/par, gikk jeg rundt og noterte hva tilfeldig utvalgte grupper diskuterte. I tillegg skrev jeg ned egne refleksjoner over datamaterialet kort tid etterpå, for å få mest mulig ut av observasjonen.

En utfordring og mulig svakhet ved metoden er om feltnotater er tilstrekkelig for å gjengi hva som foregikk i klasserommet. Muligens hadde en kombinasjon av notater og lydopptak vært bedre, men lydopptak i undervisningssituasjoner krever avansert utstyr og kan i tillegg oppfattes som forstyrrende på deltakerne. Valget falt derfor på feltnotater og -samtaler. For å styrke troverdigheten til datamaterialet i en kasusstudie kan triangulering være nyttig (Stake, 2010), og gjennom observasjon, læringsmateriell og feltsamtaler har jeg gransket min egen opplevelse av kasuset, med mål om styrket troverdighet av gjengivelsene. Observasjonsstudier medfører også utfordringer, spesielt knyttet til forskerens nærvær (Paulgaard, 1997). Det er sannsynlig at både læreren og elevene var påvirket av at en utenforstående var i klasserommet og at de dermed oppførte seg annerledes. Tekstmaterialet (lysbilder, lærebok og oppgaver) var i så måte hjelpsomt, som tillegg og nyansering av observasjonen. Basert på metodologiske hensyn som beskrevet over, besto det endelige datamaterialet for artikkelen av feltnotater fra

observasjonene, feltsamtaler med læreren og læringsmaterieell i form av lysbilder, læreboktekst og oppgaver.

Dataene ble analysert tematisk, som er «en metode for å identifisere, analysere og rapportere om tema i datasett. Den organiserer og beskriver datasettet ditt i detalj» (Braun & Clarke, 2006, s. 79, min oversettelse). I denne studien var det overordnede temaet likestilling, og gjennom analyseprosessen ble tre underordnede tema også kodet; dimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling, inspirert av Stray (2012) slik det er gjort rede for tidligere. I tillegg til å bruke det som ressurs i analysen av materialet drøfter artikkelen verdien av dette analytiske redskapet. Likevel er det utfordringer med å «oversette» en modell som her, og da spesielt i dimensjonen *gjennom*. I demokratiopplæringen vises det ofte til elevmedvirkning innenfor denne dimensjonen, som i klasse- og elevråd. Medvirkningen elevene kan oppleve i disse situasjonene er direkte knyttet til demokratisk medborgerskap og gir dermed lærere en arena for å gi opplæring *gjennom* demokrati i praksis. Koblingen til likestilling som verdi er ikke like tydelig, og det krever enda mer av læreren å finne passende oppgaver og arenaer for å utøve likestilling i praksis. Selv om dimensjonen *gjennom likestilling* kan by på utfordringer i praksis, mener jeg den er relevant, også i likestillingsopplæringen, i tråd med Biestas anbefaling angående demokratiopplæring (Biesta, 2015). I analysen ble det identifisert sekvenser fra klasserommet hvor de nevnte dimensjonene: *om*, *for* og *gjennom* likestilling framkommer. Læringsaktivitetene ble kategorisert ut fra de tre dimensjonene i tabell 1.

**Tabell 1.** Adaptert praksismodell for likestillingsopplæring (jf. Stray, 2012).

Dimensjon	Eksempler på læringsaktiviteter	Eksempler på mål for opplæringen
1. Opplæring <i>om</i> likestilling	Elevene lærer om likestilling: Faktakunnskap Kunnskapsbasert oppgaveløsning Trening i kognitiv kompetanse	Elevene får kunnskap om og forståelse for likestilling
2. Opplæring <i>for</i> likestilling	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes likestillingskompetanse: ➤ Argumentere for eget syn, basert på kunnskap elevene har tilegnet seg (om likestilling)	Utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse i likestillings spørsmål (og kritisk tenking)
3. Opplæring <i>gjennom</i> likestilling	Elevene lærer gjennom aktiviteter (i og utenfor skolen): ➤ Rollespill (ta en annens perspektiv) ➤ Utprøving av likestilling i praksis (på skolen, i hjemmet, i vennegjengen) ➤ Prosjektarbeid hvor elevene analyserer hvordan kvinner og menn framstilles i samfunnet/media og finner ut hva de selv kan gjøre for å fremme og ivareta likestilling	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan handle i tråd med likestillingsmålene fra læreplanverket

Dersom dimensjonene overføres til likestillingsopplæring, vil opplæring *om* likestilling være kunnskapsformidling, som for eksempel begrepsforklaringer,

statistikk og annen informasjon om emnet. Opplæring *for* likestilling er knyttet til utvikling av verdi- og holdningskompetanse hos elevene, mens opplæring *gjennom* likestilling betyr at elevene lærer likestilling gjennom ulike læringsaktiviteter<sup>5</sup> basert på likestillingsprinsipper. Dette er beskrevet i tabell 1 med eksempler på innhold og mål for opplæringen, i tråd med læreplanens krav.

Den adapterte praksismodellen fungerte som et utgangspunkt for kodingen av materialet, og de ulike komponentene i observasjonene ble kodet ut fra de 3 dimensjonene i tabellen. Jeg valgte å kategorisere en aktivitet som et nytt punkt når/dersom den stoppet opp og/eller når tema endret seg. For eksempel ble spørsmål i plenum som inneholdt flere oppfølgingsspørsmål innenfor samme tema kategorisert som ett punkt. Videre behandlet jeg kategoriene som gjensidig utelukkende, det vil si at en og samme aktivitet kun ble kodet som *om* eller *for* likestilling<sup>6</sup>.

## Resultater

I det følgende presenteres hovedfunnene fra analysen med eksempler fra opplæring *om* og *for* likestilling. Opplæring *gjennom* likestilling var fraværende i analysen og årsaker til dette drøftes basert på feltsamtaler og andre refleksjoner.

### Opplæring *om* likestilling

Totalt registrerte jeg 29 læringsaktiviteter. 12 av disse klassifiserte jeg innenfor dimensjonen opplæring *om* likestilling. Nesten uten unntak startet øktene med lærerstyrt undervisning hvor planen for timen og de relevante læreplanmålene ble gjennomgått. En av timene går fra dette til at læreren ber elevene ta notater: «Gjerne ha *Kjønnsroller* som overskrift. Dere har hatt i lekse til i dag å lese s. 21–26 og gjøre oppgave 1–4.» Her viser læreren til læreboka *Fokus* og sidene det henvises til handler om likestilling og kjønnsroller. Oppgavene er direkte knyttet til de henviste sidene og selve innholdet fra læreboka diskuteres ikke. Videre er denne hjemmeleksa et eksempel der elevene får opplæring *om* likestilling. Læreboka definerer begreper, gir kunnskap om temaet og oppfølgingsspørsmål til det de har lest. Spørsmålene elevene skal ha svart på er disse:

- 1) Hva er med på å danne et menneskes identitet?
- 2) Forklar begrepene rolle og kjønnsrolle.
- 3) Forklar hva vi mener med begrepet rollekonflikt, og gi et konkret eksempel på en slik konflikt.
- 4) Hva mener vi med et personlig identitetskart?  
(Haraldsen & Ryssevik, 2013, s. 28)

---

<sup>5</sup> Konteksten opplæringen foregår i kan også være en del av dimensjonen «gjennom», f.eks. ved at læringsmiljøet er preget av likestilling, men den delen av opplæringen undersøkes ikke i denne studien.

<sup>6</sup> I kodingen var det ingen aktiviteter som i hovedsak falt inn under flere kategorier.

Oppgavene viser at det er opplæringsstrategien *om* likestilling som benyttes og «i en slik læringssituasjon er bøker og undervisning sentrale kunnskapskilder for elevene [og] fører til kunnskapsakkumulasjon som kan testes» ifølge Stray (2012, s. 22). Spørre- og kommando-ordene *hva* og *forklar* indikerer at elevene testes i kunnskapen som de skal ha tilegnet seg gjennom lesingen i læreboka. Det kognitive aspektet er i fokus og hjemmeleksa er et eksempel på det som beskrives som kunnskapsbasert oppgaveløsning i tabell 1.

Deretter gikk aktiviteten over i et annet eksempel på opplæring *om* likestilling, i form av faktakunnskap (jf. tabell 1). Mer konkret fikk klassen presentert dette i form av lysbilder:

Kjønnsrolleutviklingen i Norge

Forventninger (og fordommer?) knytta til kjønn.

Faktorer: Økonomi, likestilling, utdanningsmuligheter, velferdsordninger.

1975: Barnehageloven

1978: Likestillingsloven

1993: Fedrekvoten

I 2018: «Standard A4» – begge foreldrene jobber, barna er i barnehagen. Men – arbeidsmarkedet er fortsatt noe kjønnsdelt

(Fra lærerens PowerPoint-presentasjon)

Utdraget viser en historisk tidslinje med fakta og konkrete årstall knyttet til kjønnsroller i Norge. I det neste lysbildet presenteres en definisjon av begrepet likestilling og det beskrives hva likestilling innebærer. Elevene gis lenker til gjeldende lovverk, relevante nettsider og statistikk angående likestilling.

Likestilling – rettigheter og utfordringer

Alle skal ha samme rettigheter, uavhengig av kjønn.

Først og fremst knytta til utdanning, yrke og lønn.

Likestillingsloven

Likestillings- og diskrimineringsombudet.

Kvinneyrker og mannsyrker – holdninger, tradisjonelle mønstre.

Diskuter påstanden: Norge er ikke et likestilt land. Argumenter for og mot

(Fra lærerens PowerPoint-presentasjon)

Her får elevene opplæring *om* likestilling i form av kunnskap om temaet. Det er også første gang elevene får en definisjon av begrepet likestilling, og som utdraget viser, presenteres likestilling som rettigheter og utfordringer (uavhengig av kjønn) spesielt knyttet til utdanning, yrke og lønn. Går vi tilbake til de to hovedforståelsene av likestilling (Teigen, 2006), vil lærerens lysbilde falle inn under den smale, altså mellom kjønn. Dette utdypes ikke i lærerens gjennomgang, men som utdraget over viser, henvises det til *likestillingsloven*<sup>7</sup> og der inkluderes flere diskrimineringsgrunnlag enn kjønn. I analysen av tekstmaterialet (lærebok, PowerPoint-presentasjoner og oppgavetekster) er den smale forståelsen av likestilling framtrædende, gjennom temaene kjønnsroller, foreldrepermisjon, kjønnskvotering, utdannings- og yrkesvalg og lønnsforskjeller mellom kjønn. Ett tema

<sup>7</sup> Endret til likestillings- og diskrimineringsloven før datainnsamlingen.

som tas opp i en oppgavetekst baserer seg likevel på den utvidede forståelsen av likestilling hvor seksuell orientering inkluderes: «I 2009 (justering i 2017) fikk vi en ny ekteskapslov som likestiller ekteskap mellom homofile og heterofile. Hva forteller dette om det norske samfunnet når det kommer til å likestille ekteskap mellom kjønn?» Begge lysbildene representerer tydelig opplæring *om* likestilling, hvor kunnskap om temaet framheves. Materialet viser at det fantes et tydelig element av opplæring *om* likestilling i den observerte undervisningen, ettersom denne dimensjonen utgjorde nesten halvparten av aktivitetene. Likevel kan disse funnene problematiseres, da det er usikkert om kunnskapsdimensjonen kan skilles helt fra dimensjonen «for», ettersom mye av tematikken kan ha potensial til utvikling av elevenes verdi- og holdningskompetanse i likestillingsspørsmål (jf. tabell 1).

### **Opplæring for likestilling**

Opplæring *for* likestilling, som beskrevet i tabell 1, har som mål at elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres likestillingskompetanse. 17 av de 29 aktivitetene i det observerte materialet klassifiserte jeg som opplæring *for* likestilling, og denne dimensjonen må derfor betegnes som den mest dominerende av de tre. Gjennomgående i materialet var bruk av varierte læringsmetoder, og ofte avsluttet lysbildene med elevaktiviteter, som i siste utdrag ovenfor. Denne type elevaktivitet med bruk av ordene «argumenter for og mot» karakteriseres som opplæring *for* likestilling da elevene trenes i holdningskompetanse. Det kan også tolkes som en mer elevaktiv versjon av opplæring *om* likestilling, men siden elevene skal argumentere både for og mot påstanden, mener jeg det gir trening i holdninger. Argumentasjoner baserer seg på kunnskap om emnet (dimensjonen *om*), men dette er likevel holdningstrening, da det å argumentere er å innta en holdning (Sadler, 2004).

Nedenfor gjengis en gruppeoppgave som kommer inn under denne dimensjonen, samt elevenes svar i en av gruppene:

**Lærer:** Du får 2 minutter til å forklare ditt syn på kjønnskvolter, ut fra det du har skrevet i oppgaven. Begrunn argumentene dine. I fellesskap i gruppa: Greier dere å diskutere dere fram til hva dere mener som gruppe?

**Jente 1:** Kvotering kan være både positivt og negativt. Det er positivt med kjønnsbalanse, mens det er negativt hvis noen mister plassen. Det kan også føre til lav gjennomføring av gutter.

**Jente 2:** Jeg er mot fordi alle har samme sjanse i Norge og ekstrapoeng er ikke likestilling. Hvis noen jobber hardt og andre mindre, så er det urettferdig.

**Jente 1:** Må ta den som er best, slik de gjør på jobb.

**Gutt 1:** De beste må få plassen. Kvotering kan være urettferdig, men jeg skjønner hvorfor det gjøres.

**Jente 1:** Guttene kan være late pga. kvotering eller blir sett ned på pga. kvotering.

**Gutt 2:** Menn har flere fysiske fortrinn.

**Felles avgjørelse i gruppa:** Vi er imot kvotering.

I denne oppgaven argumenterer elevene for sitt eget syn angående kjønnskvoteing, basert på det de tidligere har lært *om* emnet. Elevene fikk, som utdraget viser, presentert saken og skulle selv finne argumenter for og mot kjønnskvoteing. De skulle altså utvikle verdi- og holdningskompetanse på grunnlag av opplæringen om kjønnskvoteing, som et virkemiddel mot kjønnsdelte utdanningsvalg.

I en annen oppgave skulle elevene parvis diskutere det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge. Etter diskusjonen gikk læreren gjennom oppgaven i plenum:

**Jente:** Det er stor biologisk forskjell på kjønnene og f.eks. mer sannsynlig at kvinner er i omsorgsykker. Menn går etter jobber som krever mer styrke og gir mer lønn.

**Lærer:** Hva med de tunge løftene innen helse- og omsorgsykkene?

**Gutt:** Stereotypiske jobber har de største forskjellene i kjønnsdeling, for eksempel innen helse/omsorg og byggfag.

**Lærer:** Men må det være 50/50 for at det skal være likestilling?

**Gutt:** Man bør ha valgmulighet.

Her signaliserer læreren at hen ønsker å aktivere elevenes holdningskompetanse gjennom å stille oppfølgings spørsmål og utfordre de som deler sine tanker om kjønnsdelt arbeidsmarked. Som observatør merket jeg meg at færre elever deltok når diskusjonen foregikk i plenum, enn i grupper/parvis. Eksempelet over viser all responsen læreren fikk på denne oppgaven, mens i parvise grupper observerte jeg at alle elevene snakket. Det er også verdt å merke seg at den ene eleven tar opp helse- og omsorgsfag og byggfag som yrkesområder med størst kjønnsdeling. Dette var faktaopplysninger som elevene tidligere hadde møtt i undervisningen *om* likestilling. Igjen bygger altså dimensjon 2 på dimensjon 1, som beskrevet i tabell 1.

### **Manglende opplæring gjennom likestilling**

I feltsamtalene i forkant av den første observasjonen uttrykte læreren en viss spenning knyttet til den forestående undervisningsperioden. Lærerens bekymring var todelt og handlet både om de minoritetsspråklige elevenes språkbegrensninger og deres kulturelle bakgrunn. Det kom fram at skolen hadde valgt å samle de relativt nyankomne elevene i én klasse, nesten som et prøveprosjekt. Læreren stilte seg uforstående til dette og var oppriktig bekymret for disse elevene sitt læringsutbytte på grunn av manglende språkkunnskaper. Det ble også sagt at undervisningsopplegget var blitt justert med hensyn til de minoritetsspråklige elevene, uten at læreren utdypet dette nærmere.

Læreren fortalte også at en av de minoritetsspråklige guttene hadde problemer med å sitte ved siden av og samarbeide med jenter og dermed også jenta han var plassert med. Da elevene fikk i oppgave å diskutere to og to, observerte jeg at den nevnte eleven jobbet alene, mens jenta snudde seg til de bak for å diskutere. Læreren valgte å overse dette (men kommenterte det til meg i feltsamtale) og gjennomførte planen sin med å la elevene diskutere og samarbeide med personen

ved siden av seg. Samarbeidsutfordringen endret seg mot slutten av observasjonsperioden, og i de siste diskusjonsoppgavene samarbeidet de to som resten av klassen. Ut fra empirien er det umulig å vite hvorfor denne endringen oppstod. Min tolkning er likevel at det ikke er et eksempel på opplæring gjennom likestilling fordi denne plasseringen av elevene i klasserommet ikke var et bevisst valg utført av samfunnsfagslærer, men av kontaktlærer, i tillegg til at det var flere elever som satt sammen med elever av samme kjønn. Disse observasjonene, sammen med feltsamtaler med læreren, tyder på at det flerspråklige og flerkulturelle mangfoldet i klassen kan være årsaken til at jeg ikke identifiserte opplæring *gjennom* likestilling i undervisningen, altså dimensjon 3.

## Diskusjon og avsluttende refleksjoner

Målet for artikkelen var å utforske hva som kjennetegnet likestillingsopplæringen i et videregående klasserom og hvilke opplæringsstrategier som ble benyttet, i lys av forhåndsbestemte dimensjoner. Ved å skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* likestilling kategoriserte jeg likestillingsopplæringen. Det ga for det første mulighet til å kategorisere undervisning i en klasseromskontekst, noe Doyle (2013) karakteriserer som en multidimensjonal, simultan, umiddelbar, upredikerbar kontekst, ladet med historie. Med andre ord, for å få overblikk i en uoversiktlig og mangefasettert kontekst må informasjonen kategoriseres, for å avdekke eventuelle mønstre. Andre observasjonsmodeller, som for eksempel tretrinnsmodellen (Jensen & Witsø, 2015), med trinnene klasseledelse, undervisning og tilpassing, kunne også ha vært nyttige, men da med blikk på andre mønstre. Gjennom de tre dimensjonene opplæring *om*, *for* og *gjennom* likestilling kunne jeg rette søkelyset på opplærings situasjonen og slik fange opp om den vektla kunnskaper, holdninger og/eller ferdigheter, som blant andre Stray (2010) og Koritzinsky (2020) etterspør, i tråd med føringene fra den overordnede delen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om det ble lagt opp til varierte opplæringsmetoder, synliggjorde analysen at opplæring *om* og *for* likestilling dominerte opplæringen, mens ingen av læringsaktivitetene kunne beskrives som opplæring *gjennom* likestilling. Dette stemmer med tidligere erfaringer og studier, hvor kunnskaper og holdninger blir vektlagt i undervisning av verdier (Koritzinsky, 2020; Stray & Sætra, 2015). Opplæring *om* likestilling kom fram i materialet gjennom faktatekster og oppgaver fra læreboka, i tillegg til faktakunnskap på lærerens PowerPoint'er. Elevene fikk holdningstrening (*for* likestilling) i form av ulike diskusjonsoppgaver, som samsvarer med Hand og Levinsons (2012) påstand om at lærere ofte benytter diskusjon som metode innenfor kontroversielle tema. Siden materialet ikke ga noen eksempler fra den tredje dimensjonen, *gjennom* likestilling, kan en undres om denne kategorien bør anses som fruktbar i analysen. Jeg mener dimensjonen er viktig, både fordi den kan få fram noe i opplæringen som ligger «skjult», altså

at lærere i praksis glemmer å legge til rette for å utvikle elevenes handlingskompetanse, men også fordi forskningen (og læreplanene) jeg viser til argumenterer for at handlingskompetanse er en viktig del av opplæringen. Likevel, en mangel med dette rammeverket er de uklare skillene mellom de ulike dimensjonene, som ble tydelig i analysen av dimensjonen *om* likestilling, hvor faktakunnskap også kan lede til holdningsutvikling hos elevene. På samme måte kunne elevenes fysiske plassering med motsatt kjønn også være et eksempel på opplæring *gjennom* likestilling, og i disse tilfellene måtte valg tas i analysefasen. I tillegg er dimensjonen *gjennom* likestilling mindre håndfast enn de to andre og dermed vanskeligere å identifisere. Klasseromsobservasjon ga heller ingen mulighet til å undersøke om den tredje dimensjonen fant sted utenfor klasserommet, slik det beskrives i tabell 1.

Arbeid med autentiske og kontroversielle tema er viktig i opplæringen, men kan også innebære risiko (Breivega et al., 2019; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Iversen, 2019), og i klassen jeg observerte var det tydelig at dette var utfordrende, hva gjelder både kultur- og språkbakgrunn. Fra feltsamtalene fikk jeg innblikk i lærerens bekymring angående dette og i egne observasjoner så jeg hvordan en gutt ikke ville samarbeide med ei jente i starten. Westrheim (2012) beskriver flerspråklighet og kulturelle forskjeller som en viktig ressurs for både samfunnet og skolen, men hevder det likevel kan være vanskelig å inkludere elevenes kompetanse i opplæringen. Dette avhenger av både skolens prioriteringer og lærerens flerkulturelle kompetanse. Læreren i studien antydte skepsis både mot skolens prioritering av å integrere elevene i normalklasser så tidlig i språkinnlæringen og valget om å samle alle i samme klasse. Det som synes som den største utfordringen i likestillingsopplæringen i klassen med flere minoritets-språklige elever, var språket, noe som læreren hadde vært bekymret for siden hen var usikker på om de minoritetsspråklige elevene hadde godt nok språkgrunnlag til å tilegne seg lærestoffet. I tillegg mente hen at likestilling som tema var kontroversielt, i tråd med tidligere studier, som antydte at dette temaet oppleves som utfordrende for lærere og kontroversielt for elevene (Nielsen, 2009). Dette førte til endringer i undervisningsopplegget for å gi dem større mulighet for læringsutbytte, ifølge læreren. På bakgrunn av observasjonene kan en da si at lærerens didaktiske og praktiske valg med hensyn til opplæringsstrategi var influert av de språklige og kulturelle barrierene som fantes i klasserommet og at hen handlet ut fra klassens særegenhet og elevenes forkunnskaper (Stradling, 1984). Muligens hadde klassen fått mer opplæring *gjennom* likestilling dersom alle var på samme språklige nivå, for eksempel gjennom rollespill, som periodeplanen for klassen beskrev.

Gjennom observasjonen framkom det ikke eksempler på opplæring *gjennom* likestilling, verken i undervisningen eller i oppgavene som elevene fikk. Dette funnet er i overensstemmelse med Stray angående demokratiopplæring, hvor hun mener det har vært lite fokus på læring gjennom deltagelse (2011). Ifølge Stray har skolen et ansvar for å finne en balanse mellom opplæring *om, for* og *gjennom*



demokrati. En lignende påstand finner vi hos Tønnessen og Tønnessen, som viser til det læringspsykologiske argumentet i forbindelse med verdiopplæring, og mener at «læring ikke vil være fullstendig uten at teorien blir fulgt opp med praktiske øvelser og handling» (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 253).

I en studie med situert og begrenset empirisk materiale som denne, er det selvsagt ikke mulig å generalisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er likevel, ifølge Yin (2014), mulig å lære fra et enkelt kasus og ut fra dette forstå andre kasus, spesielt under lignende forhold. Klasserommet hvor denne empirien ble samlet inn, kan oppfattes som et «vanlig» klasserom, med tanke på læreplanen opplæringen baserte seg på, læremateriellet som ble benyttet og elevantallet i klassen. Samtidig er det «uvanlig» å ha flere nyankomne minoritetsspråklige elever i en klasse. Likevel, i den norske opplæringen ser vi et stadig økende flerspråklig og flerkulturelt mangfold blant elevene (Lødding, 2015), noe som igjen understøtter studiens empiriske grunnlag. Det er likevel behov for ytterligere forskning, i andre kontekster og med elever på ulike alderstrinn, for å øke kunnskapen om hvordan likestillingskravene fra lov- og læreplanverk realiseres i klasserommet.

Tross studiens begrensninger vil jeg hevde at den har betydning for både forsknings- og praksisfeltet. For det første gir studien et sjeldent innblikk i et klasserom hvor likestilling var tema for opplæringen. En slik opplæringsperiode om likestilling har ikke vært eksplisitt forsket på i nordisk sammenheng tidligere, og de fleste lærere har kun sin egen erfaring som basis for hvordan slik opplæring foregår (Lindhardt & Ruus, 2019). Et fokus på de tre opplæringsdimensjonene *om, for* og *gjennom* likestilling kan vise seg å være et nyttig pedagogisk verktøy for lærere i arbeidet med å oppfylle styringsdokumentenes krav om å ivareta og fremme likestilling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2020; Opplæringslova, 1998). Denne tredelingen kan også være nyttig i undervisningsplanleggingen for å sikre at opplæringen bidrar til utvikling av kunnskaper, holdninger og handlingskompetanse hos elevene i tråd med læreplanens krav (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studien har i tillegg vist at dimensjonene som forener opplæring *om, for* og *gjennom* likestilling i likestillingsopplæringen kan være nyttige innfallsvinkler til analyse av likestillingsopplæring. Som studien har vist, kan bruken av opplæringsdimensjonene med fordel overføres til planlegging og analyse av opplæring i ulike fag og kontekster.

Selv om styrken til denne studien er at den fordyper seg i en undervisningskontekst som er lite undersøkt fra før, er dette også studiens største svakhet med tanke på overførbarhet. Studiens verdi kan best vurderes ut fra empiriens relevans for praksisfeltet. Denne relevansen er gjort rede for i artikkelen med bakgrunn i verdiopplæringens manglende forskningsfokus på praksis (Hand & Levinson, 2012; Stradling, 1984). Denne studien er derfor et kunnskapsbidrag til diskusjoner angående likestillingsopplæring i praksisfeltet.

## Om forfatteren

Marte Handal er ph.d.-kandidat i utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er blant annet knyttet til fagdidaktikk og likestillingsarbeid i utdanning, særlig sett ut fra et kjønns-perspektiv.

Institusjonstilknytning: Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger, Norge.

E-post: [marte.handal@uis.no](mailto:marte.handal@uis.no)

## Referanser

- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvingsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 89–103. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-02>
- Arthur, J., & Wright, D. (2001). *Teaching citizenship in the secondary school*. Routledge.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (1996). *Refleksiv sosiologi: Mål og midler*. Hans Reitzel.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). 1. Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15–33). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Brunila, K. & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it – Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 300–313. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-05>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(3–4), 268–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Diesen, S. (2012). Forord. I P. Jansen, R. E. Matland, Ø. Østerud, K. Midgaard, F. Harbo & S. Diesen (red.), *Strategi: Mellom vitenskap, intuisjon og etikk* (s. 7–11). Universitetsforlaget.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Reserarch, practice and contemporary issues* (s. 107–136). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783-11>
- Europarådet (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- FN (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN (1981). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>
- FN (1991). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

- FN (2015). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (red.) (1997). *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Frøvik, J. K., Torstensen, R. L. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 111–130). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. & Trysnes, I. (2020). #MeToo in school: Teachers' and young learners' lived experience of verbal sexual harassment as a pedagogical opportunity. *Human Rights Education Review*, 3(2), 27–48. <https://doi.org/10.7577/hrer.3720>
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.) (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Handal, M. (2020). «Vi ... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen» – En kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 88–108. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22117>
- Haraldsen, M. & Ryssevick, J. (2013). *FOKUS Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jensen, A. R. & Witsø, H. (2015). *Observasjons- og planleggingsverktøy*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap – Fellesfag Vg1/Vg2*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAK01-01.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-16-51>
- Likestillingsloven (2013). *Lov om likestilling mellom kjønnene. (LOV-2013-06-21-59)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2013-06-21-59>
- Lile, H. S. (2019a). Human Rights Education. *Children's Rights in Norway* (s. 415–448). <https://doi.org/10.18261/9788215031415-2019-15>
- Lile, H. S. (2019b). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic Journal of Human Rights*, 37(2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/18918131.2019.1674007>
- Lindhardt, E. M. & Ruus, O. C. (2019). «Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn»: En undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling. I B. Afset & A. Redse (red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 95–115). Cappelen Damm.

- Lødding, B. (2015). Mobilisering for mangfold: Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold. Forskningsrapport, NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/281882>
- Madsen, J. & Biseth, H. (red.) (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2021). Redefining public values: Data use and value dilemmas in education. *Education Inquiry*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1733744>
- Menneskerettsloven (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur: Innenfra, utefra eller begge deler?* Universitetsforlaget.
- Redse, A. (2019). Etske verdier i grunnopplæringa – analyse av relevante dokument. I B. Afset & A. Redse (red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 57–93). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch3>
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2011). «De norske har det mer i seg»: Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3–4), 67–87. <https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1030/1021>
- Røthing, Å. (2021). Perspektiver på kjønn i skolen. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (2. utg., s. 299–316). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research*. The Guilford Press.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole – En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 460–471. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279–294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>

- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...» Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279129/NIFUrapport2010-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395–407. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323–339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>
- Sørumsdalen, K. (2017). Menneskerettsopplæring som opplæringsmål: Oppfyller norske læreplaner det folkerettslige kravet om menneskerettsopplæring? *Kritisk juss*, 43(4), 157–180. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2017-04-02>
- Teigen, M. (2006). Holdning til likestilling – nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, 14(3), 254–275. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2006-03-03>
- Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- UHR (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningene*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- UN (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining\(2011\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining(2011).aspx)
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/kjonn-og-seksuell-orientering/>
- Vesterdal, K. (2016). *The roles of human rights education in Norway: A qualitative study of purposes and approaches in policy and in upper secondary schools*. Doktoravhandling, NTNU.
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212–233). Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Sage publications Thousand Oaks, CA.
- Zackariasson, M. (2015). Caught between expectations: Swedish student teachers' experiences of working with gender and sexuality issues. *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 217–232. <https://www.idunn.no/np/2015/03-04/caught-between-expectations-swedish-student-teachers-expe>
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Oplandske Bokforlag.