

Samfunnsverdier i videregående opplæring. En
utforskende kasusstudie med søkelys på likestilling og
kontroversielle tema i praksisfeltet

av

Marte Handal

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for kultur- og språkvitenskap
2023

Universitetet i Stavanger

NO-4036 Stavanger

NORWAY

www.uis.no

©2023 Marte Handal

ISBN: 978-82-8439-193-9

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 725

Forord

Først og fremst vil jeg takke Institutt for kultur- og språkvitenskap, som ga meg muligheten til å starte på ph.d.-utdanningen ved Universitetet i Stavanger. Veien mot denne avhandlingen har vært lang og krevende, men den har også vært givende og lærerik. Min veileder, professor Geir Skeie har gjennom hele forskningsprosessen gitt god veiledning og støtte, og uten hans tålmodighet og ekspertise hadde jeg ikke kommet i mål. Tusen takk, Geir!

Videre vil jeg takke professor Anne Kalvig for nyttige innspill i prosjektets tidlige faser og professor emeritus Ion Drew for grundig gjennomlesning av avhandlingen før innlevering. Dine konstruktive tilbakemeldinger ga meg mot til å levere. Jeg vil i tillegg takke Einar Krogstie for verdifull hjelp med phd-malen ved ferdigstilling og trykking av avhandlingen. En stor takk rettes også til deltakerne i forskningsprosjektet og særlig lærerne som åpnet sine klasserom for meg. Som mangeårig lærer vet jeg at det er ingen selvfølge og uten den rausheten de viste, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet.

Stipendiatene på Hulda Garborgs hus, som har bidratt til et støttende, akademisk og sosialt miljø fortjener også en takk: Delia, Anastasia, James, Anders, Gitte, Tor og Thomas. Jeg er spesielt takknemlig for å ha blitt kjent med Morten og Cecilie, som uten tvil har vært mine nærmeste gjennom disse årene. Morten, jeg er så glad for at det var akkurat deg jeg fikk dele kontor med og til min «work wife», Cecilie – du holdt meg oppe da jeg trengte det mest. Utenfor academia har Line, «min partner in crime», vært en uvurderlig støtte. Hun har beskjeftiget seg med rollen som samtalepartner, korrekturleser og venninne på en forbilledlig måte gjennom hele denne reisen; *She believed I could, so I did!*

Til sist vil jeg rette en spesiell takk til min familie for interesse, oppmuntring og forståelse gjennom hele prosessen. Deres ubetingede kjærlighet og tro på meg har vært uvurderlig. Viktigst av alt vil jeg til

slutt takke guttene mine, Brede, Tage og Ulrik. Dere har inspirert meg til å ferdigstille arbeidet og gitt meg etterlengtet fri fra jobbtanker. Nå er jeg forhåpentligvis snart «doktor», men kan fortsatt ikke sette sprøyter.

Sammendrag

Denne artikkelbaserte avhandlingen tar sikte på å undersøke og forstå hvordan likestilling som samfunnsverdi og likestillingsrelaterte tema kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring i Norge. Læreplanverket og opplæringsloven setter klare føringer for verdier i utdanningen, og likestilling blir løftet fram som en viktig verdi. Til tross for disse retningslinjene viser forskning at likestilling har hatt begrenset fokus i skolesektoren, spesielt i videregående opplæring. Avhandlingen tar utgangspunkt i faget samfunnskunnskap og gjennom tre kvalitative studier belyses det hvordan likestilling behandles i lærebøker, praktiseres i undervisningen og hvordan elever forholder seg til likestillingsrelaterte tema. Dermed er avhandlingens overordnede mål å gi innsikt i hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva som karakteriserer elevers møte med slike potensielt kontroversielle tema.

Gjennom en kvalitativ tilnærming bestående av lærebokanalyse, observasjon og intervjuer, undersøker avhandlingen tre hovedområder: hvordan likestilling behandles i lærebøker, hvordan likestillingsundervisning praktiseres, og hvordan elever forholder seg til likestillingsrelaterte temaer. Funnene fra de ulike studiene ble presentert i tre separate artikler og kappen viser koblingen mellom de respektive artiklene. Samlet adresserer artiklene og kappen det overordnede formålet med avhandlingen, for å bidra til kunnskapsfeltet og få en dypere forståelse av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring.

Artikkel I analyserte tre lærebøker i samfunnskunnskap med fokus på hvor sentral plass likestilling og kjønn har i lærebøkene og hvilke forestillinger om likestilling og kjønn som kommer fram. Resultatene indikerte at begrepsforklaringen av likestilling er mangelfull og det var kjønnsubalanse blant fiktive personer i alle lærebøkene. Artikkelen

presiserte et behov for bedre begrepsforklaring i lærebøkene og kritisk kompetanse blant lærere for å sikre elevenes forståelse av likestilling. Videre bør lærebøker også sikre kjønnsbalanse blant fiktive personer for å unngå tradisjonelle kjønnsrollemønstre.

Artikkel II fokuserte på undervisning i samfunnskunnskap på Vg1 og undersøkte hva som kjennetegnet likestillingsundervisningen og hvilke opplæringsstrategier som ble brukt. Selv om det ble brukt varierte opplæringsmetoder, viste analysen at likestillingsrelaterte temaer kan være utfordrende i klasserommet. Videre argumenteres det for inkludering av alle tre dimensjoner av likestillingsopplæring (*om, for* og *gjennom* likestilling) og betydningen av å utvikle handlingskompetanse hos elevene. Det påpekes imidlertid at det er uklare skiller mellom de ulike dimensjonene og at den tredje dimensjonen, handlingskompetanse, er utfordrende både som forskningsobjekt og for lærere i klasserommet.

Artikkel III utforsket hvordan elever håndterte potensielt kontroversielle, likestillingsrelaterte påstander gjennom gruppediskusjoner. Analysen viste at elevene tok i bruk kritiske literacy-praksiser uten eksplisitt opplæring i forkant. Artikkelen konkluderer med fordelene av å inkludere opplæring i kritisk literacy for å utvikle elevens evne til å diskutere og håndtere kontroversielle temaer.

Avhandlingens hovedbidrag er en økt forståelse av hvordan likestilling og likestillingsrelaterte tema behandles i videregående opplæring, med fokus på lærebøker, undervisning og elevens håndtering av likestillingsrelaterte tema. En viktig observasjon fra tidligere forskning er at det er mangel på publiserte studier som spesifikt omhandler likestilling som tema i læremidler og undervisning i samfunnskunnskap i videregående opplæring. Dette viser behovet for mer oppmerksomhet og fokus på likestilling som en samfunnsverdi i norsk skole. Avhandlingen har derfor fylt et kunnskapshull ved å bidra med ny innsikt om hvordan likestilling og likestillingsrelaterte tema kommer til uttrykk og blir tolket i lærebøker, undervisning og blant elever.

Etter fagfornyelsen (2020) har likestilling som tema fått mindre oppmerksomhet, og dette kan påvirke utdanningspraksis og politikk. Avhandlingen understreker viktigheten av å opprettholde og styrke fokus på likestilling som samfunnsverdi i utdanningskonteksten for å fremme inkludering og like muligheter for alle. Ved å belyse eksisterende utfordringer og mangler, gir avhandlingen et grunnlag for å videreutvikle utdanningspraksis og politikk som bedre ivaretar likestilling som samfunnsverdi i utdanningen.

Et annen viktig forskningsbidrag fra avhandlingen er potensialet som kritisk literacy kan ha i møte med kontroversielle temaer som likestilling. Kritisk literacy gir elever muligheten til å forstå hvordan likestilling blir uttrykt i tekster og utvikle en kritisk og reflekssiv tilnærming til språk og makt i samfunnet. Avhandlingen peker på viktigheten av å integrere kritisk literacy i undervisningen for å styrke elevenes evne til å diskutere og håndtere kontroversielle temaer på en effektiv måte.

Avhandlingen understreker også betydningen av lærere som aktører i skolekonteksten. Lærere spiller en avgjørende rolle i elevenes læring og utvikling, og det er essensielt at de har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om likestilling og kritisk literacy. Lærerne bør være bevisste egne holdninger og antagelser om likestilling og være åpne for kritisk refleksjon og endring når det er nødvendig. For å sikre at opplæringen i videregående skole bidrar til utvikling av kunnskap, holdninger og handlingskompetanse i tråd med læreplanens krav, blir bruken av opplæringsdimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling foreslått som et nyttig pedagogisk verktøy.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	v
1 Introduksjon	1
1.1 Personlig bakgrunn og ståsted.....	4
1.2 Formål, forskningsspørsmål og design.....	5
1.3 Avhandlingens struktur	8
2 Bakgrunn.....	11
2.1 Forståelser av likestilling og kjønn	11
2.2 Likestilling – et kontroversielt tema?.....	13
2.3 Likestillingens plass i utdanningskonteksten	14
2.3.1 Styringsdokumenter.....	14
2.3.2 Læremidler	15
2.3.3 Likestilling i LK06.....	16
2.3.4 Likestilling i LK20.....	17
2.3.5 Fagfornyelsens betydning for studien.....	19
3 Relevant forskning i Norge og Norden	23
3.1 Læremidler og likestillingsperspektiv	24
3.2 Likestillingsundervisning.....	26
3.3 Kontroversielle tema i skolen.....	29
3.4 Studiens bidrag til forskningsfeltet	31
4 Teoretisk rammeverk	33
4.1 Verdiopplæring	34
4.2 Kritisk literacy	36
4.2.1 En kritisk tilnærming til diskurs	40
4.2.2 Kritisk literacy som pedagogisk verktøy	41
4.2.3 Sosiokulturelle perspektiver på læring	44
4.3 Teoretisk rammeverk oppsummert	45
5 Metodologi	47
5.1 Forskningsdesign og metoder	47
5.1.1 Utforskende kasestudie.....	48
5.2 Materiale og analysemetoder	50

5.2.1	Lærebokstudien	51
5.2.2	Observasjonsstudien	54
5.2.3	Intervjustudien	61
5.3	Forskningskvalitet	66
5.3.1	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	66
5.3.2	Etiske hensyn	69
6	Oppsummering av artiklene	75
6.1	Artikkel I	76
6.2	Artikkel II	78
6.3	Artikkel III	80
7	Diskusjon	83
7.1	Lavere prioritering av likestilling som tema etter fagfornyelsen	84
7.2	Likestilling anses som kontroversielt blant aktører, men ikke av elever	87
7.2.1	Aktører	87
7.2.2	Elever	90
7.3	Kritisk literacy som tilnærming i møtet med kontroversielle tema	92
7.4	Studiens svakheter og begrensninger	95
8	Konklusjoner	97
8.1	Avhandlingens betydning for forskningsfeltet og for praksis	98
8.2	Forslag til framtidig forskning	100
9	Referanser	103
	Artikler	119
	Artikkel I	121
	Artikkel II	143
	Artikkel III (under review)	165
	Vedlegg	183
	Vedlegg 1 – Meldepliktskjema NSD	183
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	184
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	186

Figurliste

Figur 1 – FNs bærekraftsmål nr. 5	1
---	---

Tabelloversikt

Tabell 1 – Oversikt over avhandling og forskningsartikler	7
Tabell 2 – Dimensjoner av demokratiopplæring.....	35
Tabell 3 – Datamateriale.....	51
Tabell 4 – Praksismodell tilpasset likestillingsundervisning	59
Tabell 5 – Observasjon skole B	60
Tabell 6 – Artiklenes forskningsspørsmål	75

1 Introduksjon



Figur 1 – FNs bærekraftsmål nr. 5

FNs bærekraftsmål nr. 5 illustrerer at likestilling er ett av 17 bærekraftsmål, og det anses som et gjennomgående tema og helt essensielt for å kunne nå alle FNs bærekraftsmål innen 2030 (FN, 2015). I Norge anses likestilling som en sentral verdi, både i utdanning og i samfunnet ellers.

Samfunnsverdier, slik de blir presentert i opplæringens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1), utgjør en stor del av skolens undervisning og læring og skolen har et samfunnsmandat i betydningen at samfunnet har gitt utdanningen et oppdrag. I dette oppdraget ligger det at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter i ulike fag, som spesifisert i de ulike lærerplanene for fag. Elevene skal også utvikle verdier og holdninger og det er i skolens mandat å bidra til dette. I tillegg finner vi i formålsparagrafen et krav om at all opplæring skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringslova, 1998). En utfordring som knyttes til formålsparagrafens krav og læreplanens føringer er hvordan disse realiseres i skolekonteksten.

Opplæringens verdigrunnlag er inndelt i seks områder:

1. Menneskeverdet
2. Identitet og kulturelt mangfold
3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet
4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang
5. Respekt for naturen og miljøbevissthet
6. Demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Utdanningssystemet har altså et klart mandat for å formidle samfunnsverdier, som denne listen fra *Overordnet del av læreplanen* viser. Likevel er samfunnsverdier i utdanning et komplekst og følsomt område som kan oppleves kontroversielt. Dette henger sammen med at spørsmål om samfunnsverdier ofte fører til uenighet eller debatt på grunn av ulike synspunkter, verdier eller interesser innenfor politiske spørsmål, religiøse emner og etiske spørsmål (Stradling, 1984). Dette omfatter også likestillingsspørsmål, da de utfordrer tradisjonelle kjønnsroller med dype historiske røtter og som fortsatt er dominerende i flere samfunn. I tillegg opplever noen at kjønnslikestilling truer deres kulturelle eller religiøse verdier og dermed har et ønske om å beholde de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. Enkelte kan også ha problemer med å forstå hva likestilling mellom kjønnene faktisk innebærer, noe som igjen fører til misforståelser og motstand mot endring (Tyldum, 2019).

Tema for denne avhandlingen er likestillingsarbeid i videregående skole og mer spesifikt hvordan likestilling og likestillingsrelaterte tema forstås og undervises i den videregående skolen i Norge. Likestilling mellom kjønnene er en grunnleggende samfunnsverdi i Norge og har stort fokus i offentlige styringsdokumenter som omhandler utdanning. Opplæringslovens formålsparagraf krever at all utdanning skal fremme

likestilling (Opplæringslova, 1998, § 1-1) og i den overordnede delen av læreplanverket løftes likestilling fram flere ganger. *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008–2010* (2008) understreker at de som har direkte kontakt med barn og unge, det vil si ledere, lærere og pedagogisk personell, skal arbeide systematisk med likestillingsarbeid for å fremme og ivareta likestilling. Til tross for disse offentlige og lovpålagte føringene har forskning vist at likestilling som tema har hatt lite fokus i skolesektoren, og aller minst i videregående opplæring (Støren et al., 2010). Vi vet derfor lite om hva slags karakter arbeidet med kjønn og likestilling i undervisning har.

Skolens verdigrunnlag er gjeldende for alle skolefag og det framheves at «[a]lle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019), men noen verdier, deriblant likestilling, framheves kun i enkelte fag. Avsnittene som omhandler verdier, finner vi i starten av hver læreplan for fag under overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier». Verdien likestilling er nevnt i tre læreplaner¹ for fag, i samfunnskunnskap (norsk og samisk versjon) og i kroppssøving. Samtidig inneholdt den utgåtte læreplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2006a) likestilling som et eget kompetansemål, noe som igjen medførte at likestilling som verdi høyst sannsynlig var inkludert i lærebøkene i faget. Med dette som bakgrunn ble det naturlig å velge samfunnskunnskap som utgangspunkt for studien. Avhandlingen retter seg altså inn mot å forstå hvordan samfunnsverdier og da spesielt likestilling kommer til uttrykk innenfor samfunnsfaget. På bakgrunn av disse føringene vil jeg gjennom prosjektet undersøke hvordan likestilling behandles i lærebøker, praktiseres i undervisning og hvordan elever forholder seg til dette potensielt kontroversielle feltet. Dette vil bli belyst gjennom tre kvalitative studier i form av lærebok-, observasjon- og intervjustudier.

¹ Her refereres det til gjeldende læreplaner (LK20). Relevante endringer fra LK06 til LK20 behandles i 2.1

1.1 Personlig bakgrunn og ståsted

Det empiriske materialet jeg har undersøkt, befant seg i et kjent landskap for meg som mangeårig faglærer i videregående opplæring. Læreplaner og lærebøker var daglige følgesvenner, det samme var klasserommet og elevene som fylte det. Da jeg startet dette doktorgradsprosjektet, som skulle omhandle samfunnsverdier i utdanning, falt jeg fort ned på likestilling som den samfunnsverdien jeg ønsket å sette mest søkelys på. Grunnen til dette var todelt; For det første viste to undersøkelser i grunnskolen at likestilling var rangert lavest av alle målsetninger i de overordnede planene (Imsen, 1996; Støren et al., 2010). Lærerne som ble intervjuet i begge disse undersøkelsene hevdet at likestillings spørsmål i størst grad kom fram i undervisningen. Dette funnet vekket min lærerfaglige interesse, og jeg ønsket å se nærmere på hvordan dette kunne se ut i praksisfeltet. For det andre ble valget influert av egen lærererfaring og min personlige interesse for likestilling som samfunnsverdi. Bevisst og ubevisst har jeg knyttet likestillingsperspektiver inn i undervisning i ulike fag. Noen eksempler på dette er at jeg har vært bevisst i valg av tekster, for å få et balansert utvalg av forfattere med tanke på kjønn, likestillingsrelatert tematikk og arbeid med kritisk tenkning. Dette likestillingsfokuset gikk ikke upåaktet hen i klasserommene, som eksempelet nedenfor viser:

Elever i Vg1 norsk skulle arbeide med filmanalyse og som en føraktivitet viste jeg filmplakaten på storskjerm og ba elevene reflektere over hva filmen handlet om. «Feminisme», svarte en elev. «Likestilling», svarte en annen. Dette overrasket meg, da filmplakaten i seg selv ikke var eksplisitt knyttet til disse temaene, så jeg spurte om de kunne begrunne svarene. «Fordi det er du som har valgt filmen, og da er det alltid noe som handler om likestilling og sånn», sa eleven, etterfulgt av smil, latter og nikk i klasserommet.

Denne opplevelsen bevisstgjorde meg på hvordan min tilnærming til læreplanene farges av personlige, ubevisste holdninger og kunnskaper ,

i tråd med egne verdier og idealer (G. Handal & Lauvås, 1999; Kavanagh, 2018).

Vår forståelse av verden påvirker hvordan vi fortolker virkeligheten og denne avhandlingen knytter seg til en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Et grunnleggende prinsipp innenfor denne tradisjonen er at man forstår og fortolker verden basert på sosiale og kulturelle faktorer. En sosialkonstruktivistisk tilnærming innebærer et syn på at mennesker konstruerer sin forståelse av virkeligheten gjennom språk, kultur og sosiale prosesser.

1.2 Formål, forskningsspørsmål og design

Det overordnede formålet med denne avhandlingen er å få en dypere forståelse av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring. Dette formålet er fundert på de tydelige føringene som læreplanverket gir angående verdier i utdanning og verdiløftet i læreplanens overordnede del (LK20²) (Øierud et al., 2017). I de fagspesifikke læreplanene innledes det med fagenes relevans og verdier og felles for alle fag formuleres det: «Alle fag bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen» (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). Likevel fremheves noen verdier kun i enkelte fag, og samfunnskunnskap er det eneste fellesfaget i videregående opplæring som eksplisitt framhever likestilling under fagets relevans: «Samfunnskunnskap skal 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. 1). For å undersøke hvordan likestilling kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring ble det naturlig å ha samfunnsfaget som utgangspunkt for de ulike delstudiene og avhandlingen som helhet.

² Kunnskapsløftet 2020

Med utgangspunkt i dette formålet ble følgende overordnet forskningsspørsmål formulert:

Hvordan kommer likestilling som samfunnsverdi til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva karakteriserer elevers møte med slike potensielt kontroversielle tema?

For å besvare forskningsspørsmålet var det avgjørende å innhente empiri som hadde direkte tilknytting til likestilling i relevante læremidler og fra praksisfeltet hvor likestillingsundervisning foregår. I tillegg var det viktig å få fram elevenes egne stemmer. Det empiriske materialet for studien ble dermed lærebøker i samfunnsfag, klasseromsobservasjon og gruppeintervju av elever fra Vg1. Forskningsspørsmålet ble delt inn i tre delspørsmål, adressert gjennom artikkel I, II og III. I tabell 1 presenteres en oversikt over avhandlingen og artiklens forskningsdesign.

Tabell 1 – Oversikt over avhandling og forskningsartikler

Studiens formål	Hensikten med studien er å få en dypere forståelse av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring		
Overordnet forsknings-spørsmål	<i>Hvordan kommer likestilling som samfunnsverdi til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva karakteriserer elevers møte med slike potensielt kontroversielle tema?</i>		
Forskningsspørsmål	Hvor sentral plass har likestilling og kjønn fått i lærebøker i samfunns-faget på Vg1 og hvilke forestillinger om likestilling og kjønn kommer fram?	Hva kjennetegner likestillings-opplæringen i samfunnsfaget og hvilken opplæringsstrategi legges det opp til i opplæringen?	Hva karakteriserer Vg1-elevers møte med kontroversielle tema i en gruppe-setting?
Metode	Kvalitativt forskningsdesign		
Tittel på artiklene	«Vi ... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønnen som setter premissene for samfunns-utviklingen» - en kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag	Opplæring om, for eller gjennom likestilling? En kasusstudie av likestillings-opplæring ved en videregående skole	Negotiating controversial issues in Norwegian upper secondary education, through Critical Literacy practices
Data-grunnlag	Lærebøker i samfunnsfag	Klasseroms-observasjon	Fokusgruppe-intervju
Analyse	Kritisk diskurs-analyse	Tematisk analyse	Tematisk analyse

1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er strukturert i følgende kapitler utover innledningskapittelet:

Kapittel 2 gir en kontekstuell beskrivelse av studien ved å gi en oversikt over likestilling som samfunnsverdi slik det kommer til uttrykk i styringsdokumenter og læreplanverket for videregående opplæring. Betydningen av fagfornyelsen³ (fra LK06 til LK20) for avhandlingens empiriske innsamling og analyse beskrives også.

Kapittel 3 presenterer og diskuterer relevant forskningslitteratur innenfor feltet, spesielt fra Norge og Norden. Kapittelet gir en oversikt over forskningsfeltet og plasserer avhandlingen i en større sammenheng. Forskningsområder som blir dekket inkluderer læremidler og likestillingsperspektiv, likestillingsundervisning, kontroversielle temaer i skolen, og avhandlingens bidrag til forskningsfeltet.

Kapittel 4 gir en oversikt over de teoretiske perspektivene som har vært sentrale for avhandlingen. Det diskuteres perspektiver på læring, kritisk literacy og kritisk diskursteori, og deres relevans for avhandlingens forskningsspørsmål. Kapittelet utforsker også hvordan kritisk literacy kan anvendes i pedagogisk sammenheng.

Kapittel 5 beskriver avhandlingens metodologi. Kapittelet presenterer forskningsdesignet, datainnsamlingsmetodene og analysene knyttet til hver av de tre artiklene. I tillegg drøftes studiens validitet og etiske hensyn.

Kapittel 6 oppsummerer de tre artiklene som utgjør avhandlingen.

Kapittel 7 er dedikert til diskusjonen av forskningsresultatene og funnene fra avhandlingen. Det analyserer og tolker resultatene, sammenligner

³ Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet

dem med tidligere forskning og teorier, og drøfter implikasjoner og konsekvenser.

Kapittel 8 inneholder avhandlingens konklusjoner og oppsummerer avhandlingens betydning for forskningsfeltet og praksis. Det gir også forslag til videre forskning.

De tre artiklene er inkludert i kapittelet Artikler.

2 Bakgrunn

For å beskrive denne studiens kontekst, vil jeg gi en oversikt over hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk i styringsdokumenter og læreplanverket for videregående opplæring. Planleggingen og datainnsamlingen til dette doktorgradsprosjektet startet før fornyelsen av læreplanene i Kunnskapsløftet var igangsatt, mens analyser og ferdigstilling fant sted under implementeringen av fagfornyelsen (LK20). Det vil si at LK06⁴ ligger til grunn for innsamlingen av empirien, mens analysen og videre behandling av empirien forholder seg til både LK06 og den innførte LK20. Kapittelet behandler derfor de ulike læreplanene hver for seg, med beskrivelser av relevante endringer og gir til slutt en redegjørelse for hvilken betydning endringene har hatt for avhandlingen i sin helhet.

2.1 Forståelser av likestilling og kjønn

Likestilling er, som dette kapittelet vil vise, ansett som en viktig samfunnsverdi i utdanningskonteksten og det ligger klare føringer til å fremme likestilling i all opplæring. Likevel er begrepet ikke definert i styringsdokumentene og dermed er det uklart hvordan det forstås. Likestilling som begrep kan oppfattes på ulike måter, og innholdet i begrepet har endret seg over tid. Ifølge Teigen (2006), har begrepet endret seg fra betydningen likestilling mellom kjønnene, til et mer omfattende begrep som kan forstås og forklares flere måter. Tradisjonelt ble likestilling forstått som kjønnslikestilling og fokuset handlet i hovedsak om diskrimineringsgrunnlaget kjønn. I senere tid har andre diskrimineringsgrunnlag blitt inkludert, som etnisitet, religion, klasse, funksjonsnedsettelse og alder. Dette reflekteres også i lovverket, hvor likestillingsloven av 2013 ble opphevet og erstattet av Lov om likestilling og forbud mot diskriminering i 2018. I den nye loven ble

⁴ Kunnskapsløftet 2006

regler om diskriminering utvidet til å gjelde til andre diskrimineringsgrunnlag enn kjønn (*Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*, 2017). Trass denne utvidelsen av begrepet, forstås likestilling i dag stort sett i betydningen *likestilling mellom kjønnene*, selv om termen kjønnslikestilling brukes mer og mer, ifølge Holst (2013, s. 191). I skolesammenheng har likestilling blitt beskrevet som «noe å være «for» og nesten umulig å være «mot». Likestilling presenteres som et felles, men nesten tomt begrep, som en diffus samfunnsverdi man kan være enige om» (Stousland & Witsø, 2013, s. 152).

Over tid har det vært store endringer i forståelsen av kjønn og kjønnsforskjeller. Tradisjonelt ble kjønn oppfattet som to binære størrelser med grunnleggende forskjeller basert på biologiske karakteristikk. Denne kjønnsdiskursen har blitt problematisert og utfordret i kjønnsforskningsfeltet, hvor kjønn anses som en sosial konstruksjon med kultur, språk og diskurser i fokus (Aasebø, 2021). Forståelser av kjønn og kjønnsforskjeller ses som å være konstant i endring og det diskursive perspektivet legger særlig vekt på å få fram maktmekanismene som ligger bak denne endringen. Språk er ikke nøytralt, men har derimot stor innflytelse på produksjon og opprettholdelse av sosiale hierarkier, deriblant kjønn (Butler, 2007)

Interseksjonalitet er også en viktig dimensjon innenfor likestillingsfeltet. Dette begrepet beskriver hvordan ulike sosiale kategorier som kjønn, seksualitet, alder, klasse, etnisitet og funksjonsdyktighet er «gjensidig konstituerende» (Mortensen et al., 2008, s. 197). I praksis vil dette si at mennesker kan oppleve ulike former for diskriminering, og at disse kategoriene kan forekomme samtidig. Norske myndigheter har blant annet gjennom offentlige utredninger foreslått å jobbe interseksjonelt med likestillingsspørsmål og slik har altså kjønnsteori fått konsekvenser for offentlig politikk. I *Strategi for likestilling* finner vi denne beskrivelsen:

[...] interseksjonalitet er et grunnleggende begrep for å forstå hva statenes ansvar etter konvensjonen er, fordi diskriminering på grunnlag av kjønn er vevd sammen med andre faktorer, som rase og etnisitet, religion og tro, helse, sosial status, alder, klasse og kaste, seksuell orientering og kjønnsidentitet. Kjønsdiskriminering kan derfor ramme ulike kvinner ulikt. Statene må også rettslig anerkjenne at diskriminering kan være interseksjonell, og etablere forbud mot slik diskriminering (NOU 2011: 18, 2011, s. 33)

Selv om likestillingsbegrepet i dag inkluderer kjønn, etnisitet, religion, klasse, funksjonsnedsettelse og alder har jeg i studien i hovedsak søkelys på kjønnslikestilling. Dette valget ble tatt både av begrensede hensyn og fordi denne forståelsen er framtrædende i de utdanningspolitiske dokumentene og i lærebøkene. I studien er kjønn som dimensjon viktig og jeg tar utgangspunkt i en diskursiv tilnærming til begrepet, i tråd med Butlers forståelse om at kjønn kun kan forstås gjennom språk og dermed blir til gjennom språklig mening.

2.2 Likestilling – et kontroversielt tema?

Likestilling er et tema som kan oppleves kontroversielt fordi det ofte handler ofte om å omfordele makt og ressurser fra de som tradisjonelt har hatt mer av det, til de som har hatt mindre (Kitterød & Teigen, 2021). Dette kan oppleves som truende eller urettferdig av de som mister makt eller privilegier. Kulturelle normer og verdier kan også påvirke hvordan likestilling blir oppfattet, for eksempel gjennom et ønske om å opprettholde tradisjonelle kjønnsrollemønstre i samfunnet. Et uttalt fokus på likestilling innebærer store endringer i måten samfunnet fungerer på, og dette kan skape motstand blant de som er redde for å miste kontroll eller innflytelse. Misforståelser og feilinformasjon om hva likestilling faktisk betyr er også med på å skape kontroverser. Selv om likestilling er en grunnleggende samfunnsverdi i Norge og i grunnopplæringen, anses det også som et kontroversielt tema som kan

skape debatt og uenighet, særlig med tanke på kjønn, kropp, seksualitet og kjønnsidentitet (K. G. Eriksen et al., 2022).

2.3 Likestillingens plass i utdanningskonteksten

For å undersøke hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring er utdanningskonteksten et nyttig startpunkt. Likestilling i utdanningskonteksten refererer til å skape like muligheter for alle elever, uavhengig av kjønn, etnisitet, funksjonsevne, sosioøkonomisk status og andre faktorer. Dette innebærer at skolen skal være en arena for å bekjempe diskriminering og fremme likestilling og mangfold. En viktig del av arbeidet med likestilling i skolen er å gjøre elever og lærere bevisste på egne og andres privilegier, bekjempe diskriminering, samt fremme likestilling og mangfold. Dette kan innebære å tilby ulike typer undervisning og læringsaktiviteter som tar hensyn til mangfoldet i klassen, og å ha en bevisst holdning til at alle elever skal få muligheten til å delta og bidra på lik linje. Dette reflekteres også i en rekke internasjonale dokumenter, som for eksempel FNs barnekonvensjon og konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, som slår fast at likestilling i utdanningskonteksten er en menneskerett (FN, 1991). Dette innebærer at staten har en plikt til å sikre at alle barn og unge har rett til lik og likeverdig utdanning.

2.3.1 Styringsdokumenter

All opplæring i Norge styres gjennom lover, måldokumenter og læreplaner, og grunnopplæringen har et lovpålagt ansvar for likestilling. I opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) står det at «[o]pplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, **likestilling** og vitenskapleg tenkjemåte» (min utheving). Ifølge formålsparagrafen kreves det altså at all opplæring skal fremme likestilling, noe som igjen gir skoler og lærere et stort ansvar overfor elevene.

Kunnskapsdepartementet (KD) har det overordnede ansvaret for arbeidet med likestilling i opplæringen og KD uttrykker at arbeidet for likestilling og mot diskriminering er et systematisk og langsiktig holdningsarbeid som starter i barnehagen og videreføres i skolen. Likestilling skal ligge som et grunnleggende premiss for all opplæring og målet er at alle skal ha like muligheter uavhengig av kjønn, seksuell orientering, funksjonsevne, etnisk bakgrunn og religion (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 305).

2.3.2 Læremidler

Læremidler spiller en viktig rolle i opplæringen, fordi de gir en strukturert og organisert måte å presentere informasjon på til elevene basert på læreplanverkets føringer. Læremidler kommer i mange former, fra tradisjonelle bøker og arbeidshefter til digitale verktøy som nettbaserte læringsplattformer og interaktive apper. I tillegg kan læremidler bidra til å fremme kritisk tenking og problemløsning ved å presentere utfordringer og muligheter for elevene å anvende det de har lært på en praktisk måte.

Paragraf 27 i likestillings- og diskrimineringsloven krever at læremidler i skolen skal bygge på lovens formål om å fremme likestilling og hindre diskriminering (*Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*, 2017). Utover det omtales det ikke hvordan læremidlene skal fremme likestilling og skjønn ligger til grunn for hvordan læremidlene oppfyller kravene i likestillings- og diskrimineringsloven. Til sammenligning ble det i den forutgående likestillingsloven (opphevet i 2017) beskrevet at kjønn ikke skal omtales på en nedsettende måte og at læremidlene ikke skal fremme tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Tidligere hadde Utdanningsdirektoratet ansvar for å kontrollere om læremidlene oppfylte disse kravene, men i 2001/2002 ble denne ordningen endret og forlagene selv er nå ansvarlige for denne kontrollen (NOU 2012:15).

2.3.3 Likestilling i LK06

Likestilling i utdanningskonteksten er også knyttet til læreplaner og læreplanverk, som skal sikre at alle elever får en helhetlig og inkluderende utdanning. Dette innebærer at læreplaner, læremidler og undervisning skal reflektere mangfoldet i samfunnet og ta hensyn til kjønn, etnisitet, funksjonsevne og andre sosiale faktorer.

Læreplanens generelle del i LK06 «utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesseige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 1). I generell del står likestilling nevnt én gang: «[o]ppfostringa skal fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser» (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 3).

De fagspesifikke delene av læreplanverket beskriver hva elevene skal kunne på bestemte trinn innenfor faget. I LK06 *Læreplan for samfunnsfag (SAF1-03)* er likestilling nevnt seks ganger og av disse er fem av dem gjeldende for Vg1/Vg2. Allerede i første avsnitt under formålet for faget står det: «I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Også i andre avsnitt under *Føremål* slås det fast at «[i] samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2)

Læreplanen for samfunnsfaget for videregående opplæring er strukturert i hovedområdene *utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati* og *internasjonale forhold* med tilhørende kompetansemål. Under hovedområdet *Samfunnskunnskap* (som skal integreres i hvert hovedområde) står det at «[v]erdien av likestilling, medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er

viktige dimensjonar i samfunnskunnskap» (s.2). I hovedområdet *Individ, samfunn og kultur* omtales også likestilling:

Hovudområdet omfattar sosialisering, personleg økonomi, fleirkulturelle samfunn, religionen si rolle i kulturen, samlivsformer og kriminalitet. Det handlar òg om likestilling, urfolk, etniske og nasjonale minoritetar, korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, og kven og kva som påverkar ungdom i dag. (s.4)

I kompetansemålene for Vg1/Vg2 under hovedområdet *Arbeids- og næringsliv* presiseres det «at eleven skal kunne drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad» (s.11). Kjønn nevnes to ganger i læreplanen, en gang under hovedområdet *Individ, samfunn og kultur* hvor det står at elevene skal kunne «definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid» (s.11). I tillegg nevnes kjønn i hovedområdet over, hvor fokuset er på konsekvensene av et kjønnsdelt arbeidsmarked.

2.3.4 Likestilling i LK20

I 2017 ble en ny, generell del, med tittelen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fastsatt i Stortinget som ledd i den omfattende fornyelsen av Kunnskapsløftets læreplanverk for grunnskole og videregående skole (LK20). Et av målene med ny overordnet del var å sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme verdiene i formålsparagrafen i opplæringen.

Overordnet del utdyper verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen og er inndelt i tre kapitler: «1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3. Prinsipper for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I denne er likestilling nevnt tre ganger. Først i henvisning til opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 som blant annet krever at

opplæringen skal fremme likestilling. Deretter trekkes likestilling fram som en verdi under 1. Opplæringens verdigrunnlag og underoverskriften *Menneskeverdet*:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Fagfornyelsen introduserte tre tverrfaglige temaer og overordnet del krever tilrettelegging for læring innenfor temaene: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Felles for disse temaene er at de tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som må behandles i alle fag. Under omtalen av det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* finner vi denne formuleringen: «[Bærekraftig utvikling] rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet innebar også nye læreplaner for fag og disse ble innført trinnvis mellom 2020 og 2023. I den nye læreplanen fikk samfunnsfaget i videregående opplæring nytt navn, *Samfunnskunnskap i fellesfag vg1/vg2* for å tydeliggjøre forskjellen mellom grunnskolefaget og videregående opplæring og denne ble innført for skoleåret 2020/2021. Endringene innebar også en oppdatering av beskrivelsen av faget, i tillegg til en reduisering av antall kompetansemål. I læreplan for samfunnskunnskap nevnes likestilling eksplisitt én gang og da i beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier: «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa. Samfunnskunnskap skal 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). De nye læreplanene for fagene innebar et kraftig kutt i antall kompetansemål fra LK06 og for samfunnskunnskap ble blant annet målet som omhandlet likestilling ikke videreført etter fagfornyelsen. Likevel, et kompetansemål tydelig relatert til likestillingstematikk 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)

Som gjennomgangen her viser er det tydelig at likestilling har hatt og fortsatt har en sentral plass i læreplanverket, selv om samfunnsfaget i LK06 hadde en særlig oppgave med å tematisere likestilling sammenlignet med andre fag i videregående opplæring. Dersom vi sammenligner likestillingsperspektivet i disse to læreplanene, så viser det at likestilling fortsatt er et viktig verdimesig grunnlag for grunnopplæringen. Imidlertid er det interessant å se at likestillingsfokuset i samfunnsfaget ble redusert, mens det økte i den overordnede delen. Slik sett kan det se ut som at likestilling skal vektlegges sterkere innenfor alle fag i LK20, mens det i LK06 lå et særlig ansvar innenfor samfunnsfaget. Samtidig er det også interessant å se at likestilling nå beskrives som en grunnleggende demokratisk verdi i LK20. Dette kan også være årsaken til det reduserte fokuset på likestilling i samfunnskunnskap, siden likestilling som verdi anses som en del av demokratibegrepet, som har fått økt fokus i fagfornyelsen (Børhaug, 2018). Utelatelsen av likestilling i kompetansemålene for samfunnskunnskap kan også ha sammenheng med tanken om at likestilling allerede er oppnådd i Norge (Røthing, 2011) og dermed ikke behøver et uttalt fokus.

2.3.5 Fagfornyelsens betydning for studien

Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet var en kjent utfordring for studien helt fra oppstarten da Kunnskapsdepartementet varslet om fagfornyelsen

allerede i 2016. Selve arbeidet med Kunnskapsløftet 2020 startet høsten 2017. Så lenge det var bestemt at studien skulle ha søkelys på skolens samfunnsverdier, ble det umulig å vite hva disse endringene ville innebære for prosjektet. I det videre vil jeg systematisk beskrive hvordan disse endringene påvirket studiene som ledet fram til de tre artiklene, som avhandlingen bygger på, og hvordan jeg valgte å løse disse utfordringene.

Når det gjelder lærebokstudien i artikkel I, så ble den gjennomført før endringene for læreplanen i samfunnskunnskap ble innført høsten 2020. Artikkelen ble publisert samme år og forholdt seg utelukkende til LK06 med lærebøker utgitt for denne læreplanversjonen. Den største endringen i fagfornyelsen som påvirket lærebokstudien var at likestilling forsvant som eksplisitt kompetansemål i samfunnskunnskap. En omfattende læreplanfornyelse vil også få konsekvenser for læremidlene for fagene og i fagfornyelsen ble det presisert at:

Lærarar, skoleleiarar og skoleeigarar skal vurdere og velje læremiddel med utgangspunkt i det læreplanen omtaler som relevans og sentrale verdier i faga, tverrfaglege tema, grunnleggande ferdigheiter, kjerneelement og kompetansemål. Dei skal i tillegg sjå alt dette i samanheng med den overordna delen i læreplanen, der verdiane og prinsippa som grunnopplæringa bygger på, er fastsette. (Udir, 2021, s. 9)

Selv om presiseringen her understreker at læremidlene skal dekke hele læreplanverket, inkludert den overordnede delen har forskning vist at læremidlene i hovedsak fokuserer på kompetansemålene (se f.eks. Gilje, 2018; Midtbøen et al., 2014). Dette kunne medføre at læremidler utgitt i tråd med fagfornyelsen utelot likestilling som eget tema. Nye lærebøker for samfunnskunnskap var ikke utgitt ved innføringen av den nye læreplanen og det var dermed ikke mulig å undersøke om likestilling var tematisert.

Det spesifikke kompetansemålet som omhandlet likestilling fra LK06 ble altså ikke videreført i den nye læreplanen for samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Likevel framheves likestilling implisitt gjennom formuleringen: «elevane skal kunne reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Det vil være vanskelig å behandle dette kompetansemålet i en lærebok for samfunnskunnskap uten å inkludere likestillingstematikk.

Utelatelsen av kompetansemålet som eksplisitt nevner likestilling fikk også betydning for observasjonsstudien som artikkel II bygger på. Som punkt 6.2 vil beskrive mer detaljert, undersøkes det her hvordan likestillingsopplæring foregår i samfunnsfaget, med utgangspunkt i den daværende læreplanen for samfunnsfag (LK06). Selv om empirien som artikkel II bygger på ble innhentet under LK06 henvises det også til LK20 i artikkelen for å understreke studiens aktualitet og relevans. Prosessen med implementering av nye læreplaner tar tid (Roland, 2015) og det kan antas at endringer i planlegging og gjennomføring av undervisning i faget vil skje gradvis. I artikkelen ble empirien også knyttet opp mot fagfornyelsen med begrunnelse i at vektleggingen av verdier (deriblant likestilling) er videreført fra LK06 til LK20 (Børhaug, 2018, s. 273). I likhet med artikkel I er det nye kompetansemålet som omhandler kjønn, seksualitet og kropp også relevant i forbindelse med undervisning i likestillingstematikk.

Empirien tilhørende artikkel III ble innhentet i 2018 og dermed også under læreplanverket LK06, men den siste datainnsamlingsperioden i prosjektet. Den nye overordnede delen av læreplanverket var på det tidspunktet fastsatt og offentliggjort, men ikke iverksatt, noe som gjorde det mulig å justere dette studiedesignet i henhold til den delen av fagfornyelsen. Det var også kjent at kompetansemålene for alle fag skulle reduseres og det var derfor fare for at kompetansemålet som eksplisitt nevnte likestilling ville tas ut. Disse utfordringene ble løst ved

å dreie likestillingsfokuset fra de to foregående studiene (art. I og II) til å rette søkelys på kontroversielle temaer innenfor likestillingstematikk, i tråd med innføringen av de tre tverrfaglige temaene (se 2.3.4) som ble presentert i overordnet del. Grunnen for denne dreiningen mot kontroversielle tema var å synliggjøre studiet relevans med tanke på de kommende, men fortsatt ukjente, endringene i læreplanene for fag. I forkant av datainnsamlingen til artikkel III ble det tydelig at likestillingstematikk kunne inneholde kontroversielle elementer. Samfunnsverdier i utdanning, deriblant likestilling, kan potensielt innebære kontroverser som fører til uenighet (Stradling, 1984) og lærebokstudien (Art I) indikerte en berøringsangst i behandlingen av kjønns- og likestillingsaspekter. I tillegg ble det tydelig gjennom observasjonsstudien (Art II) at læreren opplevde utfordringer med likestillingsrelatert tematikk i klasserommet. Med dette som bakgrunn valgte jeg å utvikle potensielt kontroversielle og likestillingsrelaterte påstander (se Vedlegg 3) som elevene skulle diskutere i fokusgruppeintervjuene.

Samlet sett bidrar studien til å belyse hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring i overgangsfasen mellom LK06 og LK20. Studien viser hvordan læremidler og undervisning behandlet likestillingstematikk under LK06, noe som kan gi viktig innsikt i implementeringen og konsekvensene av fagfornyelsen (LK20). Slik kan studien bidra til utviklingen av fremtidige strategier og tilnærminger og adressere likestillingstematikk og andre verdier i videregående opplæring.

3 Relevant forskning i Norge og Norden

Denne delen vil presentere og diskutere relevant forskningslitteratur i hovedsak fra Norge og Norden for å gi en oversikt over forskningsfeltet og plassere min studie i et større bilde (Creswell & Guetterman, 2019). Tidlig i prosjektet gjorde jeg et strategisk valg om å fokusere på likestillingsforskning fra Norden, basert på flere faktorer. Siden 1974 har de nordiske landene samarbeidet om likestillings spørsmål, også innenfor utdanning, gjennom Nordisk ministerråd. De nordiske landene har generelt høy grad av likestilling sammenlignet med mange andre land i verden, deriblant på utdanningsfeltet:

I global sammenheng har de nordiske landenes likestillingspolitikk vært et forbilde. Det skyldes at en i Norden i stor grad har lyktes med å implementere en likestillingspolitikk som har endret hverdagen til folk flest. Samtlige nordiske land ligger derfor høyt på ulike internasjonale kjønnslikestillingsbarometer. (Nordisk ministerråd, 2011, s. 9)

I tillegg er skolekonteksten innenfor Norden sammenlignbar og det ble derfor naturlig å søke etter relevant forskning innenfor dette geografiske området.

Posisjoneringen i forskningsfeltet og utvalget av studier har endret seg i løpet av arbeidet med avhandlingen, men de innledende inklusjons- og eksklusjonskriteriene ble utarbeidet i tråd med Krumsviks (2016) anbefalinger om litteratursøk i doktorgradsarbeid. Søket var i utgangspunktet bredt og omhandlet likestilling og skole. På grunn av få treff ble søket utvidet etter hvert. For eksempel ga et Google Scholar-søk på "likestilling+skole" 3 treff, mens Oria ga 5 treff. Det begrensede utvalget av relevant forskning innenfor tematikken gjenspeiles i rapporten *Kunnskapsoversikt over norsk forskning med kjønns-og/eller likestillingsperspektiver* (Lassemo et al., 2021). Innenfor temaet skole, barnehage og små barn handlet 62 prosent av forskningen om

kjønnsforskjeller blant elever, 30 prosent om likestilling i barnehagesektoren og 8 prosent om kjønnsforskjeller blant lærere. Av publiseringene som omhandlet skolesektoren var ingen av dem relatert til læremidler eller undervisning. Rapporten som ble utarbeidet av Støren et al. (2010) ble viktig i denne tidlige fasen da den ga en oversikt over likestillingsarbeid i skolen. For å få et bredere og mer omfattende perspektiv på emnet ble søkekriteriene utvidet til å omfatte blant annet kjønn, seksualitet og demokrati innenfor utdanningsfeltet og i det følgende gis en oversikt over relevante forskningsbidrag innenfor læremidler, undervisning og kontroversielle tema. I mangel på relevant forskning på likestillingsundervisning ble studier av undervisning knyttet til kjønn, seksualitet og demokrati inkludert. Dette kapittelet vil, sammen med kapittel 2 utgjøre bakgrunnskonteksten for avhandlingen og vil i så måte bidra til å situere studien innenfor forskningsfeltet.

3.1 Læremidler og likestillingsperspektiv

Et internasjonalt forskningsprosjekt undersøkte over 500 lærebøker i samfunnsfaget for videregående opplæring fra perioden 1970-2008 og fra 74 land, med søkelys på representasjon av kvinner. De deskriptive analysene viste en klar underrepresentasjon av kvinner, men samtidig en jevn økning i denne representasjonen gjennom de 40 årene (Nakagawa & Wotipka, 2016). I nordisk kontekst finnes ikke lignende oversiktsstudier innenfor læremidler med søkelys på kjønn og likestilling, men i det følgende presenteres relevante studier på området og da med hovedfokus, men ikke utelukkende, på lærebøker i samfunnsfaget. Det er i denne sammenhengen også relevant å understreke at flere av studiene omhandler læreverk i historie.

Røthing har i ulike studier presentert funn fra lærerintervjuer, observasjoner og analyser av læreplaner og lærebøker i ungdomsskolen og i en av disse har hun analysert lærebøker i samfunnsfag, RLE og naturfag med fokus på kjønnslikestilling. Analysene viser at der kjønnslikestilling blir omtalt anses det som en del av «det norske», mens

kjønnsulikestilling anses som noe som angår «de andre» (Røthing, 2011). Røthings studie var en del av forskningsprosjektet «Samliv og seksualitet i ungdomsskolen, en studie av hvordan hetero- og homoseksualitet framstilles i undervisning», som ble gjennomført ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo. Basert på dette materialet har Røthing, delvis sammen med Stine H. B. Svendsen, publisert flere artikler som omhandler likestilling, rasisme og seksualitet i skolekonteksten (se f.eks. (Røthing, 2011, 2015; Røthing & Svendsen, 2009, 2011)).

Fokuset til Røthing var på ungdomsskoletrinnet, mens den videregående opplæringen er et område som er lite belyst. Det har ikke vært mulig å finne publiserte studier som har fokusert på kjønnsroller og likestilling i lærebøker for samfunnsfag for Vg1/Vg2 i norsk sammenheng, men Etnestad (2016) har i sin masteroppgave undersøkt hvilke likestillingsdiskurser som framkommer i disse lærebøkene. Hun fant, i tråd med Røthing (2011), blant annet at likestilling presenteres som allerede oppnådd i Norge, både sammenlignet med før i tiden og med andre kulturer i dag.

I den svenske skolekonteksten har en rekke publiseringer hatt kjønns- og likestillingsperspektiv. Eilard (2008) gjennomførte et studie av lesebøker for den svenske grunnskolen ut fra et kjønnsperspektiv. Et betydningsfullt funn fra studien var en gjennomgående, patriarkal diskurs hvor heteronormativitet og de tradisjonelle kjønnsrollene ble ansett som ideal. Ohlander (2010) undersøkte likestilling mellom kjønnene i lærebøker i *Samhalls kunnskap* fra den svenske videregående opplæringen. Undersøkelsen viste at samtlige av de analyserte lærebøkene ikke var kjønnsnøytrale når det kom til kjønnsbalanse i representasjon og når det gjaldt lik oppmerksomhet til jenter/kvinner og gutter/menn. I tillegg hevdet Ohlander at lærebøkene inneholder for få problematiseringer av kjønns- og likestillingsaspekter, basert på læreplanens krav. Lignende funn fant også Berge (2011) i sin studie av lærebøker i historie for ungdomstrinnet, hvor menn var overrepresentert

i materialet, samtidig som illustrasjonene ofte hadde stereotypiske bilder med kjønnsstradisjonelle roller for kvinner og menn.

Gustafsson (2017) inkluderte også lærebøker for videregående trinn, i sin oversiktsstudie av lærebøker i historiefaget mellom 1870 og 1900. Resultatet viste en underrepresentasjon av kvinner i hele perioden og dette framheves som et tydelig eksempel på opprettholdelsen av det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret i materialet. Sammenfattet viser denne gjennomgangen et mønster hvor menn er overrepresentert i lærebøkene, samtidig som tradisjonelle kjønnsrollemønster fortsatt gjør seg gjeldende i materialet.

3.2 Likestillingsundervisning

Det finnes ikke mye forskning på likestillingsundervisning i norsk skolesammenheng, men skolers likestillingsarbeid har blitt kartlagt og evaluert to ganger. Imsen (1996) utarbeidet en rapport for Kirke- og forskningsdepartementet i 1996, hvor hun foretok en evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling. Denne rapporten utgjorde bakgrunnen for «Handlingsplanen for likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2008) og hovedoppgavet for studiet var å evaluere hvordan grunnskolen fulgte opp likestillingsmål og –tiltak fra Mønsterplanen (1987). Evalueringen konkluderte med at likestilling var lavest prioritert av alle skolens satsingsområder og lærerne rapporterte at temaet ble tatt opp i forbindelse med fagene. Elevene i utvalget hevdet imidlertid at likestillingsspørsmål hadde lite fokus i undervisningen. På bakgrunn av denne undersøkelsen hevdet Imsen at skolene som deltok ikke fulgte Mønsterplanens føringer angående likestilling (1996).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det i 2010 foretatt en lignende kartlegging av likestillingsarbeid, hvor også den videregående skolen ble inkludert. Rapporten viste at likestillingsarbeid var rangert lavest av alle målsetninger for skolen, basert på svar fra rektorer og lavest var dette i

videregående opplæring (Støren et al., 2010). Her kom det også fram hvor lærerne mente likestilling fikk plass:

Når informantene skal sette ord på hvordan likestilling kommer frem i skolen, kommer de ofte tilbake til hvordan likestilling behandles i pensum. Det er gjennom pensum likestilling i stor grad er til stede i skolen, i fagene norsk, RLE (religion, livssyn og etikk) og samfunnsfag. (Støren et al., 2010, s. 97)

Begge disse studiene viste at likestilling var rangert lavest av alle skolens målsetninger og gjennom lærerintervjuer kom det altså fram at likestilling først og fremst tematiseres i pensum og undervisning. Det ble imidlertid ikke foretatt studier av pensum eller undervisning i noen av disse studiene da dette var utenfor oppdragets omfang.

Det har ikke vært mulig å finne forskningsbaserte studier på hvordan likestillingsopplæringen blir gjennomført i klasserommet i nordisk sammenheng. Imidlertid har flere forskningsprosjekter hatt observasjonsstudier hvor kjønn og likestilling har blitt tematisert. I boken "Skoletid - Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse" av Nielsen (2009) presenteres en omfattende etnografisk undersøkelse gjennomført i grunnskolen hvor kjønn og likestilling i klasserommet også blir diskutert. I boken blir en undervisningsøkt om kjønnsroller beskrevet der Nielsen observerer hvordan læringsaktiviteten i seg selv bidrar til å forsterke kjønnsstereotyper. Elevene uttrykker også at det er ubehagelig å diskutere kjønnsroller i klasserommet. Dette tyder på at temaer som involverer kjønn og likestilling kan være utfordrende for lærere og kan oppleves som kontroversielt for elevene. Annen klasseromsforskning har undersøkt hvordan gutter og jenters interesser kommer til uttrykk i kroppsøving gjennom en case-studie av jenter som mislikte faget. Analysene viste at det var vanskelig å ta utgangspunkt i kjønn da elevenes interesser ikke fulgte skillelinjer langs en kjønnsakse (Andrews & Johansen, 2008, s. 101).

Flere studier har undersøkt likestillings- og seksualitetsundervisning fra lærerstudenters perspektiv. Zackariasson (2015) undersøkte hvordan lærerstudenter opplevde sine forsøk på å inkludere kjønn og seksualitet i praksisperioder. Funnene indikerte at praksisveilederne hadde ulike meninger om hvorvidt og hvordan lærere burde jobbe med slike spørsmål. I noen tilfeller ble lærerstudentene satt i en vanskelig posisjon mellom læreplanens krav og synspunktene og anbefalingene fra praksisveileder. Lærerstudenters perspektiver knyttet til kjønn og likestilling i skole og samfunn ble også undersøkt av Lindhart og Ruus (2019) og de konkluderte med et behov for økt bevissthet omkring disse temaene i lærerutdanningen.

Innenfor demokratiopplæring har flere argumentert for en tredeling av opplæringsstrategier, i tråd med FN's formuleringer angående helhetlig menneskerettighetsopplæring (HRE). Tredelingen består av læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012) (se også 4.1). I tråd med denne helhetlige forståelsen innenfor HRE undersøkte Koritzinsky, i sin studie av demokratiopplæring, læreplaner i samfunnsfag gjennom tre dimensjoner; opplæring *om*, *for* og *i* (*gjennom*) demokrati. Innenfor opplæringen var det kunnskaper *om* og holdninger *for* demokratiet som ble vektlagt (Koritzinsky, 2020; Stray & Sætra, 2015). Flere andre har også benyttet seg av disse tre dimensjonene i forskning om demokrati i utdanning (se for eksempel Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2010).

I nyere tid har det blitt gjennomført flere studier på seksualitetsundervisning i samfunnsfaget i videregående opplæring (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, 2021; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020). Goldschmidt-Gjerløw fant stor variasjon i seksualitetsundervisningen og at læreres undervisningspraksis avhenger blant annet av personlighet, læreplanfortolkning, skolekultur og medias dekning av seksuelle overgrep. I tillegg var det variasjoner med hensyn til lærerens alder og kjønn. Unge lærere underviste mest i slike tema, og mest av alle, unge, kvinnelige lærere (2022). Dette støtter opp om Svendsens (2012)

tidligere funn angående seksualitetsundervisning. Svendsen framhever at en mulig grunn til variasjonen er at det finnes få retningslinjer for hvordan seksualitetsundervisning bør utføres, og at lærere derfor må ta egne avgjørelser om hvordan de skal undervise om seksualitet og hvilke temaer som er relevante. Dette gjør lærernes kunnskap og interesse viktig.

3.3 Kontroversielle tema i skolen

Som vi så i 2.2 kan likestillingstematikk oppfattes som kontroversielt og dermed skape debatt og uenighet (K. G. Eriksen et al., 2022). *Controversial issues education* er et internasjonalt forskningsfelt som de siste tiårene har blitt promotert som en viktig del av demokratiutdanningen, både gjennom studier og internasjonale organisasjoner (for eks. Council of Europe, 2014; UNESCO, 2015) (Divéki, 2018; 2021). Denne økende forskningsmengden omfatter teoretiske perspektiver (Ljunggren et al., 2015), argumenter for å inkorporere kontroversielle temaer i utdanningen (Hess, 2002; Rangnes & Ravneberg, 2019), samt praktiske implikasjoner og pedagogiske praksiser (Sætra, 2021; Von Der Lippe, 2021). Frøvik et al. (2022) antyder at skoler besitter evnen og muligheten til å legge til rette for elevenes forståelse og kritiske analyse av kontroversielle temaer. Dette framheves også av Ljunggren (2008), som mener at skolen spiller en viktig rolle i å tilrettelegge for elevers kritiske granskning av seg selv og andre, med mål om å bli aktive deltakere i et mangfoldig samfunn.

I nyere tid har det også blitt et økende søkelys på hvordan kontroversielle tema kan introduseres i samfunnsfaget. Basert på funn fra en større studie av elevers diskusjoner av politiske spørsmål, foreslår Hess og McAvoy (2014) at lærere bør tilrettelegge for «politiske klasserom», hvor elevene blir oppfordret til å diskutere kontroversielle samfunnsrelaterte spørsmål. Dette finner vi også hos Ljunggren et al (2015) som hevder at diskusjonen og behandlingen av kontroversielle spørsmål i samfunnsfaget er en vesentlig del av demokratiopplæringen i skolen.

Viktigheten av å diskutere kontroversielle tema i videregående klasserom framheves også i Sætras (2021) studie, som baserer seg på elev- og lærerintervjuer. Studien framhever tre komponenter som essensielle for å skape et egnet diskusjonsklima; positiv sosial dynamikk, hensiktsmessige sosiale normer og en fornuftig fasilitering av diskusjonene. Dette diskusjonsklimaet er både lærerne og elevene ansvarlig for å skape, ifølge Sætra (2021). Klasserommets diskusjonsklima trekkes også fram hos Iversen (2019), som utfordrer den utbredte ideen om at klasserommet som et «safe space» og foreslår et alternativt begrep, klasserommet som et *uenighetsfellesskap*. Han hevder at «the term [safe space] may carry connotations of excessive care and stifling of critical voices when engaging with difficult or controversial topics in education (2019, s. 318). I stedet for å unngå temaer som kan føre til kontroverser, legger Iversen vekt på klassens fellesskap og elevenes følelse av tilhørighet i dette fellesskapet. Å håndtere vanskelige og utrygge temaer sammen som en gruppe kan styrke følelsen av fellesskap mellom dem. Videre kan uenighet være produktiv for læring og ha potensiale til å fremme kritisk tenking (Iversen, 2019).

Likevel, behandling av kontroversielle tema i skolen kan i seg selv oppleves kontroversielt, hevder Divéki (2018). I intervjuer med lærerutdannere kom det fram at spørsmål knyttet til blant annet kjønn ofte oppleves som kontroversielle og som lærere ofte unngår å ta opp. Selv om disse spørsmålene kan være utfordrende, har de har et stort potensial for læring, ifølge en respondent. På tross av dette ubehaget understrekes viktigheten av å ta opp disse kontroversielle spørsmålene i klasserommet, fordi de vil bli diskutert uansett, og det er bedre om skolen og læreren tar ansvar for diskusjonen i stedet for å overlate den til andre aktører og situasjoner (Seland & Kjølsvedt, 2022). Flere forskere understreker lærernes ubehag med å ta opp kontroversielle temaer i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020) og forskning har vist at mange lærere finner det

utfordrende å undervise om kontroversielle temaer (Andresen, 2020a; Anker & von der Lippe, 2016; Divéki, 2018; Hand & Levinson, 2012).

3.4 Studiens bidrag til forskningsfeltet

Som gjennomgangen over viser har det blitt gjennomført flere studier innen ulike aspekter av likestillingsarbeid i skolesammenheng, men ingen publiserte studier har fokusert direkte på likestilling som tema i læremidler eller undervisning i samfunnsfaget i videregående opplæring. Dette viser at det mangler forskning på hva som skjer i undervisning og hvordan «pensum» i fag behandler likestilling i videregående opplæring i norsk kontekst. Avhandlingens mål er å produsere ny forståelse for hvordan likestillingsperspektiv er ivaretatt sett fra elevenes ståsted, i lærebøkene de møter og i undervisningen de får i temaet.

4 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for avhandlingen med utgangspunkt i et skolefaglig perspektiv:

Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results

John Dewey (1916)

Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvilke perspektiver på læring som har vært førende for avhandlingen. Deretter presenteres kritisk literacy og kritisk diskursteori og disse teoriens tilknytning til de ulike studiene som avhandlingen er bygget på. Til sist beskrives det hvordan kritisk literacy kan benyttes i pedagogisk sammenheng. Det som blir presentert her har relevans for avhandlingens overordnede forskningsspørsmål, men også for de tre artiklene som avhandlingen bygger på.

Læringsteori, i form av sosialkonstruktivisme, gir et rammeverk for å forstå hvordan elever tilegner seg kunnskap, utvikler ferdigheter og konstruerer sin forståelse av verden. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring har vært utgangspunktet for avhandlingen og påvirket valg av metoder, datainnsamling og analyse. Verdiopplæring, som likestillingsopplæring er en del av, innebærer å integrere verdier og etikk i utdanningssystemet. Dette er spesielt knyttet til bruken av opplæring *om*, *for* og *gjennom* likestilling, som lå til grunn for artikkel II. I undersøkelsene av læremidler (artikkel I), undervisning (artikkel II) og elevintervjuer (artikkel III) ble kritisk literacy nyttig for å undersøke hvilke normer, verdier, holdninger og ideologier som lå til grunn i språkbruken. Diskursteorien var i artikkel I nyttig for å avdekke og problematisere dominerende diskurser i læremidler og bidro til å synliggjøre og problematisere forestillinger om kjønn og likestilling. Samlet sett har bruken av læringsteori, diskursteori og kritisk literacy i

studien bidratt til en dypere forståelse av undervisningspraksis, fremme kritisk tenkning og refleksjon, og støtte utviklingen av mer inkluderende og rettferdige utdanningsystemer.

4.1 Verdiopplæring

Likestilling er som tidligere nevnt en samfunnsverdi som skolen har et særlig ansvar for å forvalte. En måte å undersøke verdiopplæring er å se på hva som kjennetegner opplæringen. Biesta (2006) introduserte formuleringene *utdanning til* og *utdanning gjennom demokrati* for å forklare sammenhengen mellom utdanning og demokrati. Disse formuleringene kom tydelig fram i FNs erklæringer om menneskerettighetsopplæring (HRE) fra 2011:

Human rights education and training encompasses:

- (a) **Education about human rights**, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
- (b) **Education through human rights**, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
- (c) **Education for human rights**, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others. (UN, 2011, s. 3, min utheving)

Innenfor menneskerettsopplæring skal det altså læres *om* menneskerettigheter, *for* menneskerettigheter og *gjennom* menneskerettigheter. Vesterdal beskriver de tre dimensjonene som «[The] HRE doctrine of Trinity”– learning *about, through* and *for* human rights» (2016, s. 72) og argumenterer for en helhetlig HRE-undervisning med utgangspunkt i disse dimensjonene.

Om viser til kunnskapsformidling og kjennetegnes ved bruk av formuleringen 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). Stray framhever viktigheten av «å skille mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse» (2012, s. 21). Stray har med dette som utgangspunkt utarbeidet en praksismodell⁵ som viser hvordan de tre dimensjonene kan se ut i demokratiopplæring (2012, s. 22):

Tabell 2 – Dimensjoner av demokratiopplæring

Nivå/Dimensjon	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse /kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltagelse (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

⁵ Omarbeidet og videreutviklet versjon av Arthur og Wright (2001) sin modell

Stray argumenterer for at "god læring og gode læringsbetingelser inkluderer læring *om* demokratiet, *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse" (2012, s. 21). Modellens tre dimensjoner gjenspeiler og begrepsfester alle sider ved verdiopplæring og en videreutviklet versjon av modellen ble relevant i observasjonsstudiet, for å få innblikk i hva som kjennetegnet likestillingsundervisningen.

4.2 Kritisk literacy

Begrepet *literacy* omfatter mer enn evnen til å lese og skrive, og i språk som ikke har en tilsvarende term, som norsk, blir *literacy* ofte oversatt til å bety kommunikativ kompetanse. Kommunikativ kompetanse omfatter mer enn bare språklig avkodning; det innebærer også en aktiv meningsskaping i møte med tekster og forutsetter kunnskap utover teknisk avkodning av språket. Kunnskap om kontekst, kultur, sjanger og tekstanalyse er viktige for å skape mening av tekster på en aktiv måte. (Janks, 2010). Janks argumenterer også at en tekst er ikke lenger forstått kun som en kombinasjon av skrevne bokstaver og språklige symboler, men at begrepet omfavner alle kombinasjoner av skreven tekst, lyd, video, bilder og andre uttrykksformer som fungerer som kommunikasjonsmetoder (2010). Dette synet er i tråd med føringer fra LK20 (Bakken, 2020). Jeg vil i avhandlingen benytte tekst i en slik utvidet forståelse, hvor tekst ikke er begrenset til skrift, men også til å omfatte tale og påstander, som var førende i arbeidet med artikkel III.

Kritisk literacy er en tilnærming til tekst, som fokuserer på å utvikle elevenes evne til å analysere og kritisk vurdere tekstlige ressurser. Den søker å bevisstgjøre elevene om maktstrukturer og ulike perspektiver som finnes i tekster, og oppmuntrer dem til å stille kritiske spørsmål og engasjere seg aktivt i samfunns- og kulturdebatter. Gjennom kritisk literacy utvikler elevene evnen til å forstå, tolke og kritisk evaluere tekster, og til å delta konstruktivt i samfunnsdialog (Luke, 2013). Kritisk literacy «innebærer [...] å kunne møte tekster med motstand og kritikk,

og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Kritisk literacy består altså i å kunne lese tekster på en aktiv og reflekterende måte med mål om å forstå hvordan makt, ulikestilling og urettferdighet fungerer i relasjoner mellom mennesker.

Kritisk literacy kan spores tilbake til den brasilianske utdanneren og teoretikeren, Paulo Freire, og ble først beskrevet i *Education as the Practice of Freedom* fra 1967 og i hans mest populære bok, *Pedagogy of the Oppressed*, utgitt i 1968 (Freire, 2000). Freires kritisk literacy tar utgangspunkt i et ønske om å utjevne sosiale ulikheter og sosiale problemer basert på maktmisbruk. Freire sitt arbeid startet i favelaene i Brasil, hvor han utviklet en revolusjonerende pedagogikk for lese- og skriveopplæring av analfabeter. Han tok utgangspunkt i den Sokratiske samtale og fikk studentene til å sette ord på problemene de hadde. Med det som utgangspunkt gikk de videre til skriftspråk og gjennom dialog, diskusjon og innsikt fikk studentene forståelse for problemers årsak og effekt og muligheter for handling. Freire var svært opptatt av at lærerstudent relasjonen skulle være likeverdig og gjennom dialektiske metoder økte han studentenes bevissthet om egen situasjon (Barton, 2007).

Freire mente at utdanningens hovedmål er å gjøre studenter i stand til å bli spørrende og analytiske individer. Selv om hans arbeid i hovedsak gjaldt underprivilegerte studenter, kan filosofien overføres til andre studenter. Selv om studenter i vestlige land er mer privilegerte, er de like fullt påvirket av kulturelle og sosiale konstruksjoner av kjønn, konsum og klassefordommer. På bakgrunn av dette ble Freires utdanningsideologi populært i utdanningssystemer i store deler av verden. I de senere år har Australia vært et foregangsland i utdanningsfilosofien som fikk navnet *Critical Literacy* (CL) (Luke, 2000). Begrepet har en skeptisk vinkel som skiller det fra kritisk tenkning. Kritisk tenkning har som utgangspunkt at mennesker er styrt av ens fordommer, og at en kan komme fri fra dette gjennom å lære og

bruke språket rasjonelt og tydelig. Kritisk literacy, på den andre siden, har som premiss at all språkbruk er brukt i kontekster som inkluderer maktforhold og at språkbruk derfor er en form for politikk. Alle tekster (i utvidet forståelse) er produsert av noen med en hensikt. Denne hensikten er ikke alltid lett å gjennomskue og derfor trenger lesere å utvikle en kritisk sans for å filtrere budskapet fra en tekst (Barton, 2007). Kritisk tenkning er i læreplanverket ansett både som et sentralt verdigrunnlag og en ferdighet elevene skal utvikle. Ifølge Bugge og Dessingué kan begrepet betraktes i lys av tre nivåer basert på føringene fra LK20: «Kritisk tenkning er viktig for kunnskapsutvikling og læring (gjennom dybdelæring), individets utvikling (gjennom livsmestring) og samfunnets utvikling (gjennom demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling)» (2022, s. 18). Liknende inndeling av kritisk tenkning i tre kompetanseområder presenteres også av Barnett, som definerer kompetansene *critical thought*, *critical reflection* og *critical action* (Davies & Barnett, 2015, s. 175).

Tanken bak kritisk literacy-teori tar utgangspunkt i at maktforhold alltid eksisterer og de som sitter med makten er de som velger hvilke sannheter som er privilegerte. Gjennom institusjoner som regjering og utdanning blir ideologi skapt og innen utdanning er kun noen typer kunnskap legitimert, og slik ekskluderes grupper fra deltakelse i prosessen med å verifisere slik kunnskap (Coffey, 2008). Kritisk literacy-teoretikere er opptatt av undertrykkende og urettferdige relasjoner som blir produsert gjennom tradisjonell skoling og de tradisjonelle utdanningsmodellene hvor læreren anses som den som innehar kunnskap som skal læres til studenten. Freire beskriver denne type opplæring som «the banking concept of education» (2000, s. 72), hvor studenten blir som en kontainer som skal fylles av læreren. Som et alternativ til denne modellen foreslår Freire en utdanning som foster kritisk bevissthet hos studentene. I stedet for å fokusere på kunnskapstilegning bør studentene identifisere og engasjere seg i reelle utfordringer i samfunnet. Gjennom slik kritisk bevissthet vil studentene lære å ta kontroll i egne liv og læring, samt bli

aktive i saker som er betydningsfulle for dem og samfunnet rundt (Freire, 2000).

Kritisk literacy er nært knyttet til utdanning og det er også mitt prosjekt. Jeg har undersøkt hvordan likestilling som verdi og begrep kommer til uttrykk i læremidler og undervisning i videregående skole og hvordan elever drøfter likestillingsrelaterte tema i en gruppesetting. Den første markøren som viser at dette prosjekt har sterke bånd til kritisk literacy finner vi i de utdanningspolitiske føringene som finnes i Kunnskapsløftet, som flere steder omtaler kritisk tenking og refleksjon. I undersøkelsene av læremidler, undervisning og elevintervjuer benyttet jeg meg av kritisk literacy-teknikker for å se hvilke normer, verdier, holdninger og ideologier som lå til grunn i språkbruken. Dette kommer mest tydelig fram i bruken av kritisk diskursanalyse i lærebokanalysen i artikkel I. Kritisk literacy-forskning trekker fram kritisk diskursanalyse som en forutsetning for utvikling av kritisk literacy (Janks, 2010).

I artikkel II ble likestillingsundervisning tematisk analysert gjennom dimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling, inspirert av Biesta (2006) og Stray (2012). Det kritiske elementet knyttet seg særlig til opplæringsdimensjonen *for* likestilling, hvor målet for undervisningen er å utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse i likestillingsspørsmål og kritisk tenkning, som vist i tabell 4. Kravene fra læreplanene viser tydelig at det kreves opplæring av kritisk sans (Bugge & Dessingué, 2022) og observasjonsstudiet ga et innblikk i hvordan dette omsettes i praksis.

Kritisk literacy, og da spesielt kritisk literacy-praksiser, viste seg nyttig i analysen av hvordan elever diskuterer likestillingsrelaterte temaer, som ble undersøkt i artikkel III. Å koble en gruppediskusjon blant elever omkring mulig kontroversielle, likestillingsrelaterte temaer med kritisk literacy kan belyse interaksjoner og aktivitet i gruppen, samtidig som det trekker oppmerksomheten mot verdier, relasjoner og ideologier som oppstår i gruppen. Gjennom artiklene har det altså vært et skille mellom

bruken av kritisk literacy av meg som forsker (artikkel I og II) og som et verktøy for elevene, som vist i artikkel III. Videre har kritisk literacy fungert som en kritisk tilnærming til læreplanverket, i tråd med Luke sin forståelse av kritisk literacy: «As a practical approach to curriculum, [critical literacy] melds social, political and cultural debate and discussion with the analysis of how texts and discourses work, where, with what consequences, and in whose interests» (2013, s. 4).

4.2.1 *En kritisk tilnærming til diskurs*

Diskursteori er teori om diskurser og denne teorien legger grunnlaget for diskursanalyse. Utgangspunktet for denne teorien er at språklige beskrivelser aldri er nøytrale avbildninger av virkeligheten, men heller en representasjon av fenomener (Hall, 2001).

Diskurs, slik det forstås innenfor kritisk diskursteori, refererer til språk som en sosial praksis nært knyttet til sosiale strukturer (Fairclough, 2001). Språk forstås som en sosial praksis som ikke kun reflekterer sosiale strukturer, men at språk også bidrar aktivt i produksjon og vedlikehold av diskurser:

[T]he discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people's heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material social structures (Fairclough, 1992, s. 66).

Videre understrekes det at diskurser (dvs. språk i bruk) ikke er nøytrale, men snarere formes av og gjenspeiler maktrelasjoner og ideologier. Språk brukes strategisk for å skape og forsterke dominerende diskurser som opprettholder maktubalanser og opprettholder sosial ulikhet (Fairclough, 1992).

Kritisk diskursteori fokuserer også på hvordan språk- og kommunikasjonspraksiser kan brukes til å utfordre og undergrave dominerende diskurser og maktrelasjoner. Det kritiske elementet handler

om å avsløre de ideologiske effektene som skapes ut fra samfunnsmessige maktrelasjoner. Målet er å bidra til sosial endring for å utjevne maktbalansen i kommunikasjonsprosesser og samfunnet som helhet (Fairclough, 1995). Gjennom utvikling av kritisk literacy-ferdigheter blir det mulig for enkeltpersoner å gjenkjenne og bekjempe undertrykkende språk- og diskurspraksiser (Rogers & Mosley Wetzel, 2013).

4.2.2 Kritisk literacy som pedagogisk verktøy

Det er viktig å understreke at Freires teorier bør anses som en filosofi og ikke som en utdanningsteknikk. Han mente selv at ideene han foreslo måtte forandres og tilrettelegges i ulike kontekster (McDaniel, 2004). Begrepet kritisk literacy er i tillegg til Freire også influert av sosiolingvistik, som oppfordrer leseren til å tenke over forholdet mellom språk og makt (Gee, 1996). Gjennom kritisk literacy oppfordres studenter til å stille spørsmålstegn med maktproblematikk, spesielt ulikheter i sosial kontekst. Eksempler på slike ulikheter er sosioøkonomisk status, klasseforskjell, rase, kjønn og seksuell orientering. Gjennom kritisk literacy promoteres undersøkelser og endring av sosiale situasjoner, samtidig som studentene får trening i å se skjevheter og skjulte agendaer i tekster som omgir dem (Simpson, 1996). Slik trening består av, ifølge Coffey, å lære å lese på en spesiell måte:

Thus, in order to become critically literate, one must learn to «read» in a reflective manner; «read» in this connotation means to give meaning to messages of all kinds, instead of just looking at the words on a page and comprehending the meaning of those words (Coffey, 2008, s. 3)

Ifølge Giroux (1992), en ledende forsker på kritisk pedagogikk, har utdanningsinstitusjoner og deres praksiser et stort samfunnsmessig ansvar. Giroux forklarer at kritisk literacy viser til pedagogiske praksiser som gir elever kunnskap, ferdigheter og verdier som trengs for å kritisk

evaluere og endre samfunnet de lever i. For å kunne benytte kritisk literacy i undervisning må lærere reflektere og bli klar over egen forståelse av verden. Kanskje enda viktigere er det at lærerne omfavner filosofien som ligger til grunn for kritisk literacy, foruten det kan ikke undervisningen bli autentisk, effektiv eller nyttig, ifølge (McDaniel, 2004).

Janks påpeker viktigheten av kritisk literacy i utdanning slik:

In an age where the production of meaning is being democratised by Web 2, social networking sites and portable connectivity, powerful discourses continue to speak to us and to speak through us. We often become unconscious agents of their distribution. (Janks, 2014, s. 32)

I arbeid med verdispørsmål vil kritisk literacy kunne hjelpe lærere og elever med å stille spørsmål til etablerte sannheter og å etablere en metaspråklig bevissthet i forhold til hvilke verdier, holdninger og ideologier som kommer til syne i tekster (Janks, 2010).

Kritisk literacy-perspektivet er også relevant for undervisning i likestillingsrelaterte spørsmål. I arbeid med likestillingsspørsmål kan kritisk literacy bidra til at elevene utvikler en dypere forståelse av tekster og samfunnet rundt oss. Ved å utfordre og undersøke tekster på en kritisk måte, kan elevene oppdage skjulte budskap og verdier som ikke alltid er åpenbare ved første øyekast. Gjennom kritisk literacy kan elevene også lære å identifisere og utfordre ulike former for diskriminering og ulikhet som kan komme til uttrykk i tekster. Dette kan bidra til å fremme en mer inkluderende og rettferdig samfunnsdebatt, og hjelpe elevene med å utvikle en bevissthet rundt ulike former for undertrykkelse (Janks, 2010). På denne måten kan kritisk literacy være et nyttig verktøy når man jobber med likestillingsspørsmål, og bidra til at elevene utvikler en mer kritisk og bevisst tilnærming til tekster og samfunnet rundt oss.

I norsk utdanningskontekst har forskning antydnet at elevene selv ikke er særlig opptatt av, eller har kompetanse i å vurdere tekster kritisk (Blikstad-Balas, 2016). Fordi kritisk literacy-teori fokuserer på forholdet mellom språk, makt og sosial praksis, har kritisk literacy potensiale til å engasjere elever til å utøve kritiske vurderinger i klasserommet. Et eksempel er gjennom å lese ulike typer tekster; som skjønnlitteratur, sakprosa og film, med et blikk som utfordrer sosiale normer. Elevene kan trenes i å undersøke hvilken kunnskap som er privilegert i teksten og deretter dekonstruere meningen. Gjennom kritisk literacy kan elevene lære å se tekster ut fra andre perspektiv for å kunne analysere maktrelasjoner og urettferdighet som blir fremmet i tekstene (Coffey, 2008).

I motsetning til Blikstad-Balas (2016) fant Brown (2022b) at elever var i stand til å tolke underliggende ideologier og stereotypiske framstillinger av kjønn og rase etter eksplisitt opplæring i Critical Visual Literacy (CVL). CVL er en undervisningsmetode som legger til rette for at elevene utvikler sin kritiske literacy, med spesielt fokus på bilder som en viktig modalitet i dagens samfunn (Brown & Savić, 2023). Elevene gjennomførte en tredelt oppgave bestående av dekonstruksjon og rekonstruksjon av en reklameplakat og en refleksjonsoppgave i etterkant. Gjennom kunnskap og verktøy fra CVL-instruksjonen identifiserte elevene underliggende ideologier i den opprinnelige reklameplakaten og disse ble adressert og endret i elevenes rekonstruksjon av annonsen.

Kritisk literacy som begrep er lite brukt innenfor den skandinaviske samfunnsfagsdidaktikken, i motsetning til kritisk tenkning. Literacy-begrepet blir brukt som en beskrivelse av faglig kompetanse, men ikke eksplisitt koblet sammen med det kritiske elementet, som i begrepet kritisk literacy (Frønes et al., 2022). Ifølge Børhaug (2014) er den kritiske tilnærmingen til samfunnet, i forståelsen samfunnskritikk selektiv i samfunnsfagene, noe som er problematisk siden «analysen av ulike interesser og makt i samfunnet er nettopp samfunnsfagets hovedærend» (Frønes et al., 2022, s. 16–17).

Ideen om kritisk literacy som et pedagogisk verktøy innenfor verdiopplæring framheves også av Hannam et. al (2020). De argumenterer for et skifte fra funksjonell literacy til kritisk literacy innenfor religionsundervisning, for å løfte fram det politiske aspektet av literacy. Det kritiske elementet finner vi også igjen hos Biesta (2014) som hevder at lærere må tåle å ta risikoen som følger med i undervisning av samfunnsverdier. Innenfor demokratiopplæring forfekter Biesta (2006) at opplæringen ikke kun må handle *om* demokratiet, men også opplæring *for* og *til* demokratisk deltakelse. Dimensjonene *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer et kritisk perspektiv, hvor elevene får trening i å stille kritiske spørsmål (*for*) og deretter omsette læringen i handling (*gjennom*).

4.2.3 Sosiokulturelle perspektiver på læring

Sosiokulturelle perspektiver på læring bygger på Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori som vektlegger sosiale og kulturelle faktorer for individets læring og utvikling. Dette perspektivet anerkjenner at mennesker ikke bare lærer gjennom individuelle erfaringer, men også gjennom sosial interaksjon og deltakelse i kulturelle aktiviteter og samfunn. Innenfor det sosiokulturelle læringssynet er læring ikke bare en personlig prosess, men også en sosial og kulturell prosess. Eksempler på sosiokulturelle faktorer som kan påvirke læring inkluderer familiebakgrunn, kulturell bakgrunn, sosial klasse, kjønn, språk og geografisk plassering. Disse faktorene kan ha en innvirkning på hvilken type læring som er tilgjengelig for en person, hvordan deres læring er strukturert, og hva som blir ansett som viktig å lære (Dysthe, 2001)

I avhandlingen har sosiokulturelle perspektiver på læring vært viktige for å forstå hvordan ulike grupper kan ha ulike læringsmuligheter og utfordringer, og for å utvikle læringsstrategier som tar hensyn til disse forskjellene. I observasjonsstudiet ble dette et nyttig perspektiv med tanke på elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Perspektivet har også

vært viktig for å forstå hvordan læring kan bidra til å forme og reprodusere kulturelle normer og verdier.

Sosiokulturelle perspektiver på læring og kritisk literacy henger tett sammen. Sosiokulturell læringsteori legger vekt på betydningen av sosial interaksjon og kulturell kontekst i læringsprosessen og betrakter læring som en samarbeidsbasert og sosialt konstruert aktivitet. Kritisk literacy er derimot en pedagogisk tilnærming som har som mål å utvikle elevenes evne til å analysere og kritisere sosiale og kulturelle maktforhold gjennom kritisk literacy-praksiser. Med andre ord gir sosiokulturelle perspektiver på læring en teoretisk ramme for å forstå hvordan elever engasjerer seg i sosiale praksiser og konstruerer kunnskap innenfor spesifikke kulturelle kontekster. Kritisk literacy gir derimot en praktisk tilnærming for å bruke språk og skrift til å utforske og utfordre dominerende ideologier og maktrelasjoner innenfor disse kontekstene. Ved å kombinere sosiokulturelle perspektiver på læring med kritisk lese- og skrivepraksis kan pedagoger skape læringsmiljøer som fremmer sosial rettferdighet og likestilling.

4.3 Teoretisk rammeverk oppsummert

Fundert på sosiokulturelle perspektiver på læring og kritisk literacy har dette kapitlet presentert hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker individets læring og utvikling, og hvordan ulike grupper kan ha ulike læringsmuligheter og utfordringer. Kritisk literacy har blitt presentert som en mulig pedagogisk tilnærming for å utvikle elevens evne til å analysere og kritisere sosiale og kulturelle forhold, basert på en kritisk tilnærming til diskurs. Kapitlet viser også hvordan en kombinasjon av sosiokulturelle perspektiver på læring og kritisk literacy kan bidra til å skape læringsmiljøer som fremmer sosial rettferdighet og likestilling. Dette teoretiske rammeverket ligger til grunn for analysen av studiets funn og vil trekkes inn i diskusjonsdelen i kapittel 7. I denne delen har jeg beskrevet hvordan det teoretiske rammeverket som avhandlingen og

artiklene bygger på. Hvordan dette henger sammen med analysestrategien, er tema i neste kapittel.

5 Metodologi

I dette kapitlet presenteres studiens metodologi. Først presenteres studiens forskningsdesign. Deretter presenteres de ulike datainnsamlingsmetodene og selve materialet, samt analysemetodene knyttet til de enkelte artiklene. Videre tar kapitlet opp studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, før en redegjørelse for studiens etiske hensyn gis til slutt.

5.1 *Forskningsdesign og metoder*

Siden jeg var interessert i å få en dypere forståelse av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring, så pekte det i retning av kvalitative studier i skolekonteksten (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Ulike metodiske tilnærminger ble vurdert og deretter forkastet i planleggingsfasen; Intervensjonsstudier, lærerintervjuer og spørreskjema. En intervensjonsstudie innebærer en konkret, planlagt inngripen i det empiriske feltet (Øgreid, 2021). En intervensjonsstudie kunne gitt muligheten til å undersøke årsak- og virkningssammenhenger mellom en pedagogisk intervensjon og elevprestasjoner innenfor likestillingsopplæring, gjerne etterfulgt av et spørreskjema og lærerintervjuer. Siden likestillingsopplæring er et understudert felt, ble det utfordrende å designe et undervisningsopplegg uten kunnskap om hvordan undervisningen foregikk i praksis. I studien var jeg først og fremst opptatt av å undersøke hvordan likestilling kommer til uttrykk i undervisningen, dermed ble intervensjon forkastet som metode.

Spørreskjema til lærere og elever kunne også belyst forskningsspørsmålet, ved at respondentene selvrapporterte hvordan de opplevde likestillingsopplæringen. Gjennom denne metoden kunne en fått innblikk i hva flere lærere og elever mener om fenomenet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Likevel ble denne metoden valgt bort,

delvis på bakgrunn av kunnskapen om emnet fra tidligere forskning (Støren et al., 2010), men også på grunn av selvrapporteringsbias og subjektivitet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Lærere kan være tilbøyelige til å gi svar som de tror forskerne ønsker å høre, eller de kan ha begrenset bevissthet om sin egen praksis og vanskelig for å uttrykke den nøyaktig. For å få et mer helhetlig bilde av undervisningspraksisen kunne det vært nyttig å kombinere spørreskjemaer og intervjuer med andre metoder, for eksempel klasseromsobservasjon eller bruk av undervisningsmateriell. I denne studien valgte jeg en kombinasjon av undervisningsmateriell, klasseromsobservasjon og gruppeintervju med mål om et helhetlig bilde av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva som karakteriserer elevers møte med likestillingsrelaterte og potensielt kontroversielle påstander.

Den empiriske tilnærmingen til prosjektet kan karakteriseres som kvalitativ kasusstudie med utforskende design, i form tekstanalyser, klasseromsobservasjon og elevintervjuer. Dette innebærer induktiv tilnærming som systematisk innhenter, systematiserer og analyserer data som er produsert i feltet. Deretter tolkes og forklares disse data med hensikt å utvikle ny forståelse. Ifølge Braun og Clark (2006) er en slik induktiv tilnærming særlig nyttig når en skal utforske fenomener som er understuderte, noe som er tilfellet med denne avhandlingens forskningsfokus.

5.1.1 Utforskende kasusstudie

En kasusstudie er en kvalitativ tilnærming hvor forskeren undersøker et eller flere kasus over tid, og samler inn detaljerte og varierte data (Creswell & Guetterman, 2019). I følge Yin (2014) er en kasusstudie særlig godt egnet til å belyse en kontekst som antas å være relevant for det fenomenet som studeres. Disse fordelene var utslagsgivende for valget av utforskende kasusdesign i studien, da undersøkelsen av fenomenet samfunnsverdier skulle utforskes i en utdanningskontekst.

Kasusdesignet kan gi unik innsikt i et fenomen som kanskje ikke er tilgjengelige gjennom andre forskningsmetoder og har i senere tid blitt en vanlig forskningsmetode innenfor skoleforskning. Studier av kasus kan også gi en dypere forståelse av hvordan bestemte faktorer påvirker elever, lærere og skoleledere i en gitt kontekst (Dalland & Andersson-Bakken, 2021), som i denne studien hvor målet er å få en dypere forståelse av hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring.

Kasusstudier kan utføres ved hjelp av en rekke forskningsmetoder, inkludert intervjuer, observasjoner og analyse av dokumenter og arkivmateriale. Forskerne samler og analyserer dataene for å identifisere mønstre, temaer og andre relevante funn som kan bidra til å forklare fenomenet eller problemet som undersøkes. Kasusstudier kan også være nyttige for å identifisere beste praksis for undervisning og læring. Gjennom å studere skoler eller lærere kan man identifisere praksiser og tilnærminger som kan hjelpe andre skoler og lærere å forbedre undervisningen sin. I sum kan kasusstudier være en verdifull metode for å utforske komplekse problemstillinger innenfor skolekonteksten, og kan gi dypere innsikt som ikke er tilgjengelig gjennom mer kvantitative forskningsmetoder (Creswell & Guetterman, 2019).

Studien har også et utforskende design og som begrepet tilsier er hensikten å studere fenomenet på en utforskende måte, i motsetning til å besvare forskningsspørsmålene på en definitiv måte. Forskning med et utforskende design er en tilnærming som fokuserer på å utforske et problem eller fenomen på en åpen og undersøkende måte. Dette designet brukes vanligvis når forskeren har lite eller ingen kunnskap om det spesifikke problemet eller fenomenet som skal undersøkes (Mayer & Greenwood, 1980; Yin, 2014). Utforskende design involverer vanligvis en kvalitativ tilnærming og bruk av ulike datainnsamlingsmetoder, inkludert intervjuer, observasjon og dokumentanalyse. Målet er å skaffe en dyp forståelse av fenomenet, inkludert hvordan det oppleves og forstås av de som er involvert. Funn fra utforskende forskning kan brukes

til å utvikle hypoteser eller teorier som kan testes med mer strukturerte forskningsdesign senere. Det kan også bidra til å identifisere potensielle variabler og begrensninger som må tas hensyn til i senere forskning (Yin, 2014). Et utforskende kasusdesign har noen likheter med et etnografisk design, men mens etnografiske studier søker å utforske en hel kultur eller et samfunn, fokuserer utforskende kasusdesign på å undersøke en enkelt enhet eller et tilfelle.

Forskning basert på kasusstudier har vært gjenstand for ulike former for kritikk, i hovedsak knyttet studiens teori, reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). En konvensjonell, men kanskje i nyere tid, forlatt oppfatning av kasusstudiet er at metoden ikke evner å bidra til vitenskapelig utvikling (Flyvbjerg, 2010). Flyvbjerg motbeviste denne oppfatningen ved å undersøke misforståelser i tilknytning til kasusstudier og konkluderte: «en videnskabelig disiplin uten et stort antal omhyggeligt udførte casestudier er en disiplin uden systematisk produktion af eksemplarer, og en disiplin uden eksemplarer mangler gennemslagskraft» (2010, s. 463).

Likevel eksisterer det altså utfordringer som forskere kan møte når de benytter denne metodiske tilnærmingen. Noen av disse utfordringene omhandler forskningskvalitet og dette blir redegjort for i avsnitt 5.3 nedenfor. På tross av utfordringene, ble utforskende kasusdesign anvendt fordi det har potensiale for en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes, i sin opprinnelige kontekst, i dette tilfellet skolen (Bukve, 2016).

5.2 Materiale og analysemetoder

Alt materiale for studien har opphav i Vg1 på studiespesialiserende studieprogram. I det følgende vil jeg løfte fram ulike aspekter av de tre ulike datasettene, som er lærebøker for samfunnsfag Vg1/Vg2, klasseromsundervisning i samfunnsfag og elevintervjuer. Datakildene og analysemetoder er sammenfattet i følgende tabell:

Tabell 3 – Datamateriale

Datamateriale:	Beskrivelse:	Analysemetode
Tekstmateriale	3 trykte lærebøker i samfunnsfag Vg1/Vg2 utgitt etter læreplanrevisjonen i 2013.	Kritisk diskursanalyse
Observasjon	Skriftlige feltnotater fra 8 timer undervisning i samfunnsfag, høsten 2018.	Tematisk analyse
Intervju	Semi-strukturerte gruppeintervju av elever på Vg1 studiespesialiserende utdannings-program, gjennomført høsten 2017 og høsten 2018. I alt deltok 4 grupper, som utgjør 119 minutter lydopptak. Disse opptakene ble transkribert og deretter kodet i NVivo.	Tematisk analyse

5.2.1 Lærebokstudien

I utvalget av studiens tekstmateriale var kriteriet lærebøker utgitt etter endringen i læreplanen for samfunnsfaget i 2013 (K13). Tre lærebøker oppfylte dette kravet; Fokus samfunnsfag (heretter kalt Fokus) (Haraldsen & Ryssevik, 2013), Delta (Holgensen et al., 2015) og Ditt samfunn (Bergstøm et al., 2013). Siden disse tre lærebøkene er de eneste som tilbys fra norske forlag etter revideringen av læreplanen i 2013, kan jeg hevde at undersøkelsen gir et representativt bilde av det som elever i

videregående opplæring møter. Fokus, Delta og Ditt samfunn er alle læreverk som består av lærebok, digitale ressurser som elev- og lærernettssted og digitale utgaver av den trykte læreboka. Analysen baserer seg på de trykte utgavene og har ikke inkludert analyse av elev- og lærernettsstedene, fordi jeg ønsket å fokusere på det lærematerialet som elevene fortsatt møter mest av i klasserommet, ifølge Gilje (2015), nemlig læreboka. De digitale bøkene er identiske med de trykte og kunne derfor like gjerne vært brukt i analysen. Forskningsspørsmålet som var utgangspunktet for lærebokanalysen, er «Hvor sentral plass har likestilling og kjønn fått i lærebøker i samfunnsfaget på Vg1/Vg2 og hvilke forestillinger om kjønn og likestilling kommer fram? For å få svar på dette benyttet jeg kritisk diskursanalyse, og det vil jeg beskrive nærmere i det følgende.

5.2.1.1 Analysemetode – Kritisk diskursanalyse (CDA)

På bakgrunn av det som tidligere forskning antyder om likestilling som noe særnorsk og dermed selvsagt (Røthing, 2011), er kritisk diskursanalyse godt egnet for å undersøke arbeid med likestilling og framstillingen av kjønn og likestilling i samfunnsfagsbøkene. Denne metoden gjør det mulig å synliggjøre, og problematisere forestillinger om kjønn og likestilling, blant annet i lærebøker. Hensikten med kritisk diskursanalyse er nemlig at den skal kunne bidra til å oppdage diskurser som kan oppfattes som selvfølgelige. Dette perspektivet er fraværende i rent deskriptive tekstanalyser. I lærebokanalysen har jeg derfor tatt utgangspunkt i perspektiver fra kritisk diskursanalyse og benyttet begreper fra lingvisten Norman Fairclough (2013) og språkforsker Thomas Huckin (1997). Diskurs kan defineres som «en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utdrag av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 1, min oversettelse). Ifølge Fairclough handler det kritiske elementet i analysen om å avsløre de ideologiske effektene som skapes ut fra samfunnsmessige maktrelasjoner. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål til et empirisk materiale. Slike spørsmål fungerer som strategier for å avdekke antakelser og skjulte budskap i tekster. Målet er

på lengre sikt å bidra til sosial endring for å utjevne maktbalansen i kommunikasjonsprosesser og i samfunnet som helhet (2013).

I tråd med forskningsspørsmålet har analysen av de tre lærebøkene fokus på hvordan temaene kjønn og likestilling er representert i bøkene og hvordan kjønnsroller og likestilling blir presentert. For å undersøke representasjon og hvor sentral plass kjønn og likestilling har fått i lærebøkene, gjorde jeg først en deskriptiv kartlegging av hvor kjønn og likestilling er eksplisitt nevnt i lærebøkene. Inspirert av Huckin (1997) sine verktøy for kritisk diskursanalyse, stilte jeg deretter følgende spørsmål til materialet: Hvilke grupper eller temaer inkluderes eller ekskluderes (representasjon)? Hvem er aktør i yringer? Finnes det eksempler på bakgrunnsføring i teksten? Hva med tekstlige manipulasjoner? Svarene på disse spørsmålene ble deretter tolket i lys av ideologiske, politiske, sosiale eller kulturelle diskurser som former og påvirker tekstenes betydning og effekt. Identifisering av disse diskursene var grunnleggende for å forstå hvordan maktrelasjoner og ideologi blir konstruert og overført gjennom språket i lærebøkene. Videre undersøkte jeg hvilke språklige strategier som ble benyttet for å uttrykke og forsterke de dominerende diskursene. Dette inkluderte bruken av spesifikke termer, metaforer, og språklige strukturer, som bidrar til å forme og opprettholde bestemte ideologiske perspektiver. Jeg identifiserte også undertrykkende diskurser og eksempler på ekskludering og marginalisering. Denne analyseprosessen var omfattende og innebar gjentakende lesing og undersøkelse av materialet (Braun & Clarke, 2006). Analysen startet med en grundig lesing av de tre lærebøkene for å danne en helhetlig forståelse av materialet. Deretter nærleste jeg lærebøkene med fokus på representasjon. Alle navn ble markert og deretter ført inn i et skjema inndelt i kvinner, menn og sidetall, for å telle de faktiske og fiktive personene i lærebøkene. I det neste steget foretok jeg en kartlegging av forekomster av begrepene *kjønn* og *likestilling*, gjennom nærlesing, og markeringer i teksten. Notatene fra disse to stegene dannet utgangspunktet for den deskriptive kartleggingen av

representasjon og eksplisitte forekomster av kjønn og likestilling i lærebokmaterialet.

I forskningskontekster som er særlig kjent for forskeren, slik som lærebøker er for meg med bred lærererfaring, kan diskursen beskrives som *kjent* eller *normalisert* (Bloor, 2013). Ofte er lærere så vant med lærebokdiskursen at vi har normalisert den. Gjennom CDA forsøkte jeg å tilnærme meg lærebøkene som en «fremmed», for å undersøke hvordan maktrelasjoner og ideologi ble konstruert og overført gjennom språket i lærebøkene (Bloor, 2013). Dette innebar blant annet at jeg leste tekstene gjennom et elevperspektiv.

5.2.2 Observasjonsstudien

Forskningsspørsmål nr. 2 er «Hva kjennetegner likestillingsundervisningen i samfunnskunnskap, og hvilke opplæringsstrategier legges det opp til i opplæringen?». For å kunne svare på dette tok jeg i bruk observasjon, som en utbredt metode for å studere samhandling mellom mennesker (Dalland et al., 2021). Observasjon gir forskere muligheten til å være tett på den faktiske praksisen i skolen. Dette gir innsikt i hva som faktisk skjer i klasserommet, uten å være avhengig av deltakernes egne tolkninger eller rapportering. Observasjon muliggjør også en dyp forståelse av konteksten der undervisning og læring finner sted. Det gir innsikt i faktorer som klasseromsorganisering, samspill mellom lærere og elever, og skolens kultur, noe som kan være avgjørende for å forstå kompleksiteten i skolepraksis. Observasjon tillater forskere å fange opp ustrukturert og uforutsett informasjon som ikke nødvendigvis kan bli fanget opp gjennom alternative metoder som spørreskjemaer eller intervjuer. Dette kan gi innsikt i aspekter ved undervisningspraksis som ellers ville vært oversett (Dalland & Andersson-Bakken, 2021).

Feltsamtaler i form av uformelle samtaler med læreren før, underveis og etter observasjonene ble også benyttet som metodetilnærming.

Feltsamtaler kan styrke et observasjonsstudie, siden forskeren observerer fenomener og atferd i sin naturlige kontekst. Uformelle feltsamtaler gir muligheten til å få tilleggsinformasjon som ikke nødvendigvis er synlig gjennom observasjon alene og kan bidra til å avdekke bakgrunnsinformasjon, tanker, følelser eller kontekstuelle faktorer som kan forklare de observerte handlingene eller fenomenene (Fossåskaret et al., 1997). I analysearbeidet ble de uformelle samtalene med læreren betydningsfulle, spesielt med tanke på lærerens egne betraktninger om likestillingsundervisning og kontekstuelle faktorer som omhandlet den observerte elevgruppen.

Som lektor har jeg lang erfaring innen skolefeltet og dette kan derfor beskrives som å forske på egen kultur. Det å forske på ens egen kultur der man allerede har kjennskap til feltet innebærer utfordringer, men også fordeler. Noen vil hevde at det er veldig vanskelig å ha en analytisk distanse til en kjent kultur. Andre vil hevde at det er nesten umulig å forstå fremmede kulturer. Paulgaard mener at disse to posisjonene ikke nødvendigvis står så steilt mot hverandre. Hennes løsning er at den som studerer egen kultur må gjøre tydelig rede for egen rolle i dataproduksjonen, og mer enn en som kommer utenfra. Ifølge Paulgaard vil betydningsproduksjon i studier være påvirket av forskerens erfaringer uavhengig av kjennskap til kulturen (Paulgaard, 1997, s. 89–90). Slike studier kan gi for mye nærhet, men forskeren må lære seg å stille spørsmål ved det selvsagte. En må se på sin egen kultur med andres øyne.

I deltakende observasjon er forskeren til stede der aktørene er og samler inn data ved å se og høre på mens de samhandler. Det er et mål at observatøren forstyrrer minst mulig (Grønmo, 2016). Jeg valgte å sette meg helt bakerst i klasserommet og gjorde mitt ytterste for å forstyrre minst mulig. Likevel er det ingen tvil om at min tilstedeværelse påvirket både faglærer og elevene, da jeg ble et «fremmed» element i klasserommet. Jeg kunne likevel se at jeg etter hvert ble mindre lagt merke til og forskning har vist at lærere og elever omstiller seg

observasjonssituasjoner og dermed ikke oppfører seg særlig annerledes enn vanlig (Dalland et al., 2021; Klette, 2009).

Jeg observerte to samfunnsfagsklasser ved to videregående skoler på Vestlandet. Klassene og faglærerne ble rekruttert gjennom min kjennskap til skolesektoren i området, noe som klassifiseres som et bekvemmelighetsutvalg (tilgjengelighetsutvalg) (Kvale & Brinkmann, 2015). I forespørselen til skolene ble det opplyst at jeg i studien ønsket å observere undervisningspraksis i samfunnsfag på studiespesialiserende utdanningsprogram. To faglærere fra to ulike skoler (skole A og B) takket ja til å delta i studien og disse lærerne ble informert om at studien omhandlet likestillingsundervisning. Da kontakten med faglærere var opprettet fikk jeg innsyn i årsplaner og vi avtalte observasjon i de periodene hvor temaene kjønn og likestilling var planlagt.

Den første avtalen om observasjon ble gjort med skole A, som skulle ha om likestillingstematikk 6 uker etter kontakten ble opprettet. Like i forkant av første observasjon ble jeg gjort oppmerksom på at undervisningen ville bli gjennomført av en lærerstudent i praksis og ikke faglæreren, som avtalt. Lærerstudenten sa seg villig til å delta i studien og selv om dette endret forutsetningene for datainnsamlingen, valgte jeg likevel å gjennomføre observasjonene som avtalt. I etterkant valgte jeg å utelate dette datamaterialet i analysen, grunnet de endrede forutsetningene. Jeg vurderte det som sannsynlig at lærerstudenten ikke hadde et reelt valg om deltakelse grunnet det ubalanserte maktforholdet mellom praksisstudent og praksisveileder. Av forskningsetiske hensyn ble denne observasjonsperioden derfor ikke inkludert i det endelige datamaterialet for avhandlingen (Eriksen & Holtan, 2023).

Ved skole B ble klart at de aktuelle temaene hadde fått en tidsramme på tre uker, fordelt på 6 skoletimer. Klassen bestod av 11 jenter og 13 gutter, med en samfunnsfagslærer med syv års undervisningserfaring. 6 av guttene var minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. I disse timene var jeg til stede og tok håndskrevne notater. Metoden som ble

benyttet kan beskrives som ustrukturert observasjon med manuelle notater underveis (Dalland et al., 2021). 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. Elevenes svar på spørsmål i plenum ble notert og når elevene diskuterte gruppevis gikk jeg til ulike grupper for å notere hva de sa.

Underveis skrev jeg ned notater fra de uformelle samtalene med læreren og egne betraktninger av datamaterialet, for å få mest mulig ut av observasjonen. Notatene ble deretter renskrevet inn i et Word-dokument umiddelbart etter observasjonene, slik at observasjonene var friskt i minne. Senere ble observasjonsdokumentet importert inn i datahåndteringsprogrammet NVivo, klar for analyse. Jeg fikk også tilgang til elevenes skriftlige oppgavebesvarelser fra perioden. Besvarelsene ble anonymisert av læreren og deretter delt elektronisk med meg. Denne delen av datamaterialet ble senere utelatt i analysen, da elevenes besvarelser ikke var relevant for studiets formål om å undersøke hva som kjennetegnet likestillingsundervisning. Ifølge Eriksen og Holtan (2023) er utelatelse og reduksjon av datamateriale en uunngåelig del av den kvalitative forskningsprosessen.

5.2.2.1 Analysemetode -Tematisk analyse

I observasjonsstudien som ledet fram til artikkel II, ville jeg undersøke hva som karakteriserer undervisningen i temaet likestilling. Materialet som er beskrevet i 5.2.2. ble analysert med bruk av tematisk analyse. Denne forskningsmetoden er godt egnet til å identifisere og analysere mønstre eller temaer i kvalitative data, deriblant observasjonsdata (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). En fordel med tematisk analyse er graden av fleksibilitet, ikke kun teoretisk fleksibilitet, men også når det gjelder forskningsspørsmål, utvalgsstørrelse og sammensetning og metode for datainnsamling. Tematisk analyse kan benyttes på større og mindre datasett, for eksempel gjennom kasus-studier med få deltakere,

til større intervjustudier (Braun & Clarke, 2006). Dermed kunne jeg tilpasse den til mitt prosjekt.

Kjennetegn ved en tematisk analyse kan formuleres gjennom Braun og Clarks (2006) analysesteg, som inkluderer: 1) å bli kjent med dataene 2) utvikling av koder 3) søk etter tema 4) revurdering av temaer 5) definisjon av tema og 6) rapportering basert på funn. Forskeren går gjennom dataene og identifiserer og navngir temaer eller mønstre som går igjen i datamaterialet. Dette kan gjøres ved hjelp av koding, som innebærer å gi navn til konsepter som går igjen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Disse stegene lå til grunn for analyseprosessen av observasjonsdataene.

I første steg gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å importere det skriftlige materialet inn i NVivo, for så å foreta flere gjennomlesninger. I det andre steget ble det utviklet tentative koder som ble brukt på materialet i NVivo. Steg to, tre og fire overlappet i denne fasen av analysen og ulike koder og tema ble revurdert og testet underveis. Koder ble sortert inn i kategorier som kunne beskrive interessante mønstre i materialet. I en slik fase av analysen står forskeren overfor mange valg, blant annet om en skal utarbeide egne kategorier eller bygge på andres. Gjennom nærlesing og utprøving er det opp til forskeren å velge hva som er mest hensiktsmessig i tilknytning til studiets problemstilling (H. Eriksen & Svanes, 2021). Denne prosessen førte fram til bruk av det overordnede temaet *opplæringsstrategier*. Disse ble differensiert ved hjelp av de tre typene demokrati- og menneskerettighetsopplæring; opplæring *om*, *for* og *gjennom* (verdier) (se nærmere om dette i del 3.2.). I det femte steget definerte jeg temaene for å gjøre dem mer klare og tydelige og undertemaene for analysen ble navngitt som opplæring *om* likestilling, opplæring *for* likestilling og opplæring *gjennom* likestilling.

Likestilling og demokrati, som begge inngår i Human Rights Education (HRE) har mange likhetstrekk, både i kraft av at et demokrati baserer seg på likestilling mellom kjønnene, men også fordi begge anses som viktige

samfunnsverdier. Begge verdiene har en sentral plass i læreplanene for grunnopplæringen. På bakgrunn av dette anså jeg Stray sin praksismodell om demokratiopplæring (se Tabell 2) som relevant og nyttig i undersøkelsen av likestillingsundervisning.

Dersom praksismodellen overføres til likestillingsundervisning, så vil undervisning *om* likestilling være kunnskapsformidling, som for eksempel begrepsforklaringer, statistikk og annen informasjon om emnet. Undervisning *for* likestilling er knyttet til utvikling av verdi- og holdningskompetanse hos elevene, mens undervisning *gjennom* likestilling vil si at elevene lærer likestilling gjennom ulike aktiviteter som er basert på likestillingsprinsipper. Nedenfor har jeg vist hvordan Strays (2012) praksismodell ble tilpasset likestillingsundervisningen:

Tabell 4 – Praksismodell tilpasset likestillingsundervisning

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om likestilling	Elevene lærer om likestilling	Elevene får kunnskap og forståelse som legger grunnlag for å bli informerte individer
Opplæring for likestilling	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes likestillingskompetanse	Utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse i likestillingsspørsmål (og kritisk tenking)
Opplæring gjennom aktivitet (rollespill)	Elevene lærer gjennom aktiviteter (både i og utenfor skolen)	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan handle i tråd med likestillingsmålene fra læreplanen ⁶

⁶ Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

For å strukturere funn i datamaterialet opprettet jeg et rutenett basert på praksismodellen og der skrev jeg inn aktivitetene slik jeg fant at de kunne plasseres i de tre nivåene (*om, for, gjennom* likestilling). Tabell 5 nedenfor viser eksempler på hvordan aktivitetene ble systematisert:

Tabell 5 – Observasjon skole B

Observasjon skole B	
Nivå	Innhold
Opplæring <i>om</i> likestilling:	Elevene lærer om likestilling
Lesing i lekse før timen	Side 21-26 i boka
PP Kjønnssrolleutvikling i Norge	Fakta, årstall for lovverk (bhg loven, likestillings-loven og fedrekvoten)
Opplæring <i>for</i> likestilling:	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes likestillingskompetanse
PP med bilder (personer som ikke følger tradisjonelt kjønnsrollemønster)	Lærer: Hva tenker dere når dere ser bildene
Diskusjonsoppgave	Hva er årsaken til at vi kan ha tre kvinner i sjefsstillinger i staten? At menn kan være sykepleiere? At to kvinner kan stifte familie?
Opplæring <i>gjennom</i> aktivitet (rollespill?)	Elevene lærer gjennom aktiviteter (både i og utenfor skolen)

Dimensjonene om, for og gjennom likestilling dannet altså utgangspunktet for en empirisk kasusstudie av likestillingsopplæringen i videregående opplæring og funnene ble presentert gjennom artikkel II.

5.2.3 Intervjustudien

Intervjustudien hadde til hensikt utforske hvordan elever behandler og drøfter potensielt kontroversielle, likestillingsrelaterte tema. For å få innsikt i drøftingene ble fokusgruppeintervju valgt som datainnsamlingsmetode. Fokusgruppeintervjuer gir mulighet for å undersøke interaksjon og dynamikk mellom deltakerne, samtidig som diskusjonen og samspillet mellom deltakerne kan generere nye perspektiver, ideer og innsikter som ikke ville blitt oppnådd gjennom individuelle intervjuer (Marková et al., 2007). Fokusgrupper tillater også deltakerne å dele sine erfaringer, meninger og synspunkter med hverandre. Dette kan føre til en dypere forståelse av emnet som diskuteres, da deltakerne kan bygge videre på hverandres tanker, i motsetning til individuelle intervjuer og bidra til et mer komplett bilde av fenomenet. Individuelle intervjuer kunne gitt mulighet for mer detaljerte og personlige responser fra hver deltaker, noe som er nyttig når det er behov for å få en dypere forståelse av individuelle opplevelser, følelser eller perspektiver (Wibeck et al., 2007). I tråd med hva denne studien ønsket å oppnå, med et særlig fokus på elevenes diskusjoner, falt valget derfor på fokusgruppeintervju.

Utvalg

Deltakerne i gruppeintervjuene kom fra de samme to videregående skolene som i observasjonsstudien. Kriteriene for å delta var elever i Vg1 som var fylt 15 år og en blanding av jenter og gutter. Da skolene med hver sin samfunnsfagsklasse var rekruttert ble elevene informert om min studie ved at jeg muntlig gikk gjennom informasjonsskrivet (se Vedlegg 2), i tillegg til en beskrivelse av framgangsmåten for intervjuet. Her ble elevene informert om at de skulle diskutere likestillingsrelaterte

påstander i grupper. Deretter delte jeg ut samtykkeskjema for studien (se vedlegg 2) og gjennom avkrysning kunne elevene melde seg frivillig til å delta i gruppeintervju. Flere enn jeg trengte meldte seg, så da tok jeg et tilfeldig utvalg fra disse, med like mange jenter som gutter.

Ved skole B gjennomførte jeg en pilotstudie med en gruppe bestående av 3 jenter og 4 gutter for å teste ut intervjumetoden. Det viste seg at pilot-intervjuet fungerte så bra at jeg ønsket å inkludere det i hovedstudien. På bakgrunn av dette gikk jeg tilbake til gruppen og spurte om tillatelse. Samtlige ga positivt svar.

Ved skole A delte jeg intervjudeltakerne i to grupper etter kjønn. Tanken her var at det ville være enklere for elevene å snakke fritt om kjønns- og likestillingstema med denne inndelingen. Dette hadde jeg ikke gjort i pilotstudien, og i gruppeintervjuet ved skole B, falt valget på å ha en kjønnsblandet gruppe, av tidshensyn. Dersom to grupper måtte ut av klasserommet ville det ta dobbelt så lang tid sammenlignet med å kun ha en gruppe ute. I ettertid fant jeg ingen store forskjeller i elevenes engasjement basert på kjønnsinndeling.

Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrt intervjustil hvor gruppas synspunkter er i fokus. En slik fokusgruppe består av mellom 6 til 10 personer, som styres av en moderator. Målet med et slikt intervju er å få fram ulike synspunkter angående et tema heller enn at deltakerne blir enige (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Marková et al. (2007) kan detaljstyrte fokusgruppeintervju kompromittere uformell diskusjon blant informantene, og jeg valgte derfor påstander foran spørsmål som utgangspunkt for diskusjonene. Påstander gir deltakerne et konkret tema eller synspunkt å reagere på og dele sine meninger, som igjen kan bidra til å aktivere diskusjonen og oppmuntre deltakerne til å gi sine perspektiver og erfaringer. Dette fungerer spesielt godt dersom moderatoren har en tilbaketrukket rolle (Marková et al., 2007).

Datamaterialet bestod av 4 fokusgruppeintervju med til sammen 13 jenter og 15 gutter fra Vg1 og samtlige gruppeintervju ble gjennomført i grupperom på skolene og selve intervjuet var i form av diskusjon rundt 18 påstander omkring kjønn og likestilling (se Vedlegg 3). I alle intervjuene, inkludert pilotstudien, benyttet jeg lydopptak for å kunne transkribere diskusjonene i etterkant.

I rapporten *Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...* hadde forskerne problemer med å rekruttere intervjudeltakere i tillegg til at de hadde utfordringer med at «[i]nteressen og engasjementet i intervjuene har også vært varierende, det har ikke alltid vært lett å få informantene til å snakke om likestilling – de snakker like gjerne om andre temaer.» (Støren et al., 2010, s. 93). Jeg valgte bevisst å benytte påstander for å forsøke å unngå at diskusjonene skulle dreie mot andre temaer, og dette viste seg å fungere i alle intervjuene. Selve gjennomføringen bestod av at en av elevene leste påstandene høyt og deretter diskuterte gruppa hva de synes om dem. Jeg ga elevene få instruksjoner, men forsøkte å understreke at det var ikke en konklusjon eller et klart og unisont enig/uenig svar som var målet, men heller samtalene rundt påstandene. Disse svarene ble av samme grunn ikke behandlet i analysen av materialet.

For å kunne analyse intervjuene måtte jeg transkribere lydopptakene. Brinkmann og Kvale beskriver transkripsjon som «oversettelse fra talespråk til skriftspråk» og som «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (2015, s. 205). Årsaken til at transkripsjonen blir ansett som svakkede og dekontekstualiserte gjengivelser begrunnes med den kunstige konstruksjonen som oppstår. Transkripsjonen er verken en dekkende gjengivelse av samtalen eller formaliteten i skriftlige tekster. Likevel, for å kunne analysere et materiale, må intervjuene struktureres i skriftlig form. Metoden for transkripsjon avhenger av undersøkelsens mål. Dersom fokuset er lingvistisk kreves det ekstremt detaljert transkripsjon, ved at alt som blir sagt (og ikke sagt) blir nedtegnet. Da har en med samtalene ordrett og registrerer pauser, intonasjon og uttrykk for følelser. I en

innholdsfokusert studie behøver en ikke ta med alle disse nyansene, men det er viktig at den som transkriberer begrunner sine valg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte en delvis detaljert transkripsjonsmetode for mitt intervjumateriale, da studiet har søkelys på meningsinnhold og ikke lingvistiske forhold (Marková et al., 2007). Informantene snakker dialekt, mens i transkripsjonen skrev jeg bokmål. Dersom det ble benyttet dialektuttrykk som ikke eksisterer i bokmål, oversatte jeg det og markerte det i transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere grammatisk ordrett, det vil si at jeg ikke har korrigert eventuelle grammatiske feil. I tillegg markerte jeg pauser med (...), latter med (ler) og skrev inn kommentarer ved avbrytelser (avbrytes/avbryter). Jeg skrev også inn der hvor jeg som moderator kommenterte eller ga instruksjer i intervjuene. Det endelige datamaterialet fra fokusgruppe-intervjuene bestod av 32 transkriberte sider.

5.2.3.1 Analysemetode – Tematisk analyse

Hensikten med intervjustudien var å kunne svare på hva som karakteriserer Vg1-elevs møte med kontroversielle tema i en gruppesetting. For å besvare dette på bakgrunn av intervjustudien, var det viktig å få fatt i informantens oppfatning av de ulike fenomenene som diskuteres og undersøke hvordan verden ble oppfattet av elevene. Jeg ville også analysere materiale etter spor av dialektikk eller paradokser i informantens diskusjoner. Her var tematisk analyse egnet som analysemetode, fordi selve samtalen er det viktigste. Diskursen anses som en selvstendig størrelse og fokuset er ikke på å få informantene til å avgi sine «sanne» holdninger, men heller å fokusere på den diskursive produksjonen av mening i konteksten. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann som hevder at en diskursanalyse vil undersøke «hvordan ideer skapes og fungerer i praksis» (2015, s. 255).

Analysen ble gjennomført i to trinn. Først ble det transkriberte datamaterialet lest gjentatte ganger for å få en overordnet forståelse av hele datasettet. Deretter ble tilbakevendende temaer og mønstre identifisert og notert. Dette tilnærmingen til empirisk data minner om Constant Comparative Analysis (CCA), som ble utviklet av Glaser og Strauss (1967). CCA involverer en iterativ og induktiv prosess med omkoding av dataene (Fram, 2013).

Den innledende delen av analysen avslørte dialoger som inneholdt elementer fra kritisk literacy-praksiser, i lys av Lewison et als (2002, s. 283) fire dimensjoner, som handler om å:

1. utfordre det vi tar for gitt («disrupting the commonplace»)
2. se en sak fra ulike vinkler og innta andres ståsted («interrogating multiple viewpoints»)
3. ha fokus på sosialpolitiske tema («focussing on socio-political issues»)
4. handle mot diskriminering for å fremme sosial rettferdighet («taking action to promote social justice»).

Etter innledende analyser ble transkripsjonene fra diskusjonene av to av påstandene valgt ut som empirisk datagrunnlag for studien (Braun & Clarke, 2006); *Det er vanlig at ungdommer ser på nettporno og Nettpornografi kan være skadelig for barn og unge av materialet*. Begrunnelsen for valget av disse påstandene var todelt. For det første viste de innledende lesningene av materialet at diskusjonene av disse inneholdt elementer av kritisk literacy-praksiser og for det andre fordi pornografi er ansett som et kontroversielt tema i skolen. Selv om alle påstandene kunne ha potensiale til kontrovers, utmerker pornografi som et kontroversielt tema i skolekonteksten og samfunnet for øvrig (Frøvik et al., 2022). Dette temaet ønsket å rette søkelys på i artikkel III, som i motsetning til artikkel I & II ble skrevet på engelsk.

Transkripsjonene av de to påstandene ble deretter grundig analysert i lys av Lewison et als (2002) fire dimensjoner av kritisk literacy-praksiser. I

motsetning til observasjonsstudien ble analysene gjennomført manuelt og ikke gjennom datahåndteringsprogrammet Nvivo. En slik manuell behandling av data kan gi en mer helhetlig forståelse av materialet og hjelpe forskeren med å identifisere viktige temaer som kanskje ikke ville blitt fanget opp av et dataprogram (H. Eriksen & Svanes, 2021). Siden jeg allerede hadde erfaring med Nvivo gjennom observasjonsstudiet ønsket jeg å prøve ut en alternativ analyseprosess. Det opplevdes enklere å få en overordnet forståelse av datasettet ved å lese det gjentatte ganger og notere ned tilbakevendende temaer og mønstre direkte i det skriftlige materialet.

Denne prosessen inneholdt nærlæsning av materialet hvor jeg identifiserte kategorier som kunne knyttes til de fire dimensjonene og fargekodet disse. Forekomster hvor elevene problematiserte, uttalte enighet eller uenighet, framsa kritikk eller tok andres perspektiv er eksempler på kategorier som ble fargekodet og deretter sortert innenfor de tilhørende dimensjonene. Til slutt oversatte jeg de to påstandene med tilhørende diskusjoner til engelsk og det var et bevisst valg å vente med oversetting til analysen var gjennomført, for ikke å miste viktig informasjon fra originalspråket (Dalland & Andersson-Bakken, 2021).

5.3 Forskningskvalitet

5.3.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I kvalitative studier er begrepet troverdighet knyttet til hele forskningsprosessens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet og strategiene som implementeres går ofte over i hverandre (Denzin & Lincoln, 2018). Troverdighet i kvalitativ forskning handler om å sikre at forskningsfunnene er pålitelige, autentiske og representative for deltakernes opplevelser og perspektiver. Det innebærer å ha sterke argumenter og eksempler som støtter forskningsfunnene. En måte å styrke troverdigheten i en kasusstudie på er å tilbringe tilstrekkelig tid i

feltet og etablere et langvarig engasjement med deltakerne (Creswell & Guetterman, 2019). Dette gir muligheten til å utvikle tillit og etablere en god relasjon, som igjen kan føre til mer autentiske og inngående deltakerperspektiver. Observasjonene og gruppeintervjuene foregikk ved to skoler, som jeg etter hvert fikk god kjennskap til. Jeg oppholdt meg i feltet over lengre perioder om gangen for å forstå og bli en del av den daglige skolehverdagen til deltakerne.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan troverdigheten også styrkes gjennom å stille spørsmål til forskningen og at dialog omkring studiene står sentralt. Gjennom arbeidet med doktorgradsavhandlingen har både kollegaer og veileder hatt funksjon som «critical friends», noe som har bidratt med et kritisk blikk utenfra. I tillegg har deler av arbeidet blitt presentert på seminarer og forskerskoler i forbindelse med ph.d.-utdanningen, hvor konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til den dialogiske prosessen med studiet. I en artikkelbasert avhandling som denne har de tre artiklene også gjennomgått fagfelle vurderinger i vitenskapelige tidsskrift, noe som ga en kritisk evaluering av studiene fra eksterne eksperter innenfor fagfeltet.

Delstudiene som avhandlingen bygger på ble gjennomført ved hjelp av en trianguleringsstrategi, som betyr at to eller flere datakilder, analyseprosedyrer eller metoder benyttes for å studere samme fenomen (Brevik & Mathé, 2021). Triangulering vil kunne styrke en studies troverdighet ved at det er mulig å se om data fra en metode støttes av en annen. Denne strategien har vært mye brukt innenfor skoleforskning og da både innenfor kvalitative, kvantitative og mixed methods design (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Materialet som denne avhandlingen bygger på består av tre ulike datakilder; lærebøker (artikkel I), klasseromsobservasjon (artikkel II) og fokusgruppeintervjuer (artikkel III). I tillegg ble to ulike analysemetoder benyttet, gjennom kritisk diskursanalyse i artikkel I og tematisk analyse i artikkel II og III.

En studies troverdighet henger også sammen med etterprøvbarehet, men i kvalitative studier er det utfordrende med etterprøvbarehet i form av replikering. Ettersom forskningskonteksten i en kasusstudie er unik vil forutsetningene for analysen være umulig å replikere (Creswell & Guetterman, 2019). Det er imidlertid mulig å gjennomføre tilsvarende studier med bruk av tilsvarende metoder, basert på beskrivelser av «hvem, hva, hvor, når og hvordan» (Heath & Street, 2008, s. 45, min oversettelse), for å styrke eller svekke denne studiens resultater.

Bekreftbarhet i kvalitativ forskning refererer til i hvilken grad funnene og tolkningene i forskningen er forankret i innsamlede data, og ikke påvirket av forskerens egne forutinntatte oppfatninger eller partiskhet. Det legger vekt på transparens, refleksivitet og innsikt i beslutningsprosesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningskvaliteten i kvalitative studier handler også om hvorvidt dataene er gyldige i forhold til det de har til hensikt å måle, samt tolkningen av resultatene. Dette angår konklusjonene som forskeren trekker fra de innsamlede dataene og deres relevans for kvalitativ forskning (Leseth & Tellmann, 2018). Jeg har forsøkt å styrke forskningskvaliteten i studien gjennom detaljerte forskningsnotater angående datahåndteringen som er gjort rede for i disse artiklene og i kappen. Dette inkluderer beskrivelse av metodevalg, datainnsamlingsteknikker, utvalgskriterier og analytiske tilnærminger.

Overførbarhet i kasusstudier refererer til hvorvidt resultatene og funnene kan generaliseres til andre situasjoner eller populasjoner utenfor den spesifikke konteksten som studeres. En gjennomgående kritikk med hensyn til overførbarhet, er at det er urealistisk å utlede generelle betraktninger om fenomener på bakgrunn av en kasusstudie. Funn fra én enhet er ikke nødvendigvis representativt for en større gruppe (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel, kvalitativ forskning har et annet utgangspunkt enn den kvantitative og i kvalitative studier er målet å gå i dybden og bidra med en forståelse av et fenomen, i motsetning til kvantitativ forskning som i større grad generaliserer fra et utvalg til et

univers. Utvalget i kvalitativ forskning er ikke representativt, men heller strategisk, typisk eller spesielt. Overførbarheten i kasusstudier økes ved å være åpen om valg av metoder og analyse, og ved å inkludere detaljer om kontekst og situasjon i tilfellet som studeres, gjennom såkalte tykke beskrivelser (Geertz, 2008). Det kan også være lurt å inkludere flere tilfeller i studien for å øke generaliserbarheten. Videre kan overførbarhet i kasusstudier også avhenge av formålet med studien. For eksempel kan studier som fokuserer på å forstå en bestemt situasjon eller kontekst, ha høyere overførbarhet til lignende situasjoner eller kontekster enn studier som tar sikte på å generalisere funnene til større populasjoner (Flyvbjerg, 2010). Til slutt, som med all forskning, er det viktig å være kritisk til resultatene og være forsiktig med å trekke for sterke konklusjoner basert på en enkelt studie. En kasusstudie, som denne avhandlingen, kan gi viktig innsikt og bidra til å generere nye hypoteser, men for å kunne generalisere funnene, er det ofte nødvendig med flere studier i forskjellige kontekster.

5.3.2 Etiske hensyn

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s. 5). Likestillingstematikk, som ligger til grunn for avhandlingen kan i seg selv anses som et etisk tema og dermed vil forskningen som ligger til grunn ha et innholdsmessig etisk aspekt. Normative forestillinger undersøkes, ikke bare fordi de er knyttet til lovverk, men også fordi de henger sammen med holdninger, verdier, livssyn, ideologi etc. Man kan dermed si at forskningsarbeidet som avhandlingen utfører bidrar til økt etisk refleksjon. Likestilling som verdi i utdanning er en del av verdiopplæring og kan være etisk utfordrende av flere grunner. Verdier er dypt personlige og kan variere betydelig mellom individer og kulturer. Forskning på verdier krever nøye vurdering av hvordan ulike perspektiver kan påvirke tolkningen av data og de etiske implikasjonene

av forskningen. Slik forskning innebærer ofte å be deltakerne om å dele sine personlige verdier og erfaringer. Dette kan være følelsesmessig utfordrende for deltakerne og bekymringer om deres personvern og konfidensialitet må tas på alvor.

Forskerne må ta skritt for å beskytte deltakerne mot skade, for eksempel å skaffe informert samtykke, sikre konfidensialitet og tilby støtte om nødvendig. Ubalanse i maktforhold mellom forsker og deltakere må også adresseres. Dette maktforholdet kan gjøre det utfordrende å sikre at deltakerne deler sine genuine overbevisninger og erfaringer, heller enn å fortelle forskeren hva de tror han eller hun ønsker å høre. I observasjonsstudiet opplevde jeg ikke at maktforholdet i klasserommet var ubalansert, men i fokusgruppeintervjuene så jeg tendenser til dette. I oppstarten av det første intervjuet ble jeg spurt hva jeg ønsket at de skulle svare og om det de diskuterte var riktig. Jeg forklarte at det ikke var riktige eller gale «svar» på påstandene og i de etterfølgende intervjuene understrekte jeg dette mer tydelig.

Alt i alt krever forskning innenfor verdiopplæring en nøye vurdering av etiske problemstillinger knyttet til deltakeres autonomi, personvern, konfidensialitet og kulturell følsomhet. Forskere må balansere de potensielle fordelene med forskningen mot de potensielle risikoene for deltakerne og ta skritt for å sikre at forskningen deres gjennomføres på en etisk og ansvarlig måte. I den kommende delen vil jeg fokusere på to forskningsetiske utfordringer i forbindelse med forskningsarbeidet mitt, nemlig samtykke og informasjonsplikt og hensynet til beskyttelse av barn.

All forskning som involverer personer må være basert på informert samtykke, ifølge personopplysningsloven:

Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14)

Informasjonsplikt overfor personene forskeren skal innhente personopplysninger fra, er en grunnleggende rettighet i henhold til norsk lovgivning. Personopplysninger er, ifølge NSD, opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. Plikten om informasjon er uavhengig kravet til å innhente samtykke og vil derfor bli beskrevet separat. NESH anbefaler at informasjonen om studiet gis individuelt så langt det er mulig og selv om loven ikke krever at den gis skriftlig er det mest vanlig å utarbeide et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet skal forskeren:

gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 13).

Basert på disse retningslinjene utarbeidet jeg et informasjonsskriv basert på informasjonen over og dette ble gitt til skolen, lærerne og elevene (se Vedlegg 2). Jeg gikk i tillegg gjennom informasjonsskrivet muntlig før observasjonsperioden og intervjuene startet, for å sikre at alle involverte fikk informasjon om studiet. Jeg innhentet skriftlig samtykke fra informantene i tillegg til å anonymisere skolen og informantene. NSD sine nettsider fastslår at det «avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis med 15 års aldersgrense for samtykke, og 16–18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger» (NSD, 2019) Alle involverte i studiet var fylt 15 år, så de kunne samtykke på egne vegne.

Uansett er dette punktet en forskningsetisk utfordring i mitt prosjekt, da studiet omhandler elever. Studiene gjennomføres på videregående skole og elevene er 15 år eller eldre. Det vil si at de selv kan ta avgjørelse om samtykke, men de er fortsatt mindreårige. Ifølge NESH er det et unntak fra aldersgrensen for eget samtykke ved fylte 15 år, dersom forskningen berører sensitive personopplysninger. Datatilsynet definerer sensitive opplysninger som «opplysninger som krever ekstra vern, slik som

opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, religion, helseopplysninger, seksuell orientering med mer» (2018, s. 3)

I forkant av studiene (september 2016) benyttet jeg NSD sin elektroniske tjeneste hvor en fyller inn informasjon om det planlagte studiet, for å få tilbakemelding om studiets meldeplikt. Etter flere forsøk ble det klart at studiet ikke var meldepliktig basert på at ingen sensitive data ville bli samlet inn eller lagret, og at studiet kun behandler opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til en person. Ingen elever eller skoler er navngitt og det er ikke mulig å koble datamaterialet til navngitte personer. Studier som behandler sensitive tema skal alltid meldes til NSD. Jeg brukte en del tid på å fastslå om noen av påstandene i gruppeintervjuene kunne betraktes som sensitive, men kom fram til at så lenge ingen av elevene ble direkte konfrontert med sensitive spørsmål og det var en frivillig om de ønsket å ta ordet i gruppeintervjuene, så valgte jeg å ikke anse studiet som sensitivt.

Alle elevene som ble rekruttert til både observasjon og gruppeintervju var fylt 15 år. Dette var et kriterie fra min side, fordi da kan deltakerne, som beskrevet over, samtykke på egne vegne. I forkant av studiene informerte jeg om min egen rolle og ga elevene et informasjonsskriv (se Vedlegg 2). Samtlige elever underskrev samtykkeskjemaet og som tidligere nevnt krysset mange av på alternativet om å delta i gruppeintervju.

Et annet punkt i NESH sine forskningsetiske retningslinjer som er relevant for mitt prosjekt, omhandler hensynet til beskyttelse av barn: «Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse» (NESH, 2016, s. 20). Forskning på barn og unge kan gi verdifull og viktig informasjon, men deres behov må ivaretas på andre og mer beskyttende måter enn forskning som har voksne deltakere. (Liamputtong, 2006, s. 3) beskriver barn som særlig sårbare i forskningssituasjoner, blant annet fordi de utgjør en marginalisert gruppe i et samfunn dominert av voksne. Her bør det likevel merkes at Rhodes (2005) er skeptisk til den vide

forståelsen av sårbare grupper innenfor forskningsfeltet. Hun sier blant annet at det å utelate informanter basert på klassifiseringen “sårbar” i ytterste konsekvens er respektløst med hensyn til deres autonomi. Rhodes hevder altså at menneskers autonomi kan lide dersom forskere blindt kategoriserer grupper av mennesker som sårbare. Ifølge henne bør hvert enkelt forskningsprosjekt og hver enkelt deltaker vurderes på individuell basis, for å sjekke om det er grunn til å bruke begrepet «sårbar» (Rhodes, 2005, s. 12).

Når det gjelder hensynet til beskyttelse av barn, er NESH også tydelige på at «forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode for og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta» (NESH, 2016, s. 20). Her vil mitt prosjekt være i tråd med retningslinjene i og med at jeg har flere års undervisningserfaring med den aktuelle aldersgruppen som skal delta i prosjektet. Spørsmålet om konfidensialitet er også særlig viktig når barn deltar i forskningen. Alle forskere:

skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. *I bestemte situasjoner må forskeren likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt* (NESH, 2016, s. 16, min utheving)

Kravet om konfidensialitet gjelder spesielt når barn er involvert, men dersom det oppstår mistanke om for eksempel overgrep, mishandling eller omsorgssvikt er forskeren etisk og juridisk forpliktet til å melde fra om taushetsbelagte opplysninger. I mitt prosjekt måtte jeg derfor være forberedt både på at slike situasjoner kunne oppstå og være klar over eget ansvar om meldeplikt. Som mangeårig lærer for denne aldersgruppen har hadde jeg allerede kjennskap til denne forpliktelsen, men heldigvis oppstod det ingen uheldige situasjoner under datainnsamlingene.

6 Oppsummering av artiklene

Avhandlingen har som mål å undersøke på hvilke måter og i hvilken grad likestillings- og kjønnsperspektiver kommer fram i skolehverdagen for elever i samfunnsfaget på Vg1. Nedenfor vil de tre artiklene som avhandlingen bygger på bli presentert og jeg vil sammenfatte resultatene og se dem i sammenheng og tabellen nedenfor gir en oversikt over de ulike artiklenes forskningsspørsmål:

Tabell 6 – Artiklenes forskningsspørsmål

Artikkel	Forskningsspørsmål
I	Hvor sentral plass har likestilling og kjønn fått i lærebøker i samfunns-faget på Vg1 og hvilke forestillinger om likestilling og kjønn kommer fram?
II	Hva kjennetegner likestillings-opplæringen i samfunnsfaget og hvilken opplæringsstrategi legges det opp til i opplæringen?
III	Hva karakteriserer Vg1-elevers møte med kontroversielle tema i en gruppe-setting?

Artikkel I analyserer som tidligere beskrevet 3 lærebøker i samfunnsfag for Vg1/Vg2. Artikkel II belyser undervisning i temaet likestilling, mens artikkel III tar utgangspunkt i elevintervjuer med likestillingsrelaterte påstander som tema. Nedenfor vil de tre artiklene som avhandlingen bygger på bli presentert og jeg vil sammenfatte resultatene og se dem i sammenheng.

6.1 Artikkel I

Handal, M. (2020). «Vi... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønnen som setter premissene for samfunnsutviklingen»- en kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2020: 3), 88-108.

Denne første artikkelen (M. Handal, 2020) bygger på en analyse av tre trykte lærebøker i samfunnsfaget for Vg1/Vg2. Artikkelen tar utgangspunkt i at klare intensjoner om likestilling mellom kjønnene gjennom både opplæringslov og andre nasjonale retningslinjer i for liten grad gjenspeiles i opplæringssektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 1993). Problemstillingen for denne studien var hvor sentral plass likestilling og kjønn har i lærebøkene og hvilke forestillinger om likestilling og kjønn som kommer fram.

For å svare på disse forskningsspørsmålene benyttet artikkelen en kritisk diskursiv tilnærming. Materialet var tre lærebøker for samfunnsfag Vg1/Vg2; *Fokus samfunnsfag* (Haraldsen & Ryssevik, 2013), *Delta* (Holgersen et al., 2015), og *Ditt samfunn* (Bergstøm et al., 2013). Utvalget av lærebokmateriale baserte seg på at de alle var utgitt etter den reviderte læreplanen for samfunnsfaget i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) og dermed representative for det elever i videregående skole har møtt i perioden før gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020). Analysen ble gjennomført i tråd med Faircloughs tredelte metode for kritisk diskursanalyse, bestående av beskrivelse, tolkning og forklaring av tekstmateriale (2001). Først foretok jeg en deskriptiv kartlegging av eksplisitte bruk av begrepene kjønn og likestilling (beskrivelse). Deretter undersøkte jeg hvilke grupper og temaer materialet inkluderte eller ekskluderte, i tillegg til å se etter eksempler på aktører, bakgrunngjøringer og manipulasjoner i tekstene (tolkning). Til slutt knyttet jeg analysen sammen med den kontekst den foregår innenfor (forklaring).

Analysen viste at alle bøkene har likestilling som tema, i tråd med læreplanen i faget, mens kun en av dem (Delta) definerer likestilling eksplisitt. Alle tre lærebøkene var uklare i synet på om Norge har oppnådd full likestilling. Det begrensede fokuset på likestilling som tema i lærebøkene og tanken om at likestilling er noe vi allerede har oppnådd i Norge, finner vi også igjen i lignende studier (Røthing, 2011; Røthing & Svendsen, 2009) både sammenlignet med før i tiden og med andre kulturer i dag.

Videre fant jeg manglende kjønnsbalanse i navngitte personer i alle bøkene, hvor samtlige hadde overvekt av menn. Gjennomgående i materialet var også fraværet av innhold om hvordan likestilling kan ivaretas og fremmes, noe som læreplanen krever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette bekrefter tidligere studier og artikkelens resultat viser at lærebøkene i varierende grad løfter fram problematikken omkring likestilling samtidig som det er en ubalanse i kjønnsrepresentasjon. Basert på funnene i artikkelen kan det konkluderes med at lærebøker i samfunnsfag ikke prioriterer likestilling tilstrekkelig, til tross for at læreplanen krever dette. Bøkene er inkonsekvente når det gjelder spørsmålet om det norske samfunnet har oppnådd full likestilling, og fokuserer i stor grad på individuelle valg og handlinger når det beskrives hvordan likestillingsparadokset i arbeidslivet kan løses. Det er også en overvekt av navngitte menn i bøkene, noe som kan bidra til å reprodusere normen om mannen som samfunnets overhode. Vi må anta at dette vil ha påvirkning på elevenes læringsutbytte ved bruk av lærebøkene innenfor temaet kjønn og likestilling.

Samlet sett gir artikkelens resultater grunnlag for å peke på flere mulige implikasjoner for lærere, elever og undervisning. Den manglende begrepsforklaringen av likestilling i lærebøkene krever at læreren har god innsikt i temaet og samtidig stiller seg kritisk til kunnskapen som presenteres. Uten slik innsikt og kritisk kompetanse er det fare for at elevene både misoppfatter og går glipp av kompleksiteten i likestillingsbegrepet. Det er også behov for ytterligere undersøkelser av

læremidler i både i samfunnskunnskap og andre fag, og særlig med tanke på de nye læreplanene som nå er implementert sammen med nye læremidler. Det bør vurderes hvordan lærebøker kan forbedres for å bedre ivareta læreplanens mål om likestilling og å fremme elevenes kjønnsbevissthet. Videre kan det være nyttig å sikre kjønnsbalansen mellom fiktive personer i lærebøker, da disse, på samme måte som navngitte personer, kan bidra til å unngå tradisjonelle kjønnsrollemønstre og dermed øke elevenes handlingsrom.

6.2 **Artikkel II**

Handal, M. (2023). Opplæring om, for eller gjennom likestilling? En kasusstudie av likestillingsopplæring ved en videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9439>

Denne artikkelen (M. Handal, 2020) har en praksisnær tilnærming og utforsker likestillingsopplæring i samfunnskunnskap i videregående skole. I denne studien er søkelyset på undervisning og bidrar dermed til å svare på det overordnede forskningsspørsmålet som er «på hvilke måter og i hvilken grad kommer likestillings- og kjønnspektiver fram i skolehverdagen for elever i samfunnsfaget på Vg1?». Problemstillingen i artikkelen er: *Hva kjennetegner likestillingsundervisningen i samfunnskunnskap, og hvilke opplæringsstrategier legges det opp til i opplæringen?* Tidligere likestillingsforskning i utdanningskonteksten har pekt på en lav prioritering av likestilling innenfor skolens satsningsområder (Imsen, 1996; Støren et al., 2010) samtidig som lærerinformanter uttalte at likestilling som tema framkom gjennom pensum. Disse studiene undersøkte ikke opplæringen som lærerne viste til. I fraværet av forskning direkte på likestillingsopplæring, ble forskning på andre samfunnsverdier i utdanningskonteksten, som demokratiopplæring, førende for studien. Med utgangspunkt i de analytiske dimensjonene *om, for* og *gjennom* likestilling (Koritzinsky, 2020; Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2012), gir artikkelen et innblikk i hva som preget opplæringen da likestilling var tema i

samfunnsfagsundervisningen i den aktuelle klassen. Artikkelen bidrar med et nærstudie av hva som kjennetegnet likestillingsundervisningen og hvilke opplæringsstrategier det ble lagt opp til i opplæringen. Slik sett er artikkelen et kunnskapsbidrag innenfor et mangelfullt forskningsfelt – likestillingsopplæring i praksis.

Som beskrevet i kapittel 2 (se spesielt 2.3.4) så står samfunnskunnskap i en særstilling når det gjelder likestilling som tema, både fordi fagets sentrale verdier læreplanen slår fast at «[s]amfunnskunnskap skal bidra til at elevane blir aktive medborgarar som vidareutviklar kompetansen sin om grunnleggjande demokratiske verdier som medråderett, likestilling, ytringsfridom og respekt for menneskerettane» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1) og fordi faget har et kompetansemålet som omhandler kjønn, seksualitet og kropp. Selve undervisningen i faget er også av interesse med tanke på funnene fra «*Likestilling er jo ikke lenger det helt store....*», hvor lærerne hevdet at likestilling først og fremst ble tematisert gjennom pensum (Støren et al., 2010, s. 97). Som gjennomgangen av tidligere forskning på feltet viste (se 3.2), så finnes det ikke studier som undersøker hva som preger undervisning i likestilling i samfunnsfaget i nordisk sammenheng.

Artikkelen undersøkte hva som kjennetegner likestillingsopplæringen i et videregående klasserom og hvilke opplæringsstrategier som ble benyttet i lys av forhåndsbestemte dimensjoner. Ved å kategorisere likestillingsopplæringen i opplæring *om*, *for* og *gjennom* likestilling, avdekket analysen at opplæring *om* og *for* likestilling dominerte opplæringen, mens ingen av læringsaktivitetene kunne beskrives som opplæring *gjennom* likestilling. Selv om det ble lagt opp til varierte opplæringsmetoder, viser analysen at autentiske og kontroversielle tema kan være utfordrende i klasserommet, spesielt når det gjelder kultur- og språkbarrierer. Artikkelen argumenterer for at det er viktig å inkludere alle tre dimensjonene av likestillingsopplæring (*om*, *for* og *gjennom*) og at handlingskompetanse er en viktig del av opplæringen. Likevel er det

uklare skiller mellom de ulike dimensjonene, og den tredje dimensjonen er vanskeligere å identifisere og undersøke i klasseromsobservasjoner.

6.3 Artikkel III

Handal (under review). Negotiating controversial issues in Norwegian upper secondary education through Critical Literacy practices

I den tredje artikkelen (Handal, under review) er elevstemmer i fokus og her utforskes det hvordan elever behandler og drøfter potensielt kontroversielle, likestillingsrelaterte tema. Tidligere forskning viste at elever selv tar opp kontroversielle tema i klasserommet, uavhengig av lærerens intensjon og at det er behov for mer kunnskap om hvordan lærere kan håndtere dette pedagogisk (Anker & von der Lippe, 2016). Artikkelen bygger videre på dette ved å utforske hvordan elever drøfter likestillingsrelaterte tema dem imellom, gjennom analyse av dialogen som oppstod i gruppediskusjon av mulig kontroversielle påstander. Målet med studien er å utforske hvordan disse elevene gjennom diskusjon av kontroversielle påstander skaper rom for meninger angående opplæringens verdigrunnlag (Opplæringslova, 1998, § 1-1) og (Kunnskapsdepartementet, 2017) og på den måten utvide det økende forskningsfeltet innen opplæring i kontroversielle tema i skolen (K. G. Eriksen et al., 2022). Artikkel III ble skrevet på engelsk, i motsetning til artikkel I og II. Engelsk er det mest brukte språket i vitenskapelige publikasjoner og gir dermed muligheter for et bredere internasjonalt publikum. Tema for artikkel III ble ansett som mindre kontekstspesifikk enn de andre artiklene, siden diskusjonene omhandlet kontroversielle påstander med relevans også i internasjonal kontekst. Studiene som artikkel I og II bygget på var nærmere knyttet til den norske (og nordiske) skolekonteksten.

Studien er forankret kritisk literacy-teori og tar utgangspunkt i elevintervjuer fra det empiriske materialet, og bestod av 4 fokusgruppeintervju med til sammen 13 jenter og 15 gutter på Vg1.

Elevene diskuterte 18 likestillingsrelaterte påstander (se Vedlegg 3), som ble innsamlet ved hjelp av lydopptak og deretter transkribert. Etter innledende analyser ble transkripsjonene fra to av påstandene valgt ut som empirisk datagrunnlag for studien (Braun & Clarke, 2006); *Det er vanlig at ungdommer ser på nettporno og Nettpornografi kan være skadelig for barn og unge av materialet*. Begrunnelsen for valget av disse påstandene var todelt. For det første viste de innledende lesningene av materialet at diskusjonene av disse inneholdt elementer av kritisk literacy-praksiser og for det andre fordi pornografi er et kontroversielt tema i skolen (Frøvik et al., 2022). Transkripsjonene av påstand 10 og 11 ble oversatt til engelsk og deretter analysert i lys av fire dimensjoner av kritisk literacy-praksiser; 1) Utfordre det vi tar for gitt («disrupting the commonplace»), 2) Se en sak fra ulike vinkler og innta andres ståsted («interrogating multiple viewpoints») 3) fokus på sosialpolitiske tema («focussing on socio-political issues») og 4) Handling mot diskriminering for å fremme sosial rettferdighet («taking action to promote social justice») (Lewison et al., 2002, s. 383).

Gjennom diskusjonen av kontroversielle påstander viser analysen at elevene tar i bruk kritisk literacy-praksiser, selv uten å ha fått eksplisitt opplæring i forkant. Elevene problematiserer tematikken de diskuterer og stiller ofte oppfølgingsspørsmål til andres ytringer, som er eksempler på at elevene utfordrer kunnskap som tas for gitt (Marková et al., 2007). Materialet viste også eksempler på at elever vurderer tema fra ulike vinkler og fra andres ståsted, som pornografiens påvirkning sett fra barns perspektiv eller andre ungdommers perspektiv (Lewison et al., 2002). Elevene refererte også til den større samfunnskonteksten som de også er en del av, gjennom å hevde at pornografi kan ha negative konsekvenser for seere og deres potensielle partnere. Slik sett kan vi si at elevene tar et steg bort fra det personlige og løfter fram sosiopolitiske konsekvenser av pornografi (Lewison et al., 2002). Gjennomgående i materialet var mangelen på eksplisitte eksempler hvor elever foreslo handling mot diskriminering for å fremme sosial rettferdighet. Dette er ikke

overraskende, med tanke på at elevene ikke har fått opplæring i kritisk literacy og dermed heller ikke i de tre andre dimensjonene som legger grunnlaget for handling (Lewison et al., 2002). Likevel, i dialogene omkring heteronormativitet (se Vedlegg 3) viser elever bevissthet overfor homofiles utfordringer i en global kontekst, etterfulgt av oppfordringer til handling for å forbedre homofiles situasjon (Aveling et al., 2015; Freire, 2000).

Resultatene fra denne studien indikerer et betydelig pedagogisk potensial i å koble kritisk literacy med opplæring innen kontroversielle tema for å styrke verdiopplæringen i skolen. Studien viser at elevene engasjerer seg i kritisk literacy-praksiser, selv uten eksplisitt opplæring i dette. Det anbefales derfor at skolene gir lærere opplæring i kritisk literacy og gir elevene mulighet til å diskutere kontroversielle temaer i skolehverdagen. Artikkelen foreslår at lærere kan dra nytte av å legge til rette for elevdrevne gruppediskusjoner, da dette kan lette ubehaget som noen lærere kan føle når de skal adressere kontroversielle temaer i klasserommet (Frøvik et al., 2022). Det antydes også at mindre grupper kan være mer fordelaktig for diskusjoner av kontroversielle temaer, da elevene føler seg mer komfortable i mindre grupper og dermed kan være mer åpne og engasjerte i diskusjonene. Artikkelen konkluderer med fordelene av å gi elevene opplæring i kritiske literacy for å utvikle deres evne til å diskutere og håndtere kontroversielle temaer på en effektiv måte. Slik kan lærere og elever bli bedre rustet til å takle kontroversielle temaer som kan oppstå både i og utenfor klasserommet.

7 Diskusjon

For å operasjonalisere avhandlingens hovedmål ble følgende overordnede forskningsspørsmål utviklet:

Hvordan kommer likestilling som samfunnsverdi til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva karakteriserer elevers møte med slike potensielt kontroversielle tema?

I denne artikkelbaserte avhandlingen har funnene fra hvert studie blitt diskutert separat i artiklene og i oppsummeringen av disse. I dette kapittelet vil funnene fra delstudiene diskuteres samlet i lys av det overordnede forskningsspørsmålet, i tråd med kriteriet for en artikkelbasert avhandling. De ulike delstudiene gir både sammenfallende og avvikende funn, noe som bidrar til å gi en nyansert forståelse av avhandlingens forskningsspørsmål. Dette styrker valget av kasusstudie som overordnet forskningsmetode og gir et helhetlig perspektiv på det overordnede forskningsspørsmålet. Sammenfattet gir resultatene fra de tre artiklene grunnlag for å drøfte tre overordnede tema:

- 1. Lavere prioritering av likestilling som tema etter fagfornyelsen.*
- 2. Likestilling anses som kontroversielt av aktører, men ikke av elever.*
- 3. Kritisk literacy som verktøy i møtet med kontroversielle tema.*

Disse tre temaene vil i det følgende bli presentert og diskutert, i lys av tidligere forskning (kapittel 3) og det teoretiske rammeverket (kapittel 4) for å besvare avhandlingens overordnede forskningsspørsmål. Deretter presenteres konklusjoner og avhandlingens potensielle betydning for praksis.

7.1 Lavere prioritering av likestilling som tema etter fagfornyelsen

Tidligere likestillingsforskning i utdanningskonteksten har pekt på en lav prioritering av likestilling innenfor skolenes satsningsområder (Imsen, 1996; Støren et al., 2010) samtidig som lærerinformanter uttalte at likestilling som tema framkom gjennom pensum. Med utgangspunkt i LKO6 viste artikkel I at likestillingstema var viet lite plass i lærebøkene sammenlignet med andre tema. Selv om kompetansemålene presiserte at eleven skal «kunne drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad» og «definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11), fikk for eksempel kriminalitet større plass i lærebøkene. Siden likestilling ikke lenger er nevnt eksplisitt i kompetansemålene i LK20, er det stor mulighet for at det får enda mindre plass i lærebøker utgitt i tråd med fagfornyelsen.

Gjennomgangen av likestillingens plass i læreplanverket (se 2.3.3 og 2.3.4) avdekket at begrepet *likestilling* er videreført i overordnet del, men fjernet fra kompetansemålene i samfunnskunnskap i fagfornyelsen. Som artikkel II beskriver kan dette medføre at den eksplisitte undervisningen i likestillingsproblematikk forsvinner fra periodeplanene, siden undervisning i stor grad gjenspeiler arbeid med kompetansemålene fra læreplanen (Koritzinsky, 2020). Forskning viser at lærere i skolen har en tendens til å prioritere arbeidet med kompetansemålene på bekostning av den overordnede delen av læreplanen, som medfører at lærerne fokuserer mer på å lære elevene spesifikke ferdigheter og kunnskaper, enn på å bidra til deres personlige utvikling og dannelse (Sætra & Stray, 2019). Prioriteringen av kompetansemålene kan skyldes mangel på tid og ressurser, men også at lærerne ikke alltid føler seg like trygge på hvordan de skal inkludere aspekter fra overordnet del i opplæringen. Dette kan få konsekvenser for elevenes helhetlige læring og utvikling, og

understreker behovet for å styrke lærernes kompetanse og bevissthet rundt betydningen av den overordnede delen av læreplanen.

Elevers helhetlige læring og utvikling kan knyttes sammen med opplæring *om, for* og *gjennom* likestilling (Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2010, 2012). I observasjonsstudiet var opplæringen konsentrert om de to første dimensjonene, mens opplæring gjennom likestilling ikke framkom i materialet (artikkel II). Likestilling er ikke bare en faglig kunnskap, men også en verdi som er grunnleggende for et demokratisk samfunn. Opplæringen bør derfor ikke kun konsentrere seg om å lære elevene spesifikke ferdigheter og kunnskaper om likestilling, men også på å bidra til deres personlige utvikling og dannelse som ansvarlige og engasjerte samfunnsborgere, altså en opplæring *for* og *gjennom* likestilling. Når det gjelder verdiopplæring med fokus på likestilling, er det viktig å inkludere aktiviteter som bidrar til å utvikle bevissthet, empati og handlingsevner for å fremme likestilling. Det er flere praktiske læringsaktiviteter som kan stimulere elevenes handlingskompetanse og som vist i tabell 2 og 4 er rollespill nyttig i opplæring *gjennom* likestilling (Stray, 2012). Ved å ta del i rollespill eller dramatiseringer kan elevene få muligheten til å utforske og diskutere ulike verdikonflikter og dilemmaer. Dette kan bidra til å utvikle empati, refleksjonsevne og evnen til å ta andres perspektiv. For eksempel kunne en be elevene analysere og diskutere tekster med tanke på kjønnsstereotyper og kjønnsroller og la dem dekonstruere og rekonstruere hvordan kvinner/jenter og menn/gutter presenteres. Denne læringsaktiviteten behøver ikke begrenses til rollespill, men kan varieres til andre læringsformer, som gruppearbeid, presentasjoner eller debatter. En slik aktivitet er i tråd Brown og Saviés (2023) argument om økt handlingskompetanse blant elever gjennom rekonstruksjon. Disse aktivitetene er ment å støtte elevenes forståelse, engasjement og evne til å handle for å fremme likestilling. Ved å kombinere teoretisk kunnskap med praktiske øvelser og refleksjon, kan elevene utvikle ferdigheter og holdninger, altså læring *om, for* og *gjennom* likestilling.

Likevel, en slik handlingsorientert tilnærming krever at lærerne også prioriterer den overordnede delen av læreplanen, som omhandler verdier, holdninger og demokratisk dannelse, i tillegg til arbeid med kompetansemålene. Manglende prioritering av føringer fra overordnet del kan føre til at elevene ikke får den helhetlige likestillingsopplæringen de har behov for.

Samlet sett kan disse eksemplene bidra til å begrunne påstanden om at likestilling som tema har fått lavere prioritet i skolen etter fagfornyelsen. Det er likevel viktig å merke seg at det også finnes andre perspektiver på dette spørsmålet. For det første var målet med fagfornyelsen å redusere antall kompetansemål for å gi mer tid til implementeringen av skolens verdigrunnlag i alle fag. Dette ble spesielt tydelig gjennom introduksjonen av de tverrfaglige temaene: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Intensjonene her var å gjøre skolens verdigrunnlag (deriblant likestilling) aktuelt i alle faget, slik det argumenteres for i artikkel I. Ved å integrere disse temaene i alle fag, vil elevene få en mer helhetlig forståelse av hva disse verdiene innebærer og hvordan de kan anvendes i praksis. Dette vil gi elevene verdifull kunnskap og erfaringer som de kan bruke resten av livet, samtidig som det kan bidra til å skape et mer inkluderende og bærekraftig samfunn. Dersom dette er intensjonen med endringene i vektleggingen av likestilling i LK20 kan det tolkes som et forsøk på økt prioritering av likestilling som samfunnsverdi i opplæringen.

Det er også verdt å merke seg at likestilling nå er beskrevet som en sentral demokratisk verdi i LK20. Likestilling betraktes nå som en del av demokratibegrepet, som er et av de områdene som har fått økt oppmerksomhet i fagfornyelsen, ifølge Børhaug (2018a). Dette kan muligens forklare hvorfor likestilling ikke har like eksplisitt fokus i samfunnskunnskap lenger (artikkel I&II). Likevel, kompetansemål er målbare i større grad enn føringer fra overordnet del, noe som høyst

sannsynlig vil videreføre praksisen med å prioritere arbeid med kompetansemålene i opplæringen (Andresen, 2020b).

7.2 Likestilling anses som kontroversielt blant aktører, men ikke av elever

Påstanden om at likestilling er ansett som kontroversielt blant aktører, men ikke av elever (art I og II), kan forstås ut fra et sosiokulturelt læringssyn og perspektiver fra kritisk literacy. Disse perspektivene tar hensyn til hvordan individets læring og utvikling er påvirket av sosiale og kulturelle faktorer, og hvordan ulike grupper kan ha ulike læringsmuligheter og utfordringer (Dysthe, 2001; Luke, 2013).

7.2.1 Aktører

To av delstudiene (art I og II) underbygger påstanden om at likestilling er et kontroversielt tema for aktører i skolekonteksten. I lærebokanalysen løftes likestillingsproblematikk fram i varierende grad, noe som kan tyde på at lærebokforfatterne opplever temaet som kontroversielt. Det er selvfølgelig mulig at det er andre forklaringer til denne manglende problematiseringen av likestilling, som for eksempel at «likestilling oppfattes som så selvsagt av de fleste at det ikke er noe å diskutere» (Støren et al., 2010, s. 98). Likevel, lærebokforfatterne har inkludert temaet og jeg vil påstå det er indikasjoner på at likestilling oppfattes som kontroversielt blant aktører. Begrunnelsen for denne påstanden er todelt. For det første kan det skyldes en misforstått måte å vise omsorg for elevene ved å beskytte dem fra problematiseringer som kan oppleves krevende og som en støtte til lærere som ønsker å unngå konflikt i klasserommet (K. G. Eriksen et al., 2022). Dersom dette er tilfelle kan det betraktes som en berøringsangst blant aktører som skal bidra med læringsressurser til undervisning i tråd med læreplanene (Juuhl et al., 2010). Slik sett kan dette funnet, i likhet med Ohlander (2010), gi grunnlag for å hevde at lærebøkene inneholder for få problematiseringer av kjønns- og likestillingsaspekter, basert på kravene fra likestillings- og

diskrimineringsloven (*Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*, 2017, § 27) og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For det andre viser lærebokanalysen en inkonsekvens i materialet når det gjelder likestillingsgraden i Norge. Et funn fra artikkel I er at likestilling anses som offisielt oppnådd i dagens Norge i tråd med tidligere forskning (Røthing, 2011), men at lærebøkene samtidig peker mer implisitt på at dette ikke er tilfelle. For eksempel står det i læreboka *Fokus*: «Kjønnsrollene er stadig i endring, og mange vil hevde at dagens Norge er et likestilt samfunn fordi menn og kvinner har like muligheter til å skape et godt liv for seg selv» (Haraldsen & Ryssevik, 2013, s. 23). På neste side presenteres elevene for den kontroversielle påstanden: «Enkelte vil hevde at vi nå er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen» (Haraldsen & Ryssevik, 2013, s. 24). Her gir læreboka tydelig motstridene syn på om vi i Norge har oppnådd full likestilling, uten å problematisere dette. Dette kan tyde på at aktørene ikke ønsker å ta stilling til problematikken, men heller presentere ulike syn.

Diskursanalysen avdekket også fraværet av aktør i begge påstandene overfor («mange/enkelte vil hevde») og når aktør utelates vil det være vanskelig å stille spørsmålsteget ved påstandene (Huckin, 1997, s. 82). Elevene får altså ikke vite hvem som påstår dette og på hvilket grunnlag. Ifølge Fairclough (2001) kan fraværet av aktør være et konsekvent, automatisk eller bevisst valg og derfor ideologisk motivert. En nærliggende tanke her er at lærebokforfatterne bevisst utelater aktør fordi de opplever likestillingsaspekter som kontroversielle og dermed ikke vil gi et klart standpunkt angående likestillingsgraden i Norge.

En annen betydningsfull aktør i skolekonteksten er lærerne som underviser i samfunnskunnskap. I uformelle samtaler med læreren i observasjonsstudiet, som artikkel II bygger på, uttrykte hen bekymring for hvordan temaet likestilling ville bli mottatt de nyankomne

minoritetsspråklige elevene i klassen. Elevene hen viste til var seks menn i alderen 16 til 20 fra samme land i Midtøsten. Gjennom feltsamtalene ble det klart at læreren fryktet at likestillingstematikken kunne oppfattes som kontroversiell av disse guttene, noe som gjenspeiler tidligere forskning om kontroversielle tema i klasserommet (Zackariasson, 2015). Læreren oppga kulturelle forskjeller og barrierer som bakgrunn for frykten for at de minoritetsspråklige elevene kunne oppfatte likestilling som kontroversielt. Her er det viktig å understreke at lærerens bekymring angående likestilling var kontekstspesifikt og relatert til hensyn til de minoritetsspråklige. Dette synet er i tråd med den sosiokulturelle betraktningen om at elevers læring og utvikling påvirkes av sosiale og kulturelle faktorer (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978).

I forkant av første observasjon fortalte læreren 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 klassen hadde endret sitteplasser for en tid tilbake hadde eleven gitt kontaktlærer beskjed om at han av religiøse årsaker ikke ville samarbeide med elever av motsatt kjønn. Kontaktlæreren hadde likevel valgt å plassere eleven ved siden av ei jente og de hadde sittet slik i noen uker før observasjonen startet. 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 og gjennomførte planen sin med å la elevene diskutere og samarbeide med personen ved siden av seg. Selv om arbeid med kontroversielle tema er viktige i opplæringen, kan det også innebære risiko (Breivega & Rangnes, 2019; K. G. Eriksen et al., 2022; Iversen, 2019) og i dette tilfellet opplevde læreren en slik risiko. En mulig forklaring på at samarbeidsproblemene ble oversett, kan være at læreren ville unngå ubehaget med å konfrontere eleven (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020). Dette ubehaget kan også ha sammenheng med livssynsforskjeller, og eleven hadde selv forklart at hans valg baserte seg på hans muslimske bakgrunn, noe som Anker og von der Lippe (2016) beskriver som en

utfordring for lærere innenfor kontroversielle tema i klasserommet. Språklige barrierer kan også ha spilt en rolle her, da læreren tidligere hadde nevnt de minoritetsspråklige elevenes språkbegrensinger.

7.2.2 Elever

Nielsen (2009) beskrev ungdomsskole-elevens ubehag i forbindelse med likestillingstematikk i klasserommet og det indikerte at elevene opplevde temaet som kontroversielt. Elevene i datamaterialet som inngår i artikkel II og III synes å ha en annen oppfatning. Eksempelet over, med eleven som ikke ønsket å samarbeide med ei jente, underbygger dette. Samarbeidsutfordringen endret seg mot slutten av observasjonsperioden og i de siste diskusjonsoppgavene, samarbeidet de to som resten av klassen. Basert på empirien er det ikke mulig å vite hva denne endringen skyldes, men det er mulig at eleven over tid hadde endret sitt syn på samarbeid på tvers av kjønn. Observasjonene foregikk i september og det vil si at eleven hadde vært en del av klassen i omtrent seks uker før likestillingsundervisningen startet. Endringen kan tolkes i lys av Sætras (2021) syn om at både lærere og elever er ansvarlige for diskusjonsklimaet i klasserommet og at eleven i dette tilfellet hadde utviklet et slikt ansvar over tid.

Skolen har både makten og muligheten til å hjelpe elevene med å forstå og kritisk reflektere over kontroversielle temaer. Elever bør få mulighet til å diskutere personlige og sensitive tema i mindre grupper, i stedet for i en hel klasse (Frøvik et al., 2022). I observasjonene (artikkel II) var det få elever som deltok i diskusjoner som foregikk i plenum, mens alle elevene var aktive i par- og gruppediskusjonene. Dette kan tyde på at elevene ikke opplevde tematikken som kontroversiell, men at de er mer komfortable med å diskutere med jevnaldrende i mindre grupper.

Elevene som diskuterte likestillingsrelaterte påstander (artikkel III) viste heller ikke tegn til å oppfatte temaet som kontroversielt. De innledende analysene av intervjumaterialet delene en positiv og respektfull

dynamikk mellom deltakerne, og de virket komfortable med å diskutere kontroversielle temaer. Gruppedynamikken var i så måte respektfull (Marková et al., 2007). Diskusjonen omkring to av påstandene (se Vedlegg 3) som utgjorde datamaterialet for dybdeanalysen i artikkel III, omhandlet pornografi. Seksualitetsrelaterte tema har et særlig potensiale til å skape kontrovers (Andresen, 2021), samtidig som det er et høyst relevant emne for ungdoms livsverden (Ashcraft, 2012). Selv om elevene til tider uttrykte usikkerhet og muligens flauhet, spesielt gjennom latter, vil jeg ikke tolke dette som at elevene opplevde påstandene som kontroversielle. For det første har ungdom selv etterspurt mer opplæring og fokus på seksualitet i skolen (SSU, 2021), noe som iveren etter deltakelse i gruppeintervjuene kan bekrefte (artikkel III). For det andre har forskning vist at potensielt kontroversielle tema, som for eksempel pornografi, ofte dukker opp spontant blant elever (K. G. Eriksen et al., 2022), noe som tyder på at elever er opptatte av og ønsker å snakke om slike tema. Videre viste analysene at elevene ofte unngår å snakke fra *jeg*-posisjon ved hyppig bruk av pronomener som *folk*, *noen* og *andre*. Dette kan tolkes som at elevene skaper en nødvendig distanse til tematikken for å kunne håndtere eventuelle kontroverser (Marková et al., 2007).

En årsak til at elevene var komfortable med å diskutere likestillingsrelaterte påstander kan handle om at de opplevde seg trygge, siden diskusjonene foregikk i relativt små grupper og ikke i hel-klasse (Frøvik et al., 2022). Gruppene bestod av elever fra samme klasse, som kjente hverandre fra før og denne klassesetilhørigheten kan ha lagt grunnlaget for uenighetsfellesskapet som Iversen (2019) lanserte. Et slikt uenighetsfellesskap som intervjuene representerte (artikkel III), har potensiale til å skape enda mer tilhørighet mellom elevene og uenigheten som oppstod i diskusjonene legger grunnlag for læring og kritiske refleksjoner.

Samfunnet har blitt mer åpent om seksualitet og pornografi, og det kan være en annen grunn til at ungdom er mer komfortable med å snakke om

det enn tidligere generasjoner. Dette er i tråd med forskningen blant lærerstudenter som ønsket å fokusere mer på seksualundervisning enn sine praksisveiledere (Zackariasson, 2015), hvor generasjonsskiftet må tas med i betraktningen. Det samme finner vi igjen hos Goldschmidt-Gjerløw (2022) som påpeker lærernes alder som avgjørende for hvor mye de adresserer seksuelle overgrep i undervisningen. Det er nærliggende å tolke dette som et resultat av et generasjonsskifte i samfunnet i forbindelse med seksualitet og pornografi. Til sist er det også mulig at mangelfull seksualitetsopplæring (Goldschmidt-Gjerløw, 2022; Svendsen, 2012) har ført til at ungdom er mer åpne for å diskutere pornografi med jevnaldrende.

7.3 Kritisk literacy som tilnærming i møtet med kontroversielle tema

Elementer fra kritisk literacy viste seg å være en nyttig tilnærming gjennom alle de tre artiklene. I artikkel I ble det empiriske materialet analysert gjennom kritisk diskursanalyse, i tråd med sosialkonstruktivismens perspektiv om at alle tekster må leses kritisk ut fra den sosiale konteksten (Fairclough, 2013). Kritisk diskursanalyse er et nyttig verktøy innenfor kritisk literacy for å analysere tekster fra et kritisk perspektiv (Janks, 2010). Dette kritiske elementet ville manglet dersom lærebokanalysen var rent deskriptiv, mens den kritiske diskursanalysen avdekket problematiske kjønnsrolle-diskurser, som for eksempel i læreboka *Fokus Samfunnsfag*:

Forandringen har kanskje vært størst blant jentene. Selv om det har vært et «ideal» at gutter skal være tøffe, har det selvfølgelig alltid eksistert stillferdige gutter. Tøffe jenter har også alltid eksistert, men i dag finnes det nok flere pågående og målbevisste jenter enn noensinne. Enkelte vil hevde at vi nå er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen. (Haraldsen & Ryssevik, 2013, s. 24)

Elever og lærere uten opplæring i kritisk literacy vil kunne akseptere dette ukritisk og ytterste konsekvens internalisere at kvinner skal «overta» makten i samfunnet (muligens ved bruk av kjønnsorganet?) (Berger & Luckmann, 2000). En ukritisk aksept av slike kontroversielle påstander er høyst problematisk (Janks, 2014). I senere tid har karakterer som Andrew Tate blitt ekstremt populær i sosiale medier og Barnevakten⁷ advarer foreldre med overskriften «Andrew Tate påvirker gutter med kvinnehat» (Jansen, 2022). Flere av Tate sine meninger ligner påstanden om kvinners maktovertakelse i samfunnet og dersom elever møter denne typen holdninger i skolekonteksten så kan det underbygge og forsterke misogynien som Tate forfekter. En kritisk tilnærming til denne problematikken kunne ført til kritiske refleksjoner med og blant elevene, basert på høyaktuelle tema fra elevenes livsverden (Ashcraft, 2012).

Utdraget over ble gitt i hjemmelektur til elevene og i observasjonen henviste læreren til leksen, mens innholdet fra læreboka ikke ble nevnt (artikkel II). Med en kritisk tilnærming kunne elevene diskutert hvordan mangel på aktør, bevisst eller ubevisst kan fungere manipulerende på en leser. Gjennom kritisk literacy-praksiser (Hand & Levinson, 2012) kunne elevene reflektert over; Hvem er «enkelte»? Hvorfor er denne påstanden framsatt? Hvilke argumenter ligger bak påstanden om at «kvinnekjønnene setter premissene for samfunnsutviklingen»? Diskusjoner av likestillingsrelaterte emner i klasserommet og ved å oppfordre elevene til å tenke kritisk om kontroversielle spørsmål og hva det betyr for samfunnet som helhet (som også ble tydelig i Artikkel III), kan slik sett styrke verdiopplæringen. En slik evne til å utfordre og stille spørsmål til rådende paradigmer og diskurser forutsetter evne til kritisk literacy, ifølge Macken-Horarik (1996).

⁷ en fri og selvstendig ideell stiftelse som formidler fakta og råd om barn, unge og medier

Læreren signaliserte en slik aktivering av elevenes kritiske refleksjoner gjennom ulike klasseromsdiskusjoner (Hannam et al., 2020), som denne dialogen fra artikkel II viser:

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 omsorgsyrkene?

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 stiller læreren oppfølgingsspørsmål og på den måten utfordrer elevenes uttalelser om det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge.

Elevene tok i bruk kritisk literacy-praksiser selv uten eksplisitt undervisning (artikkel III), i likhet med tidligere funn (Brown, 2022a). Elevene utøvde kritiske vurderinger og så tekster ut fra andres perspektiv for å kunne analysere maktrelasjoner og urettferdighet. Videre ble det tydelig at kritisk literacy-praksiser bidro til å hjelpe elevene med å stille spørsmål til etablerte sannheter og samtidig som de etablerte en metaspråklig bevissthet i forhold til hvilke verdier, holdninger og ideologier som kom til syne i påstandene. Ettersom elevene ikke hadde hatt eksplisitt opplæring i kritisk literacy, men likevel benyttet seg av slike praksiser er det nærliggende å hevde at det ligger et skjult pedagogisk potensial her. Etter min mening kan en kritisk literacy-tilnærming fungere som et pedagogisk verktøy innenfor verdiopplæring, spesielt med tanke på de potensielt kontroversielle emnene som samfunnsverdier representerer.

7.4 Studiens svakheter og begrensninger

En svakhet ved avhandlingen som helhet er at arbeidet foregikk samtidig med en omfattende endring i læreplanverket. Hvordan disse utfordringene ble løst har jeg gjort rede for i punkt 2.3.5 *Fagfornyelsens betydning for studien*. I etterpåklokskapens lys ville jeg løst dette på en annen måte i dag, for eksempel ved å ha mer søkelys på selve endringen av likestillingsfokuset gjennom fagfornyelsen. Det kunne også vært mulig å foreta en sammenligning av lærebøkene før og etter innføringen av LK20, men det ble umulig på grunn av tidsrammen på prosjektet. Artikkel I ble imidlertid publisert før oppdaterte lærebøker var utgitt og baserte seg utelukkende på lærebokmateriale fra LK06. Dermed gikk en interessant sammenligning med materiale fra LK20 tapt. Her er det dog muligheter for videre studier av oppdaterte lærebøker i samfunnskunnskap etter fagfornyelsen.

En annen svakhet ved studien er det begrensede datamaterialet som lå til grunn for artikkel II. Som forklart i metodekapittelet endret forutsetningene seg drastisk ved den ene skolen som hadde meldt seg til observasjonsstudiet, ved at undervisningen skulle gjennomføres av en praksisstudent. Selv om jeg valgte å gjennomføre observasjonen, ble den i etterkant utelatt fra datamaterialet av forskningsetiske hensyn. Hadde jeg på det tidspunktet visst tidshorizonten for ferdigstilling av artikkel II, så ville jeg forsøkt å rekruttere en ny observasjonsklasse. Jeg anser likevel valget om å utelate det nevnte observasjonsmaterialet fra artikkelen som forskningsetisk riktig, samtidig som transparens i forskningsprosessen er ivaretatt ved å gjøre rede for denne svakheten.

Oversettelsen av datamaterialet tilhørende artikkel III kan også oppfattes som en svakhet ved studien. Gjengivelse av empiri i kvalitativ forskning kan være en utfordrende prosess på grunn ulikheter og nyanser i de aktuelle språkene. Som Du Bois (1991) påpeker kan oversettelse av data fra ett språk til et annet utfordre den kulturelle konteksten som er innvevd i språket. Det kan være vanskelig å gjengi kulturelle nyanser,

betydninger og implikasjoner på en nøyaktig måte. Språk er rikt på nyanser, og oversettelse kan noen ganger ikke fange opp alle betydningene i originalspråket. Dette gjelder også ved transkribering fra tale til tekst. Transkripsjon og oversetting kan føre til tap av viktige detaljer, konnotasjoner eller kontekstuell informasjon som er nødvendig for å forstå deltakernes perspektiver fullt ut. I arbeidet som ledet fram til artikkel III ble muntlige opptak av elever med vestnorsk dialekt først transkribert til bokmål. Oversettelsen til engelsk ble foretatt etter analysen var ferdig, for å minimere faren for å gå glipp av nyansene fra originaltranskripsjonene. Ved usikkerhet angående oversettelsen skrev jeg inn begrepet fra norsk i parentes, som her: «I agree (ja in Norwegian)» (Artikkel III s. 11). Underveis konfererte jeg også med kollegaer fra engelsk-seksjonen for å sikre kvaliteten.

Avhandlingens forskningsdesign har også sine begrensninger og som beskrevet i metodekapittelet ble ulike forskningsdesign vurdert i oppstartsfasen. For eksempel ble intervensjonsstudie valgt bort på grunn av mangel på kunnskap om undervisningspraksis innenfor likestillingsopplæring. Spørreskjemaer ble også valgt bort på grunn av hensyn til selvrapporteringsbias og subjektivitet. For å få et mer helhetlig bilde av undervisningspraksisen, kunne en kombinasjon av spørreskjemaer, intervjuer og klasseromsobservasjon eller bruk av undervisningsmaterieell vært nyttig. Et slikt forskningsdesign vil jeg vurdere dersom jeg i framtiden skal gjennomføre en lignende studie av samfunnsverdier i utdanning.

8 Konklusjoner

I det foregående kapittelet har jeg presentert og diskutert funn fra de tre artiklene som avhandlingen bygger på for adressere *hvordan likestilling som samfunnsverdi kommer til uttrykk i lærebøker og undervisning i Vg1 samfunnsfag og hva som karakteriserer elevers møte med slike potensielt kontroversielle tema*. Felles for artiklene er at de på ulike måter adresserer møtet mellom likestillingstematikk og elever i videregående opplæring og at de samlet kan gi et bilde på hvordan likestilling som tema forstås og praktiseres i den videregående skolen i Norge. Funn fra de tre delstudiene avdekket tre overordnede tema, som samlet bidrar med en ny forståelse av hvordan likestilling som tema forstås og praktiseres i den videregående opplæringen.

Studiene som avhandlingen bygger på, viser at *likestilling har fått lavere prioritet i norsk skole etter fagfornyelsen*. I LK20 er likestilling fjernet fra kompetansemålene i samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020), og opplæringen har fokusert mer på å lære elevene spesifikke ferdigheter og kunnskaper enn å bidra til deres personlige utvikling og dannelse. Manglende prioritering av føringer fra overordnet del kan føre til at elevene ikke får den helhetlige likestillingsopplæringen de har behov for.

Gjennom diskusjonen ble det argumentert for at *likestilling anses som et kontroversielt tema blant aktører i skolekonteksten, men ikke av elevene*. Årsakene til dette kan forklares ved hjelp av sosiokulturelle og kritiske literacy-perspektiver som tar hensyn til individets læring og utvikling som er påvirket av sosiale og kulturelle faktorer, og hvordan ulike grupper kan ha ulike læringsmuligheter og utfordringer. Lærebokanalysen viser at det er en inkonsekvens i materialet når det gjelder likestillingsgraden i Norge, og at lærebokforfatterne kan ha en berøringsangst når det gjelder problematisering av kjønns- og likestillingsaspekter. Diskursanalysen avdekket også fraværet av aktør i

påstandene om likestilling, noe som kan tyde på at aktørene ikke ønsker å ta stilling til problematikken, men heller presentere ulike syn. Lærerne i skolen er en annen betydningsfull aktør i skolekonteksten, og observasjonsstudiet avdekket at samfunnsfagslæreren var bekymret for hvordan temaet likestilling ville bli mottatt av nyankomne minoritetsspråklige elever i klassen. Denne bekymringen gjaldt ikke de andre elevene i klassen.

I diskusjonsdelen argumenteres det også for *kritisk literacy som en tilnærming i møte med kontroversielle tema*. Kritisk literacy er en praksis som fokuserer på å utvikle elevenes evne til å lese og forstå tekster kritisk, og er en viktig metode for å skape bevissthet rundt språk og makt i samfunnet. Teksten understreker at kritisk literacy er en viktig tilnærming i skolen for å hjelpe elevene med å forstå og analysere komplekse og kontroversielle temaer på en kritisk måte, slik som kjønnsrollediskurser og pornografi. Gjennom kritisk literacy-praksiser kan elevene reflektere over hva som skaper og opprettholder disse diskursene og lære å uttrykke sine egne tanker og meninger om emnet. Alle de tre artiklene som avhandlingen bygger på viste på ulike måter hvordan kritisk literacy kan være en viktig tilnæringspraksis i klasserommet i elevenes prosess med å utvikle sine kritiske refleksjoner og verdisyn. I artikkel I ble dette synlig gjennom bruken av kritisk diskursanalyse som metode for å analysere læreboktekster og i artikkel II så vi hvordan læreren aktiverte elevenes kritiske kompetanse gjennom diskusjon av kjønnskvoltering. Artikkel III viste hvordan elevene benyttet seg av kritisk literacy-praksiser, selv uten eksplisitt opplæring i forkant.

8.1 Avhandlingens betydning for forskningsfeltet og for praksis

Gjennom avhandlingen ble det tydelig at det er behov for en økt bevissthet og fokus på likestilling som en samfunnsverdi i norsk skole. Som det kom fram i kapittel 3, fant jeg ingen publiserte studier som fokuserte spesifikt på likestilling som tema i læremidler eller

undervisning i samfunnsfaget i videregående opplæring. Ved å undersøke hvordan likestilling kommer til uttrykk og fortolkes i lærebøker, undervisning og blant elever, kan avhandlingen anses som et kunnskapsbidrag innenfor dette feltet.

Avhandlingen viste hvordan likestilling som tema har fått mindre oppmerksomhet etter fagfornyelsen, noe som kan ha implikasjoner for utdanningspraksis og politikk. Ved å bidra til kunnskapsfeltet om hvordan likestilling kommer til uttrykk og fortolkes i videregående opplæring, kan avhandlingen bidra til å fremme likestilling og inkludering i utdanningssystemet. Avhandlingen peker på at det er behov for en sterkere prioritering av likestilling i lærerutdanningen, i arbeid med læreplaner og i undervisningen.

Videre framhevet avhandlingen kritisk literacy som en mulig tilnærming i møte med kontroversielle tema, som for eksempel likestillingsspørsmål. Siden kritisk literacy har en sterk forankring i en kritisk og refleksiv tilnærming til tekster, kan en slik tilnærming hjelpe elever med å forstå hvordan likestilling kommer til uttrykk i ulike tekstlige praksiser. Kritisk literacy fremheves som en viktig tilnærming for å utvikle elevenes evne til å lese og forstå tekster kritisk, med mål om å skape bevissthet rundt språk og makt i samfunnet. Gjennom å integrere kritisk literacy-praksiser i undervisningen kan elevene forstå og analysere komplekse og kontroversielle temaer på en kritisk måte og slik sett er avhandlingen et bidrag til det økende forskningsfeltet innen opplæring i kontroversielle tema i skolen.

Avhandlingen peker også på betydningen av lærere som aktører i skolekonteksten. Lærerne spiller en viktig rolle i å støtte elevene i deres læring og utvikling, og det er viktig at de har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om både likestilling og kritisk literacy-praksiser. Det er også viktig at lærerne har en bevissthet rundt deres egne holdninger og antagelser om likestilling, og at de er åpne for å kritisk reflektere over og endre disse holdningene når det er nødvendig.

Avhandlingen har også argumentert for bruken av de tre opplæringsdimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling som et nyttig pedagogisk verktøy for lærere. Opplæringsdimensjonene viste seg, gjennom artikkel III, å være et robust analyseinstrument for å undersøke undervisning innenfor verdiopplæring. Bruken av dimensjonene foreslås for å sikre at opplæringen bidrar til utvikling av kunnskaper, holdninger og handlingskompetanse hos elevene i tråd med læreplanens krav om å ivareta og fremme likestilling i skolen.

Når alt kommer til alt, er likestillingsopplæring fundamentalt for å skape en mer rettferdig og likestilt verden for alle individer og gjennom avhandlingen håper jeg å kunne bidra til refleksjon og bevisstgjøring blant aktørene i skolefeltet.

8.2 Forslag til framtidig forskning

Tematikken som omhandler samfunnsverdier i utdanning er av stor betydning, og som avhandlingen har pekt på er søkelyset på likestilling som samfunnsverdi et understudert felt. Det er derfor behov for videre forskning for å dypere innsikt i dette fagfeltet. Som tidligere nevnt hadde det vært interessant å sammenligne funn fra denne studiens lærebokanalyse med de samme lærebøkene oppdatert etter fagfornyelsen. En slik studie ville kunne si noe om hvordan endringene i læreplanverket, med tanke på likestillingstematikk, har påvirket læremidlene.

Det er også behov for ytterligere forskning på samfunnsverdier i utdanning, men da i andre kontekster og med elever på ulike alderstrinn, for å øke kunnskapen om hvordan likestillingskravene fra lov - og læreplanverk realiseres i klasserommet. I avhandlingen kom det fram at lærerstudenter opplever manglende fokus på likestillingsrelatert tematikk i utdanning og det hadde vært nyttig med en studie som også inkluderte lærerutdanningene.

Ifølge Frønes et al. har kritisk literacy «de siste årene blitt mer sentralt både i forskningen og i skolens praksis» (2022, s. 1), noe som denne avhandlingen også er et eksempel på. Men mer forskning er nødvendig for å forstå funksjonen av kritisk literacy-praksiser i skolekonteksten, slik at lærere og elever kan få verktøy til å håndtere kontroversielle spørsmål som oppstår i og utenfor klasserommet. En intervensjonsstudie med eksplisitt opplæring i kritisk literacy-praksiser (Se f.eks. Brown, 2021) ville vært en spennende metodisk inngang til forskningsstudier på kritisk literacy-kompetanse hos elever.

Opplæringsdimensjonene *om*, *for* og *gjennom* likestilling, som ble foreslått som en verdifull pedagogisk tilnærming til likestillingsopplæring i artikkel II, har også utforskningspotensiale. Forskning kan blant annet se på hvordan lærere, ved hjelp av dimensjonene, kan støtte elevers utvikling av kunnskap, holdninger og handlingskompetanse innenfor likestillingstematikk i tråd med læreplanens krav.

I tillegg er fortsatt deler av det innsamlede datamaterialet foreløpig ubrukt, så her ligger det muligheter for mer kunnskap og flere forskningsartikler innenfor dette spennende, viktige, men dessverre understuderte området av verdiopplæringen.

9 Referanser

- Andresen, S. (2020a). Being inclusive when talking about diversity: How teachers manage boundaries of Norwegianness in the classroom. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3–4), Artikkel 3–4. <https://doi.org/10.7577/njcie.3725>
- Andresen, S. (2020b). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Andresen, S. (2021). A Discretionary Toolkit: Reasoning When Teaching Controversial Issues in Norwegian Upper Secondary School. *Professions and Professionalism*, 11(2). <https://doi.org/10.7577/pp.4362>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Ashcraft, C. (2012). But How Do We Talk About It?: Critical Literacy Practices for Addressing Sexuality With Youth. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 597–628. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00610.x>
- Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670–687.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250–274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Wiley-Blackwell.
- Berge, B.-M. (2011). Jämställdhet och kön. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 157–175). Studentlitteratur AB.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforl. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014022006108
- Bergstøm, H., Dale, J. T., & Garstad, K. (2013). *Ditt samfunn: Samfunnsfag*. Dalefag.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848571
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy i skolen. I *NFFO*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020081948523
- Bloor, M. (2013). *The practice of critical discourse analysis: An introduction*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Breivega, K. M. R., & Rangnes, T. E. (Red.). (2019). *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
<https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/44719>
- Brevik, L. M., & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47–70). Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920160586602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Brown, C. W. (2021). *Critical Visual Literacy and Intercultural Learning in English Foreign Language Classrooms: An exploratory case study* [Doktoravhandling, Stavanger, University of Stavanger].
<https://hdl.handle.net/11250/2789633>
- Brown, C. W. (2022a). Developing multiple perspectives with EFL learners through facilitated dialogue about images. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030228>

- Brown, C. W. (2022b). Taking action through redesign: Norwegian EFL learners engaging in critical visual literacy practices. *Journal of Visual Literacy*, 41(2), 91–112.
<https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1994732>
- Brown, C. W., & Savić, M. (2023). Practising critical visual literacy through redesign in ELT classrooms. *ELT Journal*, 77(2), 186–196.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccac049>
- Bugge, H. E., & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(03–04), 268–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*.
- Council of Europe. (2014). *Living with Controversy—Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
http://bibsys.almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71569599920002201/UBIS
- Dalland, Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken. (2021). Observasjon som metode i barnehage-og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*:

- Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–152). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., & Andersson-Bakken, E. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920160586602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Datatilsynet. (2018). *Behandle særlige kategorier av personopplysninger (sensitive personopplysninger)—Forbud og unntak*. Datatilsynet. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/veileder-om-behandlingsgrunnlag/forbud-mot-a-behandle-sarlige-kategorier-av-personopplysninger-sensitive-personopplysninger-og-unntak/>
- Davies, M., & Barnett, R. (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Springer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Divéki, R. (2018). *Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study*.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 1(1), 71–106.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (Bd. 3, s. 33–72). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016011905002
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 - 2007*. Högskolan, Lärarutbildningen.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju-og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 287–304). Universitetsforlaget.

- Eriksen, & Holtan, A. (2023). Analyse i kvalitativ forskning – Det vi ikke skriver om. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–14.
<https://doi.org/10.18261/nost.7.3.1>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (Red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Etnestad, E. K. S. (2016). *Likestilling i samfunnsfag. Analyse av likestilling som tema i lærebøker (Masteroppgave)*. [Universitetet i Oslo]. <http://hdl.handle.net/10852/52194>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language. Language in social life series*. London: Longman.
<https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (five misunderstandings about case-study research). I *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- Fram, S. M. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *Qualitative Report*, 18.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1004995>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K., & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra

- morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–28. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Frøvik, K. J., Torstensen, L. R., & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw, & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget. (s. 111–130). Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics And Literacies (Critical Perspectives on Literacy & Education)*.
- Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I T. Oakes & P. L. Price (Red.), *The cultural geography reader* (s. 41–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931950>
- Gert J. J. Biesta. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (Bd. 2). Paradigm, Routledge.
- Gilje, Ø. (2018). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Vigmostad & Bjørke.
- Giroux, H. A. (1992). Literacy, Pedagogy, and the Politics of Difference. *College Literature*, 19(1), 1–11.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25–46. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). Exploring variation in Norwegian social science teachers' practice concerning sexuality education: Who teachers are matters and so does school culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 163–178.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 163–178. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>
- 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), Artikkel 2. <https://doi.org/10.7577/hrer.3720>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gustafsson, J. (2017). *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-320424>
- Hall, S. (2001). The spectacle of the other. *Discourse theory and practice: A reader*, 324–344.
- 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, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen akademisk forl.
- Handal, M. (2020). «Vi... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønnen som setter premissene for samfunnsutviklingen»-en kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 88–108.
- Hannam, P., Biesta, G., Whittle, S., & Aldridge, D. (2020). Religious literacy: A way forward for religious education? *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 214–226. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>
- Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2013). *Fokus Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Holgerson, T., Iversen, M., & Kosberg, E. (2015). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Cappelen Damm.
- Huckin, T. (1997). Critical discourse analysis. I T. Miller (Red.), *Functional approaches to written text: Classroom applications*.

- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: 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>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2014). The importance of critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (Red.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (s. 32–44). Routledge.
- Jansen, S. (2022). *Andrew Tate påvirker gutter med kvinnehat*. Barnevakten. <https://www.barnevakten.no/skole/andrew-tate/>
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold. <http://hdl.handle.net/11250/149132>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Kavanagh, S. S. (2018). Practicing resistance: Teacher responses to intergroup aggression in the classroom. *Equity & Excellence in Education*, 51(2), 146–160.
- Kitterød, R. H., & Teigen, M. (2021). Feminisme og holdninger til likestilling – tendenser til polarisering? 136. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2756827>
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 61–82.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph. d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. *Utdanningsdirektoratet, Oslo*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd_handlingsplan-for-likestilling_web_09.08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Proposisjon til Stortinget for budsjettåret 2019*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20222023/id2931020/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kunnskapsløftet 2020/2020s. Nye læreplaner—Grunnskolen og gjennomgående fag VGO*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap—Fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finnlareplan/lareplan/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lassemo, E., Karlstrøm, H., Sand, K., & Ose, S. O. (2021). *Kunnskapsoversikt over norsk forskning med kjønns-og/eller likestillingsperspektiver*. SINTEF Digital og NTNU.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348001

- Lewison, M., Flint, A. S., Sluys, K. V., & Henkin, R. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392.
- Liamputtong, P. (2006). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. Sage.
- Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*, (2017) (testimony of Likestillings- og diskrimineringsloven). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-16-51>
- 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.
- Ljunggren, C. (2008). Det offentlige rummets princip – om kontroversielle spørsmål i utdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 316–327.
- Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (2015). *Kontroversielle spørsmål: Om kunnskap og politikk i samfunnsundervisningen*. Gleerups Utbildning AB.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448.
- Luke, A. (2013). Defining critical literacy. I *Moving critical literacies forward* (s. 37–49). Routledge.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. *Literacy in society*, 232–278.
- Madsen, J., & Biseth, H. (Red.). (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox publishing.
- Mayer, R. R., & Greenwood, E. (1980). *The design of social policy research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472–481.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*.
- Mortensen, Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori*. Gyldendal akademisk.
- Nakagawa, M., & Wotipka, C. M. (2016). The worldwide incorporation of women and women's rights discourse in social science textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 60(3), 501–529.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. ISBN: 978-82-7682-071-3
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Universitetsforl.
- Nordisk ministerråd. (2011). *Likestilling skaper et bærekraftig samfunn: Nordisk likestillingspolitisk samarbeid 2011-2014: Bd. 2010:784*. Nordisk Ministerråd. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013100706040
- NOU 2011: 18. (2011). *Struktur for likestilling*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-18/id663064/>
- NSD. (2019). *Når kan barn samtykke selv?* <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html#hideid6>
- Ohlander, A.-S. (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap: En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Statens offentliga utredningar. ISBN: 978-91-38-23386-3
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*.
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur: Innenfra, utefra eller begge deler?* Universitetsforlaget.

- Rhodes, R. (2005). Rethinking research ethics. *The American Journal of Bioethics*, 5(1), 7–28.
- Rogers, R., & Mosley Wetzel, M. (2013). *Designing Critical Literacy Education Through Critical Discourse Analysis: Pedagogical and Research Tools for Teacher-Researchers*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1244635>
- 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.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole—Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02).
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: Constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953–1973. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Seland, I., & Kjøstvedt, A. G. (2022). *Lærerutdanning for å styrke ungdoms demokratiske deltakelse. Casestudie i fire nordiske land*.
- Sex og samfunns ungdomsgruppe. (2021). *Hvordan er unges seksuelle og reproduktive helse og rettigheter (SRHR) i Norge? Rapport om unges perspektiv på seksuell helse*. <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2021/09/Rapport-unges-SRHR.pdf>
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50(2), 118–127.
- 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. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- 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>
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: Pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), 397–410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati: Om lærernes bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratipedagogisk perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Teigen, M. (2006). Holdning til likestilling – nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, 14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2006-03-03>
- Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge* (s. 138). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Udir. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/>

- UN. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011)* (Resolution A/RES/66/137 Nr. 66/137).
[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)
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/?depth=0&print=1>
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249–267.
<https://doi.org/10.1177/1468794107076023>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and 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(03–04), 217–232.
<https://doi.org/DOI: 10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-05>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–237). Universitetsforlaget.
- Øierud, G. L., Nordvik, N., Jørgensen, C. S., Hagesæther, G., Midttun, A., Kvamme, O. A., & Skeie, G. (2017). Ny overordnet del av

læreplanen for skolen. *Prismet*, 4, Artikkel 4.
<https://doi.org/10.5617/pri.5842>

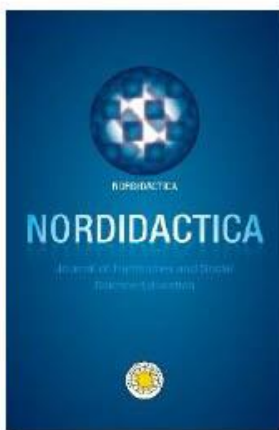
Aasebø, T. S. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>

Artikler

Artikkel I

«Vi ... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønnen som setter premissene for samfunnsutviklingen» - en kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag

Marte Handal



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

«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

Marte Handal

Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger

Abstract: Gender equality is perceived as a core value in the Norwegian society and is mentioned several times in the curriculum produced by The Norwegian Directorate for Education and Training. The Norwegian Education Act demands that all education are to promote gender equality. Research has found that this aim has had little focus in the school sector. Using a critical discursive approach, this study investigates how social studies textbooks deal with gender equality in a Norwegian upper secondary school context. Findings confirm previous studies that have found that gender equality is already achieved in Norway, but this article also point to findings that include an imbalance in gender representation in all textbooks and an inconsistency when it comes to whether or not Norway has achieved gender equality. The material shows varying degrees of gender awareness, which has an impact on students. Also, all three textbooks mainly include gender equality in regards to gender roles, which is in line with the curriculum aims.

KEYWORDS: GENDER EQUALITY, TEXTBOOKS, EDUCATION, SOCIAL STUDIES

About the author: Marte Handal (f. 1977) er PhD-stipendiat i Lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Hun har i flere år arbeidet som lektor i videregående skole, blant annet i samfunnsfag. I doktorgradsarbeidet undersøker Handal hvordan likestilling ivaretas i læreplaner, læremidler og læring i samfunnsfaget.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Introduksjon

Likestilling mellom kjønnene presenteres som en grunnleggende samfunnsverdi i Norge gjennom offentlige styringsdokumenter som omhandler utdanning. Opplæringslovens formålsparagraf krever at all utdanning skal fremme likestilling (Opplæringslova, 1998, § 1-1) og i den generelle delen av læreplanverket løftes likestilling fram flere ganger. Til tross for disse offentlige og lovpålagte føringene har forskning vist at likestilling som tema har hatt lite fokus i skolesektoren, og aller minst i videregående opplæring. Denne artikkelen vil adressere denne mangelen gjennom en undersøkelse av likestilling som tema i lærebøker i samfunnsfag.

Måten lærebøker presenterer et bestemt tema påvirker lærerens undervisning og elevenes læring i faget og har dermed stor betydning i opplæringen. Likevel får læreboka lite oppmerksomhet, noe som trekkes fram av Askeland, Maagerø & Aamotsbakken: «Lærebøker er en type litteratur alle bruker i skole- og utdanningsløpet, men som ofte er oversett og tatt som en selvfølgelig bakgrunnsvariabel». I følge dem fortjener lærebøker «stor oppmerksomhet i samfunnet generelt, i forskningen og i lærerutdanningene (2013, s. 4). Målet for denne artikkelen er å gi læreboka oppmerksomhet og gjennom en kritisk analyse kunne gi skoleledere og lærere kunnskap om hvordan de ledende samfunnsfagsbøkene i markedet behandler temaet likestilling, som igjen kan være til hjelp ved valg av nye læreverk i framtiden.

Gjeldende læreplan for samfunnsfaget i videregående opplæring (SAF1-03) har gitt likestilling og kjønnsroller en sentral plass og det er rimelig å forvente at lærebøkene i dette faget gjenspeiler dette. Det er interessant å se nærmere på lærebøkernes behandling også fordi det forteller noe om forståelsen av faget. Johnsen (1999) definerer læreboka som «litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningsstrinn» (s.9). Mer spesifikt beskriver han læreboka som «Alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av fagets mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke» (Johnsen, 1999, s. 9). Denne pedagogiske sjangeren har flere hensyn å ta, som kan være utfordrende å kombinere. Læreboka skal blant annet inneholde forklaringer, ha fast struktur på stoffet, være tilpasset et bestemt nivå, være entydig og inneholde instruksjoner til teksten, ifølge Johnsen (1999, s. 20).

Lærebøker benyttes aktivt av lærere i undervisningen og kan derfor ha stor innvirkning på elevers kunnskap og forståelse av faget, ifølge Gilje mfl. (2016). Dette understrekes også av Sætre (2015, s. 139) som hevder at læreboka er «det viktigste læremiddelet i elevenes møte med sitt fag». Lærebøker fungerer som en tolkning av læreplanverket og skal ifølge opplæringsloven «være utviklet for å dekke ett eller flere kompetansemål i et spesifikt fag og på et bestemt nivå i grunnopplæringen» (Opplæringslova, 1998, § 17-1). På grunn av lærebøkernes sentrale plass i læringsarbeidet vil en undersøkelse av disse kunne gi kunnskap om hvordan likestilling og kjønn blir behandlet i skolens praksis. Selv om lærebøker i alle fag vil kunne bidra til å forme elevers bilde av kjønn og likestilling, står samfunnsfag i en særstilling fordi læreplanen i faget inneholder spesifikke kompetansemål innen kjønn og likestilling. Dette er bakgrunnen for studien av tre samfunnsfagsbøker for VG1/VG2.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Forskningsspørsmålene som artikkelen forsøker å finne svar på er hvor sentral plass kjønn og likestilling har fått i lærebøkene og hvilke forestillinger om kjønn og likestilling som kommer fram i lærebøkene. Fokuset vil da være på hvor kjønnsbevisste lærebøkene framstår. Sentralt i undersøkelsen stod også lærebøkene evne til å ivareta læreplanens mål for samfunnsfaget. Materialet ble analysert med utgangspunkt i kjønns- og likestillingsperspektiv med analyseverktøy fra kritisk diskursanalyse.

Teoretiske perspektiver

Likestilling som begrep oppfattes på mange ulike måter, og innholdet i begrepet har endret seg over tid. Begrepet har, ifølge Teigen, endret seg fra betydningen likestilling mellom kjønnene, til et mer omfattende begrep som kan forstås og forklares flere måter (Teigen, 2006). Tradisjonelt ble likestilling forstått som kjønnslikestilling og fokuset handlet i hovedsak om diskrimineringsgrunnlaget kjønn. I senere tid har andre diskrimineringsgrunnlag blitt inkludert, som etnisitet, religion, klasse, funksjonsnedsettelse og alder. Trass denne utvidelsen av begrepet, forstås likestilling i dag stort sett i betydningen *likestilling mellom kjønnene*, selv om termen kjønnslikestilling brukes mer og mer, ifølge Holst (2013, s. 191). I skolesammenheng har likestilling blitt beskrevet som «noe å være «for» og nesten umulig å være «mot». Likestilling presenteres som et felles, men nesten tomt begrep, som en diffus samfunnsverdi man kan være enige om» (Stousland & Witsø, 2013, s. 152). I denne artikkelen har jeg i hovedsak fokusert på likestillingen i forståelsen kjønnslikestilling, både av begrensede hensyn og fordi denne forståelsen er framtrædende i de utdanningspolitiske dokumentene og i lærebøkene.

Selv om dette ikke er en artikkel primært basert på kjønnsteori, har kjønn som dimensjon vært viktig og jeg tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming til begrepet. I følge Røthing innebærer en slik forståelse å stille spørsmål ved generaliseringer som angår kjønn og at en essensialistisk forståelse av kjønn avvises. Hun utdyper videre:

En sosialkonstruktivistisk tilnærming viser at kjønn kan tillegges og få betydning på mange forskjellige måter. Det er derfor en rekke ulike faktorer som samtidig har betydning for hvilke muligheter mennesker har og får, og for hvilket liv den enkelte kan komme til å leve (Røthing, 2014a, s. 609).

Disse ulike faktorene og hvordan de virker sammen kalles interseksjonalitet, og er også en viktig dimensjon innenfor likestillingsforskning. I følge Gressgård beskriver interseksjonalitet skjæringspunktet mellom «den gjensidige konstitueringen» av ulike sosiale kategorier som kjønn, klasse, seksualitet, etnisitet, alder og funksjonsevne (2013, s. 64). Norske myndigheter har gjennom lovverk og offentlige utredninger et uttalt mål om å jobbe interseksjonelt med likestillingsspørsmål. Dette finner vi både i likestillings- og diskrimineringsloven (2017) og i NOU 2011:18 (2011, s. 101) og NOU 2012:15 (2012, s. 81).

Bø argumenterer for viktigheten av å utvise *kjønnsbevissthet* i all pedagogisk virksomhet. Det motsatte er begrepet *kjønnsblindhet* som «handler om at vi ikke ser

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET
SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV
LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

hvordan det som skjer rundt oss påvirkes av kjønn» (2014, s. 22). Et eksempel på det siste kan være at en pedagog sier at kjønn ikke påvirker dem i deres arbeid og at de behandler gutter og jenter på samme måte. En tredje måte å behandle kjønn i pedagogisk arbeid er den *kjønnsnøytrale*, hvor en forsøker å skape et kjønnsnøytralt miljø. Ifølge Bø er denne måten i seg selv bygget på en god tanke, men likevel problematisk fordi den kan dekke over de ulike synene på kjønn som mennesker har og dermed ubevisst videreføre tradisjonelle kjønnsnormer. Derfor, mener Bø, er kjønnsbevissthet avgjørende for å kunne se betydningen av det kjønnede i pedagogisk arbeid (2014, s. 24).

Begrepet *kjønnsroller* har også en sentral plass i læreplanen, men det blir ikke gitt noen forklaring på hva begrepet innebærer. Kjønnforskning har lenge operert med et skille mellom biologisk og sosialt kjønn. Det biologiske viser til de fysiologiske kjønnsmerkene, mens det sosiale kjønn omhandler samfunnsgitte forestillinger om kjønn (Jegerstedt, 2008). Samfunnet har ulike forventninger til kjønnene og de forventningene kan beskrives som kjønnsroller. Biologisk og sosialt kjønn har også nytteverdi i diskusjoner omkring kjønnsforskjeller. Er forskjellene biologisk betinget eller er det sosialiseringen? Røthing peker på utfordringen med bruken av *kjønnsrolle* som begrep i læreplanene og beskriver det som utdatert i forskningssammenheng «blant annet fordi uttrykket «roller» er lite fleksibelt og kan gi inntrykk av at det finnes faste roller som er gitt på forhånd som den enkelte trer inn i» (Røthing, 2014b, s. 646). For å gi elevene mulighet til å bedre forstå den komplekse verden de lever i foreslår Røthing bruken av begrepet *kjønnsnormer* istedetfor *kjønnsroller* og påpeker viktigheten av et interseksjonelt perspektiv på kjønn (2014b, s. 648). Videre i artikkelen brukes likevel *kjønnsroller* siden både læreplanen og lærebøkene benytter dette begrepet. I den kritiske analysen av lærebøkene har jeg inkludert kjønnsteoretiske begreper, som sosialt og biologisk kjønn, kjønnsroller, maktrelasjoner og interseksjonalitet, først og fremst for å kunne sette ord på og forstå hvordan de ulike sosiale faktorene samspiller.

Konteksten - Kjønn og likestilling som tema i skolens læreplaner

I læreplanverket ble kjønn og likestilling første gang nevnt i M74. Her presiseres det i et eget kapittel at skolen skal fremme likestilling mellom kjønnene (s. 289). I den påfølgende M87 er likestilling mellom kjønnene viet et eget kapittel i den generelle delen og likestilling anses som et «grunnleggende prinsipp» (s. 30). Koritzinsky beskriver likestillingsfokuset i M74 og M87 som omfattende. Endringene som kom i læreplanene L97 og LK06 har av flere forskere blitt omtalt som et redusert fokus på kjønn- og likestillingsperspektiv (se Brock-Utne, 1997; Røthing & Svendsen, 2009, Bjørnstad & Røthing, 2012; Røthing, 2014b;).

Læreplanens generelle del «utdypes formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 1). I gjeldende generell del står likestilling nevnt en

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

gang: «[o]ppfostringa skal fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser» (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 3). 1. september 2017 ble en ny, generell del, med tittelen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fastsatt i Stortinget som ledd i den omfattende fornyelsen av læreplanene for grunnskole og videregående skole. I denne er likestilling nevnt tre ganger. Først i henvisning til opplæringslovens formålsparagraf som sier at «[o]ppføringa skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte». Deretter trekkes likestilling fram som en verdi under overskriften *Menneskeverdet*:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Under omtalen av det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* finner vi denne formuleringen: «[Bærekraftig utvikling] rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dersom vi sammenligner behandlingen av likestilling i i den gjeldende *Generell del* og den kommende *Overordnet del* av læreplanen, så viser det at likestilling fortsatt er et viktig verdimeisig grunnlag for grunnopplæringen. Det kan til og med se ut som at man har lagt mer vekt på det fra gjeldende til ny overordnet del i og med at likestilling tas opp oftere enn i den gjeldende. Siden de nye læreplanene som vil gjelde fra høsten 2020 er forpliktet av den nye overordnede delen av læreplanverket er det grunn til å forvente at disse avspeiler den økte vektleggingen av likestilling.

Likestilling er nevnt seks ganger i gjeldende *Læreplan for samfunnsfag (SAF1-03)* og av disse er fem av dem gjeldende for VG1/VG2. Allerede i første avsnitt under formålet for faget står det: «I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Også i andre avsnitt under *Føremål* slås det fast at «[i] samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt». Under hovedområdet *Samfunnskunnskap* står det at «[v]erdien av likestilling, medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap» (s.2). I hovedområdet *Individ, samfunn og kultur* omtales også likestilling:

Hovudområdet omfattar sosialisering, personleg økonomi, fleirkulturelle samfunn, religionen si rolle i kulturen, samlivsformer og kriminalitet. Det handlar òg om likestilling, urfolk, etniske og nasjonale minoritetar, korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, og kven og kva som påverkar ungdom i dag (s.4).

I kompetansemålene for VG1/VG2 under hovedområdet *Arbeids- og næringsliv* presiseres det «at eleven skal kunne drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad» (s.11). Kjønn nevnes to ganger i læreplanen, en gang

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

under hovedområdet *Individ, samfunn og kultur* hvor det står at elevene skal kunne «definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid» (s.11). I tillegg nevnes kjønn i hovedområdet over, hvor fokuset er på konsekvensene av et kjønnsdelt arbeidsmarked.

Som gjennomgangen her viser er det tydelig at samfunnsfaget har fått en særlig oppgave med å tematisere likestilling og kjønn. Ingen av de andre læreplanene for videregående opplæring har et slikt fokus. Først og fremst vises dette i samfunnsfagets formål hvor det slås fast at sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om likestilling, hvor likestilling settes på nivå med menneskerettigheter og demokratiske verdier. Formålsdelen legger opp til en generell forståelse av likestilling og knytter den ikke til spesifikke samfunnsområder. Også i avsnittet «individ, samfunn og kultur» legges det opp til likestilling som et tema som er generelt forstått. Siden likestilling kun nevnes i ett av de påfølgende 35 kompetansemålene for samfunnsfag på VG1/VG2 er det grunn til å tolke læreplanen i en generaliserende retning, altså likestilling som samfunnsverdi. Når den blir konkretisert, skjer det i en spesifikk kontekst; arbeids- og næringsliv. Koritzinsky er blant dem som har kritisert hvordan kompetansemålene i liten grad konkretiserer formålet for faget og dermed heller ikke reflekterer fagets overordnede mål med tanke på likestilling (2014, s. 48).

Tidligere forskning om likestilling i skolens lærebøker

Det finnes ikke mye forskning på *arbeid* med likestilling i norsk skolesammenheng. Imsen utarbeidet en rapport for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet i 1996, basert på en omfattende studie av grunnskolens arbeid for likestilling. Denne rapporten utgjorde bakgrunnen for «Handlingsplanen for likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2008) og hovedoppdraget for studiet var å evaluere hvordan grunnskolen fulgte opp likestillingsmål og -tiltak fra Mønsterplanen (1987). Evalueringen konkluderte med at likestilling var lavest prioritert av alle skolens satsingsområder og lærerne rapporterte at temaet ble tatt opp i forbindelse med fagene. Elevene i utvalget hevdet imidlertid at likestillingsspørsmål hadde lite fokus i undervisningen. På bakgrunn av denne undersøkelsen hevdet Imsen at skolene som deltok ikke fulgte Mønsterplanens føringer angående likestilling (1996).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det i 2010 foretatt en lignende kartlegging av likestillingsarbeid, hvor også den videregående skolen ble inkludert. Også denne rapporten viste at likestillingsarbeid var rangert lavest av alle målsetninger for skolen, basert på svar fra rektorer og lavest var dette i videregående opplæring (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010). Her kom det også fram hvor lærerne mente likestilling fikk plass:

Når informantene skal sette ord på hvordan likestilling kommer frem i skolen, kommer de ofte tilbake til hvordan likestilling behandles i pensum. Det er gjennom pensum likestilling i stor grad er til stede i skolen, i fagene norsk, RLE (religion, livssyn og etikk) og samfunnsfag (Støren mfl., 2010, s. 97).

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Røthing har i ulike studier presentert funn fra lærerintervjuer, observasjoner og analyser av læreplaner og lærebøker i ungdomsskolen og i en av disse har hun analysert lærebøker i samfunnsfag, RLE og naturfag med fokus på kjønnslikestilling (Røthing, 2011, 2012, 2015). Analysene viser at der kjønnslikestilling blir omtalt anses det som en del av «det norske» og at kjønnsulikestilling anses som noe som angår «de andre» (Røthing, 2011, s. 77). Det har ikke vært mulig å finne publiserte studier som har fokusert på kjønnsroller og likestilling i lærebøker for samfunnsfag for VG1/VG2 i norsk sammenheng, men Etnestad (2016) har i sin masteroppgave undersøkt hvilke likestillingsdiskurser som framkommer i disse lærebøkene. Hun fant, i tråd med Røthing (2011), at likestilling presenteres som allerede oppnådd i Norge, både sammenlignet med før i tiden og med andre kulturer i dag.

I flere tiår har de nordiske landene samarbeidet om likestillings spørsmål, deriblant i utdanningssammenheng og skolemessig har landene store likheter. Forskning på svenske lærebøker er derfor også relevant i en norsk kontekst. Ohlander har undersøkt likestilling mellom kjønnene i lærebøker i historie fra den svenske videregående opplæringen. Undersøkelsen viste at samtlige av de analyserte lærebøkene ikke var kjønnsnøytrale når det kom til kjønnsbalanse i representasjon og når det gjaldt lik oppmerksomhet til jenter/kvinner og gutter/menn. I tillegg hevder Ohlander at lærebøkene inneholder for få problematiseringer av kjønns- og likestillingsaspekter, basert på læreplanens krav (Ohlander, 2010).

Selv om det er gjennomført flere studier innen ulike aspekter av likestillingsarbeid i skolesammenheng, så har ingen publiserte studier fokusert direkte på samfunnsfaget i videregående opplæring. Denne artikkelen ønsker å gi et bidrag til dette, ved å se på lærebøker i samfunnsfag.

Kritisk diskursanalyse

For å undersøke diskurser om kjønn og likestilling har jeg gjort bruk av kritisk diskursanalyse (CDA). Gjennom denne metoden kan en synliggjøre, problematisere og forandre forestillinger om kjønn og likestilling, blant annet i lærebøker. I følge Fairclough er det kritiske elementet nøkkelen til å kunne skape forandring, noe som han mener er det viktigste elementet i CDA: «The *critical* language work can lead to reflective analysis of practices of domination implicit in transmission and learning of academic discourse, and the engagement of learners in the struggle to contest and change such practices» (2013, s. 531–532). Denne forandringen kan skje gjennom kritisk analyse av tekst hvor både forsker, lærer og elev problematiserer diskurser og dermed blir mer observant i møte med opplæringstekster.

I lærebokanalysen har jeg særlig benyttet begreper fra Fairclough (2013) og Huckin (1997). Hensikten med kritisk diskursanalyse er at den skal kunne bidra til å oppdage diskurser som kan oppfattes som selvfølgelige. Dette perspektivet er fraværende i rent deskriptive tekstanalyser. På bakgrunn av det som tidligere forskning antyder om at likestilling framstilles som noe særnorsk og dermed selvsagt, er kritisk diskursanalyse godt egnet for å undersøke framstillingen av kjønn og likestilling i samfunnsfagsbøkene.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Kritisk diskursanalyse knytter sammen tekstanalyse, diskursiv praksis og sosial kontekst, noe som skiller denne analysen fra annen tekstanalyse. Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt som anser all diskurs som sosialt konstruert, hevder Fairclough at ingen tekst kan leses isolert fra den sosiale konteksten (Fairclough, 2013). Diskurs kan defineres som «en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utdrag av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 1, min oversettelse). I følge Fairclough (2013) handler det kritiske elementet i analysen om å avsløre de ideologiske effektene som skapes ut fra samfunnsmessige maktrelasjoner. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål til et empirisk materiale. Slike spørsmål fungerer som strategier for å avdekke antakelser og skjulte budskap i tekster. Målet er på lengre sikt å bidra til sosial endring for å utjevne maktbalansen i kommunikasjonsprosesser og i samfunnet som helhet. Selve tekstanalysen består av tre deler; beskrivelse, tolkning og forklaring. *Beskrivelsen* er den delen som omhandler tekstens formelle egenskaper, *tolkning* er analysedelen som ser på sammenheng mellom tekst og interaksjon og til sist *forklaringen* hvor fokuset er på interaksjonen mellom teksten og konteksten (Fairclough, 2001, s. 26). Disse tre delene vil i en analyse påvirkes av den som analyserer, da teksten ikke kan anses som et «objekt» som skal beskrives mekanisk.

For å undersøke representasjon og hvor sentral plass kjønn og likestilling har fått i lærebøkene, har jeg først foretatt en deskriptiv kartlegging av hvor kjønn og likestilling er eksplisitt nevnt i lærebøkene (*beskrivelse*). Deretter har jeg stilt følgende spørsmål til materialet: Hvilke grupper eller temaer inkluderes eller ekskluderes? Hvem er aktør i ytringer? Finnes det eksempler på bakgrunnsgjøring i teksten? Hva med tekstlige manipulasjoner (*tolkning*)? Til slutt knytter jeg analysen sammen med den kontekst den foregår innenfor (*forklaring*).

Lærebokmaterialet

I sentrum for denne undersøkelsen står et lærebokmateriale som er utgitt etter endringen i læreplanen for samfunnsfaget i 2013 (K13) og som dermed kan sies å være representative for det elever i videregående skole har møtt i perioden før ny læreplan tas i bruk fra 2020. Tre lærebøker oppfylte dette kravet; *Fokus samfunnsfag* (heretter kalt *Fokus*) (Haraldsen & Ryssvik, 2013), *Delta* (Holgersen, Iversen & Kosberg, 2015) og *Ditt samfunn* (Bergstom, Dale & Garstad, 2013). *Fokus*, *Delta* og *Ditt samfunn* er alle læreverk som består av lærebok, digitale ressurser som elev- og lærernettsed og digitale utgaver av den trykte læreboka. Analysen baserer seg på de trykte utgavene og har ikke inkludert elev- og lærernettsedene, fordi jeg ønsket å fokusere på det lærematerialet som elevene fortsatt møter mest av i klasserommet, ifølge Gilje (2015), nemlig læreboka. De digitale bøkene er identiske med de trykte.

Fokus er skrevet av Mette Haraldsen og Jostein Ryssevick og ble utgitt på Aschehoug forlag i 2013. I innledningen skriver forfatterne at boka er «basert på vår tolkning av læreplanen i samfunnsfag for den videregående skolen» og at målet er å gi leserne «grunnleggende kunnskaper, og i tillegg invitere [leseren] til å reflektere over viktige samfunnsfaglige emner» (Fokus, 2013, s. 3). *Delta* er skrevet av Torgeir Salih

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg på Cappelen Damm i 2013. *Ditt samfunn* er utgitt på forlaget Dalefag i 2013 og forfatterne her er Hasse Bergstrøm, Johan T. Dale og Kjersti Garstad.

Alle tre lærebøker kan kalles sjangertypiske, med innholdsfortegnelse, fire hovedtema (gjelder *Fokus* og *Delta*), inndelt i kapitler, med begrepsliste og stikkordsregister til slutt. Hvert kapittel har samme type oppbygning; en ingress om hva det handler om, fagstoff, illustrasjoner, kursiverte fagbegreper og tenkebokser med oppgaver til refleksjon og lærestoff til fordypning. Til slutt kommer en oppsummering, repetisjonsoppgaver og enkelte oppgaver med høyere vanskelighetsgrad.

Kvantitativ representasjon av likestillingstematikk i lærebøkene

I *Fokus*, som er på 304 sider, er kjønnsroller behandlet under egen overskrift i kapittelet *Du – og de andre* over fire sider, inkludert illustrasjoner. Kjønnsroller står også oppført i begrepsforklaringene og i registeret bakerst i boka. Likestilling er ikke satt opp som eget kapittel eller behandlet under en egen overskrift. I stedet er temaet flettet inn i kapittelet *Du – og de andre* og mer spesifikt under overskriften *Kjønnsroller – født sånn eller blitt sånn?* Her blir innføringen av likestillingsloven presentert og der finner vi det nærreste vi kan kalle en forklaring av begrepet likestilling i *Fokus*: «I 1978 vedtok Stortinget likestillingsloven, som skal sikre at kvinner og menn får samme muligheter i samfunnsliv, hjem og arbeid» (*Fokus*, 2013, s. 21).

Delta har, i sine 228 sider, sammenfattet kjønnsroller og likestilling under egen overskrift i kapittelet *Du og samfunnet*. Til sammen får temaet 3 sider i læreboka, inkludert illustrasjoner på halvdel av disse sidene. Kjønnsroller og likestilling er også listet i stikkordsregisteret og i begrepsforklaringene bakerst i boka. Kjønnsroller forklares som «ulike forventninger til hvordan gutter og jenter, menn og kvinner skal opptre i ulike situasjoner (s.220) og «Likestilling betyr at menn og kvinner skal ha de samme rettigheter og muligheter i et samfunn» (s.221).

Ditt samfunn, med til sammen 256 sider, har en egen underoverskrift kalt kjønnsroller, i kapittelet *Individ, samfunn og kultur*. Likestilling har, som i *Fokus*, ingen egen overskrift og blir behandlet sammen med kjønnsroller. Til sammen vies 3 sider til dette, hvorav halvdel brukes til illustrasjoner. Den siste av disse sidene har en faktaboks kalt *Noen milepæler i likestillingsarbeidet*, og resten av siden inneholder oppgaver til denne delen av kapittelet. Kjønnsroller og likestilling er tatt med i stikkordsregisteret, men ikke i begrepsforklaringen.

Denne kvantitative kartleggingen viser at temaet kjønnsroller er viet tydelig plass i alle tre bøkene, i og med at temaet har fått egen overskrift og 3 til 4 sider tekst. Dette kan tyde på at lærebøkene ligger tett på læreplanens kompetansemål i samfunnsfag, som har kunnskap om kjønnsroller som eget mål. Når det gjelder likestilling tyder kartleggingen på at lærebokforfatterne ikke har prioritert temaet like sterkt. Dette til tross for at læreplanen vektlegger likestilling mer enn kjønnsroller. Som nevnt tidligere understrekes det både i formålet og under hovedområdet at likestilling står sentralt i

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

faget. I tillegg har likestillingstematikk et eget kompetansemål. Selv om det behandles som eget tema over noen sider i lærebøkene, kan dette ikke sies å svare til formålsformuleringer om likestilling som en sentral del i samfunnsfag. Til det har det fått for liten plass. Til sammenligning har temaet kriminalitet blitt dekket over 15 sider i *Fokus*, 18 sider i *Delta* og 14 sider i *Ditt samfunn*. I læreplanen er kriminalitet nevnt 3 ganger og har ett kompetansemål for VG1/VG2, altså mindre fokus i læreplanen enn likestilling. Den videre analysen viser imidlertid at likestilling tas opp i forbindelse med andre temaer i læreboka.

Representasjon av kvinner og menn i lærebøkene

Gjennom å undersøke hvor mange kvinner og menn som får plass i en tekst kan vi si noe om hva som oppfattes som normen. Min kartlegging av dette er gjort gjennom å telle opp de faktiske og fiktive personene som er navngitt i bøkene og undersøke om de kan knyttes til kjønn (mann/kvinne). Når det gjelder de faktiske personer, har *Fokus* navngitt 73 menn og 44 kvinner. Personene som navngis er blant annet politikere, forfattere, kunstnere, kjente forbrytere og forskere. *Delta* inkluderer 30 menn og 14 kvinner. *Ditt samfunn* har nevnt 17 menn og 8 kvinner. I tillegg listes 9 kvinner i en egen tekstboks med tittelen *Noen milepæler i norsk likestillingsarbeid*. Det er mulig å argumentere for at menn er overrepresentert i disse samfunnsgruppene, både nasjonalt og internasjonalt og at det er årsaken til den manglende kjønnsbalansen i lærebøkene. Likevel, når elevene får presentert en så sterk overrepresentasjon av menn kan det ha påvirkningskraft på jenter og gutters tanker om hvilke muligheter de har i voksenlivet. I verste fall kan underrepresentasjonen av kvinner gi elevene inntrykk av at menn har mer verdi enn kvinner. Støren mfl påpeker i sin kartlegging av likestillingsarbeid i skolen at «[v]i kan ikke se bort fra at fenomenet "rollemodeller" kan ha en annen betydning som går utover det målte læringsutbyttet, og det kan dreie seg om å utvikle likestilte holdninger, og om å være forbilder for utradisjonelle kjønnsrollevalg» (Støren et al., 2010, s. 33). Viktigheten av rollemodeller underbygges også av Holst, som hevder at «[u]like kulturelle og psykologiske mekanismer gjør at mange ofte gjør som flertallet – preferansene tilpasses de typiske preferansene. Bevissthet om hva kvinner typisk gjør, kan slik bidra til at flere kvinner velger typisk» (Holst, 2004, s. 214). Denne overrepresentasjonen av menn kan beskrives som både et tegn på kjønnsnøytralitet og kjønnsblindhet. Dersom forfatterne har forsøkt å se bort fra kjønn og heller inkludere personer ut fra yrke eller samfunnsroller, vil det anses som kjønnsnøytralt, men dersom kjønnsrepresentasjon var med i vurderingen kan det kalles en kjønnsblindhet (Bø, 2014). Det er ikke mulig for leseren å vite noe om tanken bak disse valgene, men det som kan sies er at det ikke er tatt et kjønnsbevisst valg her.

Kartlegging av fiktive personers kjønn viser et helt annet bilde i alle lærebøkene. Her er det overtall av jenter/kvinner i to av lærebøkene og da gjerne i utradisjonelle roller. Fokus har med 2 fiktive menn og 5 fiktive kvinner, *Delta* har 9 fiktive menn og 7 fiktive kvinner, mens *Ditt samfunn* har 20 fiktive menn og 24 fiktive kvinner. Som eksempler på fiktive personer i utradisjonelle roller finner vi kvinner i mannsdominerte

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

yrker (rørleggerlærling, snekker og mekaniker) og menn i kvinnedominerte yrker (sykepleier og fysioterapeut) (Ditt Samfunn, 2013, s. 63, 66, 206) Dermed har forfatterne unngått å reproducere kjønnsstradisjonelle mønstre her og viser i så måte tegn til kjønnsbevissthet i sine pedagogiske valg. Det samlede resultatet er at antallet faktiske personer som nevnes er mannsdominert i motsetning til fiktive personer som er kvinnedominert.

Et annet kvantitativt funn fra *Fokus* gjelder bruken av for- og etternavn, som ikke er konsekvent med hensyn til kjønn og alder. Alle menn (med unntak av en) benevnes enten med for- og etternavn eller kun med etternavn. Dette gjelder i hovedsak også kvinner som presenteres, men her er det flere unntak, hvor de først presenteres med fullt navn, og deretter kun med fornavn. En av disse er Sarita Sehjpal, en indisk kvinne på 38 år (*Fokus*, 2013, s. 51). Hadde denne inkonsekvensen vært gjeldende for begge kjønn var det kanskje en tilfeldighet eller et bevisst valg om å framstille personene mer folkelige, men det er ikke tilfelle her. Unntaket når det gjelder menn er artist i Honningbarna, Edvard Haraldsen Valberg, som også benevnes med fornavn (*Fokus*, 2013, s. 16). Mest framtreddende er eksempelet med tidligere stortingsrepresentant for AP, Anna Ljunggren. Hun får stor plass i kapittelet om De folkevalgte (*Fokus*, 2013, s. 134-147), med bakgrunnsinformasjon om henne, gjentagende eksemplifisering ved bruk av hennes stortingshistorie og en helside med en tekst fra henne til leserne av *Fokus*. Stort sett brukes kun fornavnet hennes i disse henvisningene (*Fokus*, 2013, s. 135 og 136). Dette ser vi ikke i omtalene av andre politikere i boka, verken mannlige eller kvinnelige. Både Valberg og Ljunggren er unge mennesker og det er kanskje derfor de tiltales med fornavn. Her kan det være snakk om forskjellsbehandling på bakgrunn av alder (ageism), noe som oppleves av ungdom i samfunnet. Det kan også se ut som Anna Ljunggren utsettes for forskjellsbehandling i kraft av å være både ung og kvinne. I et kjønnsteoretisk perspektiv er dette et eksempel på hvordan interseksjonalitet gjør seg gjeldende i maktdiskurser, hvor Ljunggren utsettes for forskjellsbehandling på bakgrunn av både kjønn og alder. Dette minner om det som Gressgård beskriver som «interaksjon mellom to eller flere typer underordning, der diskriminering ses som sammensatt av flere forskjellskategorier (som dermed ikke kan isoleres fra hverandre)» (2013, s. 65) En skjevhet i representasjon av kjønnene, som her ved ulik bruk av personnavn kan skape det Fairclough kaller en samfunnsskapt ideologisk effekt, hvor mannen tildeles høyere status enn kvinnen og at eldre får høyere status enn yngre. Elevene sosialiseres gjennom hva de utsettes for, som for eksempel gjennom læreboktekster (2001, s. 85). Samtidig kan det karakteriseres som en kjønnsblindet dersom kjønn ikke har blitt overveid (Bø, 2014). Likevel, skjevheten i bruken av for- og etternavn når det gjelder de unge personene kan også ha vært et valg fra forfatterne på bakgrunn av mottakerbevissthet. Den største lesergruppen av lærebøkene er elever i 16-årsalder og for dem vil det muligens oppleves tilgjort å omtale unge mennesker kun ved etternavn.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Framstillingen av kjønn og likestilling som verdi

I det følgende undersøker jeg hvordan likestilling og kjønnsroller beskrives eksplisitt og implisitt. Framstillinger i tekst viser ulike forståelser av verden, ifølge Fairclough, Mulderrig & Wodak (2011) og framstilling forstås her som hvordan et tekstmateriale forklarer, gjør rede for og forstår et bestemt tema. Fokus forklarer likestilling slik:

Likestilling er en verdi som står sterkt i det norske samfunnet. Kvinnelige toppolitikere er en selvfølge. Vi får stadig flere kvinnelige ledere, selv om utviklingen går langsommere enn mange trodde for noen år siden. I prinsippet er det slik at menn og kvinner skal ha like rettigheter i forhold til barnefordelingssaker, for eksempel ved skilsmisse. I den videregående skolen har det vært gjennomført flere kampanjer for å få bedre kjønnsblanding på utdanningsprogrammene for teknikk og industriell produksjon (TIP) og helse- og omsorgsfag (HO) – uten at det har gitt synlige resultater (Fokus, 2013, s. 21).

Det fastslås her at likestilling er en sterk samfunnsverdi, og her er læreboka i tråd med offentlige dokumenter og utredninger (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015). Avsnittet viser også til spenningen mellom ideologi og praksisnivået i det norske samfunnet. Likestilling er altså en sterk samfunnsverdi og kvinnelige toppolitikere er en selvfølge. Men konteksten er mer kompleks enn som så. Blant annet hadde vi ved Stortingsvalget i 2017 for første gang en kvinneandel på Stortinget som oversteg 40% (andelen var 41,4%) (Stortinget, 2017). Ved å fastslå kvinnelige toppolitikere i Norge som en «selvfølge» kan elevene gå glipp en refleksjon omkring den lange, vanskelige kampen som ligger bak denne andelen.

Fokus fortsetter med to andre likestillingsområder; barnefordelingssaker¹ og kjønnsdelte utdanningsvalg. Når det gjelder barnefordelingssaker brukes denne vinklingen: «I prinsippet er det slik at menn og kvinner skal ha like rettigheter i forhold til barnefordelingssaker, for eksempel ved skilsmisse» (Fokus, 2013, s. 21). Denne påstanden utdypes ikke og blir derfor hengende i luften. Påstanden kan leses som en usynliggjøring av forskjellsbehandling av menn, da det er de som i størst grad går tapende ut av foreldretvister. En slik usynliggjøring av menn kan karakteriseres som eksempel på kjønnsnøytralitet eller kjønnsblindhet. Som tidligere drøftet er det ikke mulig å vite hvilke begrunnelser som ligger til grunn for at kjønn ikke synliggjøres her, men en presisering eller problematisering av hvem dette i hovedsak går ut over kunne vært gjort, på lik linje med det boka gjør i teksten om utdanningsvalg. Her gir forfatterne elevene både fakta om hvilke utdanninger som er særlig kjønnsdelte og kommenterer tiltak som er blitt gjennomført og hvilket resultat det gav. I tillegg får elevene en tenkeboks med tilhørende spørsmål angående yrkesvalg.

Under overskriften *Kjønnsrollene varierer* behandles andre likestillingsområder:

¹ Dette begrepet er på vei ut av offentlige dokumenter, da det hentyder at barn kan «fordeles». Begrepet som benyttes oftere nå er *foreldretvistsaker*, da tvisten er mellom foreldre etter et samlivsbrudd.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Kjønnsrollene er stadig i endring, og mange vil hevde at dagens Norge er et likestilt samfunn fordi menn og kvinner har like muligheter til å skape et godt liv for seg selv. Både kvinner og menn har stemmerett – det er en selvfølge. Nesten like mange kvinner som menn er i jobb. Kvinner bruker mindre tid til husarbeid i dag enn for noen tiår siden, mens menn bruker stadig mer tid på den slags ubetalt arbeid (Fokus, 2013, s. 23).

Også her framstilles likestilling som noe som er oppnådd i Norge. Det skjer gjennom fraværet av en aktør (avsender): «[...] mange vil hevde at dagens Norge er et likestilt samfunn [...]» (Fokus, 2013, s. 23) Når aktør utelates fra påstander kan det være vanskelig å oppdage for elever og da stilles ikke spørsmålsteget ved påstanden (Huckin, 1997, s. 82).

Avsenders virkelighetsoppfatning kan altså grammatisk konstrueres. Grammatiske former, som aktiv/passiv og nominalisering (nedtoning av ansvarlig utøver i en prosess) kan bidra til økt eller minsket fokus på hendelser (Vagle, 1995). Forfatters valg om å inkludere aktør eller ikke kan være konsekvent, automatisk eller bevisst og kan derfor være ideologisk motivert (Fairclough, 2001). Hvem er det som mener dette og på hvilket grunnlag? I tilfellet over kan lærebokteksten gi elever inntrykk av at Norge er et likestilt samfunn, selv om både forskning og offentlige instanser hevder at det fortsatt er et stykke igjen til det (NOU 2012:15, 2012). Dette viser igjen spenningen mellom verdinivået og praksisnivået som jeg påpekte tidligere. Læreboka formidler likestilling som en samfunnsverdi, men forankrer den ikke i jus eller statistikk, men viser heller til at verdien er realisert og at den er «norsk». På denne måten framstår likestilling som det diskursanalysen kaller ideologi.

I et avsnitt om endringer i kjønnsrollemønsteret blant barn og unge møter elevene følgende framstilling:

Forandringen har kanskje vært størst blant jentene. Selv om det har vært et «ideal» at gutter skal være tøffe, har det selvfølgelig alltid eksistert stillferdige gutter. Tøffe jenter har også alltid eksistert, men i dag finnes det nok flere pågående og målbevisste jenter enn noensinne. Enkelte vil hevde at vi nå er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen (Fokus, 2013, s. 24).

Her ser vi et eksempel på hvordan mangel på aktør, bevisst eller ubevisst kan fungere manipulerende på en leser. Hvem er «enkelte»? Hvorfor er denne påstanden framsatt? Hvilke argumenter ligger bak påstanden om at «kvinnekjønn setter premissene for samfunnsutviklingen»? Teksten gir ikke mer informasjon om dette, men underbygger tilsynelatende sin påstand ved å påpeke at jenter får bedre karakterer enn gutter i videregående skole og at 3 av 5 studenter ved høyere utdanning er jenter.

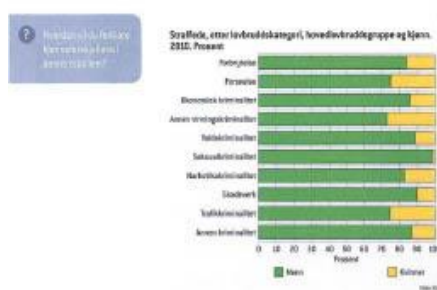
I sitatet over blir jenter beskrevet som pågående. Et ordboksøk gir synonymet påtrengende, og adjektivet har en tydelig negativ konnotasjon. Tilsvarende er begrepet kvinnekjønn tankevekkende. Ordet har tre betydninger: hunkjønn, kvinnelige individer og kvinnens kjønnsorgan («Kvinnekjønn», 2018) Det er klart at forfatterne har brukt begrepet i betydningen hunkjønn eller kvinnelige individer, men lesermålgruppen kan ha en annen forståelse. Hvis elever gjør et internettsøk, gir Google i hovedsak både tekst og bilder som omhandler det kvinnelige kjønnsorganet. Selv om

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

forfatterne av *Fokus* fraskriver seg eierskap til påstandene gjennom subjektformen «enkelte», har de likevel valgt å presentere det som relevant for leserne. En ukritisk leser vil muligens godta utsagnet og dermed tenke at kvinner skal «overta» makten i samfunnet (muligens ved bruk av kjønnsorganet?). Utsagnet har også sterke assosiasjoner til kritikk av statsfeminisme, et begrep Hernes introduserte for å beskrive hvordan feminisme kan fremmes ovenfra gjennom likestillings- og sosialpolitikk. Målet med statsfeminisme var et mer kvinnevennlig samfunn (Hernes, 1987). En kritisk stemme mot statsfeminismen er Langeland, som i sin essaysamling hevdet at Norge var blitt en «vaginalstat» og at den norske mannen lider under et kvinnelig siviliseringsprosjekt (Langeland, 2003).

Ifølge Huckin (1997) kan kritisk diskursanalyse bidra til å identifisere tekstlige manipulasjoner og vise hvordan maktutøvelse skjer blant annet gjennom utelatelse og bakgrunngjøring. Utelatelse er den sterkeste formen for bakgrunngjøring og vil si at et viktig begrep eller konsept blir fullstendig utelatt fra teksten, hevder Huckin (1997, s. 82). Særlig viktig er det å analysere visuelle illustrasjoner i en tekst, da bilder, diagrammer og figurer er en kraftfull måte å utheve deler av teksten. Vi finner et eksempel på bakgrunngjøring i kapittel 5, som tar for seg kriminalitet i Norge. Her blir ulike forbrytelser forklart, årsaker til at noen blir kriminelle blir diskutert og straffereaksjoner presentert. I tillegg presenteres kjønnsforskjeller knyttet til utøvelsen av 10 ulike lovbruddskategorier:



FIGUR 1.
(*Fokus*, s.88)



FIGUR 2.
(*Fokus*, s.212)

Statistikken viser at menn er sterkt overrepresentert i samtlige kategorier. Likevel problematiseres denne kjønnsforskjellen i liten grad. Gjennom hele kapittelet er det kun spørsmålet i den blå boksen som tar opp denne kjønnskjævheten blant straffede i Norge (se figur 1). Det tas heller ikke opp i oppsummeringen og oppgavene i slutten av kapittelet. Det betyr at et saksforhold blir satt i bakgrunnen og dermed gitt mindre fokus enn andre begreper. En måte å bli bevisst slik bakgrunngjøring i en tekst kan være å se for seg hvordan teksten kunne vært annerledes. I dette tilfelle ville det være et alternativ

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET
SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV
LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

å problematisere og forklare den store kjønnsforskjellen og dermed vise mer kjønnsbevissthet, som Bø (2014) argumenterer for.

Det motsatte av bakgrunnsgjøringen av kjønnsforskjeller i kriminalitet finner vi i behandlingen av sykefravær, i kapittel 14 om arbeidsliv. Her blir sykefraværspresent etter kjønn presentert i en tabell (se figur 2). Forskjellen mellom kvinner og menn blir her behandlet på samme måte som forskjellen mellom kjønn i straffede, nemlig med et spørsmål i margin; «Sykefraværet er høyere blant kvinner enn blant menn. Hva kan det skyldes?» (Fokus, 2013, s. 212). Når statistikk og fokus blir framstilt på denne måten, kan en leser tenke at kjønnsforskjellene innenfor kriminalitet og sykefravær er sammenlignbare og dessuten av omtrent samme størrelse. Dette er et eksempel på det Huckin kaller «foregrounding», hvor et tema får framtrede plass, ofte på bekostning av andre tema/begreper (Huckin, 1997). Et spørsmål en kan stille seg her er om fokuset på kjønnsforskjeller i sykefraværet lærer elevene om realiteten, eller om det setter kvinners sykefravær i forgrunnen på bekostning av andre temaer med større forskjeller mellom kjønnene. Det åpne spørsmålet «hva kan det skyldes?» gir ikke elever noen hjelp til å undersøke statistikkene nærmere.

Det finnes eksempler i materialet på det motsatte. I tråd med kompetansemålet som omhandler konsekvensene av et kjønnsdelt arbeidsmarked, bruker *Delta* overskriften *Har vi likestilling?* i kapittel 5 *Arbeidsliv*. Her presenteres det kjønnsdelt arbeidsmarkedet med fakta, statistikk og tekst som oppfordrer til kritisk tenkning gjennom at forskjellen i sykefravær mellom kvinner og menn blir presentert, men også forklart på en måte som gir elevene mer innsikt i statistikken. I en egen tekstboks stilles dessuten spørsmålet «Vil økt kvinneandel i legeyrket føre til at statusen og lønnsnivået synker (Delta, 2015, s. 118). 8 av de 24 oppgavene på de påfølgende sidene er også direkte knyttet til dette kompetansemålet. Slik legger læreboka til rette både for læring innen likestillingstemaet og kritisk tenkning, samtidig som kjønnsbevisstheten her er framtrede.

Delta introduserer kjønnsroller ved å beskrive hvordan Norge hadde tradisjonelle kjønnsroller i 1950-årene og presenterer en definisjon på likestilling; «I dagens Norge lærer vi at kjønnene skal være like mye verd og liketilte, altså ha de samme rettighetene og mulighetene» (Delta, 2015, s. 65). Deretter refererer boka til det kjønnsdelt utdannings- og yrkesvalget som eksisterer i Norge, etterfulgt av følgende påstand; «De som mener at likestilling handler om fullstendig likhet, vil derfor kunne si at vi ikke har full likestilling» (Delta, 2015, s. 65). Dette er et eksempel på ukjent aktør, som vi også så i analysen av *Fokus*. Hvem er «de» som mener dette? En udefinert gruppe mennesker? En motsetning til «oss» som definerer likestilling som like rettigheter og muligheter, som beskrevet overfor? Selv om en kritisk leser vil kunne stille disse spørsmålene, kan vi ikke gå ut fra at alle elever gjør det. Dersom de skal øve seg på å bli kritiske lesere, må de møte gode eksempler på kritisk perspektiv i læreboka.

Ditt samfunn hevder på side 18 at «[noen roller] er medfødt som deler av manns- og kvinnerollen». Dette står i kontrast til deres egen definisjon av rolle; «Sier noe om hva vi forventer av en person i en bestemt posisjon» (Ditt samfunn, 2013, s. 253). Det er mulig at forfatterne gjennom «medfødte» sikter til reproduksjon, men om det kan

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

defineres som en rolle, er vel heller tvilsomt. Senere forklarer *Ditt samfunn* (som den eneste av de tre lærebøkene) forskjellen på biologisk og sosialt kjønn. Dette perspektivet henger tydelig sammen med rollene som hevdes å være medfødte, ettersom sosialt kjønn ikke er fastsatt ved fødselen. Det er påfallende at dette ikke nevnes i alle lærebøkene, ettersom disse begrepene er vel etablert innenfor debatten og forskningen om kjønn og kjønnsroller og dermed må kunne sies å høre til i fagets kunnskapsgrunnlag. Deretter kommer en påstand uten tydelig aktør: «Noen sier at gutter og jenter blir oppdratt ulikt» (*Ditt samfunn*, 2013, s. 18). Her er det ikke klart hvem «noen» er, i tillegg til at subjektformen tilsier at antallet som hevder dette er få. Dette bidrar til svekke oppfatningen om at ulik oppdragelse foregår, noe som er i strid med rådende oppfatninger i skoleforskning om kjønnsnormene som gutter og jenter sosialiseres innenfor. Der er det vanlig å forstå ulikhet i hvordan gutter og jenter oppdras og behandles som kjønns sosialisering og å peke på at dette foregår både i hjemmet, på skolen og ellers i samfunnet. Dette finner vi blant annet hos Nielsen, som hevder at kjønn ikke blir «skapt i et tomrom», men i sosiale og kulturelle kontekster (2014, s. 11). Denne vage behandlingen av kjønnsroller kan beskrives som kjønnsnøytral, da det kan leses som om forfatterne ikke ønsker å ta et standpunkt i diskusjonen omkring hva som ligger til grunn for forskjellen i kjønnsrollene (Bø, 2014).

I tråd med læreplanen har *Ditt samfunn* fokus på endringer i kjønnsrollemønstret i Norge og forklarer med bruk av fakta hva endringene skyldes. Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge presenteres, sammen med en orientering om de virkemidler som benyttes for å skape mer kjønnsbalanse i arbeidsmarkedet. Avslutningsvis blir det beskrevet hvordan kvinner inntar typiske «mannsyrker», men her utelates informasjon om hvorvidt menn inntar typiske «kvinneyrker». I stedet blir kvinnenes ansettelse framhevet og beskrevet slik: «Dette vil fortsette, og utviklingen vil forsterke seg» (*Ditt samfunn*, 2013, s. 19). Samlet inntrykk er at bare kvinners rolle i det kjønnsdelte arbeidslivet trekkes fram. I tillegg er det heller ikke gitt noen begrunnelse for påstanden om at utviklingen vil fortsette og forsterke seg. Dette ensidige fokuset på kvinner står i kontrast til forskning på kjønnede utdannings- og yrkesvalg, hvor både menn og kvinners valg behandles, samtidig med andre sosiale kategorier, som klasse og etnisk bakgrunn (Brekke & Reisel, 2013). Nielsen og Henningsen beskriver det overkjønnede fokuset innen utdannings- og yrkesvalg slik: «En overkjønning kan ha som bieffekt at betydningen av andre sosiale kategorier, som sosial klasse og etnisitet, glir ut av synsfeltet. I tillegg kan fokus på kjønnsmotsetningen bidra til å usynliggjøre eller likefram øke hierarkier mellom menn» (2018, s. 23–24).

Mot slutten av dette underkapittelet presenteres en faktaboks der ulikheter mellom kvinner og menn listes opp. Her er det særlig en setning som skiller seg ut: «Kvinner tar redusert stilling når de får barn». Denne setningen gir inntrykk av at dette gjelder alle kvinner som får barn, noe som ikke stemmer. I 2012 var 36 % av mødre med barn under 15 år i deltidsarbeid, de fleste arbeidet fulltid (NOU 2012:15, 2012, s. 34).

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Avsluttende diskusjon

Hensikten med denne artikkelen var å undersøke hvor sentral plass kjønn og likestilling har fått i lærebøkene og hvilke forestillinger om kjønn og likestilling som kommer fram. Her ble grad av kjønnsbevissthet i materialet drøftet. Videre undersøkte jeg lærebøkernes funksjon til å ivareta læreplanens mål for samfunnsfaget.

Alle lærebøkene inkluderer likestilling som tema i forbindelse med kjønnsroller, som er i tråd med læreplanen for samfunnsfaget. Kun en av lærebøkene (*Delta*) definerer likestilling eksplisitt. Når det gjelder kvantitativ kjønnsrepresentasjon presenterer alle bøkene en overvekt av navngitte menn. Alle tre lærebøkene er inkonsekvente når det kommer til spørsmålet om det norske samfunnet har oppnådd full likestilling. Når bøkene skildrer likestillingsparadokset i det norske arbeidslivet fokuseres det på individets (og helst kvinnens) egne handlinger og valg. Videre viser abnalsen flere eksempler på sammenligninger av kvinner og menn som stadfester og befester kjønnsforskjeller, uten å gi elevene innsyn i hvilke faktorer som kan ligge bak disse kjønnsforskjellene. Dette kan være et tegn på kjønnsblindhet, som ifølge Bø, kan føre til at vi «henger fast i tradisjonelle forestillinger om kjønn, uten at en ser og forstår at en gjør det» (2014, s. 22). Gjennomgående i materialet er også fraværet av fokus på hvordan likestilling kan ivaretas og fremmes, slik læreplanen i faget krever.

Selv om kjønnsroller er viet tydelig plass i alle tre bøkene, har likestilling som tema fått lav prioritet. Dette funnet er motstridende til det lærerne svarte i både Imsen (1996) og Støren sin kartlegging, hvor de hevdet at likestilling i storst grad kom fram «gjennom pensum» (Støren mfl., 2010, s. 97). Ohlander (2010) pekte på skeiv kjønnsbalanse i de svenske samfunnsfagsbøkene, noe som også kommer fram i mitt materiale, med flest navngitte menn. Konsekvensen blir at lærebokforfatterne er med på å reproducere normen om mannen som samfunnets overhode. Det viste seg likevel at bildet var annerledes når det gjaldt fiktive personer, hvor kvinner (ofte i utradisjonelle roller) var i flertall. Samlet antyder dette at forfatterne har vært kjønnsblinde i det første tilfellet, men mer kjønnsbevisste i det andre (Bø, 2014)

Imsen (1996) og Støren mfl. (2010) fant i sine undersøkelser at likestillingsfokus i skolen var lavt prioritert. Dersom en lærebokanalyse i samfunnsfaget kan gi et bilde på hvor stort fokus likestilling har i samfunnsfaget, så gir denne artikkelen grunn til å hevde at likestilling fortsatt ikke «står sentralt», slik som læreplanen i samfunnsfaget slår fast at det skal gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Mine funn korrelerer også med Røthing (2011) og Etnestad (2016) sine konklusjoner om at likestilling anses som offisielt oppnådd i dagens Norge. Samtidig peker lærebøkene mer implisitt på at det samme ikke er tilfelle, uten å problematisere dette. Uansett, mener jeg, er det behov for undersøkelser på læremidler i andre fag i videregående, ikke minst med nye læreplaner på vei.

Analysen har vist at graden av kjønnsbevissthet var varierende i lærebokmaterialet. Kjønnsbevissthet kom kanskje mest fram i forbindelse med fiktive personer i samtlige bøker, hvor tradisjonelle kjønnsrollemønstre ble unngått. Dette kan bidra til å øke elevenes handlingsrom da vi vet at pedagogiske diskurser om kjønn påvirker hvordan barn og unge forstår kjønn (Bø, 2014, s. 21). Kjønnsbevisstheten var også tydelig

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

innenfor temaet arbeidsliv i læreboka *Delta*. Kunnskap om det kjønnsdelte arbeidslivet i Norge, sammen med gode oppgaver viser kjønnsbevissthet fra forfatterens side, men har også potensiale til å øke elevenes kjønnsbevissthet. Materialet viste også eksempler på kjønnsnøytralitet og kjønnsblindhet. Dette så vi i kjønnsrepresentasjonen av navngitte personer i alle lærebøkene. Selv etter årtider med kjønnskritisk arbeid med læremidler (Bø, 2014, s. 167) presenteres en overvekt av menn. Et eksempel på kjønnsblindhet kom fram i *Fokus* innenfor foreldretvister ved samlivsbrudd, hvor menn usynliggjøres. Her har lærebokforfattere etter mitt syn fortsatt en vei å gå.

Jeg har analysert lærebøkene i samfunnsfaget, men analysen sier ikke noe om hvordan lærebøkene benyttes av lærere og elever i en undervisningssituasjon, noe som avgjør mye av læringseffekten. Også undervisning kan brukes som objekt for kritisk analyse. Jeg undres i så måte på hva lærere og elever tenker om at «vi er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen» (Fokus, 2013, s. 24)? Hvordan blir slike formuleringer håndtert i skolehverdagen? Her er det rom for mer forskning.

Referanser

Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2013). *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*. Akademika.

Bergstøm, H., Dale, J. T., & Garstad, K. (2013). *Ditt samfunn: Samfunnsfag*. Oslo: Dalefag.

Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06), 407–441.

Brekke, I., & Reisel, L. (2013). *Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Brock-Utne, B. (1997). Likestilling mellom de to kjønn i norske læreplaner gjennom de siste tjue årene? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr 6, 362–369.

Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Etnestad, E. K. S. (2016). *Likestilling i samfunnsfag. Analyse av likestilling som tema i lærebøker*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55712> (Hentet: 14/3-19).

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. Doi:10.4324/9781315834368.

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K.G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo

Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(01), 64–67.

Haraldsen, M., & Ryssevick, J. (2013). *Fokus Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.

Hernes, H. M. (1987). *Welfare state and woman power: Essays in state feminism*. Scandinavian University Press.

Holst, C. (2004). Det kjønnsbalanserte samfunn. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(02), 213–216.

Holst, C. (2013). Likestilling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(02), 191–198.

Huckin, T. (1997). Critical discourse analysis. I T. Miller (Red.), *Functional approaches to written text: Classroom applications*.

Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.

Jegerstedt, K. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, *Kjønnsteori* (s. 15–21). Gyldendal akademisk.

Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Nasjonalbiblioteket.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?index=5#31>

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (1993). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/?depth=0&print=1>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010*.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Kvinnekjønn. (2018). *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/kvinnekj%C3%B8nn> (Hentet 21/2-19)

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Langeland, N. R. (2003). *Kveldseta: Historiske essay*. Damm.

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>

Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforl.

Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(01–02), 6–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>.

NOU 2011: 18. (2011). *Struktur for likestilling*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

NOU 2012:15. (2012). *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Røthing, Å. (2011). «De norske har det mer i seg-»; norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), s. 67-87

Røthing, Å. (2012). Concepts of gender equality in Norwegian textbooks and classrooms: Depolitization, racialized exclusion and heteronormative stereotypes. *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen*, s. 179–200.

Røthing, Å. (2014a). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk-en grunnbok* (s. 599–615). Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2014b). Kjønn og likestilling i skolens læreplaner. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 636–648). Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole—Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), s 72-83.

Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.

Stousland, H., & Witsø, H. (2013). «Hva mener dere med likestilling, da?»: Overføring av kunnskap om likestilling mellom kjønn i spenningsfeltet mellom ord og handling. I H. Stousland & H. Witsø (Red.), *Likestilling*, s. 151-162.

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://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf

«VI ... ER PÅ VEI INN I EN NY TIDSALDER DER DET I STOR GRAD ER KVINNEKJØNNET SOM SETTER PREMISSENE FOR SAMFUNNSUTVIKLINGEN» - EN KRITISK ANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Marte Handal

Sætre, P. J. (2015). Vurdering av lærebøker. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet: En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. Cappelen Damm akademisk.

Teigen, M. (2006). Holdning til likestilling – nye polariseringstendenser. *Sosiologisk tidsskrift*, 14(03). s. 254-275.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Artikkel II

Acta Didactica Norden

Vol. 17, Nr. 1, Art. 22

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 kasestudie 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 kasestudie 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 kassustudie 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 underytende 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 selvrapportering, 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; Sørumsdalen, 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 utdypet 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 praksismodell¹ 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 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 verdiar 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 verdiar» (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 verdiar, 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 LK20². 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).

¹ En omarbeidet og videreutviklet versjon av Arthur og Wright (2001).

² 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 kritikkverdige 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 kjønnsidentitet³ (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 utforskning.

³ 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. Mausethagen 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 to⁴ 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

⁴ 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 ivaretatt 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 likestillingsspørsmål (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 læringsaktiviteter⁵ 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* likestilling⁶.

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)

⁵ 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.

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

Opgavene viser at det er opplæringsstrategien *om* likestilling som benyttes og «i en slik lærings situasjon 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*⁷ og der inkluderes flere diskrimineringsgrunnlag enn kjønn. I analysen av tekstmaterialet (lærebok, PowerPoint-presentasjoner og oppgavetekster) er den smale forståelsen av likestilling framtrepende, gjennom temaene kjønnsroller, foreldrepermisjon, kjønnskvoteing, utdannings- og yrkesvalg og lønnsforskjeller mellom kjønn. Ett tema

⁷ 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 kjønnskvoltering, 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 oppfølgingsspørsmål 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. Læreren 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 minoritets-språklige 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

Referanser

- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget – 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/10.1191/1478088706qp0630a>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). I. 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/fissn.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/k106/v201906/laereplaner-lk20/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, utedra 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>
- Sørumshagen, 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>
- Øzerc, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Oplandske Bokforlag.

Artikkel III (under review)

Negotiating controversial issues in Norwegian upper secondary education through Critical Literacy practices

Abstract

This paper draws on data from a larger case study on value education in upper secondary school in Norway. The current study investigates focus group interviews of upper secondary pupils and explore how the pupils discuss and negotiate potentially controversial statements. The study is conceptually framed through Critical literacy (CL) theory. The study and the interpretation of data was guided by the four dimensions of critical literacy, which was synthesised by Lewison, Flint and Van Sluys (2002). Drawing on focus group interview data with Norwegian upper secondary school pupils, the in-depth analysis demonstrates how pupils engage in CL practices, without prior CL instruction. The findings imply that there is considerable pedagogical potential in combining CL with controversial issues education to strengthen value education.

Keywords: Critical literacy, controversial issues, education

Introduction

Within the school context, controversial issues often arise regardless of whether the teachers are comfortable in dealing with such issues. The Norwegian core curriculum “elaborates on the core values in the objectives clause in the Education Act and the overriding principles for primary and secondary education and training” (Udir, 2017, p. 3) and states that schools are expected to promote critical thinking, democracy and gender equality. Topics related to democracy and gender equality have a potential to cause controversy through high emotional and political intensity (Eriksen et al., 2022), while critical thinking skills can develop attitudes towards knowledge, self-reflection and society (Bugge & Dessingué, 2022)

The need to address controversial issues related to democracy and gender equality is reflected in the Norwegian curriculum, and critical thinking has been included for decades in addition to an even stronger emphasis in the current curriculum, LK20 (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bugge & Dessingué, 2022; Koritzinsky, 2020). However, there are few guidelines as to how teachers should address potential controversies in the classroom. Empirical studies have shown that pupils themselves address controversial issues in classrooms, irrespective of the teacher’s intentions (Anker & von der Lippe, 2016). This calls for more knowledge not only on how teachers could approach controversial issues pedagogically, but also how pupils negotiate these issues among themselves, which in turn can inform pedagogy. This is important if schools are to address the overarching aims of promoting the core values of the education and training as stated in the curriculum (Udir, 2017).

Controversial issues education has become an expanding research field in recent decades and especially within democracy education (Eriksen et al., 2022). This growing body of research spans from theoretical insights (Ljunggren et al., 2015), arguments for including controversial issues in education (Hess, 2002; Ranges & Ravneberg, 2019), to pedagogical praxis and implications (Sætra, 2021; Von Der Lippe, 2021). According to Frøvik et al. (2022), schools have both the power and the opportunity to enable pupils to understand and critically reflect

upon controversial issues, such as pornography. They promote having pupils discuss these personal and sensitive topics in smaller groups rather than in a full class setting, to lower the chance of pupils making jokes as a defence mechanism and because pupils have shown more comfort in discussions with only a few peers.

Furthermore, critical literacy practices have been thoroughly examined, perhaps especially within first and second language teaching and learning, with a focus on CL content and product (Brown, 2022). However, there has been an increasing focus on the interactional aspects of CL in recent years. For example, Brown (2022) explored learner interactions in dialogues, prompted by authentic critical questions. She found that the learners engaged both reflectively and critically, even without having had direct CL instruction.

Within the broader theme of controversial issues in education, this article's objective is to discuss the pedagogical potential of drawing upon pupil's negotiations of controversial issues in a Norwegian upper secondary school setting. Focusing on the group interactions and critical literacy theory, the article investigates how controversial statements regarding pornography are negotiated by pupils in a Norwegian upper secondary school setting and looks for enactments of critical literacy practices in the dialogues. The article attempts to answer the following research question: *How are controversial issues negotiated in a peer group setting?* As little is known about how teachers could address controversial issues, the current study hopes to contribute to this understanding and explore the pedagogical potential of CL in relation to controversial issues.

Conceptual framework

The framework used for the current study includes theory on controversial issues in education and critical literacy. Through discussions of controversial issues, pupils get the opportunity to articulate their opinions, think critically and listen to other pupils' opinions. Critical literacy theory can be used to raise awareness to these discussions and explore the pedagogical potential for implementation of critical literacy in the classroom.

Controversial issues

Controversial issues, also known as provocative or sensitive issues, are topics that are characterized by high emotional and political intensity. They can create heated debates and disagreement, and affect pupils' and teachers' lives, human dignity and identity in various ways (Eriksen et al., 2022). What is considered controversial changes over time and is context-dependant (Von Der Lippe, 2021). For educators this means that there must be a continuous focus on the specific context in which the discussions take place.

In an educational context, Andresen suggests an understanding of controversial issues as "issues that teachers perceive to be particularly challenging or sensitive to teach because there was no scripted way to handle the situation and thereby demand teachers' use of discretion" (2021, p. 3). In this view, most societal topics (racism, religion, gender equality, sexuality etc.) could potentially cause controversy, depending on time and place. Furthermore, critical literacy and controversial issues are closely linked in education, as "teaching critical literacy requires that the teacher highlight controversial, provocative issues in student-centered discussions that encourage students to reflect on their own experiences and to make changes in themselves and the world around them" (Beck, 2005, p. 396).

One example of an issue that is “particularly challenging or sensitive to teach because there [is] no scripted way to handle the situation and thereby demands teachers’ use of discretion” (Andresen, 2021, p. 3), is pornography. According to Ashcraft (2012, p. 598) “sexuality is one of the most relevant topics for youth and one of the most salient aspects of their identities and lived experiences”. It is therefore not surprising that Norwegian youths have requested more focus on sexual education in school (SSU, 2021). This relevance is also reflected in the core curriculum in the interdisciplinary topic *Health and life skills*, where sexuality and gender are described as relevant areas for learning (Udir, 2017, p. 3). Fifty-seven percent of Norwegian children have encountered net pornography before the age of 13 and the number of young people who has watched porn online has increased since 2018 (Medietilsynet, 2020, p. 5). This implies that pupils in the context of this study are likely to have both knowledge and experience with net porn which makes the topic personal, sensitive and potentially controversial to them. This focus on topic relevance is also emphasised by Beck, who states that “discussion of subject matter that is deeply relevant to students’ lives beyond the classroom is arguably at the core of critical literacy” (2005, p. 392). Despite these requests from pupils and requirements from the curriculum, teachers are reluctant to address controversial issues in classrooms (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020) and research has shown that many teachers find it challenging to teach such issues (Andresen, 2021; Anker & von der Lippe, 2016; Author, 2023; Divéki, 2018; Hand & Levinson, 2012).

According to Eriksen et al. (2022, p. 16) there might be multiple reasons for this; lack of knowledge of the topics, the desire to avoid discomfort on behalf of the pupils or that the teacher finds the topic age-inappropriate. Furthermore, this reluctance could also be based on the misconception that protecting pupils from uncomfortable issues is in their best interest. This misconception might stem from a fear of conflict between pupils or negative feedback from parents. Finally, the need of classroom control could also influence the teacher’s choice to silence controversial topics. Nevertheless, controversial issues emerge spontaneously in classrooms, sparked by current events or from pupil curiosity, which in turn challenges the teacher’s desire to avoid potential “hot moments” and thereby maintaining the classroom as a safe space (Eriksen et al., 2022). Despite these challenges for teachers, there is a potential learning opportunity involved, as “discussing controversial issues also helps students develop critical decision-making skills” (Byford et al., 2009, p. 166).

Iversen (2019) challenges the idea of the classroom as a safe space in relation to controversial issues and suggests an alternative term, the classroom as a *community of disagreement*. In his view, “the term [safe space] may carry connotations of excessive care and stifling of critical voices when engaging with difficult or controversial topics in education (2019, p. 318). Rather than avoiding issues that might cause controversy, Iversen put forward a focus on the class community and the pupils feeling of belonging in this community. Managing hard and unsafe issues together as a group could strengthen the sense of community between them. Furthermore, disagreement is productive for learning and has the potential of promoting critical thinking (Iversen, 2019).

Critical literacy

Critical literacy “points to pedagogical practices which offer students the knowledge, skills, and values they need to critically negotiate and transform the world in which they find themselves” (Giroux, 1992, p. 9). Any text and any topic can be used in critical literacy discussions, as long as they are significant to the lives of the learners (Vasquez, 2014). “By developing critical

perspectives toward texts, students can transfer these skills to the larger society, thereby "reading" their world through a critical stance that leads to empowerment" (McDaniel, 2004, p. 473). Students should be encouraged to question their worlds through authentic dialogue closely adapted to the specific context or group (McDaniel, 2004).

Critical literacy is closely linked to the Norwegian curriculum, and specifically to critical thinking, which has been an educational goal for decades (Koritzinsky, 2020). Characteristically, "[c]ritical learners are curious, challenge authority, internalize, practice scientific and critical thinking and questioning. [They] have the motivation, inclination to drive and involve themselves in meaningful critical thinking, while making decisions and/or solving problems." (Facione et al., 1996, p. 71). Furthermore, CL goes beyond critical thinking in that CL also includes a social dimension, in line with Freire's critical pedagogy. CL in a classroom setting typically emphasise pupil's voices and dialogue as learning is seen as a social act. Through a supportive environment pupils gain a richer understanding of personal, and then social issues and this: "takes place through an explicit foregrounding in the classroom of controversial, provocative issues regarding racial, class, gender, and political differences" (Beck, 2005, p. 394). This is also highlighted by Ashcraft who argues that having daring conversations about controversial topics such as sexuality, "function as a powerful resource for developing youth critical literacies" (2012, p. 598).

Critical literacy practices

CL practices are literacy activities where the participants "examine multiple perspectives: finding one's authentic voice, recognizing social barriers and crossing borders of separation, regaining one's identity, and listening and responding to the call of service" (Ciardiello, 2004, p. 138). In a review of definitions and practical use of critical literacy in educational contexts, Lewison et al. (2002) identified and synthesized four dimensions of critical literacy practices; disrupting the commonplace, interrogating multiple viewpoints, focussing on socio-political issues, and taking action to promote social justice. Disrupting the commonplace entails that learners see the world through new lenses and problematize the idea or subject of discussion. Examples of this could be that learners ask how the text is trying to position them and through the process of disrupting the commonplace develops a language of both critique and hope. The language of critique refers to the ability to recognize inequalities, while the language of hope is structured critique with hope and possibility for change (Nieto, 2020). Interrogating multiple viewpoint asks the learners to "stand in the shoes of others- to understand experience and texts from our own perspectives and the viewpoints of others and to consider these various perspectives concurrently" (Lewison et al., 2002, p. 383). In the next dimension, attention is given to socio-political systems, rather than to the personal and here learners can use literacy to identify the relationship between language and power. The final dimension, taking action and promoting social justice, is often viewed as the core of critical literacy. However, according to Lewison et al. (2002) it is impossible to take action without the practice and knowledge gained from the previous three dimensions. One way of taking action would be to engage in everyday practices in order to transform them, as promoted by (Freire, 2000). Also, this dimension aims to achieve social justice through questioning practices of privilege and analysing how language can uphold domination and acting on this.

Dialogue is seen as central within critical literacy practices, where the learners' voices are tools for reflections and discussions about social and political issues that are significant to them (Beck, 2005). Critical thinking is fostered through dialogue, and learning is stimulated as they

work and think together instead of individually. As Freire stated: [o]nly dialogue, which requires critical thinking, is also capable of generating critical thinking (2000, p. 92). However, facilitating dialogues on controversial issues in whole-class settings could prove challenging for teachers. The stakes for the individual pupils are high and many voices might not be heard. One way of promoting dialogue between pupils is to create spaces for them to collaborate in smaller groups (Marková et al., 2007). The participants in the current study were given such an opportunity through the focus group interview, which resembles an authentic learner-led group task.

Research context and methodology

The discussion method is considered a diversified pedagogical tool in relation to controversial issues education, as it encourages reflective dialogue among pupils (Byford et al., 2009). Such discussions were facilitated in this study through focus group interviews, as a way of deepening the understanding of previously collected data (Marková et al., 2007), where findings showed that the teacher found it challenging to teach gender equality in the classroom (Author, 2023). Through focus groups the aim for the current study was to gain a deeper insight into how pupils negotiate controversial issues among themselves and generate pedagogical insights and ideas within controversial issues education.

Context and participants

Through convenience sampling, 2 upper secondary schools in Western Norway were contacted and gave consent to participate in the study. The data consists of 4 focus group interviews with a total of 28 participants, of which there were 13 girls 15 boys. The groups were randomly chosen from 1st year pupils (aged 16) who volunteered to participate in the interviews. They all attended classes that was already part of the larger research project. All participants were 16 or older and gave their informed consent to the study. In the focus group interviews, the participants were given 19 statements¹ to discuss within the group, and no interview guide was provided. Examples from the statements include: “Life in Norway was better in “the good old days”, when gender roles were traditional”, “Sexualization of girls is more widespread than sexualization of boys” and “Gender equality in Norway has gone too far”. As these illustrate, the statements were all value-laden, with a potential of causing controversy, in addition to reflecting the core values from the Norwegian curriculum (Udir, 2017). The discussion of two of the statements (number 10 and 11) comprise the main data material for the current study, however examples also include other statement discussions, when they seem relevant to the study’s aim;

10. It is common for youths to watch net porn

11. Net porn could cause harm to children and youths

All statements and the pupils’ discussions were originally in Norwegian, but for the purpose of this article, the material was translated into English. Furthermore, using the term “net porn” instead of the more formal “internet pornography” was a deliberate choice, to make it relatable to the participants own language use and shared social knowledge (Marková et al., 2007).

¹ A complete list of statement can be provided upon request

The participants were asked to discuss and then decide whether they individually agreed with the statements or not. I informed the group that the goal of the focus group interviews was not group agreement, but rather to elicit different perspectives in relation to the statements (Kvale & Brinkmann, 2015; Marková et al., 2007). One of the reasons why focus group interviews were chosen of individual interviews is that The group interaction could ease the expressions of perspectives that could be inaccessible in other settings, especially when the topic is emotional or controversial (Kvale & Brinkmann, 2015). Similarly, focus group participants “do not just plainly declare their beliefs or opinions. When discussing sensitive topics they may try out their views in order to see responses of others and they test how far they can go in exposing their ideas” (Marková et al., 2007, p. 205). In the transcripts and excerpts the participants were given pseudonyms.

Analysis and researcher role

The analysis was conducted in two steps. Firstly, the transcribed data material was read several times to get an overall impression of the data set as a whole. The next step was to identify and make notes of reoccurring themes and patterns. This way of approaching empirical data resembles the Constant Comparative Analysis method (CCA), as developed by Glaser and Strauss (1967), which entails “an iterative and inductive process of reducing the data through constant recoding” (Fram, 2013, p. 3). The initial analysis uncovered dialogues that included CL practices and especially the discussions surrounding two of the statements stood out. Subsequently, the selected statements concerning pornography was analysed with close attention to negotiations that involved critical literacy practices: disrupting the commonplace, interrogating multiple viewpoints, focussing on socio-political issues and taking action and finally, promoting social justice (Lewison et al., 2002). As a result, only parts of the transcribed material are represented in the current study, as the selected material was considered relevant for the scope of this study.

In my role as researcher I acted as moderator and provided the participants with a printed version of 19 statements as a stimulus to an open discussion (Marková et al., 2007). I then retracted to the back of the room and tried to intervene as little as possible. As the discussions progressed, I only participated if participants addressed me directly. My extensive background in teaching this age group may have influenced the research process in several ways. Firstly, my prior knowledge and experience with the educational context enabled me to adjust the research design to the age group in the study (NESH, 2016). Secondly, the potential power imbalance between researcher and pupil was addressed by means of the statements, which guided the pupils to hold discussions as a conversation between peers (Marková et al., 2007). Furthermore, conducting research in familiar settings presents challenges, as the researcher might be too close to the phenomena of study (Paulsgaard, 1997). This was managed by implementing CL practices in the analytical phase, where attempts were made to see the data through new lenses and problematize the idea or subject of discussion (Hand & Levinson, 2012).

Findings and discussion

In the initial parts of the analysis, the overall impression was that there was a positive and respectful dynamic between the participants and they seemed comfortable in discussing controversial issues in small groups, in line with previous research on controversial issues

(Frøvik et al., 2022). Also, each group had pupils that were more vocal than others, as can be seen in excerpt 2, where only Anna and Lisa voice their opinions explicitly. Interestingly, the quiet pupils were included by other group members who would ask them directly for their opinions, which in turn points towards a respectful group dynamic (Marková et al., 2007). In these cases, the less vocal pupils would contribute to the conversations.

A prominent pattern in the material is related to perspective. The pupils seem to avoid speaking from the I-position (Aveling et al., 2015), but rather employ other pronouns that creates distance, such as 'you' and 'they', in addition to non-personal nouns 'people' and 'somebody' (Marková et al., 2007). This is exemplified in excerpt 2 below.

The in-depth analysis of the discussions on pornography disclosed a wide use of critical literacy practices among the pupils, and pupils disrupting the commonplace was prominent in the material. If we read the pupils' dialogues in the light of the dimension 'disrupting the commonplace' it is possible to see that the pupils are problematising the very subject they were discussing, and often ask follow-up questions to other participants' utterances. For example, when Group 1 discussed the statement "Net porn could cause harm to children and youths" the following exchange transpired:

Excerpt 1

- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Thomas: | Yes, it does |
| 2 | Astrid: | It creates an image of what sex is, like, but it is not like that in reality |
| 3 | Thomas: | Isn't the penis larger than it really is? ((general laughter)) |
| 4 | Tina: | What? ((general laughter)) |
| 5 | Thomas: | They choose boys with large penises, don't they? |
| 6 | Fredrik: | Yes, but don't they enlarge it as well? |
| 7 | Hans: | What? Do they? |
| 8 | Astrid: | Yes |
| 9 | Hans: | I haven't studied this ((general nervous laughter)) |
| 10 | Thomas: | But this is what I've heard |
| 11 | Hans: | Yes, I know that they choose people with the most perfect bodies, mostly, |
| 12 | | but... If its harmful? |
| 13 | Tina: | I don't know |
| 14 | Fredrik: | It depends. It depends on the individual child. If they find it harmful, then it is |
| 15 | | in fact, harmful. But if they have no problems with it, then... |
| 16 | Hans: | Yes, most people aren't harmed by it |
| 17 | Thomas: | Ok... do you really believe that? |

- 18 Tina: But...
- 19 Thomas: Even if you don't notice it, you get one type of image of what they should
- 20 look like or what sex should be like. Yes, I don't know...

In this exchange Astrid is arguing that net porn presents a distorted and unreal image of sex, and she does this in the form of a statement. Further on in the exchange, the pupils problematize the issue and the other's arguments using clarification requests (Marková et al., 2007). Following the discussion on whether the male genital in pornography is enlarged, Hans asks: 'What? Do they?' thus acknowledging the other's contribution to the discussion, while also seeking a clarification. As a response, Astrid and Thomas both confirm their beliefs, which leads to a reformulation from Hans ('Yes, I know that they choose people with the most perfect bodies, mostly, but... If it's harmful?'). This is both an acknowledgement of the importance of the body in pornography, as argued by Astrid and Thomas, and a mitigation, as Hans moves from the specific 'penis' to 'perfect bodies'. A mitigation in this context could serve as a discursive strategy to downplay the negative effects of net porn for children and youth, illustrated by Hans' final 'but... If it's harmful?'. His later comment: 'Yes, most people aren't harmed by it' (line 16), supports this interpretation. Clearly, there are tensions in this dialogue and the pupils disrupt the commonplace by identifying and problematizing the portrayal of bodies in pornography (Lee, 2012). It is also noteworthy that the notion of perfect bodies remains unchallenged by the group, thus suggesting that perfect bodies exist. This is an example of what Markova et al describe as "knowledge taken-as-shared" (2007, p. 65).

Throughout this sequence the initial view of net porn being harmful, as expressed by Thomas, Astrid and Fredrik (lines 1-3 and 3-7), changes. The change is initiated by Hans and his question 'What? Do they?' in line 7, while becoming more evident in line 9 where he states: 'I haven't studied this', in a tone that implies that the others are acting as experts in the field. The following nervous laughter from the others indicate that they understood his implication and could also have been brought on by discomfort of being associated with someone who has *studied* pornography. Following this, Thomas tries to downplay his arguments by replying that this is something he has heard, thus distancing himself from the argument and drawing on knowledge outside the focus group context (Marková et al., 2007).

In line 2, Astrid claims that the image of sex in pornography is unrealistic, thus using her informed critique to examine pornography. In lines 14-15 Fredrik acknowledges the critique of pornography proposed by the others, followed by what could be characterized as denial of the existence of a problem: 'But if they have no problems with it, then...' This view is then validated by Hans who claims that most people are not harmed by watching pornography (line 16). This shows that the participants disrupted the commonplace using language of critique (Lewison et al., 2002; Nieto, 2020).

A close reading of the material showed that it frequently produced situations where the participants tried out different positions, in line with the dimension «interrogating multiple viewpoints». The following example shows how this transpired when group 2 discussed whether netporn could be harmful for children and youths and at the beginning of this discussion, the following exchange occurred:

Excerpt 2

- 1 Sofie: Eh... Well.
- 2 Anne: Eh. if you, if you are for example, very young and don't quite know what sex
3 and things like that is, then it is eh wrong to look at porn to learn about it,
4 because it is not what [sex] is, it's not like that in reality
- 5 Group: Mhm.
- 6 Lisa: Many people watch it because they don't know, because people don't learn
7 enough about it in school
- 8 Anne: Yes, they become, kind of, curious and then watch porn and that's kind of
9 a mistake
- 10 Lisa: But again, it is a mistake because a lot of youth and boys think that netporn
11 is the same as having sex with a real person [and they feel a pressure]
- 12 Lisa: Yes, and they feel, like, if somebody in porn has, like, a long dick ((giggling))
13 sort of, they feel like this is normal and that they themselves have a
14 smaller... than average. But they aren't, they are just used to it
- 15 Anne: It's the same with the girls when they consider it normal to have such big tits,
like,
16 and that body, and silicon, and...

This excerpt shows how Anne is considering the viewpoints of others than herself in line 2, where she considers how children younger than herself might react to pornography. The statement itself opens up to perspectives concerning both others (children) and themselves (young people), yet Anne imagines standing in the shoes of others (Lewison et al., 2002). Lisa does the same when she includes 'boys' in line 10. Anne is also considering her own perspective when she highlights 'the girls' perspective in line 15. Although she herself is a girl, she creates a distance to the viewpoints, as she avoids personal pronouns. Throughout this excerpt, the participants avoid their own, personal perspectives, thus creating a distance between themselves and the topic, as none of them speak from an I-position (Aveling et al., 2015). The excerpt displays a wide use of other pronouns, such as 'you' and 'they'. Similarly, non-personal nouns such as 'people' (line 6) and 'somebody' (line 12) also mark this distance.

Excerpt 3

- 1 Group: Yes
- 2 Andrea: At least if they are very young
- 3 Finn: They get the wrong impression
- 4 Una: They depict sex.... not like it is in real life

- 5 Liam: But many health care workers think porn is quite healthy
- 6 Una: But it depends on the type of porn
- 7 Liam: Yes, sure, but it is healthy to masturbate, for instance
- 8 Andrea: Sure, sure
- 9 Kristian: But still, it depends as already mentioned on what you watch, because
10 often there is oppression of women in those videos
- 11 Andrea: Yes
- 12 Storm: And those who watch it think it is okey to do that ((agreement, mumbling))
- 13 Kristian: If you watch it every time you come, like, then you can have a lot of
14 wrong experiences
- 15 Una: You could get the wrong impressions, which eventually don't resemble
16 reality
- 17 Liam: And one could become addicted, and yes, there are a lot of bad effects
- 18 Group: Mhm.
- 19 Andrea: Especially if you start watching at a very young age
- 20 Group: Mhm

By employing the dimension of socio-political issues, it was possible to see that the material included references to the wider social context that the pupils were part of. In excerpt 3, Kristian goes beyond the personal and addresses oppression of women in pornography (lines 9-10). In the form of a statement, he introduces the voice of women in pornography, and states oppression as reoccurring: 'often there is oppression of women in those videos. This is an example where Kristian uses critical literacy to define and question unequal power-relations (Vasquez et al., 2019). Kristian's perspective is supported and expanded by Storm: 'And those who watch it think it is okey to do that', thus suggesting that viewing pornography might lead to consequences for viewers and their potential partners. Here, the participants "attempt to step outside of the personal to interrogate how sociopolitical systems and power relationships shape perceptions, responses, and actions" (Lewison et al., 2002, p. 383).

Throughout the material there is a wide use of modalisations ('eh', 'like', 'perhaps' etc.), which are typically used to mitigate the impact of an utterance that may come across as too forceful (Gribanova & Gaidukova, 2019), yet not as many as could be expected in discussions of controversial issues, in this case, regarding pornography and youth.

Overall, the material presented few explicit examples where the participants discussed taking action against oppression or clearly promoted social justice. Bearing in mind that the participants had not received explicit CL instruction, this is not surprising, without the necessary practice and knowledge gained from the previous three dimensions (Lewison et al.,

2002). However, in the following excerpt, where Group 1 discussed heteronormativity, there are indications of both:

- 1 Thomas: If someone had told me they were gay, I don't think I would react differently than I would when I thought he was straight
- 2 Astrid: Sure, but there are individual differences, many don't accept that today
- 3 Fredrik: Yes, and it should be accepted
- 4 Thomas: Everyone should be accepted as they are
- 5 Hans: I agree (ja in Norwegian)
- 6 Tina: There are many gay people who feel uncomfortable in public, like, holding hands with another boy
- 7 Hans: It shouldn't be like that. So, if this is the case, it needs to change
- 8 Astrid: Yes
- 9 Hans: I agree
- [the discussion continues]
- 10 Tina: The older generation, they are probably mostly against gay people, because they are not used to it, sort of, but when we become the older generation, then – I believe there will be much less of this
- 11 Hans: But in Norway, this is not really a problem, at least not to a great extent, but in other countries it can be much worse, so there should be a focus on doing things. Action and such things, to make it more normal.
- [the discussion continues]
- 12 Fredrik: And it should certainly not be like this, you should be able to be gay, no matter where you are from in the world, without problems, really

Firstly, Astrid responds to Thomas who states that he has no issues with people being gay by acknowledging that “many people don't accept that today”. Through this, Astrid is showing an awareness of gay people's situation. Fredrik and Thomas then follow up with what could be regarded as promotion of social justice: “Yes, and it should be accepted” and “Everyone should be accepted as they are”. Using the verb “should” indicates an encouragement to social change and thus “using language to exercise power to enhance everyday life and to question practices of privilege and injustice” (Lewison et al., 2002, p. 384). The discussion continues with Tina claiming that “[t]here are many gay people who feel uncomfortable in public, like, holding hands with another boy”, to which Hans responds “[i]t shouldn't be like that. So, if this is the case, it needs to change”. Hans is explicitly reflecting on inequality and calling for social change in order to transform the world (Freire, 2000).

Hans then encourages taking action towards discrimination against gay people: “[b]ut in Norway, this is not really a problem, at least not to a great extent, but in other countries it can

be much worse, so there should be a focus on doing things. Action and such things, to make it more normal.” He does not elaborate on what types of action he has in mind, but interestingly, he excludes his native, Norwegian context here, by claiming that discrimination of gay people is not really a problem in Norway. Finally, Fredrik concludes the discussion by expressing his opinion: “you should be able to be gay, no matter where you are from in the world, without problems, really”, thus displaying an awareness of gay people’s situations in a global context, in an assertive and personal way (Aveling et al., 2015).

Pedagogical implications

As there are few guidelines as to how teachers could address controversial issues in the classroom, pedagogical implications can be drawn from the results provided in this small-scale study. Firstly, the analysis showed that pupils did in fact engage in CL practices throughout the discussions, even without having had explicit critical literacy training, similar to Brown’s (2022) findings. This suggests that there is a pedagogical potential for implementation of critical literacy in the classroom as a tool for teaching controversial issues in schools, in line with the curricular requirements from LK20 (Udir, 2017). Through explicit CL instruction, the teachers would aid the pupils with the knowledge and skills they need to discuss controversial issues, without having to address controversial issues directly (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020). Consequently, proper CL instruction could be helpful for both teachers and pupils when engaging with difficult or controversial topics in education, thus creating a community of disagreement (Iversen, 2019).

The pupils’ engagement with CL practices in their negotiation of controversial issues presents potential for future controversial issues education, in line with Giroux’ (1992) argument that CL aids pupils to negotiate the social world. However, further support in CL practices is needed to enhance the pupils’ critical abilities. For teachers to provide this support, knowledge of Critical literacy approaches is key. Therefore, the schools have a responsibility to provide teachers with both time and resources to develop this knowledge in line with curricular aims. This could be achieved through formalized plans for CL training where teachers are given opportunities to learn about critical literacy approaches, including practical examples such as classroom material.

The study also implies that facilitating pupil-driven group discussions could ease the discomfort that teachers have reported, when it comes to addressing controversial issues in education (Andresen, 2021; Anker & von der Lippe, 2016; Author, 2023; Divéki, 2018; Hand & Levinson, 2012). The small groups provided a safe space for the students to voice their opinions as minimal prompting from the researcher was required, a similar finding to that of Frøvik et al. (2022). When given stimulus material in the form of statements the pupils managed to keep the discussions going and thus negotiating controversial issues in an educational setting. This in turn shows the benefits of facilitating spaces in the form of smaller groups, rather than or in addition to full class settings, where teachers have reported discomfort (Eriksen et al., 2022).

Conclusion

Through transcribed examples from focus group interviews, this article has examined how pupils discuss controversial issues in a peer group setting. The pupils in this study were for the most part active participants in the discussions, while at the same time showing signs of discomfort and uncertainty. However, the peer group setting they were in provided a space for them to discuss controversial issues, such as pornography, a discussion the pupils most likely

would not have experienced in the classroom (Frøvik et al., 2022). Through close analysis the study found that pupils engage in CL practices without prior training, which in turn indicates that CL practices can foster further development of critical literacies among pupils. Familiarity with critical literacy theory and practices could also empower the teacher themselves when faced with controversial issues in the educational context. Finally, more research is needed to understand the function of critical literacy practices in the school context, so that teachers and pupils can become empowered in dealing with controversial issues that arise in and out of the classroom.

References

- Andresen, S. (2021). A Discretionary Toolkit: Reasoning When Teaching Controversial Issues in Norwegian Upper Secondary School. *Professions and Professionalism*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.7577/pp.4362>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Ashcraft, C. (2012). But how do we talk about it?: Critical literacy practices for addressing sexuality with youth. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 597–628.
- Author. (2023). Opplæring om, for eller gjennom likestilling? En kassstudie av likestillingsopplæring ved en videregående skole. *Manuscript Accepted for Publication in Acta Didactica Norden*.
- Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670–687.
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392–400. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Krittisk literacy i norskfaget—Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Brown, C. W. (2022). Developing multiple perspectives with EFL learners through facilitated dialogue about images. *Critical Inquiry in Language Studies*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030228>
- Bugge, H. E., & Dessingué, A. (2022). *Å tenke krittisk sammen: Krittisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal*

- of *Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165–170.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138–147.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.2.2>
- Divéki, R. (2018). *Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study*.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (1996). The motivation to think in working and learning. *New Directions for Higher Education*, 67–80.
- Fram, S. M. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *Qualitative Report*, 18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004995>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Frøvik, K. J., Torstensen, L. R., & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. In B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore (Eds.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget. (pp. 111–130). Universitetsforlaget.
- Giroux, H. A. (1992). Literacy, pedagogy, and the politics of difference. *College Literature*, 19(1), 1–11.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25–46. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>

- 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), Article 2. <https://doi.org/10.7577/hrer.3720>
- Gribanova, T., & Gaidukova, T. (2019). Hedging in different types of discourse. *Training Language and Culture*, 3, 85–99. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.6>
- 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>
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10–41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- 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>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3rd ed.). Gyldendal.
- Lee, C. (2012). From Disrupting the Commonplace to Taking Action in Literacy Education. *Journal of Thought*, 47(2), 6–18. <https://doi.org/10.2307/jthought.47.2.6>
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392.
- Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (2015). *Kontroversiella fraagor: Om kunnskap och politik i samhällsundervisningen*. Gleerups Utbildning AB.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox publishing.

- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472–481.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. Ungdoms erfaring med porno på nett*.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200526-delrapport-5-ungdoms-erfaring-med-porno-pa-nett_barn-og-medier-2020_.pdf
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Nieto, T. C. (2020). Learning through Protest: The Language of Critique and the Language of Possibility. *Dialogues in Social Justice: An Adult Education Journal*, 5(Fa 2019/20).
- Paulsgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur-innenfra, utenfra eller begge deler? In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Rangnes, T. E., & Ravneberg, B. (2019). Lærerstuderens refleksjoner om risikofylte temaer. *Demokratisk Danning i Skolen*, 187–202. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-10>
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? En definisjonsteoretisk analyse–og litt om implikasjoner for pedagogisk praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 93–102.
- Sex og samfunns ungdomsgruppe. (2021). *Hvordan er unges seksuelle og reproduktive helse og rettigheter (SRHR) i Norge? Rapport om unges perspektiv på seksuell helse*.
<https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2021/09/Rapport-unges-SRHR.pdf>
- Udir, [Norwegian Directorate for Education and Training]. (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*.

<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen---overordnet-del-av-lareplanverket/id2570003/>

- Vasquez, V. M. (2014). Inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: 20 years of seeking out possibilities for critical literacies. In J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 174–186). Routledge.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 13.
- Von Der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400–410.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Meldepliktskjema NSD



Resultat av meldeplikttest: ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke hnyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Undervisningspraksis i samfunnsfag»

Bakgrunn og formål

Jeg henvender meg til dere i forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg ønsker å observere undervisningspraksis i samfunnsfag, deriblant hvordan temaer som kjønn og likestilling blir behandlet.

Jeg ønsker å observere en VG1 klasse i samfunnsfag og det er grunnen til at dere får denne forespørselen

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil klassen bli observert i to perioder i samfunnsfagsundervisningen og i tillegg er jeg interessert i å intervju læreren og noen av elevene i etterkant av observasjonene. Dataene fra observasjonen vil registreres i form av notater, mens i intervjuene vil lydopptak benyttes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har deltatt i studien. Det vil ikke bli skrevet ned navn eller andre identifiserende opplysninger i studiet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018. Lydfiler og notater vil bli oppbevart på krypterte minnepenner og lagres i en låsbar skuff i et låsbart rom. Alt datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektets slutt og lydfiler slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Doktorgradsstipendiat og veileder er underlagt taushetsplikt.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med doktorgradsstipendiat Marte Handal på mail: marte.handal@uis.no eller tlf. 51832566 eller professor Geir Skeie (veileder) på mail: geirskeie@uis.no eller tlf. 51831466.

I henhold til NSD omfattes ikke av prosjektet av meldeplikten, da alle data som behandles gjennom hele forskningsprosessen skal være anonyme.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i observasjonsstudiet: _____ (sett kryss)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju: _____ (sett kryss)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Påstander som elevene skal diskutere og sortere i to bunker; enig eller uenig.

1. Samfunnet var bedre før når kjønnsrollene i Norge var tradisjonelle.
2. Menn og kvinner er grunnleggende forskjellige.
3. Det er viktigere for kvinner enn for menn å være vakre.
4. Kvinnen er best til å ta omsorg for familien.
5. Fedre er like gode omsorgspersoner som mødre.
6. Kvinner og menn er likeverdige når det gjelder fornuft og intellektuelle evner.
7. Forskjellen innenfor det enkelte kjønn er større enn forskjellen mellom kjønnene.
8. Vi lærer om kjønnsrelatert mobbing på skolen (altså erting, trakassering eller negativ karakterisering av medelever relatert til kjønn og/eller seksuell identitet).
9. Jenter blir seksualisert i større grad enn gutter.
10. Det er vanlig at ungdommer ser på nettporno.
11. Nettporno kan være skadelig for barn og unge.
12. Vi forventer at alle er heterofile.
13. Heteronormen bør avskaffes.
14. Hvis man er utenom normen kan man bli kalt for ei «guttejente» eller en «femigutt».
15. Likestillingen i Norge er kommet langt nok.
16. Menn og kvinner bør dele arbeidet hjemme likt.
17. Menn og kvinner bør ta like mye ansvar for å forsørge familien økonomisk.
18. Likestilling mellom menn og kvinner er en fordel, også for mannen.

