

Likestilling i samfunnsfag

Analyse av likestilling som tema i lærebøker

Edel Kristine Styve Etnestad



Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærarutdanning og skuleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Likestilling i samfunnsfag

Analyse av likestilling som tema i lærebøker

Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk

Edel Kristine Styve Etnestad

«Pippi Langstrømpe har betydd mer for likestillingen i Norge
enn all verdens offentlige utredninger»

Åse Kleveland

Copyright Edel Kristine Styve Etnestad

År: 2016

Tittel: Likestilling i samfunnsfag. Analyse av likestilling som tema i lærebøker.

Forfatter: Edel Kristine Styve Etnestad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å bidra med innsikt om likestilling som tema i samfunnsfag. Det har eg gjort ved å analysere kva forståingar av likestilling som kjem til uttrykk i lærebøker for samfunnsfag i vidaregåande opplæring. I samfunnsfag er omgrepslæring ein del av den grunnleggjande kunnskapen eleven skal tileigne seg, og likestilling er eit komplekst omgrep som det særskilt blir arbeidd med innanfor samfunnsfag. Sjølv om forskning viser at bruken av digitale læringsmiddel og læringsressursar aukar, særskilt i samfunnsfag, viser den same forskinga også at læreboka ikkje har mista sin hegemoniske status. Difor er analyser av lærebøker framleis aktuelt, og lærebøker er eit viktig studieobjekt for å få ytterlegare innsikt i kva kunnskapsformidling som skjer i skulen i dag. Lærebokanalyser er viktig å ha med seg inn i læraryrket, for framtidige analyser av lærebøker og forskinga på bruken av dei.

Med utgangspunkt i ein kvalitativ tilnærming til læreplanen og analyser av lærebøker for samfunnsfag i vidaregåande opplæring, samt relevant teori og tidligare forskning, forsøker denne oppgåva å svare på følgjande problemstilling: *Korleis kjem ulike forståingar av likestilling til uttrykk i lærebøker for samfunnsfag i vidaregåande opplæring?*

For å svare på problemstillinga har eg først undersøkt samfunnsfaget sitt likestillingsmandat med vekt på korleis likestilling kjem til uttrykk i læreplanen i samfunnsfag. Hovudfunnet viser at likestilling er godt forankra i samfunnsfaget sin læreplan, men korleis ein skal forstå likestillingsomgrepet er noko utydeleg. Den manglande presiseringa i læreplanen kjem også til syne i lærebøkene. For å avdekke dei ulike forståingane av likestilling gjer eg ei diskursanalyse av tre lærebøker for å identifisere korleis likestilling kjem til uttrykk. Den gjennomgåande diskursen i lærebokmaterialet er at likestilling blir forstått som *kjønnslikestilling*, men korleis ein forstår kjønn og likestilling blir i liten grad diskutert. Gjennom analysen finn eg at likestilling blir legitimert gjennom ein *verdidiskurs*, *lov- og rettighetsdiskurs*, *formell politisk diskurs* og *historiediskurs*. Analysen viser ei forståing av nådd likestilling i Noreg, samanlikna med slik det var i Noreg før og samanlikna med andre kulturar. Funn frå analysen viser også noko fokus på at ein ikkje er heilt i mål når det gjeld likestilling, og at ein forklarar dette gjennom ein *arbeidslivsdiskurs* og *den kulturelle diskursen*.

Føreord

«Eg har alltid slite med å få elevane til å forstå at vi har stykke igjen i likestillingsarbeidet i Noreg også», skreiv samfunnsfaglæraren min frå vidaregåande, Kjell-Olav Reikvam, til meg på e-post nyleg. Eg vart igjen mint på noko av grunnen til at eg hadde starta prosessen med å skrive masteroppgåve om likestilling i samfunnsfag. No er eg endeleg i mål, og det er mange som skal ha ein takk for det.

Den første og største takken går til rettleiarane mine Marielle Stigum Gleiss og Åse Røthing. Det er to utruleg dyktige damer som eg er stolt og takksam over at eg har hatt med på laget. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldingar og god oppfølging, sjølv om eg har opphalde meg i London. Takk også til Kirsti Lunde som har lese korrektur.

Takk til alle som har heia på meg, særskilt takk til mamma, pappa, Hanne Marie og Mathias. Takk for no, Blindern! Takk Berthine, Marie og Charlotte for desse fem åra.

Takk til min kjære mann, Sølve. Takk for at vi tok valet om å ta med kvar vår masteroppgåve og flytte til London denne våren. Takk London og KFUK-hjemmet for at de har vore så gode mot oss slik at kvardagen har vore alt anna enn einsidig, og at dette halvåret har vore meir enn ei(to) masteroppgåve(r). Vi kjem tilbake!

Edel Kristine Styve Etnestad

London, mai 2016

Innhald:

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.3	Avgrensing	3
1.4	Struktur på oppgåva	3
2	Tidlegare forskning og teoretiske perspektiv	4
2.1	Tidlegare forskning	4
2.2	Læreboka	6
2.3	Likestilling	10
2.3.1	Kjønnslikestilling	10
2.3.2	Kjønnteori	13
2.3.3	Diskursiv tilnærming til kjønn	15
2.4	Diskursteori	17
2.4.1	Diskurs og diskursanalyse	18
2.4.2	Kritisk diskursanalyse	18
3	Metode	24
3.1	Presentasjon av materialet og utvalskriterier	24
3.1.1	Delta	26
3.1.2	Ditt samfunn	26
3.1.3	Fokus	27
3.2	Analyseprosessen	27
3.3	Metodiske utfordringar	28
3.3.1	Vurdering av studiens styrker og svakheiter	29
3.3.2	Vurdering av studiens truverd, bekreftbarhet og overførbarhet	30
3.3.3	Min eigen ståstad	31
4	Likestillingsmandatet i samfunnsfag	32
4.1	Samfunnsfag	32
4.2	Samfunnsfaget sitt likestillingsmandat	33
4.3	Likestilling i læreplanen	34
5	Analyse	37
5.1	Beskriving av dei tematiske elementa	37
5.1.1	Delta	37
5.1.2	Ditt samfunn	38
5.1.3	Fokus	39
5.1.4	Tematisering på tvers av lærebøkene	39
5.2	Analyse av korleis lærebøkene definerer likestilling	40
5.2.1	Kjønnslikestilling som diskurs	41
5.2.2	Likestillingsdiskurs	43
5.3	Analyse av korleis lærebøkene legitimerer likestilling	45
5.3.1	Verdidiskurs	45
5.3.2	Lov- og rettighetsdiskurs	47
5.3.3	Formell politisk diskurs	48
5.3.4	Historisk diskurs	49

5.4	Analyse av korleis lærebøkene framstiller årsaker til framleis manglande likestilling.....	51
5.4.1	Arbeidslivsdiskurs.....	51
5.4.2	Kulturell diskurs.....	54
5.5	Oppsummering av funn.....	55
6	Implikasjonar for undervisning	59
7	Avslutning	64
	Litteraturliste.....	67

1 Innleiing

Likestilling er eit sentralt tema i skulen, og særskilt i samfunnsfag. Ein del av det overordna føremålet med opplæring i samfunnsfag er auka forståing av og oppslutning om likestilling. Men kva ligg eigentleg i omgrepet? Likestilling er ein lovfesta rett og ein verdi som står sterkt i det norske samfunnet. Omgrepet lar seg likevel ikkje forklare med få ord. Sidan likestilling er godt forankra i skulen og i samfunnet elles, ynskjer eg å sjå korleis likestilling kjem til uttrykk i skulen. Det gjer eg ved å analysere korleis likestilling blir framstilt i lærebøker i samfunnsfag i vidaregåande opplæring. Dette ser eg som interessant av fleire grunnar. For det første opplever eg at korleis ein definerer likestilling i stor grad også påverkar kor vidt ein ser likestillinga som nådd eller ikkje. For det andre er det interessant å sjå dette i samheng med definisjonsmakta skulen har, med læreboka som utgangspunkt for analyse. Læreboka er framleis ein av dei tekstane elevar nyttar mest i skulekvardagen, noko som gjer lærebøker til interessante og viktige studieobjekt. Difor har eg gjennomført ei kritisk diskursanalyse av tre lærebøker i samfunnsfag for vidaregåande opplæring. Analysen har både eit beskrivande og eit analytisk føremål, på den måten at eg først har sett på korleis likestilling har blitt tematisert i lærebøkene, for så å analysere kva perspektiv dei er beskrive ut ifrå. På bakgrunn av mine analysefunn vil eg seie noko om kva implikasjonar dette kan ha for undervisning i samfunnsfag.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Likestilling er stadig eit tema i nyheitsbilete. Det skjer særleg i forbindelse med markeringa av kvinnedagen 8. mars, då det er ei oppblomstring av såkalla likestillingssaker. Det er desse to avisoverskriftene døme på: «– Langt igjen før vi kan kalle oss et likestilt samfunn. Ny statistikk fra SSB viser at likestillingen i det norske samfunnet ikke er der den bør være» (Armstrong, 2016), og «Likestilling i 2016: Kvinner jobber mindre, tjener mindre og går mer på skole. – En av våre største utfordringer» (Suvatne, 2016). I følgje Cathrine Egeland (2013) blir stort sett alle artiklar som tek føre seg likestillingssituasjonen på arbeidsmarknaden innleidde med: «[...] en oppgitt hoderystende konstatering av at arbeidsmarkedet i 'likestillingslandet' Norge er kjønnsdelt» (s. 200). Dette blir av nokre gjerne beskrive som eit paradoks, medan andre ser det som ein naturleg konsekvens av utviklinga av velferdsstaten. Samstundes er dei aller fleste einige om at vi ikkje er komne heilt i mål når det gjeld likestilling: «Vi har fremdeles en vei å gå for å nå dette målet» (Egeland, 2013, s. 200).

Egeland hevdar å sjå ein tendens til at vi i Noreg avpolitiserer likestillingsnarrativet, og på den måten postulerer ei felles sameining kring både premiss og mål for likestillinga (2013, s. 199). Problemet med ei slik sameining og oppslutning er at dei framstår som heva over politiske mål, utan noka reell felles forankring. Dette fører så til at likestillingsfeltet blir lukka, med ein tanke om at vi er ferdigtenkte (Egeland, 2013, s. 200).

Likestilling er framleis eit aktuelt tema, samstundes som det ifølgje Egeland (2013) eksistera ein tanke om at vi er ferdigtenkte om likestilling. Det er noko av bakgrunnen for val av tema for denne masteroppgåva. Ideen til oppgåva kom i kryssingspunktet mellom to fag eg hadde samtidig på Blindern. I faget Samfunnsfagsdidaktikk diskuterte vi korleis ein som lærar skulle drive med omgrepslæring og verdiundervisning i klasserommet. I faget Likestillingspolitikk vart det lagt vekt på at forståinga av likestilling ikkje er eintydig, og at Noreg ikkje er så likestilte som vi kanskje liker å tru. Begge faga tematiserte likestilling på ulikt vis, med kvar sin innfallsvinkel. Dette gjorde meg nyfiken på likestilling i ein skulekontekst.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Denne oppgåva har som hovudmål å svare på følgjande problemstilling:

Korleis kjem ulike forståingar av likestilling til uttrykk i lærebøker for samfunnsfag i vidaregåande opplæring?

I forsøk på å svare på denne problemstillinga ønskjer eg å ta utgangspunkt i tre forskingsspørsmål:

- I. *Kva ligg i samfunnsfaget sitt likestillingsmandat?*
- II. *Kva slags diskursar om likestilling kjem til syne i lærebøkene?*
- III. *Kva slags implikasjonar kan dette ha for undervisning i samfunnsfag?*

For å svare på det første forskingsspørsmålet ønskjer eg å gjere greie for korleis likestilling blir omtalt i gjeldande læreplan for samfunnsfag i vidaregåande opplæring. Det andre forskingsspørsmålet er det mest sentrale i oppgåva, då målet er å synleggjere diskursane i utvalde lærebøker, knytt til dei ulike forståingane av likestilling. Det siste

forskingsspørsmålet vil fungere som eit oppfølgingsspørsmål til funna frå analysen, der eg vil diskutere kva implikasjonar likestillingsdiskursane kan ha for undervisninga.

1.3 Avgrensing

Likestilling er eit komplekst omgrep. I denne oppgåva viser eg til denne kompleksiteten ved å gjere greie for ulike innfallsvinklar til likestillingsomgrepet. Samstundes kjem eg til å nytte meg av ei avgrensa forståing av likestillingsomgrepet ved å fokusere på *kjønnslikestilling*. Denne definisjonsavgrensinga vil eg kome tilbake til i kapittel 2. Ei anna viktig avgrensing i prosessen har vore det aktuelle analysematerialet. For å svare på problemstillinga og forkingsspørsmåla har eg gjort ei kritisk diskursanalyse av lærebøkene *Delta*, *Ditt samfunn* og *Fokus*, og eg vil gjere ytterlegare greie for utval av lærebøker i kapittel 3.

1.4 Struktur på oppgåva

Denne oppgåva er delt inn i sju kapittel. I innleiingskapittelet har eg presentert tema, problemstilling og forkingsspørsmål. I kapittel to vert tidligare forking og teoretiske perspektiv gjennomgått, og det er desse som ligg til grunn for resten av oppgåva. Metoden nytta i analysen vert presentert i kapittel tre. I kapittel fire vert forkingsspørsmål éin svart på ved at undersøking av likestillingsmandatet i samfunnsfag vert greidd ut om. Kapittel fem kan reknast som hovudkapittelet i oppgåva, då funna frå analysen bli presentert og forkingsspørsmål to vert svart på. Forkingsspørsmål tre dannar grunnlaget for kapittel seks, der implikasjonar for undervisningspraksis blir diskutert med utgangspunkt i dei to første forkingsspørsmåla. I det siste kapittelet avsluttar eg med ei oppsummering og tankar kring vidare forking.

2 Tidlegare forskning og teoretiske perspektiv

I dette kapitlet skal eg gjere greie for teoretiske perspektiv og tidlegare forskning. Først i kapitlet startar eg med å presentere tidlegare forskning som er med på å danne bakteppe for denne oppgåva. Deretter gjer eg greie for teoretiske perspektiv. Teoridelen er strukturert i ei tredeling: Læreboka, likestilling og diskursteori.

2.1 Tidlegare forskning

I 2010 kom rapporten ”Likestilling er jo ikke lengre helt det store...” *Likestillingsarbeid i skolen 2009-2010* (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010). Rapporten er ei kartlegging av status for likestillingsarbeidet i skulesektoren utarbeida av NIFU STEP. Han kom på bestilling frå Utdanningsdirektoratet, på bakgrunn av at Kunnskapsdepartementet hadde laga handlingsplan for likestilling i barnehage- og grunnskuleopplæringa 2008–2010. Rapporten presenterer svar på spørsmål om likestilling mellom kjønn, som var ein del av eit elektronisk spørjeskjema med fleire ulike tema (Støren et al., 2010). Dette elektroniske spørjeskjema blir to gongar i året sendt til skuleleiarar og skuleeigarar frå NIFU STEP på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Støren et al., 2010, s. 20). I tillegg til det elektroniske spørjeskjemaet vart det utført kvalitative gruppeintervju av både lærarar og elevar ved to vidaregåande skular og to ungdomsskular (Støren et al., 2010, s. 22).

Oppsummert finn Støren et al. (2010) lite formalisert likestillingsarbeid i skulen. Det vil seie at skulen *ikkje* arbeider etter nedfelte, skriftlege målsettingar som tek føre seg likestilling, som er hovudfokuset i rapporten. Dei finn lite diskusjon og klare mål for kva eller kvar ein vil med likestillinga, men dei finn i staden noko meir likestillingsarbeid som ikkje er nedfelt og formalisert i skulen sine planar (Støren et al., 2010, s. 54–55, s. 71). Når det gjeld målsettingar og tiltak relatert til likestilling, såg mange lærarar det som ei viktig målsetting å gjere elevar medvitne om høvet til å ta utradisjonelle utdanningsval med omsyn til kjønnsrollemønsteret. Samstundes hadde svært få fokus på å styrke likestillingsperspektivet i undervisninga (Støren et al., 2010, s. 91). Dette viser at likestilling er viktig, men viser samstundes ei svært vanleg haldning om at «likestilling oppfattes som så selvsagt av de fleste at det ikke er noe å diskutere» (Støren et al., 2010, s. 98). Utover hovudessensen i rapporten

er det mange interessante funn. Det mest interessante funnet for denne oppgåva er likevel forventinga om at likestilling blir teke opp i undervisninga, som ein del av pensum:

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)

I tillegg til ei forventning om at læreboka tematiserer likestilling, gjev både elevar og lærarar uttrykk for at «likestilling brukes for å kontrastere andre kulturer mot den norske eller for å sammenligne fortiden med nåtiden i Norge, men de snakker i liten grad om likestilling ellers» (Støre et al., 2010, s. 98). Dette går over eins med funna til Røthing (2011): «Det var som om verken lærere eller elever syntes det var mer å si om saken, med mindre tematikken ble knyttet til 'før i tiden' i Norge eller til 'andre kulturer'» (s. 68) (jf. Røthing & Svendsen 2009 og 2011). Likestillingsrelaterte tema som ikkje vart teke opp, var til dømes forskjellar i løn mellom kvinner og menn, fedrekvote eller kjønnsforskjellar i val av jobb og utdanning (Støren et al., 2010, s. 14). Samla sett kan dette tolkast som ei forståing om ei allereie nådd norsk kjønnslikestilling.

Åse Røthing har gjort mykje forskning på kjønn, seksualitet og likestilling i skulen¹, ved mellom anna observasjonar gjort i klasserom, intervju med lærarar og elevar, samt analysar av læreplanar og lærebøker. Eg skal gjere greie for nokre av forskingane og funna som Røthing har gjort, då dette er med på å danne eit bakteppe for mi undersøking. Røthing (2004; 2011; 2014) har mellom anna analysert læreplanar frå 1937 og fram til læreplanen som er gjeldande i skulen i dag. Dette har ho gjort med eit utgangspunkt i ein historisk framstilling som viser korleis normer og ulike forståingsmåtar i ei tid kan verke sjølvsegte og 'naturlege', men som ein seinare kan oppleve som utdaterte. Røthing (2004; 2011; 2014) finn at likestilling ikkje er gjeve den same merksemda i læreplanar som tidlegare. «Likestilling mellom kjønne» vart for første gang omtalt i ein norsk læreplan i 1974 som ein del av læreplanen sin generelle del (Røthing, 2011, s. 69). Læreplanen frå 1987 vidareførte perspektiva på kjønnslikestilling og skulen sitt ansvar for likestilling (Røthing og Svendsen, 2009, s. 85). I læreplanen frå 1997 vart ikkje likestilling mellom kjønna lenger framstilt som like sentralt for skulen si undervisning, men vart framleis omtalt i planen sin generelle del: «Den fokusforskyvingen som kommer til uttrykk i L97 kan leses som en 'naturliggjøring' av

¹ Kjønn, seksualitet og likestilling blir av Åse Røthing diskutert i: 2004; 2011; 2014

² Heretter referert til som "Delta" og utan bruk av "!"

'likeverdige kjønnsforskjeller' og samtidig som et uttrykk for at 'kjønnslikestilling' ble ansett som oppnådd og derfor ikke lenger krevde fokus og begrunnelse» (Røthing, 2011, s. 69–70). Røthing (2014) drøfter òg spesielt læreplanen frå 2006 sin tematisering av kjønn og likestilling. Her konkluderer ho med at likestilling ikkje blir gitt så stor merksemd i læreplanane lengre. Noko av forklaringa på at likestillingsarbeidet i skulen i dag både er tona ned og har eit uklart mandat, er førestillinga om at «norsk kjønnslikestilling» er nådd (Røthing 2004; 2014).

Med utgangspunkt i ei forståing av ei allereie nådd «norsk kjønnslikestilling», har Røthing undersøkt korleis «likestillingssnakk» i skulen blir forstått i lys av dette (2011, s. 82). Dette gjer Røthing i artikkelen 'De norske har det mer i seg...' Norsk kjønnslikestilling i skolen (2011). Føremålet i artikkelen var ikkje å diskutere likestilling i skulen generelt, men å peike på nokre konkrete fortolkingsrammer knytt til «norsk kjønnslikestilling» (Røthing, 2011, s. 82). Røthing kjem fram til at kjønnslikestilling står fram som eit kjenneteikn på 'det norske' og høyrer kollektivt til etniske nordmenn. Samstundes viser det indirekte til at *manglande likestilling* er noko som høyrer dei 'andre' til. Ein reknar med andre ord det norske samfunnet som ferdig likestilt, samanlikna med andre land og kulturar sine problematiske normer og praksisar (Røthing, 2011, s. 77, 82). 'Gitte kjønnsforskjellar' framstår som ein legitim forklaring på unge sine tradisjonelle utdanningsval og den kjønnsdelte arbeidsmarknaden i Noreg (Røthing, 2011, s. 82). Ei slik forklaring er med på å leie merksemda i ei bestemt retning, ifølgje Røthing, nemleg mot at ein tvinger fram at ein skal vere oppteken av forskjellar mellom jenter/kvinner som gruppe og gutar/menn som gruppe (2011, s. 83). Røthing føreslår heller at ein bør rette fokuset mot kva som framstår som allment, naturleg og mogleg for kjønna, gjennom skulen sin undervisning og lærebøker (Røthing, 2011, s. 83).

Både i Støren et al., (2011) si forskning på likestillingsarbeid i skulen og Røthing sine forskingsarbeid med ulike tilfallsvinklar til same emne, er hovudlinjene svært samstemte. Dei finn at sjølv om det er ei anerkjenning av at likestilling er ein viktig tematikk og ein sentral del av føremål med skulen, blir norsk kjønnslikestilling teke for gitt.

2.2 Læreboka

Læreboka si sentrale rolle i klasserommet er ei kjent sak, og innanfor internasjonal skuleforskning er det eit solid forskingsfaktum at læreboka er den viktigaste teksten i skulen

(Blikstad-Balas, 2014, s. 1). I Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? samanfattar Blikstad-Balas (2014) forskning om både læreboka og andre læringsressursar si rolle i norske klasserom i dag. For sjølv om bruken av læreboka er ein innarbeidd praksis i skulen, så er det stadig andre ressursar som blir teke i bruk i klasserommet, men forskinga er ikkje eintydig i om dette utfordrar læreboka sin hegemoniske status (Blikstad-Balas, 2014, s. 1). Forsking viser at internett har vorte ein sentral læringsressurs for elevane, og at læreboka er lite synleg i ein del klasserom (Blikstad-Balas, 2014, s. 1). Samstundes konkluderte Skjelbred & Aamotsbakken, etter ei omfattande kartlegging av tekstar i skulen, med at læreboka dominerer, og «den økte tilgangen til IKT-baserte læremidler ser så langt ikke ut til på endre på det» (2010, s. 17). Dette summerer opp hovudtendensen i materialet som Blikstad-Balas (2014) har gjengitt: Samtidig som fleire studiar peiker på at andre læringsressursar har vorte ein del av undervisninga, så har ikkje digitale ressursar erstatta lærebøkene (s. 11). Det er fleire grunnar til at ingen andre læringsressursar har teke over for læreboka si særigne rolle. Den mest openberre er at lærebøkene er skreddarsydd for å brukast i skulen (Blikstad-Balas, 2014, s. 4).

I april i år kom Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer (Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørck, Naalsund & Skarpaas, 2016). Det er eit forskingsprosjekt som har undersøkt ulike former for undervisnings- og læringspraksisar i ulike fag og nivå i grunnutdanninga, deriblant samfunnsfag i vidaregåande skule. Det vart gjennomført 12 casestudiar, samt tre nasjonale spørjeundersøkingar (Gilje et al., 2016, s. 10). Det er funn frå forskinga som knyter seg spesielt til samfunnsfag i vidaregåande skule som eg kjem til å trekke fram her. I løpet av dei siste tjue åra har det vokst fram eit nytt læremiddellandskap der digitale læremiddel og ressurser for læring i aukande grad supplerer og delvis erstattar den papirbaserte læreboka, som har dominert marknaden for læremidler (Gilje et al., 2016, s. 17). Digitale læremiddel er utvikla til bruk i opplæringa for å dekke kompetansemåla, her inngår altså digitaliserte lærebøker, medan ressursar for læring eller læringsressursar er materiale som ikkje primært er utvikla med tanke på eller for bruk i skulen (Gilje et al., 2016, s. 5–6):

I vidaregåande skole svarer 52 prosent at de i hovedsak bruker papirbaserte lærebøker, men at de supplerer med noe bruk av digitale læremidler. Ytterligere 8 prosent oppgir at de velger å bruke ”i hovedsak digitale læremidler”. [...] Svarene fra lærerne i vidaregåande skoler kan tolkes som om de arbeider i en blandingskultur, der valget mellom papirbaserte og digitale læremidler er reelt, og at papirbaserte og digitale læremidler da blir mer likestilt (Gilje et al., 2016, s. 23–24).

Denne blandingskulturen er svært gjeldande i samfunnsfag, mellom anna fordi dei kvalitative lærarundersøkingane viser at samfunnsfagstimane i stor grad er prega av at lærarane «foreleser» og legg til rette for heilclassesamtale og diskusjonar (Gilje et al., 2016, s. 42). Halvparten av lærarane i samfunnsfag bruker like mykje digitale læremiddel som papirbaserte, og det heng truleg saman med at kvar elev har sin eigen PC, samt utviklinga og bruken av NDLA (Nasjonale digitale læringsarena) sin nettstad (Gilje et al., 2016, s. 44). På bakgrunn av svara lærarane hadde gjeve i forbindelse med kva type læremiddel dei hadde brukt i sist time, hevdar Gilje et al. (2016, s. 43) at læreboka er svært viktig i samfunnsfagstimar. Dessutan har læreboka ein viktig funksjon som eit strukturerande element i undervising og dannar utgangspunkt for ei rekke undervisningsaktivitetar (Gilje et al., 2016, s. 72). Gilje et al. (2016) har også analysert kva grunnlag læremidla er valt ut ifrå, og kva betydning læremiddelet har i fortolking av læreplanen (Gilje et al., 2016, s. 17). Analysane viser at læremidla i hovudsak blir valde av lærarfellesskapet, men læraren sin autonomi i sjølve valet er større i vidaregåande skule samanlikna med grunnskulen (Gilje et al., 2016, s. 29). Funn i intervjumaterialet tydde på at mange lærarar «anser at læreboka 'sikrer' at de dekker kompetansemålene i faget. De tolker en god lærebok som en slags forsikring om at deres arbeid med kompetansemålene er omfattende nok» (Gilje et al., 2016, s. 27). Men der lærarane ikkje ser på læreboka som god nok, vel lærarane noko anna i tillegg, eller vel vekk læreboka (Gilje et al., 2016, s. 29).

Det som gjer denne forskinga både interessant og relevant for denne oppgåva, er at Gilje et al. (2016) kjem med ei oppdatert forskning på mellom anna bruken av lærebøker i samfunnsfag. Gilje et al. (2016) viser at læreboka framleis i stor grad blir brukt i samfunnsfag, sjølv om samfunnsfag er eitt av faga som i størst grad også brukar andre læremiddel og læringsressursar. Lærarane har tiltru til at lærebøkene dekker kompetansemåla i dei ulike faga, men det blir lagt vekt på at lærarar nyttar seg av andre læremiddel og læringsressursar der lærarane meiner at lærebøkene ikkje strekk til (Gilje et al., 2016). Om dette er grunnen til at lærarane i samfunnsfag nyttar seg mindre av papirforma av lærebøkene enn dei andre faga, gjev ikkje forskinga svar på. Det kunne ha vore interessant å undersøke vidare.

Lærebøker blir sett på som fortolkingar av læreplanen fordi dei alltid blir utforma for å møte krava i ein konkret læreplan (Tønnesen, referert i Blikstad-Balas, 2014, s. 4). Læreplanen legg nasjonale føringar for kva målsettinga med undervisinga i skulen er. Når lærebøkene

legg seg tett etter dette, er det ikkje så rart at læreboka held på statusen sin. I tillegg til dette er lærebøker ein spesiell sjanger fordi dei har ei klar målgruppe, samstundes som dei skal famne breitt og nå ut til alle typar elevar på vidaregåande. Lærebøker har som mål å overtyde og skape oppslutning kring dei perspektiva som blir presentert (Røthing, 2015, s. 73). Sjølv om lærebokforfattarane har stor fridom, følgjer dei retningslinjene frå læreplanane i si utforming av lærebøker. Det er ikkje mogleg å gje ei objektiv framstilling av verkelegheita. Læreplanar og lærebøker er dermed utforma på bakgrunn av forfattarane sitt eige verdsbilete. Det er nødvendigvis ikkje forfattaren si forståing aleine, men læreplanen og lærebøkene formidlar gjerne allmenne forståingar, eller forståingar som ofte er teke for gitt. Difor kan læreplanen og lærebøkene, sett i samanheng, gje ein peikepinn på korleis tema som til dømes likestilling blir arbeidde med i skulen. Samstundes er det viktig fordi elevar tek for gitt at lærebøkene har truverdig informasjon og aksepterer at «alt» som står i lærebøker, er relevant og viktig (Kiili; Monitor; Egeberg et al., referert i Blikstad-Balas, 2014). Læreplanen og val av lærebøker er ein del av skulen sine føringar inn i undervisinga, og er med på å danne rammefaktorar som både læraren og elevane må arbeide ut ifrå. Samstundes med at ein ikkje bør overvurdere samfunnsfaget si rolle i sosialisering, må ein heller ikkje overvurdere læreboka si sosialiseringssrolle i undervisinga.

Forskinga Blikstad-Balas viser til, deler seg i spørsmålet om lærebøker har mista sin hegemoniske status til fordel for andre læringsressursar, men forkinga viser også at lærebøker framleis er ein tekstleg premissleverandør i skulen (Blikstad-Balas, 2014). Gilje et al. (2016) sin ferske forskingsrapport *Med ARK&APP* underbyggjer nettopp dette. Hovudbodskapan både til Blikstad-Balas (2014) og Gilje et al. (2016) er at uansett kva læringsressurs ein nyttar seg av, bør ein sjå nærare på *korleis* ein bruker dei ulike tekstane i skulen, då tekstmangfaldet stadig blir større. Sjølv om dette er svært spennande og Blikstad-Balas (2014) etterspør meir forking på området, så er ikkje mitt føremål med denne oppgåva å svare på dette, men gjere ein tekstanalyse av lærebøker. Blikstad-Balas (2014) hevdar det ikkje nok å berre studere ulike kvalitetar ved ein tekst for å vite kva rolle læringsressursen har i klasserommet. Det er eg ikkje usamd i, men likevel meiner eg slike analysar er av stor verdi, då tekstinnhaldet i lærebøker kan vere med på å danne grunnlaget for *korleis* lærebøker blir brukt i praksis, i klasserommet. Særtrekka til lærebøker gjer det spesielt viktig å gjere kritiske analysar (Røthing, 2015, s. 73). Difor ønskjer eg med denne oppgåva å bidra til meir bevisstgjerung kring den makta lærebøker kan ha gjennom måten dei framstiller forståingar av likestilling på. Til no har eg gjennomgått mange grunngevingar for at det framleis er

høgst relevant å analysere lærebøker, då lærebøker stadig står svært sentralt i undervisinga, på trass av auka bruk av andre type kjelder (Blikstad-Balas, 2014, s. 4). Med dette som utgangspunkt ser eg vidare ein stor relevans i å undersøke *korleis* likestilling blir uttrykt gjennom tekstar i lærebøker.

2.3 Likestilling

Formelt sett blir omgrepet likestilling i dag brukt både med tanke på kjønn (jf. likestillingslova, §1), etnisitet, nasjonalt opphav, avstamming, hudfarge, språk, religion og livssyn (jf. diskrimineringsloven, §1), men også likestilling uavhengig av kva funksjonsevne ein har (jf. diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, §1). Kjernen i denne forståinga av likestilling er å sikre alle like rettar og moglegheiter, i tillegg til å hindre diskriminering, uavhengig av kva gruppe spørsmålet gjeld. Likestilling er «at alle personer skal ha like rettigheter og muligheter i samfunnet, uavhengig av blant annet kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, alder, etnisitet og religion» (Ryste, 2015). Likestilling gjeld fleire diskrimineringsgrunnlag og blir omtala som ei utvida forståing av likestillingsomgrepet. Ifølgje Teigen (2006) vil likestilling i dei fleste situasjonar på ein eller anna måte handle om deltaking – om retten til å vere til stades (s. 259). Den tradisjonelle tolkinga av likestilling har vore synonymt med forståinga av at kvinner og menn skal vere likestilte, og det er framleis den vanlegaste bruken av ordet (Ryste, 2015). Etter at den utvida forståinga av likestillingsomgrepet har blitt meir og meir etablert, blir termen *kjønnslikestilling* meir vanleg: «'Kjønnslikestilling' brukes stadig oftere på norsk for å skille mellom likestilling mellom kjønnene og likestilling allment, men det vanligste er fortsatt 'likestilling'» (Cathrine Holst, 2013, s. 191). Fordi denne oppgåva vil fokusere på kjønnslikestilling, ønskjer eg å gjere greie for nokre aspekt ved denne omgrepsavgrensinga.

2.3.1 Kjønnslikestilling

I artikkelen *Likestilling* forsøker Cathrine Holst (2013) å avklare likestillingsomgrepet. Dette gjer ho ikkje for å setje likskapsteikn mellom *likestilling* og ei bestemt forståing, men for å sjå nærare på kva som dannar grunnlaget for den normative og prinsipielle tenkinga kring likestilling. Holst (2013) tek utgangspunkt i dei engelske uttrykka *equality* og *gender equality* i avklaringa av likestillingsomgrepet. På norsk omset Holst desse omgrepa til *likskap* og *kjønnslikestilling* (s.191). Holst legg fram ulike forståingar av likestilling, og viser at sjølv om mange står i motsetnadsforhold til kvarandre, så treng dei nødvendigvis ikkje å vere

gjensidig utelukkande. Med utgangspunkt i Holst si utgreiing, kjem eg i det følgjande til å legge fram dette, og andre perspektiv, for å kaste lys over det samansette omgrepet *likestilling*. Holst ser først nærare på kva som ligg i forståinga «like som det identiske», og uttrykkjer det slik: «Å si at noen er like, kan bety at vi skal se på og behandle dem som de er identiske og kan reduseres til det samme (på engelsk: *sameness*)» (2013, s. 192). Her blir det i kjønnspolitiske diskusjonar stilt spørsmål ved om «det samme» blir knytt til ein idé om at alle kvinner har ein del felles eigenskapar, erfaringar, verdiar og interesser, og ut ifrå det ønskjer ein mykje av det samme, trass i det ein ikkje har til felles (Holst, 2013, s. 192). Likskapstenkinga som tek utgangspunkt i det som er felles for alle menneske uavhengig av kjønn, strekker seg tilbake til då Mary Wollstonecraft tok eit oppgjær med tanken om at kvinner var naturleg underordna menn: «If women are to be human, and not placed hierarchically in some third category between men and beasts, then reason, along with virtue and knowledge, is their highest value, as it is for men» (Wollstonecraft, 2015, s. IX). Wollstonecraft var svært oppteken av at kvinner må bli sette på som fornuftsvesen og intellektuelle fullverdige menneske, og ho har vore ei viktig inspirasjonskjelde for kvinnebevegelsen sitt fokus på likestilling og kvinnefrigjering (Bondevik & Rustad, 2009, s. 46–47) Nyare liberal-feministiske bidrag er til dømes Martha Nussbaum, som omtalar sin feminisme som humanistisk «fordi kvinner er mennesker som har krav på hva alle mennesker har krav på» (Holst, 2008, s. 133). Begge deler likskapstenkinga som tek utgangspunkt i det som er felles for menneske.

Likskap som likeverd er det andre Holst tek for seg: «Å anerkjenne og legge til grunn en norm om likhet mellom mennesker kan også henspille på ideer om at mennesker har lik verdi eller er likeverdige» (Holst, 2013, s. 192). Likeverd handlar om individ sine like rettar til fridom, respekt og anerkjening, framfor å vektleggje det som er likt og felles for menneske (Holst, 2013, s. 192). Her fokuserer ein ikkje på det som er likt eller likt på tvers av det som er ulikt, men det som er viktig er at alle menneske er likeverdige. Alle menneske har lik verdi i kraft av å vere menneske. Likeverdige menneske skal ha like moglegheiter. Likestilling er knytt til eit krav om at alle skal ha like moglegheiter. Kva vil det seie å ha like eller tilnærma like moglegheiter, spør Holst (2013), og legg fram forslag til ulike svar på dette spørsmålet: «Én mulighet er å definere like muligheter som fravær av direkte diskriminering» (Holst, 2013, s. 193). Dette går over eins med Ryste (2015) sin definisjon av likestilling, nemleg at likestilling handlar om å ha like moglegheiter med frávær av diskriminering. Som Holst (2013) påpeiker, er det mange som vil hevde at moglegheitene kan vere urimelig ulike, sjølv

om fråværet av direkte diskriminering er der. Indirekte diskriminering, som direkte, kan vere eit resultat av at samfunnet si organisering og utforming gjer at ein blir utsett for strukturell diskriminering (Ikdahl, 2016).

Det formelle rettferdsprinsippet er ein annan måte å tolke likskap på: «Like tilfeller skal behandles likt, ulike tilfeller ulikt» (Holst, 2013, s. 193). Dette prinsippet seier ikkje noko om kva som skal reknast som «like tilfeller», ei heller korleis «ulike tilfeller» skal behandlast, og blir difor kalla eit innhaldstomt prinsipp (Holst, 2013, s. 193). Formell rettferd er altså foreineleg med ganske ulike idear om korleis vi bør behandle kvarandre (Holst, 2009, s.76). Dette prinsippet stammar opphavleg frå Aristoteles. «'The female is female by virtue of a certain *lack* of qualities,' Aristotle said» (de Beauvoir, 2015, s. 7), så der Aristoteles ser på menn og kvinner som ulike tilfelle, ser Rawls på alle borgarar som like tilfelle (Holst 2009, s. 76). John Rawls blir rekna som grunnleggaren av moderne liberalisme. Retninga er politisk i form av at hovudideen er ein livssynsnøytral politikk, der ein ikkje må vere einig i ein bestemt politikk, men einast om at statleg maktbruk må vere rettferdig (Holst, 2009). Rawls sin variant av politisk liberalisme lukker ikkje ute forskjellsbehandling, dersom forskjellsbehandling kan bidra til å gje alle likare moglegheiter (Holst, 2009, s. 76). Samstundes som det er eit mål om å oppnå rettferd, finst det likeverdsnormer i kraft av likestillingslova (§§1, 5 og 6), som gjer at ein kan legitimere forskjellsbehandling. Det er mykje rettferdsteori som søker å svare på kva som er rettferdig ressursfordeling i samfunnet, med tanken om at dei som har same mengde ressursar, stiller likt. Nussbaum er ei av fleire liberalfeministar som har innvendingar til det dei meiner er Rawls sine ulike måtar å privilegere menn på, sjølv om Rawls legg opp til at eit samfunn skal vere kjønnsrettferdig (Holst, 2009, s. 76). Nussbaum sitt poeng er at menneske har ulik evne til å utnytte dei ressursane dei får tildelt. Til dømes vil kvinner som blir undertrykt i patriarkalske samfunn, måtte ha fleire ressursar enn menn for å kunne oppnå same funksjonsnivå som menn (Holst, 2008, s. 135). Nussbaum er ein rettferdsfeminist som med sitt liberalistiske utgangspunkt har mykje til felles med Rawls. Difor skil dei seg frå kvarandre i kva dei reknar som rettferdig.

Holst (2013) viser med dette at likestilling er eit komplekst omgrep, men at grunnlaget for den norske forståinga av likestilling i stor grad dreier seg om likskap framfor til dømes fridom og mangfald (s. 197). Likskapsomgrepet som har vore drøfta her, er ikkje gjensidig utelukkande, då det alltid vil vere avhengig av kven ein spør og i kva samanheng spørsmålet

blir stilt. Dersom ein låser likestilling til kun å gjelde ei konkret beskriving, lukker ein samstundes ute andre viktige aspekt ved totalforståinga (Holst, 2013, s. 197).

2.3.2 Kjønnteori

Kjønnteorien sitt mest grunnleggande spørsmål er: Kva er kjønn? Spørsmål om korleis kjønnsforskjellar oppstår eller blir konstituerte, og om kva førestillingar som ligg til grunn for at kjønn spring fram slik som det gjer i vår kultur, er også heilt sentrale spørsmål (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 15). Det er mange måtar å nærme seg desse spørsmåla på. Ulike tilnærmingar stiller spørsmålet om kjønn på radikalt forskjellige måtar, som igjen opnar for radikalt forskjellige svar (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 20):

De kjønnteoretiske undersøkelene går på denne måten hinsides sementerte identitetskategorier som ”mann” og ”kvinne” og røkkar ved dem. I så måte er spørsmålet om kjønn et åpent spørsmål som undersøkes i en stadig utforskning av mulige betydninger og betydningssammenhenger. (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 15).

Bondevik og Rustad (2009) tek utgangspunkt i kva tema og debattar som har prega den humanistiske kjønnsforskninga for å svare på kva kjønn er. Humanvitskapen rommar ein problematisering og vektlegging av historie og kva betydning historie har hatt å seie for å forstå mennesket og kulturskapte fenomen i dag (Bondevik & Rustad, 2009, s. 43). Kjønn og kropp har både historiske, kulturelle og sosiale dimensjonar, og inndelingar av menneske i kategoriane kvinne og mann har betydning for korleis samfunnet har blitt strukturert og organisert (Bondevik & Rustad, 2009, s. 43). Forståinga av korleis kvinner og menn skal forholde seg til kvarandre har vore sentralt i utforminga av lovgjeving, moral og normer for korleis vi skal omgås kvarandre (Bondevik & Rustad, 2009, s. 43). Historikaren Thomas Laqueur har skissert opp to modellar han meiner speglar to fundamentalt ulike forståingar av kjønn: ein *eittkjønnsmodell* og ein *tokjønnsmodell*. Desse modellane er basert på korleis kropp og kjønn blir tolka til ulike tider (Bondevik & Rustad, 2009, s. 43–44). Ifølgje Laqueur skjer overgangen mellom ein eittkjønnsmodell i det førmoderne Europa og ein tokjønnsmodell frå og med 1700–1800-talet (Mühleisen & Lorentzen, 2009, s. 283). Eittkjønnsmodellen var prega av ein slags fysiologisk likskapstenking, der forskjellane mellom kjønna ikkje var fundamentalt forskjellige, men sosialt forskjellige. Kjønna var knytte til grad av forskjell og ikkje artsforskjell. Det vil seie at mannen var på eit høgare nivå enn kvinna, og eit døme på likskap var at kvinna og mannen sine kjønnsorgan blir omtalte som ei spegling av kvarandre, ved at kvinna sine organ er inne i kroppen medan mannen sine

er utanpå (Bondevik & Rustad, 2009, s. 44). I løpet av 1700- og 1800-talet endrar dette seg totalt, ifølgje Laqueur, og det som blir omtala som ein tokjønnsmodell, vart det gjeldande synet (Bondevik & Rustad, 2009, s. 44). Det gjekk ut på ei førestilling om at kvinner og menn var fundamentalt ulike på alle måtar. Kjønnsforskjellane baserte seg på ei forståing av at kjønna hadde ulik biologi, fysiologi og psykologiske eigenskaper og sosiale roller. Sidan sider av dette bygde opp under medisinsk og biologisk kunnskap, vart det også raskt anerkjent og dominerande (Bondevik & Rustad, 2009, s. 45). Denne kunnskapsproduksjonen om biologiske forskjellar kunne med andre ord bli brukt som ideologisk våpen, og var med på å legitimere forskjellsbehandling av kvinner til fordel for like rettar.

Det er knytt stor semje til Laqueur sine modellar, som er utforma på bakgrunn av tesar om historisk endring i synet på kjønn. Samstundes har Laqueur blitt kritisert for å vere for absolutt i sine konklusjonar (Helness, 2014). Kritikken går mellom anna på at eittkjønnsmodellen ikkje var så allmenn som Laqueur ville ha det til, og at tokjønnsmodellen må ha kome tidligare enn på midten av 1700-talet, som Laqueur hevder (Helness, 2014). Dei som er kritiske til Laqueur, er i stor grad kritisk til sjølve premisset Laqueur legg til grunn, men dei er ikkje kritiske til at måten Laqueur tolkar at vi forstår og har forstått kjønn på (Helness, 2014). Uansett om det er tale om biologisk eller sosialt kjønn, er det alltid knytt til måten vi strukturerer samfunnet på (Helness, 2014). Laqueur viser både korleis forståinga av kjønn har endra seg, samt korleis samtida si forståing av kjønn har betydning for korleis kvinner og menn lever sine liv og kva rettar og fridom dei har (Bondevik & Rustad, 2009, s. 46).

Laqueur skildrar ei utvikling frå ein eittkjønnsmodell i førmoderne Europa til ein tokjønnsmodell. Spørsmålet blir då om det neste er ein fleirkjønnsmodell? Mühleisen og Lorentzen (2009) snur spørsmålet frå kva kjønnsmodell som passar, til kvifor nøytralisering av kjønn kan vere ein god strategi. Dei meiner svaret ligg i det innebygde feministiske prosjektet: «Målsettingen om at hierarkiske og dikotome kjønnsforhold bør opphøre ettersom effekten av denne kjønnskonstruksjonen er årsaken til urettferdighet, diskriminering og begrensingar» (Mühleisen & Lorentzen, 2009, s. 277). Her blir det argumentert for å bevege seg vekk frå kjønnskategoriar, eller så kan ein gå for ein fleirkjønnsmodell som har kategoriar som er så mangfaldige at det ikkje er éin kjønnskategori som står over ein annan. Uavhengig av om det er ingen eller mangfaldige kategoriar som er løysinga, viser Mühleisen og Lorentzen til at ein i alle fall ikkje må halde på ei todeling: «Relatert til tanken om ett kjønn

eller mangfold av kjønn innebærer det en mulig utvikling der det skjer en så radikal differensiering og mangfoldiggjøring av kjønn at tokjønnsmodellen – dikotome, hierarkiske kjønnsforskjeller – mister noe av sin betydning» (Mühleisen & Lorentzen, 2009, s. 283). Det er ein idé om eitt kjønn eller eit uendeleg tal potensielle kjønnsdifferensieringar:

Ikke som en tilbakevending til en ulikebasert fysiologisk enkeltkjønnsmodell, men som en radikal idé om mennesket som individ på et rettighetsmessig og idémessig plan, kombinert med kunnskap om biologiske forskjeller som sprenger tokjønnsmodellen. (Mühleisen & Lorentzen, 2009, s. 284).

Dette er teoretiske perspektiv som ikkje ser på kjønn som ein eigenskap ved individet, men som ein sosial og kulturell praksis (Mühleisen & Lorentzen, 2009, s. 277). Som eg har vore inne på, har spørsmål om kjønn i stor grad handla om kvinna sett i forhold til mannen, slik som Simone de Beauvoir har skrive det: «He is the Subject; he is the Absolute. She is the Other» (2015, s. 7). Beauvoir argumenterer for at synet på kvinna som den andre er produsert og noko vi blir sosialiserte inn i, slik at førestillingar om eit mannleg subjekt og ein kvinneleg annan er blitt internalisert (Sampson, 2008, s. 46). Beauvoir sitt kjente utsegn om at ein ikkje blir født som kvinne, men blir det, vil seie at det er kulturelt, sosialt og historisk konstituert (Sampson, 2008, s. 47). Det er korleis forståinga av kjønn blir konstruert gjennom språket, altså ein diskursiv tilnærming til spørsmålet om kjønn, som kjem til å vere tilfallsvinkelen i denne oppgåva. Den diskursive tilnærminga tek utgangspunkt i at førestillingar og forståingar av kjønn og kjønnsforskjell alltid er i endring, og ho sett søkelyset på dei maktmekanismane som ligg til grunn for og opprettheld dei eksisterande strukturane (Jegerstedt & Mortensen, 2008).

2.3.3 Diskursiv tilnærming til kjønn

«Den diskursive innfallsvinkelen til kjønn konsentrerer seg om å undersøke hvordan kjønn, seksualitet og subjekt produseres som en effekt av den måten vi snakker om dem på, altså gjennom ulike diskursive praksiser» (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Det er Michel Foucault si tenking kring forholdet mellom diskurs og makt som ligg til grunn for denne dreinga innanfor kjønnsteori (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Foucault hevder at det er gjennom måten vi snakkar om verda på at kunnskapen om ho blir forma, fordi objekta ikkje eksisterer utanfor vår forståing av dei (Foucault, referert i Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Ifølgje Egeland & Jegerstedt (2008, s. 70) definerer Foucault diskursar som praksisar som systematisk formar dei objekta dei tilsynelatande handlar om, og det betyr at det er gjennom diskursen at til dømes kjønn blir skapt og ikkje «omforma». Diskursen er på eitt nivå

avgrensa i tid og rom, fordi betydninga av ordet forandrar seg i forhold til den konteksten det inngår i (Foucault, referert i Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Diskursar kan på eit anna nivå bidra til å opprette, fordele og plassere subjektsposisjonar slik at diskursen blir ei slags regulering av språkbruken som viser kven som kan snakke når, om kva og på kva måte (Foucault, referert i Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70–71). Foucault hevdar at det er gjennom måten vi snakkar på at objekt og subjekt blir skapt, og sanninga blir produsert gjennom diskursar. Likevel er ikkje Foucault oppteken av om ein diskurs gjev ein sann representasjon av verkelegheita eller ikkje:

Det som opptar ham, er de mekanismene som gjør at én diskurs blir fremhevet, løftet opp og utbredt som den dominerende diskursen på bekostning av en annen, det vil si: som den sammenhengen hvor det som sies og skrives om for eksempel kjønn og seksualitet, blir gyldig og dermed sant. De mekanismene som fremhever, løfter opp og utbrer en diskurs, er gjennomsyret av makt, skriver Foucault. (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 71)

Det er desse mekanismane som gjer at ein diskurs blir framheva og naturleggjort. Makta er dynamisk på den måten at ho blir produsert, men også produserer. Foucault tek med dette eit oppgjær med synet på makt som ei rørsle ovanfrå og ned, der makt er noko nokre har og andre manglar, og som fører til at nokre subjekt kan undertrykke andre subjekt (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 71). Nancy Fraser (referert i Holst, 2008) er imidlertid kritisk til Foucault sitt maktomgrep og hevder Foucault manglar ein distinksjon mellom legitim og illegitim makt: «Uten et kriterium for hva som er legitim maktutøvelse, blir det umulig å si at voldtekt er galt – fordi maktutøvelsen var illegitim – mens det å straffe overgriperen kan være rett – fordi ikke *all* maktutøvelse nødvendigvis er illegitim» (Fraser, referert i Holst, 2008, s. 150). Det Foucault kritiserer, er at ein manglar evne til å fange opp dei maktformene som allereie er involvert i den makta som blir utøvd ovanfrå og ned, og at ein ikkje berre forhold seg til resultatata av maktutøvinga (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 71).

Det er fleire kjønnteoretikarar som har latt seg inspirere av Foucault. Wendy Brown har til dømes latt seg inspirere av Foucault sitt syn på det dynamiske forholdet mellom makt og fridom, fordi Brown ikkje ser på dette som motsetnad, men at moglegheitene for fridom er å finne innanfor maktregima (Gressgård, 2008). Judith Butler på si side deler Foucault sitt diskursomgrep og syn på forholdet mellom diskurs og makt (Jegerstedt, 2008, s. 75). Butler er ifølgje Kari Jegerstedt (2008, s. 74) kanskje den mest omtalte av alle dei feministiske kjønnteoretikarane etter utgjevinga av boka *Gender Trouble* i 1990. Butler er einig i Foucault sitt syn på at makt opererer diskursivt. Ikkje berre er makt regulerande, men ho er

også produktiv gjennom å produsere «sanning» som verkar opplagd og sjølvsgd (Jegerstedt, 2008, s. 75). På den måten verkar vår forståing av kropp, seksualitet og kjønn «naturleg», men Butler hevdar det ikkje eksisterer utanfor dei diskursive praksisane som har konstruert vår forståing (Jegerstedt, 2008, s. 75). Forståinga av at «sanningar» blir konstruerte kan tolkast som ei erkjenning av at språket ikkje strekk til, og heller aldri kan gje ein total representasjon av verkelegheita, ifølgje ei av verdas leiande litteraturteoretikarar, Shoshana Felman (Neple, 2008, s. 242). Det er ei anerkjenning av «språket som grunnleggende performativt. Som talende subjekt kan vi dermed være med på å skape verden, og dersom det viser seg at visse diskurser fungerer undertrykkende, er det mulig å etablere motdiskurser» (Neple, 2008, s. 242).

Egeland & Jegerstedt (2008, s. 71) trekker fram det som ifølgje dei er viktig med Foucault sitt maktomgrep både for kjønnsteorien og for feminismen som ein politisk praksis med fokus på endring. Foucault, ifølgje Egeland & Jegerstedt (2008, s. 71–72), forsøker å antyde ein tenkemåte som, for det første, gjer det mogleg å fange opp dei mekanismane og fenomenene som med ein gong verkar naturlege (til dømes seksualitet og kjønnspraksisar), for så å vise at dette er produkt av maktutøving. For det andre hevder Foucault, ifølgje Egeland & Jegerstedt (2008, s. 72), at denne tenkjemåten gjer at maktutøving og moglegheit for motstand og endring faktisk er to sider av same sak, fordi makt og sanning ikkje står i motsetnadsforhold til kvarandre.

2.4 Diskursteori

Diskursanalyse kan både presenterast som teori og metode, fordi det ifølgje Jørgensen & Phillips heng saman og dannar ein heilskap (1999, s. 12). Difor vil eg i det følgjande presentere Norman Fairclough sin kritiske diskursanalyse som teoretisk rammeverk, der eg gjennomgår sentrale omgrep og verktøy som eg bruker i analysen av lærebøkene. Den metodiske tilnærminga til diskursanalyse og framgangsmåten vil bli presentert i metodekapittelet. Først skal eg kort seie noko generelt om diskurs og diskursanalyse. Når det gjeld bruk av diskursanalyse som metodisk verktøy, har eg som nemnt teke utgangspunkt i Fairclough sin kritiske diskursanalyse, som blir skildra i *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research* (Fairclough, 2003) og *Diskursanalyse som teori og metode* (Jørgensen og Phillips, 1999). Eg bruker også Theo van Leeuwen (2008) sine strategiar for legitimering, slik dei blir presenterte i *Discourse and Practice*.

2.4.1 Diskurs og diskursanalyse

Diskurs kan bety tale, drøfting eller samtale, men blir gjerne brukt i vidare tyding om ytringar i kontekst. *Diskurs* blir av Jørgensen & Phillips definert slik: «[...] *en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*» (1999, s. 9). Foucault, som har hatt stor påverknad på diskursteorien, og definerer *diskurs* slik: «En diskurs er altså helheten av betydningsgivende og maktkonstituerende elementer som til sammen skaper et sammenhengende rammeverk for hva som kan sies eller gjøres om et gitt fenomen. Diskursen former dermed både tale og praksis» (referert i Bondevik & Rustad, 2009, s. 56). Med andre ord viser *diskurs* til at språket vårt er ein konstruksjon som er strukturert i forskjellige mønster, og at ein person si oppfatning av verda blir utforma innanfor den interaksjonen personen deltek i (Thagaard, 2009, s. 115). Diskursanalyse er eit verktøy for å identifisere desse verkelegheitskonstruksjonane, og legg vekt på korleis oppfatningane kjem til uttrykk (Thagaard, 2009; Jørgensen & Phillips, 1999).

2.4.2 Kritisk diskursanalyse

Det er fleire retningar innanfor kritisk diskursanalyse, men dei har nokre fellestrekk. Her tek eg utgangspunkt i Jørgensen og Phillips (1999) sin gjennomgang. Kritisk diskursanalyse er både teoriar og metodar som har som føremål å undersøke forholdet mellom diskursiv praksis og sosiale og kulturelle fenomen (s. 72–73). For kritiske diskursanalytikarar er det viktig å analysere diskursar, fordi diskursar ikkje berre er med på å forme og endre sosiale strukturar og prosessar, men også er speglingar av dei (s. 74). Her skil Fairclough seg særskilt frå Laclau og Mouffes sin diskursteori, som utelukkande oppfattar diskurs som konstituerande. Fairclough skil mellom diskursive praksisar og sosiale (ikkje-diskursive) praksisar som formar kvarandre slik at diskursive praksisar konstituerer sosiale praksisar, men også blir konstituert av sosiale praksisar (s. 28). Difor er det viktig å analysere den språklege praksisen med medvit om kva kontekst han står i, for å få det riktige meiningsinnhaldet. Kritisk diskursanalyse vert kalla kritisk fordi han ser på det som si oppgåve å avsløre diskursiv praksis som skapar og reproduserer ulike maktforhold, og har som mål å bidra til endring i retning av meir like maktforhold (s. 75–76). Fairclough definerer kritisk diskursanalyse som ei retning som har som føremål å undersøke

de ofte uigennemsigtige årsags- og determinansforhold mellem (a) diskursive praksisser, begivenheder og tekster, og (b) bredere sociale og kulturelle strukturer, relationer og processer, [...] hvordan sådanne praksisser, begivenheder og tekster fremkommer og er ideologisk formet af magtrelationer og kampe om magt, [...] og hvordan uigennemsigtigheden i disse relationer mellem diskurs og samfund selv er en

faktor, der sikrer magt og hegemoni. (Fairclough, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75)

Fairclough beskriver metoden som «a version of 'critical discourse analysis'» (Fairclough, 2003, s. 2), som ein kan plassere ein stad mellom den lingvistiske tekstanalysen og diskursanalyse i tradisjonen etter Foucault. Fairclough si retning innanfor kritisk diskursanalyse går over eins med Foucault sitt syn på diskurs (jf. Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Begge er opptekne av det Fairclough kallar «kritisk sprogbevidsthed» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 76). Både Foucault sin diskursanalyse og Fairclough sin kritiske diskursanalyse forsøker på kvar sin måte å avdekke korleis maktrelasjonar blir produserte og reproduserte i tekst. Foucault meiner at makt ikkje blir utøvd av enkeltindivid eller grupper, men at det er den språklege diskursen i seg sjølv som er makt. Han meiner dermed at analysering går ut på kva objekt og subjekt som er konstruert gjennom diskursen, medan Fairclough sin kritiske diskursanalyse går ut på å avdekke maktutøving som tilseier at enkelte personar eller grupper utøver makt over andre. Begge formene for avdekking av maktforhold gjennom diskurs er verdifulle på kvar sitt vis. Slik eg ser det, ekskluderer dei ikkje kvarandre, og eg har difor valt å kombinere både Foucault og Fairclough sitt syn på diskurs og makt i analyseringa.

Kritisk diskursanalyse er ifølgje Fairclough mykje meir enn berre tekstanalyse. Slik han ser det, fungerer ikkje tekstanalyse åleine som ein fullstendig diskursanalyse på grunn av ein manglande forbindelse mellom teksten og samfunnsmessige og kulturelle prosessar og strukturar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Fairclough har difor ein tredimensjonal modell som kan brukast som analytisk rammeverk. Desse tre dimensjonane er *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Tekstanalysen konsentrerer seg om formelle teksttrekk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81), og er den dimensjonen eg har lagt mest vekt på. Analyse av diskursiv praksis konsentrerer seg på si side om «hvordan tekstforfattere trækker på allerede eksisterende diskurser og genrer for at skabe en tekst, og om hvordan tekstmodtagere også anvender forhåndenværende diskurser og genrer i konsumtion og fortolkning af teksten» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81). I følgje Fairclough blir den sosiale praksisen gjeldande der teksten møter den diskursive praksisen. «Det er således kun gennem diskursiv praksis – hvor folk bruger sprog for at producere og konsumere teksten – at tekster former og formes av social praksis» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82).

Sjølv om denne oppgåva tek utgangspunkt i tekstanalyse, kjem ein ikkje utanom at teksten er skriven til ei konkret målgruppe, eller at teksten beskriv eit emne ut ifrå bestemte kontekstar. Noko av kritikken mot Fairclough er at det er «nogle uklarheder om konsekvenserne af skellet mellem det diskursive og det ikke-diskursive» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 101). Ei slik teoretisk inndeling framstår sjeldan like klar i praksis, og Fairclough sine grenser mellom diskursanalyse og analysen av den sosiale praksisen blir av Jørgensen & Phillips kritisert for å vere utydelege (1999, s. 101). Med uklare grenser for kva som inngår i den tekstlege og sosiale diskursen, blir det problematisk å forstå ei reint tekstleg analyse som ei ufullstendig analyseform, slik Fairclough ser ut til å gjere (1999, s. 101). Jørgensen og Phillips (1999) peiker på si side på at det ikkje nødvendigvis er naudsynt å ta i bruk *alle* metodane i sitt forskingsprosjekt (s. 88). Mitt mål er ikkje ei analyse av ein likestillingsdiskurs på fleire område, men ein tekstanalyse av likestilling i lærebøker. Det er ei avgrensing eg har gjort i oppgåva, særskilt med tanke på omfang og didaktisk relevans.

Der Fairclough brukar eit veldig vidt tekstomgrep som famnar om meir enn den skrivne teksten, som til dømes illustrasjonar og bilete, kjem eg kjem til å nytte ei avgrensa tekstforståing som kun gjeld den skrivne teksten. Dette valet har eg gjort mykje på grunn av oppgåva sitt avgrensa omfang. Likevel er det relevant å trekke inn Fairclough sine rammeverk om tekstleg diskurs. Ein tekstleg diskurs er ifølgje Fairclough (2003) primært bygd opp av to delar: a) dei er representasjon av særskilte delar av verda og b) perspektiva dei er presentert ut ifrå (s. 129). Ved analyse kan ein først identifisere kva hovudtema som er representert, for så å identifisere kva perspektiv tema er presenterte ut ifrå. I analysa skil eg difor mellom å identifisere korleis lærebøkene tematiserer likestilling, og deretter finne ut kva perspektiv likestilling er presentert ut ifrå. I det følgjande vil eg gjere greie for nokre aspekt ved tematisering og diskurs som kan analyserast. Først startar eg med å gjere greie for dei ulike omgrepa *polyfoni*, *intertekstualitet*, *antakelsar* og *føresetnadar*, *likskapsrelasjon* og *opposisjon/ulikskap*, før eg presenterer van Leeuwen sine fire hovudstrategiar for legitimering, som eg skal bruke i analysen der eg ser på kva strategiar lærebøkene bruker for å legitimere likestilling.

Polyfoni og intertekstualitet

Polyfoni vil seie at det alltid vil vere meir enn ei stemme som kjem til uttrykk gjennom ein tekst. Intertekstualitet handlar om korleis ein tekst går i dialog med andre tekstar, for ein tekst

kommuniserer alltid med andre tekstar gjennom å til dømes referere og inkorporere andre tekstar (Fairclough, 2003, s. 47). Intertekstualitet kan ha meir eller mindre spesifikke avsendarar. Til dømes kan påstandar konstruerast ved å ikkje vise til spesifikke avsendarar, medan bruken av ein spesifikk avsendar kan legitimere det som blir formidla.

Antakelsar og føresetnadar

Alle tekstar er basert på ei viss forståing i form av ein type innsikt, kunnskap, felles oppfatning eller ei meining som er felles og blir teke for gitt. Difor er det alltid innhald i teksten som føreset at lesaren har ein bestemt type kunnskap eller haldningar for å forstå den fulle meininga av teksten. Dette er innhald som ikkje blir formulert eksplisitt, men som lesaren gjennom *assumptions* (antakelser) og *presupptions* (føresetnadar) sjølv må tenkje seg til, ifølgje Fairclough (2003, s. 17). Ein viktig del av teksten sin intertekstualitet handlar nettopp om dette, og Fairclough formulerer det slik: «Texts inevitably make assumptions. What is 'said' in a text is 'said' against a background of what is 'unsaid', but taken as given» (s. 40). Difor inneheld ein tekst nokre antakelser og føresetnadar som dannar eit bilete av korleis verda er. Fairclough (2003) har definert tre formar for antakelsar: antakelsar om kva som eksisterer, antakelsar om kva som kan vere tilfelle eller kva som kjem til å skje, og antakelsar om det som er godt eller ønskjeleg. Sistnemnte kan gjerast eksplisitt ved bruk av lada ord og uttrykk, men også ved tilknytning til verdisystem. Til dømes kan likestilling bli framstilt ut ifrå det gjeldande verdisystemet i Noreg, som er forankra i læreplan og lærebøker. Lesaren si evne til å forstå desse verdiantakelsane er difor avhengig av hans eller hennar kjennskap til det gjeldande verdisystemet. Læreboka har ei avgrensa målgruppe, men ho skal ha som mål å famne breitt, og det kan vere elevar med heilt anna bakgrunn som ikkje vil ha dei same antakelsane og føresetnadane i lesing av ein slik type tekst med eit slikt tema.

Likskapsrelasjon og ulikskap

Fairclough viser korleis ein tekst kan bruke *equivalence* (likskapsrelasjon) og *difference* (ulikskap/ forskjell) for å klassifisere sosiale delar til å danne heilskapar og underbygge ein bestemt hegemoni (2003, s. 88). Det kan vere at ein byggjer opp under ein kulturell hegemoni, som til dømes felles kulturell forståing og oppslutning kring likestilling. Dette kan skje ved at ein både implisitt og eksplisitt bruker *equivalence* (likskapsrelasjon) og *difference* (ulikskap/ forskjell). Eit døme på ein eksplisitt bruk av ulikskap kan vere når ein fortel om korleis likestillingssituasjonen i Noreg er, samanlikna med korleis det er i andre land og kulturar. Eit døme på implisitt bruk er derimot dersom ein i same situasjon ikkje eksplisitt

seier noko om korleis det er i andre land eller kulturar, men framhevar korleis likestillingssituasjonen er i Noreg.

Legitimering

Theo van Leeuwen (2008, s. 105–106) presenterer eit rammeverk for korleis ein kan analysere konstruksjonen av legitimering i diskursar, og van Leeuwen har identifisert fire hovudstrategiar for legitimering: 1) *Autoritet* er dersom ein legitimerer gjennom å vise til tradisjon, vane, lov eller personar med ein eller annan institusjonell autoritet. 2) *Moralsk vurdering* vil seie legitimering ved å referere til verdisystem. 3) *Rasjonalisering* er legitimering gjennom å vise til den kunnskapen som vert anerkjent som rasjonell i samfunnet. 4) *Narrativ* er å legitimere gjennom å fortelje sanne eller fiktive forteljingar. Desse fire strategiane kan oppstå kvar for seg eller i kombinasjon, og blir både brukt til å legitimere, men også for å delegitimere eller kritisere. Innanfor alle dei fire strategiane er det fleire underkategoriar, i det følgjande skal eg gjere greie for sentrale trekk innanfor kvar kategori.

1) *Autoritet*: van Leeuwen (2008, s. 106–109) deler legitimering gjennom autoritet i seks underkategoriar. *Personleg autoritet* er når ein har personleg relasjon til den som ytrar seg. Det kan til dømes vere i situasjonar med barn som lyttar til foreldre eller lærar, og det er legitimering som gjerne skjer i samanheng med bruk av verb: Magnus sette seg på stolen, fordi læraren sa det. *Ekspert autoritet* er når ekspertar, heller enn status, ofte eksplisitt uttrykkjer noko. Det kan vere 'nokre ekspertar' eller 'Dr. Aasen'. *Rollemodell autoritet* kan vere førebilete i vennar eller mediekjendisar, men ein lærar kan også vere dette til dømes ved å gjere ei førebiletleg handling. *Upersonleg autoritet* er legitimering ved å vise til lover, reglar og reguleringar. Det kan vere at staten seier det, at lova seier det eller politikken. *Autoritet gjennom tradisjon* er kanskje ikkje så utbrett no som tidligare innanfor fleire domene, men blir gjerne innanfor nokre område knytt tradisjon, vanleg praksis og fordi ein alltid har gjort det slik. *Autoritet gjennom konformitet* er fordi alle andre gjer det, difor bør du også gjere det, eller det kan til dømes vere at «mange skular fører den same praksisen».

2) *Moralsk evaluering*: Om legitimeringa er basert på verdiar meir enn at det er pålagt av nokon form for autoritet utan nærare grunngeving, bruker ein ord som 'god' eller 'dårleg' gjerne i kombinasjon med autoritet-legitimering (van Leeuwen 2008, s. 109–112). *Evaluering* er når adjektiv spelar ei nøkkelrolle i den moralske legitimeringa. Det kan vere gjennom *naturalisering*, der ei lukker ute andre moralske eller kulturelle forhold med det «naturlege».

Abstraksjon er å referere til ein annan praksis, slik at ein på ein abstrakt måte kan vere moraliserande. Til dømes kan det vere å seie at 'barnet går til skulen' i staden for å seie at 'barnet blir sjølvstendig'. *Analogi* er den siste forma for moralsk evaluering, og det er når ein samanliknar diskursar. Samanlikning i diskursar har alltid hatt ein legitimering- eller ein delegitimeringsfunksjon.

3) *Rasjonalisering*: I moderne diskurs er moralisering og rasjonalisering kun ei armlengd ifrå kvarandre på den måten at desse formene for legitimering ligg tett til kvarandre. Innanfor rasjonalisering skil van Leeuwen (2008, s. 113–117) mellom to hovudtypar av rasjonalisering: *Instrumentell rasjonalisering* legitimerer praksisar ved å vise til mål eller ein effekt av å gjere ei handling. Det kan til dømes vere at ein viser til ein aktivitet og meininga eller målet med aktiviteten, som både kan vere ei generell handling og ei handling som er moraliserande. *Teoretisk rasjonalisering* er å referere til naturleg orden på ting, men endå meir eksplisitt enn naturalisering, som eg har vore inne på tidligare. Medan den naturgitte kategorien viser til at det er naturleg, viser teoretisk rasjonalisering til «slik ting er» gjennom definering, forklaring og å anta kva som skjer basert på ekspertise eller erfaring.

4) *Narrativ*: Legitimering kan skje gjennom historiefortelling (van Leeuwen, 2008, s. 117–119). Det kan gjerast gjennom *moralske fortellingar* der det går bra med hovudpersonen som blir lønna for å legitimere sosial praksis. Det kan òg gjerast gjennom *skrekkhistorier* som formidlar kva som vil skje dersom du ikkje handlar i samsvar med normer for sosial praksis. På den måten viser begge typar forteljingar til kva som vil skje dersom du følgjer eller ikkje følgjer normer for sosial praksis. Historier kan også bruke symbolske eller spesifikke handlingar som representerer meir enn eit domene av ein institusjonalisert sosial praksis og fungerer dermed som ein modell for sosial handling.

3 Metode

For å avdekke korleis ulike forståingar av likestilling kjem til uttrykk i lærebøker i samfunnsfag i vidaregåande opplæring, har eg gjennomført ein kritisk diskursanalyse av tre digitaliserte lærebøker. Til no har eg gjort greie for læreboka si rolle i skulen og mitt teoretisk rammeverk. I dette kapittelet vil eg vise til metodiske val der eg gjer greie for korleis eg metodisk har nytta bruken av diskursanalyse. Deretter gjer eg greie for utvalskriterier, før eg presenterer materialet. Der tek eg for meg lærebøkene kvar for seg, samt ser på likskapar og skilnader. Eg har nytta digitaliserte utgåver av lærebøkene, og vil difor gå inn på bruken av BrettBoka. Ein sentral del av dette kapittelet er der eg gjer greie for analyseprosessen. Dette gjer eg før eg til slutt peiker på metodiske utfordringar og vurderer oppgåva sine sterke og svake sider. Oppgåva si truverd, bekreftbarhet og overførbarhet blir drøfta, samt min eigen ståstad blir drøfta.

3.1 Presentasjon av materialet og utvalskriterier

Det er tre lærebøker som er materialet i denne diskursanalysen: *Delta!* (Holgensen, Iversen & Kosberg, 2015)², *Ditt samfunn* (Bergstrøm, Dale & Garstad, 2013)³ og *FOKUS Samfunnsfag* (Haraldsen & Ryssevik, 2013)⁴. Ytterlegare presentasjon av bøkene kjem alfabetisk etter at utvalskriterier og avgrensing har blitt gjennomgått.

Lærebøkene som er materialet for denne analysen, er først og fremst valt ut på bakgrunn av at dei er skrivne med føremål om å bli brukte som lærebøker for fellesfaget samfunnsfag i vidaregåande opplæring, og det gjeld både yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Det finst ikkje noko samla eller offentleg oversikt over kva lærebøker som blir brukte i samfunnsfag i vidaregåande, men gjennom nettsøk og søk på nettstadar til ulike forlag var det mogleg for meg å skaffe ei oversikt. Rapporten *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremilder* viser mellom anna analyser av dei fem lærebøkene i samfunnsfag for vidaregåande opplæring som var tilgjengeleg på marknaden i 2014 (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Det er mange læremiddelverk som fell innanfor dette kravet, og som kunne ha vore gjenstand for ei slik analyse. Difor var det nødvendig å avgrense materialet. I starten av prosessen hadde eg ein tanke om at tre til fem bøker kunne

² Heretter referert til som ”Delta” og utan bruk av ”!”

³ Heretter referert til som ”Ditt samfunn”.

⁴ Heretter referert til som ”Fokus”.

vere ei passeleg mengde bøker å analysere. Dersom eg hadde valt ut to bøker kunne eg ha falt for freistinga å samanlikna desse to, men eg ønskte å gå breiare ut enn det. I tillegg var det viktig at det var lærebøker som er mykje brukt i skulen i dag. Tidleg bestemte eg at lærebøkene skulle vere utgjevne eller oppdaterte etter revideringa av læreplanen i 2013, fordi eg ville sikre at materialet eg skulle analysere var mest mogleg oppdatert. Med mål om å sikre ei mest mogleg bredde i materialet ville eg også velje ut bøker som er utgjeve frå ulike forlag.

I prosessen med å danne meg oversikt over lærebøker som var aktuelle for utvalet mitt, kom eg over BrettBoka. BrettBoka er ei teneste som tilbyr digitale lærebøker. BrettBoka er ei teneste som tilbyr digitale lærebøker frå alle dei store, og mange små, forlaga, og som har skuleklassar i grunnskulen og vidaregåande skule som målgruppe (Brettboka, 2011–2016). Ifølgje BrettBoka er det over hundre skular som heilt eller delvis bruker digitale lærebøker gjennom BrettBoka på PC, Mac eller nettbrett (Brettboka, 2011–2016). Ei digital utgåve av ei lærebok er heilt lik bokutgåva. Difor omtalar eg dei digitale lærebøkene som lærebøker vidare i oppgåva. Foreløpig er BrettBoka kun tilgjengeleg for skular og utdanningsinstitusjonar som kjøper tilgang og deler ut aktiveringskodar til lærarane og elevane sine. Tenesta er ikkje tilgjengeleg for privatpersonar endå, men eg tok kontakt med BrettBoka og fekk aktiveringskode og tilgang til dei bøkene eg ønskte å analysere.

Grunngjevinga for valet om å bruke BrettBoka var mellom anna at eg opplevde BrettBoka som eit godt verktøy i ein analysesamanheng. BrettBoka har søkemotor slik at eg lett kunne orientere meg og få god oversikt over bøkene. Det er markeringsmoglegheiter som gjer det enkelt å navigere seg fram og tilbake frå funn ein har gjort tidlegare. I og med at eg har arbeid med masteroppgåva mange ulike stadar, har det vore svært praktisk å ha analysematerialet digitalt og difor alltid ha lærebøkene lett tilgjengeleg. Ved å velje å nytte lærebøker som er digitalisert i BrettBoka, har eg for det første latt nokon andre påverke utvalet mitt ved at dei har valt ut kva bøker som bør vere tilgjengeleg i BrettBoka. For det andre er det sjølv sagt lærebøker eg utelukker eller overser som også kunne ha oppfylt utvalskriteria. Når det er sagt, måtte eg uansett ha avgrensa utvalet mitt, og lærebøkene eg har valt, fylte utvalskriteriene eg hadde satt.

BrettBoka verka som eit nyttig verktøy i ein analyseprosess, så difor valte eg å nytte denne tenesta. Det var fire lærebøker innanfor kategorien samfunnsfag tilgjengeleg (pr. januar

2016). Samtlege bøker var frå ulike forlag, og tre av bøkene oppfylte det viktigaste kriteriet om å vere oppdaterte eller utgjevne etter revideringa av læreplanen i 2013. Det var éi bok, *Spektrum*, som er utgjeve på Fagbokforlaget i 2006 og dermed ikkje oppfylte kravet om å vere oppdatert etter læreplanen i 2013. Det eksisterer inga offisiell oversikt over kva lærebøker som blir brukt i vidaregåande opplæring i dag. Like fullt var dei tre andre lærebøkene på BrettBoka alle godt kjende for meg gjennom søkinga eg hadde gjort, og frå praksis og jobb i vidaregåande skule. Det var difor fleire forhold som gjorde at eg rekna desse bøkene for å vere eigna til mitt føremål. Det at desse bøkene også er tilgjengelege på BrettBoka, gav meg ein ytterlegare indikasjon på at dei blir brukte av mange elevar i vidaregåande opplæring (Brettboka, 2011–2016).

Samtlege av lærebøkene har tilhøyrande netteressursar og anna læremateriell, men med utgangspunkt i ønsket om å analysere lærebøker, og på bakgrunn av oppgåva sitt omfang, har eg ikkje valt å inkludere dette som ein del av analysemateriellet. Alle bøkene i utvalet har utgåver både på nynorsk og bokmål. Eg har valt å nytte utgåvene som er gjeve ut på nynorsk. Det er ikkje grunn til å tru at innhaldet i bøkene er annleis, men naturleg nok førekjem det språklege forskjellar. Det vil nok ikkje ha stort utfall for analysen, men sidan dette er ei språknær analyse vel eg å opplyse om valet mitt.

3.1.1 Delta

Cappelen Damm AS sin *Delta* er skriven av Torgeir Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg. Den nyaste utgåva er gjeve ut i 2015, og er med det den nyaste læreboka i dette materialet. Det er ei lærebok på totalt 228 sider, som er inndelt i åtte kapittel: 1. Kampen om framtida, 2. Slik blir Noreg styrt, 3. Du og samfunnet, 4. Kriminalitet, 5. Arbeidsliv, 6. Ung økonomi, 7. Éi og same verd og 8. Krig og fred. I tillegg til denne kapittelinnstillinga er det bilete, illustrasjonar, kjelder, læreplan, og forklaring av omgrep, samt stikkordsregister til slutt i boka. Denne kapittelinnstillinga skil seg frå dei to andre, då både *Ditt samfunn* og *Fokus* dei er delt inn i delar og tema.

3.1.2 Ditt samfunn

Dalefag sin *Ditt samfunn* er utgjeve i 2013, og skrive av Hasse Bergstrøm, Johan T. Dale og Kjersti Garstad. *Ditt samfunn* er den einaste læreboka som har med «utforskaren», som er eit av hovudområda i læreplanen i samfunnsfag, som vart lagt til i revideringa av læreplanen i

2013. «Utforskaren» fungerer som eit slags introduksjonskapittel før læreboka vidare er delt inn i fire kapittel: 1. Individ, samfunn og kultur, 2. Politikk og demokrati, 3. Arbeidsliv og næringsliv, 4. Internasjonale forhold. Til slutt i boka er det eit kapittel som tek føre seg ulike ord og uttrykk som vert brukte i boka, samt stikkordregister. Boka er på totalt 256 sider.

3.1.3 Fokus

Aschehoug sin *FOKUS Samfunnsfag* (heretter vel eg å skrive *Fokus* framfor *FOKUS Samfunnsfag*) er skriven av Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik. Ho vart første gang gitt ut i 2006, men det er utgåva frå 2013 eg har analysert. Det er den lengste boka, som er på totalt 303 sider. Læreboka består av fire hovuddelar, med mange delkapittel, som tek for seg ulike overordna tema: del 1: Kultur og samfunn – å leve saman, del 2: Politikk og demokrati, del 3: Arbeidsliv og økonomi og del 4: Verdssamfunnet. Det er kun *Fokus* som delar inn på denne måten, og eg vil difor referere til *Fokus* på same vis. I dei to andre lærebøkene vil eg referere til kapittelinnndeling. Til slutt i boka er det omgrep- og stikkordsregister. Struktura i *Fokus* og *Ditt samfunn* er om lag heilt lik, og den er tilsvarande lik oppbygginga av hovudområda i læreplanen. Læreplanen er delt inn i fem hovudområde: Utforskaren, Individ, samfunn og kultur, Arbeids- og næringsliv og Politikk og demokrati, og Internasjonale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2013).

3.2 Analyseprosessen

Første steg var å bli kjent med materialet og danne meg eit heilskapleg inntrykk av det. Eg byrja med å lese gjennom dei tre lærebøkene, og søkte deretter på ordet *likestilling* i søkemotoren i BrettBoka for å danne meg ei oversikt over den eksplisitte bruken av omgrepet. Kor hyppig eit ord blir brukt, gjev ingen garanti for kva forståing som blir formidla, men dersom eit omgrep blir nemnd mange gonger, kan det kanskje likevel gje ein peikepinn på vektlegginga. Totalt er *likestilling* nemnt 38 gonger i lærebøkene, der 33 av dei var i teksten. Det vil seie den skrivne lærebokteksten, utan dei gongene det står ført i innhaldslistar eller stikkordsregister, då dette er gjentakning. I første omgang konsentrerte eg meg om dette, medan eg i seinare omgangar hadde meir fokus på kvar likestilling implisitt var ein del av meiningsinnhaldet. Med utgangspunkt i Fairclough (2003) sin tekstforståing om at ein tekstleg diskurs primært er bygd opp av to delar, der den første handla om tematisering, analyserte eg først kva tema likestilling vart knytt til. Ut ifrå det lagde eg ei oversikt over kvar likestilling eksplisitt vart nemnt, og desse funna er med på å danne den

delen av analysen som tek føre seg korleis likestilling blir tematisert i lærebøkene. Det vart mange rundar med markering av ord og fraser i teksten som var knytt til likestilling, og for kvar gang dukka det opp nye innsikter.

Deretter analyserte eg i den andre delen kva ein tekstleg diskurs er bygd opp av, ifølgje Fairclough (2003), nemleg kva perspektiv temaa er presentert ut ifrå. Det gjorde eg ved å identifisere kva diskursar som kom til syne dei stadane likestilling vart tematisert. Eg gjorde det først innad i bøkene og deretter ved å samanlikne likskapar og ulikskapar mellom bøkene. Det viste seg i ein del høve å vere utfordrande å kategorisere meiningsinnhaldet, fordi det i stor grad kan passe inn i fleire diskursar på same tid. Det er mange ulike måtar å dele inn diskursar på, ut ifrå kva komponentar ein vel å vektlegge. Fokuset mitt var heile tida på å identifisere diskursane ved å trekke fram kjenneteikn. Kva tema og kva slags føremål diskursen hadde, var det som var avgjerande for kva inndeling eg enda opp med.

Kjønnslikestilling som diskurs og likestillingsdiskursen handlar om korleis lærebøkene definerer likestilling. *Verdi- og rettferdsdiskursen, formell politisk diskurs og historisk diskurs* er med på å legitimere likestilling, og for å avdekke korleis likestilling vart legitimert, nytta eg van Leeuwen (2008) sine fire hovudstrategiar for legitimering i diskursar.

Arbeidslivsdiskursen og den kulturelle diskursen handlar om årsakar både til likestilling, men også årsakar til framleis manglande likestilling. Det er heilt sikkert fleire hensiktsmessige måtar å dele inn dette materialet på, men eg har valt denne inndelinga på bakgrunn av det eg har identifisert i lærebøkene, og då eg meiner at funna eg har gjort kjem best fram.

3.3 Metodiske utfordringar

Eg har nytta kvalitativ metode, og for å svare på oppgåva si problemstilling er diskursanalyse vald som vitenskapleg metode. Det eksisterer fleire måtar å analysere tekst på, og det er eit stort utval av diskursanalytiske metodar. Utfordringa er å finne eit design som hensiktsmessig kan knytast til problemstillinga, samtidig som det kan brukast på tekstane som er gjenstand for analyse. Som tidligare presentert, har eg valt å bruke Fairclough (2003) sin kritiske diskursanalyse som utgangspunkt for denne analysen. I dette delkapitlet vil eg vurdere studiens styrker og svakheiter, samt truverd, bekræftbarhet⁵ og overførbarhet. Til slutt vurderer eg min eigen ståstad.

⁵ I mangel på ei god oversetting av omgrepa *bekræftbarhet* og *overførbarhet* til nynorsk, vel eg å nytte meg av desse termene.

3.3.1 Vurdering av studiens styrker og svakheiter

Ei utfordring med eit forsøk på diskursanalyse er faren for å blande saman beskriving og fortolking. Beskrivinga er også ei form for fortolking. Korleis vi oppfattar verda, påverkar kunnskapen vi produserer om henne. Medvitet om dette er ein av diskursanalysen sine styrker, men samstundes kan det by på problem dersom ein ikkje er vaken nok. Det kan vere lettare å få auge på dei samanhengane ein allereie har sett for seg. Det fekk eg merke spesielt når det kom til mine forventingar om korleis likestilling vart framstilt. På førehand hadde eg ein hypotese om at likestillingsomgrepet i stor grad vart knytt til kjønn, og i liten grad vart problematisert, men tatt for gitt. Det første stemte over eins med mine forventingar, men det var fleire andre aspekt eg ikkje hadde venta meg då eg først starta denne prosessen.

Avgrensinga av likestilling til kjønnslikestilling kan både vere ein styrke og ein svakheit. Målet mitt var å bidra til å avdekke ulike diskursar knytt til likestilling, sjølv om eg venta at likestilling i stor grad vart forstått som *kjønnslikestilling*. Samtidig vil eg minne om at det ikkje berre finst ein måte å framstille likestilling på, noko både teorikapittelet mitt og analysefunna mine ber preg av. I byrjinga av denne oppgåva var eg klar på at eg ville halde meg til ei utvida forståing av likestilling, då eg opplever eit behov og ønskje om å tydeleggjere kva likestillingsomgrepet rommar. Det kan då verke litt baklengs av meg å avgrense likestilling til «kun» å gjelde kjønn, men dette er òg ein måte å tydeleggjere likestillingsomgrepet på. Når det er sagt, så er det eit bevisst og hensiktsmessig val. Det er fordi likestilling i lærebøkene er knytt til forholdet mellom kvinner og menn. Dette er på mange måtar interessant i seg sjølv, og det er med dette som bakgrunn at eg har valt å ta for meg likestilling i forståing av kjønnslikestilling.

Det kunne vore ein idé å gjennomføre intervju av både lærarar og elevar, samt lærebokforfattarane. Det hadde vore spennande for å få andre perspektiv på lærebøkene, frå dei som har skrive dei, men også dei som bruker dei. Det kunne også vore aktuelt å gjort observasjonar av klasserom. Det hadde vore for å få betraktningar om både korleis læraren arbeider med likestilling og korleis elevane opplever dette, samt kva perspektiv eller tankar lærebokforfattarane har gjort seg i utforminga av bøkene, og kva prioriteringar har ein gjort og kva val ein har teke. Då kunne ein gått endå djupare og fått fleire tilfallsvinklar til likestilling i samfunnsfag. Likevel meiner eg at ei lærebokanalyse gjev ei større djup enn slike intervju i denne samanhengen. Det kunne ha vore vanskeleg å velje ut kva lærarar ein skulle intervju, då det er mange faktorar som spelar inn. Særleg sidan likestilling er ein så

sentral og positivt ladd verdi, hadde det kanskje vore lett at lærarane svarte det dei trudde eg ville høyre. Difor kunne jo observasjon ha vore ei moglegheit, men for å få bredde i likestillingsperspektiv, skulle det godt gjerast å treffe riktig undervisningstime. Dette i kombinasjon kunne latt seg gjere, men på grunn av rammene for oppgåva og plass, så har eg heller valt å gå djupt i analyse av fleire lærebøker. Det er likevel liten tvil om at det kan gravast djupare i mykje av det som blir tatt opp i denne oppgåva, og det er difor eit håp om at det innblikket eg tilbyr kan inspirere til vidare analyse.

3.3.2 Vurdering av studiens truverd, bekreftbarhet og overførbarhet

Truverd, bekreftbarhet og overførbarhet er tre sentrale omgrep som vert nytta i kvalitativ forskning. Dette er meint å sikre kvaliteten på forskinga. Innanfor kvantitativ forskning vert gjerne omgrepa *reliabilitet* og *validitet* brukt for å vurdere forskinga sitt truverd og bekreftbarhet (Maxwell, 2005; Thagaard, 2009). Generalisering vert her brukt som tilsvarande omgrep til overførbarhet i kvalitativ metode. Truverd handlar i denne samanheng om kor vidt lesaren opplever at forskinga er utført på ein tillitsvekkande måte. Dette kjem til uttrykk gjennom ei ryddig framstilling av forskaren sin prosess kring innsamlinga av data, samt forskaren sin relasjon til det som det vert forska på (Thagaard, 2009, s. 190). For å sikre best mogleg truverd til forskinga er det viktig at prosessen er gjennomsiiktig. Difor har eg lagt fram analyseprosessen steg for steg. Bekreftbarhet handlar om kor gyldige forskaren sine tolkingar er, og om forskaren har vore kritisk til eigen ståstad og sitt eige grunnlag for tolking (Thagaard, 2009, s. 190). For å styrke bekreftbarheten har eg tydeleggjort grunnlaget for fortolkingane eg har kome fram til. Dette har eg gjort ved å grunngje tolkingane med anna forskning og teori undervegs i analysa, slik at andre med eit anna utgangspunkt og andre føresetnadar også kan finne det eg finn. Både vurdering av studiens truverd og bekreftbarhet handlar om forskaren sin posisjon og relasjon til det som blir forska på (Thagaard, 2009, s. 190), og eg har difor med eit avsnitt om min eigen ståstad. Dette vil eg kome tilbake til i slutten av kapitlet.

Overførbarhet handlar om at fortolkingane som er gjort i forskinga kan overførast til å vere relevant i andre situasjonar (Thagaard, 2009). Dette kan vere med på å styrke truverdet til studien, då den forståinga som blir utvikla innanfor ein studie, også kan vere gyldige i andre samanhengar. Når det er sagt, må ikkje overførbarhet alltid vere eit mål i alle studiar (Thagaard, 2009, s. 190). Målsettinga mi har vore å analysere korleis ulike forståingar av

likestilling i *utvalte* lærebøker blir framstilt. Diskursanalyse har heller ikkje som målsetting å vere overførbar. Samstundes eksisterer det i denne oppgåva ei moglegheit for overføring av mine diskursfunn. Dei blir då relevante fordi overførbarhet «også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2009, s.190). Dette var noko av motivasjonen for valet om å analysere fleire lærebøker framfor kun éi lærebok. Ved å analysere fleire lærebøker var det mogleg for meg å samanlikne dei ulike framstillingane av likestilling for å sjå om det eksisterer noko samsvar mellom dei ulike bøkene. I tillegg er eit mål med studien å auke bevisstgjeringa kring bruken av lærebøker i undervisningssamanheng, med fokus på kva fortolkingar som ligg til grunn i lærebøkene kan ha implikasjonar for undervisningspraksis.

3.3.3 Min eigen ståstad

«Ingen forskning er helt verdifri. [...] At forskning ikke er verdifri, betyr selvsagt ikke at det er fritt fram for subjektiv, interessestyrt forskning og for at politiske verdier skal få prege forskningsprosessen på bekostning av vitenskapelige kriterier» (Koritzinsky, 2012, s. 60). Eit viktig mål blir difor å sikre best mogleg truverd og bekreftbarhet, slik at lesaren er kjent med min ståstad. På den måten har lesaren ei moglegheit til å vurdere korleis min ståstad kan ha påverka tolkingane (Thagaard, 2009). Gjennom mitt engasjement i frivillige organisasjonar har rettferd og likeverd alltid oppteke meg. Då eg tok faget STV4354 Likestillingspolitikk, vart mitt medvit kring politiske spørsmål og haldningar til likestilling også fagleg forankra. Språket sin makt gjennom «sjølvssagte sanningar» vart eg svært bevisst på i løpet av faget RETKOM1102 Tekst og kommunikasjon. Samla sett kan eg vel seie at det var svært naturleg for meg å skrive oppgåve om likestilling i samfunnsfag, då dette engasjerer meg, noko eg opplever som eit svært viktig utgangspunkt for eit masterprosjekt. Samstundes er det svært viktig å vere kritisk til si eiga rolle, og difor har eg gjennom heile prosessen vore medviten om min ståstad. Fordi dette kan true truverdet og bekreftbarheten til oppgåva, har eg forsøkt å distansere meg frå egne erfaringar og meiningar. På den andre sidan kjem ikkje tolkingar utanom forskaren sin eigen erfaringsbakgrunn, og dessutan har ikkje målet vore at oppgåva skal gje uttrykk for å vere objektiv, men at funna som er gjort skal vere gyldige og truverdige.

4 Likestillingsmandatet i samfunnsfag

I denne delen av oppgåva vil eg svare på følgjande forskingsspørsmål: I. *Kva ligg i samfunnsfaget sitt likestillingsmandat?* Det vil eg gjere ved å gjere kort greie for samfunnsfaget generelt og likestilling i samfunnsfag spesielt. Hovudfokuset vil vere korleis likestilling kjem til uttrykk i læreplanen i samfunnsfag for vidaregåande opplæring. Dette gjer eg for å identifisere likestillingsmandatet i samfunnsfag ved å sjå nærare på korleis det er forankra i læreplanen. Det er fordi læreplanen har ein heilt klar funksjon som retningsgivar og er grunnlaget for utforming av lærebøker samt undervisning i samfunnsfag.

4.1 Samfunnsfag

«Samfunnsfaget er eit gjennomgåande fag i grunnopplæringa og eit fellesfag for alle utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Felles for samfunnsfag gjennom heile utdanningsløpet «står forståinga av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det er mellom anna difor Solhaug uttrykkjer konkluderande at «[...] ikke noe skolefag blir forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring så tydelig som i samfunnsfagene» (2006, s. 38).

Det er ifølgje Kjetil Børhaug (2005) tre perspektiv ein kan bruke for å grunngje kvifor samfunnsfag eksisterer som fagfelt i skulen: *nytteperspektiv*, *politisk styringsperspektiv* og *danningsperspektiv*. Desse perspektiva går også overeins med perspektiv Theo Koritzinsky (2012) trekker fram som sentrale i legitimeringa av samfunnsfag. I tillegg til desse tre legg Koritzinsky (2012) til eit fjerde emne: *fleirkulturell forståing*. Koritzinsky (2012) meiner at samla sett er desse fire emna spesielt viktige i samfunnsfag og grunngjev dette med at «[de] er ikke bare egne 'emner', men de kan også brukes som perspektiver, som tilnærminger overfor en rekke temaer innen politikk, økonomi, rettsvesen, kultur m.m.» (s. 97). I artikkelen *Hvorfor samfunnskunnskap?* (2005) hevder Børhaug at danningperspektivet er det viktigaste argumentet for at samfunnsfag er eit fag i skulen. Dette blir også mi vektlegging, men først vil eg kort nemne nytteperspektiv og politisk styringsperspektiv. Likestilling i eit nytteperspektiv handlar om at det er nyttig for elevane å ha kunnskap om likestilling for å kjenne til rettane dei har, samt for å vere med på å motverke diskriminering. Samfunnsfag

skal møte elevane sine behov for praktisk innsikt og ferdigheiter i noko dei treng å forholde seg til i kvardagen, her og no eller i framtida (Koritzinsky, 2012, s. 90). Eit nytteperspektiv er både knytt til *individuell nytte* for å utvikle ei forståing av at eit samfunn ikkje kan bestå og vidareutviklast dersom ikkje medlemmane i samfunnet følgjer opp reglar, normer og skikkar som skapar eit minimum av tilhøyrse, stabilitet og det føreseielege (Koritzinsky, 2012, s. 90). Dette kan òg ha ei *samfunnsmessig nytte*, for dersom ein ikkje vil forholde seg til egne pliktar og rettar innanfor desse sosiale systema, forsvinn noko av poenget med heile fellesskapet (Koritzinsky, 2012, s. 90). Dette perspektivet går overeins med det Børhaug (2005) omtalar som eit politisk styringsperspektiv. Det handlar om at ein vil vidareformidle at likestilling er ein samfunnsverdi, som står som ein sentral verdi både i skulen og samfunnet elles. På mange måtar er det nok dette perspektivet som kjem tydelegast fram i læreplanen, då dette er eit styringsdokument der likestilling blir presentert som ein verdi både skule og samfunn skal einast om. Slik som alle andre fag i skulen skal samfunnsfag tene den generelle læreplanen sin visjon om «det allmenndannende menneske» (Koritzinsky, 2012, s. 58). Å plassere samfunnsfag i eit danningperspektiv inneber ein overgang frå overtaking av gitt kunnskap og 'korrekt' perspektiv til eleven si sjølvstendige vurdering (Børhaug, 2005). Danningperspektivet i samfunnsfag handlar om å tileigne seg egne verdjar. Elevar kan ikkje «få» likestilling som verdi, men førestillinga om at likestilling er noko vi allereie «har», gjer at det kan verke som det er noko ein kan gje vekk til elevar og dei kan ta imot. Difor er diskusjonen rundt kvifor ein verdi som likestilling framleis står sentralt i den norske skulen viktig. I det følgjande skal eg gå nærare inn på samfunnsfaget sitt likestillingsmandat, og eg vil vise korleis normative verdjar er med på å forme innhaldet i skulen.

4.2 Samfunnsfaget sitt likestillingsmandat

Likestilling har blitt institusjonalisert verdipolitikk. Det ser vi mellom anna ved at arbeidet med å fremje og sikre likestilling forplantar seg vidare i ulike institusjonar i samfunnet, slik som i skulen. Målsettinga for norsk skule er politisk bestemt og uttrykkjer skulen si rolle i samfunnet. Dette er formulert i føremålsparagrafen i opplæringslova, der rolla til likestilling vert uttrykt slik: «Ho [opplæringa] skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (2015, §1-1). Dette er komplekse omgrep som kan definerast, brukast og fyllast på mange måtar, og det er ord som «vi» lett kan slutte oss til fordi dei uttrykkjer noko av det tankegodset som har hegemoni i Noreg (Tolo, 2014, s. 98). Likestilling vert med det knytt opp til skulen sitt mandat og er ein sentral del av den praksisen skulen utøver generelt, og i

samfunnsfaget spesielt: «[S]entralt i arbeidet med samfunnsfag står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Desse perspektiva kan seiast å vere eit resultat av den norske utdanningspolitikken som er prega av konsensus om dei store prioriteringane i skulen (Tolo, 2014, s. 96). Dette kjem som vist til uttrykk gjennom læreplanen fordi:

Læreplaner formidler på den ene siden det som oppfattes som gjeldende normer og verdier. På den andre siden gjenspeiler planene samfunnets visjoner, det vil si i hvilken retning det er ønskelig at samfunnet skal utvikle seg, og hvilke normer og verdier skolens opplæring skal bidra til å støtte opp om. (Røthing, 2015, s. 72–73)

Sitatet viser at skulen si opplæring ikkje er verdinøytral. Slik som tidligare påpeikt, går dette over eins med føremålsparagrafen i opplæringslova. Ut ifrå den felles generelle læreplanen for grunnskule og vidaregåande skule i samfunnsfag, er føremålet med opplæringa i samfunnsfag at den *ikkje* skal vere verdinøytral (Koritzinsky, 2012, s. 64–65).

4.3 Likestilling i læreplanen

Likestilling er skrive inn i læreplanen sitt føremål for samfunnsfag, men emnet er langt svakare følgt opp i dei meir konkrete fagplanane no enn tidligare. Læreplanen frå 1974 og 1987 hadde langt fyldigare omtaler av arbeidet til skulen med kjønnsroller og likestilling enn læreplanen frå 1997 og 2006 fekk (Koritzinsky, 2012; Røthing, 2011; Røthing og Svendsen, 2009). Her skal eg gå nærare inn på korleis likestilling er skrive inn i læreplanen frå Kunnskapsløftet (K06), som vart revidert i 2013. Sjølv om det ikkje blei gjort store endringar, er det den reviderte utgåva eg vel å forholde meg til av den enkle grunn at det er den som gjeld i skulen i dag. Her vel eg berre å sjå nærare på dei delane av læreplanen som er knytte direkte til vidaregåande opplæring. Det vil seie føremålet i læreplanen, samt kompetansemåla etter fullført Vg1/Vg2 som ligg under hovudområda innanfor vidaregåande opplæring: Utforskaren, Individ, Samfunn og kultur, Arbeids- og næringsliv, Politikk og demokrati og Internasjonale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Innanfor denne avgrensinga blir likestilling eksplisitt nemnt fire gonger. Den første gongen er likestilling nemnt som ein sentral del av føremålet med samfunnsfaget, og står om lag heilt først i læreplanen: «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståinga av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling» (s. 2). Likestilling blir nemnt i samanheng med to andre svært sentrale område, både innanfor skulen generelt og

samfunnsfag spesielt, men utan nokon ytterlegare omgrepsforklaring. Dette på trass av at forståing av fagomgrep er ein del av grunnleggjande ferdigheiter innanfor samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Difor framstår denne setninga som sjølvforklarande, og blir ståande som eit slags overordna perspektiv. Det at likestilling blir presentert slik, kan også tyde på ei vid forståing av omgrepet. Likestilling blir nemnt saman med omgrepa menneskerettar og demokratiske verdiar som kan tolkast veldig generelt i nokre samanhengar, men er omgrep som kan brukast meir spesifikt i samanheng med andre tema. Det vil seie at likestilling som omgrep blir ikkje enklare å forstå då dei står i kontekst med komplekse omgrep som menneskerettar og demokratiske verdiar. Denne sjølvssagte forståinga av desse omgrepa vert underbygde av verbbruken i formuleringa: «Denne formuleringen kan gi inntrykk av at 'likestilling' er en verdi som allerede foreligger i det norske samfunnet og som skolen derfor ikke lenger behøver bidra til å *skape*, kun skape *oppslutning om*» (Røthing, 2011, s. 70).

Dei to neste gongane likestilling blir nemnt, er det endå tydelegare at læreplanen bruker ei utvida forståing av likestillingsomgrepet: «I samfunnsfag står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den samanhengen inngår kunnskap om kultur i Sámpí/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er òg viktig» (s. 2). Det blir uttrykt om lag på same måte ein stad til: «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). Her blir det eksplisitt uttrykt at likestilling gjeld fleire forhold enn til dømes kun kjønn. Begge stadane vert det likevel formulert at likestilling «òg» gjeld for desse områda. Det er nærliggande å tru at det er ei meir sjølvssagt forståing av likestilling som ligg til grunn, og som ikkje trengst å forklarast noko ytterlegare, men at ein ikkje må gløyme at likestilling gjeld også andre område.

Den fjerde gongen likestilling blir nemnt er det i betydninga av *kjønnslikestilling*: «Drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Dette er den einaste staden i læreplanmåla at likestilling blir direkte knytt til kjønn. Samstundes kan denne setninga tolkast meir todelt. Først skal elevane drøfte verdien av likestilling og deretter drøfte konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad. Det er nærliggjande å tolke at dette kompetansemålet legg opp til å drøfte verdien av likestilling opp mot konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad.

Dessutan vert det ikkje lagt til eit «òg» for å påpeike at dette gjeld noko meir, og det kan dermed tolkast som ei tradisjonell forståing av likestilling.

Noko av kritikken mot læreplanen vore at kompetansemåla i for liten grad har følgd opp føremåla for dei enkelte faga: «I samfunnsfagenes formål er det for eksempel lagt stor vekt på at elevene skal ha en opplæring både om, i og for menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse. Men de mer konkrete kompetansemålene følger i liten grad opp disse formålene» (Koritzinsky, 2012, s. 48). Det går overeins med at eg finn kompetansemåla noko utdelige i kva forståing av likestilling som blir lagt til grunn. Likevel tolkar eg dei tre første gongane som uttrykk for ei utvida forståing av likestilling, medan likestilling er brukt i betydninga av kjønnslikestilling den fjerde gongen. Slik eg ser det, blir likestillingsmandatet uklart framstilt, og dei ulike definisjonane som blir lagt fram blir på eit vis formålstome, då innhaldet i omgrepet blir lite diskutert.

I denne delen av oppgåva har eg svart på følgjande forskingsspørsmål: *I. Kva ligg i samfunnsfaget sitt likestillingsmandat?* Det har eg gjort ved å særskilt sjå på korleis likestilling kjem til uttrykk i læreplanen. Likestilling er forankra i læreplanen i samfunnsfag, men også i føremålet med skulen og i opplæringslova. Det viser at det er eit fokus på likestilling, men det mindre enn tidligare. Det er heller ikkje vidare utdjuping av korleis ein skal forstå likestilling anna enn at læreplanen i samfunnsfag formidlar implisitt at likestilling først og fremst er knytt til forhold mellom kjønn, men også gjeld andre område.

5 Analyse

I dette kapitlet skal eg presentere funna eg har gjort ved å analysere lærebøkene *Delta*, *Ditt Samfunn* og *Fokus*. Føremålet med kapitlet er å underbygge problemstillinga for oppgåva ved å svare på følgjande forskings spørsmål: II. *Kva slags diskursar om likestilling kjem til syne i lærebøkene?*

Analysen er delt i fem delkapittel. I det første delkapitlet beskriver eg kva tematiske element likestilling blir knytt til i lærebøkene. Dette gjer eg for å avdekke kva hovudtema som er representert i lærebøkene. Som tidlegare vist i kapittel to, deler Fairclough ein tekstleg diskurs primært opp i to delar, der den eine handlar om representasjon av særskilte tema (2003, s. 192). Første del av mitt analysearbeid blir dermed å identifisere korleis lærebøkene tematiserer likestilling. Som tidlegare presentert i kapittel to, er likestilling eit komplekst omgrep. Difor har eg analysert kva likestilling er, ifølgje lærebøkene, og funn frå denne analysen blir presentert i det andre delkapitlet. I delkapittel tre presenterer eg deretter analysa av korleis lærebøkene legitimerer likestilling. Dette gjer eg ved å analysere kva perspektiv likestilling er tematisert ut ifrå. Det er den andre delen av ein tekstleg diskurs, ifølgje Fairclough (2003, s. 192). I delkapittel fire analyserer eg korleis lærebøkene framstiller årsakene til fortsatt manglande likestilling, før eg til slutt oppsummerer analysefunna i delkapittel fem.

5.1 Beskriving av dei tematiske elementa

I dette delkapitlet beskriv eg kva tematiske element likestilling blir knytt til i lærebøkene. Det skjer først med ein gjennomgang, der eg tek for meg ei lærebok av gangen, før eg til slutt ser på kva tematisering som går på tvers av bøkene.

5.1.1 Delta

Likestilling blir i *Delta* nemnt eksplisitt til saman 12 gongar, der to av gongane er i innhaldslista heilt fremst i læreboka og ein gong i definisjonsdelen heilt til slutt i *Delta*. Den første gongen likestilling blir nemnt, er i overskrifta «Kjønnsroller og likestilling» (s. 65), som er ein del av kapittel 3: Du og Samfunnet (s. 65–85). Dette kapitlet tek mellom anna føre seg korleis menneske blir forma av samfunnet, kultur, minoritetar og rasisme. Overskrifta «Kjønnsroller og likestilling» (s. 65) er plassert i den delen av kapitlet som har

kultur som overordna tema. Teksten om kjønnsroller og likestilling dekker to og ei halv side, og inkluderer tre relativt store bilete. Det første bilete er frå Oslo i 1965 og viser nybakte fedrar på spedbarnskurs, medan det andre bilete viser ein mann i pappaperm i 2013. Det siste bilete viser to menn som held hender, der tilhøyrande bildetekst fortel at Noreg i 2009 fekk kjønnsnøytral ekteskapslov. I dette kapittelet vert likestilling nemnt fire av dei totalt ni gongane likestilling blir nemnt eksplisitt i teksten i læreboka. Den andre gongen likestilling blir nemnt i innhaldslista, er det i underoverskrifta «Har vi likestilling?» (s. 117) som står i slutten av kapittel 5: Arbeidsliv (s. 106–131). Likestilling blir nemnt her to av dei totalt ni gongane likestilling blir nemnt i teksten. Her blir grunnar for skilnadar mellom kvinner og menn i arbeidslivet diskuterte over ei og ei halv side, som også inkluderer eit stort bilete. Bilete er av ein kvinneleg lege. I tillegg blir likestilling nemnt som eit samarbeidsområde i EU, utan at det blir ytterlegare gjort greie for på kva måte det skjer (s. 163). Kompetansemåla i læreplanen blir lista opp mot slutten av boka, og difor blir likestilling også nemnt i forbindelse med eit kompetansemål under «Arbeids- og næringsliv» (s. 216). Dermed kan ein også rekne denne gongen som gjeldande for kapittel 5, om arbeidsliv. Heilt til slutt har *Delta* ei omgrepssliste der likestillingsomgrepet blir definert (s. 221).

5.1.2 Ditt samfunn

Likestilling blir i *Ditt samfunn* nemnt til saman 17 gonger, der 16 av gongane er i teksten og éin gong i stikkordregisteret. Det gjer *Ditt samfunn* til den læreboka i materialet som nemner likestilling flest gongar. Likestilling blir ikkje nemnt i innhaldslista, men stikkordregisteret viser at likestilling blir teke opp. Dette er under overskrifta «Kjønnsroller» (s. 18), som er ei underoverskrift i det første kapittelet Individ, samfunn og kultur (s. 7–96). Her blir likestilling nemnt fire gonger, og blir tematisert i forbindelse med kjønnsroller og forhold mellom kvinner og menn: «Sjølv om vi kan sjå positive resultat av likestillingsarbeidet, er det framleis *forskjellar* mellom kjønna både statusmessig og lønnsmessig» (Ditt samfunn, s. 19). Det er tydeleg at det er i forbindelse med dette delkapittelet at læreboka i størst grad tematiserer likestilling.

I tillegg til dette vert likestilling nemnt fire gongar til i kapittelet «Individ, samfunn og kultur» (s. 7–96). Det skjer to gongar i forbindelse med at det blir uttrykt at Noreg har blitt eit meir mangfaldig samfunn, noko som krev ein heilskapleg integreringspolitikk (s. 22, 31). Likestilling blir også nemnt i forbindelse med at Inga Marte Thorkildsen blir presentert som

Barne-, likestillings- og inkluderingsminister (s. 40). Det blir trekt fram at likestilling har ført til at unge kvinner tek utdanning og får gode jobbar (s. 55). I kapittel 2: Politikk og demokrati (s. 97–146) er det to oppgåver som går ut på å finne ut meir om likestillingspolitikken til dei ulike partia på Stortinget, og kva likestillingspolitikk den noverande regjeringa har (s. 112, 124). Likestillingslova og likestillingsombodet blir nemnt som døme på statleg kontroll og tilsyn av offentlege reguleringar (s. 140, 128). Samtlege av desse gongane, i begge kapitla, er dette gjort over ei setning eller to, som fakta eller oppgåveformulering, utan ytterlegare tematisering av likestilling.

I kapittel 3: Arbeids- og næringsliv blir likestilling nemnt tre gonger. To av gongane er det i forbindelse med at ulike sider av det psykiske arbeidsmiljøet blir tatt opp: «Likestilling. Alle verksemder skal innrettast for arbeidstakarar av begge kjønn. Det burde vere sjølvsgatt sidan likestillingslova seier at alle jobbar skal utlysast for både kvinner og menn» (s. 165). Den tredje gongen er det under forretningsmoral: «Ein leiar står overfor etiske og moralske utfordringar på område som likestilling, likeverd og miljø» (s. 186).

5.1.3 Fokus

Likestilling blir nemnt totalt åtte gongar i *Fokus*, der sju av dei er i teksten, medan likestilling blir nemnt éin gong i registeret heilt til slutt i læreboka. I Del 1 «Kultur og samfunn – å leve saman» (s. 13–96), er det første kapittelet «Du – og dei andre» (s. 14–28). Her er det ei overskrift som lyder slik: «Kjønnsroller – fødd sånn eller vorte sånn?» (s. 21) og i den påfølgjande teksten, som inkluderer ei oppgåveside, blir likestilling nemnt fem gonger. Det er tydeleg at det er her læreboka tematiserer likestilling. Her blir likestillingslova og ei auka likestilling mellom kjønna trekt fram som ein del av grunngevinga for at kjønnsrollene har endra seg. Dei to andre gongane likestilling blir nemnt, er først når departementa blir lista opp i eit politikk-kapittel: «Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet» (s. 141), og eit av FNs tusenårsmål blir nemnt: «Fremje likestilling mellom anna ved å fjerne den skeive fordelinga av gutar og jenter i grunnskolen og den vidaregåande skolen» (s. 280).

5.1.4 Tematisering på tvers av lærebøkene

Denne gjennomgangen viser at det er tydeleg kontinuitet i kva tematiske komponentar likestilling bli presenterte gjennom. I lærebøkene blir likestilling knytt opp mot særskilt to hovudområde frå læreplanen: «Individ, samfunn og kultur» og «Arbeid- og næringsliv»

(Kunnskapsdepartementet, 2013). Det viser at lærebøkene i stor grad følger læreplanen sin tolking og plassering av likestilling som tema. Som vist i presentasjonen av lærebøkene i metodekapittelet, samt denne gjennomgangen av likestilling som tema i lærebøkene, er strukturen i lærebøkene noko ulik. Samstundes følger lærebøkene i stor grad strukturen i læreplanen og det er difor tydeleg å sjå at tematisering av likestilling i lærebøkene både samsvarar med kvarandre, men også med læreplanen. Ut i frå dette blir det tydeleg å sjå at det er når lærebøkene tek opp desse to hovudområda frå læreplanen at likestilling i størst grad blir følgd opp, tematisert og synleggjort. Det er mellom anna fordi det er innanfor desse hovudområda at likestilling, samla sett, eksplisitt blir nemnt flest gongar i teksten: i *Delta* sju av ni gongar, i *Ditt samfunn* sju av 16 gonger og i *Fokus* fem av åtte gonger. Når det kjem til tematisering, skil *Delta* seg ut frå dei to andre lærebøkene ved å tydelegare avgrense likestillingsspørsmål til dei to overordna temaa frå læreplanen. Der *Delta* tydeleg deler mellom desse to emna, har *Fokus* i større grad knytt dei saman. *Fokus* nemner i størst grad likestilling i forbindelse med kjønn og kjønnsroller, altså det første overordna temaet frå læreplanen. I tematisering av endring av kjønnsrollene blir det likevel trekt inn kva auka likestilling har hatt å seie for menn og kvinner i arbeidslivet. I *Fokus* står det om likestilling knytt til arbeidslivet, men ikkje så mykje om det i arbeidslivskapittelet. Dette gjeld også for *Ditt samfunn*, men i noko større grad enn *Fokus* og i mindre grad enn *Delta*. *Ditt samfunn* skil seg særskilt frå dei to andre lærebøkene når det kjem til to punkt. For det første blir likestilling nemnt totalt flest gongar. Det treng i utgangspunktet ikkje ha noko å seie for korleis likestilling blir tematisert, men i dette tilfellet blir likestilling også nemnt i flest ulike samanhengar. For det andre blir likestilling i *Ditt samfunn* i større grad knytt opp til politiske tema, samanlikna med *Delta* og *Fokus*.

5.2 Analyse av korleis lærebøkene definerer likestilling

Likestilling er, som vist i teorikapittelet, eit komplekst omgrep. Det er mange måtar å bruke omgrepet på, og kvar av dei gjev ulik meining. Samstundes utfyller også mange av dei ulike forståingane kvarandre (Holst, 2013, s. 197). Dette gjer det interessant å sjå på ulike framstillingar av omgrepet i dei ulike lærebøkene. Sidan eg har teke utgangspunkt i kjønnslikestilling, skal eg også drøfte kva forståing av kjønn som kjem til uttrykk når lærebøkene adresserer kjønnslikestilling.

5.2.1 Kjønnlikestilling som diskurs

Det er berre ein stad i heile materialet at likestilling blir definert eksplisitt. Det er i *Delta*, som har nokre sider med forklaringar av omgrep heilt bak i boka, og der blir likestilling definert slik: «**Likestilling** betyr at menn og kvinner skal ha dei same rettane og moglegheitene i eit samfunn» (Delta, s. 221). Som presentert i teorikapittelet, er dette den tradisjonelle måten å definere likestilling på, og samstundes ei svært vanleg forståing av likestilling (Ryste, 2015). Dette er den dominerande forståinga av likestilling i lærebøkene, noko som vil kome fram fleire stader i analysen. I det følgjande vil eg difor vise nokre døme på korleis dette blir synleggjort i dei ulike lærebøkene. Kjønnlikestilling blir ikkje nemnt i lærebøkene i det heile teke. Likestilling er dermed det gjeldande omgrepet i alle tre høva. Difor kjem eg til å bruke likestilling som det gjennomgåande omgrepet i analysen, sjølv om det her er snakk om kjønnlikestilling. I dei høva der noko anna er gjeldande, vil det bli presisert.

Det mest tydelege tekstdømet på at likestilling blir forstått som kjønnlikestilling, er då *Delta* eksplisitt definerer likestilling, som vist tidlegare i kapittelet. Her blir ikkje kjønn eksplisitt brukt som ein del av formuleringa, men i staden viser menn og kvinner til to kategoriar av kjønn. I delkapittel 5.1 viser eg at kjønn blir eit gjennomgåande tema, saman med «Individ, samfunn og kultur» og «Arbeid- og næringsliv». Likestilling som forholdet mellom menn og kvinner gjer seg også gjeldande i ein del andre overordna tema, og det blir ein heilt tydeleg gjennomgangstanke i møte med omgrepet. Det viser seg også i alle tre lærebøkene i form av overskrifter gjeldande kjønnsroller: «Kjønnsroller» (Ditt samfunn, s. 18), «Kjønnsroller og likestilling» (Delta, s. 65) og «Kjønnsroller – fødd sånn eller vorte sånn?» (Fokus, s. 21). Alle desse stadane blir likestilling knytt til kjønn i forbindelse med at kjønnsrollene har endra seg over tid, og auka likestilling mellom kjønn vert nemnt som ein særleg viktig forklaringsfaktor for endring av kjønnsrollene. Her blir det invitert til diskusjonar om ein er fødd sånn eller vorte sånn, med utgangspunkt i ein kjønnsdistinksjon mellom kvinner og menn, ein diskusjon som bygger på spørsmål kring biologiske forskjellar. Mühleisen påpeiker at:

Samtidig med den lekende feiringen av den frigjorte seksualitetskulturen i mediene er vi vitne til en parallell populær *biologisk* diskurs om seksualitet. Denne fremhever det ”naturlige”, det å være ”født som” og ”oppføre seg som” heteroseksuell eller homoseksuell, kvinne eller mann. Det bekrefter konvensjonelle diskurser om kjønnsforskjeller, seksualitet og den vitenskapeliggjorte tokjønnsmodellen slik Thomas Laqueur beskriver det. (2009, s. 260).

Det Mühleisen skildrar her er ein dobbeltmoral i seksualitetskulturen som framstillast i media. Samstundes som ein feirar den frigjorte seksualiteten, held ein fram med å byggje opp under tradisjonelle kjønnsstereotypiar. Mühleisen (2009) peiker på at det ligg til grunn eit tokjønnsperspektiv, slik som tokjønnsmodellen til Laqueur skildrar det. Den dobbeltmoralen som Mühleisen identifiserer i seksualitetskulturen, finn ein også igjen i kjønnslikestillingsdiskursen. Lærebøkene peiker på at auka likestilling har ført til frigjering frå tradisjonelle kjønnsroller er: «Ein viktig pådrivar for å få endra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret var likestillings- og kvinnekampen som i Noreg og andre vestlege land særleg viste seg i 1970-åra» (Fokus, s. 23). Samstundes viser lærebøkene til framleis tradisjonelle kjønnsroller og sjølvsegte forskjellar mellom kvinner og menn:

Når krav og forventningar til ei rolle blir direkte knytte til kjønn, har vi med *kjønnsroller* å gjere. Kjønnsrollene er noko vi meir eller mindre ”gror inn i” etter kvart som vi veks opp. Ofte er det slik at vi ikkje blir fortalde korleis vi skal vere, men lærer det gjennom å ape etter dei vaksne rundt oss. Det er ei kjend sak at far er ein viktig rollemodell for gutane og mor for jentene. Dette er med på å halde ved like kjønnsrollemønsteret. (Fokus, s. 21).

Ei slik skildring av sosialiseringprosessen er med på å naturalisere tradisjonelt kjønnsrollemønster. Det kjem også til uttrykk i *Ditt samfunn*: «Sidan foreldra er rollemodellar, er det ikkje merkeleg at det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret blir halde ved lag» (Ditt samfunn, s. 18). Det er eit tradisjonelt kjønnsrollemønster, sjølv om forventingane innad i rollene har endra seg. Endringar i forventningar til kjønn blir tematisert i ei oppgåve: «Finn ut på kva måtar kjønnsroller (kva gjorde gutar/jenter), ulike typar sosial kontroll, sanksjonar (kva typar påskjøning/straff vart nytta) og normer (kva for skrivne/uskrive reglar måtte ein følge) har endra seg sidan dei var barn» (Delta, s. 78). Her får elevane i oppgåve å søke kunnskap om kva forventningar til kjønnsroller har endra seg for besteforeldra deira. Endringar i kjønnsroller blir sett i eit historisk perspektiv, der ein ser tilbake på kva som har endra seg framfor å sjå framover på kva elevane trur kan endre seg i framtida.

Lærebøkene presenterer likestilling som frigjerande mellom kvinner og menn på bakgrunn av at vi er fødd biologisk ulike, og deretter sosialisert inn i kjønnsroller. Fokuset på tokjønnskategoriseringa av jenter/kvinner og gutar/menn, opnar med det ikkje for ein breiare forståing av kjønn. Det blir tydelig vist ved at *Ditt samfunn* peika på skilnadar mellom biologisk og sosialt kjønn, ved å presentere kvar kjønnskategori i kvar sin faktaboks: «Biologisk kjønn: Klassifisert som gut eller jente ved fødselen basert på anatomiske kjenneteikn. Sosialt kjønn: Kultur og samfunn avgjer kva som er maskulint og feminint til

kvar tid» (Ditt samfunn, s. 18). Her framstår sosialt kjønn er noko som utviklar seg med utgangspunkt i kva biologisk kjønn ein har. Med andre ord kan ein seie at dersom ein er biologisk jente, så blir ein sosialsert innanfor visse rammer for kjønn. Det er ikkje rart at lærebøkene tek utgangspunkt i at vi har to kjønnskategoriar, basert på den biologiske forståinga av kjønn. Det som er litt rart er at lærebøkene ikkje inviterert til å tenkje vidare kring oppfatningar av desse to kjønnskategoriane. Kva med transkjønna, eller kva med dei som har gjennomført kjønnsbekreftande operasjon? Det har lenge vore diskutert om ein i Norge skal innføre ein tredje og kjønnsnøytrale kategorien «hen». Eller kva med ein fleirkjønnsmodell som Mühleisen og Lorentzen (2009) etterlyser? Der er målet at ein skal nøytralisere fokuset på kjønn, eller ha eit større fokus på mangfald i kjønnsuttrykk. Lærebøkene verka ikkje å ha eit utvida perspektiv på kva kjønnskategoriar kan innebere. Det blir heller ikkje gjort noko særleg refleksjonar rundt utfordringane som kan oppstå dersom ein ikkje opplever å identifisere seg med desse kategoriane. Samstundes skal ein ikkje overvurdere fokuset lærebøkene burde hatt på ei utvida forståing av kjønn. Der lærebøkene ser ut til å utfordre forståingane ein har kring kjønn, handlar heller om å snu dei tradisjonelle førestillingane som eksistera om kjønn på hovudet: «Fysisk styrke blir ofte brukt som ei forklaring på at det finst så få kvinnelege tømrrar. Kva da med dei tunge løfta i sjukepleiaryrket? I kor stor grad er yrkesval knytt til ei utdatert kjønnsrolletenking?» (Fokus, s. 21). Dette er også eit døme på at skilnadar mellom kvinner og menn i arbeidslivet diskutert, slik som også til dømes under overskrifta «Har vi likestilling?» (Delta, s. 117). Det viser at likestilling i forståinga av kjønnslikestilling er tydeleg i lærebøkene, og det overordna funnet i analysen er at den dominerande diskursen kring likestilling omhandlar ein tokjønnsforståing av kjønn, og utan at kjønnslikestilling blir nemnt som omgrep i det heile tatt.

5.2.2 Likestillingsdiskurs

I alle lærebøkene er det tolkingar av likestilling. Ei avklaring av ulike måtar å forstå likestilling på er gjort i teorikapittelet. I dette delkapittelet ønskjer eg å identifisere kva for nokre av desse forståingane som kjem til uttrykk i lærebøkene.

I *Delta* blir det i same avsnitt vist til to ulike måtar å forstå likestilling på. Her blir to ulike forståingar sett opp mot kvarandre for å tydeleggjere ulikskapane mellom dei. Den første er: «I Noreg i dag lærer vi at kjønna skal vere like mykje verdt og **likestilte**, altså ha dei same rettane og moglegheitene» (Delta, s. 65). Denne første forståinga har heilt likt

meningsinnhald som *Delta* sin eigen definisjon av likestilling: «**Likestilling** betyr at menn og kvinner skal ha dei same rettane og moglegheitene i eit samfunn» (Delta, s. 221). Det er i tråd med dei formelle rettane til både menn og kvinner. Samstundes speglar dette likestilling i forståinga av likeverd, som anerkjenner og legg til grunn at alle menneske er like mykje verde (Holst, 2013, s. 192). Den andre forståinga er: «Dei som meiner at likestilling handlar om fullstendig likskap, vil derfor kunne seie at vi ikkje har full likestilling» (Delta, s. 65). Denne forståinga viser til to måtar å forstå likestilling på. På den eine sida viser «fullstendig likskap» både til «lik som det identiske» (Holst, 2013, s. 192), og til likskapstanken som tek utgangspunkt i det som er felles for alle menneske uavhengig av kjønn, som både Wollstonecraft (2015) og Nussbaum (Holst, 2008) representerer. Dette tekstdømet står rett etter at det har blitt uttrykt at kvinner og menn skal ha dei same rettane og moglegheitene. Difor kan dette tekstdømet bety at den andre forståinga av likestilling handlar om at like rettar og moglegheiter målt i formelle rettar ikkje er nok. Likestillinga er ikkje nådd før både kvinner og menn har reelle moglegheiter dersom ein ser resultatlikskap som avgjerande for om fullstendig likestilling er nådd eller ikkje. Desse to forståingane treng ikkje naudsynt å stå i eit motsetnadsforhold, og blir heller ikkje eksplisitt framstilt som motsetnadar i læreboka. Ut ifrå tydeleg markerte skilnadar av subjeksposisjonane i dei to forståingane kan ein likevel sjå ei underliggende favorisering av kva forståing som er den «riktige». I begge forståingane er «vi-et» det same gjennom heile læreboka, og det er ein posisjon eleven kjenner igjen i og kanskje identifiserer seg med. Det som skil dei to subjeksposisjonane i dei to ulike tekstdøma, er at i den første forståinga er denne subjeksposisjonen aktiv, medan det i den andre forståinga er «dei andre» som meiner at «vi» ikkje har likestilling. Det skapar ein distanse til den andre forståinga av likestilling, og eleven vil nok i stor grad vere lojal mot «vi-et» og det som blir presentert som den «riktige» forståinga. Forståinga om at vi ikkje har nådd full likestilling i Noreg kjem særskilt til syne når det blir snakka om kvinner og menn i arbeidslivet. Der er spørsmål om resultatlikskap, eller resultatkskap, gjennomgåande. Ein årsak til dette kan vere dei meir målbare forholda knytt til likestilling, samanlikna med andre felt som ikkje er like målbare. Det er særskilt lønsforhold som er svært sentralt, og likestilling blir ofte målt i likskap eller uli>kskap i løn: «Yrke der fleirtalet er kvinner, har gjennomsnitt lågare lønn enn mannsdominerte yrke som krev tilsvarande lang utdanning og har like mykje ansvar og belastningar» (Delta, s. 118).

Likestilling i forståinga av oss som ulike individ med lik verdi, er ei forståing av likestilling som kjem til syne fleire stader: «Eit par treng ikkje å vere like eller bli like. Det er viktig å

godta at begge er likeverdige» (Ditt samfunn, s. 55). Samstundes viser denne ytringa, «[ein] leiar står overfor etiske og moralske utfordringar på område som likestilling, likeverd og miljø» (Dit samfunn, s. 186), at likeverd er noko anna enn likestilling, då begge uttrykka blir nemnde i same samanheng for å utfylle ei forståing. Det at alle er like mykje verdt, går overeins med det formelle rettferdsprinsippet som skal behandle like tilfelle likt og ulike tilfelle ulikt (Holst, 2013, s. 193).

5.3 Analyse av korleis lærebøkene legitimerer likestilling

I dei to føregåande delkapitla har eg skildra kva tema likestilling blir knytt til og analysert lærebøkene si forståing av både likestilling og kjønn. Her kjem det tydeleg fram at likestilling blir rekna som viktig, og det neste spørsmålet blir dermed: Korleis viser lærebøkene at likestilling er viktig? I dette delkapitlet skal eg analysere kva strategiar lærebøkene bruker for å legitimere likestilling. Det skal eg gjere med utgangspunkt i Theo van Leeuwen (2008) sine fire hovudstrategiar for legitimering av diskursar, tidlegare presentert i kapittel 2: *Autoritet, moralsk vurdering, rasjonalisering og narrativ*.

5.3.1 Verdidiskurs

«Likestilling er ein verdi som står sterkt i det norske samfunnet» (Fokus, s. 21). I denne setninga blir likestilling etablert som ein verdi. Likestilling blir legitimert ved å vise til moral, som er å legitimere ved å vise til verdiar (van Leeuwen, 2008, s. 109). I dette tilfellet blir likestilling omtala som ein sterk verdi, som er eit positivt adjektiv i denne konteksten. Det er svært vanleg innanfor moralsk legitimering at ein viser til adjektiv som er med på å legitimere moral (van Leeuwen, 2008, s. 110). Det at likestilling er ein verdi som står sterkt i det norske samfunnet, verkar å vere svært naturleg når det blir presentert som ei faktasetning, framfor å forklare kvifor. Naturalisering er ei retning innanfor moralsk evaluering, som nettopp legitimerer gjennom å vise at det er naturlege forhold (van Leeuwen, 2008, s. 111). Dette tekstdømet står fram som ei sjølvsgt faktasetning, som skildrar naturgitte forhold gjennom moralsk legitimert. Det som bryt med tolkinga av at likestilling er ein naturgitt verdi, er setninga som står før. Den handlar nemleg om at likestillingslova vart vedteke i 1978 for å sikre at alle kvinner og menn får same moglegheiter i samfunnsliv, heimen og i arbeid (Fokus, s. 21). Legitimering gjennom lov er å legitimere ved å vise til upersonleg autoritet (van Leeuwen, 2008, s. 108). Ved å vise til likestillingslova, blir likestilling underbygd som tydelig forankra i det norske samfunnet. Ikkje berre er det ein verdi som står

sterkt blant innbyggjarane, men han står sterkt fordi han er lovfesta. Her blir likestilling som verdi forankra ytterlegare gjennom lovgjeving, og det er ikkje lengre ein sjølvfølge at Noreg alltid har hatt likestilling. Dette har kome med tida, for så å bli lovforankra.

Det som står i etterkant av at likestilling er ein sterk verdi i det norske samfunnet, er at kvinnelege topp-politikarar er heilt sjølvsegde og at det stadig blir fleire kvinnelege leiarar (Fokus, s. 21). Det står som ein slags naturleg konsekvens av at likestilling er forankra i lov, og at det er ein sterk verdi i det norske samfunnet. Eit anna døme på at likestilling blir legitimert gjennom moralsk evaluering og upersonleg autoritet er: «I Norge lærer vi at kjønna skal vere like mykje verdt og likestilte, altså ha dei same rettane og moglegheitene» (Delta, s. 65). Igjen blir likestilling legitimert som verdi ved uttrykk som «like mykje verdt», i tillegg til at det blir vist til «same rettane og moglegheitene». Det er å bruke positivt ladde ord for å legitimere likestilling, som er typisk for moralsk legitimering ifølgje van Leeuwen (2008). Her kjem likestilling legitimert ved moral eksplisitt fram, medan dei like rettane som det blir vist til, er lovgjeving. Dette er eit tekstdøme på at likestilling blir legitimert av både moral og lov i ein kombinasjon.

Som vist, er lovgjevinga ein upersonleg autoritet som legitimerer likestilling. Det blir også presentert andre autoritetar i same kontekst, nemleg 'det norske samfunnet' og 'Noreg'. Staten er eit anna døme på ein upersonleg autoritet (van Leeuwen, 2008, s. 108). Sjølv om Noreg som stat er ein upersonleg autoritet, kan det å bu i Noreg vere ein svært personleg identitetsmarkør for mange. I begge desse tekstdøma står «det norske samfunnet» og «Noreg» som subjekt, og «vi-et» viser tilbake til subjektet og det norske fellesskapet «vi-et» er ein del av. «Vi-et», som tidligare påpeikt, er det som går igjen i lærebøkene, og det er eit «vi» som sikkert mange elevar identifiserer seg med. Distinksjonen «vi» mot «dei andre» blir også synleggjort. Det skjer nødvendigvis ikkje så eksplisitt, for ein implisitt bruk kan skje gjennom at skildringar av kva «dei andre» *ikkje* gjer, er noko som «vi» gjer. Behovet for å skrive «det norske samfunnet» og «Noreg» kan vitne som ein slik distinksjon. Det er også med å styrke subjektsposisjonane. Ved å gjere det etablerer ein at likestilling er noko «vi» lærer i Noreg, men det er andre som *ikkje* lærer det. Ved å setje likskap eller ulikskap mot kvarandre er det med på å klassifisere sosiale einingar slik at dei blir bygd opp under ein spesiell hegemoni, som til dømes ein kulturell hegemoni, slik som den norske kulturen.

Verdidiskursen oppstår ved at likestilling ved legitimering gjennom moral og autoritet er med på å etablere likestilling som ein verdi. Likestilling blir framstilt som noko svært solid. Det er mellom anna gjennom verdidiskursen at haldninga til likestilling som noko sjølvstyk kjem tydelegast fram. Det kan verke som ein har eit internalisert og tydeleg eigarskap til likestilling, for då det er noko «vi har» i kraft av å vere ein del av det norske samfunnet eller bu i Noreg. Gjennom verdidiskursen ser vi at det er mange legitimeringar som saman dannar grunnlaget for legitimering av likestilling som verdi, noko som igjen er med på å styrke tyngda i legitimeringa. Likestilling blir legitimert som ein verdi, først og fremst på eit moralsk grunnlag, men også gjennom upersonleg autoritet, ved at det blir vist til lovgjeving. Vanlegvis vert ikkje legitimering ved moralsk evaluering knytt til ein form for autoritet (van Leeuwen, 2008, s. 109). Dette gjeld vanlegvis også ved bruk av upersonleg autoritet, men som vist over kan ein i dette tekstdøme sjå korleis verdidiskursen blir legitimert både gjennom moral og upersonleg autoritet. Dette forsterkar sjølvstyk legitimeringa av likestilling som verdi, fordi likestillinga blir forankra ved å vise til fleire formar for legitimering.

5.3.2 Lov- og rettighetsdiskurs

Kvinner og menn i Noreg har i dag like rettar, mellom anna gjennom likestillingslova, og det blir fleire stadar i materialet vist til denne lovgjevinga som eit bevis på likestilling: «I 1978 vedtok Stortinget *likestillingslova*, som skal sikre at kvinner og menn får same moglegheiter i samfunnsliv, heimen og i arbeid» (Fokus, s. 21), «[likestillingslova] av 1978 og samfunnsutviklinga har gjort sitt til det» (Ditt samfunn, s. 18) og «[likestillingslova] forbyr kjønnsdiskriminering» (Ditt samfunn, s. 140). Dette er tre klare døme på korleis lovgjeving blir brukt i lærebøkene for å legitimere likestilling ved bruk av upersonleg autoritet (van Leeuwen, 2008). I kraft av likestillingslova skal alle ha formell likestilling. Som tidlegare vist, gjeld likestillingslova for likestilling mellom kvinner og menn med eit særskilt fokus på å betre forholda for kvinner. Difor kan dei tre nemnde tekstdøma tolkast som ei forståing av at det er likestilling mellom kvinner og menn det blir vist til. I det første dømet frå *Fokus* blir kvinner og menn nemnde eksplisitt, medan det siste dømet frå *Ditt samfunn* viser til forbod mot kjønnsdiskriminering, implisitt vist til kvinner og menn. Begge desse tekstdøma er relativt likt plasserte under overskrift om kjønnsroller, i kvar si lærebok. Det forsterkar ytterlegare lekka mellom kjønn og likestilling ved å peike på at likestillingslova har ført til endring av kjønnsroller og har gjeve fleire rettar, særskilt for kvinner. Det går an å stille spørsmål ved kva som kom først, om det var ei normativ endring av tradisjonelle

kjønnsroller, eller om dette vart ein konsekvens av likestillingslova. Det er ei påverknad som kan ha gått begge vegar, utan at dette skal bli diskutert her ytterlegare. Lærebøkene uttrykker at likestillingslova har hatt utelatande positiv påverknad for likestillinga, nettopp ved å forankre like rettar for både kvinner og menn. Det er med på å løfte statusen til likestillingslova som eit viktig taktskifte i norsk likestillingshistorie, og til legitimeringa av likestilling gjennom lovgjeving.

Det formelle rettferdsprinsippet er svært gjeldande innanfor lov- og rettighetsdiskursen, då den byggjer på at alle innbyggjarar i Noreg har like rettar. Til grunn for det ligg det formelle rettferdsprinsippet: «Like tilfeller skal behandles likt, ulike tilfeller ulikt» (Holst, 2013, s. 193). Som påpeikt tidlegare, er dette eit innhaldstomt prinsipp fordi det ikkje seier noko om kva som skal reknast som «like tilfelle» eller korleis «ulike tilfelle» skal behandlast (Holst, 2013). I kontekst av lovgjeving gjev det meir meining, fordi det vil seie at alle skal bli likebehandla av lova, at lova er lik for alle. Det formelle rettferdsprinsippet er gjeldande i denne diskursen, då det i stor grad handlar om rettferd som kan målast i om ein har dei same formelle rettane. Ein skil mellom formelle og reelle rettar, då dei rettane i realiteten kan bli sett på prøve nokre gongar: «I prinsippet er det slik at menn og kvinner skal ha like rettar i barnefordelingssaker, til dømes ved skilsmisse» (Fokus, s. 21). Her blir det indirekte påpeikt at det nødvendigvis ikkje er slik at alt blir opplevd som rettferdig, og at det ikkje alltid er i favør av mennene, men at dei også blir ramma av at dei reelle rettane er annleis enn dei formelle.

5.3.3 Formell politisk diskurs

Den gjennomgåande formelle politiske diskursen er at likestilling er politisk forankra ved legitimering gjennom upersonleg autoritet, som til dømes at «Barne -, likestillings- og inkluderingsdepartementet» (Fokus, s. 141) blir nemnt fleire stadar. Det viser at likestilling som politisk område har blitt løfta opp på eit statleg nivå, og med det legitimert som eit viktig område. van Leeuwen (2008) kategoriserer statleg autoritet som ein del av den upersonlege legitimeringa. Dette gjeld også i ei setning som står under overskrifta «Den europeiske union». Her blir det også vist til at likestilling er eit overordna politisk mål, eit viktig arbeidsfelt, og heller ikkje berre i Noreg: «Dei 28 landa samarbeider også om svært mykje meir enn økonomi. Dei har eit omfattande samarbeid om jordbruk og jobbar også tett saman når det gjeld politikararbeid, likestilling, forbrukarrettar og innvandringspolitikk» (Delta, s.

163). Her blir likestilling løfta endå høgre opp frå eit statleg politisk nivå til eit internasjonalt nivå, ved at likestilling er eit arbeidsfelt innanfor EU. Dette er med på å legitimere likestilling ytterlegare.

Det er to stadar i materialet at eleven får i oppgåve å finne ut meir om likestilling i politikken: «Undersøk kva for likestillingspolitikk den noverande regjeringa vil leggje til grunn for likestillingsarbeidet mellom kjønna og for samepolitikken» (Ditt samfunn, s. 124). Den andre lyder slik: «Finn lister over representantane partia har på Stortinget og personar i sentralstyra i partia» (Ditt samfunn, s. 112). Denne oppgåva har i tillegg to arbeidsoppgåver: «a) Rekn ut kor stor del kvinner kvart parti har i kvart organ og drøft om resultatet er i samsvar med likestillingspolitikken til partiet. b) Kva for lov har reglar om representasjon av begge kjønn i alle offentlege utval o.l., og kva går den regelen ut på?» (Ditt samfunn, s. 112). Begge oppgåvetekstane går ut på at eleven skal finne ut meir om likestilling i ein politisk kontekst. Begge handlar om representasjon mellom kvinner og menn i politiske parti, men også om fordeling mellom kjønn på Stortinget. Likestilling blir knytt til forhold mellom kjønn, men dette er òg den einaste staden i heile materialet at samar blir knytt til likestilling.

5.3.4 Historisk diskurs

Endringane eller utviklinga som har skjedd når det kjem til likestilling, er prega av ein historisk diskurs. Det er særleg snakk om korleis forholda for kvinner har endra seg i løpet av historia. Heile historiediskursen er prega av ein slags rasjonalisering, som er ein måte å legitimere likestilling på (van Leeuwen, 2008). Det er rasjonalisering fordi det blir vist til hendingar som har sett spor i historia, og kva effekt auka likestilling har gjeve og kva konsekvensar det har fått: «I 1950-åra var kjønnsrollene i Noreg tradisjonelle. Mannen arbeidde og forsørgde familien, mens kvinna passa ungar, vaska og laga mat. I Noreg i dag lærer vi at kjønna skal vere like mykje verdt og **likestilte**, altså ha dei same rettane og moglegheitene» (Delta, s. 65).

Det blir stadig trekt fram at det har skjedd store endringar knytt til likestilling i Noreg, og at vi i dag er eit mykje meir likestilt samfunn enn tidligare. Det er likevel både eit direkte og indirekte «men» som går igjen fleire stadar i materialet: «Sjølv om vi kan sjå positive resultat av likestillingsarbeidet, er det framleis *forskjellar* mellom kjønna både statusmessig og lønsmessig» (Ditt samfunn, s. 19), «[dei] som meiner at likestilling handlar om fullstendig

likskap, vil derfor kunne seie at vi ikkje har full likestilling» (Delta, s. 65), og «[målet] er lik lønn for arbeid av lik verdi og at kvinne- og mannsyrke skal ha same status. Dette målet er ikkje nådd, men utviklinga viser at forskjellane er blitt mindre med åra» (Ditt samfunn, s. 18). I desse tre tekstdøma representerer «men» ein slags målestokk for kor langt likestillinga har kome. Slike samanlikningar er typiske for å legitimere eller de-legitimere diskursar (van Leeuwen, 2008). Grunnen til at ein har kome så langt med likestilling, er den kampen som er lagt ned: «Ein viktig pådrivar for å endra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret var likestillings- og kvinnekampen som i Norge og andre vestlege land særleg viste seg i 1970-åra» (Fokus, s. 23). Her kjem det tydeleg fram at likestillingslova som kom på slutten av 70-talet, ikkje var tilfeldig, men at ho kom på bakgrunn av kamp fram mot eit mål. Dette skil seg frå ein del andre tekstdøme, som på mange måtar naturaliserer og peiker på utviklinga mot eit meir likestilt samfunn som ein naturleg prosess. Prosessen blir då i større grad omtalt som positiv, og sjeldan i forbindelse med dei meir krevjande sidene ved likestilling. Historiediskursen viser klart at likestilling ikkje må bli teke som ein sjølvfølge, fordi kampen som har blitt kjempa for å nå dit ein er i dag, er sentral å framheve, då det samstundes impliserer at vegen vidare truleg heller ikkje vil kome heilt av seg sjølv.

«Nokre milepålar i likestillingsarbeidet» (Ditt samfunn, s. 20) er tittelen på ein faktarubrikk, der det er lista opp årstal i kronologisk rekkefølge med tilhøyrande informasjon om kva som hende innanfor likestillingsarbeidet dette året. Alle punkta dreier seg utelatande om viktige steg for kvinner generelt, som allmenn kvinneleg stemmerett i 1913, men også bragder gjort av enkeltkvinner. Det er eit punkt på lista som kan seiast å vere meir «kjønnsnøytralt», sjølv om dette vedtaket var meint for å betre kvinner si stilling, nemleg at det i 1983 vart innført 40 prosent kjønnskvoltering ved alle val og nominasjonar (Ditt samfunn, s. 20). Eit vendepunkt i likestillingsarbeidet, som ikkje vert nemnt her, er då fedrekvota vart innført i 1993. Dette vart sett på som ein siger, ikkje berre for mennene, men også for kvinner.

Eit gjennomgåande forhold er måten ein samanliknar fortid med notid på. Dit vi har kome med likestilling i Noreg i dag, blir stadig sett i kontekst av korleis Noreg var tidlegare. Den implisitte forståinga av ei tidlegare manglande likestilling er dermed til tider med på å legitimere dagens likestillingssituasjon som «god nok». Det blir peikt på endringar frå tradisjonell arbeidsdeling mellom kvinner og menn på 50-talet, til at kvinner i dag er godt representerte ved både høgskular, universitet og på Stortinget. Den historiske diskursen måler likestillingsstatusen knytt til kvinners framgang innanfor det som tidlegare var mannlege

domene. Den historiske diskursen plasserer seg dermed i ei tidslinje som vitnar om ei stadig positiv utvikling, men påpeiker samstundes ved enkelte høve at ein ikkje endå er i mål med å oppnå eit fullt likestilt samfunn. Dette skaper dermed eit litt forvirrande bilete av vår eiga utvikling, som både «god nok» og som uferdig på same tid.

5.4 Analyse av korleis lærebøkene framstiller årsaker til framleis manglande likestilling

I dette delkapitlet analyserer eg korleis lærebøkene framstiller årsaker til framleis manglande likestilling mellom kjønn. Dette gjer eg med utgangspunkt i ein arbeidslivsdiskurs og ein kulturell diskurs. Ulike forhold i arbeidsliv og kultur blir ved mange høver lagt fram som årsak til ei framleis manglande likestilling. Samstundes kjem det òg fram i lærebøkene at både kultur og arbeidsliv spelar ei heilt sentral rolle i den vidare utviklinga av Noreg som eit likestilt samfunn.

5.4.1 Arbeidslivsdiskurs

Likestilling er knytt til ulike forhold i utdanning, yrke og jobb, og dannar til saman det eg omtalar som arbeidslivsdiskursen. Som nemnt tidlegare, blir likestilling nemnd eksplisitt éin stad i læreplanen. Det skjer i samanheng med ulikskapar mellom kjønn i arbeidslivet: «Drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Som eg har vore inne på tidlegare, blir ikkje omgrepa «kvinner og menn» brukte eksplisitt, men sidan vi har to formelle kjønnskategoriar i Noreg, er det nærliggjande å tenkje at kjønn her viser til menn og kvinner. Forholdet mellom kvinner og menn i arbeidslivet er stadig eit tema i debattar i det offentlege. Der blir skilnadar i løn, kjønnsdelt arbeidsmarknad, samt balansen mellom familieliv og arbeidsliv diskutert. Difor kunne ein forvente at likestilling vart tematisert i forbindelse med arbeidslivet, på ein eller annan måte. Som tidligare påpeikt er det felles for alle tre lærebøkene er at dei har eit kapittel som omhandlar arbeidslivet: «Arbeidsliv» (Delta, s. 106–131), «Arbeidsliv og økonomi» (Fokus, s. 165–230), og «Arbeidsliv og næringsliv» (Ditt samfunn, s. 147–199). I alle desse kapitla blir likestilling mellom kvinner og menn diskutert i ein arbeidslivskontekst. Det er påfallande korleis menn og kvinner som grupper i arbeidslivet blir sette opp mot kvarandre. Det er i stor grad eit fokus på det som skil desse gruppene frå kvarandre, framfor det som er felles og likt. Det går overeins med forståinga av kjønn i tokjønnsmodellen til Thomas

Laqueur (Bondevik & Rustad, 2009). Likevel er det stor skilnad mellom lærebøkene. *Delta* skil seg spesielt ut på den måten at kapittelet om arbeidsliv er mykje kortare enn dei tilsvarande kapitla i dei to andre bøkene. Samstundes er det *Delta* som i størst grad tek opp likestilling eksplisitt. I starten av kapittelet er det i *Delta* formulert eit læringsmål: «[F]orklare og diskutere lønnskilnader og ulikskapar mellom menn og kvinner i arbeidslivet» (Delta, s. 107). Det er formulert slik at det kan minne noko om læreplanmålet innanfor arbeidsliv i læreplanen. Her blir det fokusert på avstanden mellom kvinner og menn som grupper i arbeidslivet, ved bruken av ord som «skilander» og «ulikskapar», i staden for eit fokus på kva som er felles og der det er likestilling. Samstundes kan bruken av «forklare» og «diskutere» opne opp for å fokusere på det som er felles og positivt. Medan *Fokus* og *Ditt samfunn* tek opp likestilling og kjønnsforskjellar meir sporadisk under andre tema i kapitla om arbeidsliv, har *Delta* overskrifta: «Har vi likestilling?» (Delta, s. 117). For å svare på det spørsmålet blir lønnskilnader mellom kvinner og menn tatt opp: «Yrke der fleirtalet er kvinner, har i gjennomsnitt lågare lønn enn mannsdominerte yrke som krev tilsvarande lang utdanning og har like mykje ansvar og belastningar» (Delta, s. 118). Det blir stilt fleire spørsmål i teksten om grunnar til kvifor det er slik:

Er det slik fordi kvinner frå naturen bryr seg mindre om lønn, og derfor vel yrke som av ulike grunnar har lågare forhandlingskraft? Eller er det fordi kvinner framleis blir vurderte som å ha lågare status enn menn i samfunnet, og at den lågare statusen 'smittar over' på yrke som er dominerte av kvinner? (Delta, s. 118).

Dei ulike spørsmåla er med på å halde ulike forklaringsmoglegheiter opne. Indirekte kan ein forstå det slik at det er andre samfunnsstrukturar eller normer som kanskje har skulda i manglande likestilling i arbeidslivet. Sidan «kvinner blir vurdert som» viser til at det er andre enn kvinna sjølv som vurderer henne til å ha lågare status enn menn. Det er nødvendigvis ikkje slik, eller at det er mennene som hevdar det. Det treng ikkje handle om menn i det heile tatt. Normene om kva yrke ein vel kan vere svært sterke. Det same kan normene rundt kva som er eit passende «kvinneyrke» eller «mannsyre», sjølv om ein kan oppleve det som eit sjølvstendig val dersom ein vel eit tradisjonelt yrke. Samstundes blir det også vist til ei individ-sentrert forståing av korleis likestilling kan bli oppnådd. Fokuset er på kvinner sine handlingar og val, og det rettar seg mot kvinna som løysing for å sjølv bli meir likestilt. Særleg dette tekstdømet peiker på det:

Eit viktig likestillingsspørsmål i vår tid er om unge kvinner kjem til å bruke utdanninga si og kompetansen sin for å få dei viktige leiarstillingane i arbeidslivet. I 2011 var tre av ti leiarar kvinner. Kva taler for og imot at prosentdelen kvinnelege leiarar vil auke sterkt dei neste ti åra? (Fokus, s. 28)

Oppgåveteksten startar med «eit viktig likestillingsspørsmål», men dette er den einaste staden i heile læreboka at denne formuleringa blir brukt, og ein kan tolke det som det *viktigaste* likestillingsspørsmålet. Kvinner sin situasjon i arbeidslivet har lenge vore ein sentral del av den generelle likestillingsdiskursen. Sjølv om tematikken er velkjent, kan formuleringa av denne oppgåva verke som eit noko forenkla bilete av kompleksiteten knytt til likestillingsspørsmål i arbeidslivet. Det er sjølv sagt eit heilt legitimt spørsmål å stille, men her blir likestilling i arbeidslivet redusert til å handle om svaret på eit spørsmål. Samstundes kan slike einsretta spørsmål opne for vidare diskusjon rundt kva som er forskjellar for kvinner og menn i arbeidslivet. Likestilling blir omtalt som eit val kvinner har, og med like rettar er det jo eit val kvinner må ta. Men spørsmålet er om ein har dei same reelle moglegheitene som menn til å få dei stillingane som *Ditt samfunn* trekker fram og problematiserer under overskrifta «Forretningsmoral» (*Ditt samfunn*, s. 186):

Ein leiar står overfor etiske og moralske utfordringar på område som likestilling, likeverd og miljø. Sjølv om kvinner og menn rettsleg sett er likestilte på nær sagt alle område, viser undersøkingar at kvinner og menn lever under ulike kår i arbeidslivet. Dei har framleis ikkje reelt like moglegheiter. Gravide kvinner blir forbigått ved tilsetjingar. I enkelte yrke blir menn valde framfor kvinner utan at det er nokon sakleg grunn for det. Kvinner er i større grad tilsette på deltid enn det andre menn er. (*Ditt samfunn*, s. 186)

Dette tekstutdraget legg fram løysinga på utfordringar i arbeidslivet, med eit fokus på at det er opp til leiaren sin etikk og moral om dette skjer. Men det blir vist til lovgjeving og ein forplikting, noko også neste eksempel viser til:

Likestilling. Alle verksemdar skal innrettast for arbeidstakarar av begge kjønn. Det burde vere sjølv sagt sidan likestillingslova seier at alle jobbar skal utlysast for både kvinner og menn. Det skal også vere mogleg for funksjonshemma å arbeide i bedrifta (*Ditt samfunn*, s. 165).

Det er fleire stadar at kvinner og menn blir samanlikna og sette opp mot kvarandre. Det er svært aktuelt innanfor arbeidslivet, då det er faktiske skilnadar mellom kvinner og menn som grupper i arbeidslivet. Samtidig er lærebøkene med på å underbygge desse forskjellane og det framstår som ei naturalisering av at det skal vere slik. Døme frå to oppgåvetekstar: «Kor viktig er lønn for yrkesvalet til elevar ved skolen din? Kva andre faktorar spelar inn, og kva skilnader finst det mellom yrkesval til jenter og gutar? Gjennomfør ei undersøking» (*Fokus*, s. 206), og «Er arbeidsløysa størst blant kvinner eller menn?» (*Ditt samfunn*, s. 182). Den første oppgåva stiller spørsmål om kva skilnadar som finst. Det er ei anerkjenning av at jenter og gutar vel ulike yrke, og her opnar oppgåva meir opp for å sjå på faktorar for kvifor ein vel

ulikt. Likevel blir lønn lagt til grunn som hovudgrunngevinga for val av yrke. Den siste oppgåva spør om arbeidsløysa er størst blant kvinner eller menn og er ute etter eit faktasvar. Dette i staden for å spørje om *kvifor* det er forskjellar i arbeidsløyse.

Til no har eg trekt fram mange tekstdøme frå lærebøkene som eksemplifiserer og forklarar årsakar til den manglande likestillinga mellom kvinner og menn i arbeidslivet. No vil eg trekke fram nokre døme på korleis auka likestilling er svaret på kvifor fleire kvinner er i arbeidslivet: «Likestilling har ført til at mange unge kvinner tek utdanning og får gode jobbar» (Ditt samfunn, s. 55). Samstundes er manglande likestilling svaret på at forskjellane i arbeidslivet framleis er der: «Kva seier denne oversikta om lønnskilnader mellom typiske kvinneyrke og yrke der menn er i klart overtal?» (Fokus, s. 183). Arbeidslivsdiskursen er prega av eit fokus på resultatlikskap, eller av skilnadane i resultata. Resultatlikskap vert målestokken for om ein er i mål med likestilling, og kor langt ein er komen med likestilling mellom kvinner og menn. Dei kapitla som tek opp likestilling og kjønn i lærebøkene, har allereie lagt til grunn ei forståing om at kvinner og menn har like rettar.

5.4.2 Kulturell diskurs

«Den norske kulturen blir påverka både innanfrå ved at nordmenn endrar seg, og utanfrå gjennom innvandring og anna påverknad» (Delta, s. 65). Her kunne ein kanskje har forventa at teksten fortalte meir om korleis innvandring og «anna påverknad» har spelt ei rolle i påverknad av den norske kulturen. Det trer på den eine sida fram eit 'vi' som truleg viser til ein etnisk norsk majoritetsbefolkning som var i Noreg opprinnelege, medan innvandring viser til dei som har innvandra dei siste 40 åra. Det blir tydeleggjort at kjønnsroller og likestilling er eit resultat av kultur, men kva har likestilling med kultur å gjere? Det blir peikt på at det har skjedd store endringar i norsk kultur, frå at kjønnsrollene i Noreg var tradisjonelle til at «[i] Norge i dag lærer vi at kjønna skal vere like mykje verdt og likestilte, altså ha dei same rettane og moglegheitene» (Delta, s. 65). På same måte som at tradisjonelle kjønnsroller er tillærte, lærer vi i dag at kjønna skal vere likestilte. Den kulturelle endringsdiskursen har gått frå tradisjonelle kjønnsroller til å nærme seg fullstendig likestilling. For å vise at Noreg har kome eit langt steg på veg i forhold til korleis den norske kulturen var før, blir andre kulturar trekt fram som eksempel for å kontrastere og tydeleggjere kor langt ein har kome i forhold til andre: «I andre kulturar er det større skilnadar mellom kva som er forventa av kjønna» (Delta, s. 65). Deretter blir det mellom anna vist til skilnadar i sysselsetjingsmønsteret

mellom USA og Noreg. Den kulturelle diskursen dreier seg om å setje dagens norske likestillingskultur i kontrast mot slik den norske kulturen var før. Det er typisk å bruke slik form for samanlikning for å legitimere kor lang ein sjølv har kome når det kjem til likestilling. Tradisjonelle kjønnsroller blir tolka som eit manglande fokus på likestilling, og gradvis auka likestilling er ei frigjering frå desse rollene. Det vert påpeikt at ein kanskje ikkje har kome heilt i mål med likestilling på alle område, men då blir eksempel frå andre kulturar trekte fram for å peike på større ulikskapar enn det vi har i Noreg. Det verkar som andre sin kultur, og slik den norske kulturen var før, hindrar likestilling, medan dagens kultur i Noreg fremjar likestilling.

Eit meir tydeleg mål om endring av forskjellar er når det blir vist til FNs tusenårs mål: «Fremje likestilling, mellom anna ved å fjerne den skeive fordelinga av gutar og jenter i grunnskolen og den vidaregåande skole» (Fokus, s. 280). Det er viktig å presisere at dette er FN sitt mål, men dette blir sett i ein kontekst som gjer at det gjeld andre kulturar. Det blir ikkje aktualisert til å gjelde forhold i den norske skule som til dømes utfordringa med fråfall av særskilt gutar i vidaregåande opplæring. Dette kan vere med på å sette fokus på manglande likestilling andre stadar i verda, som sjølv sagt er svært viktig. Samstundes kan dette tusenårs målet frå FN vere med på å bygge endå meir opp under ei forståing av at andre manglar likestilling, medan det norske samfunnet har likestilling. Likestilling i ein norsk kontekst handlar meir om aktive og individuelle val i motsetnad til andre kulturar som ikkje har likestilling, og der ein ikkje kan velje å gå på skulen eller ikkje. Dette går overeins med funn mellom anna Røthing har gjort, og ho konkluderer: «Oppfatningen om at likestilling allerede er oppnådd i Norge blant etniske nordmenn kan bidra til at konkrete, kritiske analyser av ulike maktforhold, diskrimineringsprosesser og disiplinerende kjønnsnormer, erstattes av fokus på oppslutning, verdier og innlæring av kjønnsforskjeller» (Røthing, 2011, s. 83).

5.5 Oppsummering av funn

Målet med dette analysekapittelet er å svare på følgjande forskings spørsmål: *II. Kva slags diskursar om likestilling kjem til syne i lærebøkene?* I tillegg til å svare på forskings spørsmål to skal eg oppsummere funn som kan underbygge den overordna problemstillinga for oppgåva. Her skal eg presentere hovudfunna frå dei ulike delane i analysen, samt peike på nokre av skilnadane og likskapane mellom lærebøkene.

I beskrivinga av dei tematiske elementa i lærebøkene har eg først teke for meg bøkene kvar for seg, deretter har eg gjennomgått tematisering på tvers av bøkene. Denne gjennomgangen viser at tematisering av likestilling i lærebøkene særleg blir knytt til kjønn i forbindelse med to hovudområde frå læreplanen: «Individ, samfunn og kultur» og «Arbeid- og næringsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Innanfor det første hovudområdet blir likestilling tematisert når lærebøkene tek opp forhold mellom jenter/kvinner og gutar/menn i ein sosialiseringssprosess, med særskilt utgangspunkt i kjønnsroller. Det andre hovudområdet der likestilling blir tematisert er i forbindelse med likskapar og ulikskapar i forholdet mellom kvinner og menn i arbeidslivet. Lærebøkene varierer noko i tematikk og kor eksplisitt likestilling blir diskutert. *Delta* skil seg ut som den læreboka som i størst grad tematiserer likestilling. Det er også noko variasjon i talet på sider, som må sjåast i samanheng med illustrasjonsbruk. Totalt sett er hovudlinjene i dei tematiske elementa felles for alle tre lærebøkene.

I mi analyse har eg analysert kva diskurs som er knytt til likestilling. Her har eg kome fram til at det er ein kjønnslikestillingsdiskurs som dominerer i materialet.

Kjønnslikestillingsdiskursen handlar om at lærebøkene sin overordna forståing av likestilling er likestilling mellom kjønn. Der likestilling handlar om andre forhold, blir likestilling brukt som ei meir generell forståing. Det blir presisert at likestilling «òg» handlar om andre tema, dei gongane likestillingsomgrepet adressera ei anna og meir utvida forståing av likestilling enn kjønnslikestilling. Innanfor kjønnslikestillingsdiskursen er det heilt klart ein tydeleg tokjønnsmodell som ligg til grunn for forståinga av kjønn. Ei tokjønnsforståing er ei førestilling om to skilte grupper med antekne ulikskapar. Desse antekne ulikskapane blir teke for gitt og lagt som eit utgangspunkt for vår forståing av kjønn. Dette blir tydeleggjort gjennom den stadige bruken av kategoriane jenter/kvinner og gutar/menn. I tillegg til dette kjem førestillinga om tokjønnsmodellen fram ved at lærebøkene ikkje inviterer til diskusjon kring ein vidare forståing av kjønn, eller mindre fokus på kjønnskategoriar som ein avgjerande identitetsmarkør. Innanfor den øvre likestillingsdiskursen i lærebøkene handlar likestilling derimot i stor grad om likskap for alle. Ei slik likskapsforståing kan ein knyte til ei likeverdsforståing av likestillingsomgrepet. Samstundes blir denne likskapen i stor grad målt i resultatlikskap eller kjønnsbalanse, kanskje først og fremst fordi det er mest målbart. Lærebøkene viser til ein brei oppslutnad kring likestilling og vert framstilt som naturalisert, men det er lite problematisering av utfordringar i forbindelse med haldningar til likestilling.

Likestilling er viktig ifølgje lærebøkene, og eg har analysert kva strategiar lærebøkene bruker for å legitimere likestilling. Legitimering av likestilling skjer gjennom fire ulike diskursar som går gjennom heile materialet. Inndelinga av diskursane som er knytt til likestilling i lærebøkene, har som føremål å fungere som analytiske konstruksjonar som set ord på materialet. Denne inndelinga har eg valt for å presentere stoffet på ein hensiktsmessig måte slik at analysefunna kjem tydeleg fram. Ulempa med ein lineær tekst er at materialet nødvendigvis ikkje passar heilt perfekt inn i ein struktur. Det er fordi diskursane ikkje fungerer isolert, då det er mange av diskursane som overlappar kvarandre. Gjennom *verdidiskursen* er det eit kjenneteikn at likestilling først og fremst blir legitimert gjennom å vise til moral. Det er ein måte å vise at det er heilt naturleg at vi har likestilling som verdi. Likestilling blir legitimert som ein viktig verdi i det norske samfunnet ved å vise til at likestilling er forankra i lovgjeving. Det er ein form for legitimering gjennom upersonleg autoritet. I motsetning til verdidiskursen som legitimerer likestilling både ved å vise til moral og upersonleg autoritet, legitimerer *lov- og rettighetsdiskurs* likestilling kun gjennom å vise til at likestilling er forankra i likestillingslova. Dette kjem tydeleg fram gjennom at alle tre lærebøkene viser til at likestilling er viktig, fordi det står i likestillingslova. *Formell politisk diskurs* vert kjenneteikna ved at legitimering av likestilling skjer gjennom at det er eit felt innanfor politikken. Det er med på å løfte likestilling opp på eit overordna politisk nivå som gjer at likestilling verkar som eit viktig område, medan legitimering gjennom ein *historisk diskurs* vert kjenneteikna av at likestilling vert legitimert ved å vise at dei historiske endringane som har skjedd i Noreg, vert omtala som ei positiv utvikling. Det er ei form for legitimering gjennom historisk narrativ. Slik som eg har vist i analysen bruker lærebøkene ulike former for legitimering av likestilling. Det kjem til syne gjennom dei ulike diskursane som går gjennom materialet. Likevel vil eg trekke fram at det er legitimering ved å vise til upersonleg autoritet, som er den vanlegaste forma for legitimering. Det er påfallande kor vanleg ei slik form for legitimering er på tvers av alle diskursane. Den andre måten å legitimere likestilling på, er ikkje like synleg, men samstundes er den vel så gjeldande. Det er når likestilling blir naturalisert gjennom å vise til moral. Dette kjem spesielt til syne i verdidiskursen. Likestilling omtalt som noko heilt sjølvstøtt og som ein svært viktig verdi.

Årsaker til auka likestilling kjem fram gjennom ein *arbeidslivsdiskurs* og ein *kulturell diskurs*. Desse to diskursane har til felles at det som skjedde innanfor desse felta vert rekna som noko av drivkrafta bak den auka likestillinga i Noreg. Gjennom endringar i arbeidslivet

og i den norske kulturen, har Noreg fått auka likestilling mellom kjønn. Her blir den norske kulturen anten sett opp mot andre kulturar, men også sett opp mot slik den norske kulturen var før. Dette skaper dermed ein felles kulturell hegemoni. Skilnadar mellom slik den norske kulturen var før og slik den er no, vert nærare drøfta i den historiske utviklingsdiskursen, medan det i den kulturelle diskursen er meir fokus skilnadar frå andre kulturar. Både arbeidslivsdiskursen og den kulturelle diskursen fokusera på at endringar i arbeidslivet og normene i kulturen som har, i tillegg til lovgjeving som vist tidlegare, har ført til auka likestilling. Samstundes kjem årsakar til framleis manglande likestilling fram gjennom *arbeidslivsdiskursen* og *den kulturelle diskursen*. Arbeidslivsdiskursen fokuserer på skilnader mellom menn og kvinner i arbeidslivet, medan den kulturelle diskursen fokuserer på kulturelle normer som årsakar til framleis manglande likestilling. Her er det altså ein samanlikningsdistinksjon og ei forståing av manglande likestilling både som årsak til manglande likestilling, men også som ein del av løysinga for å auke likestilling.

6 Implikasjonar for undervisning

Dette kapittelet har som føremål å diskutere analysefunna som heilskap, og det skal eg gjere med utgangspunkt i forskingsspørsmål III: *Kva slags implikasjonar kan dette ha for undervisning i samfunnsfag?* Dette forskingsspørsmålet blir litt annleis enn dei andre, då dette forskingsspørsmålet ikkje har som føremål å undersøke eller analysere noko, men diskutere basert på funn frå forskingsspørsmål I: *Kva ligg i samfunnsfaget sitt likestillingsmandat* og II: *Kva slags diskursar om likestilling kjem til syne i lærebøkene?* Ved å sjå på desse hovudfunna opp mot den tidligare forskinga og teoretiske perspektiv eg har presentert, vil eg i dette kapittelet diskutere kva implikasjonar desse funna har for undervisningspraksis.

Før eg trekker fram kva implikasjonar mine analysefunn har å seie for undervisningspraksis, vel eg å seie noko om mine funn opp mot tidligare forskning. Støren et al. (2011) forska på likestillingssnakk i skulen, medan Røthing (2004; 2011; 2014) primært har hatt lærebøker og læreplanar for grunnskulen som sine studieobjekt, og ikkje frå vidaregåande opplæring. Likevel er det relevant å sjå korleis mine resultat stemmer overeins med deira funn. Det er særskilt to funn eg vil trekke fram, som samsvarar godt med resultat frå den tidligare forskinga eg har presentert i denne oppgåva. Både Støren et al. (2011) og Røthing slår fast at det er ei anerkjenning av at likestilling er ein viktig tematikk i skulen. Likevel finn dei at norsk kjønnslikestilling blir teke for gitt og rekna som noko særskilt norsk. Det går overeins med at lærebøkene i stor grad tematiserer likestilling i samsvar med læreplanen. Både gjennom korleis likestilling blir definert og korleis likestilling blir legitimert i lærebøkene, kjem det fram at likestilling blir sett på som noko særskilt norsk. Her må eg understreke at eg er klar over at eg har vist til forskning som viser til eit manglande fokus på likestilling. Dette betyr likevel ikkje at eg skulle finne eit manglande fokus i lærebøkene i vidaregåande skule.

Det andre samanfallande funnet mellom tidligare forskning og min analyse er eit manglande fokus på kva ein kan gjere for å kome lengre med likestilling. Støren et al. (2011) viser til låg prioritering av aktivt likestillingsarbeid i skulen, men på den andre sida er det fokus på å oppmode elevar til å ta kjønnsutradisjonelle utdanningsval. Støren et al. (2011) viser til haldningar om at Noreg har kome langt, sjølv om ein kan anerkjenne at ein ikkje er heilt i mål. Det same finn eg i mine analysefunn. Dette kjem godt fram i historiediskursen, som viser til korleis auka likestilling gjennom historia har ført til samfunnsendringar. Innanfor

historiediskursen finn eg ein kampdiskurs som vitnar om målbevisheit og kamplyst bak endringane som har skjedd. Det er lite som vitnar om eit felles fokus på å tenke framover om likestilling der lærebøkene omtalar korleis likestillings situasjonen er i dag. Slik sett kan dette vitne om at det manglar ei vilje til endring. Desse funna gjev implikasjonar for undervisningspraksis, på den måten at det er fleire forskingsbidrag som peikar på det same, noko mine funn også bekreftar. Kort summert opp, og sett på spissen, finn eg igjen at likestilling blir legitimert som viktig i materialet. Det er noko vi i stor grad har nådd i Noreg, og det ikkje er så stort fokus på korleis ein skal arbeide for å kome vidare. Det kan føre til ein passiv haldning til ein aktiv likestillingspolitikk dersom ikkje læraren er medviten på dette.

Eg vil særskilt løfte fram eit hovudfunn som går igjen i materialet, og som eg meiner har særskilte implikasjonar for praksis. Det gjeld manglande omgrepsavklaring. Forskinga eg har vist til, er til ein viss grad inne på dette, men då denne oppgåva er ei tekstnær analyse, kjem dette tydelegare fram i min analyse av lærebøkene. Omgrepsavklaring er ein viktig og grunnleggjande kunnskap innanfor samfunnsfag. Difor er mangelfull omgrepsavklaring av likestilling eit meir overraskande funn enn dei funna som allereie samsvarar med tidligare forskning. Det gjeld både forståinga av omgrepet indirekte, men òg når forståinga av likestilling blir adressert, er det ei tradisjonell forståing av omgrepet som oftast kjem til syne. Lærebøkene er nye utgåver som er utgjevne eller oppdaterte etter 2013, altså etter at likestilling vart utvida til å gjelde fleire diskrimineringsgrunnlag enn kjønn. Likevel blir likestilling i stor grad knytt til kjønn, og i forståinga av *kjønnslikestilling*, utan at *kjønnslikestilling* blir nemnd som omgrep eller forklart ytterlegare. Underteksten er at likestilling handlar om ei tokjønnsforståing av kvinner og menn. Likestilling blir berre eksplisitt definert ein gong gjennom heile materialet. Dette opplever eg som litt rart, med tanke på den kompleksiteten som ligg i omgrepet. Samstundes er det ikkje sikkert at det er hensiktsmessig å låse slike komplekse omgrep til å gjelde enkle forståingar, men å presentere omgrepa slik at det opnar opp for den kompleksiteten slike omgrep har. Nyansar mellom likestilling og *kjønnslikestilling* blir ikkje forklart i noko stor grad, og elevane og lærarane må difor sjølv legge inn sine antakelsar basert på haldningar og kunnskarar for å tolke omgrepa. Dersom læraren tenker at dette er tema som blir dekte av læreboka, kan likestilling som tema fort forsvinne. Difor må læraren sette av tid på å fokusere på å integrere likestilling som ein del av undervisinga, særskilt i ein planleggingsfase.

Når det kjem til forskinga Blikstad-Balas (2014) viser til, og den forskinga Gilje et al. (2016) gjer på lærebøker, så viser dette kva som er bruken av lærebøkene i klasserommet. Støren et al. (2011) viser også til at lærarane bruker lærebøkene for å sikre at dei følgjer læreplanen. Då lærarane reknar med at læreboka skal dekke måla i læreplanen, fungerer ho som ei rettesnor som ein kan leggje opp etter. Då vil val av lærebok kunne utgjere ein forskjell for korleis likestilling blir arbeida med i klasserommet, på bakgrunn av korleis lærebøkene framstiller likestilling. *Delta* trekker i stor grad fram likestilling veldig direkte i delen om arbeidsliv og kjønnsroller kvar for seg, medan *Fokus* diskuterer arbeidsliv og kjønnsroller saman. *Ditt samfunn* har i større grad teke opp likestilling forskjellige stadar i læreboka, meir som noko underordna eller som del av andre overordna tema. Då viser det kor forskjellig vektlegging også dette kan gje i klasserommet. Det kan sjølvsagt også vere at *Delta* tek opp likestilling eksplisitt over fleire sider, noko som gjer at likestilling verkar som avgrensa til dei områda. *Ditt samfunn*, som nemner likestilling i fleire kontekstar, gjev dermed ei meir heilskapleg og breiare forståing, medan *Fokus*, som knyter kjønnsroller og arbeidsliv tett saman, kan verke avgrensande tematisk. I dette tilfellet tek *Delta* opp manglande likestilling meir djuptgåande enn *Ditt samfunn*, som om lag berre er innom temaet i forbindelse med kjønnsroller. Lærarane framstår i Støren et al. (2011) si forskning svært medvitne kring sitt val av læringsressursar og læringsmiddel. Det gjeld først og fremst innanfor dei temaa læraren er mindre oppdatert på og har mindre kunnskap om, slik at læraren lener seg meir på læreboka. Difor er det viktig å vere kritisk til dei kunnskapssyna lærebøkene formidlar. Her kan ein òg spørje seg kva ein vil at ei lærebok skal vere, og kva ho skal fungere som. For sjølv om læraren kan lese læreplanen og sjekke om dette går overeins med lærebøkene, vil også lærebokforfattarane si vektlegging av kva som er meir eller mindre viktig spele ei rolle for korleis likestilling blir framstilt vege tungt. Alt dette kan spele inn på korleis likestilling blir arbeidd med og teke opp i klasserommet. Igjen betyr det nødvendigvis ikkje at undervisning om eller i likestilling blir gjennomført fordi det står i læreboka, men det gjer læreboka til ein god eller mindre god ressurs for diskusjonar knytt til likestilling. I denne samanhengen tenker eg mest på det kjønnsretta fokuset innanfor likestilling, og då den fråverande bruken av *kjønnslikestilling*. Uansett om lærebøkene samsvarer med kvarandre eller ikkje, kan kvar lærebok si eiga framstilling påverke læraren si framstillinga av likestilling. Difor er det korleis læraren bruker læreboka i undervisningssamanheng og kva læraren vel å legge til som vil prege korleis likestilling framstår i undervisninga.

Det er ikkje berre valet av lærebok og korleis læraren bruker boka som spelar ei rolle for korleis likestilling blir tematisert i samfunnsfag. Det handlar òg om korleis elevar kan utvikle seg til å bli meir kritiske lesarar. Det gjeld også kritisk lesing av lærebøker, til dømes gjennom at læraren er med på å legge til rette for ei kritisk tilnærming og medvit om at læreboka ikkje presenterer den absolutte sanninga. Som eg har trekt fram i forbindelse med tidligare forskning, tek mange lærarar det for gitt at lærebøkene i stor grad dekker læringsmåla. Samstundes er dei svært kritiske og nyttar andre læringsressursar dersom dei ikkje meiner læreboka dekker emnet godt nok. Der kan læraren vere med på å gje elevane innsikt i didaktiske val læraren tek ved å velje å leggje til noko, eller bruke andre læremiddel. Med andre ord er kritisk vurdering viktig i arbeidet med tema som likestilling.

Sjølv om eg har vist til forskning som hevdar at læreboka har ein sentral rolle i klasserommet i dag, er det samstundes fleire forhold som tyder på at dette er i endring, og ein kanskje med tida vil gå meir og meir vekk frå læreboka. Som forskinga også viser, er det eit aukande tal av andre kjelder som også blir brukt. Det er då interessant å sjå korleis læreplanmåla i vidaregåande vil bli dekte. Om det blir meir og meir opp til læraren å nytte andre tilfallsvinklar til temaa, ser eg det slik at definisjonsmakta i samfunnsfag i endå større grad enn før flytter seg frå lærebok til lærar. Dette vil truleg ha store implikasjonar for måten ein driv opplæring på, og både innhald og nivå i undervisning vil i svært stor grad vere prisgjeve ein god lærar. Det er difor viktig å forske på dei eksisterande lærebøkene og sjå på kva vilkår som bør leggjast til rette for å kunne produsere gode og samfunnsaktuelle lærebøker. Det er forlaga, skuleleiinga og lærarane som bestemmer kva lærebøker som skal bli teke i bruk. Difor er det ekstra viktig med kompetanse i lærebokanalyse. Å kunne vurdere, velje og anvende lærebøker er kanskje også noko som burde vere ein del av lærarutdanninga. Det viktigaste er at læraren har eit bevisst forhold til innhald i læreboka.

Min analyse kan ikkje seie noko utover korleis likestilling blir uttrykt i lærebøkene i samfunnsfag. Det sentrale spørsmålet blir dermed kva implikasjonar desse funna har for undervisning i samfunnsfag, og korleis undervisning i samfunnsfag kan bidra til at eleven får ein god nok kunnskap om likestilling. Dei implikasjonane som funna i denne analysen har for undervisninga, er knytt til kva forståing av likestilling som blir uttrykt i lærebøkene i samfunnsfag i vidaregåande skule. Denne analysen viser at samfunnsfag har eit likestillingsmandat som er forankra i opplæringslova, det generelle føremålet med skulen og i læreplanen for samfunnsfag i vidaregåande opplæring. At likestilling er forankra som eit

sentralt arbeidsområde, vitnar om at det er eit tema som tydeleg vert prioritert. Samstundes kan likestillingsmandatet i samfunnsfag tolkast som noko vagt, då det ikkje blir uttrykt eksplisitt kva som ligg i det. Det verkar som at likestilling i læreplanen først og fremst blir forstått som kjønnslikestilling, og deretter også gjeld likestilling i andre forhold. Det fører til ei forvirring både i omgrepsavklaring og virkeområdet for likestilling, både for elev og lærar. Den uklare framstillinga av likestillingsmandatet i samfunnsfaget forplantar seg vidare i lærebøkene, som viser at likestilling blir tematisert innanfor dei områda der læreplanen trekker fram likestilling, men ikkje noko særleg utover det. Analysen har fleire gongar peikt på uklarheiter og manglande eksplisitt tydeleggjering av likestillingsomgrepet. Det kan for eleven verte komplisert å forhalde seg til, men samstundes er omgrepsavklaring ein sentral del av undervisninga i samfunnsfag. Difor er det svært viktig at ein lærar er medviten om kompleksiteten og den vanskelege forståinga av likestillingsomgrepet for eleven. Dette krev naturlegvis at læraren har tilstrekkeleg med kunnskap om likestilling, og om korleis ein på best mogleg måte kan anvende kunnskapen sin om likestilling i klasserommet. Først og fremst handlar det likevel om at læraren må sette likestilling på dagsorden. Som det kjem fram i oppgåva, tek lærebøkene nødvendigvis ikkje så mykje ansvar for det, og her er læraren si rolle kritisk.

Som det kjem fram i oppgåva, er det særskilt to element som lærebøkene ikkje har så mykje fokus på, så her er læraren si rolle kritisk. Det første er forståinga av likestillingsomgrepet. Til tross for at det er viktig i samfunnsfag, blir det ikkje lagt så stor vekt på omgrepsforståing, og det blir ikkje behandla i særleg stor grad i lærebøkene. Det andre er fokus på at vi har nådd likestilling, og det har vi sett både i samanlikning med korleis Noreg var før, og samanlikna med andre kulturar. Som tidligare nemnt, stemmer mine resultat godt saman med tidligare forskning på dette punktet.

7 Avslutning

Denne oppgåva har søkt å løyse følgjande problemstilling: *Korleis kjem ulike forståingar av likestilling til uttrykk i lærebøker for samfunnsfag i vidaregåande opplæring?* I forsøket på å svare på denne problemstillinga har eg teke utgangspunkt i tre forskingsspørsmål.

Det første forskingsspørsmålet er: *Kva ligg i samfunnsfaget sitt likestillingsmandat?* For å svare på dette forskingsspørsmålet har eg undersøkt samfunnsfaget sitt likestillingsmandat med vekt på korleis likestilling kjem til uttrykk i læreplanen i samfunnsfag. Det er godt forankra at ein skal arbeide med likestilling i skulen, og særskilt i samfunnsfag, med mål om å skape forståing av og oppslutning om likestilling. Likestillingsmandatet blir likevel noko vagt uttrykt, då det er lite presisering av kva som blir lagt i det. Uklarheita blir forsterka av at likestilling er eit komplekst omgrep.

Det andre forskingsspørsmålet er: *Kva slags diskursar om likestilling kjem til syne i lærebøkene?* For å identifisere dei ulike forståingane av likestilling, har eg gjort ei kritisk diskursanalyse av tre lærebøker. I analysemateriala har eg identifisert sju ulike diskursar som fungerer noko ulikt frå kvarandre. *Kjønnslikestilling* som diskurs og *likestillingsdiskursen* er knytt til korleis lærebøkene definerer likestilling. Desse to diskursane er gjennomgåande i heile materialet, og avdekkjer at likestilling først og fremst blir definert som *kjønnslikestilling*. *Verdidiskursen*, *lov- og rettighetsdiskursen*, *formell politisk diskurs* og *historiediskursen*, og dei ulike diskursane legitimerer likestilling på ulike måtar. Diskursane er ein måte å strukturere desse legitimeringane på, så difor er det fellestrekk på tvers av diskursane. Likestilling blir ofte legitimert ved bruk av moral, som til dømes at det er heilt naturleg at vi i Noreg har likestilling som ein sentral verdi. I størst grad blir likestilling på tvers av diskursane legitimert ved å vise til at likestilling er forankra gjennom lovgjeving. *Arbeidslivsdiskursen* og *den kulturelle diskursen* er to diskursar som framstiller årsakar til framleis manglande likestilling, men lærebøkene trekker fram at løysingar til auka likestilling også ligg her. På den måten viser dei ei brei tilnærming til likestilling, men då det innanfor kvar diskurs tek utgangspunkt i ein kjønnslikestillingsdiskurs, blir likestillingsperspektivet i lærebøkene noko smalt.

Det siste forskingsspørsmålet er: *Kva slags implikasjonar kan dette ha for undervisning i samfunnsfag?* Til slutt i oppgåva har eg svart på det tredje og siste forskingsspørsmålet ved å

drøfte funna frå dei to første forskingsspørsmåla. Samla sett har desse funna implikasjonar for undervisning i samfunnsfag, på den måten at val av lærebøker kan ha noko utslag på korleis likestilling blir tematisert og forstått. Det er likevel ikkje store forskjellar mellom bøkene, så difor handlar det i stor grad om kva kunnskapar læraren har, samt at elevane får opplæring og trening i kritisk lesing av lærebøkene.

Ei av styrkene ved kvalitative studiar, slik som ei kritisk diskursanalyse, er at ein kan gå djupt i å forstå meiningsinnhaldet og avdekke bakanforliggjande haldningar til det som blir skrive, og kva meiningsbilete lærebøkene har. Funna i min analyse viser kva slags bakanforliggjande forståingar av likestilling, kjønnslikestilling og kjønn som ligg til grunn. Difor ville det vore interessant og relevant å gjere nokre refleksjonar over kva som kan gjerast vidare innanfor forskingsfeltet. Moglegheitene ved å bruke ein kvalitativ metode er mange. Eg tenkjer at det ville vore interessant å studere fleire sider ved dynamikken mellom læreboka si framstilling og reell praksis i klasseromet. Til dømes kunne det vore spennande å sjå korleis læraren nyttar likestilling ut i frå kva som står i læreboka og elevane sine egne tolkingar, samt kva lærebokforfatarane har lagt opp til og tenkt på. Det kunne vore interessant og lærerikt å sjå om elevane sine fortolkingar samsvarer med mine funn. Ei anna vidareføring av dette forskingsprosjektet er å ta for seg nettressursane til dei ulike bøkene. Her kunne det vore spennande å sjå kor stor del av læreboka som blir brukt, og om det blir vektlagt andre forhold i spørsmål knytt til likestilling. Først og fremst hadde det vore interessant å gå endå djupare i dei grunnleggjande forståingane og dei bakanforliggjande tankane om likestilling og kjønn, som eg berre så vidt har skrapa overflata av.

Litteraturliste

Armstrong, V., (2016, 08.03.). Langt igjen før vi kan kalle oss et likestilt samfunn. *E24!* Henta frå <http://e24.no/makro-og-politikk/kjoennsforskere-om-likestillingen-i-norge-langt-igjen-foer-vi-kan-kalle-oss-et-likestilt-samfunn/23633739>

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

Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* Upublisert manuskript. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/1/Blikstad-Balas_1%25C3%25A6rebokas%2Bhegemoni_et%2Bavsluttet%2Bkapittel_ownarchive.pdf

Bondevik, H., & Rustad, H., (2009). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I J. Lorentzen og W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 42–62). Oslo: Universitetsforlaget.

Brettboka AS. (2011–2016). *Hva er BrettBoka?* 13.04.2016, frå <http://brettboka.no/om>

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagets begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171–183). Bergen: Fagbokforlaget.

de Beauvoir, S. (2015)[1949]. *The second sex*. London: Vintage books.

Diskrimineringsloven (2005). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-03-33>

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2013). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61>

Egeland, C. (2013). Likestilling – er vi ferdigtenkt? *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(2), 199–204.

Egeland, C., & Jegerstedt, K., (2008). Diskursiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnteori* (s. 70–73). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørck, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K.G., (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Henta frå <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/>

Gressgård, R. (2008). Wendy Brown. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnteori* (s. 161-167). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Haraldsen, M., & Ryssevick, J., (2013). *FOKUS Samfunnsfag* (3 utg.). Oslo: Aschehoug.
- Helness, A. (2014). Laqueurs ettkjønns-modell forkastet. *Arr- idéhistorisk tidsskrift*, 2014(3–4). Henta frå <http://www.arrvev.no/bok/laqueurs-ettkjønns-modell-forkastet>
- Holgersen, T., Iversen, M., & Kosberg, E., (2015). *Delta!* Oslo: Cappelen Damm.
- Holst, C. (2008). Martha C. Nussbaum. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnssteori* (s. 132–138). Oslo: Gyldendal
- Holst, C. (2009). *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holst, C. (2013). Likestilling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(2), 191–198.
- Ikdahl, I. (2016, 7. april). Diskriminering. I Store norske leksikon. Henta 3.mai 2016 frå <https://snl.no/diskriminering>
- Jegerstedt, K., & Mortensen, E., (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnssteori* (s. 15–21). Oslo: Gyldendal
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnssteori* (s. 74–86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, M.W., & Phillips, L., (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Likestillingslova (2013). Lov om likestilling mellom kjønnene. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-59>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An Interactive Approach* (2.utg.). London: Sage.
- Midtbøen, A.H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremilder*. Institutt for samfunnsforskning. Henta frå <http://samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2014/2014-010>
- Mühleisen, W. (2009). Kjønn og seksualitet. I J. Lorentzen og W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 256–263). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mühleisen, W. & Lorentzen, J. (2009). Kjønnen får hvile. I J. Lorentzen og W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 277–285). Oslo: Universitetsforlaget.

Nepel, A. (2008). Shoshana Felman. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 241–248). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Ryste, M.E., (2015, 6. januar). Likestilling. I Store norske leksikon. Henta 3.mai 2016 frå <https://snl.no/likestilling>

Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner: Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(5), 356–368.

Røthing, Å. (2011). 'De norske har det mer i seg ...' Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), 67–87.

Røthing, Å. (2014). *Kjønn og likestilling i skolens læreplaner*. I J.H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 636–650). Oslo: 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(2), 72–84.

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

Røthing, Å., & Svendsen, S.B. (2011). *Sexuality in Norwegian Textbooks: Constructing and Controlling Ethnic Borders?* Ethnic and Racial Studies. Oxfordshire: Taylor & Francis

Sampson, K. (2008). Simone de Beauvoir. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 42–52). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B., (2010). *Lesing av fagboktekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.

Støren, L.A., Waagene, E., Arnesen, C.Å., & Hovdhaugen, E., (2010). "Likestilling er jo ikke lengre helt det store...." *Likestillingsarbeidet i skolen 2009 – 2010*. (NIFU STEP Rapport 15/2010). Henta frå http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf

Suvatne, S.S., (2016, 08.03.). Likestilling i 2016: Kvinner jobber mindre, tjener mindre og går mer på skole. -En av våre største utfordringer. *Dagbladet*. Henta frå <http://www.dagbladet.no/2016/03/08/nyheter/politikk/likestilling/43434286/>

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

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tolo, A. (2014). *Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området*. I K. Westrheim, & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96–118). Bergen: Fagbokforlaget.

van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Wollstonecraft, M. (2015)[1792]. *A vindication of the rights of Woman*. London: Vintage books.