



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	08-05-2020 14:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	15-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
Intern sensor:	Vibeke Vågenes		

Deltaker

Navn:	Hanne Høynes
Kandidatnr.:	317
HVL-id:	577895@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har Ja
		registrert
		oppgavetittelen på
		norsk og engelsk i
		StudentWeb og vet at
		denne vil stå på
		vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

Samandrag

Denne oppgåva tar for seg korleis tematikken kjønn er presentert og vektlagt i tre utvalde læreverk, læreplanen for Kunnskapsløftet LK06 og den reviderte læreplanen LK13. Metoden eg har nytta for å svare på problemstillinga er ei kvantitativ innhaldsanalyse og ei kritisk diskursanalyse. Dokumenta eg har valt meg ut er den nemnte læreplanen LK06 og den reviderte delen LK13. Læreverka eg har analysert er Makt og menneske 8-10, Undervegs 8-10 og Nye makt og menneske 8-10. Dei to førstnemnte læreverka er basert på LK06 og det sistnemnte læreverket er basert på LK13. Eg valte å gjere det slik for å sjå om tematikken hadde forandra seg i frå LK06 til den reviderte LK13.

Den norske skulen har eit samfunnsmandat som skal ruste elevane til å engasjere seg og klare seg ute i samfunnet. Tematikken kjønn er noko som opptar oss anten bevisst eller ubevisst, og er dermed ein tematikk som er viktig å gi elevane ei god og trygg danning i.

Denne oppgåva er med på å belyse korleis tematikken kjønn syner seg i desse læreplanane og læreverka. Den retter eit søkelys mot korleis omgrep som kjønn, kjønnsidentitet, transpersonar, kjønnsroller og likestilling blir representert. Det blir og sett på djupare meiningar og haldningar som ligg både eksplisitt og implisitt i dokumenta. Oppgåva belyser kvifor det er eit konservativt tankesett som dominerer i dokumenta, men den belyser også at den reviderte læreplanen og læreverket har begynt å bevege seg mot eit meir progressivt tankesett.

Summary

This assignment deals with how the theme gender is presented and emphasized in three selected curricula, the curriculum for “Kunnskapsløftet” LK06 and the revised curriculum LK13. The method I have used to answer the problem is a quantitative content analysis and a critical discourse analysis. The document I chose is the mentioned curriculum LK06 and the revised part LK13. The teaching I have analysed, is «Makt og menneske 8-10», «Undervegs 8-10» and «Nye makt og menneske 8-10». The two first-mentioned curricula are based on LK06 and the latter are based on LK13. I chose to do it this way to see if there was any change of theme from LK06 to the revised LK13.

The Norwegian school has a social mandate that will equip students to get involved and get out in the community. The theme of gender is something that occupies us rather consciously or unconsciously and is therefore a theme that is important to give students a good and safe education about.

This assignment helps to elucidate how the themes of gender appear in these curricula and teaching. It focuses on how the gender equality are represented. It also looks at deeper meanings and attitudes that are both explicit and implicit in the document. The thesis highlights why a conservative mindset dominates the document, but it also highlights that the revised curriculum and teaching have begun to move towards a more progressive mindset.



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Tematikken kjønn i samfunnskunnskap

Gender in social science

Hanne Rostad Høynes

Læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, MAS3-307

Ane Bergersen og Roger Hestholm

02.06.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Føreord

Det har vore ein lærerik og spennande prosess med skrivinga av denne masteren. Arbeidet med denne masteroppgåva har vore både utfordrande, givande, gitt meg meistringskjensle og gitt meg nedturar. Det har vore ei bratt læringskurve i frå då eg bestemte meg for temaet mitt, til prosjektplanen, teorigrunnlaget, utveljing og analyse av datagrunnlag, til funn og drøfting. Det har vore dagar kor eg verken har fått til å skrive eller forstod noko av det eg hadde skrive. Andre dagar var det stor framgang og alt verka lett og enkelt. Alt i alt har det vore ein lang prosess som eg vil sjå tilbake på med stoltheit. Grunna den spesielle situasjonen med covid-19 denne våren, så har dette vore med på å gjere ting vanskelegare å få gjennomført på ein normal måte. Det har, heldigvis, gått greitt til tross for dette.

Eg vil takke dei to rettleiarane mine som har stått på for å hjelpe meg i opp- og nedturar. De har kome med gode og motiverande ord, og gitt meg gode og kritiske tilbakemeldingar. De har og gitt meg trua på meg sjølv dei dagane eg ikkje har hatt dette. Eg vil og takke familien min for at dei har vore her for meg og gitt meg den støtta eg har trengt. All hjelp eg har fått på vegen har vore med på å gjere at eg kan sitte her med ei ferdig masteroppgåve.

Hanne Rostad Høyenes

Innhold

Innleiing.....	7
Problemstilling.....	7
Føremål.....	8
Avgrensing.....	8
Teori og tidlegare forskning	9
Kva er kjønn?.....	9
Skulen og kjønn	12
Likestilling.....	14
Kjønnsidentitet.....	15
Kjønn, språk og makt.....	15
Transpersonar	16
Kjønnsroller i skulen	17
Læreplanane.....	18
Samfunnet sine signal til skulen	20
Metode og forskingsdesign	22
Kritisk realisme	22
Dokumentanalytisk design	23
Metodetriangulering	23
Tekstanalytisk teknikk	25
Kvantitativ innhaldsanalyse.....	25
Diskursanalyse	26
Reliabilitet og validitet.....	28
Forskingsetiske vurderingar	29
Funn.....	31
Kvantitativ innhaldsanalyse.....	31
Generell del av læreplan	31
Kompetansemål LK06.....	32
Kompetansemål LK13.....	32
Makt og menneske 8-10.....	33
Undervegs 8-10	36
Nye makt og menneske 8-10.....	38
Oppsummering av funn i generell del av læreplanen og kompetansemål	41
Oppsummering av funn i omgrepstabell.....	41
Oppsummering av funn i fenomenabell	42

Kritisk diskursanalyse	42
Generell del av læreplanen og kompetansemål etter 10. trinn	42
Makt og menneske 8-10	42
Undervegs 8-10	44
Nye makt og menneske 8-10	45
Funn som støtta kvarandre og motsa kvarandre i læreverka	46
Drøfting	48
Lite fokus på tematikken kjønn	48
Kvinner og menn, på veg mot å bli meir likestilte i læreverka?	49
Kjønnsroller	51
Kjønnsidentitet, noko som er kome for å bli?	51
Kjønnsdiskursen	52
Kjønn, kjønnsidentitet, transperson – progressivt eller konservativt?	52
Seksuelle overgrep, noko kvinner ikkje gjer?	54
Kriminelle menn	54
Ho eller han, han eller ho?	55
Har det skjedd ei utvikling?	56
Oppsummering og konklusjonar	58
Litteraturliste	60

Innleiing

I 2006 fekk vi ein ny læreplan i Noreg, som går under namnet *Kunnskapsløftet* eller *LK06*. Denne læreplanen blei revidert i 2013, og blir kalla *LK13*. I samband med den nye læreplanen og den reviderte delen så kom det fleire nye læreverk basert på desse planane. I samband med desse to læreplanane har eg i denne oppgåva forska på om tematikken kjønn er representert i nokre utvalde læreverk i samfunnsfag for ungdomsskuletrinna. Desse tre læreverka og dei to læreplanane har eg analysert ut i frå eit kjønnsperspektiv. Eg har eit personleg engasjement og interesse for tematikken kjønn, og dermed var det naturleg for meg å ville studere dette nærmare. Med dette så har eg villa skaffa meg meir innsikt i kva tankar og kjønnsdiskursar som røyver seg i læreverka og planane, som har vore med på å forme både meg sjølv og mange andre elevar sidan 2006 og heilt fram til no.

Sidan eg har ein personleg interesse av temaet kjønn, så blei dette grunnlaget for at eg ville studere denne tematikken. Erfaringar opp gjennom tidene med familie, vener og spesielt erfaringar eg har gjort meg gjennom lærarutdanninga mi, har gjort at eg alltid har vore interessert i dette temaet. Med dette i bakhovudet så er denne oppgåva induktiv, sidan problemstillinga mi er forma av mine eigne personlege erfaringar og interesser. Dermed er det viktig med tilgjengeleg forskning og teori for å få forma denne oppgåva (Befring, 2015, s. 59).

Problemstilling

I lys av dette har eg formulert denne problemstillinga og forskingsspørsmåla, som eg skal ta for meg vidare i denne oppgåva:

Korleis opptrer tematikken kjønn i tre læreverk i samfunnskunnskap for ungdomsskulen, i læreplanane LK06 og LK13?

- Korleis vert kjønnsroller og kjønnsidentitet presentert?
- Korleis er kjønnsdiskursen i dei forskjellige læreverka?

Føremål

Føremålet med denne oppgåva har vore å finne ut korleis kjønnsdiskursen er i to læreverk, som er baserte på LK06 og eit læreverk som er basert på LK13. Eg har også sett på korleis kjønnsdiskursen har forandra seg i revideringa til eine læreverket, som er basert på læreplansrevideringa LK13. Til slutt blir det å sjå om det er ein kjønnsdiskurs som fremjar likestilling gjennom eit progressivt tankesett eller om det er ein diskurs som er meir konservativt forankra. Måten ein snakkar og skriv om kjønn i læreverka, er med på å prege korleis vi handlar, kor diskursar er med på å mogleggjere og avgrense våre handlingar (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson, 2008, s. 70). Det eg har leita etter er om kjønn blir presentert konservativt eller progressivt. Det er også eit mål å bidra til å finne nye og originale funn frå mine empiriske data som kan utvikle nye idear og inspirere til nye problemstillingar (Befring, 2015, s. 59).

Vidare gjennom oppgåva kjem eg heilt bevisst til å nytte pronomen «hen» i staden for «ho eller han». Dette fordi haldningar som kan skapast gjennom tekst kan føre til handlingar, og ved å bevisst nytte pronomen «hen» kan eg vere med på å påverke lesarane sine haldningar for å fremje ein meir likeverdig praksis.

Avgrensing

Eg har avgrensa denne oppgåva til å omhandle ungdomstrinnet og samfunnskunnskap, som er ei grein innanfor samfunnsfaget. Eg tar ikkje med LK10, for denne revideringa av læreplanane påverka ikkje det som stod i samfunnsfag etter 10. årstrinn. Derfor er det berre LK06 og LK13 som er dei læreplanane som skal analyserast. Tar ikkje med det biologiske aspektet ved tematikken kjønn, dette betyr at eg kjem ikkje til å sjå på seksualitet og andre fenomen tett knytt opp mot dette, til dømes seksuell legning, som kan vere homofili, aseksuell og heterofili.

Teori og tidlegare forskning

I teorikapitlet har eg leita etter tilnærmingar til kjønn, som er med på å løfte og skildre den empirien eg har etter analysen av datagrunnlaget. Eg har støtta meg mot ei eksistensialistisk og fenomenologisk tilnærming og ei diskursiv tilnærming av tematikken kjønn. Når eg fekk resultatet av analysen min, så vart det tydeleg for meg at eg trengte å finne meir teori som støtta eit meir konservativt tankesett. Dermed så har eg også støtta meg på forskarar som Harriet Bjerrum Nielsen og Åse Røthing. Eg har og lagt vekt på å finne føringar i frå det offentlege som tar for seg tematikken kjønn gjennom stortingsmeldingar og lovverket. Eg ser også på omgrep som er relevante for å støtte opp om empirien min, som kjønnsidentitet, likestilling og kjønnsroller. Det har og vore viktig å gå inn i kva som står skrive i læreplanane og tidlegare forskning på dette. Eit viktig hovudelement har vore å få med seg den historiske utviklinga av tematikken rundt kjønn i den norske skulen, som dei to forskarane Harriet Bjerrum Nielsen og Åse Røthing har skrive ein del om.

Kva er kjønn?

Kjønn kan ein sjå på som ein måte å forstå den sosiale verda på og dele denne inn i forskjellige kategoriar (Fast & Olson, 2018). Tradisjonelt har vi to typar kjønnskategoriar, dette er kategoriane mann og kvinne (Benestad & Almås, 2001, s. 23-24). Når vi blir født, blir vi tileigna det kjønn vi fysisk liknar på i form av kjønnsorgan. Er desse kjønnsorgan utydelege, så sjekkar ein kjønn ved hjelp av innvendige kjønnsorgan, kromosomsamansetning og hormonnivå. Stort sett så harmonerer det ytre med det indre, og ein kjenner seg som det kjønn ein får tildelt ved fødselen. Dette stemmer ikkje alltid, og ein får menneskjer som ikkje kjenner seg igjen i sitt ytre med sitt indre (Arntzen & Kahrs, 2013, s. 211). Kjønn kan bli skildra i fem forskjellige kategoriar. Desse kategoriane peiker på det som er viktig innanfor kvar og ein, og syner kvifor det kan vere vanskeleg å forstå sin eigen kjønnsidentitet. Juridisk kjønn er det kjønn ein får konstatert ved fødselen ved å sjå på det kroppslege. Det er dette kjønn som skal følgje ein livet ut på, til dømes, identifikasjonspapir. Biologisk kjønn er korleis vi som menneskjer er satt saman, som til dømes anatomi og hormon. Psykologisk kjønn er korleis ein oppfattar sitt individuelle kjønn innerst inne i seg sjølv, rett og slett individuell kunnskap om seg sjølv, som ingen andre har tilgang til før ein gir dei det. Kroppsleg/somatisk kjønn er korleis kjønn som er synleg på utsida, til dømes kjønnsorgan (Ros, 2016).

Sigmund Freud, som var psykoanalysen sin far, er ein av dei første menneskja som stiller spørsmål om kjønn på ein grunnleggande og vitskapeleg måte. Dette opnar opp for ein heilt ny diskurs innan kjønn og seksualitet kor ein ser på dette som sosialt og kulturelt konsentrert (Mortensen et al., 2008, s. 17). Freud meinte også at kjønn er ein identitet som er eit resultat av ein lang og farefull utviklingsprosess, kor eit barn må lausrive seg frå mor si for å finne sin kjønnsidentitet (Mortensen et al., 2008, s. 23). Det finst mange ulike tilnæringsmåtar til kjønn, men for denne oppgåva så støttar eg meg mot ei eksistensialistisk og fenomenologisk tilnærming og ei diskursiv tilnærming.

Eksistensialistisk tilnærming til kjønn handlar om å ha fridom, ansvar og valmoglegheiter for kvart enkelt menneskje (Mortensen et al., 2008, s. 36). Jean-Paul Satre er ein sentra skikkelse innanfor den franske, ateistiske eksistensialismen. Han ser på mennesket som kasta inn i livet, noko ein ikkje kan styre eller velje sjølv. Det ein kan velje sjølv er korleis denne eksistensen skal vere. Kva slags menneskje ein har lyst til bli og kva meining ein vil bringe inn i eige liv. Dermed er ein ansvarlege for dei vala ein tar i livet (Mortensen et al., 2008, s. 36-37). Ved å vere fri til å ta eigne val i livet er gitt til oss gjennom transcendent verande. Transcendent er eit nøkkelomgrep som betyr å overskride eller å passere ei grense. Som eit transcenderande menneskje så er ein aldri berre her og no i livet, men ein strekkjer seg utover det som er no. Ein må også stille seg til dei faktiske forholda, som er med på å sette rammer for fridomen. Det omgrepet som er med på å sette desse rammene er faktisitet. Dette handlar om forhold som ein som menneskje ikkje har valt frivillig, som å bli født, døy eller andre menneskjer som lever på denne kloden. Motsetnaden til transcendens er immanens. Det betyr altså ikkje passere ei grense eller å ikkje overskride. Fenomenologisk tilnærming er opptatt av å sjå på kva som kjem til syne gjennom menneskje si erfaring av verda. Altså at ein ser på og kan seie noko om denne erfaringa sin struktur og føresetnad (Mortensen et al., 2008, s. 38). Dette vil seie at ein ser på korleis fenomen i naturen eller andre menneskjer, kjem til syne i eit menneskje sitt medvit. Merleau-Ponty tilhøyrer den franske eksistensialistiske fenomenologiske tradisjonen. Han ser på kroppen som eit subjekt, kor kroppen står for noko naudsynt for all forståing (Mortensen et al., 2008, s. 38-39).

Simone de Beauvoir står for eit av dei mest kjente feministiske verke i det 20. århundret, som heiter «Det annet kjønn». Ho er ein sentral skikkelse innanfor den eksistensialistiske/fenomenologiske tilnærminga til kjønn (Mortensen et al., 2008, s. 42). Ho ser på kvinner sitt liv opp gjennom historia, kor kvinna skulle vere underlagt mannen. Dermed blir kvinna meir styrt av faktisitet og immanens, medan mannen kunne leve livet meir transcendent enn kvinna (Mortensen et al., 2008, s. 37). I boka

til Beauvoir «Det annet kjønn», så hevder ho at kvinner og menn er sine kroppar, men at kvinnekroppen står for noko anna enn ho sjølv. Kvinnekroppen har vore bestemt gjennom faktisitet, i staden for å kunne bestemme over eigen fridom og utfolding, slik som menn har i større grad fått anledning til å gjere (Mortensen et al., 2008, s. 45). Beauvoir skil og mellom sosialt kjønn og biologisk kjønn. Ein fødest ikkje som kvinne eller mann, ein blir det. Altså at kvinne og mann sett ut i frå eit sosialt kjønn er noko ein blir altså sett med sosiale, kulturelle og historiske auger. Ut i frå det biologiske kjønn, så peiker Beauvoir på det vitskaplege aspektet ved kroppen, kor kroppen blir sett på som eit objekt med sine oppgåver i frå naturen sine sider (Mortensen et al., 2008, s. 48).

Diskursiv tilnærming ser på korleis ein snakkar og handlar når det kjem til kjønn. Den franske filosofen Michel Foucault har vore med å påverka den diskursive innfallsvinkelen på kjønn. Han ser på korleis diskurs og makt heng saman, gjennom at ein ser på diskursar som praksisar som er med på å forme det dei omtalar eller handlar om (Mortensen et al., 2008, s. 70). Foucault ser på diskursane som eit samspel mellom makt, sanning og vit. Kor sann ein diskurs er, handlar om korleis vi framhevar, snakkar om og kor dominerande ein diskurs er framom ein annan. Det betyr ikkje at det er den dominerande diskursen innan kjønn som er den mest sanne, men det er den som trumfar andre måtar å tolke og snakke om kjønn (Mortensen et al., 2008, s. 71).

Judith Butler er blitt ein av dei mest omtalte feministiske kjønnsteoretikarane sidan ho gav ut boka «Gender trouble» i 1990. Hennes tankar om kjønn har blitt sett på som eit alternativ til dei meir tradisjonelle feministiske tankane om motsetningar mellom kvinner og menn. Butler ser på andre måtar å ha ein kjønnsidentitet på enn berre å vere kvinne og mann, t.d. å vere transperson (Mortensen et al., 2008, s. 74). Butler kritiserer den tradisjonelle feminismen for å bidra til å oppretthalde det dominerande heteronormative tankesettet rundt kjønn (Mortensen et al., 2008, s. 74). Michel Foucault sine tankar rundt diskursomgrepet og forholdet mellom makt og diskurs, har vore med på å inspirere og påverke Butler. Ho peiker på at kjønn og kropp ikkje er noko ein kan seie at finst, men at dei diskursive praksisane gjer at det finst. Dei diskursive praksisane rundt kjønn er med på å forme kjønn som noko forståeleg for oss (Mortensen et al., 2008, s. 75-76). Dermed så har Butler utforma ein performativ kategori for å finne nye måtar å tenke rundt kropp, kjønn og kjønnsidentitet. Kjønn er i følge henne ikkje noko ein er eller har, men noko som synast gjennom handling, praksis og gjennom dei ulike måtane vi snakkar om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 76-77).

Fenomenologisk og eksistensielt tilnærming er der eg står forankra, men eg ynskjer og å trekke inn andre tilnærmingar her i teorikapitlet, grunna at funna eg fekk gjennom analysen min kravde fleire tilnærmingar til kjønn enn det eg i utgangspunktet hadde trudd.

Opplevinga av kjønn kan vere så mykje meir enn todelinga mellom mann og kvinne. Det er mange fleire ting som ligg i omgrepet kjønn. Til dømes så er språket vårt fullt av kjønna ord, som «Moder jord» og «postmann» (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 16). Meir personleg så kan ein knyte kjønn til kropp, handlingar, formeiringsevne og makt. Viss ein høyrer til ein kjønnskategori, så har ein meir forankring psykisk sett til omgrepet (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 16). Kjønn kan vere eit tema som kan sette i gong valdsame kjensler hjå ein person, og som kan vere eit tabubelagt tema å ta opp i det daglege liv om ein er utanfor «normalen» når det kjem til kjønn (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 16).

Skulen og kjønn

I den norske skulen så er det ein overordna verdi at ein skal ha ein kjønnsnøytral skule. Dette har ikkje vore realiteten opp gjennom tidene. På 1800-talet var forskjellane på jenter og gutar så stor, grunna i frå naturen si side, at ein måtte oppdra dei og undervise dei på forskjellige måtar for at dei skulle passe inn i samfunnet på den tida (Nielsen, 2014, s. 15). Første halvdel av 1900-talet hadde Noreg ein fellesskule, men ikkje fellestimar. Ein skilde mellom jente- og guteklassar der det var mogleg, spesielt i byane, og jentene hadde mindre norsk- og matteundervising enn gutane for å få plass til husstell på timeplanen. Frå 1950-talet av kom det inn tankar om likskap i den norske skulen. Ein gjekk frå reine jente- og guteklassar til å blande klassene. Tanken var at alle skulle ha like moglegheiter, og det var deira individuell evner som skulle avgjere kor langt dei kunne kome i utdanningssystemet (Nielsen, 2014, s. 15). på 1970-talet kom det forskning som peika på at den sosiale bakgrunnen til elevane var med å påverka prestasjonane og vurderingane til elevane, og at kjønn hadde mykje å seie for kor synleg ein er i eit klasserom (Nielsen, 2014, s. 15).

I dagens samfunn veks barn og unge opp med andre typar familiar og erfaringar, enn det barn og unge vaks opp med for nokre tiår sidan. Dei blir eksponert tideleg for samansette og motsetningsfylte bilete av kjønn i familiane sine, i andre institusjonar og gjennom media (Nielsen, 2011, s. 193). Jenter og gutar tar ulik plass i klasserommet og tar på seg ulike roller. Frå 70- og 80-talet var det gutane som dominerte klasseromaktiviteten, grunna at dei tok til ordet meir enn jentene gjor. Ei endring no tyder på at jentene har begynt å dominere klasseromma meir enn dei gjor før. Dette kan ha samanheng

med større mangfold i skulen som gjelder både etnisk samansetjing og likestillingsprosessane som pregar samfunnet vårt (Nielsen, 2011, s. 195). Dette har ført til større variasjon i elevane sin veremåte når det kjem til kjønn. Det er ikkje mogleg å seie om eit kjønn dominerer meir enn det andre i skulen, men at det kan vere enkelte mønster i enkelte klasser som kan vere med på å trekke i eine eller den andre retninga. Dette er veldig avhengig av elevsamansetjinga, kva fag og kva tema det er snakk om (Nielsen, 2011, s. 195-196).

Overgangen i frå barneskulen til ungdomsskulen syner fram ulike metodar som jenter og gutar tar i bruk for å meistre den nye kvardagen som ungdomar (Nielsen, 2011, s. 201). For gutane kan det vere midlar som å skape seg lojale og tette venskapsband i større kameratgjengar, vere gode i sportslege greinar, eller å tøffe seg og bryte reglar. Jentene tar i bruk andre verkemiddel som å iscenesettje seg i heteronormativ kvinneleg posisjon, vise seg fram og utforske moglege romantiske relasjonar (Nielsen, 2011, s. 201). Nielsen påpeikar at dette ikkje er realiteten for alle, og perioden i frå barn til ungdom er kjenneteikna med ei ofseleg utakt mellom kvart enkelt individ og kjønn (Nielsen, 2011, s. 201). Det er eit større fokus på kropp og å etablere seg som ein synleg og attraktiv heteroseksuell aktør. Dermed kjem forskjellane mellom kjønna veldig tydeleg fram (Nielsen, 2011, s. 201).

Åse Røthing viser til at kjønn handlar ofte om at det er ein blanding av eit kulturelt fenomen og eit biologisk fenomen. Dette viser ho med å poengtere at kva som var mannleg på 1700-talet er ganske så annleis i frå kva som blir sett på som mannleg i dag. Det er heller ikkje tvil om at kroppslege markørar som kategoriserer om ein blir sett på som ein gut eller jente (Røthing, 2011, s. 211). Dei kroppslege markørane har mykje å seie for korleis barnet blir møtt av verda, korleis barnet opplever seg sjølv og sin situasjon i verda (Røthing, 2011, s. 211-212). Blir elevane meir forvirra av at kjønn blir anerkjent som noko som varierer og endrar seg gjennom livet, eller blir dei tryggare på sin eigen identitet? Røthing stiller dette spørsmålet opp mot undervising som anerkjenner mangfald i kjønn. Ho argumenterer for at det er viktig å ta opp variasjonar i kjønn og kjønnsidentitet i undervisinga, fordi dette kan bidra til større respekt for ulikskap og variasjon blant elevane og blant vaksne, med omsyn til forskjellige måtar å vere kjønn på. Det kan også skape større rom og moglegheiter for kvar enkelt elev (Røthing, 2011, s. 214-215). Røthing fortel vidare at det kan vere viktig å unngå undervising som set fokus på at det er stereotypiske forskjellar på kjønn, t.d. kva som er typisk for gutar og kva som er typisk for jenter. Menneskjers måte å gjere seg sjølv på handlar mykje om korleis ein blir forma i sosialt samspel (Røthing, 2011, s. 215). Røthing trekker også inn det Nielsen (2011) peikar på i skulekonteksten; «(...) at sjølvforståing og kjønn ikkje er gitte, eintydige og stabile

fenomen. Dei alle fleste har ein stabil oppleving av seg sjølv som anten gut/mann eller jente/kvinne» (Røthing, 2011, s. 216). Enkelte barn og unge har ei anna oppleving av seg sjølv, som ikkje passar inn i jente/gut kategorien, men at ein er usikre på si eiga kjønnsforståing eller kjønnsidentitet. Røthing peikar på at desse elevane vil oppleve anerkjenning, mot og sjølvtilitt om ein understrekar variasjon og kompleksitet gjennom undervisinga (Røthing, 2011, s. 216). Kjønnsdiskursen, altså måten ein snakkar om og tenkjer om fenomenet kjønn, er med på å prege korleis vi handlar. Dette betyr at måten vi snakkar om kjønn i skulen er med på å prege korleis elevar, lærarar, leiarar og alle andre som er med i skulen som organisasjon, ser på, tenker på og handlar på når det kjem til fenomenet kjønn (Bø, 2014, s. 20).

Likestilling

Ordet likestilling si tyding varierer innanfor kva område det er snakk om. Då Noreg skreiv under FN si verdserklæring om menneskerettane, så forplikta vi oss til det som står skrive der. Artikkel 2 andre ledd seier: «Envher har krav på alle de rettigheter som er nevnt i denne erklæringen, uten forskjell av noen art, f. eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, (...)» (FN, 1948). Det er ein menneskerett at det er likestilling mellom kjønna. Likestillingsarbeidet her i Noreg er ikkje ute etter å fjerne forskjellar mellom kjønna, men å jobbe for å fjerne ulikestilling mellom kjønna, som dominans og underordning (Bø, 2014, s. 15). På 1970-talet så kom det eit skifte i korleis ein såg på kjønn. Dette skiftet resulterte i ein likestillingskamp som såg på skeivfordeling mellom kjønna i arbeidslivet, lønn og gjennom kven som hadde mest makt (Imsen, 2000, s. 16).

I den norske skulen så handlar likestilling om å ha like moglegheiter uansett kva kjønn ein har (Aune, 2019, s. 29). Er dette framleis representert i skulen? Mykje tyder på at likestilling er noko vi tar forgitt og noko som vi ikkje prioriterer å snakke om i skulen (Støren, Waagene, Arnesen og Hovdhaugen, 2010, s. 9-10). Norske elevar og lærarar har ei oppfatning om at likestilling er noko vi har her i Noreg, og som gjelder i samfunnet generelt. Likestilling er og lite til stades i skulane sitt planleggingsarbeid (Støren et. al., 2010, s. 10). Norske lærarar synest at det er forskjell på dei sosiale relasjonane mellom jenter og gutar. Dette gjer at det er vanskeleg å ta omsyn til likestilling med tanke på korleis merksemnda blir fordelt mellom kjønna. Elevane synest at likestilling er vanskeleg når det kjem til utdanningsval. Her blir gutane si fysiske styrke trekt fram som ein fordel i nokre utdanningsval. Det kom da fram at det er ei fysisk avgrensing for jenter i val av utdanning. Her kan ein og trekke inn foreldra si påverknadskraft, kor det kom fram at det ofte blir oppfordra til å ikkje velje utradisjonelt (Støren et. al., 2010, s. 12).

Kjønnsidentitet

Kjønnsidentitet er korleis ein person opplever sitt eige kjønn, djupt inne i seg sjølv (O'Flaherty, 2015). Ved fødselen får ein konstatert eit kjønn, men dette kjønnnet er det ikkje sikkert at ein kjenner tilhøyrse med seinare i livet (O'Flaherty, 2015). I følgje ein longitudinal studie, er barn og unge bevisst sin eigen kjønnsidentitet og utviklinga av denne når dei veks opp (Menon, 2017). Ein kan også seie at kjønnsidentitet er den mentale opplevinga av kva kjønn individet opplever at han/ho/hen har (Arntzen & Kahrs, 2013, s. 15). Dette betyr at ein kan identifisere seg som kvinne eller mann, mannleg eller kvinneleg, begge deler eller ingen av delane, flytande identitet eller at ein føler ein tilhøyrer eit alternativt kjønn (Arntzen & Kahrs, 2013, s. 15).

Forskning syner at ein har ikkje like stor makt over eigen identitet som ein skulle tru. I det samfunnsvitskapelege forskingsmiljøet blir identitet sett på som eit relasjonelt omgrep, kor ein då utviklar den personlege identiteten, den sosiale identiteten og den kulturelle identiteten (Paulgaard, 2006, s. 70). Det sosiale og kulturelle spelar ei stor rolle i å forme eit individ sin identitet (Paulgaard, 2006, s. 67-68). Det er forskjellige måtar å konstruere identitet på, og mykje heng saman med det sosiale og kulturen, og dette betyr også at identitet blir avgrensa eller utvida på forskjellige plassar i verda (Paulgaard, 2006, s. 69). Vi utviklar identiteten vår gjennom det sosiale, fordi vi får tilbakemelding frå andre menneskjer. Vi held oss til allereie oppretta konstruksjonar, som er sosialt aksepterte, men om vi bryt med desse kan vi få eit problem med å bli bekrefta for den vi er av andre (Paulgaard, 2006, s. 70).

Det første møtet vi menneskjer får med identitet er når vi blir født. Som nemnt er det her vi blir delt inn i kjønnskategorien «mann» eller «kvinne». Dette grunna det synlege juridiske kjønnnet (Ros, 2016). Etter dette så er det vanleg at babyar blir kledd opp i forskjellige klede som syner vår kjønnsstilhøyrse, som typiske jentefargar som rosa og raudt og gutefargar som blått og grønt. Dette er med på å gjere små born veldig bevisst på si eiga kjønnsstilhøyrse (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 19).

Kjønn, språk og makt

Kjønnsidentitet er eit omgrep som er komplekst, og som mange kan velje å tolke på sin eigen måte. Dagens barn og ungdom har eit meir opent syn på kjønnsidentitetstematikken, og held seg til dette på ein meir naturleg måte enn dei eldre generasjonane. Språkbruken deira er meir kreativ og dei finn nye løysingar på å forklare annleisheit innan kjønnsidentitet, som bryt med normene (Svendsen, Stubberud & Djupedal, 2018). Omgrepsbruken rundt kjønnsidentitetstematikken er i rørsle, og det

blir gitt uttrykk for at det er eit større kjønns mangfald enn den vanlege tokjønnsmodellen (Benestad & Pristed, 2015). Innføring av eit tredje kjønnsalternativ, kan vere med på å gi eit breiare syn på kjønnsidentitet og gjere det enklare for folk å få anerkjenning for den dei er (Benestad & Pristed, 2015). Dette gjelder også kva omgrep ein nyttar innan pronomen, ho for kvinna, han for mannen og hen for den som ikkje passar inn i dei to andre kjønna (Benestad & Pristed, 2015).

Når ein er trygg og veletablert i sin eigen kjønnsidentitet så har dette stor betydning for eins mental sunnheit og modenskap. Avvising på bakgrunn av eins kjønnsidentitet kan opplevast som sårt og audmjukande (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 15). Norsk kultur er prega av ein heteronormativ tankegang, som gjer det vanskeleg å ha andre tankar om kjønn, enn kategoriane mann og kvinne (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 16). Ein blir oppfatta som det kjønn ein ser ut som, altså om ein har eit visst kjønnsuttrykk, som klesstil, stemmeleie, hårfrisyre, sminke, rørsler osv. Vi menneskjer har eit stort behov for å oppleve ei tilhøyrse til ei gruppe og at ein er inkludert i viktige sosiale grupper (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 18). Kjønnsidentiteten er ein del av eit menneskje sin personlegdom og er nært knytt til dette. Det er mogleg å kontrollere, styre og påverke kjønnsidentiteten, men ein kan ikkje fjerne den (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 23).

Transpersonar

Å vere ein transperson handlar om at ein blir født som til dømes med det biologiske kjønn gut, og når ein då veks opp så samsvarar ikkje det biologiske kjønn med den kjønnsidentiteten ein sjølv oppfattar at ein har (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 22). Opprinneleg blei omgrepet transperson nytta om ein person som ikkje følte seg heime i det mannlige kjønn eller det kvinnelege kjønn, og ein følte seg meir heime i det motsette kjønn. Transperson er no meir nytta som eit samleomgrep for personar med kjønnsverskridande uttrykk (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 22). Kjønnsidentiteten til transpersonar er i varierende grad ikkje i samsvar med det kjønn ein får tildelt ved fødselen. Å vere transperson kan også vere at ein ikkje føler seg heime som verken mann eller kvinne, og dei utfordrar då det binære kjønnsystemet ved å anten sjå på seg sjølv som eit tredje kjønn eller ved å ikkje definere seg i nokre av kjønnskategoriane (Arntzen og Kahrs, 2013, s. 212). Dette blir støtta av Lescher-Nuland og Van der Ros (2019) kor dei skriv at transpersonar har ein kjønnsidentitet som ikkje samsvarar med det kjønn ein har fått basert på kroppslege uttrykk ved fødsel, og at nokre vel å sjå seg som mann, kvinne, eit tredje kjønn eller ingen av kategoriane. Dei skriv også at mange transpersonar ynskjer å uttrykke sin kjønnsidentitet gjennom klede, sminke, hår og veremåte (Lescher-Nuland og Van der Ros, 2019).

Kjønnsroller i skulen

Kjønnsroller er tradisjonelt noko ein ser mellom dei to kjønnskategoriane, mann og kvinne.

Tradisjonelt har kvinner vore underdanige, stille og rolege i skulesamanheng. Medan gutane har vore meir dominerande og aktive i skulen (Nielsen, 2014, s. 15). Jentene blei framstilt som noko einsarta og ei litt meir kjedeleg elevgruppe, men dei gjor seg flid med skulearbeidet og var tilpassingsdyktige. Da det blei fokus på at jentene skulle meir fram og synleggjerast i klasserommet så fekk ein læreplanar som fokuserte på å løfte likestillingsarbeidet for å gjere jentene meir synlege, og få til meir kjønnsbalanserte læreverk og fleire kvinnelege leiarar inn i skulen (Nielsen, 2014, s. 16). I seinare tider har jenter tatt meir ordet og dominert meir i klasserommet enn tidlegare. Medan gutane har opplevd ein tilbakegang i prestasjonane deira i klasserommet. Det blei stilt spørsmål ved om likestillingskampen i skulen hadde gått for langt, og at gutane no måtte lide for dette. Det er no større mangfald i skulane, som gjelder både etnisitet og likestilling. Dermed får vi ein større variasjon i elevane sin måte å oppføre seg på når det gjelder kjønn (Nielsen, 2014, s. 17).

Det er gjort funn på at gutar syner større skulemotstand no enn dei gjor før. Det blir spekulert i om denne motstanden kan handle om at å vere skuleflink er noko som er synonymt med femininitet, og at gutane då føler at dette krasjar med ein maskulinitet som dei prøver å trå etter. Noko anna kan vere at sidan femininiteten har fått rotfeste i skulen, så prøver gutane å svare på dette gjennom å utfolde seg maskulint gjennom dyktigheit i sport, fysisk aggresjon eller seksuelle erobringar. Det kan også handle om at denne skulemotstanden handlar om frykt for å ikkje vere god nok i skulen (Nielsen, 2014, s. 17). Det er ikkje mogleg å peike på kva som er rett og kva som er feil, sidan det kan vere samansett av fleire ting. Det er ikkje i dag eitt kjønn som dominerer meir enn det andre (Nielsen, 2014, s. 17).

Forandringane i kjønnsroller i Noreg frå 1960-talet og fram til notida har gått i frå og peike på dei openberre og biologiske forskjellane mellom jenter og gutar, som gjer at dei skulle oppsedast ulikt og at dei måtte ha ulik skulegang, til at dei skal oppsedast likt og med fokus på at kjønna skulle vere likestilte (Nielsen, 2011, s. 179). Kjønn som todeling av elevane er framleis ein uproblematisk måte å dele elevane i klassa inn i, men kjønn har endra uttrykk over tid, så jenter ikkje berre jenter og gutar er ikkje berre gutar. Så ein kan seie at kjønn er noko som både er stabilt og i endring (Nielsen, 2011, s. 181). I frå 1990-talet så var det variasjon og fleksibilitet som prega kjønnsrollebiletet, kor ein såg at det var ei forandring og endring i tradisjonar. Unge fekk eit større handlingsrom til å eksperimentere med nye roller. Ein er ikkje «same» person på tvers av tid og stad. Dei gamle kjønnsrollene er nok

ikkje forsvunne, men det er blitt større rom og fridom til å flytte seg i frå den eine rolla til den andre (Imsen, 2000, s. 27).

Læreplanane

Det har skjedd store endringar i det norske samfunnet frå læreplanen i 1939, kor det var forskjellige fag for jenter og gutar, og fram til notida (Røthing, 2005). I 1960 fekk vi fellesplan for jenter og gutar, noko som gjorde at begge kjønn hadde same undervisinga og same fag. Heteroseksualitet stod sterkt i læreplanen frå 1960, og det var tydeleg sikte mot eit heteroseksuelt samliv, som spegla innhaldet i timane. Det var også fokus på kjønnsrelaterte problemstillingar, som t.d. husstell for jenter og eigne øvingar i gym for gutar (Røthing, 2005).

Så kom læreplanen i 1974, også kalla M74. Denne læreplanen uttalar seg ikkje eksplisitt om kjønnsrelaterte problemstillingar, som i læreplanen frå 1960. Likestilling mellom kjønn blei eit eige tema i den generelle delen av læreplanen. Skulen skulle vere med å bygge opp likeverd mellom kjønn, og at kjønn og likestilling skulle vere eit tema på alle klassetrinn. Skulen skulle også sette fokus på å motverke diskriminering mellom kjønn, og at elevane fekk hjelp til å realisere sine evner og moglegheiter uavhengig av kjønn. (Røthing, 2005). Ein kan kalle perioden frå midten av 1970-talet til midten av 1980-talet for likestillingsfasen, kor det var eit stort fokus på å skape likskap mellom kjønn. Dette gjaldt spesielt innanfor utdanning og arbeid, kor ein ville ha kvinner inn yrker som tidlegare berre var førebeholdt menn (Imsen, 2000, s. 36). Mykje av forskinga på dette tidspunktet sikta seg inn mot å avdekke skjult diskriminering av jentene, og gutane sin dominans i skulen (Imsen, 2000, s. 16). M74 har eit ganske så radikalt syn på likestilling, kor ein skal samarbeide og dele ansvar i heim-, yrkes- og samfunnslivet, vere økonomisk uavhengige og at ein jobbar for å forandre tradisjonelt forankra kjønnsrollemønster og motarbeiding av tradisjonelle yrkesval (Imsen, 2000, s. 38).

I 1987 kjem ein oppfølgjar av læreplanen M74, denne blir også kalla M87. Det er framleis fokus på likestilling mellom kjønn, men det er omtrent same ordlyden som i M74. I samfunnsfag på ungdomsskulen er det eit hovudemne som er denne overskrifta; «individ, familie og samfunn». Kjønnsroller og likestilling er framleis sentrale tema (Røthing, 2005). Denne læreplanen har to versjonar, nemleg M85 og M87. M85 er den versjonen av læreplanen som først blei utarbeida, medan den endelege versjonen var M87. M85 er ganske lik M74 med tanke på å fellesundervising av begge kjønn, like god yrkesutdanning og rettferdig fordeling av samarbeid og ansvar i heim-, yrkes- og samfunnsliv. Det som skil M74 frå M85 er at denne planen opnar opp for å dele opp

undervisninga etter kjønn, altså reine jente- og gutteklassar i ei avgrensa periode (Imsen, 2000, s. 38-39). Grunnen til dette var for å gi «moglegheiter for ulik behandling av kjønna, men med likskap som mål» (Imsen, 2000, s. 39).

I 1997 får vi den nye læreplanen L97. Her er det blitt mindre fokus på likestilling mellom kjønna og at dette skal fremjast i undervisninga, i forhold til M74 og M87. Det er meir fokus på likeverd mellom alle menneskjer. Likestilling mellom kjønna er det mindre fokus på grunna at samfunnsdiskursen har endra seg sidan 70- og 80-talet. L97 satt meir fokus på likestilling gjennom kultur og religion. Lærebøkene og stoffutvalet bestod ofte av menn sine interesser og kultur (Imsen, 2000, s. 16). I kunnskapsløftet LK06 så var det berre dei fagspesifikke føringane som blei fornya. Den generelle delen i frå L97 er framleis den som gjelder. Det er lite fokus på likestilling og dette er med på å bygge opp om at kjønnslikestilling er noko som er oppnådd her i Noreg, og dermed ikkje noko ei treng å poengtere i læreplanane (Røthing, 2011, s. 69-70). Ein konsekvens av lite fokus på kjønnslikestilling i LK06 er at det blir lite kritisk fokus på betydingar av kjønn, og at ein veit lite om korleis barn og vaksne gjer kjønn (Bjørnstad og Røthing, 2012).

Arbeid med læreplanane er ein viktig del av jobben til lærarane. I følgje stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) så er det å gi lærarane større fridom i å velje ut metodar og innhald i samsvar med nasjonale mål og retningslinjer viktig (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3-4). Dermed treng ein profesjonelle og til ein viss grad autonome lærarar. Arbeidet med læreplanane handlar om å sette opp mål, for så og planlegge undervisninga ut i frå dei anbefalte retningslinjene for val av fagleg innhald (Engelsen, 2015, s. 15). Læreplanen sin generelle del gir retningslinjer for kva som skal gjelde generelt i elevane si grunnopplæring. Medan i læreplanane for dei enkelte faga så finn ein føremåla med faga, kva innhaldsstruktur og faglege kompetanssmål som undervisning bør vere innom (Engelsen, 2015, s. 18). For å kunne drive med dette som lærarar er det viktig at ein kan å drive med læreplananalyse, altså at ein må ha den rette kunnskapen i botn for å kunne tolke og lage meining ut av det som står i læreplanane. Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa må vere innanfor dei rammene som læreplanane legg til rette for. Dette forutset at læreverka og læremidla som lærarane skal nytte seg av er i samsvar med det som står i læreplanane. Derfor er det viktig å gjere eit grundig arbeid med val av læremidlar, kor ein kan grunngi valet av læreverk ut i frå læreplanane (Engelsen, 2015, s. 18-19).

Samfunnet sine signal til skulen

Vil samfunnet at ein skal ha ei konservativ utvikling eller ei progressiv utvikling av kjønnsdiskursen? I opplæringslova blir det peika på at ein skal ha ei opplæring som fremjar om kulturelt mangfald og likestilling: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Opplæringslova slår også fast at skulen skal jobbe aktivt og systematisk med å skape eit godt psykososialt miljø der alle elevane skal oppleve tryggleik og tilhøyrse (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Det kjem og fram i likestillings- og diskrimineringslova at ein skal «(...) fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn (...), kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, (...) og andre vesentlege forhold ved en person. Med likestilling menes likeverd, like muligheter og like rettigheter. Likestilling forutsetter tilgjengelighet og tilrettelegging.» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §1). Lovverket har ein ordlyd som legger til rette for at det skal vere ei progressiv utvikling i kjønnsdiskursen.

I føremålet for læreplanen i samfunnsfag blir det poengter at samfunnsfaget skal jobbe for å representere mangfaldet i samfunnet. Ein skal og blir kjent med seg sjølv på eit personleg plan og bli kjent med samfunnslivet her i Noreg. For å få til dette så skal likestilling og likeverd stå sterkt i danninga gjennom samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom ei stortingsmelding så er det løfta fram at «alle mennesker skal ha like muligheter, uavhengig av kjønn, funksjonsevne, etnisitet, religion, livssyn, seksuell orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk.» (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016). Lovverket skulle styrkast, og dette enda då opp med den nye likestillings- og diskrimineringslova. «Likestilling er et felles samfunnsansvar. Det kreves innsats i fra flere enn offentlige myndigheter. (...). Alle har et selvstendig ansvar for å bidra aktivt til å fremme likestilling og hindre diskriminering. Det offentlige har et særlig, lovpålagt ansvar for at regelverk og virkemidler legger til rette for likestilling.» (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016). Det blir og poengtert at samfunnsutviklinga er summen av handlingar og val, og at ein som borgar i samfunnet blir påverka til å ta val ut i frå haldningar og tradisjonar. Det skal leggest til rette for at det blir enklare å velje annleis i utdanning og arbeidslivet. Det blir poengtert at regjeringa vil støtte opp om initiativ som bidreg til å skape ei endring i tradisjonelle handlingsmønster og skilleliner etter kjønn (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016). Skal ein klare å arbeide for likestilling mellom kvinner og menn må ein jobbe med endringar i samfunnsstrukturar og haldningar blant kvart enkelt individ. Det krevst kunnskap og medvit om korleis kjønn er med på å påverke val og moglegheiter i samfunnet. Skal ein få til ei slik endring må ein jobbe langsiktig og målretta over tid for å oppnå dette (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016).

Regjeringa set og fokus på å førebygge seksuell trakassering gjennom eit målretta og trygt arbeid med dette i skulen. Både jenter og gutar er i ei sårbar periode i ungdomstida. Det blir påpeika at jenter og kvinner er mest utsette for seksuell trakassering, men at dette også rammer gutar og menn. Dermed må det inn ei bevisstgjerung om grensesetting, respekt for eigen kropp og andre sine kroppar. Å utsette andre for seksuell trakassering bidreg til å halde ved like trongsynte kjønnsroller for jenter og gutar, og til å definere kva som er akseptable kjønnsuttrykk for jenter og gutar. Dermed poengterer regjeringa at ein må ha inn meir kunnskap om kropp, grenser og kjønnsroller som kan vere med å førebygge seksuell trakassering (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016). Det har blitt, over fleire år, påpeika at det trengst meir fokus på livsmeistring i skulen. For å oppnå dette må ein skape rom for samtalar om «psykisk helse, vold, overgrep, seksualitet, digital mobbing, kjønnsroller og kjønnsidentitet (...).» (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016).

Metode og forskingsdesign

I denne oppgåva er det kvalitativ metode som er hovudmetoden, og kvantitative metode som støtte for den kvalitative. Kvalitativ metode er kjent for å vere fleksibel, og den kan forandrast på undervegs i arbeidet med oppgåva (Grønmo, 2004, s. 126-127). Metoden tar sikte på å gå i djupna av kjeldene ein nyttar, for å gi svar på problemstillinga. Dette stiller krav til forskaren, for korleis hen tolkar og analyserer innhaldet, som er aktuelt for problemstillinga (Thagaard, 2013, s. 11). Kvalitativ metode er ikkje ute etter å studere store utval og arbeid i breidda, slik som kvantitativ metode. Den søkjer etter å gi mykje informasjon om få einingar, altså eit meir innsnevra fokus (Thagaard, 2013, s. 17). Det er viktig å vere tydeleg og presis i metodeframgang slik at ein får ei så truverdig og gyldig oppgåve som mogleg. Derfor må ein som forskar synleggjere tydeleg framgangsmåten i datainnsamling, analysen og i tolkinga av resultatata (Thagaard, 2013, s. 11). Kvantitativ metode er kjent for å skaffe meir generell kunnskap, enn kvalitativ metode. Typiske trekk ved kvantitativ metode er at den er meir strengt formalisert og at ein jobbar meir med statistikk og tal (Befring, 2015, s. 40).

Dei kvalitative og kvantitative metodane er to komplementære metodar, kor begge berer preg av den andre. Å nytte begge to i denne oppgåva gjer at den blir meir samla og at den bidreg til ei meir heilskapleg forståing av fenomenet kjønn. Eg skal vidare i kapittelet klargjere meir grundig kva kvantitativ og kvalitativ metode handlar om, og gi ei grundigare utdjuping av kva metodar eg vil nytte for å svare på problemstillinga.

Kritisk realisme

Vitskapsteorien eg legg til grunn for metodane eg har valt å nytte meg av er kritisk realisme. Denne vitskapsteorien blir framheva av forskaren Fairclough som støtter seg på ei sentral tese som peiker på at kritisk realisme består av tre domene, det empiriske domenet, det faktiske domenet og det verkelege domenet. Fairclough har derimot bytta ut det verkelege domenet med det potensielle domenet (Skrede, 2017, s. 80). Den kritiske realismen legg til grunn at det verkelege/det potensielle ikkje kan reduserast til vår kunnskap om kva som er verkeleg, vår kunnskap om verkelegheita er skiftande. Dette må ein ta med seg når det kjem til tekstar, kor vi ikkje kan anta at kunnskapen om tekstar er fullstendig (Skrede, 2017, s. 80). Innan kritisk realisme så skil ein mellom epistemiske feilslutning og ontiske feilslutning. Med epistemiske feilslutning så antar ein at verda er avhengig av vår kunnskap om den, og den ontiske feilslutning så antar ein at eigenskapar ved verda instruerer vår kunnskap om verda (Skrede, 2017, s. 80).

Dokumentanalytisk design

Utvalet mitt av kjelder i denne oppgåva er dokumenter, dermed så er det eit dokumentanalytisk design eg siktar meg inn mot. Dette kjem også tydeleg fram i problemstillinga, kor det står at eg skal ta for meg tre læreverk og to læreplanar. Dokument er ei verdifull kjelde, om ein vi følgje eit utviklingsforløp og endringsprosessar over ei lengre tidsperiode (Grønmo, 2004, s. 135). Med dette utvalet av kjelder så tar eg sikte på å finne meiningar og fakta rundt tematikken kjønn, både i form av tekst og tal. Arbeidet med kjeldene vil vere systematisk undersøking av innhaldet i dokumenta, noko som kallast ei innhaldsanalyse (Grønmo, 2004, s. 135). Innhaldsanalysen baserer seg på å gå gjennom dokumenta på ein systematisk måte, for å kunne kategorisere, registrere og analysere innhaldet som kjem fram (Grønmo, 2004, s. 135). Ei innhaldsanalyse kan gjennomførast både kvalitativt og kvantitativt (Befring, 2015, s. 88). For å dekke problemstillinga mi godt har eg valt å nytte to forskjellige innhaldsanalysar. Desse er kvantitativ innhaldsanalyse og kritisk diskursanalyse. Eg skal gjere reie for desse to tekstanalytiske teknikkane seinare.

Metodetriangulering

Å nytte ei metodetriangulering gjer at oppgåva får ein sterkare reliabilitet og validitet (Befring, 2015, s. 40-41). Først skal eg ha ei kvantitativ innhaldsanalyse på alle dokumenta eg skal bruke som data. Deretter skal eg ta det eg finn i den kvantitative innhaldsanalysen og analysere dette og andre funn i ei diskursanalyse. Kvantitativ metode kan gi omfanget av kva ord og kor ofte dei kjem til uttrykk i læreplanen og læreverka, medan ei kritisk diskursanalyse vil kunne sjå desse omgrepa i ulike kontekstar.

Kvantitative data handlar i stor grad om å studere fordelingar og samanlikningar. Dette gjer at det blir mogleg å nytte statistiske teknikkar for å få fram resultat i ei analyse av dataa (Grønmo, 2004, s. 144-145). Dei kvantitative undersøkingane er i motsetjing til dei kvalitative prega av ei sterk strukturering. Kor det som skal undersøkast i analysen er avklart før ein begynner å arbeide med den. Dette gjer at det ein skal undersøke ikkje kan endrast undervegs i analysen. Dette gjer ein fordi ein skal behandle alle einingane ein undersøker likt. Dette kan skape problem viss det syner seg at ein ikkje klarer å fange opp alle data som kunne ha vore relevant for forskinga, eller om ein kategori ikkje fungerer på ein tilfredsstillande måte (Grønmo, 2004, s. 145). Det er større avstand og selektivitet med kvantitative data, sidan det er bestemt på førehand kva data ein skal studere. Selektiviteten viser seg gjennom at det berre er ein viss del av kjelda ein skal forske på. Avstanden handlar om at

ein som forskar ikkje har direkte kontakt med kjeldene, altså at andre har samla inn dataa (Grønmo, 2004, s. 146). Tolkinga av dei kvantitative dataa ein har samla inn har gjerne ei meir presis form, enn dei kvalitative. Ved å ha avstand og selektivitet, så får ein eit meir avgrensa og samla datasett. Ved å utrykke dataa gjennom tal og statistikk så får ein presise svar og angi kor presise dei svara ein får er (Grønmo, 2004, s. 146).

Kvalitative data handlar om å skildre totale situasjonar, altså analytiske skildringar (Grønmo, 2004, s. 144). I arbeidet med problemstillinga i denne oppgåva så blir det å skildre korleis kjønn som tematikk blir vektlagt i læreplanane og lærebøkene. Som nemnt er det også ein viss fleksibilitet ved dei kvalitative dataa, som gjer at det metodiske opplegget kan forandre seg undervegs i prosessen med datainnsamlinga (Grønmo, 2004, s. 145). Det som er viktig å tenke på undervegs i prosessen er at denne fleksibiliteten kan gjere at ein blir blind på kva det var ein eigentleg skulle finne ut av. Ein kan gå seg vill i eiga metode, og det er derfor viktig å avklare fokus ved oppgåva tidleg i forskingsprosessen, slik at ein har dette som ein base gjennom datainnsamlinga (Grønmo, 2004, s. 145). Ein får også ein større nærleik til kjeldene gjennom den kvalitative metoden. Som forskar så jobbar ein direkte med kjeldene og saman med kjeldene (Grønmo, 2004, s. 145). Denne fleksibiliteten og nærleiken til kjeldene opnar opp for relevant tolkingar. Ein kan styre datainnsamlinga slik at informasjonen ein finn er dekkande for problemstillinga, men dette kan føre til problem med at dei innsamla dataa då blir lite einskapleg. Det er greitt å ha i bakhovudet at jo meir ein forandrar på opplegget undervegs, jo meir forskjellige typar informasjon får ein om dei ulike einingane. Dermed kan tolkinga stå i fare for å få avgrensa gyldigheit (Grønmo, 2004, s. 146).

Før ein begynner med datainnsamlinga er det viktig å avklare og avgrensa kva det er eg ser etter. Dette er å avklare tema, som er kjønn og sentrale omgrep knytt til kjønn og val av type tekstar eg vil undersøke. Det er fleksibiliteten ved metoden som gjer det vanskeleg å halde seg på eit spor utan å bli dradd inn i andre vinklingar på temaet. Derfor har det vore viktig for meg å ha eit klart sikte punkt på temaet kjønn, og halde meg til dei utvalde tekstane mine, som problemstillinga mi byggjer på (Grønmo, 2004, s. 175-176). Jobben med å finne tekstane til denne problemstillinga har vore ein grei prosess, sidan eg har hatt eit tydeleg budskap om dette i problemstillinga. Læreplanverket LK06 og LK13 er offentleg og allment tilgjengeleg, og læreverka har eg valt ut i frå popularitet og tilgjengelegheit. Undervegs, som er skapt gjennom Gyldendal, er det mest populære læreverket å nytte på ungdomstrinnet i følgje ei undersøking som Utdanningsdirektoratet har fått gjennomført (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 28). Det fjerde mest populære verket i frå denne spørjeundersøkinga er Makt og menneske, som er gitt ut av Cappelen. Det er berre Makt og menneske som har revidert læreverket sitt etter revideringa av LK06. Derfor har eg tatt med den

revidert utgåva av Makt og menneske, som heiter Nye makt og menneske. Dette er dokument med stor relevans for mi problemstilling, samt at dei er tilgjengelege (Grønmo, 2004, s. 177).

Relevansvurdering av dokumenta undervegs i datainnsamlinga, står veldig sentralt, og eit overordna føremål er at eg heile tida prøver å identifisere og registrere innhaldet i dei forskjellige dokumenta opp mot problemstillinga (Grønmo, 2004, s. 177).

Vidare i arbeidet så ser eg på kontekstuelle vurderingar, som er aktuelle for dokumenta. Altså at eg betraktar teksten i lys av sin kontekst (Grønmo, 2004, s. 178). Ved å sjå på dette så kan eg finne ut om dokumenta er autentiske og om innhaldet i dei er truverdig. Så ein kan også sjå på dette som ei kjeldekritisk vurdering, og som ein måte å tolke og forstå teksten ein analyserer på (Grønmo, 2004, s. 178). Eg må som forskar forstå tekstane sin representativitet og meining, før eg går i gong med sjølve analysen av innhaldet i tekstane. Det eg skal sjå på da er kven eller kva tekstane er skrivne for. Kven er mottakarane av tekstane, og korleis kan dei oppfatte innhaldet i dokumenta.

Tekstanalytisk teknikk

Sjølve analysane kjem til å gå føre seg både digitalt og analogt. Læreplanane er tilgjengelege på nett, og då er det enkelt å føre dette inn i eit analyseskjema eller i eit digitalt program. Læreverka er i bokform, og blir også ført inn i det digitale analyseskjemaet. Dei tekstanalytiske teknikkane eg vil nytte til i analysen er kvantitativ innhaldsanalyse og kritisk diskursanalyse.

Kvantitativ innhaldsanalyse

Denne tekstanalytiske teknikken har gjort det slik at eg kan behandle dei omgrepa og fenomenane eg vil studere nøyare som data på ein slik måte at eg har kunna køyrt ei statistisk analyse av desse (Bratberg, 2017, s. 99). Med tematikken kjønn så var det desse omgrepa eg studerte nøyare; kjønn, likestilling, kjønnsidentitet, kjønnsroller og transperson. Desse plasserte eg i eit kodeverktøy, og deretter såg eg på kor eg fann desse omgrepa i teksten og koda omgrepa vidare slik at eg kunne plassere dei i forskjellige kategoriar. Her nytta eg eit normativt perspektiv, slik at eg plasserte omgrepa i anten kategorien positiv, negativ eller nøytral (Bratberg, 2017, s. 99-100). Med kategoriane positiv, negativ og nøytral så ser eg på korleis ordet blir skildra eller framstilt i den setninga eller i den konteksten det står i. Med ei negativ skildring eller framstilling av ordet, så legg eg vekt på om setninga eller konteksten legg vekt på noko negativt ved ordet. Til dømes ordet kjønn kan framstillast som negativt ved å sjå tilbake på korleis ting har vore historisk sett opp gjennom

tidene, eller framleis er. Stereotypiske tilnærmingar til ordet kjønn kan og vere med å gi det ein negativ klang. Dette har eg omtalt som noko konservativt i drøftinga, og blir argumentert nøyare for i den kritiske diskursanalysen. Viss ein ser på ordet kjønn som nøytralt så er det inga negativ eller positiv klang ved måten det blir framstilt på. Det er blitt heilt nøytralt presentert i teksten. Med den positive kategorien såg eg på om det var blitt framstilt på ein måte som gjør at det bygger opp om eit positivt syn rundt kjønn. Den positive og den nøytrale omtalen av omgrepa har eg argumentert for at er ei progressiv utvikling av tematikken kjønn i den kritiske diskursanalysen og i drøftinga. Dette blei summerte opp slik at eg kunne sjå i kor stor grad omgrepa har blitt vektlagt i forhold til læreverka og læreplanane (Bratberg, 2017, s. 100). Eg har og sett på nokre fenomen som har blitt framstilt i læreverka. Desse er «han», «ho», «hen», «han eller ho/henne», «ho/henne eller han», «menn som dømer» og «kvinner som døme». Grunnen til at eg tok med desse fenomena var fordi dei er forankra til tematikken kjønn og at ved å studere dette så har eg eit enno større datagrunnlag å studere i den kritiske diskursanalysen. Framgangsmåten på å finne desse omgrepa og fenomena blei ei rein teljing kor eg lagde eit enkelt kodeskjema. Når analysen av dokumenta var ferdig tok eg med meg resultatata i frå den kvantitative innhaldsanalysen over i den kritiske diskursanalysen. Prosessen med læremidla gjekk føre seg manuelt, sidan det ikkje finst ei nettutgåve av desse bøkene. Læreplanane er det enklare å søke opp ord i, så desse søkte eg maskinelt gjennom (Bratberg, 2017, s. 100).

Denne forma for innhaldsanalyse ser ikkje på det latente innhaldet som kjem til uttrykk i tekstane, men den ser berre på det manifeste innhaldet. Dermed blir det mindre rom for å tolke meininga med teksten (Bratberg, 2017, s. 117). Derfor gjennomførte eg først denne kvantitative innhaldsanalysen, slik at eg kunne gå djupare til verks i meiningssinnhaldet i den kritiske diskursanalysen av omgrepa og fenomena.

Diskursanalyse

Diskursanalysen kastar lys over førehandskunnskapane som gir meining til eit gitt utsegn (Bratberg, 2017, s. 33). Altså at ein tar blikket vekk i frå dei direkte observerbare dataa til å jakte på generelle årsakssamanhengar (Bratberg, 2017, s. 23). Verkelegheitsoppfatningar blir danna, forma og oppretthaldt gjennom språkleg praksis. Når vi får inn nye inntrykk så prøver vi å kategorisere dette i allereie etablerte erfaringar. Dermed skaper språk verkelegheit gjennom korleis vi tolkar og forstår våre omgjevnadar på (Bratberg, 2017, s. 33). Ein diskurs er kollektive verkelegheitsoppfatningar, «som består av eit sett internt forbundne idear og førestillingar, og som den enkelte aktør bevisst eller ubevisst knyt seg til» (Bratberg, 2017, s. 34). Diskursanalysen legg vekt på det kollektive og

språklege i meiningsdanning. Som forskar så har eg retta merksemda mi mot korleis desse kollektive førestillingane skapast, speglast og oppretthaldast gjennom språk (Bratberg, 2017, s. 36). Kvart utsegn skal tolkast opp i mot noko vi allereie veit eller meiner at vi veit. Dette «noko» er det vi skal forstå som meiningsberande strukturar – altså som diskurs (Bratberg, 2017, s. 36). I følgje Werner Christie Mathisen så definerer han diskursanalyse som «analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten.» (Mathisen, 1997, s. 3).

Diskursanalysen gir ein innsikt i førestillingane som ligg til grunn for teksten og som teksten er med på å oppretthalde (Bratberg, 2017, s. 36). Sjølve analyseskjemaet mitt består av forskjellige kategoriar, som er resultatet i frå den kvantitative innhaldsanalysen. Då resultata i frå den kvantitative innhaldsanalysen var ferdige, vurderte eg innhaldet av funna og såg på korleis ein kunne tolke dette opp i mot problemstillinga (Befring, 2015, s. 88). Eg skil altså mellom manifest og latent innhald. Det manifeste innhaldet er det som kjem til uttrykk på ein tydeleg og klar måte, altså eksplisitt i teksten slik som fenomen i frå den kvantitative innhaldsanalysen. For så og sjå på det meir latente innhaldet bak desse fenomen, altså det som kjem til uttrykk på ein mindre klar måte (Befring, 2015, s. 89).

Det er to ulike tradisjonar å jobbe med diskursanalyse på, den eine er post-strukturalisme og den andre er kritisk diskursanalyse. I denne oppgåva støttar eg meg mot den kritiske diskursanalysen som tekstanalytisk teknikk. Kritisk diskursanalyse set fokus på gjensidig påverknad mellom tekst, diskurs og sosial praksis. Den kombinerer språkforskning med teori i frå samfunnsvitskaplege disiplinær. Dette betyr at kritisk diskursanalyse handlar om tolking av mening og intensjon (Bratberg, 2017, s. 49). Kritisk diskursanalyse kan gi døme på korleis vi skal forstå forholdet mellom diskurs og våre faktisk eksisterande omgjevnadar (Bratberg, 2017, s. 51).

Norman Fairclough blir sett på som ein av hovudteoretikarane bak den kritiske diskursanalysen. Fairclough har ein fagleg bakgrunn i frå lingvistikken og han hadde eit ynskje om å undersøke forholdet mellom språkbruk og sosial praksis. Han ville studere korleis bestemte diskursar sin dominans bidreg til å halde ved like bestemte praksisar. Den kritiske diskursanalysen har eit fokus på intertekstualitet, at tekstar er forbunde med andre tekstar, og ser på korleis ein kan relatere den enkelte tekst til diskursiv praksis (Bratberg, 2017, s. 52). Fairclough skriv sjølv at han ser på kritisk diskursanalyse som ein måte å systematisk nærme seg forholdet mellom språk og sosiale strukturar (Fairclough, 2013, s. vii).

Norman Fairclough sine tankar og rettleiingar innafor den kritiske diskursanalysen er den forskaren eg støttar meg mot i denne oppgåva. Han har satt den kritiske diskursanalysen på kartet og har utarbeida retningslinjer for korleis ein kan nytte dette i eiga forskning. Ei kritisk diskursanalyse er relasjonell, dialektisk og tverrfagleg. Den er relasjonell grunna at den ser på sosiale relasjonar, i staden for berre å sjå på einingar og individ. Dermed så ser ein på kommunikasjonsforhald mellom menneskjer, altså måten ein snakkar, skriv eller andre formar for kommunikasjon (Fairclough, 2013, s. 3). Den er dialektisk grunna at den ser på korleis dei komplekse relasjonane som skapar eit sosialt liv: meining og å skape meining. Det tverrfaglege handlar om at den kritiske diskursanalysen har ei analyseform som går på tvers av forskjellige fagdisiplinar som lingvistikk, politikk og sosiologi m.m. (Fairclough, 2013, s. 4). Språk og måten ein ordlegg seg på gjer at det er makt i språket. Makta til språket ligg i at det kan uttrykkast både eksplisitt og implisitt. Dette betyr at språket i aukande grad er med på å intervenere og kontrollere. Det er dermed viktig å ha ei kritisk bevisstheit til språket (Fairclough, 2013, s. 534). Kva betyr så det «kritiske» i den kritiske diskursanalysen? Dette handlar om kva som er galt i eit samfunn, i til dømes ein institusjon eller organisasjon (Fairclough, 2013, s. 7). I denne oppgåva så blir det å sjå på normative utsegn, altså utsegn som skal verke leiande, gjennom læreplanar og læreverk. Det handlar om det konservative, om korleis samfunnet produserer og fører vidare gamle tankesett. Det handlar også om det progressive kor samfunnet tar eit oppgjær med dei gamle tankesetta og søker å tenke nytt (Fairclough, 2013, s. 7). Eg ser på sosiale urettferdigheiter i måten kjønnsdiskursen blir lagt fram på i læreplanane og læreverka eg analyserer, og ser på moglege måtar å rette dei opp på eller å dempe dei på (Fairclough, 2013, s. 11). Framgangsmåten på metoden bør vere tverrfagleg. Dette vil seie å kombinere forskjellige fagdisiplinar inn i analysen (Fairclough, 2013, s. 5). I denne oppgåva så blandar eg inn både politikk, sosiologi, pedagogikk og lingvistikk.

Dette har gjort at framgangsmåten min er å sjå på og trekke slutningar om kva som har vore det mest dominerande av konservativt og progressivt tankesett rundt tematikken kjønn i dei forskjellige læreverka og læreplanane. Eg såg på korleis konteksten rundt nokre utvalde dømer på omgrepa og fenomen i frå den kvantitative innhaldsanalysen, og tolka kva meiningar som ligg bak, altså om det var presentert eit konservativt tankesett eller eit progressivt tankesett.

Reliabilitet og validitet

Desse to metodane eg har valt å nytte meg av i denne oppgåva er med på å utfylle kvarandre. Reliabilitet handlar om å etterprøve framgangsmåten på metoden min, altså om ein annan forskar ser på metoden min og går fram slik som eg skildrar at eg gjer, så skal hen kome fram til same utfallet

som eg har kome fram til. Ved å etterprøve ei metode så ser ein om dei operasjonaliserte fenomena er blitt målt presist og konsistent (Bratberg, 2017, s. 120). Den kvantitative innhaldsanalysen er med på å sikre høg reliabilitet i oppgåva når ein har skildrar prosessen på ein korrekt og utfyllande måte. Den kvantitative innhaldsanalysen kan kome til kort innanfor validitet. Validitet handlar om kor gyldige dei funna ein kjem fram til gjennom forskinga er. Derfor har eg valt å ha ei metodetriangulering, for å sikre eit betre resultat med tanke på reliabiliteten og validiteten. Innanfor den kvantitative innhaldsanalysen så har eg, som forskar, operasjonalisert meg fram til nokre omgrep og fenomen som eg har undersøkt. Dei frekvensane eg har kome fram til på omgrepa og fenomena er ikkje sikkert at representerer den verkelege røyndomen (Bratberg, 2017, s. 120-121). Her kjem den kritiske diskursanalysen inn, for å få eit truverdig resultat. Den kritiske diskursanalysen min er ei utdjuing av den kvantitative innhaldsanalysen. For å sikre reliabilitet og validitet i både den kvantitative og den kritiske diskursanalysen har eg forklart nøye kva dokument eg har analysert og korleis framgangsmåten på analysane har vore i desse dokumenta. Eg har skildra framgangsmåten i begge metodane på ein slik måte at det skal vere enkelt å etterprøve funna eg har fått i den kvantitative innhaldsanalysen, og det skal vere enkelt å sjå korleis tankegangen min har vore opp mot funna i den kritiske diskursanalysen (Bratberg, 2017, s. 106).

Eg meiner at styrka i den kvantitative innhaldsanalysen og styrka i den kritiske diskursanalysen har vore ein god kombinasjon for å jamne ut der desse metodane er svakare. Der den kritiske diskursanalysen ser på kva som ligger bak omgrepa og fenomena, så ser den kvantitative innhaldsanalysen på det som er konkret og eksplisitt uttrykt i tekstane. Diskursanalysen ser og på at omgrepa og fenomena kan tyde forskjellige ting, medan den kvantitative innhaldsanalysen ser på desse omgrepa og fenomena som noko konkret og stabilt (Bratberg, 2017, s. 190-191).

Forskingsetiske vurderingar

Det er tre prinsipp ein som forskar skal forholde seg til. Det første går ut på å halde seg til sanninga når ein driv med forskning. Ein skal som forskar streve for å halde den kunnskapen ein opparbeider seg gjennom analysane så sann som mogleg. Ein skal også søke etter å halde seg til så sann informasjon og kunnskap som mogleg, ved å ha eit kritisk blick på det ein les og det ein kjem fram til. Det andre prinsippet handlar om at oppfatninga av sanning i arbeidet mitt er forankra teoretisk, metodologisk og kontekstuell, altså å utvikle ein kunnskap om eksisterande samfunnsforhold. Det tredje prinsippet framhevar at dei vurderingane om sanning i samfunnsvitskapen er bygd opp på rasjonelle og logiske

kriteriar. Dette handlar om korleis ein går fram for å vurdere kunnskapen om eksisterande forhold (Grønmo, 2004, s. 30-31).

For å utdjupe desse prinsippa så er det viktig å passe på at alt ein gjer blir skildra nøye, slik at det er ei openheit knytt til det vitskaplege arbeidet ein gjer. Alt om utgangspunkt, framgangsmåtar og resultat skal publiserast i sin heilskap. Det er og viktig å tenke på at kanskje andre kjem til å ta for seg den tematikken ein sjølv har studert eller vil rette eit kritisk blikk mot arbeidet ein som forskar har gjort. Derfor er det viktig at arbeidet ein har gjort er nøye dokumentert for at andre skal forstå korleis ein har tenkt og korleis ein gjekk fram for å få dei resultata ein gjor. For å summere opp så skal ein som forskar vere original, audmjuk og ærleg i sitt forskingsarbeid (Grønmo, 2004, s. 32-33).

Eit forskningsetisk problem som er veldig aktuelt for den metoden eg har valt er plagiering av andre sitt arbeid. Då kopierer ein og nyttar andre sine tekstar i sitt eige arbeid, utan å vise til der ein har henta informasjonen frå. Det er ei etisk forplikting å sitere nøyaktig og syne korrekt kjeldeføring i det vitskaplege arbeidet (Grønmo, 2004, s. 33).

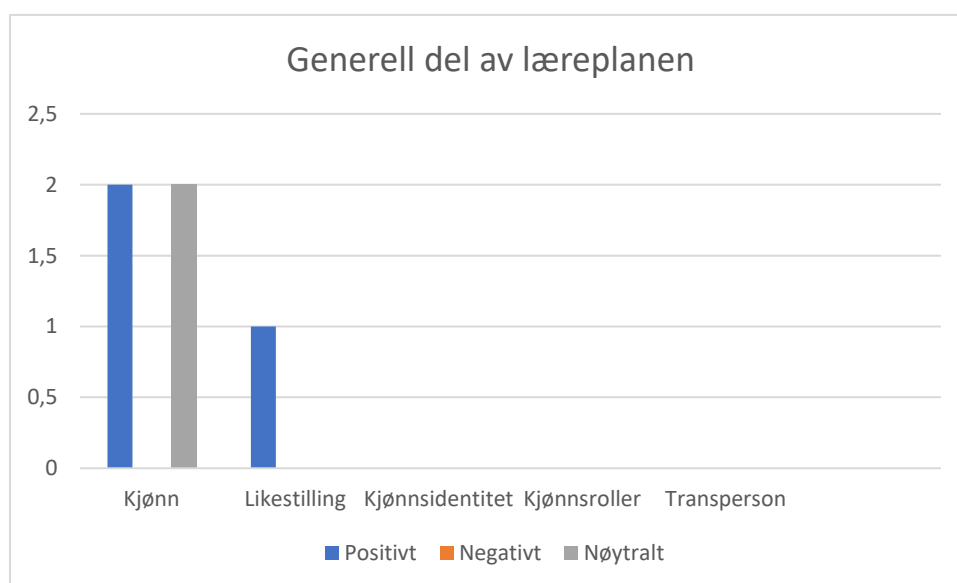
Funn

Kvantitativ innhaldsanalyse

I den kvantitative innhaldsanalysen så kom det fram nokre spennande funn, som eg skal presentere gjennom tabellar og ei kort oppsummering av kva ein ser i tabellen under.

Generell del av læreplan

Kompetansemålstabell 1.0



I den generelle delen av læreplanen så blir kjønn nemnt fire gongar og likestilling blir nemnt ein gong. Kjønn blir nemnt i ein positiv tone to gongar og to gongar i ein nøytral tone i teksten. Verken kjønnssidentitet, kjønnroller eller transpersonar blir nemnt.

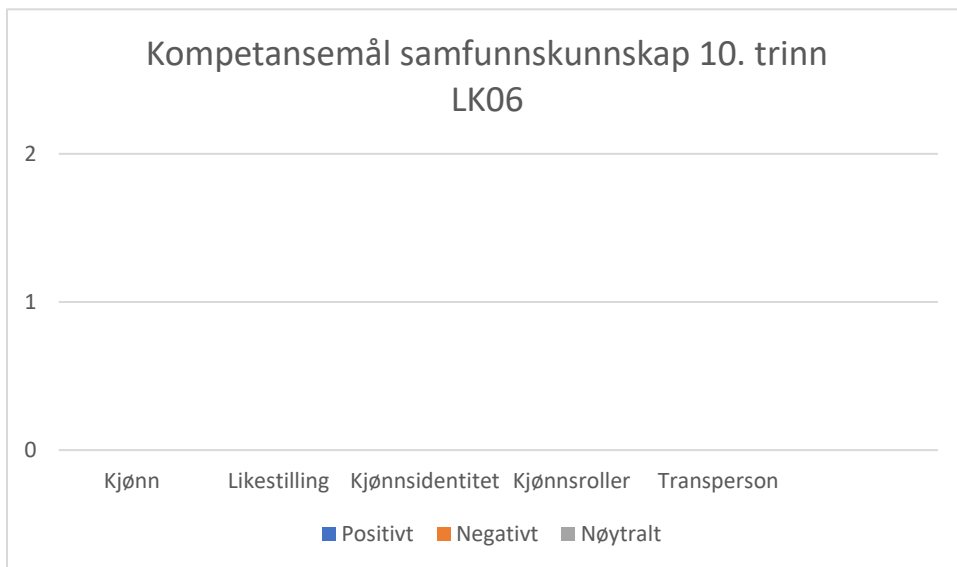
Døme på omgrepa «kjønn» og «likestilling» som blir nemnt i ein positiv tone er dette sitatet:

Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig. Oppfostringa skal fremje **likestilling** mellom **kjønn** og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Ho skal vise kunnskap som ei skapande og omformande kraft, både til personleg utvikling og humane samkvemsformer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Døme på «kjønn» som blir nemnt i ein nøytral tone er dette sitatet: «Men jamvel i ein felles kultur er det store variasjonar mellom individ etter sosial bakgrunn, **kjønn** og lokalmiljø.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 11).

Kompetansemål LK06

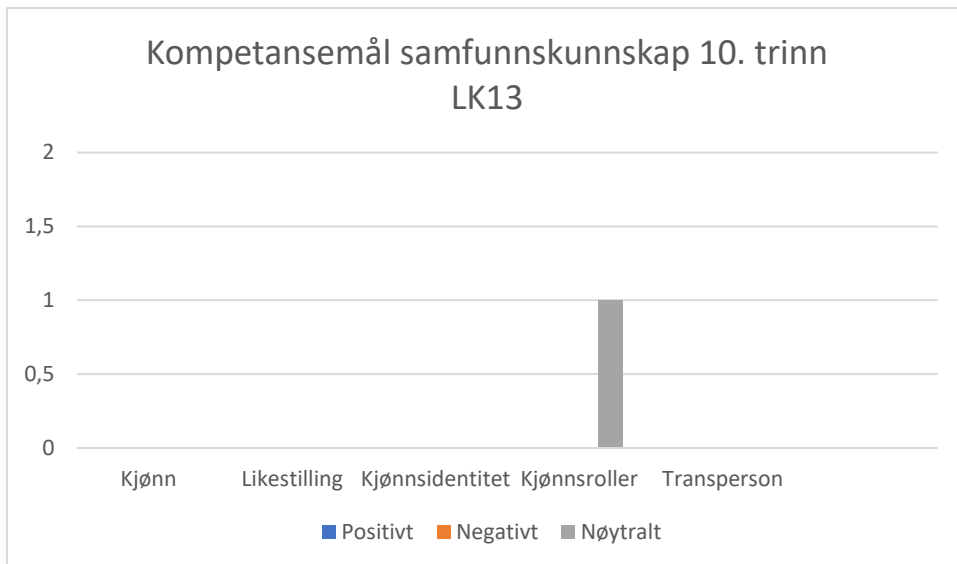
Kompetansemålstabell 1.1



I kompetansemåla i LK06 for samfunnskunnskap i 10. trinn blir ingen av omgrepa eg har leita etter nemnt.

Kompetansemål LK13

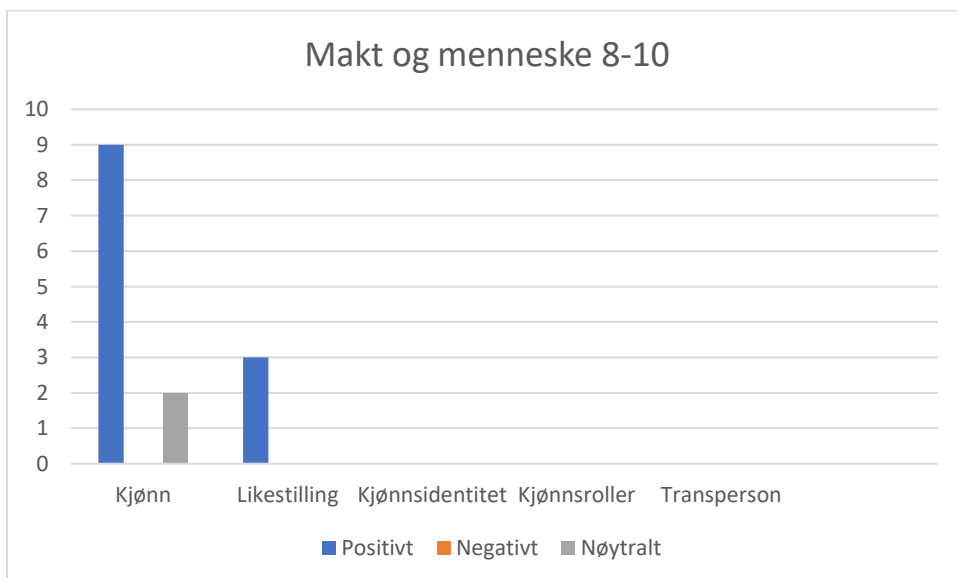
Kompetansemålstabell 1.2



I kompetansemåla i samfunnskunnskap for 10. trinn fekk eg utslag på eit omgrep, og det var «kjønnssroller». Her blei kjønnssroller framstilt som noko nøytralt i eit kompetansemål, grunna at det kan tolkast som både noko negativt og positivt: «analysere **kjønnssroller** i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningdirektoratet, 2013).

Makt og menneske 8-10

Omgrepstabell 2.0



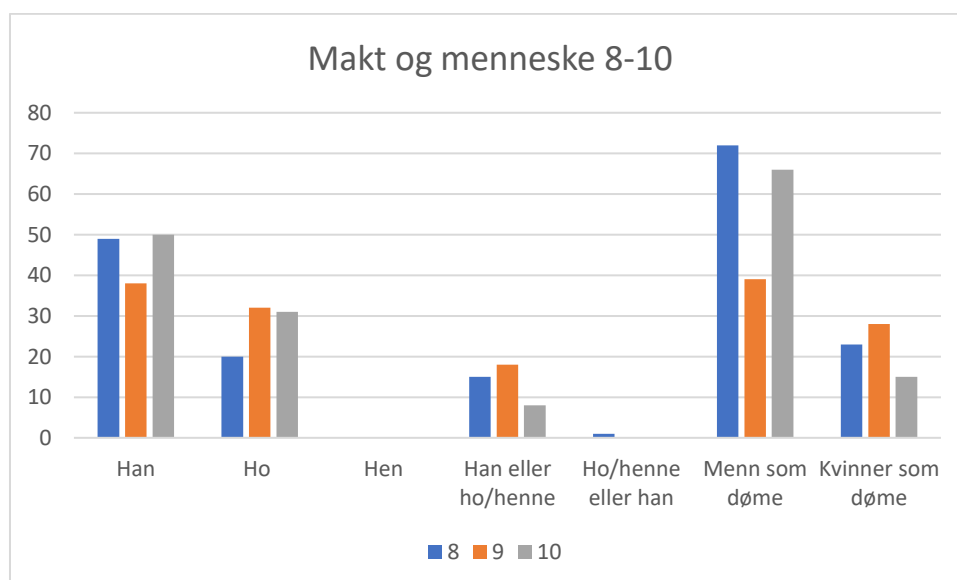
I læreverket *Makt og menneske 8-10* (2006, 2007, 2008) så var det mest positiv omtale av omgrepet «kjønn». Heile ni gongar var «kjønn» satt inn som noko positivt. Eg registrerte òg at det var referert til «kjønn» på nøytralt vis to gongar. Dette viser til at når dette omgrepet blei omtalt, så var det omtalt med eit positivt syn og eit nøytralt syn. Det kan og seiast at det ikkje var så veldig stort fokus på «kjønn» i dette læreverket. Omgrepet «likestilling» blei nemnt tre gonger med ei positiv omtale. Heller ikkje dette omgrepet er det eit stort fokus på i læreverket.

Døme på omgrepet «kjønn» med eit positivt syn i læreverket:

Dei fleste forelskar seg i nokon av motsett **kjønn**. Då er dei det vi kallar heterofile. Men det er også mange som forelskar seg i menneska av same **kjønn**. Det heiter homofili. Somme er bifile. Det vil seie at dei kan forelske seg i menneske av begge **kjønn**. Same kven vi forelskar oss i, er kjenslene dei same (*Makt og menneske 9*, 2007, s. 72).

Døme på omgrepet «likestilling» med eit positivt syn i læreverket: «Når til dømes kvinneorganisasjonane arbeider for at folk skal støtte arbeidet for **likestilling** mellom kvinner og menn, driv dei opinionsskapande arbeid.» (*Makt og menneske 8*, 2006, s. 60).

Fenomentabell 3.0



I fenomentabellen for dette læreverket så fekk eg ein del interessante funn. «Han» vart til saman nemnt 137 gongar og «ho» blei nemnt 83 gongar. Pronomen «hen» blei ikkje nemnt i nokon av bøkene. Så såg eg på kor mange gongar «han eller ho/henne» og «ho/henne eller han» blei nemnt i

bøkene. Det var «han eller ho/henne» som blei nytta nesten alle gongane, utanom ein gong i Makt og menneske 8, kor «ho/henne eller han» blei nytta. Når eg skulle sjå etter kor mange gonger menn og kvinner blei nytta som dømer i teksten, så fekk eg nokre spennande resultat. Menn som døme i Makt og menneske blei nytta 177 gongar, medan kvinner som døme blei nytta 66 gongar.

Eit døme på «han eller ho/henne» er i eit kapittel som omhandlar kven som bestemmer i kommunane. «Når statsministeren dannar regjering, utnemner han eller ho ein kommunal- og regionalminister som skal ha ansvar for kommunane.» (Makt og menneske 8, 2006, s. 74).

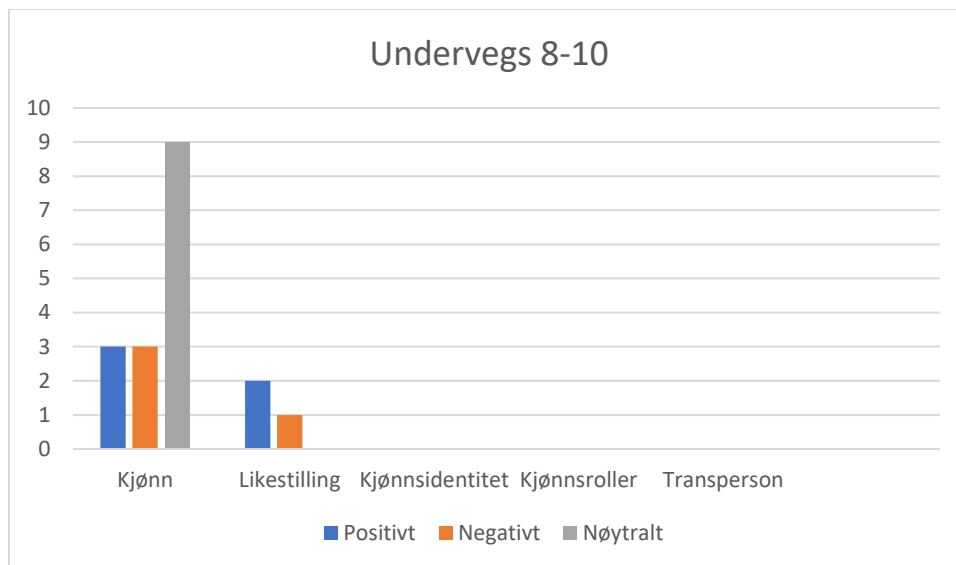
Det einaste dømet på «Ho/henne eller han» finn ein under temaet «Rettar og plikter», under delkapittelet «Dei rettane barn og ungdom har». «14 år – Verja di skal høyre på kva du meiner før ho eller han tek avgjerder om økonomiske forhold som gjeld deg.» (Makt og menneske 8, 2006, s. 31).

Eit døme på fenomenet «Menn som døme» er ei rekke med sitat som skal nyttast i ei oppgåve. Elevane skal plasserer 13 forskjellige sitat i fem forskjellige kategoriar, altså dei skal plassere sitata inn i den kategorien som passar best. 12 av desse sitata kjem frå menn, medan det siste sitatet er underteikna anonymt (Makt og menneske 8, 2006, s. 84).

Døme på fenomenet «Kvinner som døme» er ei kvinne som sit i fengsel for å ha hatt sex utanfor ekteskapet, og som resultat av dette har ho fått ein unge (Makt og menneske 10, 2008, s. 53).

Undervegs 8-10

Omgrepstabell 2.1



I Undervegs 8-10 så fekk eg litt meir utslag på omgrepet «kjønn» enn i Makt og menneske 8, men det var ikkje mykje som skilte desse to læreverka, anna enn måten ein omtalte omgrepa «kjønn» og «likestilling». Omgrepet «kjønn» blei nemnt tre gongar med ein positiv omtale, tre gongar med ein negativ omtale og ni gongar med ein nøytral omtale. Til saman så blei omgrepet «kjønn» nemnt 15 gongar. Omgrepet «likestilling» blei nemnt tre gongar i læreverket og blei omtalt både positivt og negativt.

Eit døme på omgrepet «kjønn» med ei negativ framstilling:

Nokre av gruppene er vi fødde inn i. Dei kan vi ikkje gå ut av sjølv om vi skulle ønskje det.

Kjønn, hudfarge, nasjonalitet og morsmål er ting vi ikkje kan forandre på. Derfor er desse tinga ofte òg svært viktige delar av identiteten til eit menneske (Undervegs 8-10, 2006, s. 27).

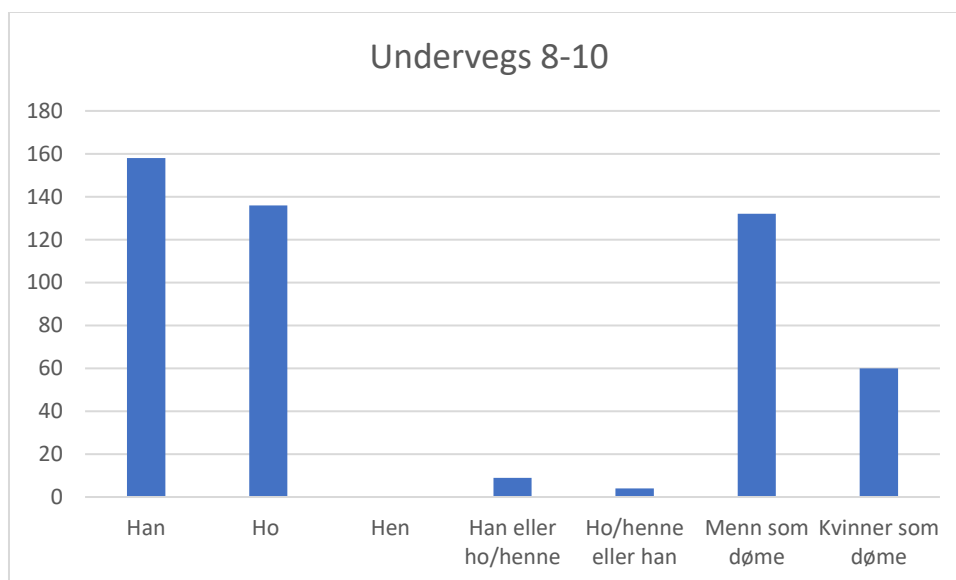
Eit døme på omgrepet kjønn med ei nøytral framstilling er dette: «Ordet seksualitet kjem av det latinske ordet *sexus*, som tyder **kjønn**» (Undervegs 8-10, 2006, s. 43). Her kan ordet kjønn verken tydst positivt eller negativt, det er berre konstatert kva ordet tyder.

Døme på omgrepet «kjønn» med ei positiv framstilling er: «I tenåra kan ein ofte føle svært sterk tilhøyrslse til kameratar og venninner av same **kjønn**. For nokre botnar dette i forelsking og seksuell tiltrekking, for andre er det eit teikn på ein sterk og nær vennskap» (Undervegs 8-10, 2006, s. 44).

Einaste dømet på omgrepet «likestilling» med ei negativ framstilling: «- Vi vil setje fokus på dei institusjonelle forholda, det er mykje rasisme og mange utfordringar som minoritetskvinner møter i eit majoritetssamfunn, og langt att til reell likestilling.» (Undervegs, 2006, s. 264). Her blir det poengtert at det er ein lang veg å gå for å få reell likestilling for minoritetskvinner i eit majoritetssamfunn.

Døme på omgrepet «likestilling» med ei positiv framstilling: «Fremje likestilling og styrke stillinga til kvinnene.» (Undervegs, 2006, s. 269).

Fenomentabell 3.1



I fenomentabellen fekk eg eit jamnare resultat på «han» og «ho» enn i Makt og menneske. «Han» blei nemnt 158 gongar og «ho» blei nemnt 136 gongar. Pronomen «hen» blei ikkje nemnt i læreverket. Fenomena «han eller ho/henne» og «ho/henne eller han» fekk eit mindre utslag i dette læreverket enn i Makt og menneske. «Han eller ho/henne» blei nemnt ni gongar og «ho/henne eller han» blei nemnt fire gongar. Fenomenet «menn som dømer» blei nytta 152 gongar, og «kvinner som døme» vart nytta 60 gongar. Eit nokolunde likt resultat som i Makt og menneske.

Eit døme på «Menn som døme» er eit avsnitt om forfattaren Aksel Sandemose og Tor Jonsson. Kor desse blir løfta fram som forfattarar som har hatt mykje å seie for fenomenen «Jantelova» og «bygdedyret» (Undervegs 8-10, 2006, s. 32).

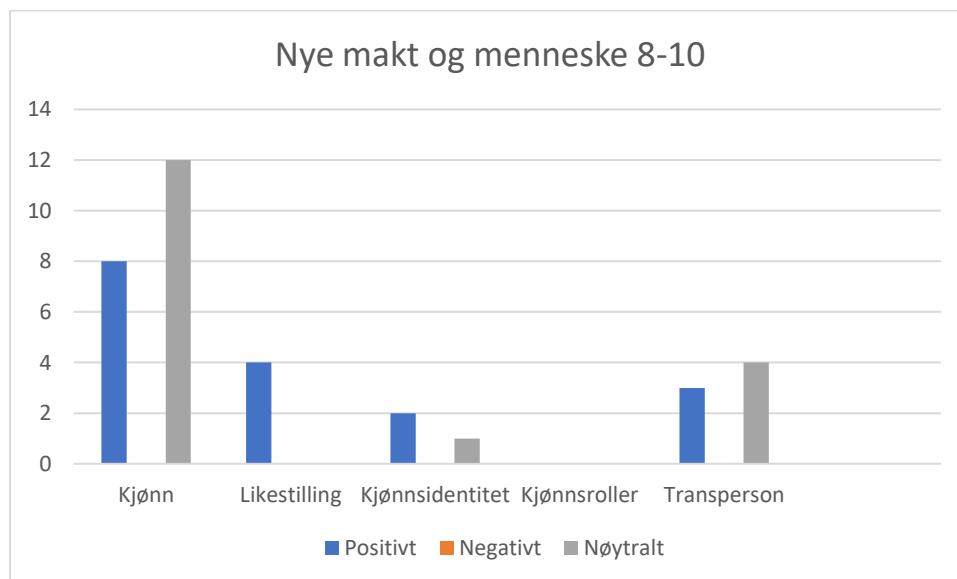
Døme på «Kvinner som døme» er eit avsnitt om Agnes Mathilde Wergeland, som flytta til Wisconsin i frå Oslo på slutten av 1800-talet for å ta høgare utdanning. Det var ikkje mogleg for kvinner i Noreg å ta høgare utdanning. Ho blei tilsett som professor ved universitet i Wisconsin i 1902 (Undervegs 8-10, 2006, s. 72).

Fenomenet «Ho/henne eller han» finn ein eit døme på i ei oppgåve i boka om temaet demokrati som styreform. «Kva for eit eller kva for nokre parti har regjeringsmakt no? Kva heiter statsministeren, og kva for parti høyrer ho eller han til? (...).» (Undervegs, 2006, s. 105).

Fenomenet «han eller ho/henne» blir nemnt i samband med val av rådmann i kommuneadministrasjonen «Rådmannen er altså ikkje politisk vald slik som ordføraren, som må finne seg noko anna å gjere dersom han eller ho ikkje blir attvald.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 108).

Nye makt og menneske 8-10

Omgrepstabell 2.2



I omgrepstabellen til Nye makt og menneske 8-10 fekk eg ein god del fleire utslag enn i dei to andre læreverka. «Kjønn» blir nemnt 8 gongar med ein positiv omtale og 12 gongar med ein nøytral omtale. Omgrepet «likestilling» blir nemnt 4 gongar med ei positiv omtale. Det var to funn som vakte mi interesse i dette læreverket. Det eine var at omgrepet «kjønnsidentitet» blei nemnt 2 gongar med ei positiv omtale og 1 gong med ei nøytral omtale. Det andre interessante funnet var omgrepet «transperson», som blei nemnt 3 gongar med ein positiv omtale og 4 gongar med ein nøytral omtale.

Omgrepet «kjønn» med ei nøytral framstilling er «Bifil Betegnelse som brukes om en person som tiltrekkes av, blir forelsket i og/eller seg med mennesker av begge **kjønn**. (...) (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Omgrepet «kjønn» med ei positiv framstilling er «Et menneskes seksuelle orientering avgjør om den man blir tiltrukket av er av samme eller motsatt **kjønn**, eller om man blir tiltrukket av personer av begge **kjønn**.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 115).

Døme på omgrepet «likestilling» med ei positiv framstilling er «Oppnå full **likestilling** mellom kjønnene, og myndiggjøre kvinner og jenter.» (Nye makt og menneske 10, 2016, s. 61).

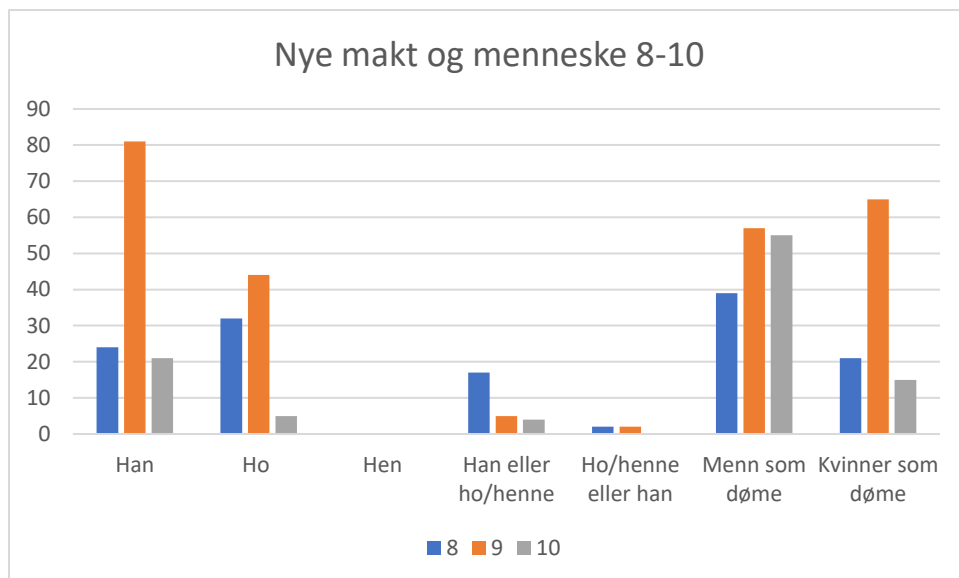
Døme på omgrepet «kjønnsidentitet» med ei nøytral framstilling er «Transpersoner Betegnelse som brukes om personer som har en **kjønnsidentitet** som ikke stemmer overens med det kjønn de er født med ut fra fysiske kjennetegn.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Døme på omgrepet «kjønnsidentitet» med ei positiv framstilling er «Med lov om forbud mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, **kjønnsidentitet** og kjønnsuttrykk (omtalt som diskrimineringsloven) har alle statsborgere i Norge fått de samme rettighetene.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 118).

Omgrepet «transperson» framstilt nøytralt i denne setninga «Landsforeningen for lesbiske, homofile, bifile og **transpersoner** (LLH) antar at tre til fem prosent av befolkningen er lesbisk, homofile, bifile og **transpersoner**.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Døme på omgrepet «transperson» framstilt positivt er «Noen **transpersoner** ønsker å uttrykke denne kjønnsidentiteten blant annet gjennom måten å kle seg på, bruk av sminke, hårfrisyrer og væremåte.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Fenomentabell 3.2



I fenomentabellen for Nye makt og menneske 8-10, så blei «han» nemnt 126 gongar og «ho» blei nemnt 81 gongar. Pronomen «hen» blei ikkje nemnt. «Han eller ho/henne» blei nemnt 26 gonger, medan «ho/henne eller han» blei nemnt 4 gongar. Fenomenet «menn som dømer» i teksten blei nytta 151 gongar og fenomenet «kvinner som døme» blei nytta 101 gongar.

Døme på «Menn som døme» er president Barack Obama på talarstolen i februar 2015. Dette er i samband med temaet «Styre folket – eller folkestyre?» (Nye makt og menneske 10, 2016, s. 23).

Eit døme på «Kvinner som døme» er Hannah og Sumaira, som fortel om krevjande kulturforskjellar når ein kjem frå eit anna land og inn til Noreg (Nye makt og menneske 8, 2014, s. 87).

Døme på «Han eller ho/henne» er «En som alltid stiller opp og er lojal mot vennene sine, kan for eksempel belønnes med å bli invitert på fester eller selv få hjelp når han eller hun trenger det.» (Nye makt og menneske 8, 2014, s. 32). Dette var i samband med temaet «Sammen i samfunn» under delkapittelet om «Normer og forventninger påvirker oss i hverdagen».

Eit døme på «Ho/henne eller han» er «Voldtektsdop Begrep som brukes om forskjellige narkotiske stoffer (...) som blir blandet ut i en drink for å gjøre et offer bevisstløst eller medgjørlig slik at **hun eller han** lettere kan utsettes for voldtekt eller annet seksuelt overgrep.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 94).

Oppsummering av funn i generell del av læreplanen og kompetansemål

I generell del av læreplanen blir omgrepet «kjønn» nemnt 4 gonger. 2 gonger med ein positiv ordlyd og 2 gonger med ein nøytral ordlyd. Omgrepet «likestilling» blir nemnt 1 gong med ein positiv ordlyd. Omgrepa «kjønnsidentitet», «kjønnsroller» og «transperson» blir ikkje nemnt. I kompetansemåla for samfunnskunnskap 10. trinn LK06, blir ingen av dei fem omgrepa nemnt. Medan i kompetansemåla for samfunnskunnskap 10. trinn LK13, nemner omgrepet «kjønnsroller» 1 gong, med ein nøytral ordlyd.

Oppsummering av funn i omgrepstabell

I læreverka Makt og menneske og Undervegs så blir omgrepa vekta omtrent likt med tanke på kor mange gonger dei blir nemnt. Forskjellen er korleis ordlyden rundt omgrepa er. I Undervegs er det ein meir negativ ordlyd rundt omgrepet kjønn og likestilling. Omgrepet kjønn blir nemnt 14 gonger i Makt og menneske, med ein score på 9 gonger opp mot ein positiv ordlyd og ein score på 2 gonger opp mot ein nøytral ordlyd. Omgrepet likestilling blir nemnt 3 gonger med ein positiv ordlyd. Medan i Undervegs så blir omgrepet kjønn nemnt 15 gonger, med ein score på 3 gonger opp mot ein positiv ordlyd, ein score på 3 gonger opp mot ein negativ ordlyd og ein score på 9 gonger opp mot ein nøytral ordlyd. Omgrepet likestilling blir nemnt 3 gonger og har ein positiv og negativ ordlyd. Vidare så scorar ingen av læreverka på omgrepa «kjønnsidentitet», «kjønnsroller» og «transperson». Læreverket Undervegs har ein meir negativ klang på ordlyden rundt desse to omgrepa, enn kva Makt og menneske har.

I læreverket Nye makt og menneske så ser ein eit større fokus på desse omgrepa enn i Makt og menneske og Undervegs. Nye makt og menneske nemner omgrepet «kjønn» 20 gonger. Det blir nemnt 8 gonger med ein positiv ordlyd og 12 gonger med ein nøytral ordlyd. Omgrepet «likestilling» blir nemnt 4 gonger med ein positiv ordlyd. Omgrepet «kjønnsidentitet» blir nemnt 3 gonger, kor 2 av gongane har ein positiv ordlyd og 1 av gongane har ein nøytral ordlyd. Omgrepet «transperson» blir nemnt 7 gonger, kor 3 av gongane har ein positiv ordlyd og 4 av gongane har ein nøytral ordlyd. I dette læreverket så blir omgrepa «kjønnsidentitet» og «transperson» nemnt, noko som ikkje blei gjort i dei to andre læreverka. Det som er likt er at omgrepet «kjønnsroller» heller ikkje blir nemnt i dette læreverket.

Oppsummering av funn i fenomentabell

I alle læreverka så blei menn representert mest gjennom «Menn som døme». Det blei berre registrert i ei bok av Nye makt og menneske for 9. trinn at «kvinner som døme» hadde fleire registrerte enn «menn som døme». Eg sjekka også opp i om pronomen «hen» blei nemnt nokre plassar, det var det ikkje. Fenomenet «han eller ho/henne» tok eg med for å sjekke om begge kjønn blei inkludert i tekstane. Eg tok også med «ho/henne eller han», for å sjå om eg fekk treff på dette også. Det var mest treff på «han eller ho/henne», men eg fekk nokre få treff på «ho/henne eller han». Eg telte også kor ofte «han» og «ho» blei nemnt i tekstane og her var også «han» meir representert enn «ho». Det var ganske like resultat på fenomenen i alle læreverka, men «han eller ho/henne» blei nemnt fleire gongar i Makt og menneske og Undervegs enn i Nye makt og menneske.

Kritisk diskursanalyse

I den kritiske diskursanalysen så tar eg for meg funna i den kvantitative innhaldsanalysen og går meir i djupna på dei.

Generell del av læreplanen og kompetansemål etter 10. trinn

Det var lite treff på omgrepa gjennom den kvantitative innhaldsanalysen i den generelle delen og i kompetansemåla etter 10. trinn.

Det er eit lite fokus på kjønn og likestilling i den generelle delen av læreplanen. I kompetansemåla for LK06 så er der ikkje fokus på nokon av omgrepa, men i kompetansemåla for LK13 så blir eine omgrepet nemnt ein gong. Dermed var det lite utslag på nokre av omgrepa i desse tre tabellane. Dette synest eg var interessante funn. Det kan ha med den generelle delen av læreplanen å gjere, eller i den samfunnsmessigekonteksten som kompetansemåla blei utarbeida frå.

Makt og menneske 8-10

Gjennom den kvantitative innhaldsanalysen så er det lite utslag på omgrepa, men der er fleire utslag på fenomenen. Ein tydeleg omgrepsbruk er meir eller mindre fråverande i desse bøkene, noko som kan ha med det at det er lite fokus på tematikken kjønn i generell del og kompetansemåla. Dette kjem eg nærmare innpå i drøftinga.

Omgrepa

I frå den kvantitative innhaldsanalysen så er det kjent at «kjønn» blir nemnt 11 gongar og «likestilling» blir nemnt 3 gongar. Dei andre omgrepa finn ein ikkje i dette læreverket. Omgrepet «kjønn» blir omtalt mest i ein positiv tone, same med omgrepet «likestilling». Dette påverkar måten ein les og tolkar desse omgrepa på. Å ha ein positiv og nøytral ordlyd rundt konteksten til omgrepet er med på å skape eit meir progressivt syn på omgrepa. Ved å ha ein veldig negativ ordlyd på konteksten rundt setningane, så bygger dette opp om eit meir konservativt syn på omgrepet der det blir nemnt.

Fenomena

Her fekk eg meir utslag i den kvantitative innhaldsanalysen. Her var det spesielt spennande å sjå kor ofte «menn var dømer» og kor ofte «kvinner var dømer» i tekstane. Menn blir nytta som døme fleire gongar enn kvinner. Menn blei nemnt flest gongar som forfattarar, kunstnarar, politikarar, historisk sett, kjente personar og generelt flest gongar brukt som døme på livssituasjonar i bøkene. Menn blei også mest representert når det kom til å ta opp temaet kriminalitet i bøkene. Her var det menn som blei nytta som dømer. Same var det med seksuelle overgrep, då var det og eit tydeleg fokus på at det var menn som stort sett stod bak seksuelle overgrep, medan kvinner ikkje eller stort sett ikkje gjer dette. Kvinner vart spesielt nytta som dømer når det kom til utviklingsland, kor dei blei representert gjennom at det er lite fokus på kvinner sine rettar, og spesielt utdanning for kvinner i mange av desse utviklingslanda.

Dømer på «menn som døme» var det mange av med tanke på forfattarar, politikarar og historiske personar, til dømes blir mannlege forfattarar nemnt meir som forslag til litteratur ein kan fordjupe seg i enn kvinnelege. Til dømes eit utdrag frå boka til Nick Hornby: *Gutter er gutter (Makt og menneske 8, 2006, s. 16)*. Eller ei liste over bøker med sju forfattarar, kor seks av desse er mannlege og ei er ein kvinneleg forfattar (*Makt og menneske 8, 2006, s. 27*). Dette gjelder også på fleire sider som omhandlar det same, som til dømes s. 41, 101 og 123 (*Makt og menneske 8, 2006*), s. 31, 69 og 87 (*Makt og menneske 9, 2007*) og s. 33, 51 og 97 (*Makt og menneske 10, 2008*). Døme på «kvinner som døme» var *Justitia*, som er ein kjent kvinneleg statue som representerer lov og rett (*Makt og menneske 9, 2007, s. 48*).

Når det kjem til «han eller ho/henne» og «ho/henne eller han», så var det ikkje mange gongene dette blei vist til i boka. Det var konsekvent bruk av «han eller ho/henne» når det kom til noko som omhandla begge kjønn, som å til dømes vere ordførar, livssituasjonar, kriminelle og politikar.

Når det kjem til «hen» som pronomen så er ikkje dette representert i bøkene.

Undervegs 8-10

I dette læreverket så fekk eg ganske så identiske treff som i «Makt og menneske 8-10», med at det var berre treff på to av dei fem omgrepa.

Omgrepa

I motsetning til «Makt og menneske 8-10» så hadde «Undervegs 8-10» tatt med negativ omtale av omgrepet «kjønn». Dette gjor at konteksten som omgrepet stod i synte fram eit meir konservativt syn på omgrepet «kjønn». Omgrepet «likestilling» var representert tre gongar kor ein av desse var med ein negativ ordlyd. Konteksten rundt omgrepet gjor at dette blei ein meir konservativ måte å sjå på dette omgrepet på.

Fenomena

Her var det ganske like treff som i «Makt og menneske 8-10». Dette tyder på at det er same tankesettet rundt tematikken kjønn som dominerer i læreverka. Dette er eit interessant funn grunna at eg då har fått bekrefta det eg har funne i «Makt og menneske 8-10» opp mot det eg har funne i «Undervegs 8-10». Så fenomenet «menn som døme» og «kvinner som døme» var ganske likt som i «Makt og menneske 8-10». Det skilte seg litt ut med å nemne kvinnelege politikarar litt fleire gongar enn i «Makt og menneske 8-10». Det som peikte seg mest ut i «Undervegs 8-10» var måten forfattarane hadde formulert seg rundt seksuelle overgrep. Her var det poengtert at det er berre menn som driv med valdtekt. Menn valdtek først og fremst kvinner, men dei kunne også valda menn. Kvinner blei ikkje nemnt i samband med seksuelle overgrep mot nokon i dette læreverket.

Når kriminalitet blei omtalt så startar Undervegs kapittelet «Rettsstaten og domstolar» med å følgje nokre ungdomar som får livet snudd på hovudet. Dei tre ungdomane som har sentrale roller er gutar. Kor ein blir utsett for blind vald, medan dei to andre utfører denne blinde valden. Desse tre gutane følgjer vi eit godt stykke inn i kapittelet (Undervegs 8-10, 2006, s. 157-166). Kvinner blir ikkje nemnde i denne samanhengen.

Fenomenet «han eller ho/henne» skilte seg litt ut med å ikkje vere nemnt like mange gonger som i «Makt og menneske 8-10», medan «ho/henne eller han» blei nytta fleire gongar i dette læreverket.

Pronomen «Hen» var heller ikkje nemnt i dette læreverket.

Nye makt og menneske 8-10

I dette reviderte læreverket var det mykje meir treff på omgrepa enn dei to eldre læreverka. Ein kunne tenke seg at dette hadde samanheng med meir fokus på omgrepa i læreplanen, men dette vart avklart gjennom den kvantitative innhaldsanalysen at ikkje var tilfellet.

Omgrepa

Både Makt og menneske og det reviderte læreverket Nye makt og menneske har ikkje fått registrert nokon negative utslag på omgrepa, som kan tyde på at desse læreverka er meir progressivt innstilte enn Undervegs. I tillegg er omgrepsbruken auka i Nye makt og menneske, altså omgrepa blir nemnt fleire gongar enn i dei to tidlegare læreverka. Dette famnar om at det kan ha skjedd eit skifte i signala frå samfunnet om tematikken kjønn, og at dette er blitt fanga opp i læreverket. Til tross for lite fokus i læreplanen, så har omgrepa fått eit større utslag enn eg hadde forventa. Både kjønnsidentitet og transperson var nemnt fleire gongar. Dette er igjen med på å støtte opp om at det kan ha blitt eit skifte i samfunnet kor tematikken kjønn har fått meir plass og blitt meir synleg.

Fenomena

Her var det tilnærma heilt like utslag som i dei to eldre læreverka. Det som utmerka seg i dette læreverket var fenomena «menn som dømer» og «kvinner som dømer». Kvinner var nemnt litt fleire gongar enn menn i boka «Nye makt og menneske 9», noko som kan peike mot at det er eit skifte på gong i læreverka når det kjem til eit meir bevisst fokus på korleis ein framstiller kjønna i læreverka. Dette er eit ganske så lite funn, men det kan vere ein gryande start på eit meir bevisst forhold til kven ein nyttar som dømer i læreverka. Det som gjor dette interessant var fordi det skilte seg så pass mykje ut i frå dei tidlegare læreverka, kor det var fenomenet «menn som dømer» som var dominerande i alle bøkene i læreverka.

Når kriminalitet blir omtalt i læreverket, så er det igjen menn som blir i hovudsak nytta som dømer på kriminelle brotsverk. Til dømes så nyttar dette læreverket «Lommemannen» som døme når det kjem til alvorlege kriminelle handlingar (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 71). Nye makt og

menneske har og ein likskap med Makt og menneske, kor begge læreverka nemner Fritz Moen, som eit døme på å vere uskuldig dømt i ei sak (Makt og menneske, 2007, s. 53) (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 76-77). Som innleiing til same tematikken så blir Justitia, ei kvinne, nytta som symbol på lov og rett (Makt og menneske 9, 2007, s. 48) (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 71).

Fenomenet «han eller ho/henne» og «ho/henne eller han» viste seg å vere nytta i mindre grad i dette læreverket enn i dei andre. Det var eit litt større utslag på «ho/henne eller han» enn i dei andre læreverka. Dette kan og vere med på å støtte opp om tankane rundt eit skifte på tematikken kjønn.

«Hen» var heller ikkje nemnt i dette læreverket, til tross for at ein blei introdusert for omgrep som «kjønnsidentitet» og «transperson».

Funn som støtta kvarandre og motsa kvarandre i læreverka

Omgrepet «likestilling» blei nemnt i alle tre læreverka, men i veldig liten grad. Det som var interessant å sjå gjennom den kritiske diskursanalysen av dette omgrepet var korleis det kom implisitt fram. I Nye makt og menneske blir likestilling framstilt meir som eit historisk perspektiv, enn noko som skjer no: «I 1913 fekk kvinner i Norge stemmerett. Da hadde kvinnebevegelsen kjempet for denne retten i over 30 år. Norge var et av de første landene i verden som innførte stemmerett for kvinner på like vilkår som for menn.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 64). Det same kjem fram i Makt og menneske: «1913 Allmenn stemmerett for kvinner. Stemmerettsalder 25 år. (...) Vi var også tidleg ute med allmenn stemmerett for kvinner (1913)» (Makt og menneske 8, 2006, s. 51). Dette historiske perspektivet på likestilling kom og fram når ein omtalte temaet sjølvvalt abort: «Abort er eit tema som engasjerer mange, og som vekker sterke kjensler. I Noreg tek mange det som sjølv sagt at det er kvinna sjølv som skal avgjere om ho vil fullføre svangerskapet eller ikkje, men då lova vart innført i 1978, var dette langt frå sjølv sagt. Det var sterk motstand mot lova i somme miljø.» (Makt og menneske 9, 2007, s. 81). I Undervegs kjem synspunktet fram slik: «På kvinnedagen den 8. mars 1978 gjekk over 20000 i tog over heile landet bak parolen «Sjølvbestemt abort». To månadar seinare vart lova om sjølvbestemt abort vedteken i Stortinget (...). Før hadde ei legemnd hatt makt til å bestemme, no skulle avgjerda ligge hos kvinna sjølv.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 48).

Likestilling hadde og eit notidsperspektiv i læreverka, men dette omhandla ikkje norske kvinner, men kvinner i utviklingsland eller kvinner som er komne til Noreg og utgjer ein etnisk minoritet:

4 Kulturelt styrte hinder – Fleirtalet av dei fattige i verda er kvinner. Vi snakkar om ei feminisering av fattigdommen, fordi kvinner har dårlegare tilgang til jord og eigedom enn det

menn har. Kultur, tradisjon og religion legg hindringar i vegen for at kvinner skal få utdanning eller engasjere seg politisk. (...). Manglande kunnskapar, eller religiøse og kulturelle førestellingar, kan for eksempel føre til motstand mot prevensjon og med det spreing av hiv og aids (Undervegs 8-10, 2006, s. 268).

Dette likestillingssynet kjem også fram når det blir understreka tydelege kjønnsroller som styrer korleis du som kjønn skal oppføre deg: «(...) hensyn til kvinners posisjon og deres seksualitet. Det forventes lydighet i mange familier. Når barn av innvandrere og flyktninger integreres i storsamfunnet og tar opp i seg samfunnets holdninger og verdier, kan det føre til konflikter mellom generasjonene.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 119). Her ser ein også at det omhandlar kvinner som kjem i frå innvandrarfamiliar, som har ein annan kultur enn etniske nordmenn, og dermed har ikkje dei tilgangen til å nytte seg av dei same rettane når det kjem til likestilling i Noreg.

Desse to funna om det historiske perspektivet og notidsperspektivet på likestilling er veldig konservative. I læreverka framstår dette som at norske kvinner og menn er likestilte, så notidsperspektivet her i Noreg blir ikkje tatt med, utanom når det kjem til innvandrarak.

Eit funn som omhandla kjønn når det kjem til seksuelle overgrep, var veldig spennande å samanlikne i to av læreverka. I Undervegs kjem det fram at det er berre menn som driv med valdtekt: «Det vanlegaste er at ein mann valdtek ei kvinne, men det hender òg at menn valdtek menn.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 48). Dette er eit veldig konservativt funn, som seier at kvinner driv ikkje med valdtekt. I Nye makt og menneske var same tematikken mjukna meir opp, og peika seg meir progressivt ut: «Når jenter blir utsatt for uønskete seksuelle handlinger, er utøveren nesten alltid en gut. Når offeret er en gutt, er utøveren i litt mer enn halvparten av tilfellene ei jente. En del gutter blir voldtatt av eldre kvinner. (...). Å bli voldtatt av en mann er for mange gutter et større tabu.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 96-97). Her kjem det betre fram at kvinner også kan volda og at dette ikkje berre er noko som menn driver med.

Drøfting

Lite fokus på tematikken kjønn

Kjønn er noko som opptar ein både bevisst og ubevisst, anten ein vil det eller ikkje. Dette gjer at det er eit viktig tema å danne dagens ungdomsskuleelevar i, grunna at dei er i ein alder som gjer at dei treng å få rettleiing i korleis dei skal forholde seg til kjønn i denne fasen (Nielsen, 2011, s. 201). Barn og unge veks og opp i eit samfunn som er satt saman av mange forskjellige typar familiar og andre erfaringar enn det barn og unge vaks opp med før nokre tiår sidan. Dei blir meir eksponert for samansette og motsetningsfylte måtar å vere kjønn på i familiane sin, i andre institusjonar og i media (Nielsen, 2011, s. 193). Dermed er kjønn noko som barn og unge treng trygg og god opplæring i. I dei tidlegare læreplanane så ser ein at fokuset på kjønn og likestilling i læreplanane har gått i frå å skape eit tydeleg skilje mellom kjønna, til å bli meir likestilte og til å flytte fokuset over på likeverd i staden for likestilling (Røthing, 2005). Det same ser ein i LK06 at fokuset på kjønn og likestilling glir vekk i andre store og viktige tema. LK06 si oppbygging gjer at ein som lærar har stor valfridom i kva ein vil fokusere på i si undervisning (Engelsen, 2015, s. 15). Viss ein kombinerer dette med at det er lite fokus på kjønn som tematikk i utdanninga så er nok det noko som er med å undergrave kjønn i undervisninga. I LK06 er det mindre fokus på kjønn som kjem tydeleg og eksplisitt fram i læreplanane og i generell del. Dette kjem og fram i rapporten som blei utarbeida om likestilling i den norske skulen. Her blir likestilling dratt fram som noko vi har og tar for gitt, og dermed blir dette noko som ikkje får like stor plass og merksemd i læreplanane og undervisninga (Støren et. al., 2010, s. 10). Det kan verke som om vi i Noreg har oppnådd det vi trenger innanfor kjønnslikestilling, og dermed er ikkje dette noko vi trenger å ha eit stort fokus på i læreplanane og læreverka (Røthing, 2011). Ein konsekvens av dette kan vere at det blir lite fokus på kva kjønnslikestilling er for noko og at det er eit manglande kritiske syn på kva kjønn er og korleis dette er med på å påverke oss i kvardagen og i skulesamanheng (Bjørnstad og Røthing, 2012). Dermed får vi eit meir konservativt syn på tematikken kjønn. I LK13 så var det veldig lite nytt som var tilført, anna enn at omgrepet «kjønnsroller» blei nemnt ein gong. Dermed så held denne læreplanen fram med å ha eit konservativt syn på tematikken kjønn. Å anerkjenne eit mangfald av kjønn i undervisninga, gjennom å ta opp at det er variasjonar i kjønn og kjønnsidentitet, kan vere med på å auke respekten for ulikskap og variasjon av kjønn blant både barn og vaksne (Røthing, 2011, s. 214-215).

Kvinner og menn, på veg mot å bli meir likestilte i læreverka?

Menn er betydeleg meir representert i læreverka eg har studert enn kvinner. Både som dømer i tekst, kjente personar (politikarar, historiske personar, kjendisar m.m.) og forfattarar. Ein gjengangar i alle læreverka var fokuset på å nesten berre nytte sitat i frå mannlege forfattarar og at mesteparten av litteraturen ein kunne fordjupe seg i hadde mannlege forfattarar. Det at det er mange menn å finne som dømer i bøkene er med på å gjere kvinner mindre synlege. Og gjer da at kjønnsbalansen ein finn i læreverka ikkje bygger opp om at den norske skulen skal vere kjønnsnøytral (Nielsen, 2014, s. 15). Då det blei fokus på å få jentene meir synlege i skulen, så fekk ein læreplanane på 70- og 80-talet som skulle vere med på å løfte likestillingsarbeidet, gjennom til dømes meir kjønnsbalanse i læreverka (Nielsen, 2014, s. 16). Å finne menn som dømer på kjente personar er ikkje eit stort og nytt funn i seg sjølv, slik har det vore opp gjennom tidene grunna at det har vore stort sett berre menn som har blitt fokusert på når det kjem til leiande roller opp gjennom historia. Dette kan tyde på at det framleis er mannen som skal representerast når det kjem til kjente historiske personar og leiarar, og at dette er eit syn vi framleis held fast ved i dei nyare læreverka våre. Likestilling mellom kvinner og menn kjem fram som noko vi i Norge har oppnådd, og dermed så ser ein dette gjennom eit historisk perspektiv i staden for eit notidsperspektiv. Til dømes når kvinner fekk stemmerett her i Noreg og kvinnerørsla på 70-talet. Dømer på dette finn ein i alle læreverka, kor det blir poengtert når kvinner og menn fekk stemmerett i Noreg, og at kvinnerørsla har kjempa for retten til å til dømes ha kunne velja å ta sjølvvalt abort og retten til å kunne ta utdanning og ha ein jobb på lik line med menn. Funnet i læreverket Makt og menneske poengterer dette med kvinner og stemmerett: «1913 Allmenn stemmerett for kvinner. Stemmerettsalder 25 år. (...) Vi var også tidleg ute med allmenn stemmerett for kvinner (1913)» (Makt og menneske, 2006, s. 51). Dette funnet blir og understreka i læreverket Nye makt og menneske: «I 1913 fekk kvinner i Norge stemmerett. Da hadde kvinnebevegelsen kjempet for denne retten i over 30 år. Norge var et av de første landene i verden som innførte stemmerett for kvinner på like vilkår som for menn.» (Nye makt og menneske, 2015, s. 64). Funnet om sjølvvalt abort i Makt og menneske skriv det slik: «Abort er eit tema som engasjerer mange, og som vekkjer sterke kjensler. I Noreg tek mange det som sjølvsagt at det er kvinna sjølv som skal avgjere om ho vil fullføre svangerskapet eller ikkje, Men då lova vart innført i 1978, var dette langt frå sjølvsagt. Det var sterk motstand mot lova i somme miljø.» (Makt og menneske 9, 2007, s. 81). I Undervegs blir det skrivne slik: «På kvinnedagen den 8. mars 1978 gjekk over 20000 i tog over heile landet bak parolen «Sjølvbestemt abort». To månadar seinare vart lova om sjølvbestemt abort vedteken i Stortinget (...). Før hadde ei legenemnd hatt makt til å bestemme, no skulle avgjerda ligge hos kvinna sjølv.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 48).

Likestilling blir og meir diskutert i læreverka når det kjem til andre land og andre kulturar, kor likestilling mellom kjønna ikkje er på same nivå som her i Noreg (Støren et. al., 2010, s. 98). Dette kjem fram i alle tre læreverka, kor ein får dømer på at kvinner som kjem i frå ein annan kultur og hit til Noreg, trekker fram at ein er meir likestilte i Noreg enn andre plassar i verda. I til dømes funnet i læreverket Undervegs så står det dette:

4 Kulturelt styrte hinder – Fleirtalet av dei fattige i verda er kvinner. Vi snakkar om ei feminisering av fattigdommen, fordi kvinner har dårlegare tilgang til jord og eigedom enn det menn har. Kultur, tradisjon og religion legg hindringar i vegen for at kvinner skal få utdanning eller engasjere seg politisk. (...). Manglande kunnskapar, eller religiøse og kulturelle førestellingar, kan for eksempel føre til motstand mot prevensjon og med det spreing av hiv og aids (Undervegs 8-10, 2006, s. 268).

Dette var under kapitelet «Fordjupingsemne», kor ein diskuterer «Fattig i ei rik verd» og kvifor fattigdom oppstår. Dette sitatet illustrerer at kvinner i land som er fattige, har dårlegare vilkår. Dette er ikkje det same som vi har her i Noreg, kor alle barn har rett til å gå på skulen, same kva kjønn ein har (Nielsen, 2014, s. 15). Dette kan vere med på å bygge opp under at likestilling er noko vi tar forgitt, og noko som ikkje treng å vektleggast eller poengterast i like stor grad som før i den norske skulen. Likestillingsarbeid melder lærarane om at er lite til stades i deira planleggingsarbeid i skulen, noko som og kan vere med på å legge eit dempane lokk på likestillingsdiskusjonane (Støren et. al., 2010, s. 10).

Begge læreverka som er baserte på LK06 representerte fenomenet «menn som døme» i mykje større grad enn fenomenet «kvinne som døme». Med 177 gongar for menn mot 66 gongar for kvinner i Makt og menneske 8-10 og 152 gongar for menn mot 60 gongar for kvinner i Undervegs 8-10. Dette var også tilfellet i læreverket som er basert på LK13, men det var i litt mindre forskjell enn i dei to andre læreverka, med 151 gongar for menn mot 101 gongar for kvinner. Menn har blitt representert meir i læreverka enn kvinner opp gjennom historia (Imsen, 2000, s. 16). Dette er og tydeleg i dei læreverka eg har analysert. I føremålet for faget samfunnsfag så står det at «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det står og at vi menneskjer er prega av den kulturen vi veks opp i, og at det trengst ei djupare forståing av eige personleg liv og samfunnet ein veks opp i, for å kunne erkjenne mangfaldet ein har i samfunnet. Det blir og understreka at likestilling og likeverd er noko som står sentralt i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette blir og støtte i den generelle delen av læreplanen:

Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig. Oppfostringa skal fremje **likestilling** mellom **kjønn** og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Ho skal vise kunnskap som ei skapande og omformande kraft, både til personleg utvikling og humane samkvemsformer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Dette som både føremålet for samfunnsfag og den generelle delen av læreplanen peikar på når det kjem til likestilling, kjem ikkje tydeleg fram i kompetansemåla for faget eller i læreverka. Dermed så kan dette vere ein grunn til at tematikken kjønn og likestilling ikkje er tydeleg i læreverka.

Kjønnsroller

Korleis har kjønnsrollene blitt framstilt i læreplanane og læreverka? Dette omgrepet synte seg ikkje i læreverka, men det vart påvist ein gong i LK13 i kompetansemåla i samfunnskunnskap for 10. trinn. Det at det eksplisitt kjem fram i kompetansemåla for LK13, gjor at eg fekk ei forventning om at dette kom til å vere tydeleggjort i læreverket Nye makt og menneske 8-10. Dette kom ikkje tydleg fram i den kvantitative innhaldsanalysen av læreverket. Kjønnsrollene har vore gjennom ei stor forandring sidan 1960-talet og fram til notida (Nielsen, 2011, s. 179). I læreverket Nye makt og menneske så er det ein veldig kjønnsnøytral diskurs som kjem til uttrykk. Dei gongane det kjem implisitt fram at det snakkast om tydelege kjønnsrolleforskjellar er når det snakkast om «Nærhet og seksualitet» i læreverket. Her kjem det fram at det er vanskeleg å vere innvandrar og forhalda seg til ein ny kultur. Spesielt med «(...) hensyn til kvinners posisjon og deres seksualitet. Det forventes lydighet i mange familier. Når barn av innvandrere og flyktninger integreres i storsamfunnet og tar opp i seg samfunnets holdninger og verdier, kan det føre til konflikter mellom generasjonene.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 119).

Kjønnsidentitet, noko som er kome for å bli?

I læreverket Nye makt og menneske kjem eg bort i omgrepa kjønnsidentitet og transperson. Desse er ikkje nemnde i læreverka Makt og menneske og Undervegs. Dette var omgrep som eg leita etter i

den kvantitative innhaldsanalysen. Kjønnssidentitet er noko alle menneskjer har og opplever, og som er med å påverke oss bevisst og ubevisst (O'Flaherty, 2015). Barn og unge er veldig bevisst sin eigen kjønnssidentitet når dei veks opp, og dermed er dette noko som bør kome fram i undervisninga i skulen (Menon, 2017). I Nye makt og menneske kjem kjønnssidentitet fram i kapittelet om «Kjærlighet, seksualitet og samliv» under delkapittelet om «Hvem faller vi for?». Omgrepet kjønnssidentitet er tett skrive opp mot omgrepet transperson:

Transpersoner – Betegnelse som brukes om personer som har en kjønnssidentitet som ikke stemmer overens med det kjønn de er født med ut fra fysiske kjennetegn. Noen transpersoner opplever seg som hverken mann eller kvinne, eller som begge deler; andre oppfatter seg som et tredje kjønn, mens atter andre overhodet ikke vil bli definert inn i noen kjønnskategori. Noen transpersoner ønsker å uttrykke denne kjønnssidentiteten blant annet gjennom måten å kle seg på, bruk av sminke, hårfrysyrer og væremåte (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Det som står i Nye makt og menneske om kjønnssidentitet stemmer overeins med måten Arntzen og Kahrs har skildra kjønnssidentitet: Med kjønnssidentitet så kan ein identifisere seg som kvinne, mann, begge deler eller ingen av delane, flytande identitet eller at ein føler at ein tilhøyrer eit alternativt kjønn (Arntzen & Kahrs, 2013, s. 15). Kjønn er eit tema som set i gong mange tankar og kjensler, og som har vore og kan vere eit tema som er tabubelagt om ein er utanfor «normalen» når det kjem til kjønn (Arntzen & Kahrs, 2013, s. 16). Det at læreverket er med på å normalisere at det er mange forskjellige måtar å tenke og føle rundt kjønnssidentitet, heng saman med eit samfunn som har blitt meir opent for nye tankar rundt dette temaet (Benestad & Pristed, 2015). Læreverket tek også opp at det er vanleg å tenke tankar rundt sin eigen kjønnssidentitet, og at det er fleire som er i same situasjon (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

Kjønnsdiskursen

Kjønn, kjønnssidentitet, transperson – progressivt eller konservativt?

Kjønnsdiskursen i dei forskjellige læreverka er etter funna mine konservative. Ein ser eit meir progressivt syn i læreverket Nye makt og menneske 8-10, grunna meir bruk av dei fleste omgrepa og fenomena og bruken av omgrep som kjønnssidentitet og transperson. Det er framleis eit konservativt syn på mange av funna, men ein ser at det har skjedd eit lite skifte som går meir mot det progressive opp mot kjønnsdiskursen i det siste læreverket. Arbeidet med læreplanane og korleis dei er bygd opp og kva tematikk dei tar med, er med på å påverke kva som blir fokus på i danninga av elevane. Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa skal vere innanfor dei

rammene som læreplanane legg til rette for, dermed må læreverka og læremidla ein nyttar vere i samsvar med det som står der (Engelsen, 2015, s. 18-19). Den progressive utviklinga i frå LK06 læreverka til LK13 læreverket kan skildrast gjennom desse døma: «Alle menneske er ein del av mange ulike grupper og fellesskap. Vi er gutar eller jenter, liker fotball eller handball (...). (Undervegs, 2006, s. 27). Dette står i kapitlet om «Identitet og påverknad» og her blir det påpeika at ein er anten jente eller gut når det kjem til kjønn. Dette er med på å fortelje elevane som blir undervist i dette, og som kanskje har ei anna oppfatning av kven dei er, at dei er annleis og at dei passar ikkje inn i det som står skrive i læreverket. Dagens barn og unge verkar å ha eit meir opent syn når det kjem til kjønnsidentitetstematikken, og har ein annan måte å forholde seg til dette enn dei eldre generasjonane. Ein kan seie at dagens barn og unge bryt meir med dei normene som dei eldre generasjonane har haldt seg til (Svendsen et. al., 2018).

Transpersoner – Betegnelse som brukes om personer som har en kjønnsidentitet som ikke stemmer overens med det kjønn de er født med ut fra fysiske kjennetegn. Noen transpersoner opplever seg som hverken mann eller kvinne, eller som begge deler; andre oppfatter seg som et tredje kjønn, mens atter andre overhodet ikke vil bli definert inn i noen kjønnskategori. (...) (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 116).

I dette dømet frå Nye makt og menneske 9 så er det poengtert at det er ikkje noko gale med å føle at ein har ein kjønnsidentitet som er litt annleis enn det juridiske kjønn ein får ved fødselen (Ros, 2016). Ved å ta opp tematikken transperson og kjønnsidentitet i undervisninga så skapar ein tryggleik og anerkjenning for mangfald i kjønn. Altså at det skapar større respekt for ulikskap og variasjon blant elevar og vaksne, med omsyn til at det er fleire måtar å vere kjønn på. Det kan og vere med på å skape meir rom og moglegheiter for kvar enkelt elev (Røthing, 2011, s. 214-215). Dermed så bidreg Nye makt og menneske 9 med eit meir progressivt syn på kjønnsdiskursen ved å sette lys på omgrepa kjønnsidentitet og transperson, enn Undervegs 8-10 som berre peiker på at ein kan vere jente og gut i kapitlet om «identitet og påverknad», som er meir konservativt forankra. Opplæringslova set fokus på at skulane skal jobbe aktivt for eit godt og trygt psykososialt miljø, kor elevane skal føle seg trygge på at dei høyrer til (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Det er og påpeika i ei stortingsmelding at det er eit stort behov for å skape meir samtalar om psykisk helse, vald, overgrep, seksualitet, digital mobbing, kjønnsroller og kjønnsidentitet i trygge rammer (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016).

Seksuelle overgrep, noko kvinner ikkje gjer?

Kjønnsdiskursen kjem og tydeleg fram når det blir diskutert seksuelle overgrep i læreverka. Det røyver seg i frå eit veldig konservativt syn i Makt og menneske og Undervegs, til ei forsiktig opning for eit litt meir progressivt syn i Nye makt og menneske. I læreverka basert på LK06 så kjem det fram at den typisk seksuelle overgriparen er ein mann. Under kapittelet om «Elskar – elsker ikkje. Samliv og seksualitet» i Undervegs så står det «Det vanlegaste er at ein mann valdtek ei kvinne, men det hender òg at menn valdtek menn.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 48). Her kjem det tydeleg fram at det berre er menn som driv med seksuelle overgrep og at kvinner ikkje er nemnde som overgripingar. Dette er med på å sette både menn og kvinner i dårleg lys. Menn fordi det berre er deira kjønn som driv med overgrep, kvinner fordi dei ikkje blir nemnde som overgripingar og er dermed eit kjønn som ikkje driv med slikt. Dette er å sette eit pasifiserande stempel på kvinner. Det stemmer at det blir rapportert inn flest menn som driv med overgrep, men dette betyr ikkje at dette er noko kvinner ikkje gjer (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016). I kapittelet om «Den tredje statsmakten – domstolene» i Nye makt og menneske skriv dei dette om seksuelle overgrep «Når jenter blir utsatt for uønskete seksuelle handlingar, er utøveren nesten alltid ein gut. Når offeret er ein gutt, er utøveren i litt mer enn halvparten av tilfellene ei jente. En del gutter blir voldtatt av eldre kvinner. (...) Å bli voldtatt av ein mann er for mange gutter et større tabu.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 96-97). I dette læreverket er det poengtert at både menn og kvinner kan vere overgripingar og at dette skjer mot begge kjønn. Eg skriv at det er ei forsiktig opning mot eit meir progressivt syn, grunna at dette er eit tema som er ynskja å få meir inn i skulen, kor ein har meir openheit rundt kjønn, kropp og seksualitet (Barne- og familiedepartementet, 2015-2016).

Kriminelle menn

Funnet om at menn er karakteriserte som dei typiske kriminelle vakte mi interesse grunna døma som blei nytta i alle dei tre læreverka. Det var alltid menn som var døme når læreverka skulle illustrere kriminelle handlingar i bøkene. Dette er med på å stigmatisere og halde ved like eit konservativt tankesett om kven som er kriminelle her i Noreg. Dette er og igjen med på å undergrave kva kvinner er i stand til og ikkje. Til dømes funnet i Undervegs 8-10 så er det ein 15 år gamal gut som blir angripen av to andre gutar, vi følgjer desse to angripingane frå pågripinga til dommen dei får (Undervegs 8-10, 2006, s. 157-166). I Nye makt og menneske får vi høyre om «Lommemannen», kor det blir fortalt kva han gjorde mot unge gutar i tida 1976-2006 (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 97-99). I Makt og menneske tar dei opp saka til Fritz Moen, som blei uskuldig dømt for to drap (Makt og

menneske 9, 2007, s. 53). Same saka blir nemnd i Nye makt og menneske som eit justismord mot Fritz Moen (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 76-77). I to av læreverka blir Justitia, som er ei kvinne, nytta som eit symbol for lov, rett og rettferd (Makt og menneske 9, 2007, s. 48) (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 71). Alle desse døma er med på å understreke det konservative tankesettet om at menn er kriminelle, medan kvinner ikkje er det. Kvinna blir nytta som eit symbol i to av læreverka på at Justitia/kvinna er nokon som står for lov og rettferd, dermed er det med på å bygge opp om at kvinner gjer ikkje noko gale. I skulen så kan det vere viktig å trekke inn fleire og meir varierte dømer i tematikkar kor det ofte er veldig stereotypiske forskjellar på kjønn, og at ved å trekke inn saker kor kvinner har gjort seg skuldige i noko kriminelt så ser ein at det er ikkje berre menn som kan gjere kriminelle handlingar (Røthing, 2011, s. 215). Kvinner har tradisjonelt blitt sett på som underdanige, stille og rolege i skulesamanheng, noko som og læreverka er med på å bygge opp under når dei berre nyttar dømer av menn når det kjem til tematikkar som tar opp noko så alvorleg som kriminalitet (Nielsen, 2014, s. 15).

Ho eller han, han eller ho?

Funnet om han eller ho/henne og ho/henne eller han, vakte stor interesse når ein såg på kva kontekst fenomenet stod i. Ho/henne eller han blir minst brukt, medan han eller ho/henne er det fenomenet som blir mest brukt i alle læreverka. I læreverket Makt og menneske blei berre ho/henne eller han nemnt ein gong «Verja di skal høyre på kva du meiner før ho eller han tek avgjerder om økonomiske forhold som gjeld deg (...)» (Makt og menneske, 2006, s. 31). Her er det verja di, altså det mennesket som har hovudansvar for deg som blir referert til som ho eller han. Konteksten her kan tenkast å ha med at kvinner er tradisjonelt blitt sett på som den som styrer i heimen og at ho er ein omsorgsperson (Nielsen, 2014, s. 15). Han eller ho/henne blei nytta 41 gongar i Makt og menneske 8-10 og er dermed det som dominerer mest. Dette var i samanheng med om ein kunne vere statsminister, ordførar, i forskjellige situasjonar ein har enda opp i eller innan kriminalitet. Til dømes «Når statsministeren dannar regjering, utnemner han eller ho ein kommunal- og regionalminister som skal ha ansvar for kommunane.» (Makt og menneske 8, 2006, s. 74). Dette kan ha med at tradisjonelt sett er det menn som har hatt leiande roller, sjølv om kvinner også har vore og er i desse posisjonane, så kan dette vere med å påverke korleis ein vel å ordlegge seg (Imsen, 2000, s. 16 og 38).

I læreverket Undervegs så fant eg mykje mindre dømer på begge fenomena enn i Makt og menneske. Eit av døma på ho/henne eller han fant eg i oppgåvene til temaet «Demokrati som styreform». «Kva

for eit eller kva for nokre parti har regjeringsmakt no? Kva heiter statsministeren, og kva for parti høyrer ho eller han til? (...).» (Undervegs 8-10, 2006, s. 105). Her har dei nytta pronomen «ho» først i staden for pronomen «han» i samband med at begge kjønn kan vere statsminister. Dette er i ein motsetnad til det som står i Makt og menneske 8-10, kor dei nytta konsekvent han eller ho/henne. Undervegs nytta han eller ho/henne mest, og dette blei nemnt i samband med val av rådmann: «Rådmannen er altså ikkje politisk vald slik som ordføraren, som må finne seg noko anna å gjere dersom han eller ho ikkje blir attvald.» (Undervegs 8-10, 2006, s. 108). Eit litt meir progressivt syn i dette læreverket enn i dei to andre på bruken av «ho/henne eller han».

I læreverket Nye makt og menneske var det mest bruk av han eller ho/henne. Ho/henne eller han blei nytta 4 gongar, og her var bruken av dette fenomenet interessant. Igjen sa konteksten setninga stod i når det var vanleg å bruke han eller ho/henne og ho/henne eller han. Eit av døma på ho/henne eller han var dette funnet: «Voldtektsdop Begrep som brukes om forskjellige narkotiske stoffer (...) som blir blandet ut i en drikk for å gjøre et offer bevisstløs eller medgjørlig slik at hun eller han lettere kan utsettes for voldtekt eller annet seksuelt overgrep.» (Nye makt og menneske 9, 2015, s. 94). Her kan det tenkast at det er eit konservativt tankesett som ligger bak at ho blir nemnt før han i denne samanhengen. Jenter rapporterer inn oftare enn gutar i undersøkingar at dei er blitt utsett for, til dømes, seksuell trakassering (Barne- og familidepartementet, 2015-2016). Dermed kan dette vere med på å prege tankesettet rundt til dømes valdtekt, og at ein derfor skriv «ho eller han» i staden for «han eller ho» i denne konteksten.

Har det skjedd ei utvikling?

Det som er ei positiv utvikling, med tanke på å tilføre nye tankesett, er forskjellen mellom læreverka basert på LK06 og læreverket basert på LK13. Her kjem det tydeleg fram at det er ei større eksponering for nye tankar rundt kjønnsidentitet, som igjen er med på å skape ei større openheit rundt dette. Mange slit med å finne seg sjølv og «kven er eg». Då kan eit større fokus på dette vere med på å bryte ned nokre tradisjonelle tankar rundt kjønnsdiskursen og bane veg for at det kan vere nye måtar «å vere kjønn» på. Ei anna meir konservativ framstilling var dette med kven som kan gjere seksuelle overgrep og mot kven. Her var det tydeleg å sjå at mannen vart stempla som den typiske valdtektsmannen av kvinner og menn i læreverka basert på LK06. I læreverket basert på LK13 var det ei meir progressiv framstilling av kvinner, som peikar på at dei også kan forгриpe seg seksuelt mot både menn og kvinner, og at menn kan gjere seksuelle overgrep mot både kvinner og menn.

På andre måtar har det ikkje skjedd ei utvikling, men det har skjedd eit tilbakesteg. Læreplanane har frå 1960-talet og fram til 2010-talet gjennomgått ei rivande utvikling med kjønnsdiskursen. Det starta som konservativt på 1960-talet, progressivt på 1970- og 80-talet, mindre progressivt på 1990-talet, meir konservativt igjen på 2000-talet og litt meir progressivt igjen på 2010-talet. Diskurs heng saman med makt og er dermed med på å forme det som blir omtalt og det som blir representert i læreplanane og læreverka. Kor «sann» kjønnsdiskursen er viser seg igjen i korleis ein snakkar om, framhevar eller kor dominerande ein diskurs er framom ein annan. Så om menn blir mest omtalt og framheva i læreverka, så trumfar dette andre tankar og synspunkt i måten å omtale kjønnsdiskursen på (Mortensen et. al., 2008, s. 70-71). Dermed så er måten ein snakkar om og tenkjer om kjønnsdiskursen i skulen, med på å prege korleis vi handlar (Bø, 2014, s. 20).

Er læreverka og læreplanane med på å avgrense elevane si oppleving av kven dei er? Kjønn handlar om å ha fridom, ansvar og valmoglegheiter, men om det berre blir presentert eit einseitig fokus på kjønn i læreverka og læreplanane så mister ein denne fridomen, dette ansvaret og dei valmoglegheitene. Kva slags menneskje ein har lyst til å bli og kva meining ein vil bringe inn i eige liv er ein fridom som blir avgrensa om ein ikkje blir eksponert for fleire valmoglegheiter i læreverka og læreplanane (Mortensen et. al., 2008, s. 36-37). Når ein som mann blir eksponert mest og tydelegast i eit læreverk, så har ein som mann fleire moglegheiter til å leve livet meir transcendent enn kva kvinner kan. Derfor er læreverka og læreplanen med på å avgrense elevane si oppleving av kven dei er og kva moglegheiter dei har (Mortensen et. al., 2008, s. 45).

Oppsummering og konklusjonar

I denne oppgåva har eg prøvd å finne svar på denne problemstillinga med følgjande forskingsspørsmål:

Korleis opptre tematikken kjønn i tre læreverke i samfunnskunnskap for ungdomsskulen, i læreplanane LK06 og LK13?

- Korleis vert kjønnsroller og kjønnsidentitet presentert?
- Korleis er kjønnsdiskursen i dei forskjellige læreverka?

Tematikken kjønn i læreverka opp mot LK06 og LK13 er lite representert på ein eksplisitt måte. Dette har den kvantitative innhaldsanalysen synt ved at det er lite treff på omgrep som kjønn, likestilling, kjønnsroller, kjønnsidentitet og transpersonar. Når ein begynner og grave i dette ved å gjennomføre ei kritisk diskursanalyse av omgrepa og fenomenene i den kvantitative innhaldsanalysen, så har tematikken kjønn synt seg meir på ein implisitt måte, enn den har synt seg eksplisitt.

Kjønnsdiskursen i desse læreverka er konservative med tanke på at menn blir nemnt fleire gongar enn kvinner. I følgje opplæringslova så skal «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Ved at menn er representert mest i læreverka, så bidreg ikkje dette til innsikt i kulturelt mangfald eller fremjing av likestilling mellom kjønna. Kjønnsdiskursen er og konservativ når det kjem til konteksten rundt omgrepa kjønn, likestilling og kjønnsroller. Dette er fordi det stort sett går på eit historisk perspektiv for korleis likestillingskampen har vore for norske kvinner, og med samtidsperspektivet så trekker ein berre inn kvinner i utviklingsland eller kvinner som er etniske minoritetar her i Noreg som dømer. Derfor kan ein sjå på det som at tankesettet rundt kjønnsdiskursen er meir konservativt forankra i læreplanane og læreverka enn det er progressivt (Mortensen et. al., 2008, s. 70-21). Empirien i den kvantitative innhaldsanalysen har peika på at kjønn som tematikk er progressivt forankra gjennom at det var mykje meir utslag på positiv og nøytral ordlyd enn negativ ordlyd på omgrepa, så har den kritiske diskursanalysen avkrefta dette ved at det kom fram eit mykje meir konservativt tankesett opp mot kjønnsdiskursen i læreverka.

Læreverka basert på LK06, Makt og menneske og Undervegs, er meir konservative enn læreverket Nye makt og menneske som er basert på LK13. Tematikken kjønn kjem fram som meir progressiv i Nye makt og menneske, grunna meir bruk av omgrep og fenomen som er i samsvar med signalement i frå nyare forskning, samfunnet og lovverket. Dette er omgrep som kjønnsidentitet og transpersonar.

Desse omgrepa er ikkje representert i dei to eldre læreverka. Kjønnroller som tema i læreverka kjem lite fram, grunna at ordlyden opp mot dette er meir kjønnsnøytral gjennom alle tre læreverka. Dermed kan dette vere ein start på eit skifte i læreverka mot eit meir progressivt syn på kjønn i læreverka.

Val av teori og metode opp mot problemstillinga mi har fungert godt. Eg har måtta forandra ein del på teorikapittelet undervegs, når eg fekk fram dei funna eg gjor gjennom analysane eg har gjennomført. Dette fordi eg hadde basert meg på ein meir progressiv teori, og sidan funna mine var så konservative som dei var så måtte eg inn å justere teorien mot meir tradisjonell kjønnsforskning. Ved at eg har kvalitativ metode som hovud metode så har dette fungert greitt, sidan denne metoden gir fridom til å justere undervegs i forskinga (Grønmo, 2004, s. 145).

Det som blei eit blindspor i empirien min var fenomenen «han» og «ho», desse måtte eg gå vekk i frå i drøftinga grunna at eg tok med både substantiva og pronomena av desse to fenomenen. Dermed blei dette eit resultat som ikkje var så truverdig som eg ville ha det. Hadde eg derimot berre leita etter «han» og «ho» som pronomen så kunne dette ha vore eit gyldig funn eg hadde kunna nytta, grunna at pronomen seier noko om kjønn.

Litteraturliste

- Arntzen, M. & Kahrs, K. (2013). *De usynlige kjønn*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aune, H. (2019). *Like læringsmuligheter for jenter og gutter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Barne- og familiedepartementet. (2015). *Likestilling i praksis – Like muligheter for kvinner og menn*. (Meld. St. 7 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20152016/id2456562/?q=kj%C3%B8nnsroller&ch=4#kap4-4>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Benestad, E. E. P. & Almås, E. (2001). *Kjønn i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Benestad, E. E. P. & Pristed, R. (2015) Kjønn i bevegelse, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(6), 515-519. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2015/06/kjonn-i-bevegelse>
- Bjørnstad, E. & Røthing, S. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), s. 407-412. Henta frå https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2012/06/kjnn_i_utdanningsforlpet_-_gjenkjennelig_og_komplekst
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Oslo: Unoversitetsforlaget.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Taylor & Francis group.
- Fast, A. A. & Olson, K. R. (2018). Gender development in transgender preschool children. *Child Development* vol.89(2), 620-637. Henta frå <https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1111/cdev.12758>
- FN (1948, 10. desember). Verdenserklæringen for menneskerettigheter. Henta 27.02.20 frå <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Helland, T. (2007). *Makt og menneske – samfunnskunnskap 9*. Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Helland, T. (2008). *Makt og menneske – samfunnskunnskap 10*. Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Helland, T. & Aarre, T. (2006). *Makt og menneske – samfunnskunnskap 8*. Oslo: N. W. Damm & Søn AS.

- Helland, T. (2016). *Nye makt og menneske – samfunnskunnskap 10*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helland, T. & Aarre T. (2014). *Nye makt og menneske – samfunnskunnskap 8*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helland, T. & Ingvaldsen, B. (2015). *Nye makt og menneske – samfunnskunnskap 9*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (Red.). (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk ANS.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Lescher-Nuland, N. & Van der Ros, J. (2019, 23. august). Transperson. Henta 19. oktober 2019 frå <https://sml.snl.no/transperson>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbod mot diskriminering. (LOV-2017-06-16-51). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for Statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Menon, M. (2017). Multidimensional Gender Identity and Gender-Typed Relationships Styles in Adolescence, *Springer US* 76(9-10), 579-591. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s11199-016-0589-y>
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn på ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 193-207). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- O'Flaherty, M. (2015). The Yogyakarta Principles at Ten, *Nordic Journal of Human Rights*, 33(4), 280-298. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1080/18918131.2015.1127009>

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner – Hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(1), 67-88. Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1115/980>
- Ros, J. V. D. (2016). Den norske staten og transpersoner; - velferdsstatens og rettsstatens unnlåtelsessynder. *Norsk statsvitenskapelige tidsskrift*, 2016(03), 264-289. Henta frå https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/nst/2016/03/den_norske_staten_og_transpersoner_-_velferdsstatens_og_re
- Røthing, Å. (2011). «De norske har det mer i seg...» Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3/4.), s. 67-87. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1030/1021>
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2004(05), 356-368. Henta frå https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2004/05/kjonn_og_seksualitet_i_grunnskolenslereplaner_historisk_til_bakeblikk_og_akt
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet og kompleksitet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 211-225). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Strand, M. M. & Strand, T. (2006). *Undervegs – Samfunnskunnskap 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...» *Likestillingsarbeid i skolen 2009-2010*. (NIFU Step rapport 15/2010). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E. & Djupedal E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: SKAM etter homotoleransen, *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2018(03), 162-183. Henta frå https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/tfk/2018/03/skeive_ungdommers_identitetsarbeid_skam_etter_homotolerans
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Henta frå

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Valg og bruk av læremidler. Henta 31. oktober 2019 frå

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og->

[forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf)