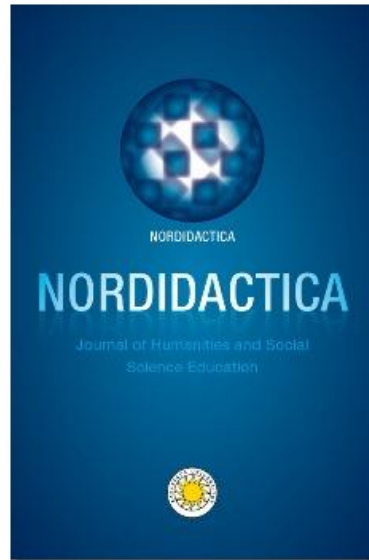


«Vi ... er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønn som setter premissene for samfunnsutviklingen» - en kritisk analyse av lærebøker i samfunnsfag

Marte Handal



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

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

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

Marte Handal

Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger

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

KEYWORDS: GENDER EQUALITY, TEXTBOOKS, EDUCATION, SOCIAL STUDIES

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

Introduksjon

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

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

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

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

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

Teoretiske perspektiver

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

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

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

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

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

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

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

Konteksten - Kjønn og likestilling som tema i skolens læreplaner

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tidligere forskning om likestilling i skolens lærebøker

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

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

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

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

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

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

Kritisk diskursanalyse

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

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

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

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

Lærebokmaterialet

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

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

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

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

Kvantitativ representasjon av likestillingstematikk i lærebøkene

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

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

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

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

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

Representasjon av kvinner og menn i lærebøkene

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

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

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

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

Framstillingen av kjønn og likestilling som verdi

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

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

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

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

Under overskriften *Kjønnsrollene varierer* behandles andre likestillingsområder:

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

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

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

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

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

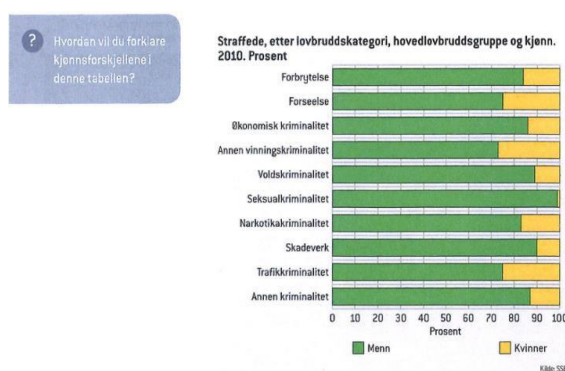
Forandringen har kanskje vært størst blant jentene. Selv om det har vært et «ideal» at gutter skal være tøffe, har det selvfølgelig alltid eksistert stillferdige gutter. Tøffe jenter har også alltid eksistert, men i dag finnes det nok flere pågående og målbevisste jenter enn noensinne. Enkelte vil hevde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

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

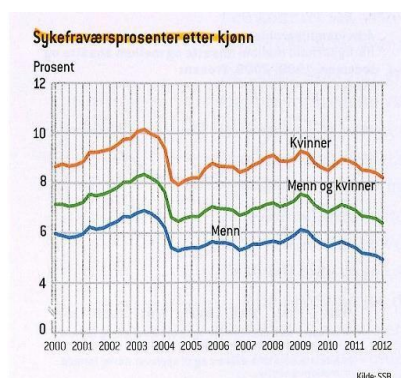
I sitatet over blir jenter beskrevet som pågående. Et ordboksøk gir synonymet påtrengende, og adjektivet har en tydelig negativ konnotasjon. Tilsvarende er begrepet kvinnekjønn tankevekkende. Ordet har tre betydninger: hunkjønn, kvinnelige individer og kvinnens kjønnsorgan («Kvinnekjønn», 2018) Det er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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avsluttende diskusjon

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

- Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2013). *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*. Akademika.
- Bergstøm, H., Dale, J. T., & Garstad, K. (2013). *Ditt samfunn: Samfunnsfag*. Oslo: Dalefag.
- Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06), 407–441.
- Brekke, I., & Reisel, L. (2013). *Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Brock-Utne, B. (1997). Likestilling mellom de to kjønn i norske læreplaner gjennom de siste tjue årene? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr 6 , 362–369.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Etnestad, E. K. S. (2016). *Likestilling i samfunnsfag. Analyse av likestilling som tema i lærebøker*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55712> (Hentet: 14/3-19).
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. Doi:10.4324/9781315834368.

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

Marte Handal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marte Handal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å., & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...» *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. NIFU STEP. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/likestilling_nifu.pdf

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

Marte Handal

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

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

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