

## **Samfunnskunnskapens seksualitetsundervisning**

En kvalitativ lærebokanalyse av hvordan tematikken kjønn, seksualitet, kropp, og grensesetting operasjonaliseres i lærebøker i samfunnskunnskap, sett i lys av skeiv teori og helhetlig seksualitetsundervisning.

AMALIE ULLENES

### **VEILEDER**

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

### **Universitetet i Agder, 2024**

Masterfordypning i samfunnskunnskap

Lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Antall ord: 25 263

## **Forord**

Før jeg setter endelig punktum for denne oppgaven ønsker jeg å rette en takk både til de som har hjulpet meg gjennom det siste semesteret, og de som har gjort at jeg har kommet meg hit.

Først av alt ønsker jeg å si tusen takk til veileder for støtte gjennom prosessen, positive ord, og gode tilbakemeldinger. Og for inspirerende veiledningstimer og gode samtaler. Jeg hadde ikke klart denne prosessen uten.

Takk til gode venner og medstudenter for både morsomme og produktive timer på lesesal, grupperom, og diverse caféer. Og takk for sosiale kvelder som har vært etterlengtede avbrekk fra “masterkjøret”. Jeg hadde ikke kommet i mål uten hverken de produktive, eller de mindre produktive, timene.

Jeg vil også rette en stor takk til familie og venner for god støtte og oppmuntrende ord i tunge perioder.

Kristiansand, mai 2024

Amalie Ullenes

## Sammendrag

Mitt formål med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærebøker i samfunnskunnskap operasjonaliserer kompetansemålet som handler om grensesetting, kjønn, seksualitet og kropp. Oppgaven setter lys på hvordan bøkene tar for seg tematikken, og forsøker å peke på eventuelle mangler ved lærebøkene. Problemstillingen analyseres i hovedsak i lys av skeiv teori og helhetlig seksualitetsundervisning. Med problemstillingen:

*Hvordan operasjonaliseres kompetansemålet “reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp” i lærebøker i samfunnskunnskap, sett i lys av skeiv teori og helhetlig seksualitetsundervisning?*

Metode for oppgaven er kvalitativ lærebokanalyse, som bygger på en omfattende datainnsamling gjennomført av forfatter hvor alle bøkene har blitt gjennomgått i sin helhet. Nevnte datamaterialet har deretter blitt nøye bearbeidet, analysert og kategorisert for å best mulig kunne være gjenstand for analyse og drøfting.

Etter implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 finnes det ikke forskning på denne tematikken i dette faget og disse lærebøkene, tross større vektlegging i læreplanverket. Samtidig ser en at ungdom etterlyser bedre seksualitetsundervisning, og at lærere mangler verktøy for å kunne undervise godt om det. Nettopp derfor tar denne oppgaven sikte på å avdekke hvordan nevnte kompetansemål operasjonaliseres i lærebøkene.

Skeiv teori har fokus på normkritikk og brytning av etablerte normer når det kommer til kjønn og seksualitet. Helhetlig seksualitetsundervisning er et internasjonalt rammeverk for god seksualitetsundervisning i skolen og fokuserer på sex-positiv tilnærming, kroppslig autonomi og kunnskap for å ruste elevene til å bli respektfulle i sine forhold. Blant bøkene jeg har analysert er det store variasjoner i hvordan de forholder seg til både kompetansemål og teoriene. Men gjennomgående er at de i liten grad utfordrer etablerte normer, og evner ikke hver for seg å oppfylle kravene til god helhetlig seksualitetsundervisning.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling	3
1.2 Oppgavens oppbygging	4
<b>2.0 Kjønn og seksualitet – Skolens mandat og læreplanverket</b>	<b>5</b>
2.1 Opplæringsloven / formålsparagrafen	5
2.2 Overordnet del	6
2.2.1 Folkehelse og livsmestring	7
2.3 Læreplan for samfunnskunnskap	8
2.3.1 Kompetansemålet	10
2.3.2 Kjerneelementer	13
<b>3.0 Teoretisk utgangspunkt</b>	<b>15</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	15
3.2 Begrepsforståelse	16
3.2.1 Kjønn	17
3.2.2 Seksualitet	18
3.3 Skeiv teori	19
3.3.1 Heteronormativitet, vanliggjøring og heteroprivilegier i klasserommet	20
3.4 CSE - Helhetlig seksualitetsundervisning	21
3.4.1 Kort om helhetlig seksualitetsundervisning i norsk kontekst	23
3.4.2 Grensesetting innenfor helhetlig seksualitetsundervisning	24
3.5 Hvordan undervises det om kjønn og seksualitet og andre kontroversielle tema?	25
3.6 Er læreboka død?	26
<b>4.0 Metode</b>	<b>28</b>
4.1 Dokumentanalyse som metode	28
4.1.1 Fremgangsmåte	30
4.2 Om lærebøkene og datainnsamlingsprosessen	30
4.3 Kvalitet	34
4.3.1 Reliabilitet	34
4.3.2 Validitet	35
4.4 Analyseprosessen	36
<b>5.0 Empiri</b>	<b>40</b>
5.1 Kjønn	40
5.1.1 Oppsummering	46
5.2 Seksualitet og kropp	46
5.2.1 Oppsummering	52
5.3 Grensesetting	52
5.3.1 Oppsummering	57
<b>6.0 Drøfting</b>	<b>58</b>
6.1 Kjønn	58

6.2 Seksualitet og kropp .....	62
6.3 Grensesetting .....	67
<b>7.0 Konklusjon og oppsummering .....</b>	<b>70</b>
7.1 Bøkene i forhold til læreplanverket .....	71
7.2 Hvordan oppfyller bøkene kravene til helhetlig seksualitetsundervisning? .....	72
7.3 Hvordan stiller operasjonaliseringen av kompetansemålet seg i forhold til skeiv teori? .....	73
7.4 Kort om betydning for undervisning, og videre forskning .....	74
<b>8.0 Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>

## Oversikt over figurer

Figur 1: Skjerm bilde av egenlaget tabell fra eget dokument.....32

Figur 2: Skjerm bilde av egenlaget tabell fra egenlaget dokument, utfyllt med notater fra boka Pilot (Engelien et. al., 2020, s. 145).....33

## Oversikt over tabeller

Tabell 1: Enkel oppdeling av kompetansemålet..... 11

Tabell 2: Kategorisk inndeling av kompetansemålets Del 1 ..... 11

Tabell 3: Kategorisk inndeling av kompetansemålets Del 2 ..... 12

Tabell 4: Oversikt over sammenhenger..... 14

Tabell 5: Oversikt over lærebøkene.....31

Tabell 6: Utdrag av oppsummering, egenlaget tabell.....39

## 1.0 Innledning

Så sent som i 1972 ble forbudet mot homofili i Norge opphevet (Tvester, 2022). Siden den gang har homofile og andre LHBTI-personer fått stadig flere rettigheter, og blitt mer likestilt. Kjønnsnøytral ekteskapslov, mulighet for adopsjon og assistert befruktning og en likestillingslov som inkluderer seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk er bare eksempler på formelle lovendringer som speiler holdningsendringer ellers i samfunnet (Ektekapsloven; Likestillings- og diskrimineringsloven). Likevel rapporterer skeive om hatkriminalitet og dårligere levekår enn heterofile. Likestillingscenteret og Østlandsforskning la i 2018 frem en rapport som viser at skeive i Agder har dårligere levekår enn ikke-skeive, og at psykisk uhelse er mer utbredt blant skeive (Stokke et. al., 2018). Terroren som rammet, og rystet det norske folk, i forkant av markeringen av Oslo Pride sommeren 2022 har også satt sine spor; NRK rapporterte så sent som 7. mai 2024 at politiet har opplevd en økning i rapporterte tilfeller av hatkriminalitet mot skeive og lhbt-personer etter angrepet (Stoltze et. al., 2024).

Samtidig viser tall fra Statistisk sentralbyrå at vi fortsatt har en vei å gå når det kommer til likestilling mellom kjønn i Norge. Heltidsansatte kvinner tjener gjennomsnittlig nær ti prosent mindre enn heltidsansatte menn, og kvinner er i tillegg overrepresentert innenfor offentlig sektor, og helse- og sosialtjenester (Statistisk sentralbyrå, u.å.). Norge har en omfattende sosialpolitikk som legger til rette for en to-inntektsmodell i norske husholdninger, og en komparativt høy grad av kvinnelig sysselsetting (Grødem, 2014). For ikke å glemme en omfattende likestillingslovgivning (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018). Tross hyppig omtale som “et av verdens mest likestilte land”, kan det argumenteres sterkt for at vi ikke er i mål enda.

I tillegg viser studier at seksuell vold blant ungdom øker, og at opp mot førti prosent av jentene på videregående skole i 2020 opplevde å bli utsatt for seksuell trakassering (Larsen, 2020). En uformell undersøkelse utført av VG via deres nyhetskanal på Snapchat viser tendenser til at unge etterlyser mer kunnskap om legninger, nytelse og kvinnehelse som en del av seksualundervisningen i skolen (Nilsen, 2021). Også NRK rapporterer at unge ønsker *mer* seksualundervisning, og mer undervisning om sex og grensesetting (Fjelldalen et. al., 2024).

Samtidig etterlyser lærere mer kunnskap for å kunne undervise om tematikken (Friestad, 2024).

*Hva har disse tre, kanskje tilsynelatende separate, temaene til felles?*

Det nye læreplanverket fra 2020 vektlegger tematikken kjønn, seksualitet og grensesetting mer enn noen gang før. Avsnittene over handler om tematikk som inngår eller kan trekkes inn i opptil flere deler av læreplanverket, deriblant et eget kompetansemål i faget samfunnskunnskap, og de angår i aller høyeste grad de elevene vi som (kommende) samfunnsfaglærere skal hjelpe til med å danne og utdanne. Skolen skal danne egalitære, demokratiske og engasjerte medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her har samfunnsfagene et særlig ansvar. Undervisningen i alle fag skal bygge på verdier som blant annet respekt, nestekjærlighet og solidaritet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kjønn, likestilling, seksualitet, kropp og grensesetting er viktige og *relativt* tungt vektlagte tema i læreplanverket, og en viktig og naturlig del av ungdommers liv (Overordnet del; læreplan samf.kun; CSE). Med dette som bakgrunn blir derfor en helhetlig, dekkende, og inklusiv seksualitetsundervisning en viktig del av elevenes utdanning.

Det finnes lite forskning på hvordan denne tematikken dekkes i lærebøker i samfunnskunnskap etter at det nye læreplanverket gradvis ble implementert fra 2020. Professor og kjønnsforsker Åse Røthing publiserte i 2005 en artikkel om “Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer”, men denne var basert på LK97 og er dermed to læreplaner gammel (Røthing, 2004). Lektor Marianne Støle-Nilsen (2022) har skrevet en innføringsbok for lærerstuderenter om helhetlig seksualitetsundervisning, men denne tar ikke eksplisitt for seg lærebøker. Det er her min oppgave kommer inn. Forskning viser at lærebøker, tross økt digitalisering og tilgang på flere kilder, opprettholder sin rolle som strukturerende element i undervisningen (Blikstad-Balas, 2014; Aashamar, Bakken & Brevik, 2021). Ser man dette i sammenheng med at lærere kvier seg for eller til og med til dels unngår seksualitetsundervisning, og tar i betraktning at regjeringen med kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun i spissen satser på trykte lærebøker ved å bevilge 300 millioner kroner til formålet (Goldschmidt-Gjerløw, 2022; Regjeringen, 2024); oppdager en et behov for å vite *hva* og *hvordan* ulike lærebøker legger opp til seksualitetsundervisning.



## 1.1 Problemstilling

Samfunnskunnskap er et av fagene som har ansvar for seksualitetsundervisningen, dette kommer frem både i kompetansemål, kjerneelementer og fagets relevans og sentrale verdier (Støle-Nilsen, 2022, s. 19-20). I arbeidet med denne oppgaven har jeg gått gjennom lærebøker i faget samfunnskunnskap og sett på hvordan bøkene operasjonaliserer kompetansemålet i faget som blant annet handler om kjønn og seksualitet. Jeg har hatt som mål å kunne si noe om hva bøkene vektlegger innenfor tematikken, og hvordan det kommer frem; hovedsakelig sett i lys av skeiv teori og *comprehensive sexuality education* (CSE). Problemstillingen lyder som følgende:

*Hvordan operasjonaliseres kompetansemålet “reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp” i lærebøker i samfunnskunnskap, sett i lys av skeiv teori og helhetlig seksualitetsundervisning?*

(Uthevet del sitert fra: Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5)

Problemstillingen, slik den er formulert, legger tydelige føringer for både metode og valg av teori. Jeg har valgt å avgrense min analyse til fysiske lærebøker i faget, og innholdet i kapitlene. Alle bøkene har blitt gjennomgått i sin helhet, men hovedfokuset ligger på den eller de delene av lærebøkene som bøkene selv oppgir at skal ta for seg kompetansemålet som er en del av min problemstilling.

For å underbygge og kunne svare på problemstillingen har jeg lagt til tre forskningsspørsmål. De er som følger:

1. Hvordan stiller bøkene seg i forhold til læreplanverket?
2. Hvordan oppfyller bøkene kravene til helhetlig seksualitetsundervisning?
3. Hvordan stiller operasjonaliseringen av kompetansemålet seg i forhold til skeiv teori?

Tematikken i oppgaven kan direkte knyttes til likestillings- og diskrimineringsloven, og dens første paragraf som er til for å forhindre diskriminering blant annet på bakgrunn av kjønn,

kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018, §1). Målet for oppgaven er som sagt å kartlegge operasjonaliseringen av kompetansemålet, og jeg retter i tillegg et kritisk blikk mot det mine funn og drøfting peker ut som vesentlige mangler og/eller svakheter ved bøkene.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Rent strukturmessig består oppgaven av syv ulike kapitler, hvor det første har gjort rede for bakgrunn for valg av tema, utbrodering av oppgavens problemstilling og oppgavens videre struktur i kapitlene som følger. Videre har jeg i kapittel nummer to gjort rede for og “pakket ut” kompetansemålet som er utgangspunktet for oppgaven, samt øvrige relevante deler av læreplanen for samfunnskunnskap og læreplanverket. Kapittel tre presenterer mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og utdyper de sentrale begrepene kjønn og seksualitet. Det samme kapitlet inneholder det teoretiske utgangspunktet for oppgaven og til slutt forskning om undervisning om tematikken og bruk av lærebok i undervisning.

I oppgavens fjerde kapittel går jeg i dybden på valg og gjennomføring av metode, fra datainnsamling til analyse. Deretter presenterer jeg i kapittel fem mine funn - *min empiri*. Her er delkapitlene strukturert etter kategorier fra min analyse, og under hvert delkapittel presenteres funnene bok for bok. Drøftingskapitlet er oppgavens nest siste, og knytter sammen teori og empiri, samt trekker linjer til læreplanverket. Siste kapittel gir en kort oppsummering av oppgaven og hovedfunn, og peker på muligheter for videre forskning.

## 2.0 Kjønn og seksualitet – Skolens mandat og læreplanverket

Høsten 2017 startet et omfattende arbeid med en revisjon av Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06) - utvikling av helt nye læreplaner for alle trinn fra starten av grunnskolen og ut videregående skole (Udir, 2021a). Dette arbeidet startet etter en utredning fra Ludvigsen-utvalget som fikk i oppdrag å “vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns-og arbeidsliv.” (Utdanningsforbundet, 2014).

Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) trådte i kraft i 2020 og ble innført trinnvis. De nye læreplanene er utviklet med stor vekt på dybdelæring og at elevene, gjennom *å lære å lære*, skal bli i stand til å håndtere et samfunn som stadig og hurtig endres (Udir, 2021b).

Den nye læreplanen i fellesfaget samfunnskunnskap for videregående skole har i forhold til den foregående læreplanen både kuttet ned antall kompetansemål og fjernet inndelingen av kompetansemålene i ulike tema. I den reviderte læreplanen for samfunnsfag fra 2013 er videregående faget samfunnsfag sine kompetansemål delt opp under overskriftene «Utforskaren», «Individ, samfunn og kultur», «Arbeids- og næringsliv», «Politikk og demokrati» og «Internasjonale forhold», med til sammen trettifem kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9-10). Mens det i LK20s samfunnskunnskap «kun» er seksten kompetansemål som ikke har noen videre inndeling. Disse har også en noe mer åpen formulering enn planen fra 2013, noe jeg vil komme tilbake til i delkapittel 2.3

### 2.1 Opplæringsloven / formålsparagrafen

«Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf»  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Slik innledes det første kapitlet i det som heter *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (heretter kalt overordnet del). Dette forteller lærere, og alle andre som er interesserte i å sette seg inn i læreplanverket, at den norske skolen ikke er verdinøytral. Formålsparagrafen er første paragraf i *Opplæringslova*, som legger grunnlaget for hele

læreplanverket og all undervisning i norske offentlige skoler. Denne paragrafen presenterer en rekke verdier som den norske skolen er lovpålagt å arbeide etter. Her vektlegges altså både verdier og holdninger som opplæringen skal bygge på og bidra til. Likeverd, solidaritet, respekt for andre uansett bakgrunn eller religiøs overbevisning og kritisk tenkning er bare en liten del av det formålsparagrafen vektlegger (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Alt av rettigheter og plikter i forbindelse med skole og opplæring i Norge er forankret i Opplæringslova. Overordnet del og resten av læreplanverket har status som forskrift til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). En forskrift består av regler som er like bindende som lover, men som er fastsatt med hjemmel i lov av et departement som er gitt myndighet av stortinget til dette (Bernt & Boe, 2021; Lovdata, u.å.). Reglene i forskrifter er ment å utfylle loven. Dermed er overordnet del sammen med resten av læreplanverket ment å utfylle opplæringslova, og er i likhet med denne juridisk bindende. Gjennom opplæringsloven og læreplanverket har skolen blitt tildelt et samfunnsmandat som blant annet handler om å jobbe for å danne elevene til å bli gode demokratiske medborgere. Skolen skal bidra til å ruste elevene for arbeidslivet, mestre livet og dets utfordringer samt den nye teknologiske verden, å leve i samspill med andre uansett kulturelle eller religiøse forskjeller og til å bli aktive deltakere i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1; Meld. St. 21 (2016-2017), s. 15-16).

## 2.2 Overordnet del

Overordnet del erstatter den tidligere *Generell del* fra LK06. Denne delen av læreplanverket fungerer som en utdypende og beskrivende ovenfor formålsparagrafens verdigrunnlag og “grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Videre er Overordnet del delt inn i tre hoveddeler: *Opplæringens verdigrunnlag*, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og *Prinsipper for skolens praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Særlig første del bygger mye videre på formålsparagrafen og utfyller hva som legges i begrepene fra denne paragrafen. Begreper som menneskeverdet, demokrati, medvirkning, etisk bevissthet og identitet utfylles og forklares (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-9). Gjennomgående gjennom dette kapitlet er nettopp dette samfunnsmandatet som skolen har. Det utfyller hvilke verdier opplæringen skal bygge

på og som elevene skal ta med seg videre. Prinsipper som likeverd og likestilling vektlegges, samtidig som det poengteres at ulikheter skal verdsettes og anerkjennes (s. 4-5). Også elevenes egen identitetsutvikling trekkes frem blant annet i forhold til norsk historie og tradisjonsarv, men kobles videre til mangfold ved at skolen skal formidle verdier som er nødvendige for å delta i det mangfoldige samfunnet som er (s. 5-6). Kritisk tenkning og etisk bevissthet kobles til dømmekraft og evnen til å bygge videre på den kunnskapen som finnes for å skape ny innsikt (s. 6-7). Til sist finner vi et eget delkapittel om medvirkning og grunnleggende demokratiske verdier. Skolen skal jobbe mot fordommer og diskriminering, og samtidig for ytringsfrihet, toleranse og frie valg – for å nevne noe (s. 8-9).

### 2.2.1 Folkehelse og livsmestring

Det er først i andre del av overordnet del at vi blir kjent med noen av begrepene fra kompetansemålet presentert i denne oppgavens innledende kapittel. Under delkapitlet «Tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) finner vi tre slike tverrfaglige temaer som skal bære gjennom flere av fagene i grunnopplæringen. Det første av disse, *Folkehelse og livsmestring*, er et tema med fokus på å gjøre elevene i stand til å ta gode livsvalg når det kommer til både fysisk og psykisk helse. Særlig vektlegges viktigheten av at barn og unge utvikler trygge identiteter og positive selvbilder (s. 14). Det er igjen her at en for første gang i overordnet del legger merke til begrepene som går igjen i kompetansemålet som er utgangspunktet for problemstillingen. Dette i siste avsnitt:

«Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, **seksualitet** og **kjønn**, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. **Verdivalg** og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, **å kunne sette grenser** og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.» (s. 14, *egen utheving*)

Læreplanverket vektlegger dermed seksualitet, kjønn, verdivalg og grensesetting som en del av elevenes helse og forutsetninger for å mestre livet.

Hver av læreplanene for de ulike fagene i skolen inneholder egne deler for hvordan de tverrfaglige temaene tolkes inn i det spesifikke faget. Et interessant moment her er å

sammenligne formuleringen under temaet «Folkehelse og livsmestring» i overordnet del med formuleringen under samme tverrfaglige temaet i læreplanen for samfunnskunnskap:

«I samfunnskunnskap handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler kunnskap om hva og hvem som påvirker identiteten, selvfølelsen, tryggheten og tilhørigheten deres. I faget møter elevene temaer som **kjønn**, **seksualitet**, **grensesetting**, rus, digitale spor og personlig økonomi. Dette kan bidra til at de gjør gode livsvalg og får forståelse og respekt for mangfold og for andres verdier og livsvalg.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3, *egen utheving*)

En kan se at formuleringen i overordnet del og læreplan for samfunnskunnskap er relativt lik og vektlegger mye av det samme. Dette tolker jeg dithen at faget samfunnskunnskap har et særlig ansvar for denne tematikken og for å ruste elevene til å både ta gode livsvalg og bli trygge på seg selv.

### 2.3 Læreplan for samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap er et fellesfag som inngår i alle utdanningsløp i videregående skole. Det er et fag som favner bredt, samtidig som elevene skal lære i dybden. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* finner man at “Samfunnskunnskap er et sentralt fag for at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet.”

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal lære å forstå det samfunnet de lever i, og utvikle respekt for det mangfoldet av meninger som er. Etisk bevissthet, likestilling og respekt for menneskerettighetene er deler av det som vektlegges at elevene skal lære om og dannes etter.

-

Samfunnsfagene har også et særlig mandat når det kommer til demokratiopplæring, livsmestring og kritisk tenkning. Dette gjenspeiles i de fire kjerneelementene i læreplanen for samfunnskunnskap; *Undring og utforskning*, *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*, *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*, og *Identitet og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Særlig sistnevnte tar for seg noe av tematikken som videreføres til temaet Folkehelse og livsmestring, og nevner spesifikt at elevene skal mestre egne liv, samhandle og forstå egen identitetsutvikling og hvem de er (s. 3). La oss ta en ny titt på kompetansemålet som danner grunnlaget for oppgaven:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...) reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp» (s. 5)

Som med resten av de seksten kompetansemålene i faget er også dette et relativt åpent mål. Det sier lite om konkrete faktakunnskaper eller begrepskunnskaper. Til sammenligning kan en se på et av kompetansemålene fra den foregående læreplanen som uttrykker mer konkret hva elevene skal lære om og gjøre: «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Eksempelet er som nevnt hentet fra den foregående læreplanen fra LK06 som ble revidert i 2013. Ser man på disse eksemplene fra de to ulike læreplanene oppfatter man raskt at den førstnevnte har en mer åpen formulering.

Dette er representativt for begge læreplanene. I kompetansemålet fra LK06 er det mer «gitt» hva elevene skal kunne. Det er spesifisert hvilke begreper elevene skal kunne analysere og forklare; kjønnsroller, ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Kompetansemålet fra den nåværende læreplanen presenterer også begreper, men i en mer overordnet forstand og legger heller vekten på refleksjon og drøfting kontra «enkel» begrepsforståelse. Her legges det dermed opp til et høyere taksonomisk nivå av refleksjon og drøfting rundt tematikken kjønn, seksualitet og kropp. En fordel med slike åpne kompetansemål kan være at de lettere kan aktualiseres og dermed knyttes til elevenes egen livsverden (*Christensen, 2015*). Lærere og lærebokforfattere får også med dette større mulighet til å velge akkurat hva som skal vektlegges i undervisning og lærebøker. Det kan bety at elever på tvers av skoler lærer ulike ting både på bakgrunn av hvilken lærebok som anvendes i undervisningen, og lærernes skjønn og kompetanse.

Eksempel-kompetansemålet fra LK06 er hentet fra kompetansemålene rettet mot ungdomsskolen. I LK06 var kropp, kjønn og seksualitet tematisert på en helt annen måte i læreplanen for videregående skole. Ingen av kompetansemålene kan sies å direkte tilsvare det

som er utgangspunktet for denne oppgaven. De to kompetansemålene som kommer “nærmest” lyder slik:

“definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid”

og:

“drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad”  
(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10.)

Det er også et kompetansemål som nevner begrepet *overgrep*, da i sammenheng med kriminalitet og forebygging, og rettsstaten. At denne tematikken nå har fått et eget, og etter min syn ganske omfattende, kompetansemål kan antyde at dette er noe som burde vektlegges mer i undervisning enn det kanskje har blitt gjort tidligere. Særlig også med tanke på at antall kompetansemål har blitt redusert.

### 2.3.1 Kompetansemålet

Som allerede nevnt har jeg valgt å ta utgangspunkt i det kompetansemålet i samfunnskunnskapens læreplan som er tettest knyttet opp mot seksualitetsundervisning. Opp til flere kompetansemål kan sees i sammenheng med dette og kobles opp mot tema, men det kompetansemålet som direkte tar for seg seksualitetsundervisning er:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...) reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5)

I et forsøk på å være mest mulig transparent rundt min egen tankeprosess og analyseprosessen videre i oppgaven, har jeg valgt å lage en systematisk oversikt over kompetansemålet som er utgangspunktet for denne oppgavens problemstilling. Se tabeller under.



### Oppdeling av kompetansemålet:

Del 1	Del 2
Reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting	Drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp

Tabell 1: Enkel oppdeling av kompetansemålet

Slik det er formulert, kan kompetansemålet deles i to. Det er, veldig forenklet sagt, to ting elevene skal kunne i forhold til dette målet når undervisningsåret er omme. Likevel må Del 1 og Del 2 sees i sammenheng med hverandre. De utgjør tross alt et og samme kompetansemål. Videre har jeg valgt å kategorisere de to ulike delene inn i kategoriene *Hva skal elevene gjøre (verb)?*, *Hva skal elevene lære (om)?* og *I forhold til hva?*. Den første kategorien er relativt selvsagt, og tar for seg verbene i kompetansemålet. Kategori to og tre henger på et vis sammen, og har fått fordelt substantivene mellom seg. Nummer to tar for seg hva elevene skal lære eller kunne noe om, mens den siste presiserer i hvilken sammenheng de skal kunne noe om det. For eksempel forteller ikke kompetansemålet at elevene skal være i stand til å drøfte hele lovverket, eller bare “lover” generelt, men innen dette kompetansemålet spesifikt lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp.

### Kategorisk inndeling:

Del 1	
Hva skal elevene gjøre (verb)?	Reflektere
Hva skal elevene lære (om)?	Utfordringer
I forhold til hva?	Grensesetting

Tabell 2: Kategorisk inndeling av kompetansemålets Del 1

Del 2	
Hva skal elevene gjøre (verb)?	Drøfte
Hva skal elevene lære (om)?	Verdier, normer, lover
I forhold til hva?	Kjønn, seksualitet, kropp

Tabell 3: Kategorisk inndeling av kompetansemålets Del 2

Gjennomgående for læreplanen i samfunnskunnskap er at verbene, det elevene forventes å gjøre, har relativt høyt taksonomisk nivå. Kompetansemålet det her er snakk om er intet unntak. Å kunne reflektere er ifølge Udir å kunne “[...] undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer.”, mens å kunne drøfte går ut på å “[...] belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumenter både for og imot.” (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ergo legges det opp til at elevene skal kunne forstå og sette seg inn i ulike sider eller synspunkter, også de synspunktene de kanskje ikke nødvendigvis identifiserer seg med eller er enige i. Implisitt i dette ligger også at elevene skal kunne tenke kritisk rundt de ulike synspunktene, noe som forsterkes av at kompetansemålet skal sees i sammenheng med kjerneelementet *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*, slik det kommer frem av Udirs “Støtte til læreplanen” (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Begrepene i kategori nummer to velger jeg å ikke gå nærmere inn på, da disse er mindre omdiskuterte og mer selvforklarende. Kjønn og seksualitet velger jeg å ta for meg i teorikapitlet som en egen del om begrepsavklaring, og grensesetting trekkes frem under *helhetlig seksualitetsundervisning*.

Gjennomgående i læreplanen for samfunnskunnskap er vektleggingen av forståelse for samfunnets normer og regler, samt individets rettigheter. Kompetansemålet som er utgangspunktet for oppgaven retter fokuset mot å forstå komplekse temaer knyttet til individuell autonomi, sosiale normer og lovgivning, spesielt innenfor områdene kjønn, seksualitet og kropp.

### 2.3.2 Kjerneelementer

Alle fag og læreplaner i LK20 har hver sine kjerneelementer. Dette er elementer som tar for seg det aller viktigste av faglig innhold som elevene, gjennom sin utdanning, skal lære seg og jobbe med (Utdanningsdirektoratet, 2019.) Samfunnskunnskap har fire slike kjerneelementer, og kompetansemålet presentert over kan knyttes til tre av fagets fire kjerneelementer, slik det kommer frem av udirs støtte til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). *Undring og utforskning*, *Perspektivmangfold* og *samfunnskritisk tenkning*, og *Identitet og livsmestring*.

Det første kjerneelementet, *Undring og utforskning*, handler om å oppmuntre elevene til å være nysgjerrige og utforskende. De skal lære å både skape og søke kunnskap sammen med andre, og kunne stille seg kritiske til kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan knyttes til kompetansemålet gjennom å hjelpe og oppmuntre dem til å stille spørsmål om hvordan kjønn, seksualitet og kropp oppfattes og reguleres i samfunnet. I tillegg handler det om å kunne se ulike synspunkter, og oppdage hvordan samfunnets verdier og normer påvirker deres valg og opplevelser. Omkring kildekritikk kan det blant annet handle om å kunne stille seg kritiske til ulike aktørers og mediers fremstilling av eksempelvis kjønnsroller og seksualitet, ved å søke å forstå interesser som ligger bak informasjonen som gis.

Kjerneelement nummer to, *Perspektivmangfold*, innebærer blant annet elevene skal kunne forstå hvordan forskjellige faktorer henger sammen og påvirker hverandre i samfunnet. De skal lære å sette seg inn i ulike perspektiver, og utvikle forståelse for hvorfor ulike mennesker tar ulike valg, samt påvirkning, utøvelse og organisering av makt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Sett i lys av kompetansemålet kan det vinkles mot at elevene skal lære å forstå og respektere ulike perspektiver på kjønn, seksualitet, og kropp. Samt diskutere hvordan perspektiver kan variere på tvers av samfunn og kulturer. Ved å stille spørsmål om hvordan makt er organisert og utøves i forhold til kjønn, seksualitet, og kropp, kan faget og undervisningen hjelpe elevene til å utvikle en kritisk forståelse av hvordan dette påvirkes av lover og normer.

*Identitet og livsmestring*, som det tredje kjerneelementet, handler om at elevene skal få en forståelse for hvordan mennesker samhandler med hverandre og utvikler identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene skal få hjelp til å mestre sine egne liv, samt

forstå seg selv og sin egen identitet. Dette skal gjøres med utgangspunkt i elevenes egen livsverden. Innenfor kompetansemålets rammer kan det bety at det åpnes for at elevene får innsikt i hvordan blant annet kjønn og seksualitet er sentrale komponenter i identitetsutviklingen. Undervisningen kan invitere til refleksjon rundt egne opplevelser og hvordan elevene selv påvirkes av verdier, lover og normer i samfunnet. Diskusjoner om grensesetting og respekt i seksuelle relasjoner, samt viktigheten av samtykke, kan også falle inn under dette kjerneelementet.

Sammenhenger til andre deler av læreplanen og læreplanverket, en oversikt over Udirs “støtte til kompetansemålet:

Tidligere kompetansemål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektere over hvordan identitet, selvilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser</li> <li>• beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt</li> </ul>
Kjerneelementer	Undring og utforsking Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning Identitet og livsmestring
Folkehelse og livsmestring	Folkehelse og livsmestring

Tabell 4: Oversikt over sammenhenger

## 3.0 Teoretisk utgangspunkt

Dette kapitlet tar for seg teoretiske perspektiver og relevant forskning knyttet til oppgavens problemstilling. Jeg har innledningsvis valgt å inkludere vitenskapsteoretisk utgangspunkt som dette kapitlets første delkapittel, da det har relevans for videre utbrodering av særlig det sentrale begrepet *kjønn*. Deretter finner en redegjørelse for begrepene kjønn og seksualitet, før to teoretiske perspektiver presenteres: Skeiv teori og Helhetlig seksualitetsundervisning (CSE). Til sist presenteres forskning om undervisning om kontroversielle tema, og bruk av fysiske lærebøker i undervisning.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Denne oppgaven bygger på en *moderat* sosialkonstruktivistisk tilnærming. Sosialkonstruktivisme som epistemologisk utgangspunkt bygger på en oppfatning om at virkeligheten og den kunnskapen en innehar er dynamisk og menneskelig konstruert. Den skapes og formes kontinuerlig gjennom samhandling; gjennom *sosial interaksjon* (Martinussen, 2012, s. 64; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-51). Med andre ord vektlegges en subjektiv virkelighetsoppfatning over en objektiv. Enkelte konstruktivistiske retninger går så langt som å påstå at det *ikke finnes* noen objektiv virkelighet, men med en mer moderat tilnærming tenkes det at menneskers virkelighetsforståelse er *en subjektiv oppfatning av den objektive virkeligheten*. Innenfor den sosialkonstruktivistiske retningen vektlegges det også at mennesker kan ha en felles virkelighetsforståelse innad i for eksempel en kultur, et samfunn eller liknende. Det nærmeste vi kommer en objektiv virkelighetsforståelse blir dermed intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Sosiologene Peter L. Berger og Thomas Luckmann poengterer nettopp denne virkelighetsforståelsen og oppfattelsen av *sannhet* i sin bok, *The Social Construction of Reality*, først publisert i 1966. De viser til at en slik felles virkelighetsforståelse skapes av samfunnet gjennom en tredelt samhandlingsprosess; internalisering, eksternalisering og objektivisering (Berger & Luckmann, 1996/2000, s. 149). Disse prosessene foregår både parallelt med hverandre, og i rekkefølge. Internalisering foregår hele livet, men er en særlig stor del av primærsosialiseringen (Berger & Luckmann, 1996/2000). Denne delen av prosessen handler om at en ubevisst tolker og tillegger mening til

objektive hendelser. En forstår og tar innover seg andres subjektive oppfatninger som sine egne (Berger & Luckmann, 1996/2000, s. 149-150). Videre fører dette til en pågående produksjon av virkeligheten hvor en projiserer sine egne meninger inn i virkeligheten, og parallelt gjenskaper andres samtidig som en skaper en ny virkelighet (Berger & Luckmann, 1996/2000, s. 84 og 122). Tredje og siste punkt er objektivisering og viser til det paradokset som er at mennesker forstår den samme virkeligheten de selv har produsert som noe annet enn menneskelig konstruksjon. De opplever det som en objektiv virkelighet (Berger & Luckmann, 1996/2000, s. 78).

At virkeligheten er sosialt konstruert og konstrueres gjennom sosial interaksjon har utvilsomt betydning for min gjennomførelse av denne oppgaven. Både bakgrunn for valg av problemstilling, metodevalg, analyse- og tolkningsprosess vil bære preg av min sosialisering og virkelighetsforståelse. Jeg ser verden gjennom mine “briller”, og det vil oppgaven bære preg av. Som forsker forsøker man selvsagt å ha et så nøytralt blikk som mulig gjennom hele prosessen, men for å si som Postholm og Jacobsen (2018):

*“Forskere kan ikke heve seg over verden og hevde at han eller hun har et nøytralt blikk på virkeligheten.” s. 151.*

Ei heller finnes det enighet om hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som er “mest riktig”. Kritikere vil hevde at sosialkonstruktivismen bærer for stort preg av relativisme (Veiden, 2000, s. 13-18). Dog kan man innenfor en moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming argumentere for at det er menneskets *oppfatning* av virkeligheten som formes gjennom sosial interaksjon; en avviser ikke eksistensen av en objektiv virkelighet.

### 3.2 Begrepsforståelse

Før jeg går videre med å presentere det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven, vil jeg gi en kort gjennomgang av de to mest relevante og omdiskuterte begrepene som står sentralt i oppgaven. Både *kjønn* og *seksualitet* har vært, og er fortsatt, gjenstand for diskusjon, splid, uenighet og ikke minst marginalisering. I det følgende vil jeg forsøke å redegjøre for noe av diskusjonen rundt disse begrepene.

### 3.2.1 Kjønn

Sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil begrepet kjønn kunne bli tilegnet varierende definisjoner gjennom ulike tidsperioder og mellom forskjellige samfunn. Kjønn i seg selv er et begrep som kan romme mye. I det engelske språket har det de siste tiårene vært vanlig å skille mellom *sex* og *gender* i møte med kjønnsbegrepet (West & Zimmerman, 1987, s. 125). Oversatt til norsk kan man bruke begrepene *biologisk kjønn* og *sosialt kjønn*. Denne todelingen er et forsøk på å beskrive ulike deler av kjønnsbegrepet. Biologisk kjønn henviser til fysiske og biologiske forskjeller mellom mann og kvinne. Mens sosialt kjønn på sin side har blitt brukt mer om forventningene en har til kjønnene. Forventinger om væremåte, klesstil, femininitet og maskulinitet, som kan være med på å forsvare og forsterke kjønnsroller (West & Zimmerman, 1987, s. 126-128). *Gender* er ifølge West og Zimmerman noe man *gjør*, i den forstand at en skaper forskjeller som ikke allerede naturlig eksisterer (West & Zimmerman, 1987, s. 137). Dette velger jeg å kalle *utøvd kjønn*. Med andre ord vil det si at (sosialt) kjønn og forventningene man har til de ulike kjønnene er menneskelig konstruerte, og at det å utøve kjønn på en måte som bryter med disse forventningene vil bli sett på som et sosialt avvik. Dette skjer fordi disse forventningene har blitt sterkt internaliserte.

Enkelte argumenterer for at disse forventningene legger begrensninger for hvordan mennesker kan og tør å utfolde seg (Butler, 2004). West og Zimmermann fremstilte en dikotomi hvor kjønnsbegrepet ble delt inn i *biologisk og sosialt kjønn*, og *mann og kvinne*. Teoretikere innenfor skeiv teori og feministisk teori kritiserer denne binære inndelingen (Butler, 2004; Doan, 2010). “Kjønnsdikotomiens tyranni” beskrives som utdatert og patriarkalsk, og *gender* beskrives som flytende, mangfoldig og varierende - langt utover “bare” mann og kvinne (Doan, 2010, s. 635, 638-639 og 649). Filosofen Judith Butler (1990) kritiserer kjønnsdikotomien for å skape kulturelle handlingsmønstre som tillegger kjønnene mann/kvinne egenskaper de forventes å ha, og som overgår de ulike *faktiske* naturlige egenskapene.

Også Utdanningsdirektoratets *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet* deler kjønnsbegrepet inn i ytterligere to kategorier;

- ***Biologisk kjønn*** er det kjønn du er født med.

- **Psykologisk kjønn** er det kjønn du føler deg som. Dette kalles iblant for «kjønnsidentitet» Personer som ikke opplever seg selv verken som kvinne eller mann, kalles ikke-binære.
- **Sosialt kjønn** er det kjønn andre oppfatter deg som, og som du sosialiseres inn i. Dette kalles iblant for "kjønnsuttrykk".
- **Juridisk kjønn** er det kjønn du er registrert som i folkeregisteret.

(Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 6)

Et annet kjønnsrelatert begrep er *kjønnsidentitet*. Tidlige definisjoner av begrepet refererer til viten som hvilket kjønn man tilhører, da eksemplifisert med mann *eller* kvinne (Byrne, 2023a). Senere definisjoner refererer til ens egen *sense*, oversatt til følelse, av hvilket kjønn man tilhører, og åpner for at dette kan inkludere mann, kvinne, en kombinasjon av dem begge eller verken eller. Kjønn som et spektrum som spenner fra mann til kvinne blir også brukt (Byrne, 2023b). Enighet om nøyaktig definisjon ser det ikke ut til at man har kommet frem til. Jeg vil likevel argumentere for at begrepet *kjønnsidentitet* kan sies å handle om ens egen opplevde følelse av kjønn, og at det rommer mer enn “bare” mann og kvinne. Det handler altså ikke om hvordan en utøver kjønn eller hvordan andre oppfatter det, men ens egen opplevelse av ens eget kjønn.

### 3.2.2 Seksualitet

Begrepet seksualitet er også omdiskutert. Det blir ofte brukt i ulike kontekster og meningen bak begrepet kan variere med konteksten. Fra et sosiologisk perspektiv kan seksualitet betraktes som noe som blir formet av sosiale og kulturelle innflytelser (Pedersen, 2005, s. 10). Ofte knyttes termen seksualitet til nettopp det seksuelle - hvem man er seksuelt tiltrukket til, seksuell debut og så videre (Pedersen, 20015; Pedersen, Slagstad & von Soest, 2021).

Professor og forfatter Elisabeth J. Meyer (2010) argumenterer for at begrepet har en sterk kobling og sammenheng med begrepene *seksuell orientering*, *seksuell atferd* og *seksuell identitet* (s. 47-56). Seksualitet blir gjerne brukt som et slags samlebegrep for å si noe om både atferd og identitet (s. 48). Sammen utgjør disse begrepene hvem man er tiltrukket til, hvilke seksuelle lyster man har og handler etter, og hvordan en velger å beskrive seg selv i



forhold til kjønn og legning. Det handler altså ikke bare om seksuelle preferanser, men også ting som romantiske preferanser og selvrepresentasjon.

Videre i oppgaven velger jeg å bruke begrepet seksuell orientering om hvem man er seksuelt og/eller romantisk tiltrukket til. Det vil da innebære terminologier som eksempelvis bifil/homofil/aseksuell/demiseksuell/skeiv etc. Begrepet kjønnsidentitet blir brukt når jeg videre diskuterer opplevelse av eget *sosialt* kjønn, i.e. hvordan man velger å fremstille seg selv og hvilket kjønn man selv identifiserer seg med. Til sist vil begrepet seksualitet bli brukt som et samlebegrep som både omfatter de to foregående begrepene, i tillegg til seksuell atferd. I tråd med både Byrne og J. Meyer.

### 3.3 Skeiv teori

Betegnelsen *queer*, oversatt til *skeiv* på norsk, ble for første gang popularisert av teoretikeren Teresa de Lauretis på begynnelsen av 90-tallet (Watson, 2005, s. 71). Det hadde tidligere vært et begrep som ble brukt nedsettende om homofile, men ble aktivt brukt og på et vis “tatt tilbake” av homoaktivister (Pedersen, 2005, s. 30-31). Nettopp ved å ta ordet “tilbake” mistet det i stor grad sine negative konnotasjoner og negative effekt (Watson, 2005, s. 73).

Undersøkelser viser at ungdom i dag til en viss grad unngår hetero-homo dikotomien ved å bruke ordet *skeiv* som et slags paraplybegrep om alle som faller utenfor kategorien “streit” (Pedersen, Slagstad & von Soest, 2021, s. 307). De Lauretis (1991) var også den første til å bruke queer theory (skeiv teori) (Watson, 2005, s. 69). Skeiv teori skiller seg fra andre teorier ved at det ikke finnes noen enhetlig samling rundt teorien, men at den utspiller seg og brukes innenfor flere ulike retninger og kontinuerlig er i utvikling (Watson, 2005, s. 68).

Felles for teoretikere som skriver innenfor dette feltet er forsøk på å kritisere og bryte ned etablerte normer som heteronormativitet, sette søkelys på heteroprivilegier, og kjempe for retten til selvdefinering (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40; Pedersen, 2005, s. 31). Også kritikk av den tidligere nevnte (relativt) veletablerte kjønnsdikotomien i form av “kun” mann og kvinne, tematiseres i stor grad innenfor dette feltet. Butler (1990) beskriver kjønn som performativt - noe vi lærer og sosialiseres inn i, og som vi i stor grad reproducerer. Ved å påstå at kjønn er performativt menes det at det ligger en form for forventning til å presentere

seg og sitt kjønn på en måte som er forutsigbar for andre (Pedersen, 2005, s. 32). Eksempel på dette kan være at streite menn forventes å opptre maskulint, og at menn med mer feminine uttrykk gjerne forventes eller antas å være homofile. Med andre ord er skeiv teori særlig opptatt av å utfordre og analysere konvensjonelle oppfatninger om kjønn og seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 41).

### 3.3.1 Heteronormativitet, vanliggjøring og heteroprivilegier i klasserommet

Et relativt nylig skifte innen skole og undervisning vektlegger kritisk pedagogikk (Meyer, 2010, s. 22). Fra å være rent faktabasert og utelukkende legge vekt på å lære både bort og om den dominante kulturen, forsøker skolen som institusjon nå å danne selvstendige, reflekterte, egalitære og engasjerte elever. Dette legger mye vekt på lærerne. For eksempel slik Meyer påpeker innenfor seksualitetsundervisningen; at man som lærer selv må se på hvordan vi forsterker forestillinger om heteroseksualitet som “det vanlige” gjennom undervisning (Meyer, 2010, s. 22). Hellesund (2021) beskriver hvordan det å bli hilst på, snakket til, eller oppfattet som en *vanlig* person i vår kultur ofte er et ideal. Hun skiller mellom *statistisk gjennomsnittlig* og *vanlig* (s. 364). Mens det å være statistisk gjennomsnittlig er ganske homogent, kan det å være vanlig innebære mye variasjon. Hva som oppfattes som vanlig skapes kontinuerlig av mennesker og kulturen, og de som allerede er ansett som “troverdige” vanlige har mest makt til å kunne endre hva og hvem som inngår i begrepet (s. 363). Her kan man trekke paralleller til Bourdieus teori om symbolsk makt (se for eksempel: Bourdieu, 1993). De som blir ansett som “vanlige” er den dominerende klassen som sitter på definisjonsmakten til å si noe om hvem og hva som er vanlig, og hvilke privilegier som kommer med vanligheten. Dog advarer Gressgård og Harlap om å gjøre undervisningen “forskjellsblind”, da dette kan bidra til å reprodusere sosial ulikhet heller enn å problematisere undertrykkende normer (Gressgård & Harlap, 2014, s. 31).

Også Åse Røthing påpeker og problematiserer skillet mellom “oss og dem” som ofte opptrer i undervisning om seksualitet (Røthing, 2009). Røthing har gjennomført studier som viser at norske lærere i stor grad forsterker skillet mellom heterofile og homofile ved å undervise og snakke på en måte som gjør at klasserommet blir et heterofilt “vi”, og dermed plasserer andre legninger som *noe utenfor* (Røthing, 2009; Røthing, 2007). Skolen er en institusjon som skal

jobbe mot fordommer og diskriminering. En slik heteronormativ undervisningspraksis risikerer å ikke oppnå dette (Lippe, 2021, s. 22). Røthing peker også på at lærere mangler verktøy til å møte negative holdninger rundt tematikken, og dermed unngår “ubehaget” ved å undervise minst mulig om det (Røthing, 2007, s. 44-46). Likevel argumenterer Røthing i en senere artikkel *for* å utsette både seg selv og elever for noe av det ubehaget som følger med å undervise om temaer som kan oppleves som ubehagelige eller kontroversielle (Røthing, 2019). Det handler ikke om å aktivt forsøke å fremprovosere ubehag, men å lære å *stå i det*. Gjennom å utfordre elevenes emosjonelle komfortsoner kan man, sammen med undervisning om toleranse og aksept, skape rom for kritikk, selvkritikk og refleksjon og potensielt minske sjansen for blind reproduksjon av makt og privilegier.

Hvordan lærebøkene velger å forholde seg til seksualitet kan også være av betydning. En artikkel som tar for seg kjønnsroller og heteronormativitet i spanske EFL (English as a Foreign Language) lærebøker påpeker at: “hvis målet er å utfordre heteronormativitet og kjønnsstereotyper, kan det å gruppere LHBTI+ eller kjønnsproblematikk i en egen bolk være uproduktivt sammenlignet med å integrere det gjennomgående i læreboken, da det å behandle dem separat kan forsterke oppfatninger av “andregjøring” (“otherness”) (Ruiz-Cecilia, et. al., 2020, s. 14, *egen oversettelse*).

### 3.4 CSE - Helhetlig seksualitetsundervisning

Comprehensive sexuality education (CSE, på norsk: *helhetlig seksualitetsundervisning*) har de senere årene fått oppmerksomhet internasjonalt (Vanwesenbeeck, 2020; Miedema et. al., 2020), blant annet gjennom UNESCOs veiledning for seksualitetsundervisning (2018) som har et eget kapittel om CSE (UNESCO, 2018, s. 15-20). Kort sagt handler helhetlig seksualitetsundervisning om å styrke barn og ungdom til å ta trygge valg for sin egen seksualitet og verne dem mot overgrep gjennom å informere og lære dem om rettigheter og seksuell helse med mer (Miedema et. al., 2020). Litt mer komplekst er det naturlig å forklare at det fortsatt ikke finnes noen allmenn anerkjent måte å gjøre det på. Akkurat hva det er som gjør et pensum, program eller undervisningsopplegg *helhetlig* finnes det per nå ingen enighet om (Vanwesenbeeck, 2020, s. 16; Miedema et. al., 2020). UNESCOs definisjon lyder:

Helhetlig seksualitetsundervisning (CSE) er en læreplanbasert prosess for undervisning og læring om de kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspektene ved seksualitet. Det har som mål å ruste barn og unge med kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som vil styrke dem til å: realisere deres egen helse, velvære og verdighet; utvikle respektfulle sosiale og seksuelle forhold; vurdere hvordan deres valg påvirker deres egen og andres velvære; og forstå og sikre beskyttelse av deres rettigheter gjennom livet. (UNESCO, 2018, s. 16, *egen oversettelse*)

Professor Ine Vanwesenbeeck påpeker at CSE fortsatt er, og alltid vil fortsette å være, “a work in progress” (Vanwesenbeeck, 2020, s. 2). Hun skiller videre mellom *conventional* CSE med et fokus på seksuell og reproduktiv helse i form av eksempelvis kjønnssykdommer og graviditet, og en tilnærming med fokus på styrking eller myndiggjøring (empowerment) og rettigheter (Vanwesenbeeck, 2020, s. 3). Den sistnevnte vil videre bli omtalt som rettighetsbasert CSE. Rettighetsbasert CSE må, for å kunne anses som helhetlig (comprehensive), adressere samtykke, seksuell vold og makt mellom kjønn, og samtidig oppfordre til atferd som fremmer kjønnslikestilling og trygge, egalitære og gjensidig tilfredsstillende forhold for både jenter og gutter (Vanwesenbeeck, 2020, s. 4-5). Også evne til (norm)kritisk refleksjon vektlegges. Vanwesenbeeck trekker frem skolen som den aller viktigste arenaen for helhetlig seksualitetsundervisning, men påpeker viktigheten av at flere arenaer og institusjoner samarbeider om å fremme og gjennomføre CSE (Vanwesenbeeck, 2020). Globalisering og sosiale medier har endret landskapet for seksualitetsundervisning, og vi må tilpasse undervisningen deretter, men nøyaktig hvordan dette skal gjennomføres er gjenstand for opphetet diskusjon (Vanwesenbeeck, 2020, s. 16).

Miedema et. al. (2020) har gjennomgått eksisterende litteratur om CSE og identifisert fire kjernekomponenter som, *tross uenighet om definisjon av CSE*, går igjen i en større andel av litteraturen:

- a. rettigheter, deltakelse og handlefrihet
- b. seksuell og reproduktiv helse og atferd
- c. kjønnslikestilling og makt
- d. positive seksualiteter og respektfulle forhold

(Miedema, et. al., 2020, s. 750, *egen oversettelse*)

Disse fire kjernekomponentene vil være utgangspunktet for å besvare forskningsspørsmål nummer to. Den første av disse punktene tar for seg seksuell og reprodutiv helse og rettigheter i form av å lære de unge ferdighetene som trengs for å sikre sine egne rettigheter (Miedema, et. al., 2020, s. 751). Det handler om å gjøre unge i stand til å respektere andres rettigheter, samt være klar over sine egne. Selvbestemmelse og handlefrihet er særlig vektlagt her. Under punkt nummer to påpeker forfatterne at det fortsatt er vanligst å trekke inn tematikk som forebygging av kjønnsykdommer og (uønsket) graviditet, men at det også handler om sosial, psykisk og emosjonell helse (Miedema, et. al., 2020, s. 751-752). Under kjønnslikestilling og makt adresseres makt og kjønn, særlig kjønnsstereotyper og normer som påvirker (kvinner) negativt. Kjønn og kjønnsnormer som sosiale konstruksjoner diskuteres også, i tillegg til kritisk refleksjon rundt tematikken og å forsøke å hjelpe unge til å forstå mulighetene for forandring (Miedema, et. al., 2020, s. 752-753). Siste kjernekomponent vektlegger at de unge skal kunne utvikle og bygge sunne seksuelle forhold og utvikle forståelse for sin egen seksualitet (Miedema, et. al., 2020, s. 753).

Ifølge Støle-Nilsen hevder kritikere av CSE og tilhengere av en seksualitetsundervisning som i mye større grad vektlegger *abstinence*, altså å unngå sex eller vente til ekteskap, at CSE vil føre til lavere seksuell debutalder og bidra negativt til unges seksualitet (Støle-Nilsen, 2022, s. 24). Foreløpig forskning viser imidlertid at CSE snarere kan øke seksuell debutalder, og bidrar ikke til utrygg seksuell atferd (Vanwesenbeeck, 2020, s. 7, Støle-Nilsen, 2022, s. 24-25). Helhetlig seksualitetsundervisning tar høyde for at ungdommene er, eller kommer til å bli, seksuelt aktive, og vektlegger nytelse, personlig velvære (wellbeing) og en sex-positiv tilnærming (Miedema et. al., 2020, s. 758).

### 3.4.1 Kort om helhetlig seksualitetsundervisning i norsk kontekst

“En helhetlig seksualitetsundervisning omfavner alt barn og unge trenger for å kunne leve gode liv, på best mulig måte, og at de skal ha god kunnskap, handlingskompetanse og holdninger knyttet til seksualitet, kropp og kjønn.” (Støle-Nilsen, 2022, s. 19).

Slik oppsummerer Marianne Støle-Nilsen kort og konsist hva helhetlig seksualitetsundervisning er. Støle-Nilsen er en av få nordmenn som har skrevet om temaet, sett bort i fra flere masteroppgaver. Også hun skrev om dette i sin masteroppgave fra 2017 titulert *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* (Støle-Nilsen, 2017), men har i senere tid også skrevet boken *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter* (Støle-Nilsen, 2022). I den nevnte boken utbroderer hun de fire ulike tilnærmingene til seksualitetsundervisning som jeg vil gjøre videre rede for i delkapittel 3.5.

Seksualitetsundervisning var ikke et tema i norske læreplaner før i 1939, da elevene i naturfag skulle lære om “hovedtrekk ved forplantingsorganenes bygning og funksjon” (Støle-Nilsen, 2022, s. 30). Videre har utviklingen av læreplanene fulgt utviklingen ellers i samfunnet, og dagen seksualitetsundervisning kan omtales som *mer* helhetlig, likevel opplever lærere det som vanskelig blant annet på bakgrunn av manglende kompetanse (Støle-Nilsen, 2022, s. 33-35). I dag er det også flere fag som har ansvar for seksualitetsundervisning, deriblant naturfag, samfunnsfag/samfunnskunnskap og KRLE/religion og etikk (Støle-Nilsen, 2022, s. 19-20). Undervisningen bærer også fortsatt noe preg av en heteronormativ tilnærming.

### 3.4.2 Grensesetting innenfor helhetlig seksualitetsundervisning

Helhetlig seksualitetsundervisning har som mål å sørge for at unge forstår, praktiserer og utvikler sunne, respektfulle og gjensidig samtykkende forhold (Vanwesenbeeck, 2020). En måte å gjøre dette på er å integrere diskusjon om grensesetting og samtykke i undervisningen. For at de unge skal bli i stand til å ta sunne valg for seg selv må en CSE basert undervisning adressere samtykke, gjensidig respekt, seksuell vold og (kroppslig) autonomi (Vanwesenbeeck, 2020; Miedema et. al., 2020). Dette kommer også frem i UNESCOs verktøykasse for CSE som vektlegger at “gender based and other violence, “consent and bodily integrity” og “sexual abuse and harmful practices” er tematikk som må adresseres for at seksualitetsundervisningen skal kunne omtales om helhetlig (UNESCO, u.å).

God og omfattende CSE kan bidra til å redusere forekomst av seksuelt overførbare infeksjoner, uønsket graviditet og andre former for seksuell uhelse (Vanwesenbeeck, 2020, s.

12). Undervisningen må derfor trekke inn etiske og juridiske spørsmål rundt eksempelvis fremtvunget sex og seksuell subjektivitet (Vanwesenbeeck, 2020, s. 4). *Seksuell subjektivitet* innebærer i korte trekk det å være subjekt for seksuell lyst (kontra det å være *objekt* for seksuell lyst), og består av tre hovedelementer: seksuell kroppslig selvtilit, seksuell lyst og nytelse, og seksuell selvrefleksjon (Horne & Zimmer-Gembeck, 2006, s. 126-127). Særlig det tredje elementet kan knyttes til grensesetting da det handler om kritisk tenkning og refleksjon over erfaringer og valg en har gjort seg. En viktig del av en sunn seksuell utvikling er evnen til kritisk refleksjon (Horne & Zimmer-Gembeck, 2006, s. 127).

### 3.5 Hvordan undervises det om kjønn og seksualitet og andre kontroversielle tema?

Enkelte tema kan være mer utfordrende å undervise om enn andre. Hvilke tema dette gjelder avhenger av flere faktorer, deriblant lærerens bakgrunn og kompetanse, elevene, og kulturen. Det kan være utfordrende for læreren, for elevene, eller for begge parter. Slike tema omtales gjerne som sensitive, emosjonelle og/eller kontroversielle tema, og kan defineres slik:

“[...] preges av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter.” (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s.14)

Jeg velger videre i oppgaven å bruke begrepet *kontroversielle tema* som en samlebetegnelse for denne typen tema.

Nettopp kjønn og seksualitet anses ofte som kontroversielle tema (Goldschmidt-Gjerløw, 2023), og hvordan dette undervises om på videregående-nivå i Norge er relativt lite forsket på (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 163). Det vi vet er at unge kvinner underviser mest om tematikken, og at eldre kvinnelige lærere er de som gjør det minst. Menn underviser likevel jevnt over mindre om tematikken enn kvinner (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 172-173). Seksuell trakassering, vold og overgrep nevnes ikke eksplisitt i læreplanen for samfunnskunnskap, dermed kan lærere fritt velge bort å ta med disse temaene inn i klasserommet. Ofte fokuseres det mer på fagstoff som eksplisitt nevnes i kompetansemålene,

med tanke på at elevene må kunne det til en eventuell eksamen (Andresen, 2020, s. 151). Undersøkelser viser også det er lite fokus fra skoleledelsen sin side når det kommer til å arbeide for å øke lærernes kompetanse om overgrep og seksuell vold (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 174).

Lærere har også ulike tilnærminger til kontroversielle tema. Trysnes & Skjølberg (2022) beskriver fem ulike strategier lærere bruker i møte med ekstreme ytringer. *Konfliktvegreren* som forsøker å unngå konflikt og ubehagelige situasjoner ved å tone ned eller stoppe situasjonen. *Provokatøren* som bevisst setter ting på spissen for å fremprovosere diskusjon og legge til rette for toleranse for alle synspunkter. *Debattlederen* som lar elevene selv diskutere og øve seg på å ta andres standpunkt. *Den forståelsesfulle* som forsøker å møte elever med forståelse om hvorfor de gjør eller sier som de gjør. Og til sist *brobyggeren* som i situasjoner med ekstreme ytringer takler det gjennom å bruke mekling som strategi (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 60-66).

Videre har Støle-Nilsen i sin bok titulert *Helhetlig seksualundervisning i skolen* (2022) delt inn og kategorisert læreres ulike tilnærminger til seksualundervisning. Den første av de fire har fått navnet *kjønn og mangfoldstilnærmingen* hvor en aksepterende, inkluderende og likestilt seksualitetsundervisning står i fokus. Neste er *helsetilnærmingen* hvor hovedtyngden legges på det fysiske, biologiske og helsemessige. Som nummer tre presenterer hun *kriminalitetstilnærmingen* som fokuserer mye på opplysning om og forebygging av seksuell vold. Siste ut er *danningstilnærmingen*. Her ses seksualitetsundervisningen som en del av skolens oppdrags- og dannelsingsmandat, og denne tilnærmingen integrerer de tre første (Støle-Nilsen, 2017, s. 18-19).

### 3.6 Er læreboka død?

Trykte lærebøker var lenge den viktigste av et begrenset utvalg tekster elevene hadde tilgjengelig for læring i skolen. Den var styrende for undervisning, og under streng kvalitetskontroll. Fasiten for det elevene lærte fantes i læreboka og kunne, *om nødvendig*, faktasjekkes i et fysisk oppslagsverk i form av leksikon. I 2000 ble den nasjonale



godkjenningsordningen for lærebøker avviklet etter å ha vært gjeldende i 111 år (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Dette ble blant annet begrunnet med at kommuner, fylkeskommuner og lærere i større grad skulle kunne ta ansvar for, og utforme, undervisning selv. Med denne avviklingen ble det tydeliggjort at hver enkelt lærer har et ansvar for å utøve skjønn og kvalitetssikre egen undervisning (Heie, 2022). Forskning viser at lærebøker brukes mindre jo høyere klassetrinn det undervises på (Heie, 2022; Aashamar, Bakken & Brevik, 2021 s. 298). Ergo brukes den “minst” i undervisning på videregående skoler. Denne utviklingen kan sies å samsvare godt med gradvis økt fokus på egen læring og selvstendighet hos elevene på høyere klassetrinn. Samtidig brukes læreboka ofte som strukturerende element i undervisning hvor lærere i tillegg supplerer med andre ressurser - såkalt hybrid praksis (Blikstad-Balas, 2014; Aashamar et. al., 2021).

At læreboka ofte brukes som strukturerende element kan henge sammen med at lærebøker er en tolkning av læreplanen, og i noen tilfeller kan en tørre å påstå at læreplanen har blitt mindre vektlagt i planlegging av undervisning enn læreboka (Blikstad-Balas, 2014). Elever rapporterer også at læreboka i stor grad er styrende for deres selvstendige arbeid, for eksempel ved øving til prøver (Blikstad-Balas, 2014, s. 4-5). Den såkalte “hybride praksisen” legger dog stor vekt på lærere som konsekvent må utøve kildekritikk og vurdere om eksempelvis nettavisartikler, youtube-videoer eller liknende er gode pedagogiske verktøy. I og med at det finnes mye ulikt på de ulike plattformene, er dette alt annet enn en engangsvurdering. Hver nye video eller artikkel må gjennomgås og vurderes både i henhold til læringsutbytte, læreplan og i lys av hver enkelt klasse og undervisningssituasjon. Artikkeltitler som “Fri fra lærebokas tøyer” (Aashamar, et. al., 2021) og “Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?” (Blikstad-Balas, 2014) viser til at tiden for trykte lærebøker er forbi. Likevel ser det ut til at læreboka holder fast ved sin status som strukturerende element, til tross for at den ikke i like stor grad er dominerende for undervisningen (Aashamar et. al., 2021; Blikstad-Balas, 2014). Annen forskning viser at det i samfunnsfagundervisning fortsatt er vanlig å bruke boka en del, selv om undervisningsmetoder likevel varierer (Solhaug et. al., 2020). En kan hevde at læreboka ikke kommer til å forsvinne *helt* fra skolen (Det utdanningsvitenskapelige fakultet UiO, 2020-nåtid).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min fremgangsmåte i arbeidet med å undersøke oppgavens problemstilling. Aller først finnes en del om hva dokumenter og dokumentanalyse er, før jeg redegjør for utvalg og fremgangsmåte. Videre følger en del om prosessen med å innhente data. Deretter følger refleksjon rundt metodevalg og funn. Avslutningsvis legger jeg frem mitt analytiske rammeverk og arbeidet med selve analysen av datamaterialet jeg har samlet inn.

### 4.1 Dokumentanalyse som metode

Til denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av fire ulike lærebøker for samfunnskunnskap, laget etter LK20. Kvalitativ metode er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) “informasjon i form av ord” (s. 100). Det vil si at en går i dybden på et mindre utvalg. Ifølge Creswell (2009) finnes det fire ulike former for kvalitativ data; observasjoner, intervjuer, dokumenter og audio-visuelle materialer (kapittel 9). Som allerede nevnt kommer mine data fra dokumenter; nærmere bestemt private dokumenter i form av lærebøker. For å sitere “Madame Documentation”, *Suzanne Briet* (1894-1989), kan man si at et dokument er “ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen” (hentet fra Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Dokumenter er heller aldri helt nøytrale; de er et resultat av at noen med bevisst intensjon har nedtegnet og bevart det som står og blir fremstilt (s. 14-15). I tillegg skilles det mellom primær-, sekundær-, og tertiær-dokumenter, selv om overgangen mellom disse kategoriene kan være glidende (Lynggard, 2012, s. 155-156). Lærebøker faller inn under sistnevnte. Dette fordi de er tilgjengelige for allmennheten, og fordi det som står har blitt samlet og skrevet ned en viss tid *etter* det som omtales har funnet sted (Lynggard, 2012, s. 156). Forfatter og professor Lindsay Prior (2021) har kategorisert fire ulike tilnærminger til dokumentforskning innenfor feltet samfunnsforskning (social research):

- 1) Forskning med fokus på innholdet i dokumentet
  - 2) Arkeologisk tilnærming med fokus på hvordan dokumentene blir til
  - 3) Tilnærminger med fokus på målrettet *bruk* av dokumenter
  - 4) Tilnærminger som fokuserer på hvilken effekt eller funksjon dokumenter har eller får
- (s. 186)

Historisk sett har den første tilnærmingen dominert sosiologi- og samfunnsforsknings-feltene (Prior, 2021, s. 186). Denne tilnærmingen brukes når man tar for seg innholdet i dokumentene i form av “beskrivelser, rapporter, bilder, representasjoner og *accounts*.” (Prior, 2021, s. 186, *egen oversettelse*). En innholdsanalyse tar altså for seg, og tolker, det som konkret kommer frem i teksten, og unngår tradisjonelt sett å lese for mye “mellom linjene” (Brottveit, 2018, s. 108-109). Det er også denne tilnærmingen min metode for datainnsamling og analyse ligger nærmest. Likevel vil analysen i noen grad bære preg av *kritisk* tekstanalyse i det jeg forsøker å si noe om betydningen og effekten av innholdet i lærebøkene (Brottveit, 2018). For å være helt konkret kan en si at jeg foretar en kvalitativ innholdsanalyse av tertiær-dokumenter (lærebøker). I tillegg vil jeg avslutningsvis i drøftingsdelen av oppgaven forsøke å reflektere rundt hvilken effekt lærebøkene (det vil si *mine funn*) potensielt kan ha på hvordan undervisningen om tematikken utspiller seg og gjennomføres, i tråd med den fjerde tilnærmingen som vektlegger effekt og funksjon (Prior, 2021).

Jeg vil da forsøke å se på dokumentene som verktøy i tråd med Asdal og Reinertsen (2020). Ved å se på dokumentene som verktøy løsriver en seg i noen grad fra selve innholdet i dokumentet, og forsøker i større grad å forstå hva dokumentene gjør og muliggjør (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). Dette er ikke noe mine funn kan si noe håndfast om, men ved hjelp av tidligere forskning på bruk av lærebøker i klasserom og undervisning ønsker jeg å åpne muligheten for videre diskusjon om hvilken betydning mine funn *kan* ha.

#### 4.1.1 Fremgangsmåte

Gjennom arbeidet med denne oppgaven kan jeg samlet sett si at jeg har arbeidet abduktivt. Det vil si at jeg har vekslet mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). Det første jeg gjorde var utvalg av bøker. Dette var en særdeles lettfattet oppgave da for å si som Lnyggaard: “Noen ganger vil det nødvendige dokumentmaterialet nærmest være definert av undersøkelsesspørsmålet.” (Lynggaard, 2012, s. 157). Med dette mener jeg at problemstillingen min legger til rette for et ganske snevert utvalg, da det kun finnes fire ulike lærebøker å finne i faget samfunnskunnskap som er laget i henhold til LK20.

Til å begynne med arbeidet jeg induktivt, da jeg begynte med å ta for meg bøkene, *empirien*, i form av datainnsamlingsprosessen som gås dypere inn på i neste delkapittel. I og med at jeg startet med empirien uten noen teori i bunn, arbeidet jeg på det tidspunktet induktivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Likevel hadde jeg en tanke før jeg startet om hvilke type teorier som kunne passe til oppgaven. Etter den opprinnelige datainnsamlingen bevegde jeg meg inn i teoriens territorium, relativt fargen av de initielle funnene fra datainnsamlingen. I løpet av denne prosessen hoppet jeg mye frem og tilbake mellom teori og empiri og arbeidet ble dermed abduktivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

#### 4.2 Om lærebøkene og datainnsamlingsprosessen

Bøkene jeg har valgt å bruke til denne oppgaven er, så vidt meg bekjent, de vanligste bøkene å bruke i faget samfunnskunnskap i videregående skole. Etter gjentatte internettsøk og søk på nettsiden til ulike bokhandler klarte jeg å finne fire ulike bøker som er rettet mot samfunnskunnskap i videregående skole, og som er i tråd med LK20. Kriteriene mine for søket var nettopp det: at bøkene skulle være rettet mot det relevante faget og utformet i henhold til fagfornyelsen.

Jeg har også valgt å se på bokmålsversjonen av bøkene, samtlige av dem finnes også på nynorsk. Samtlige av disse bøkene og forlagene har egne nettressurser som gjerne utdyper enkelte tema i bøkene, og som lettere kan oppdateres ettersom informasjonen blir gammel og/eller irrelevant. Disse nettressursene har jeg dessverre ikke klart å få tilgang til og er derfor utelatt fra min analyse. Dermed har jeg i tillegg tatt valget om å utelate nettressursen NDLA

(Norsk digital læringsarena), for å gjøre analysen til en innholdsanalyse av *fysiske* lærebøker i faget. Dette gjøres også i tråd med tidligere presentert informasjon (se delkapittel 3.6) om lærebokens posisjon i skolen og samfunnsfagene i dag.

Bøkene presentert i rekkefølgen jeg innhentet data:

<b>Tittel</b>	<b>Utgivelsesår</b>	<b>Forlag</b>	<b>Forfattere</b>
Medborgerskap	2021	Fagbokforlaget	Kjetil Evjen, Edelinn B. Gjerde
Pilot	2020	Gyldendal	Ola Engelian, Peter Mørk, Øyvind Gilleberg Stensli, Benedicte Wiik
Delta!	2020	Cappelen Damm	Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen, Eva Kosberg
FOKUS Samfunnskunnskap	2020	Aschehoug	Malin Dahle, Mette Haraldsen, Jostein Ryssevik

*Tabell 5: Oversikt over lærebøkene*

Hvordan jeg gikk frem i møte med de ulike bøkene varierer noe. Variasjonen kommer av at bøkene i seg selv er forskjellige, og av at jeg underveis fikk nye ideer og utviklet nye måter å ta for meg bøkene på. Jeg har underveis i prosessen notert ned hva jeg har gjort, samt innledende tanker rundt det jeg så og leste, både i dokumentet hvor jeg samlet dataen, og i et eget dokument titulert “Logg”. Hovedforskjellene i framgangsmåten mellom bøkene går på hvilken rekkefølge jeg har gått gjennom dem, og hva og når jeg har skummet gjennom kontra nærlest. Felles for alle fire bøkene var at jeg startet med å skaffe meg en generell oversikt. Dette kan jeg enklest eksemplifisere med et utdrag min egen logg:

“Startet med boka *Medborgerskap*.

*Skaffet meg først en kort oversikt – Navn på bok, forlag, utgivelsesår, forfattere. Så på innholdsfortegnelse – Hvordan boka var delt inn, hva de ulike kapitlene het osv.*

*Tok utgangspunkt i innholdsfortegnelsen og skummet gjennom de to delene som virket mest relevante for mitt tema. For å skaffe oversikt og få et slags førsteinntrykk av hvor vektlagt tematikken så ut til å være.”*

Før jeg begynte å lese hver av bøkene skrev jeg altså ned alt som nevnes i utdraget, i det dokumentet hvor jeg samlet inn/skrev ned dataen. Her noterte jeg meg også ned oppbygningen av boka i form av oppgaver, kapitler, sidetall m.m. I boka *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) startet jeg etter dette med å gå gjennom og notere ned fra de kapitlene som ut fra innholdsfortegnelsen virket å være tettest knyttet opp mot kompetansemålet. Som nevnt i utdraget over skummet jeg først gjennom, men jeg har i tillegg gått inn og nærlest alt jeg oppfattet som relevant eller *mulig* relevant. Her tok jeg notater av alt jeg fant ved å skimme gjennom kapitlene. Dette valgte jeg å ikke gjøre videre med de tre neste bøkene, da jeg likevel valgte å gå gjennom alle kapitlene og det ble ekstra arbeid å skimme gjennom dem for så å gå mer nøye til verks. Etter å ha gått gjennom de antatt mest relevante kapitlene, tok jeg også for meg resten av boka kapittel for kapittel. For å systematisere datainnsamlingen noterte jeg som sagt ned i et eget dokument. Her laget jeg meg en tabell med begrepene fra kompetansemålet.

Boktittel				
	HVA står det?	HVOR står det?	HVORDAN står det?	Begreper
<b>Kjønn</b> <i>Biologisk kjønn, sosialt kjønn, kjønnsidentitet Kjønnsroller Likestilling</i>				

Figur 1: Skjerm bilde av egenlaget tabell fra eget dokument

Kolonnen helt til venstre representerer substantivene fra kompetansemålet vist med utheving og understreking. Ordene som står under i kursiv er begreper som kan knyttes til det overordnede begrepet. Disse var ment mer som en påminner til meg selv om å tenke bredere enn “bare” ord og setninger som inneholdt det spesifikke begrepet kjønn. Jeg ønsket også å fange opp alt som kan knyttes til begrepet, og, som de videre kolonnene viser, *hvordan* det ble fremstilt. Radene nedover har hovedbegrepene *Kjønn, Seksualitet, Kropp, Normer, Lover,*

*Grensesetting, Seksuell trakassering/Vold/Overgrep, og Annet.* Kolonnen “HVA står det?” er dedikert til direkte sitater og korte sammendrag fra tekst, samt beskrivelse av bilder og bildetekst. Her har jeg også enkelte steder tatt bilder og lagt direkte inn i kolonnen. I den midterste kolonnen skrev jeg ned kapittel, sidetall og overskrifter, samt farget kolonnen etter kapittel eller del av boka. Videre i neste kolonne har jeg notert meg ned umiddelbare tanker om hvordan det som sies/avbildes blir fremstilt, hvilken kontekst det står i, hva det sees i sammenheng med, og liknende. Aller siste kolonne, helt til høyre, har jeg brukt til å notere ned begrepene som brukes, og hvilke andre begreper som kan/kunne ha blitt brukt eller knyttet til det boka viser. For å gi et enda tydeligere bilde av hvordan jeg har brukt denne tabellen velger jeg å vise et eksempel fra en utfylt rad:

<b>Grensesetting</b> <i>Seksuell trakassering.</i> <i>Hvor mye skal man «godta»?</i> <i>Hvor går grensene?</i> <i>Likestilling.</i> <i>Hvor skal man sette grensene når det kommer til kjønn, seksualitet og kropp?</i>	Plakat fra Amnesty! Tekst på plakaten: NEI ER NEI Å snu seg bort betyr nei «Jeg vil ikke» betyr nei «La meg være» betyr nei Bevisstløs betyr nei «Jeg er ikke klar» betyr nei Å skyve deg bort betyr nei «Kom deg bort» betyr nei Skrik betyr nei Gråt betyr nei	Kap. 6 – Alle mennesker har rett til... s. 145	Bilde nederst til venstre på siden. Er satt i forbindelse med kapitlet om hva menneskerettighetene er, hvordan de er delt opp, og hvordan de kritiseres  Egne notes: <i>Bra at en slik plakat blir satt i sammenheng med MR? Føler det gir budskapet med «tyngde». Velger å sette det i sammenheng med grensesetting – fordi det å si nei er å sette en grense som skal respekteres.</i>	NEI ER NEI Menneskerettigheter
--	---	--	--	-----------------------------------

Figur 2: Skjerm bilde av egenlaget tabell fra egenlaget dokument, utfylt med notater fra boka *Pilot* (Engelien et. al., 2020, s. 145)

Som en kan se har jeg i rekkefølge skrevet ned nøyaktig funn, hvor det er funnet, hvordan det fremstilles (samt innledende tanker rundt det) og begreper. At den midterste kolonnen er oransje indikerer at det som står er hentet fra kapittel 6 i boka - dette gir meg en enkel oversikt når jeg går i gang med analysen. Dette utdraget her er også et godt eksempel på at de ulike radene med begrepene fra kompetansemålet på et vis går litt “inn” i hverandre. Dette kunne like gjerne ha stått under raden *Seksuell trakassering/Vold/Overgrep*. Jeg har hele tiden i prosessen vært nøye med hvor i tabellen jeg har plassert ting, både hvilken rad og hvilken kolonne, og er klar over at mye av det passer inn flere steder. Tematikken har tross alt glidende overganger.

Slik har jeg arbeidet systematisk med alle de fire bøkene. Lengre avsnitt eller delkapitler som jeg anså for å være for viktige til å komprimere til mindre utdrag eller sammendrag har også blitt skrevet ned i sin helhet, da i egne mindre tabeller med samme farge”koding”. Dette endte

med et word-dokument på 53 sider og drøye 16000 ord som til slutt har blitt gjenstand for min analyse.

### 4.3 Kvalitet

Gjennom arbeidet med et forskningsprosjekt er det mange hensyn å ta. Spørsmål om kvalitet, reliabilitet og validitet må hele tiden vurderes og tas hensyn til. Kvalitet handler om at jeg som forsker evner å være både transparent om, og kritisk til, den kunnskapen som min tekst frembringer og hvordan denne kunnskapen er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Dette innebærer blant annet å gjennom hele prosessen notere ned hva og hvordan ting blir gjort, samt tanker rundt det som gjøres.

I arbeid med dokumenter er det færre etiske hensyn å ta sammenlignet med forskning som direkte involverer mennesker, slik som intervju eller observasjon. I møte med andre mennesker befinner de og forskeren seg i en asymmetrisk maktrelasjon, i forskerens “favør” (Del Busso, 2018, s. 119). Når en arbeider med dokumenter finnes det ingen slik maktrelasjon.

#### 4.3.1 Reliabilitet

Som forsker forsøker man hele tiden å ha et så nøytralt blikk som mulig. Og som *uerfaren* forsker er det gjerne fort gjort å tenke at dokumenter er en “trygg havn” fordi alt man skal finne og tolke står “sort på hvitt”. Dog finnes det utvilsomt en fallgrube også her. En stor del av dokumentanalysen er å tolke det man finner i dokumentene. Jeg har gått gjennom lærebøker og skrevet ned alt jeg fant av relevans. Allerede her startet min tolkning: hva tolket jeg som relevant? Dette ble selvsagt basert på en nøye gjennomgang av læreplanverket, og bygger på den lærerutdanningen jeg (snart) har i ryggen, samt samtaler med veileder, og teori. Likevel vil mine tolkninger både av hva jeg anser som relevant, og hva datasettet mitt betyr eller kan bety, til en viss grad bære preg av hvem jeg er.

“In short, meaning arises out of active engagement of the researcher with her or his materials.” (Prior, 2021, s. 189). Med dette menes at en (dokument)analyse er et produkt både



av dokumentets innhold, og av den som leser innholdet. Med min bakgrunn kan det tenkes at jeg leser, tolker og oppfatter innholdet i bøkene annerledes enn en person med minoritetsbakgrunn, da tatt i betraktning både etnisk og/eller seksuell minoritet. Jeg er brennende opptatt av tematikken som denne oppgaven handler om, og er svært opptatt av at unge må få god undervisning om temaet.

Høy grad av reliabilitet vil si at hele datainnsamlingen og analysen kunne blitt gjennomført på nytt og gitt samme svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I og med at mitt prosjekt er en kvalitativ innholdsanalyse kan jeg ikke garantere for at en såkalt “retest” eller etterprøving ville gitt nøyaktig samme resultater. Jeg kan imidlertid garantere for at jeg gjennom hele prosjektet har vært klar over, og kritisk til, mitt eget ståsted i et forsøk på å holde et så nøytralt blikk som mulig, og kunne presentere funn som regnes for å være intersubjektive. Jeg har i tillegg forsøkt å være så transparent som mulig rundt både datainnsamling og metode for å øke sannsynligheten for at en retest kan gi lignende resultater.

#### 4.3.2 Validitet

Validitet handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom datamaterialets gyldighet og problemstilling, og om en faktisk måler det en tror en måler. Det handler også om hvordan funnene stiller seg i forhold til tidligere forskning (Peräkylä, 2021, s. 447). Presenterte funn har høy grad av validitet når de er basert på data, og når både funn og data presenteres på en troverdig og påviselig måte (Peräkylä, 2021, s. 457).

Gjennom arbeidet med datainnsamlingen har jeg hele tiden vært nøye på å koble datamaterialet opp mot problemstillingen. Dette mener jeg gjenspeiles i tabellen presentert i delkapittel 4.2 ved at begrepene for kompetansemålet (som er utgangspunktet for problemstillingen) er utgangspunktet for selve tabellen hvor jeg har samlet inn data. I tillegg har jeg hele veien hatt problemstillingen foran meg, i form av notatkort, klistrelapper og nedskrevet i notatbøker. På denne måten har jeg evnet å holde fokuset rettet mot data som er direkte relevante for problemstillingen.

## 4.4 Analyseprosessen

Innsamlingen av data som beskrevet i delkapittel 4.2 markerte starten på min analyse. Uten å være helt klar over det selv startet jeg allerede her med å analysere innholdet i lærebøkene. Da jeg skulle sette i gang med analysen min regnet jeg med å forholde meg til Johannessen et. al. (2021) sine fire steg for analyse. De er som følger: Steg 1) Danne seg et helhetsinntrykk og få oversikt over datamaterialet og dets hovedtemaer. Steg 2) Bryte ned dataen og markere med koder. Steg 3) Kondensere kodene og utvikle mer abstrakte kategorier ut fra dem. Steg 4) Gå tilbake til det originale materialet og vurdere om kategoriene samsvarer med det faktiske innholdet (Johannessen et. al., 2021, s. 171-177). Det første steget ble som nevnt gjennomført i den fasen jeg valgte å kalle datainnsamling. På ett vis kan en si at alle de fire lærebøkene i sin helhet er mitt datamateriale, og at prosessen med å gå gjennom bøkene og identifisere og notere ned relevante kapitler, sider og tema var den innledende delen av min analyse. Kolonnen helt til venstre med begrepene fra kompetansemålet kan sies å være mine innledende koder. På dette punktet kan en si at jeg jobbet *induktivt*. Følgelig vil dette delkapitlet ta for seg de tre siste stegene av analysen.

Da jeg skulle begynne med steg to, *kodingen*, startet jeg med å lese gjennom hele dokumentet uten å gjøre noen endringer i det. På siden hadde jeg en egen notatbok hvor jeg underveis skrev ned koder og ideer. På dette stadiet forsøkte jeg å se bort fra «kodene» fra steg én og lese gjennom med et så nøytralt blikk som mulig, i håp om å fange opp flere koder og tema, i tråd med Nilssens (2012) *anbefaling for kvalitativ analyse* (s. 84). Deretter valgte jeg å ta utskrift av hele dokumentet med alle de fire ferdigutfylte tabellene for å lese gjennom og notere med markeringstusj samt penn i margen.

I utgangspunktet var planen å fortsette og lese gjennom og gjøre endringer i dokumentet digitalt, men jeg skjønnte fort at jeg hadde behov for å ta for meg materialet på en litt annen måte. Dette endte med fire fysiske «hefter» - ett for hver bok, som også hadde den fordel at materialet fremsto litt mindre overveldende. Slik fikk jeg i tillegg større mulighet til å skille mellom gamle og nye markeringer og notater. Jeg opprettet raskt et fargekodet system hvor hver farge markeringstusj representerte hvert sitt tema, eller hver sin kode. I tillegg streket jeg under, ringet rundt, og skrev koder, notater, spørsmål og tegnet piler. Denne «runden» var jeg mer spesifikk i det jeg lette etter i materialet, med kodene fra notatboken foran meg hele veien. Koder er, i motsetning til kategorier, veldig spesifikke (Johannessen, et. al., 2021).

Noen av de første kodene jeg noterte meg ned var kriminalitet, jobb, sosiale medier, rettigheter og lovverk. Kodene nevnt her handler om hvordan og i hvilke sammenhenger tematikken fra kompetansemålet blir presentert eller tatt opp i bøkene. Samtidig har jeg sett på om og hvordan nøkkelbegrepene fra kompetansemålet defineres.

«Hensikten er å abstrahere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene.» (Johannessen et. al., 2021, s. 174). Slik beskrives det tredje steget av analysen. Slik jeg forstår det handler det om å se hvilke koder som kan underordnes en mer abstrakt eller overordnet kategori. I min analyse har jeg med dette i bakhodet gått gjennom kodene mine fra steg to for å finne ut hvilke som eventuelt kunne slås sammen. Antallet koder fra steg to var alt for høyt til å fornuftig kunne brukes til videre analyse og drøfting i oppgaven. Flere av kodene hadde fellestrekk eller kunne puttes under en felles tematikk og jeg fikk kortet ned listen fra koder til kategorier. I utgangspunktet etablerte jeg fem kategorier; *Sosialisering og identitet*, *Lover og rettigheter*, *Utdanning og yrkesliv*, *Kultur og forventninger*, og *Fritid og (sosiale) medier*. Da jeg begynte å skrive ut empirien stilte jeg spørsmål ved disse kategoriernes relevans for problemstillingen og valg av teori.

Etter en del frem og tilbake, og sammenslåing av noen av de nevnte kategoriene, endte jeg derfor opp med å gå tilbake til de opprinnelige kodene fra datainnsamlings-dokumentet. Dette valgte jeg å gjøre for å tydeligere koble analyse og drøfting til problemstillingen og kompetansemålet. Jeg har vel og merke gjort noen endringer fra kodene i det opprinnelige dokumentet. For å etablere kategoriene tok jeg utgangspunkt i presentasjonen av kompetansemålet fra delkapittel 2.31, og den nederste rubrikken som tar for seg substantivene grensesetting, kjønn, seksualitet og kropp. Jeg har dermed valgt å la utfordringer, verdier, normer og lover *inngå* i disse kategoriene.

Deretter gikk jeg på nytt gjennom dokumentet og etablerte egne fargekoder knyttet til de fire kategoriene og markerte alt som kunne passe inn under de ulike kategoriene, men som ikke var plassert der fra før. Eksempelvis var lovgivning rundt homofili og ekteskap i det opprinnelige dokumentet plassert under *lover* men vil i empirikapitlet presenteres under *seksualitet*. Etterhvert som jeg arbeidet mer med empirien konkluderte jeg også med at med at mye av mine notater under *kropp* og *seksualitet* hørte like mye inn under begge kategoriene, og at kropp som kategori i tillegg hadde lite kjøtt på beinet. Det vil si at lite av mitt datamateriale passet bedre inn under kategorien kropp enn eksempelvis grensesetting eller

seksualitet. Dermed valgte jeg å slå den sammen med sistnevnte. På den måten endte jeg opp med mine endelige kategorier som er utgangspunktet for min analyse og presentasjon av empiri: *Kjønn, Seksualitet og kropp*, og *Grensesetting*.

Den første kategorien *kjønn* omfatter alt fra tematikken likestilling, til kjønnsroller, likeverd, kjønnsidentitet og kjønnsforskjeller i yrkesliv og kriminalstatistikk. Kategori nummer to *Seksualitet og kropp* tar blant annet for seg ting som skeives rettigheter, seksuell og reproduktiv helse, pornografi, begreper som homofil og seksuell legning, og seksualmoral med mer. Tredje kategori *grensesetting* har en sterk overvekt av formelle lover om ting som voldtekt og seksuelle overgrep. Dette har jeg valgt å plassere her for å presisere at også det formelle lovverket er en form for grensesetting, og for å tydeliggjøre skillet mellom sex og overgrep. Også tematikk som #metoo er plassert under denne kategorien. I opptil flere tilfeller finnes det flytende overganger mellom kategoriene, eksempelvis der ting som seksuell trakassering kunne ha blitt plassert under alle tre. Ved slike tilfeller tas det i betraktning hvordan lærebøkene fremstiller temaet.

Siste steg innebærer å vurdere om de kategoriene og beskrivelsene man sitter igjen med etter kodingen faktisk gjenspeiler det opprinnelige datamaterialet (Johannessen, et. al., 2021, s. 171). Måten jeg har gjort dette på er at jeg, atter en gang, har gått gjennom det 53 sider lange dokumentet jeg satt igjen med etter å ha tatt for meg alle lærebøkene. Samtidig som jeg satt med tabellen fra det opprinnelige dokumentet foran meg på papir, opprettet jeg enda en ny tabell digitalt. Denne tabellen er utformet slik:

<b>Bok</b>	<b>MEDBORGERSKAP</b>	<b>PILOT</b>	<b>DELTA</b>	<b>FOKUS</b>
<b>Kategori</b>				
<b>Kjønn:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betydning og påvirkning av kjønnsroller og foreldres atferd i oppveksten.</li> <li>- Kjønnsdelt kriminalstatistikk</li> <li>- Kjønnforskjeller i yrkeslivet idag</li> <li>- Forklarer kjønnsroller ift. forventninger og sosialisering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Likestilling skyldes opprør mot kjønnsroller</li> <li>- Forandringer i kjønnsroller de siste 100 årene, men fortsatt ulike forventninger til kjønnene, og synlige kjønnsroller i arb.livet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mannens rolle i familien, endret</li> <li>- Mer likestilt samfunn = mer tradisjonelle yrkesvalg</li> <li>- Tradisjonell mansrolle som noe negativt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplevelse av kjønn (transseksuell)</li> <li>- Krav og forventinger knyttet til kjønn = kjønnsroller</li> <li>- ^Kjønnsroller nærmer seg hverandre</li> <li>- ^Utforsk-tekst om Kjønnsnøytral oppdragelse</li> </ul>

*Tabell 6: Utdrag av oppsummering, egenlaget tabell*

Som en kan se, representerer hver kolonne bortover hver sin bok, og hver rad nedover hver sin kategori. Ved å ta for meg materialet på denne måten fikk jeg synliggjort enda mer hvilke notater og sitater som hørte til under de ulike kategoriene, og jeg fikk samtidig se over at kategoriene faktisk var i tråd med det opprinnelige materialet. Denne tabellen var også utgangspunktet for tabellene i kapittel 5.0 (skal ordne tabellnr, se kap 5.0) som gir en oppsummerende oversikt over mine hovedfunn.

## 5.0 Empiri

I dette kapitlet presenteres mine funn og empiri. Jeg har her valgt å strukturere kapitlet etter de ulike kategoriene presentert i delkapittel 4.4, og vil ta for meg bok for bok innenfor hver kategori. Dette gjøres i samme rekkefølge som datamaterialet ble samlet inn i, for å skape en oversikt. I hvert delkapittel presenterer jeg også underkategorier, og til slutt en kort oppsummering som tar sikte på å danne et tydeligere bilde av hvordan bøkene stiller seg i forhold til hverandre.

### 5.1 Kjønn

Kategorien kjønn er, slik det kommer frem av min analyse, soleklart den kategorien som samtlige av bøkene gir “mest kjøtt på beinet”. Det er den kategorien hvor en større andel av mine notater fra bøkene har blitt plassert under. Noen ting gjør lærebøkene relativt likt, andre ting svært ulikt. Begrepet *likestilling*, da mellom menn og kvinner, er et av momentene som alle fire lærebøkene trekker frem. Endog i noe variert form.

Dette delkapitlet vil, under den overordnede kategorien kjønn, behandle underkategoriene:

- *Likestilling*
- *Kjønnsroller (og sosialisering)*
- *Kjønnsidentitet*

#### MEDBORGERSKAP

I boka *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) trekkes likestilling frem relativt saklig, eller faktabasert om en vil. I bokas ellefte kapittel, *Sosialisering, identitet og personlighet*, står det kort og greit at “Vi har likestilling mellom kjønn i Norge. Det betyr at hvilket kjønn man har ikke skal ha betydning for muligheter videre i livet.” (s.102). Fem kapitler senere, i kapitlet titulert *Barndommen - Den første sosialiseringen*, finner man setningen “Det er blitt mer likestilling mellom kjønnene, og både kvinner og menn er i lønnet arbeid og bidrar til familiens økonomi.” (s. 141). Tilbake til det førstnevnte kapitlet trekkes også *kjønnsroller* inn.

Begrepet forklares og settes i sammenheng med reproduksjon av kjønnsroller via foreldres atferd, og knyttes til sosialisering (s 102-103). Kjønnsdeling i yrkesliv og kriminalstatistikken trekkes inn i kapittel 11, 12, 13 og 19. Blant annet nevnes det at “Et stabilt trekk er at det er flest menn som utfører kriminelle handlinger, men kvinner er i økende grad representert på kriminalstatistikken” (s. 108). Kapittel 19, *Livet som voksen - Yrkeslivet og økonomisk uavhengighet*, trekker frem andelen menn og kvinner i lederstillinger, offentlig sektor, deltidsarbeid og høyere utdanning, mest tydelig gjennom bildeteksten;

En kvinnelig brannkonstabel. Kvinneandelen i yrket er ca. fire prosent. Kvinner har nesten like høy yrkesdeltakelse som menn, men kvinner og menn jobber i stor grad i ulike yrker. Det er en økende andel kvinner i mannsdominerte yrker, særlig yrker som krever høyere utdanning. (s. 168)

Nettopp dette med kjønnsforskjeller i yrkeslivet er et moment som går igjen i alle de fire læreverkene. I et kapitlet *Det norske demokratiet*, kapittel 4, presiseres det når kvinner fikk stemmerett i Norge og at kvinner nå har høyere valgdeltakelse enn menn (s. 36). Et interessant moment som jeg ikke kan se at noen av de andre bøkene trekker frem i forhold til kjønn, er lovgivning som gjelder markedsføring. “Eksempler er at en ikke skal henvende seg direkte til barn eller spille på noe som utfordrer likeverdet mellom kjønn.” (s. 157). Dette gjøres i bokas attende kapittel som har fått tittelen *Unge voksne, utdanning, personlig økonomi og livsvalg*.

Som en av få bøker definerer Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) også begrepet kjønnsidentitet: “Kjønnsidentitet dannes ved at det stilles ulike forventninger, og at barn får ulike reaksjoner på handlingene sine alt etter om de er født jente eller gutt.” (s. 102). Dermed knyttes kjønnsidentitet til sosialisering og forventninger, snarere enn opplevelse av eget kjønn.

## PILOT

*Pilot* (Engelien, et. al., 2020) trekker for første gang frem begrepet likestilling i det aller første kapitlet, *Hvordan samfunnet lager mennesker som deg*. Dette begrepet knyttes opp mot roller og kjønnsroller, rollekonflikt, og påpeker at kjønnsroller har forandret seg betraktelig i løpet av de siste hundre årene, men at rollene “mann” og “kvinne” fortsatt har ulike forventninger

knyttet til seg både sosialt og innenfor arbeidslivet (s. 33). I tillegg står det at “Likestillingen mellom kjønnene i dagens samfunn skyldes at folk har gjort opprør mot de tradisjonelle kjønnsrollene og gitt dem nytt innhold.” (s. 33). Videre i det samme kapitlet vises det til en studie som påpeker at tradisjonelle kjønnsrollemønstre reproduseres og forsterkes i barnehager gjennom de ansattes atferd (s. 34-35). Av bøkene jeg har gått gjennom var *Pilot* (Engelien, et. al., 2020) som nevnt bok nummer to, og den første av dem der jeg la merke til at likestilling ble knyttet opp mot menneskerettighetene. I denne boken gjøres det gjennom å vise til *Kvinnekonvensjonen* (s. 149), og gi et eksempel om at enkelte land har reservert seg fra deler av denne, nevneverdig “[...] artikkel 26 om at kvinner og menn er likeverdige i ekteskap.” (s. 149). Både menneskerettighetene og Den amerikanske uavhengighetserklæringen knyttes til kjønn. Den første ved å påpeke at rettighetene er *universelle* og gjelder uavhengig av eksempelvis kjønn (s. 145). Uavhengighetserklæringen brukes derimot som et eksempel på mer utydelige rettigheter og formuleringen “[...] slår fast at alle menn er født like og har umistelige rettigheter” (s. 143) blir stilt spørsmål ved om det også gjelder kvinner.

Også denne boka viser kort til kjønnsfordelingen innenfor kriminalstatistikken ved å påpeke at “Den mest typiske kriminelle er en ung mann” (s. 54), men at blant ungdom i tidlig tenårene er det jenter som bedriver mest butikknaskeri (s. 54). Dette gjøres, muligens naturlig nok, i kapittel nummer to titulert *Forbrytelse og straff*. I en kort del om netthets påpekes det at kvinnelige politikere blir utsatt for mer hets enn sine mannlige kollegaer, og dette kobles til ytringsfrihet og dens begrensninger (s. 43). Denne boken har også gitt rom til et debattinnlegg som gir sterkt uttrykk for at norsk kultur må bevares, og bruker sharialov og kvinneundertrykkelse som eksempel på ting debatt-forfatteren ikke ønsker at Norge skal påvirkes av (s. 39). Videre knyttes debattinnlegget til begreper som etnosentrisme og kulturrelativisme.

DELTA!

Videre til bok nummer tre, *Delta!* (Holgersen et. al., 2020) stammer det meste av mitt datamateriale fra det tredje kapitlet *Du og samfunnet*, og denne kategorien er intet unntak. Tidlig i kapitlet finner man et bilde med bildeteksten “Nybakte fedre møter på kurs i spedbarnsstell hos Oslo Røde Kors. Mannens rolle i familien besto av å forsørge kone og barn



gjennom arbeidet sitt.” (s. 86). Dette kobles til kjønnsroller og underoverskriften “Makt mellom kjønn” (s. 85), hvor begrepet kjønnsroller forklares samt forklares det hvordan begrepet kan ses i sammenheng med nettopp makt mellom kjønn i forhold til at mannrollen ofte har blitt sett på som bedre eller mer positiv, og hvordan kjønnsroller alltid har vært i forandring (s. 85-87). Fars rolle i familien “før” kontra nå trekkes frem på et eksempel på endrede roller (s. 86). Også i Delta! trekkes det linjer mellom likestilling og menneskerettighetene, og boka legger vekt på forskjellen mellom *likeverd* og *likestilling* (s. 87-88). I samme delen påpekes det at en i arbeidet med å jobbe for full likestilling trenger endringer både i de formelle normene og en holdningsendring ellers i samfunnet (s. 87-88). Demokrati kobles også opp mot likestilling (s. 44-45), i tillegg påpekes det at konseptet med likestilling fortsatt er “[...] et ganske nytt fenomen, også i Norge,” (kap. 4. s. 118), og at full likestilling enda ikke er oppnådd.

Videre inn på selve kjønnsbegrepet presenterer Delta! (Holgensen et. al., 2020) en (hypotetisk) situasjon som best lar seg forklare gjennom gjengivelse:

En elev i samfunnskunnskap skal ha en vurderingssituasjon, og hun sitter utenfor døra til klasserommet og venter på å få komme inn. Hun skal ha en fagsamtale med læreren, og temaet er sosialisering og kjønn. Hun er nervøs. Hun har lest samfunnsfagsboka, og hun kan det som står der godt. Men både boka og læreren har kun snakket om kjønn som i en todelt verden av menn og kvinner. Hun kan definere likestilling og likeverd og snakke om kjønnsforskjeller og verdivalg. Men selv passer hun ikke inn i det skjemaet som læreren har tegnet opp. (s. 90)

Videre i samme del står det om den juridiske definisjonen av kjønn i Norge og flytende overgang mellom kjønn. Begrepet homofili brukes som et eksempel på “det vanligste” begrepet å bruke, men det presiseres at “[...] også dette begrepet forutsetter en kjønnsidentitet som holder fast i den tradisjonelle forståelsen av at vi har to roller, mann og kvinne,” (s. 91). Begrepet homofili forklares også ved å konstatere at “[...] det betyr at menn forelsker seg i menn, og kvinner i kvinner.” (s. 91). I sammenheng med kjønnsidentitet trekkes trans/transperson frem som eneste eksempel på mennesker som ikke identifiserer seg med sitt biologiske kjønn og at det kan by på utfordringer å føle at man går utenom tradisjonelle normer (s. 91).

Men man kan også gå over i å si at selve *identiteten* som kjønn varierer i større grad, ved for eksempel at man føler seg som verken mann eller kvinne. Begrepet **trans** eller **transperson** beskriver dem som ikke føler seg som det biologiske kjønn de har fra fødselen, som da samsvarer med den juridiske kategorien for kjønn som de er plassert i. Å føle seg utenfor de tradisjonelle kjønnsrammene kan være svært vanskelig, spesielt om man er en del av et miljø hvor dette ikke er akseptert. (Holgensen et. al., 2020, s. 90-91)

Kjønnsroller har blitt viet *relativt* mye plass i denne boka. I tillegg til allerede nevnte tilknytning til makt mellom kjønn, trekkes det frem hvordan den tradisjonelle mannsrollen kan påvirke menn negativt gjennom forventningene om å være “tøff og sterk” (s. 88). Hvordan kjønnsroller kan føre til krysspress trekkes også frem i sammenheng med at de fortsatt er sterke når det gjelder *seksualitet*, og settes i sammenheng med press til å leve opp til disse rollene, samt krysspress mellom tradisjonelle forventninger og de moderne kjønnsrollene (s.95-96). Når det kommer til forskjeller mellom kjønn trekker også denne boka frem kjønnsforskjeller i arbeidslivet, *at kvinner fortsatt ofte velger tradisjonelt kvinnedominerte yrker*, og stiller spørsmål ved om dette kan skyldes eksempelvis biologiske forskjeller eller sterke uformelle normer (s.88-89). I tillegg står det at:

Gutter gjør det dårligere på skolen i mange fag og har større risiko for å droppe ut før de har fullført videregående skole. Gutter og menn dominerer også selvmordsstatistikken, og mer enn 90 prosent av alle innsatte i norske fengsler er menn. (s.89)

Her trekkes altså inn kjønnsforskjeller både når det gjelder skoleprestasjoner, mental helse og kriminalitet. Kapittel 6 trekker også frem kjønnsforskjeller i forhold til uføretrygd (s. 196-197).

Eksempelvis påpekes det i boka både at menn og kvinners roller har variert, og at «forventningene til om kvinner skal arbeide eller bruke all sin tid i hjemmet, gjerne variert med i hvilken grad samfunnet har hatt *bruk for* at kvinnene faktisk skulle gå ut i arbeid.» (s. 85-87). Makt og normer knyttes til likeverd og likestilling gjennom å påpeke at forventningene

til ulike roller blir og har blitt formet av «de som har hatt makt til å påvirke hvordan vi tenker.» (s. 87) før det videre står kort om at «mannlige» egenskaper har blitt sett på som noe mer verdifullt enn «kvinnelige».

## FOKUS

*FOKUS* (Dahle et. al., 2020) er den av bøkene jeg har notert meg ned minst fra inn under denne kategorien. Bokas andre kapittel *Samfunnet - mennesker som søker sammen* legger frem når likestillingsloven ble vedtatt og at “Den skal sikre at kvinner og menn får samme muligheter i samfunnsliv, hjem og arbeid.” (s. 53). Tidligere i det samme kapitlet har boka en egen liten del om transseksuelle og kjønnsbekreftende behandling, og presiserer økningen i etterspørselen etter denne type behandling (s. 49). Under overskriften «Kjønnsroller – født sånn eller blitt sånn?» (s. 52) knytter FOKUS kjønnsroller til forventninger og krav til kjønn, og presiserer at kjønnsroller er noe en lærer (s. 52). Her brukes et eksempel med en skuespiller som reagerte på at hennes fiktive karakter *Helena* fikk et nytt manus som gjorde karakteren “mildere og mer sympatisk” (s. 52), da dette ødela den sterke kvinnerollen som Helena opprinnelig hadde vært. Samtidig påpekes det at kjønnsroller i dag nærmer seg hverandre kontra eksempelvis hvordan det var i det tradisjonelle jordbrukssamfunnet (s. 53). To såkalte *Utforsk* tekster kan knyttes til kategorien kjønn. Den første av dem i kapittel nummer to, med tittelen *Kjønnsnøytral barndom?* (s. 56). Denne gir to eksempler på kjønnsnøytral oppdragelse; et fra foreldre, og et eksempel fra en svensk studie som viser at barn som går i barnehager med fokus på kjønnsnøytrale termer og behandling er mer åpne for å leke med barn av motsatt kjønn (s. 56). *Utforsk*-teksten fra kapittel 5, *Snart voksen - personlig økonomi*, har fått tittelen *Hvorfor velger ikke alle et yrke med høy lønn?* og handler om at norsk ungdom i liten grad går utenfor de tradisjonelle rammene i valg av yrker (s. 114). Dette knyttes til at en må ta valget om retning og videregående skole i ung alder. Teksten påpeker også at det kan være lettere for jenter å velge tradisjonelt mannsdominerte yrker, og at innvandrerungdom i større grad går denne veien (s. 114).

### 5.1.1 Oppsummering

Felles for bøkene er at alle vektlegger likestilling mellom kjønn, og kjønnsroller. Det er likevel ulikt hvordan de vektlegger dette, særlig sistnevnte. Der Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) snakker om reproduksjon av kjønnsroller, fokuserer Pilot (Engelien, et. al., 2020) på hvordan kjønnsrollene har forandret seg, mens Delta! (Holgersen et. al., 2020) på sin side belyser hvordan kjønnsroller fortsatt kan ha negativ påvirkning, og FOKUS (Dahle et. al., 2020) vektlegger hva som gjør at vi trer inn i de kjønnsrollene vi gjør. I tillegg trekker alle bøkene frem kjønnsforskjeller enten det er i form av yrkesvalg, kriminalstatistikk, selvmordsstatistikk eller skoleprestasjoner.

Ellers har bøkene valgt å gjøre mye av kategorien kjønn ulikt. Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) definerer begrepet kjønnsidentitet og viser til markedsføringslovverk i henhold til likeverd mellom kjønn. Pilot (Engelien, et. al., 2020) trekker frem at kvinnelige politikere hetses mer enn menn, og kobler ulike kvinnesyn til en diskusjon om etnosentrisme og kulturrelativisme. Delta! (Holgersen et. al., 2020) på sin side adresserer som eneste bok makt mellom kjønn, samt todelt forståelse av kjønn. FOKUS (Dahle et. al., 2020) trekker som en av få bøker inn begrepet trans og ulike sider ved kjønnsnøytral oppdragelse.

## 5.2 Seksualitet og kropp

Som nevnt i metodekapitlet har jeg valgt å slå sammen kategoriene seksualitet og kropp. Både fordi dette er kategorier som har særlig mye sammenheng og overlapp, og fordi, spesielt kropp, stående for seg selv ville blitt en kategori det var vanskelig å skrive om sett i forhold til bøkens operasjonalisering av denne delen av kompetansemålet.

Dette delkapitlet vil, under den overordnede kategorien seksualitet og kropp, behandle underkategoriene:

- *Holdningsendring og rettigheter*
- *Kroppsfokus*
- *Seksuell orientering*

- *Seksuell atferd*

### *Medborgerskap*

Seksualitet er, slik det kommer frem av min analyse, lite vektlagt i denne boka. Det første møtet en får med tematikken er i bokens trettende kapittel *Kulturer i møte med enkeltmennesket*. I et delkapittel titulert *Hovedkultur og delkultur* finner en et bilde fra en Pridefestival med bildeteksten: “Pridefestivalen omtales som Norges største feiring av skeiv kjærlighet og mangfold. Med endringer i holdninger og praksis endres også lovene. Homoseksuell aktivitet mellom menn var forbudt fram til 1972, men i dag forbyr lovverket å diskriminere homofile” (s. 121). Neste gang boka trekker frem noe som kan kobles til tema seksualitet er i kapittel 16 *Barndommen - Den første sosialiseringen*, under et delkapittel som handler om endringer i kjernefamilien. Her er avbildet to menn sammen med et barn, og bildeteksten lyder “Stadig flere barn vokser opp med foreldre som er homofile. I Norge ble det i 2009 lov for homofile å adoptere barn og for lesbiske å få assistert befruktning.” (s. 142). Videre i kapittel 17 finnes en liten del som handler om *Respekt og omsorg i seksuelle relasjoner*, som handler om at «Positive seksuelle relasjoner bygger på sunne, samtykkende og sikre relasjoner mellom to mennesker.» (s. 152). Denne teksten handler også om respekt og omsorg for «den andre personen». På samme side finner man et bilde fra serien *Normal People*. Bildeteksten her skildrer en serie som blant annet har fått skryt for å vise sexscener som er nærmere realiteten enn hva andre serier eller filmer gjerne er “- uperfekt og klønete, men også nært og fint.” (s. 152).

*Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) trekker som én av to bøker frem tematikken *kroppsfokus*. Dette gjøres i bokens femtende kapittel *Livsfaser - Muligheter og utfordringer* kort under et bilde av to jenter inne i en klesbutikk med bildeteksten: “Det er mange forhold som bidrar til et kroppsfokus. Kroppen og utseendet har blitt et prosjekt. En rapport fra helsesykepleiere understreker hvor viktig det er å alminneliggjøre kropp, tanker og følelser, gi hjelp til å tåle det uperfekte og stå støtt i livet!” (s. 137).

### *Pilot*

Også denne boka vektlegger kategorien seksualitet i ganske så liten grad. I bokens første kapittel *Hvordan samfunnet lager mennesker som deg* finner man et bilde av to kvinner sammen med et barn (s. 29). Dette er plassert i tilknytning til en del som handler om forandringer i norsk familiesammensetning fra storfamilie til kjernefamilie. Kapitlet som tar opp tematikken mest er kapittel nummer seks *Alle mennesker har rett til....* I en del om menneskerettigheter (se delkapittel 5.2) brukes retten til å være homofil som et eksempel på hvordan individuelle og kollektive rettigheter kan havne i konflikt med hverandre dersom homofili ikke er akseptert i en kultur eller et samfunn (s. 145). Senere i samme kapittel knyttes retten til å være homofil igjen til menneskerettigheter på en dobbeltside titulert “Kampen for menneskerettigheter”, hvor et lite avsnitt trekker frem menneskerettighetsbrudd mot homofile i Uganda og at “aktivister risikerer likevel livet for retten til å bli behandlet som alle andre.” (s. 154). Også på en dobbeltside i samme kapittel finnes to tekster hentet fra VG.no som representerer to ulike meninger om Norges bistand til Tanzania, hvor myndighetene har “opprettet en egen spesialgruppe bestående av politi og andre tjenestemenn som skal jakte og fange homofile.” (s. 156). Den første teksten gir uttrykk for et ønske om at Norge skal kutte i bistand til landet, mens teksten på neste gir uttrykk for bekymring rundt at et slikt bistandskutt vil påvirke de homofile mer enn myndighetene (s. 156-157).

### *Delta!*

Under delen titulert *Kjønn og seksualitet* i bokens tredje kapittel som strekker seg over tre sider, trekker *Delta!* (Holgensen et. al., 2020) som nevnt i delkapittel 5.2 inn begrepet homofili og gir en kort forklaring på dette: “Homofili betyr at menn forelsker seg i menn, og kvinner i kvinner.” (s. 91). Videre brukes homofili som et eksempel på hvordan holdninger har endret seg og *kan endre seg* over tid, og i tillegg kan variere mellom land, kulturer og religioner, men også *innad* i disse (s. 91-92). Delen gir en kort forklaring på at endringer i det formelle lovverket (som eksempelvis at forbudet mot homofili ble opphevet i 1972) kan speile endringer i holdninger og uformelle normer ellers i samfunnet, men at det formelle lovverket også kan gjennomgå endringer i et forsøk på å oppnå holdningsendring blant befolkningen (s. 91-92).

Partnerskapsloven av 1993, ekteskapsloven fra 2009 og Den norske kirkes (DNK) aksept av homofil vigsel innad i kirken vedtatt i 2017 trekkes også inn i denne konteksten (s. 91-92). Det at “Holdningene til homofili er også mer negative på landet enn i byene, og menn er mer negative enn det kvinner er.” (s. 92), brukes som et eksempel på nettopp det at holdninger kan variere og at de ikke i alle tilfeller gjenspeiler lovverket. Dette knyttes videre til likestilling ved å påpeke at “likestillingen går framover, men samtidig er det fremdeles en vei igjen å gå med tanke på at også andre grupper skal oppleve samme grad av aksept.” (s. 92). Også på samme side er det avbildet vigsel av et homofilt ektepar i en kirke med bildeteksten: “**Like rettigheter:** Kjell Frølich og Erik Skjelnes giftet seg som det første homofile paret i en norsk kirke. Vigselen fant sted i Eidskog kirke ved mid-natt 1. februar 2017.” (s. 92). I et senere kapittel påpekes det også at «Holdningene til at homofile, bi-file og transseksuelle har krav på respekt og likeverd er også noe som har styrket seg kraftig de siste tiårene, selv om vi langt fra er i mål på det området heller.» (s. 118).

Fortsatt i kapittel nummer tre finner man en liten del med overskriften *Pornografi* (s. 94-95). Her presenteres statistikk over hvor mange ungdommer som rapporterer å ha sett på Internett-porno, og at tallene viser en tydelig forskjell blant jenter og gutter med sistnevnte øverst på statistikken (s. 94). Kanskje enda mer interessant er poenget med at “Mange vil møte porno før de debuterer seksuelt” (s. 94), og at et slikt “første møte” med sex kan by på negative konsekvenser.

Mange unge forteller også at de opplever et stort press om å utføre seksuelle handlinger som er vanlige i filmer, men som de selv opplever som ukomfortable eller smertefulle. For jenter kan det virke skremmende og voldsomt. Men også for gutter kan det oppleves som et sterkt press om å oppføre seg på en bestemt måte. Mange unge som har sett porno, opplever dette som ubehagelig uten at de har noe forum å snakke om dette i. (s. 94-95)

Videre påpekes det i samme del at ungdom ønsker mer kunnskap om sex, lyst, og måter å unngå stereotypier om seksuell oppførsel. Her henvender boka seg på et vis direkte til elevene: “Stedet å begynne for å få dette til er gjerne bedre seksualundervisning og mer refleksjon rundt kjønn og seksualitet - og kanskje det kan starte ved at du leser dette kapitlet i denne boka nå.” (s. 95). Boka trekker også her frem at debutalderen for sex er høyere enn man gjerne tror, og at de aller fleste ikke har sex slik som i porno og andre filmer (s. 95).

Kroppsfokus blir også adressert i Delta! (Holgensen et. al., 2020) om enn svært kort. Dette settes i sammenheng med psykisk helse og sosiale medier.

«Økt kroppsfokus er et faktum spesielt hos ungdom, og det er vanskelig å ikke sette dette i sammenheng med at vi også ser at ungdom spesielt jenter, i stadig større grad strever med psykiske problemer. Sosiale medier gjør at det er vanskelig å komme unna trykket om å se bra ut og gjøre de tingene som gir oppmerksomhet og popularitet.» (s.92-93)

På slutten av kapittel tre, som i alle andre kapitler i denne boka, finner man en del som heter *Ungdomspartiene kommenterer*. Påstand nummer to av tre på denne siden lyder: “Det bør ikke være forskjell på rettighetene om man gifter seg homo- eller heterofilt.” (s. 113). Tre av ungdomspartiene har gitt kommentarer til denne påstanden, spesifikt AUF, KrFU og Unge Høyre. Her får elevene tydelig se ulike politiske standpunkter til en slik påstand, i tillegg får de se hvordan to i utgangspunktet ganske ulike partier (AUF og Unge Høyre) kan være enige i enkelte saker (s. 113).

## FOKUS

I boka FOKUS (Dahle et. al., 2020) er tematikken som faller innenfor kategorien seksualitet hovedsakelig plassert i kapittel to *Samfunnet - mennesker som søker sammen*. En dobbeltside med overskriftene *Seksualmoral - normer i endring* (s. 48) og *Seksualitet og opplevelse av kjønn* (s. 49) vektlegger tematikken. På den første av de to nevnte sidene finner man begrepene *seksualmoral* og *holdningsendring* uthevet i margen (s. 48). Begrepet seksualmoral forklares som “et begrep vi bruker om de formelle og uformelle normene som gjelder for seksuell atferd.” (s. 48). Videre knyttes dette til begrepet holdningsendring gjennom å gi eksempler på hvordan det norske storsamfunnets holdninger til sex og seksuell legning har endret seg fra 1950-tallet, *hvor eksempelvis barn utenfor ekteskap var tabu*, til nåtiden og en av kongens taler i 2016 med sitatet: “Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre.” (s. 48). Teksten presenterer videre statistikk rundt seksuell debut, og forklarer hvorfor vi i Norge har en seksuell lavalder - sistnevnte vil bli utbrodert i delkapittel 5.3. Også denne boken trekker frem porno, samt kort



om hvordan dette for noen er ens første møte med sex og dermed får status som en form for seksualundervisning. Bruker eksempel med et ungt par som ble med i en dokumentar for å “vise at ekte sex ikke trenger å likne på porno.” (s. 48).

Den neste siden har flere begreper uthevet i marginen. Blant dem som faller inn under kategorien seksualitet er *seksuell legning*, *heterofile*, *lhbti*, *homofile* og *bifile* (s. 49). For enkelhetens skyld velger jeg her å legge inn hele det første avsnittet, samt kortere setninger fra samme side:

*Seksuell legning* er et uttrykk som forteller hvilket kjønn et men-neske blir seksuelt tiltrukket av. *Heterofile* blir tiltrukket av personer av motsatt kjønn. Vi regner med at ni av ti er heterofile. *LHBTI* er en samlebetegnelse for alle som ikke betegner seg som heterofile. Forkortelsen står for **lesbiske**, **homofile**, **bifile**, **transpersoner** og **interkjønns personer**. (s. 49)

“*Heterofile* blir tiltrukket av personer av motsatt kjønn.” (s. 49)

“*Bifile* blir tiltrukket av både kvinner og menn”.

(s. 49)

Begrepene lesbiske og homofile forklares med at de opplever tiltrekning til mennesker av samme kjønn, og bifile blir gitt den forklaringen at en opplever tiltrekning til begge kjønn og at tiltrekningen til de ulike kjønnene kan variere (s. 49). Både opphevingen av forbudet mot homofili i 1972 og den nåværende ekteskapsloven nevnes, samtidig som det påpekes at “Å stå fram som homofil eller lesbisk er likevel vanskelig for mange, også i vår tid.” (s. 49). Nederst på siden er avbildet en person med et regnbueflagg over skuldrene. Bildeteksten forteller om første gang dette flagget ble tatt i bruk, betydningen av flaggets farger opp mot rettigheter for lhbti-personer og bruk av flagget “I vår tid” (s. 49). Kapittel tre *Mangfoldige Norge* utbroderer ekteskapsloven under overskriften *Ektepar, samboere og de som bor alene*, samt legger frem statistikk rundt likekjønnede ekteskap (som for øvrig utgjorde 1,5 prosent i 2017), og presiserer at religiøse ledere har lov til å nekte å vie par av samme kjønn (s. 66). Senere i samme kapittel er avbildet to menn og et barn sittende rundt et bord (s. 69). Her er ingen bildetekst eller kommentar til bildet. Kapittel to i denne boka har også en egen del om selvbestemt seksualitet - dette er vil bli presentert i delkapittel 5.3 om grensesetting. I likhet med mye annet av min empiri kunne det like gjerne ha blitt plassert i begge kategorier.

### 5.2.1 Oppsummering

Under denne kategorien har jeg ikke klart å finne fellestrekk som deles av alle bøkene. I utgangspunktet er seksualitet og kropp en kompleks kategori som åpner for en stor bredde av tematikk og vinklinger. Det største fellestrekket er at tre av bøkene, alle utenom Pilot (Engelien, et. al., 2020), viser til opphevelsen av forbudet mot homofili. Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) trekker dette videre til rettigheter for likekjønnede par i dag, og forbud mot diskriminering. Mens Delta! (Holgersen et. al., 2020) kobler det opp mot holdningsendringer både i samfunnet og det formelle lovverket. FOKUS (Dahle et. al., 2020) på sin side har valgt å vektlegge utfordringer med å “stå frem” “også i vår tid” (s. 49). Pilot (Engelien, et. al., 2020) knytter retten til å være homofil til menneskerettighetene, og viser ved to tilfeller til behandling av homofile i andre land.

Både Delta! (Holgersen et. al., 2020) og FOKUS (Dahle et. al., 2020) trekker inn porno som en del av tematikken. Førstnevnte har valgt å vektlegge konsekvenser av porno som seksualundervisning, mens FOKUS vektlegger forskjellen på “ekte sex” og pornografi. Også Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) nevner kort tematikken ekte sex men trekker ikke inn pornografi. De samme to bøkene vektlegger også holdningsendring rundt seksualitet, mens sistnevnte i langt større grad går inn for å definere flere seksuelle orienteringer. Det er også interessant hvordan Delta! (Holgersen et. al., 2020) “Ungdomspartiene kommenterer” til å belyse synet på likekjønnet ekteskap fra ulike politiske ståsteder (s. 113).

### 5.3 Grensesetting

Grensesetting som kategori innebærer en overvekt av formelle lover. Denne kategorien var vanskeligst å plassere da mye av funn og empiri også naturlig kunne ha falt inn under de andre kategoriene. Som nevnt har jeg valgt å plassere alt som har med selvbestemmelse å gjøre her for å understreke og opprettholde et skille mellom *sex* og overgrep.

Dette delkapitlet vil, under den overordnede kategorien grensesetting, behandle underkategoriene:

- *Seksuallovgivning*
- *Selvbestemmelse*
- *Seksuell trakassering*

### *Medborgerskap*

I kapittel seksten *Barndommen - Den første sosialiseringen* finnes en egen del om *seksuelle overgrep* (s. 144-145). Her gis strafferamme for voldtekt og både dette og begrepet seksuelle overgrep forklares. Seksuelle overgrep omfatter “alle former for seksuelle krenkelser, også nettovergrep.” (s. 144). Voldtekt omtales som den mest alvorlige formen for seksuelt overgrep, og defineres ved å forklare at det handler om seksuell omgang der den ene parten utøver vold eller trusler eller der en av partene ikke er i stand til å gjøre motstand (s. 144). Statistikk om rapporterte opplevde seksuelle overgrep før fylte 18 år trekkes frem, i tillegg påpekes det at overgrep ofte begås av noen man kjenner og vanskeligheter rundt å anmelde. “For å få flere til å fortelle om overgrep og få hjelp er kunnskap om temaet overgrep viktig.” (s. 145). Hvor en kan få hjelp nevnes også, eksempelvis rådgivningstelefoner eller ulike ansatte på skoler.

Senere, i kapittel nitten *Livet som voksen - Yrkeslivet og økonomisk uavhengighet* presenteres en egen del om “Rettigheter og plikter i arbeidslivet” (s. 176) hvor elevene blir kjent med begrepet seksuell trakassering og hvilke konsekvenser det kan ha å oppleve dette på arbeidsplassen. Begrepet forklares slik: “Seksuell trakassering handler om uønsket seksuell oppmerksomhet som oppleves som krenkende og plagsom.” (s. 176). Nederst på samme side er et bilde fra det som kan se ut som en appell fra en kvinnemarsj hvor bildeteksten handler om hvordan #metoo satte fokus på seksuell trakassering i arbeidslivet (s. 176). Sier også litt om arbeidsgivers plikter ihht dette og varsling.

Under den tidligere nevnte (se delkapittel 5.2) delen om *respekt og omsorg i seksuelle relasjoner* (s. 152) fremhever Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) viktigheten av samtykke. «Situasjoner som ikke bygger på samtykke og likerverd, er overgrep.» (s. 152, kap. 17). Boken trekker også frem serien *SKAM* og poengterer hvordan serien satte fokus på flere viktige tema.

“Manus fra serien Skam. Hele verden fikk øynene opp for serien. Bagatellisering av seksuelle overgrep, bipolare lidelser, kroppsfokus, sexting (bildedeling), politikk, religion og homofili var noen av de viktige temaene som blir framstilt gjennom karakterene og miljøet.” (s. 152)

## PILOT

Boka *Pilot* (Engelien, et. al., 2020) trekker også frem seksuelle overgrep og lovverk rundt dette. Først i kapittel nummer to *Forbrytelse og straff* hvor seksuelle overgrep blir brukt som eksempel på type lovbrudd som gjerne har såkalte mørketall, og forklarer vanskeligheter med å anmelde med at slike ting gjerne skjer innenfor nære relasjoner (s. 55). Videre inn på tematikken seksuallovbrudd møter man i det syvende kapitlet *Det digitale samfunnet* en del som handler om nettvett, ytringsfrihet og begrensninger av ytringsfriheten på nett (s. 172). Her trekkes frem at det er straffbart med «besittelse eller spredning av seksualiserte framstillinger av barn under 18 år» (s. 172), og «å avtale møte med barn under 16 år for å begå et seksuelt overgrep» (s. 172). Det påpekes også at det å planlegge eller medvirke til slike ting kan være straffbart. Litt senere i samme kapittel fremlegges et hypotetisk eksempel hvor «du» (boka henvender seg her til eleven) blir tiltalt for brudd på «barnepornoparagrafen» (§311, straffeloven) etter å ha tatt og delt et bilde av to under 18 år som klinte nakne på et rom på en fest samt konsekvenser dette ville fått i form av fengsel, erstatning og vandelsattest (s. 175). Kapittel nummer seks med tittelen *Menneskerettigheter* har også avbildet en plakat fra Amnesty's NEI ER NEI-kampanje. Denne kommenteres ikke, men er plassert i tilknytning til starten av kapitlet som forklarer hva menneskerettighetene er og en diskusjon rundt om de kan sies å være *for vestlige* (s. 145).

## DELTA!

Også *Delta!* (Holgensen et. al., 2020) trekker i hovedsak inn tematikken grensesetting i form av lovverk rundt seksuallovbrudd og bildedeling. Dette gjøres i bokens tredje kapittel *Du og samfunnet*. Over syv sider strekker det seg deler og avsnitt som blant annet handler om nettopp dette. Først finnes en del titulert «Lovverket i det offentlige rom (s. 97-98) som blant annet tar for seg utfordringer rundt hva som er lov å dele på nett og ikke. Presiserer at

«Straffeloven definerer også Internett som **offentlig rom**.» (s. 97), og at eksempelvis bilder av kjønnsorganer juridisk sett telles som blotting. Lovverk rundt denne typen billeddeling med og blant dem som er under 18 år trekkes også frem, og samtykke til å motta bildet vektlegges. Interessant her er at det i denne delen presiseres at lovverket som forbyr seksualiserte bilder av barn under 18 år kan «falle bort» dersom de involverte er jevnaldrende og samtykkende (s. 97-98). Forbudet mot å dele videre står likevel (s. 98). Øverst på samme side er plassert et bilde med bildeteksten «Det er straffbart å sende nakenbilder til noen som ikke ønsker å motta det. Dette kan ifølge straffeloven straffes med bot, eller med fengsel opp til et år.» (s. 98). Deretter kommer en del som handler om personvern, GDPR regler og innbyggernes rett til privatliv. Her kobles et demokratisk verdisett til «individuell frihet, og at du skal kunne ha kontroll over deg selv.» (s. 99).

Fra dette kommer vi videre inn på tema seksuallovgivning og seksuallovbrudd (s. 100-103). Her henvises til kapittel 26 i straffeloven som tar for seg seksuallovbrudd, samt straffelovens definisjon av voldtekt som en bredere definisjon enn det som i ofte dagligtale omtales som voldtekt (fullbyrdet samleie). Eksempler på seksuallovbrudd som å skaffe seg seksuell omgang gjennom en maktposisjon eller å gi porno til noen under 18 år gis, og det påpekes at strafferamme kan variere med tanke på offerets alder og andre faktorer. Rett etterpå kommer en del som tar for seg anmeldelser av seksuallovbrudd og peker på at disse går opp (i motsetning til resten av kriminalstatistikken som går ned), men at det heller kan indikere at flere *tør* å anmelde enn at det faktisk skjer flere seksuallovbrudd; «En mulig forklaring på denne økningen i anmeldelser er at medier, skole og andre de senere årene har blitt tydeligere på å understreke at seksuelle overgrep all-tid, uansett hva som skjedde i forkant, er gjerningsmannens feil og ansvar.» (s. 101).

I bokens kapittel fire *Du og samfunnet* finner man et Si;D-innlegg fra aftenposten 4. mars 2019 (s. 109). Dette er et menings-innlegg skrevet av tre ungdomsskolejenter, og som handler om #metoo-kampanjen og det de unge forfatterne gir uttrykk for at er sexisme i skolegården. I innlegget står det om at arbeidsplasser har satt i gang tiltak for å forhindre seksuell trakassering, men at skolene ikke har det. Jentene opplever at gutter bruker nedsettende skjellsord, og beskriver at sexisme oppleves normalisert (s. 109).

## FOKUS

I den allerede nevnte delen *Seksualmoral – normer i endring* (s. 48) (se delkapittel 5.2) forklarer boka hvorfor vi (i Norge) har en seksuell lavalder. Dette gjøres etter et par setninger om seksuell debut, og forklares slik

Vi har sen seksuell lavalder av to grunner: Den skal beskytte barn mot overgrep fra voksne. Dessuten støtter den seg på utviklingspsykologien, som sier at unge først i 16-års-alderen er klare for å prøve ut denne delen av voksenlivet dersom de ønsker det. (Dahle et. al., 2020, s. 48)

Kort etter, i samme kapittel, under overskriften *Seksuell trakassering – nei er nei* (s. 50), er tre nøkkelbegreper plassert i margin; *Selvbestemt seksualitet*, *Seksuell trakassering*, og *Seksuelle overgrep*. Teksten som følger trekker først frem seksualitet som noe som «fins i alle menneskers liv» (s. 50), før det første av de tre begrepene forklares ved at det «innebærer at du bestemmer selv når og om du vil være seksuelt aktiv, hvem du vil ha seksuelle opplevelser sammen med og hvor grensa går for hva du vil være med på.» (s. 50). Videre står det at en, særlig etter #metoo-kampanjen, har sett en økende bevissthet rundt respekt for andres grenser og viktigheten av selvbestemt seksualitet (s. 50). Deretter defineres seksuell trakassering som «uønsket seksuell oppmerksomhet som oppleves som plagsom eller krenkende. Det kan for eksempel være kommentarer om kropp og utseende, upassende forslag og kommentarer med seksuelt innhold eller nærgående blikk.» (s. 50) før *seksuelle overgrep* eksemplifiseres med «Blotting, beføling og voldtekt» (s. 50). Også denne boka trekker in strafferamme for voldtekt, før straffelovens tredeling av begrepet presenteres helt til slutt. Nederst på samme side er avbildet to mennesker i russedresser som holder hender med fokus på emblemet «NEI ER NEI» på ermet til den ene personen/russedressen (s. 50).

Det tidligere nevnte #metoo-begrepet og den påfølgende kampanjen utbroderes noe i bokens åttende kapittel *Arbeidsliv og yrker i endring*, under overskriften «Varsleren – mot til å si ifra» (s. 161). Kort om historien fra starten i 2017 og økt bruk av emneknakken på Twitter etter at en kvinnelig skuespiller brukte den og «oppfordret andre til å svare og støtte andre ofre for kjønnsdiskriminering, seksuell trakassering og maktmisbruk som sjefene i filmbransjen sto for.» (s. 161). Videre står det at kampanjen spredte seg internasjonalt og «har ført til økt fokus på maktmisbruk i alle deler av arbeidslivet» (s. 161), før det presiseres at seksuell trakassering aldri er greit uansett arena.

### 5.3.1 Oppsummering

Her er bøkene relativt samstemte i å ta for seg grensesetting mye i form av fakta og det formelle lovverket. Derfor er det interessant at kun én av bøkene, FOKUS (Dahle et. al., 2020) gir plass til å snakke om seksuell lavalder. Pilot (Engelien, et. al., 2020) kan til en viss grad sies å gjøre dette implisitt. Tre av bøkene, igjen alle utenom Pilot, trekker også i en eller annen variant frem #metoo-kampanjen. Delta! (Holgersen et. al., 2020) har i den sammenhengen valgt å legge fokuset på elevers egne erfaringer med seksuell trakassering, i motsetning til de to andre som i større grad presenterer tematikken relativt fakta-orientert.

Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) bruker som eneste bok begrepet samtykket i sammenheng med sex, men Delta! (Holgersen et. al., 2020) bruker begrepet i sammenheng med å dele og motta seksualiserte bilder. Og kun to av bøkene, Medborgerskap og Delta! velger å trekke inn selvbestemmelse i sammenheng med seksuelle relasjoner.

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg i de første delkapitlet knytte sammen empiri og teori, og drøfte hvordan mine funn stiller seg til teorien presentert i oppgavens tredje kapittel. Deretter vil jeg gi en kort oppsummering av drøftingen, for å danne et oversiktlig bilde av lærebøkernes operasjonalisering av kompetansemålet. I den oppsummerende drøftingen vil jeg forsøke å svare på de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapitlet. Til slutt vil jeg forsøke å si kort hva mine funn *kan* bety for undervisning i lys av både teoretiske perspektiver og forskning presentert i kapittel 3.0.

### 6.1 Kjønn

Som allerede nevnt gjør bøkene kategorien *Kjønn* svært forskjellig. Kjønn, ifølge skeiv teori, oppfattes som noe mer flytende enn den binære fremstillingen mann og kvinne (Byrne, 2023b; Doan, 2010). Dette er noe bøkene i kritikkverdig liten grad tar stilling til. Alle de fire bøkene trekker inn likestilling mellom kjønn og kjønnsroller i sin fremstilling av begrepet, og samtlige trekker inn kjønnsforskjeller i arbeidsliv og/eller yrkesvalg. Også representasjon på kriminalstatistikken er en gjenganger, i likhet med likestilling som en demokratisk verdi og med tilknytning til menneskerettighetene.

Bøkene ser i relativt liten grad ut til å legge opp til noen diskusjon rundt selve begrepet *kjønn*. Likevel kan en trekke linjer fra eksempelvis *Medborgerskap*, hvor det presiseres at kjønnsroller har sammenheng med sosialisering og reproduksjon av forventinger gjennom foreldre (s. 102-103), til West og Zimmermans teori om *utøvd kjønn* som en menneskelig konstruksjon (1987). Det samme ser man i *Pilot* (Engelien, et. al., 2020) der det trekkes frem at barnehageansattes atferd kan bidra til forsterkning og reproduksjon av kjønnsroller hos barna (s. 34-35). Her skiller likevel ingen av de to nevnte bøkene mellom sosialt og biologisk kjønn slik West og Zimmerman gjør. Dette gjør derimot *Delta!* (Holgensen et. al., 2020) til en viss grad. Eksempelet med eleven som ikke føler seg hjemme i verken kategorien mann eller kvinne kritiserer, i likhet med blant annet Judith Butler (1990), en binær og dikotomisk fremstilling av kjønn. Dette eksempelet bruker begreper som “todelte forståelsen av kjønn” og



påpeker hvordan overgangen mellom de juridiske kjønnene kan oppleves mer flytende (s. 90). I tekststavnippet som følger elev-eksempelet brukes kjønnsidentitet i sammenheng med transpersoner og utfordringer en kan kjenne på ved å stille seg utenfor en tradisjonell kjønnsidentitet.

Men man kan også gå over i å si at selve *identiteten* som kjønn varierer i større grad, ved for eksempel at man føler seg som verken mann eller kvinne. Begrepet **trans** eller **transperson** beskriver dem som ikke føler seg som det biologiske kjønn de har fra fødselen, som da samsvarer med den juridiske kategorien for kjønn som de er plassert i. Å føle seg utenfor de tradisjonelle kjønnsrammene kan være svært vanskelig, spesielt om man er en del av et miljø hvor dette ikke er akseptert. (Holgensen et. al., 2020, s. 90-91)

Dette har klare paralleller til West og Zimmermans (1987) tanke om at det å ikke leve opp til den menneskelige konstruksjonen *kjønn* samt vår sterkt internaliserte forståelse av nettopp kjønn, vil bli sett på som et sosialt avvik. I tillegg kan man trekke linjer til Butlers (2004) argument for at nettopp denne menneskelige konstruksjonen skaper forventninger som oppleves begrensende for alle dem som identifiserer seg som noe annet enn *mann* eller *kvinne*.

Overskriften i boka FOKUS (Dahle et. al., 2020) som lyder «Kjønnsroller – født sånn eller blitt sånn» (s. 52) kan se ut til å kunne knyttes til kjønn som et sosialt konstruert begrep, i likhet med sosialkonstruktivismen. Selve innholdet i denne delen, handler om hvordan vi formes inn i kjønnsroller gjennom observasjon og forventninger. Indirekte snakkes det altså om reproduksjon av (tradisjonelle) kjønnsroller, og eksempelet med karakteren “Helena” kan sees på om en form for kritikk av tradisjonelle kjønnsroller - i tråd med skeiv teori (West & Zimmerman, 1987) Dog legges det ikke opp til noen nevneverdig grad av refleksjon rundt kjønn i seg selv som noe sosialt konstruert, og normkritikken blir ikke eksplisitt utbortert.

Videre på begrepet kjønnsidentitet er det kun en av bøkene som forsøker å forklare hva det er, men tre av de fire bøkene bruker ordet. Boka Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) knytter kjønnsidentitet til det at barn *utvikler* en kjønnsidentitet basert på forventninger og reaksjoner en opplever knyttet til kjønn man er født med (s. 102). Dette strider imidlertid med Byrnes forklaring av at kjønnsidentitet handler om ens egen opplevde følelse av hvilket kjønn man

holder til, og kjønn som et spektrum kontra de «rene» kategoriene som mann eller kvinne er (Byrne, 2023a; Byrne, 2023b). Det strider også med Utdanningsdirektoratets oppdeling av kjønnsbegrepet hvor psykologisk kjønn knyttes til kjønnsidentitet, og forklares med at det er det kjønn en føler seg som (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 6).

I FOKUS (Dahle et. al., 2020) nevnes begrepet skeiv «kun» i en bildetekst som handler om Pride og like rettigheter for alle uavhengig av blant annet kjønnsidentitet, og utdypes ikke utover det (s. 49). Det gir likevel lærer en mulighet for å gå inn på og ta begrepet for seg dersom ønskelig. På samme side nevnes også at «Enkelte veksler mellom å fremstå som jente/gutt, mann/kvinne.» (s. 49), som videre kan knyttes til begrepet kjønnsidentitet. I og med at det ikke forklares direkte må læreren selv ha kompetanse til å trekke linjer mellom dem. Kanskje kan dette bli en utfordring da flere lærere, slik Røthing (2007) hevder, mangler riktige verktøy og kompetanse til å undervise om tematikken i utgangspunktet.

Delta! (Holgensen et. al., 2020) knytter som nevnt kjønnsidentitet opp til transpersoner og kritikk av en binær forståelse av kjønn (s. 91). Samtidig påpekes det at «Men man kan også gå over til å si at selve *identiteten* som kjønn varierer i større grad, ved for eksempel at man føler seg som verken mann eller kvinne.» (s. 91). Dette kan knyttes til både Doan (2010) og Byrne (2023a; 2023b), som begge snakker om kjønn som noe flytende, noe mer enn «bare» mann og/eller kvinne. Selv om dette begrepet videre knyttes til transpersoner som et eksempel på noen som føler seg utenfor sitt juridiske kjønn, er Delta! (Holgensen et. al., 2020) som nevnt den eneste av bøkene som i noen nevneverdig grad, og i tråd med skeiv teori, forsøker å utfordre konvensjonelle oppfatninger av begrepene kjønn og kjønnsidentitet.

Alle bøkene trekker frem kjønnsroller og endring i disse. I likhet med West & Zimmerman (1987) blir kjønnsroller forklart som forventninger til kjønn. Både Medborgerskap, Pilot og FOKUS knytter på hver sine vis reproduksjon av kjønnsroller til *sosialiseringen*. Førstnevnte i forhold til betydningen av foreldres atferd i henhold til påvirkningen det har på barna, samt ulike forventninger til kjønnene i oppveksten (Evjen & Gjerde, 2021, s. 102-103). Bøkene sier dermed implisitt det samme som Butler (1990) og Pedersen (2005); at kjønn er performativt, at det knyttes til forventninger og er noe en sosialiseres inn i og at kjønnsroller dermed reproduseres.

Delta! (Holgersen et. al., 2020) er den eneste av bøkene som ser ut til å problematisere kjønnsroller utover å si at de har forandret seg og nærmer seg hverandre. Her knyttes begrepet til makt mellom kjønn og krysspress mellom tradisjonelle og moderne kjønnsroller. Skillet mellom likeverdige og likestilte kjønn kan knyttes til Meyer (2010) og normkritisk undervisning da det kan sies å legge opp til grad av refleksjon hos elevene gjennom å sette begrepene opp mot hverandre på den måten boken gjør. Pilot (Engelien, et. al., 2020) på sin side knytter også likestilling opp mot opprør mot tradisjonelle kjønnsroller, noe som kan ses på som et forsøk på normkritikk i tråd med både skeiv teori og CSE. Boken viser samtidig til utfordringer for eksempel ved å peke på at kvinnelige politikere hetses mer enn mannlige, og bruker tematikken kvinnesyn til å diskutere etnosentrisme og kulturrelativisme.

Makt mellom kjønn er en del av det som, innenfor helhetlig seksualitetsundervisning, må adresseres i undervisning (Miedema, et. al., 2020). Dette kan, og bør, knyttes til kjønnslikestilling, normer og stereotypier. At Delta! (Holgersen et. al., 2020) som eneste bok adresserer makt mellom kjønn er derfor kritikkverdig overfor de tre øvrige bøkene. Delta! (Holgersen et. al., 2020) knytter makt mellom kjønn opp til kjønnsroller gjennom å presisere at menn, og den mannlige rollen, historisk sett har hatt mest makt og blitt sett på som noe mer positivt enn kvinnerollen, er derfor direkte i tråd med kjernekomponentene i CSE og rettighetsbasert CSE (Miedema et. al., 2020, Vanwesenbeeck, 2020). Delta! (Holgersen et. al., 2020) legger også opp til refleksjon rundt kjønnsroller ved å presisere at det er noe som alltid har vært i endring, og gi eksempelet:

“For eksempel har forventningene til om kvinner skal arbeide eller bruke all sin tid i hjemmet, gjerne variert med i hvilken grad samfunnet har hatt bruk for at kvinnene faktisk skulle gå ut i arbeid.” (s. 85-87).

Alle de tre andre bøkene har dermed utelatt et tema som det ser ut til å være bred enighet om at *bør* være til stede innenfor rammene av en helhetlig seksualitetsundervisning. Med tanke også på kompetansemålet og læreplanverkets vektlegging av å kunne drøfte verdier og normer som gjelder kjønn, kan en anse dette som en svakhet ved bøkene.

Både innenfor skeiv teori og CSE er det enighet om at seksualitetsundervisning skal rette et kritisk blikk mot etablerte og tradisjonelle normer (Røthing & Svendsen, 2009; Miedema et. al., 2020). Også kompetansemålet presiserer at elevene skal kunne reflektere over normer

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Slik det kommer frem av mitt datamateriale er dette noe alle de fire bøkene gjør i svært liten grad når det kommer til kjønn. Faktisk er det igjen kun Delta! (Holgersen et. al., 2020) som trekker frem dette, om enn svært kort. Her knyttes det å oppnå likestilling til en nødvendig endring i normer, i tillegg til at høy grad av tradisjonell yrkesdeltakelse og tradisjonelle yrkesvalg muligens kan knyttes til sterke uformelle normer. Det nevnes også kort i sammenheng med kjønnsidentitet, og at det å gå utenom tradisjonelle normer kan være en utfordring. Boka gir altså likevel tynt grunnlag for at elevene i nevneverdig grad skal bli i stand til å reflektere over normer som gjelder kjønn.

Kompetansemålet viser at elevene blant annet skal kunne drøfte lover når det kommer til kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). FOKUS (Dahle et. al., 2020) vektlegger betydning av likestillingsloven (s. 53), men påpeker i et senere kapittel at yrkesvalg fortsatt bærer preg av tradisjonelle kjønnsroller og legger frem at det er lettere for jenter enn gutter å gå utenom disse tradisjonelle yrkesvalgene (s. 114). Sett i sammenheng kan dette skape en åpning for å eksempelvis drøfte effekten av likestillingsloven. I tillegg kan det settes i sammenheng med normer for kjønn. Den samme boken har også en “Utforsk” tekst om kjønnsnøytral oppdragelse og (potensielle) effekter av dette. En slik tekst åpner også for å drøfte normer for forventninger og tildelte egenskaper til kjønnene, å tråd med skeiv teori og kompetansemålet (kilde).

## 6.2 Seksualitet og kropp

Slik det kommer frem av min analyse er det ingen av bøkene som redegjør for begrepet seksualitet. Begrepet brukes, så vidt mine data viser, kun i bøkene Delta! (Holgersen et. al., 2020) og FOKUS (Dahle et. al., 2020), men forklares eller utdypes ikke i noen av dem. Dette kan ses på som en stor svakhet i bøkene da begrepet er en direkte del av kompetansemålet. I den grad selve begrepet *seksualitet* brukes i bøkene brukes det til å trekke frem seksuell orientering. Et interessant moment er at der bøkene snakker om seksuell orientering, bruker de konsekvent begrepet legning eller seksuell legning. At bøkene utelukkende knytter seksualitet til seksuell orientering strider med blant annet Meyers (2010) bredere definisjon av begrepet som også omfatter atferd og identitet. Dette gjøres i boken FOKUS hvor seksuell legning forklares, etterfulgt av en kort forklaring av begrepene heterofil, homofil, bifil og lhbti (s. 49).

“*Seksuell legning* er et uttrykk som forteller hvilket kjønn et menneske blir seksuelt tiltrukket av.

“*Heterofile* blir tiltrukket av personer av motsatt kjønn.”

“*LHBTI* er en samlebetegnelse for alle som ikke betegner seg som heterofile.

Forkortelsen står for **l**esbiske, **h**omofile, **b**ifile, **t**ranspersoner og **i**nterkjønnspersoner.”

“Lesbiske og homofile blir tiltrukket av mennesker med samme kjønn”

“Bifile blir tiltrukket av både kvinner og menn”.

(s. 49)

Sett i forhold til de andre bøkene utmerker FOKUS (Dahle et. al., 2020) seg gjennom å gi en tydelig definisjon av begrepene. At også *heterofile* defineres på lik linje med de øvrige seksuelle orienteringene som boken tar for seg, kan tenkes å være et steg i retning av *vanliggjøring* (Hellesund, 2021). Tross at boken påpeker at “vi regner med at ni av ti er heterofile” ( FOKUS, s. 49) gis ikke begrepet heterofil en annen status enn de andre begrepene, slik det kunne blitt gjort dersom begrepet ikke ble definert på lik linje med de øvrige begrepene. Likevel kan det diskuteres om den setningen, slik den er formulert, kan bidra til andregjøring av ikke-heterofile gjennom å vektlegge skillet mellom heterofile og ikke-heterofile (Røthing, 2009). Boka gir i tillegg slipp på en mulighet til å diskutere en todelt forståelse av kjønn ved å ikke videre adressere *interkjønnspersoner* (Doan, 2010; Butler, 1990).

Alle bøkene presenterer seksualitet og seksuell orientering relativt todelt, eller dikotomisk. Kun Delta! (Holgersen et. al., 2020) og FOKUS (Dahle et. al., 2020) nevner flere seksuelle orienteringer enn heterofil og homofil, men kun sistnevnte *forklarer* hva de ulike legningene innebærer slik jeg har presentert ovenfor. Delta! (Holgersen et. al., 2020) definerer kun homofili, dette gjøres kort og konsist gjennom å si at “Homofili betyr at menn forelsker seg i menn, og kvinner i kvinner.” (s. 91). Bøkene bærer preg av en relativt heteronormativ fremstilling hvor det heterofile er det «vanlige» mens homofile eller mennesker med andre seksuelle orienteringer omtales som noe eget. Dette forsterkes av at tematikken nærmest utelukkende behandles i egne kapitler, i tråd med Ruiz-Cecilia m.fl. (Ruiz-Cecilia et. al., 2020). Også ved å kun definere begrepet homofili kan en påstå at Delta! (Holgersen et. al., 2020) bidrar til å forsterke skillet mellom et heterofilt “oss” og et homofilt “de”, gjennom å implisitt si at homofili er noe som må forklares mens eksempelvis heterofili er *gitt* og ergo det

som er *vanlig* og de som sitter med definisjonsmakten (Røthing, 2009; Hellesund, 2021; Bourdieu, 1993).

Et annet interessant moment er at kun én av bøkene velger å bruke begrepet *skeiv*. Selv om en ser tendenser til at ungdom i større grad bruker dette begrepet fremfor andre (Pedersen et. al, 2021, s. 307), brukes ordet, etter mine data å dømme, kun en gang i boka *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021). Her brukes det i en bildetekst i tilknytning til pride-festivalen og homofiles rettigheter (s. 121).

Når det gjelder seksuell atferd stiller alle bøkene relativt svakt på representasjon av dette. CSE vektlegger at undervisningen skal ha en sex-positiv tilnærming (Miedema et. al., 2020, s. 758). Dette oppfatter jeg at bøkene gjør i liten grad. Likevel trekker FOKUS (Dahle et. al., 2020) kort frem endringer i holdninger til sex (utenfor ekteskap) og seksualmoral – normer rundt seksuell atferd (s. 48). Den samme boken nevner også kort porno i konteksten av at det kan være unges første møte med sex og at «ekte sex ikke trenger å likne på porno.» (s. 48). Porno som første møte med sex, og potensielle (negative) konsekvenser av dette vektlegges mer i *Delta!* (Holgersen et. al., 2020). Her trekkes også frem at ungdom ønsker mer kunnskap om sex og lyst, samt hjelp til å unngå stereotypiene som pornografiske fremstillinger viser (s. 95). At seksuell debutalder er høyere enn flere kanskje tror trekkes også frem. Under denne delen inviteres eleven (leseren) til å reflektere over det de (eventuelt) har sett i pornofilmer, og hvordan de ønsker å forholde seg til det (s. 94-95).

Samtidig knyttes både porno og tradisjonelle kjønnsroller til noe negativt, for både jenter og gutter. Dette kan åpne for refleksjon for “begge” sider av både tradisjonelle og samtidige forventninger. CSE anerkjenner ungdom som seksuelt aktive, og med tanke på internetts utvilsomt sterke posisjon i unge menneskers liv kan en argumentere for at det å trekke porno inn i seksualitetsundervisningen underbygger CSEs mål om å fostre ungdom som evner å reflektere over egen seksualitet og bidra til trygg seksuell atferd (Vanwesenbeeck, 2020; Miedema et. al., 2020). Også *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) er så vidt innom tematikken “ekte sex” der boken i en bildetekst under et bilde fra serien *Normal People* påpeker at serien har fått skryt for å vise mer realistisk sex enn andre filmer gjerne gjør (s. 152), noe som kan bidra til at unge reflekterer over eget sexliv kontra det som vises på TV.

En viktig del av helhetlig seksualitetsundervisning er en sex-positiv tilnærming som tar høyde for at ungdommer er seksuelt aktive, og viktige deler av dette aspektet ved seksualitet er velvære og nytelse (Miedema et. al., 2020, s. 758). FOKUS (Dahle et. al., 2020) er den eneste av bøkene som direkte adresserer dette, om enn svært kort. I sammenheng med delen om selvbestemt seksualitet som er videre utdypet i delkapittel 6.3 står setningen: “Seksualitet finnes i alle menneskers liv, og kan gi nytelse, glede og et positivt selvbilde hvis den er frivillig og ønsket.” (s. 50). Med denne korte setningen adresserer boka selvbestemmelse, nytelse, selvbilde og samtykke, samtidig som den presenterer seksualitet som noe helt naturlig. En slik sex-positiv tilnærming kan bidra til at ungdom utvikler holdninger som fører til trygg seksuell atferd (Vanwesenbeeck, 2020, s. 7; Støle-Nilsen, 2022, s. 24-25). At bøkene i så stor grad unngår nytelses-aspektet av seksualitet og seksuell atferd kan, i lys av CSE, sees på som en svakhet da dette er et viktig aspekt innenfor seksuell helse (Miedema et. al., 2020).

Kroppsfokus er tematikk som kun to av bøkene gir plass til: Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) og Delta! (Holgensen et. al., 2020). Ser en på kompetansemålets formulering er dette påfallende. Kropp nevnes eksplisitt i kompetansemålet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), likevel er kropp den underkategorien hvor *minst* av mine data stammer fra. Her må selvsagt tas høyde for at kategoriene går inn i hverandre, og mye av det som er plassert under andre overordnede kategorier kan ses i sammenheng med nettopp *kropp*. Her velger jeg å stille et hypotetisk spørsmål: *Kan en hjelpe unge til å bli trygge i sin egen seksualitet, med alt ordet innebærer, uten å adressere selve kroppen?* “Med alt ordet innebærer” refererer til Meyers (2010) tredeling av seksualitetsbegrepet: seksuell orientering, seksuell atferd og seksuell identitet (s. 47-56).

Det fjerde av Miedemas m.fl. (2020) fire kjernekomponenter innenfor CSE starter med positive seksualiteter (s. 750), og én del av seksualiteten er naturligvis *kroppen*. I Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) vektlegges kroppsfokus, hvordan utseende og kropp kan bli sett på som et prosjekt, og viktigheten av “å alminneliggjøre kropp, tanker og følelser, gi hjelp til å tåle det uperfekte og stå støtt i livet!” (s. 137). Delta! (Holgensen et. al., 2020) tar dette et steg videre gjennom å sette et økende kroppsfokus i sammenheng med sosiale medier og “psykiske problemer” særlig blant kvinnelig ungdom (s. 242). Begge bøkene setter dermed, som nevnt, fokus på kroppsfokus. Dog er det gjort relativt kort og overfladisk uten å egentlig tilby noen verktøy til ungdom som kanskje sliter med å akseptere sin egen kropp, og stiller dermed svakt i forhold til kjernekomponentene i CSE (Miedema et. al., 2020).

Ingen av bøkene vektlegger prevensjon, forebygging av kjønns sykdommer eller (uønsket) graviditet. Dette er ikke nødvendigvis en mangel i bøkene da, slik Støle-Nilsen også nevner, akkurat den tematikken gjerne naturlig faller inn under naturfagets ansvarsområde (Støle-Nilsen, 2022, s. 19). Likevel kan man argumentere for at kompetansemålets åpne formulering åpner opp for samtale rundt det, og at det er en viktig del av det vi kaller helhetlig seksualitetsundervisning (Miedema et. al., 2020). Noe flere av bøkene derimot har valgt å legge vekt på er holdningsendringer rundt seksualitet. Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) trekker inn holdningsendring i forhold til at det kan føre til endring i det formelle lovverket, slik tilfellet var med opphevelsen av forbudet mot homofili i 1972 (s. 121). Senere i samme bok nevnes også retten til adopsjon og assistert befruktning (s. 142). Delta! (Holgersen et. al., 2020) har valgt å gjøre det ganske likt, ved å snakke om hvordan holdningsendringer i samfunnet gjenspeiles i lovendringer, men strekker det enda videre til DNKs aksept av homofil vigsel og knytter det til endringer i holdninger til likestilling (s. 91-92). Delta! (Holgersen et. al., 2020) viser også mer bredde enn Medborgerskap ved å påpeke at holdninger kan variere internasjonalt, nasjonalt og lokalt og kan skille seg fra lovverket.

I tråd med skeiv teori og tanken om å utfordre heteronormativitet, vektlegger Delta! (Holgersen et. al., 2020) også at “vi” ikke er i mål når det kommer til “Holdningene til at homofile, bifile og transseksuelle har krav på respekt og likeverd” (s.118), selv om disse holdningene står sterkere i samfunnet nå enn før. I FOKUS (Dahle et. al., 2020) trekkes tematikken holdningsendring ytterligere et steg videre gjennom å eksemplifisere at også holdninger til sex har endret seg de siste sytti årene, ikke bare holdningene til *seksuell legning*, og viser til kongens tale til det norske folk hvor likekjønnet kjærlighet ble omtalt (s. 48). Hele tre av bøkene trekker dermed frem holdningsendringer til ulike deler av begrepet seksualitet. Dette kan sees på som et forsøk på å utfordre heteronormativitet, og en sex-positiv tilnærming (Miedema et. al., 2020). Det bøkene derimot *ikke* gjør er å kritisere de (heteronormative) holdningene som har vært. Ingen av bøkene, utenom Delta! (Holgersen et. al., 2020), snakker om holdninger til andre lhbt-personer enn homofile, noe som kan bidra til å opprettholde homo-hetero dikotomien (Pedersen, Slagstad & von Soest, 2021, s. 307).

En del av kompetansemålet er å kunne drøfte normer når det kommer til seksualitet, og faget samfunnskunnskap legger opp til at elevene skal kunne sette seg inn i og forstå ulike



perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019). I *Pilot* (Engelien, et. al., 2020) knyttes retten til det å være homofil til menneskerettighetene og en diskusjon om konflikt mellom kollektive og individuelle rettigheter (s. 145). I tillegg bruker boken eksempler på behandling av homofile i andre land (Uganda og Tanzania) til å legge opp til refleksjon og drøfting rundt rettigheter i Norge kontra andre deler av verden. Debattinnleggene om bistand til Tanzania tross forfølgelse av homofile er et godt eksempel på å vise ulike synspunkt om en sak. Det samme gjør *Delta!* (Holgersen et. al., 2020) der de viser tre ulike ungdomspartiets svar til påstanden “Det bør ikke være forskjeller i rettighetene om man gifter seg homo- eller heterofilt.” (s. 113). På denne måten legger bøkene opp til at elevene får konkrete eksempler på ulike perspektiver, i tråd med læreplanverket.

### 6.3 Grensesetting

Et fellestrekk hos alle de fire lærebøkene er at grenser og grensesetting i all hovedsak trekkes frem i forhold til lovverk rundt seksuelle overgrep, seksuallovbrudd og seksuell trakassering. Dette gjøres dog noe ulikt. I *Medborgerskap* (Evjen & Gjerde, 2021) trekkes nettovergrep inn, samt noe statistikk rundt seksuelle overgrep og hvor en kan få hjelp dersom en er utsatt for overgrep (s. 144-145). Boka forklarer i tillegg *seksuelle overgrep*. *Pilot* (Engelien, et. al., 2020) trekker også inn denne tematikken i form av nettvett og gir et hypotetisk eksempel om bildedeling (s. 172 og 175). Det gjelder altså seksualiserte bilder. *Delta!* (Holgersen et. al., 2020) trekker også inn bildedeling og lovverk rundt dette (s. 97-99), men dette er ikke å finne i *FOKUS* (Dahle et. al., 2020). Det digitale er en stor del av ungdommers (les: de aller fleste menneskers) liv, og det kan derfor argumenteres for at ting som bildedeling er viktig å trekke inn i forsøket på å danne mennesker som står trygt i sin egen seksualitet og innehar kunnskapen til å sette egne grenser samt respektere andres (UNESCO, 2018, s. 16; Vanwesenbeeck, 2020). I boka *Delta!* (Holgersen et. al., 2020) presiseres det likevel at samtykkende jevnaldrende har lov til å sende slike bilder til hverandre (s. 97-98). Dette kan være et viktig poeng innenfor en sex-positiv tilnærming til seksualitetsundervisning som anerkjenner at sex og seksualitet er en naturlig del av ungdommers liv, og kan bidra til trygg seksuell atferd (Miedema et. al., 2020; Vanwesenbeeck, 2020; Støle-Nilsen, 2022). Særlig der *samtykke* presiseres, kan det hjelpe ungdommene å ta trygge valg.

At bøkene på hver sine måter trekker inn seksuallovbrudd og seksuelle overgrep kan også bidra til at unge forstår alvorlighetsgraden av å tråkke over slike grenser, og gjøre dem klar over hvilke rettigheter de har når det kommer til egen kropp og seksualitet, i tråd med blant annet UNESCOs retningslinjer for CSE (UNESCO, 2018). FOKUS (Dahle et. al., 2020), som den eneste av bøkene, går nærmere inn på hva seksuell lavalder er og *hvorfor* vi har en lovfestet seksuell lavalder (s. 48). Dette er i tråd med helhetlig seksualitetsundervisning og rettighetsbasert CSE (Vanwesenbeeck, 2020, s. 3). Pilot (Engelien, et. al., 2020) er også inne på tematikken seksuell lavalder, uten å bruke eller forklare selve begrepet. At FOKUS (Dahle et. al., 2020) også trekker inn og forklarer seksuell trakassering er i tillegg i tråd med rettighetsbasert CSE når det kommer til å oppfordre til atferd som fremmer kjønnslikestilling og danner mennesker som er i stand til å ha trygge og gjensidig tilfredsstillende forhold (Vanwesenbeeck, 2020, s. 4-5). Også Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) definerer seksuell trakassering:

*Seksuell trakassering* er et uttrykk vi bruker om uønsket seksuell oppmerksomhet som oppleves som plagsom eller krenkende. Det kan for eksempel være kommentarer om kropp og utseende, upassende forslag og kommentarer med seksuelt innhold eller nærgående blikk. (FOKUS, s. 50)

*Seksuell trakassering* handler om uønsket seksuell oppmerksomhet som oppleves som krenkende og plagsom. (Medborgerskap: Evjen & Gjerde, 2021, s. 176)

Pilot (Engelien, et. al., 2020) er den eneste av alle de fire bøkene som *ikke* viser til den internasjonale #metoo-kampanjen. Både i Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) og FOKUS (Dahle et. al., 2020) trekkes #metoo frem i kapitlet som handler om yrkes- og arbeidsliv og knyttes til seksuell trakassering på arbeidsplassen. Begge bøkene forteller litt om bakgrunnen for kampanjen, mens sistnevnte også vektlegger at “kampanjen har ført til økt fokus på maktmisbruk i alle deler av arbeidslivet.” (Dahle et. al., 2020, s. 161). Delta! (Holgersen et. al., 2020) har valgt å plassere denne tematikken i kapitlet “Du og samfunnet” og har brukt et leserinnlegg fra Aftenbladet skrevet av tre ungdomsskole-jenter; “Billig” og “pulbar” - #metoo kom aldri til skolegården med tilhørende oppgaver (s. 109). Ved å gjøre det på denne måten kobler Delta! (Holgersen et. al., 2020) tematikken nærmere elevenes livsverden, og det blir et relevant eksempel på at slike ting fortsatt foregår, samt at det er mulig og viktig å si

ifra. Leserinnlegget som presenteres stiller seg kritisk til normer om at gutter “bare er sånn” eller “bare sier sånn” og gir et godt eksempel på nettopp et normkritisk perspektiv, i tråd med CSE (Vanwesenbeeck, 2020).

Videre er det kun to av bøkene som i særlig grad presiserer selvbestemmelse og handlefrihet som Miedema m.fl. (2020) vektlegger under den første av de fire kjernekomponentene som utgjør store deler av helhetlig seksualundervisning. Dette gjøres kort i Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) under overskriften «Respekt og omsorg i seksuelle relasjoner» (s. 152) hvor god kommunikasjon og respekt for den andre partens ønsker vektlegges:

Om den seksuelle relasjonen er for en kort periode eller mer varig, er respekt og omsorg for den andre personen viktig. (s. 152)

Situasjoner som ikke bygger på samtykke og likeverd, er overgrep. (s. 152)

Nettopp samtykke og gjensidig respekt står sentralt innenfor helhetlig seksualitetsundervisning (Vanwesenbeeck, 2020; UNESCO, u.å). Derfor er det, dersom en legger CSE til grunn, kritikkverdig at Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) er den eneste av de fire bøkene som såvidt mitt datamateriale viser adresserer samtykke i konteksten av sex og seksualpartner. Delta! (Holgensen et. al., 2020) trekker frem samtykke i sammenheng med bildedeling hvor eksempelet som brukes er “bilde av kjønnsorganer” (s.97), og viktigheten av å ha samtykke *før* en sender slike bilder for at det skal være lovlig.

I boka FOKUS (Dahle et. al., 2020) blir seksualitet snakket om som noe som er tilstede i alle menneskers liv, og begrepet *selvbestemt seksualitet* forklares. “*Selvbestemt seksualitet* innebærer at du bestemmer selv når og om du vil være seksuelt aktiv, hvem du vil ha seksuelle opplevelser sammen med og hvor grensa går for hva du vil være med på.” (s. 50). I henhold til retningslinjer for CSE kunne det vært nyttig med en avklaring om at valgfrihet og grensesetting ikke bare gjelder “du” men også den eller de andre involverte partene. Likevel er boka inne på både samtykke og kroppslig autonomi, i tråd med blant UNESCOs retningslinjer for helhetlig seksualitetsundervisning (UNESCO, 2018), tross fravær av selve begrepene.

## 7.0 Konklusjon og oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen *Hvordan operasjonaliseres kompetansemålet “reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp” i lærebøker i samfunnskunnskap, sett i lys av skeiv teori og helhetlig seksualitetsundervisning?* (Uthevet del sitert fra: Kunnskapsepartementet, 2019, s. 5), og de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan stiller bøkene seg i forhold til læreplanverket?
2. Hvordan oppfyller bøkene kravene til helhetlig seksualitetsundervisning?
3. Hvordan stiller operasjonaliseringen av kompetansemålet seg i forhold til skeiv teori?

Dette har jeg gjort ved å samle inn data fra de fire lærebøkene Medborgerskap, Pilot, Delta!, og FOKUS, og gått gjennom, analysert, kategorisert og drøftet hvordan bøkene operasjonaliserer kompetansemålet.

Hensikten med denne oppgaven har vært å kartlegge hva bøkene vektlegger innenfor tematikken, og hvordan de vektlegger det. Jeg kan ikke si noe konkret om betydningen dette har for undervisning. I tillegg må denne oppgavens funn sees i lys av både mitt vitenskapsteoretiske ståsted og min egen sosialiseringssprosess. Det tas også forbehold om at mine konklusjoner kunne sett annerledes ut dersom analysen også hadde inkludert digitale læremidler i form av eksempelvis forlagenes egne nettressurser og Norsk Digital Læringsarena (NDLA), som har fordelen at informasjon, pensum og fagstoff kontinuerlig kan oppdateres og forbedres.

I de følgende delkapitlene vil jeg, i svært korte trekk, oppsummere de viktigste punktene fra drøftingen ved å svare på forskningsspørsmålene. For å synliggjøre at oppgaven svarer på forskningsspørsmålene presentert i delkapittel 1.1 er dette kapitlet delt inn i ytterligere tre delkapitler - ett for hvert av forskningsspørsmålene. Her trekkes altså hovedpoengene fra den øvrige drøftingen frem, og settes sammen med nevnte forskningsspørsmål.

## 7.1 Bøkene i forhold til læreplanverket

Som en kan se av de foregående kapitlene viser bøkene variasjon i operasjonaliseringen av kompetansemålet. Læreplan i samfunnskunnskap og øvrige deler av læreplanverket vektlegger tematikken som kompetansemålet innebærer som en viktig forutsetning for ungdommenes identitetsutvikling og livsmestring. Samtlige av bøkene stiller svakt når det kommer til diskusjon og refleksjon rundt grensesetting.

Pilot (Engelien, et. al., 2020) har gjennomgående en vinkling som er å regne for å være mer juridisk *eller fakta-orientert*, og stiller svakere enn de andre bøkene i operasjonalisering av kompetansemålet. Boken har relativt liten dekning av kompetansemålet, og mangler særlig diskusjon rundt grensesetting. Positivt er likevel diskusjonen som boka legger opp til rundt en todelt forståelse av kjønn.

FOKUS (Dahle et. al., 2020) er klart den boken som har størst dekning av ulike seksuelle orienteringer, og vektlegger selvbestemmelse og gjensidig respekt i seksuelle relasjoner mer enn de fleste. Her trekkes også normer og verdier tydeligere frem enn i flere av de andre bøkene.

Delta! (Holgensen et. al., 2020) stikker seg ut som den boken som i størst grad operasjonaliserer kompetansemålet på et vis som gir elever muligheten til å reflektere og drøfte tematikken. Særlig påfallende er at boken, i motsetning til de tre andre, i nevneverdig grad legger opp til refleksjon rundt (negative) konsekvenser av kjønnsroller for både menn og kvinner.

Medborgerskap (Evjen & Gjerde, 2021) har i likhet med Pilot en relativt fakta-orientert eller faglig operasjonalisering av kompetansemålet, men evner å legge opp til noe mer refleksjon rundt eksempelvis grensesetting, og vektlegger kropp mer.

Gjennomgående for bøkene er at de stiller svakt når det kommer til å *reflektere* over grensesetting. Mye av det som blir tatt opp i forhold til denne tematikken er lovverk, og det legges lite opp til refleksjon rundt tematikken selv der bøkene trekker inn selvbestemmelse og

respekt. Det er også svært ensidig presentasjon av både normer, lover og verdier når det gjelder kjønn, seksualitet, og kropp. Jeg oppfatter i liten grad at innholdet i bøkene vil kunne ruste elevene til å sette seg inn i ulike perspektiver, og fokus på *hvordan* man kan sette grenser for seg selv og respektere andres er ikke til stede i det hele tatt. Heller ikke kildekritikk i forhold til tematikken ser ut til å være til stede i bøkene.

## 7.2 Hvordan oppfyller bøkene kravene til helhetlig seksualitetsundervisning?

Sammenlagt dekker de fire lærebøkene en god del av kjernekomponentene i CSE. Hver for seg stiller de derimot svakere.

- a. rettigheter, deltakelse og handlefrihet
- b. seksuell og reproduktiv helse og atferd
- c. kjønnslikestilling og makt
- d. positive seksualiteter og respektfulle forhold

(Miedema, at. al., 2020, s. 750, *egen oversettelse*)

Alle de fire bøkene trekker inn rettigheter, både i form av like rettigheter for begge kjønn og i forhold til homofiles rettigheter. Men kun to av bøkene har noe særlig fokus på selvbestemt seksualitet (Medborgerskap og FOKUS), som er en sentral del av helhetlig seksualitetsundervisning i forhold til selvbestemmelse, rettigheter og kroppslig autonomi. Så vidt jeg kan se er det ingen av bøkene som trekker inn seksuell helse i nevneverdig grad. Forebygging av kjønns sykdommer og uønsket graviditet er ikke et tema i noen av bøkene, men som nevnt i 6.2 er dette ikke nødvendigvis samfunnsfagenes oppgave, og kan derfor ikke brukes som kritikk mot operasjonaliseringen av dette kompetansemålet.

Ei heller vektlegges dette aspektet ved seksualitetsundervisning i læreplanverket.

Kjønnslikestilling adresseres i alle bøkene, og de trekker på hver sin måte frem

kjønnsforskjeller - i arbeidsliv, yrkesvalg, skole m.m. At kun Delta! (Holgensen et. al., 2020) adresserer makt i denne sammenheng ansees som et stort "hull" i CSE i de andre tre lærebøkene. Angående punkt d er det fint at FOKUS og Delta! belyser porno, og vektlegger at "ekte sex" ikke trenger å være lik det man er i filmer. Og foruten tematikken selvbestemt seksualitet finnes ingen fokus på respektfulle forhold utover det som presenteres av seksuallovgivning i de ulike bøkene.

### 7.3 Hvordan stiller operasjonaliseringen av kompetansemålet seg i forhold til skeiv teori?

Skeiv teori vektlegger fokus på kritikk og brytning med heteronormative perspektiver og en todelt forståelse av kjønn (Røthing & Svendsen, 2009, Pedersen, 2005; Butler, 1990). Dette oppfatter jeg at samtlige av bøkene gjør i svært liten grad. Alle bøkene har relativt heteronormative og dikotomiske fremstillinger av både kjønn og seksualitet. Både normer, holdninger, verdier og lover blir presentert og det vises til endringer i disse, men det legges ikke opp til noen særlig drøfting rundt verken av temaene. Delta! (Holgensen et. al., 2020) er godt inne på en kritikk av en todelt forståelse av kjønn, og poengteringen av krysspress i sammenheng med kjønnsroller kan sies å være i tråd med skeiv teori. FOKUS (Dahle et. al., 2020) stiller sterkest på representasjon av ulike seksuelle orienteringer, særlig der begrepet heterofil også blir definert, men bærer likevel preg av heteronormativitet ved å påpeke at "vi regner at ni av ti er heterofile". Fremstillingen av kjønn er også her relativt binær.

At samtlige av bøkene snakker om kjønnsroller og reproduksjon av disse er i tråd med Pedersen (2005) og Butler (1990) og kjønn som noe en sosialiseres inn i. Fallhøyden blir derimot stor da det i svært liten grad blir lagt opp til konsekvenser med å bryte med disse normene. Tross variasjoner i bøkene vil jeg driste meg til å påstå at alle de fire lærebøkene som her er analysert og presentert i ytterste konsekvens kan bidra til andregjøring og heteronormative perspektiver dersom de brukes ukritisk av lærere i undervisning. I tillegg legger bøkene i svært liten grad opp til normkritikk, og ingenting som jeg har funnet i forhold til heteronormativitet eller heteroprivilegier. Snarere oppleves dette som helt valgt bort.

## 7.4 Kort om betydning for undervisning, og videre forskning

I de foregående delene av denne oppgavens drøftingskapittel har jeg vist at bøkernes operasjonalisering av kompetansemålet som er utgangspunktet for min problemstilling er noe svak. De er noe for lite dekkende både i forhold til skeiv teori og CSE, samt læreplanverket. Selv om det er forskjeller mellom bøkene har de til felles at de alle har mangler. Med tanke på at lærebøker fortsatt i relativt stor grad brukes som strukturerende element i undervisning, og da gjerne særlig i samfunnsfagene, og at lærere har en tendens til å sky unna kontroversielle tema som seksualitetsundervisning kan en potensiell konsekvens være at elevene ikke får tilstrekkelig seksualitetsundervisning (Aashamar et. al., 2021; Blikstad-Balas, 2014; Goldschmidt-Gjerløw, 2022).

Dersom den faktiske seksualitetsundervisningen utelukkende baserer seg på bøkene, vil jeg argumentere for at undervisningen ikke vil være tilstrekkelig og vil bære preg av en lærer som fremstår som en *konfliktvegrer* (Trysnes & Skjølberg, 2022). For at elevene skal få den seksualitetsundervisningen de har krav på innenfor samfunnskunnskapens rammer, legges det dermed vekt på lærere og deres kildekritiske evne til å kunne hente inn relevant pensum og fagstoff fra andre kilder enn lærebøkene i seg selv. Likevel legger bøkene, og særlig Delta! (Holgersen et. al., 2020), opp relativt greie rammer for undervisningen så lenge underviser evner å trekke inn stoff fra andre kilder. På et vis vil jeg si at bøkene ser ut til å forsøke på en danningstilnærming til seksualitetsundervisning, da de trekker inn elementer fra *nesten* alle av Støle-Nilsens (2022) tilnærminger til seksualitetsundervisning. Dog utelater de *helsetilnærmingen* i sin helhet, og det må derfor sies at de ikke evner å leve helt opp til en danningstilnærming.

At heteronormativitet og en todelt forståelse av både kjønn og seksualitet er gjennomgående i bøkene kan også i ytterste konsekvens bety reproduksjon av heteroprivilegier i klasserommet og en opplevelse av et heterofilt “vi” og et ikke-heterofilt “dem” i klasserommet (Meyer, 2010; Røthing, 2009; Røthing, 2007).



Uansett hvilken av bøkene en velger å bruke i undervisning vil jeg oppfordre alle lærere i samfunnskunnskap til å operere med en hybrid praksis dersom målet er å gi en normkritisk, helhetlig seksualitetsundervisning, og operasjonalisere kompetansemålet fullt ut i undervisning (Blikstad-Balas, 2014).

I min oppgave har jeg kun sett på hva bøkene sier og hvordan de operasjonaliserer kompetansemålet. Jeg kan ikke si noe konkret om hvordan disse bøkene egentlig preger seksualitetsundervisningen i samfunnskunnskap. Videre forskning på tematikken kan fokuseres på hvordan bøkene faktisk brukes i strukturering, planlegging og gjennomføring av undervisning, og hvordan seksualitetsundervisning i faget samfunnskunnskap *faktisk* utspiller seg etter implementeringen av Kunnskapsløftet 2020. Det ville også vært interessant å sett på om det er samsvar mellom undervisningen og det elever selv oppgir at de ønsker kunnskap om innenfor seksualitetsundervisning.

## 8.0 Litteraturliste

Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyer. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget (Opprinnelig utgitt 1996).

Bernt, J. F. & Boe, E. M. (2021, 22. sept). *forskrift*. Store norske leksikon. <https://snl.no/forskrift>

Blikstad-Balas, Marte (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdiraktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–347). Norus Forlag.

Bourdieu, P. (1993). *Language and symbolic power*. (J. B. Thompson, Red.) (G. Raymond & M. Adamson, Overs.) Harvard University Press.

Brottveit, G. (2018). Tekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode. I Brottveit, G. (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 107-117). Gyldendal.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversions of Identity*. Routledge.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.

Byrne, A. (2023a). The origin of “Gender Identity”. *Archives of Sexual Behavior*, 52, 2709-1711. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02628-0>

Byrne, A. (2023b). More on “Gender Identity”. *Archives on Sexual Behavior*, 52, 2719-2721. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02695-3>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. (3. utg.). Sage.

Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.

Dahle, M., Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2020). *FOKUS: Samfunnskunnskap*. Aschehoug.

de Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. *Differences*, 3(2), iii-xviii.

Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit, G. (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal

Det Norske Akademis Ordbok (*før opp de 3 kildene, fra kapittel om læreplan NB! Disse strykes mest sannsynlig*)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2020-nåtid). *Læring* [Audiopodkast]. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/3UoNGBIx7yDcYsXAjBDycL?si=6f1e41bfa6a5411a>

Doan, P. L. (2010). The tyranny of gendered spaces - reflections from beyond the gender dichotomy. *Gender, Place & Culture*, 17(5), 635-654. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2010.503121>

Ekteskapsloven. (1993). *Lov om ekteskap* (LOV-1991-07-04-47). Lovdata <https://lovdata.no/lov/1991-07-04-47>

Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø. G. & Wiik, B. (2020). *Pilot: Samfunnskunnskap VGS*. Gyldendal

Evjen, K. & Gjerde, E. B. (2021). *Medborgerskap: Samfunnskunnskap VG1/VG2*.

Fagbokforlaget

Fjellidalen, H., Haugen, V. & Olsson, S. V. (2024). Vil ha undervisning i stedet for porno-påvirkning. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/loves-bedre-opplaering-for-a-motvirke-porno-pavirkning-1.16755528>

Friestad, N. K. (2022, 9. mai). *Er framtidens lærere forberedt på å snakke om sex?* UiS. <https://www.uis.no/nb/forskningsformidling/er-framtidens-laerere-forberedt-pa-a-snakke-om-sex>

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 163-178.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2023). *Sexual violence and children's rights: A mixed methods study of teachers' and students' perception of teaching practice in social science education* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23-33.

Grødem, A. S. (2014). A Review of Family Demographics and Family Policies in the Nordic Countries. *Baltic Journal of Political Science*, (3), 50-66.

Hellesund, T. (2021). Vanliggjøringens potensial: Homofili og andre "fundamentale forskjeller". I M. v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-15>

Heie, M. (Programleder). (2022, 15. mars). Er læreboka død? [Audiopodkast-episode] I *Læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet UiO.

<https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/2022/er-lereboka-dod.html>

Holgersen, T. S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2020). *Delta!: Samfunnskunnskap VG1/VG2*. Cappelen Damm.

Horne, S. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2006). The female subjectivity inventory: Development and validation of a multidimensional inventory for late adolescents and emerging adults. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 125-128.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Larsen, H. (2020, 4. november). 40 prosent av unge jenter har opplevd seksuell trakassering. *NRK*. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/1-av-3-videregaende-elever-har-opplevd-seksuell-trakassering-viser-ungdata-undersokelsen-2020-1.15227409>

Lippe, M. v.d. (red.) (2021). *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-15>

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2018). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>

Lovdata. (u.å). *Sentrale forskrifter mv.* Hentet 20. mai 2024 fra <https://lovdata.no/register/forskrifter>

Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse* (s. 153–170). Gyldendal Akademiske.

Martinussen, W. (2012). *Samfunnsliv: Innføring i sosiologiske tenkemåter* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Meyer, E. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Springer.

Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Miedema, E., Le Mat, M. L. J. & Hague, F. (2020). But is it *Comprehensive*? Unpacking the 'comprehensive' in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747–762. <https://doi.org/10.1177/0017896920915960>

Nilsen, M. M. (2021). Dette skulle unge ønske de lærte i seksualundervisningen. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/y4ml2J/dette-skulle-unge-oenske-de-laerte-i-seksualundervisningen>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

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

Pedersen, W. (2005). *nye seksualiteter*. Universitetsforlaget.

Pedersen, W., Slagstad, K. & von Soest, T. (2021). Nye seksualiteter, nye kjønn? I. G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN* (Kap. 13, s. 295–315). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch13>

Peräkylä, A. (2021). Validity in Qualitative Research. I Silverman, D. (red.), *Qualitative Research* (4. utg, s. 447-461). Sage.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Prior, L. (2021). Using Documents in Social Research. I Silverman, D. (red.), *Qualitative Research* (4 utg., s. 185-199). Sage

Regjeringen. (2024, 14. mai). *300 millioner til trykte lærebøker i skolen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/300-millioner-til-trykte-lareboker-i-skolen/id3038275/>

Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J. & Marín-Macías, C. (2020). Analysis of Heteronormativity and Gender Roles in EFL textbooks. <https://doi.org/10.3390/su13010220>

Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner: Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(5), 356-358. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>

Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådvile lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), 27–51.

Røthing, Å. (2009). “Vi har ikke noe imot de homofile”: Heteroprivilegier i undervisning om homoseksualitet i norsk skole. *Tidsskrift för genusvetenskap*, (1), 89-103.

Røthing, Å. (2019). “Ubehagets pedagogikk” - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

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

Solhaug, T., Borge, J. A. O. & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47-68.

Stokke, M., Lundhaug, K., Hammeren, G., Solberg, A. & Steinland, V. (2018). *Skeives levekår i Agder* (ØF-rapport 10/2018). Østlandsforskning.

Statistisk sentralbyrå. (u.å.) *Fakta om likestilling*. Hentet 20. mai 2024 fra <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling>

Stoltze, K., Nije, R. A., Jonassen, A. d B. & Olaisen, R. P. (2024, 9. mai). Stor økning i hatkriminalitet mot skeive: - Vil bare gi opp. *NRK*. <https://www.nrk.no/stor-oslo/politiet-om-hatkriminalitet-okning-mot-skeive-og-transpersoner-1.16868206>

Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.

Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-69) Universitetsforlaget.

Tveter, L. (2022, 20. april). 50 år siden opphevelsen av straffeloven §213 - "homoparagrafen". *Lovdata*.

[https://lovdata.no/artikkel/50\\_ar\\_siden\\_opphevelsen\\_av\\_straffeloven\\_%C2%A7\\_213\\_\\_%C2%ABhomoparagrafen%C2%BB/3943](https://lovdata.no/artikkel/50_ar_siden_opphevelsen_av_straffeloven_%C2%A7_213__%C2%ABhomoparagrafen%C2%BB/3943)



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (u.å.). *Comprehensive Sexuality Education Implementation Toolkit*. Hentet 19. mai fra <https://csetoolkit.unesco.org/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009) *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*. UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet 16. februar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Kunnskapsløftet 2020 - hvorfor har vi fått nye læreplaner? Hentet 16. februar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet. Hentet 19. februar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemal-og-vurdering/kv48?lang=nob>

Utdanningsforbundet. (2014). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

Vanwesenbeeck, I. (2020). *Comprehensive sexuality Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190632366.013.205>

Veiden, P. (2000). Innledning. I P. Berger & T. Luckmann, *Den samfunnskapte virkelighet*. (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget (Opprinnelig utgitt 1996).

Watson, K. (2005). Queer Theory. *Group Analysis*, 38(1), 67-81.  
<https://doi.org/10.1177/0533316405049369>

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.