

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk-Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

Oda Marie Westby

**Masteravhandling i samfunnsfag.
De feministiske bølgenes påvirkning
på norske læreplaner for
samfunnsfag.**

The Influence of the Feminist Waves on
Norwegian Curricula for Social Studies.

MGLU-5-10
2MASTER510

2023

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av min studietid ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar. Arbeidet med å skrive en masteroppgave har tatt tid og har til tider vært stressende, jeg har flere år takke for at jeg nå kan levere oppgaven.

Jeg vil først og fremst takke mine medstudenter og klassekamerater for fem innholdsrike og fine år. Dere har gjort opplevelsen både lærerik og morsom.

Jeg takker spesielt min samboer Marcus Evensen for god støtte under denne prosessen, det å skrive master i samfunnsfag samtidig har gjort oss sterkere. Videre vil jeg takke jentegjengen for utallige støttende meldinger og timer på biblioteket. Eva, Andrea og Regine jeg kunne aldri fullført disse fem årene uten dere. Vi har hjulpet hverandre og forstyrret hverandre, men jeg ville aldri vært foruten deres vennskap. Jeg vil også takke mamma og pappa for den forståelsen dere har vist meg når ting har vært vanskelig, dere har hatt troen på meg uansett hva gjennom fem år.

Mest av alt vil jeg takke min veileder, Siri Wieberg Klausen. Du har virkelig vært til stor hjelp, uten dine gode tilbakemeldinger og din konstruktive kritikk hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Siste med ikke minst vil jeg takke min bestemor Idunn som gikk bort i 2014, du er grunnen til at jeg alltid har villet bli lærer.

Oda Marie Westby

Hamar, mai 2023

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	8
1. BAKGRUNN FOR STUDIEN	10
1.1. NY BØLGE OG NYE LÆREPLANER?.....	10
1.2. PROBLEMSTILLING	11
1.3. ORIENTERING OM OPPGAVENS OPPBYGNING	13
2. TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1. FUNN	17
2.1.1. Åse Røthing- Om kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplan.....	17
2.1.2. Lindsay Willis- om kjønn og likestilling på pensum i sørafrikanske skoler.....	19
2.1.3. Maria Hedlin- likestilling mellom kjønn i den svenske skolen	20
2.2. DENNE OPPGAVENS STÅSTED	22
3. TEORI.....	23
3.1. DEN FØRSTE FEMINISTISKE BØLGEN 1700-1800 TALLET	23
3.2. DEN ANDRE FEMINISTISKE BØLGEN 60-70 TALLET	29
3.2.1. Det lange 70-tallet.	30
3.2.2. «Radikale» feminister.	32
3.3. DEN TREDJE FEMINISTISKE BØLGEN, 1990- CA. 2000	33
3.3.1. Typisk norsk å være likestilt?	34
3.3.2. Regnbuefamilier	35
3.3.3. Et nytt perspektiv?	36
3.4. DEN FJERDE FEMINISTISKE BØLGEN, NÅTID.....	37
3.4.1. #Metoo	38
3.4.2. Digitalisering og teknologisk globalisering.....	38
3.4.3. Den feministiske splittelsen.....	40
3.5. FEMINISTISKE TEORIER.	41
3.5.1. Liberalfeminisme.....	41
3.5.1.1. Hva er liberalfeminisme?	41
3.5.2. Radikalfeminisme	43

3.5.2.1. Hva er radikalfeminisme?	44
3.5.3. <i>Postmoderne feminisme</i>	45
3.5.3.1. Michel Foucault	46
3.5.3.2. Judith Butler	47
4. METODE:	49
4.1. KVALITATIV INNHOLDSANALYSE	49
4.2. FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING	49
4.3. UTVALGSKRITERIER FOR LÆREPLANENE	50
4.4. OVERSIKT OVER STUDIENS LÆREPLANER	52
4.5. OM UTVIKLING AV LÆREPLANER.	54
4.6. OM KODING OG KATEGORISERING	55
4.7. PREDEFINERTE NØKKELOD OG BEGREPER.	55
4.8. KATEGORISERING	57
4.9. DEN HERMENEUTISKE SIRKEL	59
4.10. VALIDITET OG RELIABILITET	59
5. DRØFTING OG ANALYSE	62
5.1. LÆREPLANENE OG DE FEMINISTISKE BØLGENE.	62
5.1.1. <i>R94</i>	63
5.1.2. <i>LK97</i>	63
5.1.3. <i>LK06</i>	64
5.1.4. <i>LK20</i>	66
5.2. HOVEDFUNN	67
5.2.1. <i>Kjønn/kjønnsroller- oppgjør med tradisjonelle roller</i>	68
5.2.2. <i>Fra likestilling mellom kjønnene til likeverd for alle grupper</i>	71
5.2.3. <i>Kvinner, menn, jenter og gutter- motpoler eller likestilte?</i>	73
5.2.4. <i>Diskriminering- sterkt vektlagt i læreplanene</i>	75
5.2.5. <i>Like rettigheter for alle- uansett hva</i>	77
5.2.6. <i>Feminisme og Likestilling mellom menn og kvinner- ikke aktuelt?</i>	78
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	80
LITTERATURLISTE.	83

Norsk sammendrag

Dette er en mastergradsoppgave i samfunnsfag ved Høgskolen i Innlandet. Oppgaven er en kvalitativ innholdsanalyse av de feministiske bølgene med tilhørende feministisk teori samt læreplanene fra 1994, 1997, 2006 og 2020. Jeg har lagt vekt på læreplanene i samfunnsfag, samfunnskunnskap og de generelle delene. Problemstilling lyder som følgende: *På hvilken måte har de feministiske bølgene påvirket generell del og læreplanene for samfunnsfag både i norsk grunnskole og videregående skole?* Formålet er å belyse denne relasjonen gjennom å undersøke og beskrive forholdet mellom de feministiske bølgenes kampsaker og de aktuelle læreplanene. Den metodiske tilnærmingen for undersøkelsen er kvalitativ innholdsanalyse. Jeg anså denne metoden som best egnet da jeg analyserer offentlige tekster. For å kategorisere funn fra læreplanene valgte jeg å telle fremkomsten av ulike nøkkelord og fraser som er relevante for problemstillingen. Nøkkelordene som ble brukt for å søke i læreplanene er: likestilling, kjønn/kjønnsroller, feminisme, likestillingsarbeid, kvinner, menn, jenter, gutter, likeverd, like rettigheter for alle, diskriminering og likestilling mellom menn og kvinner. Funnene gjort gjennom å analysere læreplanene etter nøkkelordene ble analysert opp mot liberalfeministisk teori, radikal feministisk teori, postmoderne feministisk teori og tidligere forskning. Funnene i oppgaven viser at de feministiske bølgenes kampsaker har hatt en viss påvirkning på læreplanenes innhold. Flere av funnene er knyttet til den tredje feministiske bølgenes fokus på likhet for alle og den postmodernistiske feminismens fokus på at identitet skal kunne skapes selv og ikke være forutbestemt av tradisjoner og samfunnsforventninger. Det faktumet at flere av funnene tilhøre den tredje feministiske bølgen og postmodernistisk feministisk teori er ikke overraskende da den tredje feministiske bølgen foregår i samme periode som flere av de aktuelle læreplanene jeg har sett på har gyldighet. Det vil si fra 1990- tidlig 2000-tall. Et av de mest konkrete funnene fra dette studien er overgangen fra bruken av ordet likestilling til bruken av ordet likeverd. I løpet av den tredje feministiske bølgen endrer fokuset seg fra likestilling mellom kjønnene til likeverd mellom alle individer i samfunnet, uavhengig av hudfarge, etnisitet, kjønn, helse, seksuell orientering og lignende. Denne nye begreps bruken kommer også tydelig fram i læreplanene, spesielt i deres generelle del. Dette funnet er bare en av flere som er presentert i dette masterstudiet. Oppgavens funn blir naturligvis formet av de ulike teoriene jeg har valgt.

Det er derfor viktig å legge vekt på at det er mulig at annen teori kunne gitt en annen vinkling på funnene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in social science at the Innlandet University Collage. The thesis is a qualitative content analysis of the feminist waves, including feminist theory, and the curricula from 1994, 1997, 2006 and 2020. The focus is on the curricula for social studies, civic educations, and the general parts. The research question is: *In what ways have the feminist waves influenced the general parts and curricula for social studies in Norwegian primary and secondary schools?* The aim is to illuminate the relationship between these by examining and describing the connection between the themes in the feminist waves and the relevant curricula. The chosen methodological approach for the study is qualitative content analysis, which is considered most appropriate for analyzing public texts. To categorize the findings from the curricula, the occurrence of various keywords and phrases relevant to the research question were counted. The keywords used to search the curricula are: equality, gender/gender roles, feminism, gender equality work, women, men, girl, boys, equal worth, equal rights for all, discrimination and equality between men and women. The findings from the analysis of the curricula using the keywords were analyzed in relation to liberal feminism theory, radical feminist theory, postmodern feminist theory, and previous research. The study's findings show that the themes in feminist waves have had some influence on the curricula's content. Several of the findings are related to the third feminist wave's focus on equality for all and postmodern feminist theory's emphasis on creating identity independently and not being predetermined by traditions and social expectations. The fact that several of the findings belong to the third feminist wave and the postmodern feminist theory is not surprising since the third feminist wave occurred during the same period as several of the relevant curricula that were examined, which is from the 1990s to the early 2000s. One of the most concrete findings from this study is the transition from using the term "equality" to "equal worth". During the third feminist wave, the focus shifted from gender equality to equal worth among all individuals in society, regardless of skin color, ethnicity, gender, health, sexual orientation, and similar factors. This new concept is also clearly reflected in multiple of the curriculums, especially in their general parts. This finding is just one of several presented in this master's thesis.

The findings of the thesis are naturally shaped by the chosen theories. Therefore, it is essential to emphasize that other theories could have given a different perspective on the findings.

1. Bakgrunn for studien

Bakgrunnen for denne studien er mitt eget engasjement i og interesse for denne masteroppgavens tematikk. Som lærerstudent er jeg svært interessert i både skole og læreplaner, og som kvinne er jeg svært interessert i historien om feminismens fremvekst. Det å kunne skrive en masteravhandling som kombinerer disse temaene var for meg ønskelig. Skolen har som mål å speile samfunnet, det vil si utviklingen av samfunnets verdier. I det innledende avsnittet til fagfornyelsen (LK20) om opplæringens verdigrunnlag heter det:

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Med utgangspunkt i denne verdien vil jeg hevde at læreplanene skal utvikle seg i tråd med samfunnsmessige endringer. Det er ingen tvil om at kvinners kamp for like rettigheter som menn har ført til store endringer i samfunnet. Jeg vil argumentere for at det er viktig å analysere nyere læreplaner for å se hvor dagsaktuelle de er når det gjelder likestillingsspørsmålet. I løpet av denne oppgaven har jeg hatt muligheten til å ta et dypdykk i den feministiske historien, noe som har gitt meg et nytt blikk på hvordan likestillingskampen har bidratt til å forme samfunnet vi lever i. Jeg er selv vokst opp i Norge på 2000-tallet, og har selv opplevd hvordan den fjerde feministiske bølgen har utfoldet seg. Det har vært interessant å følge feminismens gjennomslagskraft i samfunnet og det blir interessant å følge utviklingen videre i årene som følger.

1.1. Ny bølge og nye læreplaner?

I læreplanverket fra 1997 (LK97) er likestillingsbegrepet tildelt tolv linjer, disse er plassert under «Læreplanens del om prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen» (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996, s. 53). Ordet *likestilling* er dermed ikke fraværende i dette læreplanverket, men denne læreplanen fremstår som en stor kontrast til Mønsterplanen fra 1987 (M87) der man kan finne hele tre sider som omhandler likestilling mellom kjønnene (Imsen, 2000, 11). Likestilling mellom kjønn er ikke spesifikt nevnt i LK97, da det heller fokuseres på likestilling innenfor religion og kultur også kalt likeverd i nyere tid.

Det LK97 derimot vektlegger i stor grad er at skolen må drive *tilpasset opplæring* for at likestilling skal være mulig (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996, s. 56).

Tilpasset opplæring og likestilling ble også vektlagt da Kunnskapsløftet 2006 lansertes. Innledningsvis i dokumentet kan man lese følgende:

Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Sitatet over er sentrert rundt likestilling, men selve begrepet *likestilling* er kun nevnt to steder i Kunnskapsløftet (LK06). Disse to tilfellene finner vi under «Formålet med samfunnsfag og kompetansemålene» i faget RLE etter 10.trinn. Det er eksempler som dette som viser hvordan likestilling beskrives og vektlegges i de ulike læreplanene jeg ønsker å se nærmere på i denne masteroppgaven.

Alle de overnevnte læreplanene er utarbeidet og publisert under den tredje feministiske bølgen. Det er mye uenighet om når de tredje bølgene sluttet og den fjerde startet, men det er enighet om at vi i dag befinner oss i den fjerde feministiske bølgen. Denne bølgen har fokus på likestilling mellom *alle* grupper i samfunnet. Det samme synspunktet kommer også frem i det nylig publiserte læreplanverket fra 2020, Fagfornyelsen (LK20). Ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av ulike læreplaner i perioden 1994 og frem til og med innføringen av Fagfornyelsen (LK20) ønsker jeg å undersøke om de ulike læreplanene speiler likestillingskampen i samfunnet, eventuelt på hvilken måte de gjør det.

1.2. Problemstilling

Denne oppgavens overordnede problemstilling er følgende:

På hvilken måte har de feministiske bølgene påvirket generell del og læreplanene for samfunnsfag både i norsk grunnskole og videregående skole?

Som nevnt tidligere er jeg svært engasjert i temaet jeg har valgt for denne oppgaven. Jeg ønsker å analysere skolens arbeid med læreplanverk for å se om det er en sammenheng mellom utviklingen av innholdet i læreplanene i samfunnsfagene i henhold til de fire feministiske

bølgene. Hvordan kommer eventuelt denne utviklingen til syne i læreplanene? I denne oppgaven vil jeg i teorikapittelet presentere de fire feministiske bølger gjennom å vise til sentrale hendelsesforløp og relevant feministisk teori som preger de ulike epokene.

I oppgaven har jeg valgt å analysere læreplaner fra 1994, 1997, 2006 og 2020. Følgende læreplaner vil bli analysert:

Grunnskolen:

- *Læreplan for samfunnsfag, kompetansemål etter 7. trinn og 10. trinn (SAF01-04), 2020*
- *Læreplan for samfunnsfag, kompetansemål etter 7. trinn og 10. trinn (SAF1-01, SAF1-02 og SAF1-03), 2006-2021*
- *Læreplan for samfunnsfag, hovedmoment for 5-7. klasse og 8-10- klasse. 1997*

Videregående:

- *Læreplan for samfunnskunnskap Vg1/Vg2, kompetansemål (SAK01-01), 2020*
- *Læreplan for samfunnskunnskap, kompetansemål etter Vg1/ Vg2 (SAF1-01, SAF1-02 og SAF1-03) 2006-2021*
- *Læreplan for videregående opplæring samfunnslære, mål og hovedmomenter. 1994*

Programfag videregående:

- *Læreplan for sosialkunnskap, kompetansemål (POS02-01), 2021*
- *Læreplan i politikk, individ og samfunn – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-01 og POS1-02), 2006- 2021*
- *Læreplan for videregående opplæring samfunnskunnskap, mål og hovedmomenter. 1994*

Innledende del:

- *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen læreplan 2020.*
- *Generell del av læreplan Kunnskapsløftet 2006*
- *Generell del av læreplan Reform 1994 og læreplan 1997*

I tillegg til de nevnte læreplanene vil det også være aktuelt å se på de generelle delene av læreplanene da skolens formål og verdigrunnlag blir presentert her.

For å besvare oppgavens problemstilling vil jeg gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av de valgte dokumentene. Denne analysen vil gi meg en mulighet til å systematisk

kartlegge om- og i så fall på hvilken måte innholdet i læreplanene er påvirket av kvinne- og likestillingskampen som har pågått i samfunnet over flere år. Det finnes lite tidligere forskning på forholdet mellom læreplaner og de feministiske bølgene, i norsk kontekst (se kapittel 2 «Tidligere forskning» i denne oppgaven). Jeg vil derfor støtte meg på både nordiske og internasjonale bidrag som omhandler min oppgaves tematikk.

1.3. Orientering om oppgavens oppbygning

Denne oppgaven vil være delt inn i seks kapitler. I dette første kapittelet presenteres oppgavens problemstilling. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på feltet. I Kapittel 3 vil jeg presentere de fire feministiske bølgene med tre tilhørende relevante feministiske teorier. Kapittel 4 er oppgavens metodekapittel. I kapittel 5 presenteres, analyseres drøftes studiens funn i henhold til oppgavens problemstilling. I kapittel 6 presenteres refleksjoner i lys av studiens funn og drøfting og oppgaven avsluttes.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg den eksisterende forskningen innenfor det feltet jeg ønsker å undersøke. Det har vært vanskelig å finne tidligere forskning som samsvarer med problemstillingen min og i flere tilfeller har jeg måtte endre ordlyden på søkeordene mine for å kunne kartlegge den tidligere kunnskapsstatusen. Jeg har valgt å søke etter fagfelleverderte studier i seks forskjellige databaser, disse er: *Oria*, *Google Scholar*, *Eric*, *Idunn*, den svenske databasen *Libris* og den danske databasen *bibliotek.dk*. Videre har jeg hovedsakelig benyttet meg av søkespråkene norsk, engelsk, svensk og dansk, og rullert disse ut ifra hva som var best egnet i de ulike databasene. Ved å søke på denne måten har jeg funnet en internasjonal, en nordisk og noen norske tekster som tar for seg den tematikken eller lignende tematikk som denne masterstudien omhandler. Jeg tok også kontakt med bibliotekar ved biblioteket på høgskolen der jeg spurte hva de formelle kravene var når det kom til tidligere forskning og funn. Bibliotekaren fortalte meg at:

«Det er ingen konkrete formelle krav til hva du kan bruke av tidligere forskning. I en masteroppgave skal du redegjøre for kunnskapsstatusen på feltet du skriver om, og det vil inkludere mange ulike forskningspublikasjoner, både norske, nordiske og internasjonale. Det vil avhenge av hva du skriver om hvorvidt du har hovedtyngden på norsk/nordisk forskning eller internasjonal forskning, men det er vanlig å sette det i en større internasjonal sammenheng» (K. Hagen, personlig kommunikasjon, 15. februar 2023)

Til tross for at det ikke er noen formelle krav knyttet til tidligere forskning så har jeg valgt å søke på flere språk for å kunne utvide mitt forsknings felt i dette studiet. I tillegg til fagfelleverderte tekster har jeg funnet to masteravhandlinger som jeg ønsker å fremheve da de til en viss grad har sett på korrelasjonen mellom læreplaner og feminisme i norsk kontekst.

Før jeg gjennomførte søk i de ulike databasene satt jeg meg ned for å fastsette relevante søkeord og fraser. Det var viktig for meg å snevre inn søkene etter beste evne, men samtidig operere med søkeord som ikke ekskluderte eventuelle relevant funn. Jeg avgjorde derfor at søkeordene mine ble variasjoner av hovedinnholdet i problemstillingen min. Jeg startet med å søke i databasen *Oria*. Jeg ønsket å finne relevant faglitteratur og forskning fra de siste ti årene og startet med å fastsette norsk som søkespråk. Søkeordene mine var «feminisme i læreplaner», «kjønn i læreplaner» og «jenter i læreplaner». Det viste seg tidlig at det ikke fantes mye forskning på temaet, men det dukket opp en masteroppgave fra 2019 som til en viss grad belyste samme tematikk som min masterstudie omhandler. Den aktuelle masteroppgaven er skrevet av Pia Marie Husdal Ødegård og tittelen er: *Kvalitativ studie av lærerens forståelse av likestilling*

mellom jenter og gutter i kroppsøvningsfaget. Ødegård benytter seg av læreplaner for å vise fagets utvikling fra «guttedefag» til er mer allment fag i skolen. Deretter endret jeg søkespråket til engelsk og benyttet meg av søkeordene «feminism in the curriculum», «gender history in school», «gender equality in Norwegian schools», «gender equality in Swedish schools», «gender equality in Danish schools» og «gender equality in Icelandic schools». Dette søket førte meg til en artikkel fra 2016 som jeg fant svært interessant. Artikkelen omhandler læreplanene i historie ved High school i Sør-Afrika og avkoloniseringen av kjønn. Artikkelen er skrevet av Willis (2016). Deretter valgte jeg å søke etter faglige bidrag på feltet de siste tjue årene. Etter å ha økt grensen fra ti til 20 år kom jeg over en artikkel som omhandler likestilling i svenske skoler på 70-tallet. Artikkelen er skrevet av Maria Hedlin (2013). Mitt siste søk i Oria ble gjort på svensk, der jeg brukte søkeordene «feminism i skolan» og «feminism i läroplan». Dette søket ga ingen nye treff. I databasen Idunn beholdt jeg tidsrammen på 20 år og søkte på norsk. Igjen brukte jeg de samme søkeordene som ble brukt i Oria. Dette søket ga meg to nye søkeresultater, ett fra 2004 og ett fra 2020. Teksten fra 2020 omhandlet jenter i kroppsøvningsfaget og ser nærmere på historien til kroppsøvningsfaget i den norske skolen. Det er derimot teksten fra 2004 jeg anser som mest interessant da den omhandler kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Denne artikkelen er skrevet av Røthing (2004). Videre søk i Idunn ga ikke nye treff av betydning. Jeg søkte deretter i Google Scholar der det kun framkom ett treff jeg anså som relevant. Dette treffet var en masteravhandling fra 2022. Masteroppgaven er skrevet av Sara Andrea Janic og baserer seg på *en tematisk analyse av kjønn og kjønnsroller i norske lærebøker fra 1965 til 2020*. I denne masteroppgaven tar Janic for seg flere feministiske bølger for å kunne svare på hvordan kjønn fremstilles i lærebøker i den gitte perioden. I databasen Eric valgte jeg kun å søke på engelsk, da ingen andre språk ga særlige resultater. Dette søket ga heller ingen nye treff. I den Svenske databasen Libris brukte jeg søkeordene «feminism i läroplan» og «kön i läroplan», det fremkom ingen nye treff i dette søket som jeg anså som relevante når det gjelder min studies tema. Avslutningsvis søkte jeg i den Danske databasen bibliotek.dk, der jeg søkte på «feminisme i læseplaner». Dette søket ga ingen treff som var relevante. Databaser, språk, søkeord og funn jeg har benyttet i mine søk er gjort rede for tabellen under.

Database	Dato	Språk	Søk	Funn
-----------------	-------------	--------------	------------	-------------

Oria	13.01.23	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«feminisme i læreplaner», «kjønn i læreplaner» «jenter og læreplaner», «feminism in the curriculum», «gender history in school», «feminism i skolan», «feminism i läroplan», «Gender equality in swedish schools»	<ul style="list-style-type: none"> - Ødegård. P (2019) «Likestilling er jo på mange måter litt utdatert»- En kvalitativ studie av lærerens forståelse av likestilling mellom jenter og gutter i kroppsøvingsfaget. <i>(Masteravhandling)</i> - Wills. L (2016) The south African high school history curriculum and the politics of gendering decolonisation and decolonising gender. - Hedlin. M (2013) Swedish Schools and Gender Equality in the 1970s
Idunn	11.01.23	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«feminisme i læreplaner», «kjønn i læreplaner» «jenter og læreplaner», «feminism in the curriculum», «gender history in school», «feminism i skolan», «feminism i läroplan», «Gender equality in swedish schools»	<ul style="list-style-type: none"> - Røthing. Å (2004) Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner - Elvebakke. L, Engebretsen. B & Walseth. K (2020) Jenter og kroppsøving- Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget?
Google Scholar	11.01.23	Norsk, engelsk, svensk, dansk	«feminisme i læreplaner», «kjønn i læreplaner» «jenter og læreplaner», «feminism in the curriculum», «gender history in school», «feminism i skolan», «feminism i läroplan», «Gender equality in swedish schools»	<ul style="list-style-type: none"> - Janic. A (2022) Fremstillingen av kjønn og kjønnsroller på 1700- og 1800-tallet <i>(Masteravhandling)</i>

Eric	11.01.23	Engelsk	« «feminism in the curriculum», «gender history in school», «Gender equality in swedish schools», «Gender equality in Norwegian schools», «Gender equality in Danish schools», «Gender equality in Icelandic schools»	
Libris	11.01.23	Svensk	«feminism i läroplan», «kön i läroplan»	
Bibliotek.dk	11.01.23	Dansk	«feminisme i læseplaner»	

Det er viktig å legge vekt på at søkene mine kan være ufullstendige, til tross for bruk av flere databaser og søkespråk. Jeg mener allikevel at søkene gir et overordnet blikk på hvilken forskning som er gjort når det kommer til temaer som omhandler noen lunde det samme som min studie. Videre vil jeg redegjøre for hvilket innhold jeg anser som relevant fra de mest interessante bidragene jeg har funnet.

2.1. Funn

Etter jeg hadde gjennomført søk i de relevante databasene har jeg valgt meg ut tre faglige bidrag jeg anser som svært relevante for min studie. Disse tre tekstene har forskjellig opphav og forskjellige fokusområder. Disse bidragene er en norsk og to engelske tekster. Tekstene jeg har valgt å anse som relevante har fokus på norske læreplaner, sørafrikanske læreplaner og på den svenske skolen.

2.1.1. Åse Røthing- Om kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplan.

Denne artikkelen ble skrevet i 2004 og ble samme år publisert i det fagfelleverderte tidsskriftet *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Teksten er skrevet av Åse Røthing og omhandler *Kjønn og*

seksualitet i grunnskolens læreplaner. Røthings tekst er inspirert av hvordan kjønn og seksualitet er fremstilt i læreplaner i den norske skole fra 1960-tallet og frem til 2004 (Røthing, 2004, s. 356). Røthing innleder sin tekst med å redegjøre for 1960-tallets læreplaner. I dette kapittelet legger hun stor vekt på at 1960-læreplanene var svært viktige for norsk skole. Hun begrunner dette utsagnet med å peke på at læreplanen fra 1939 ikke var felles for gutter og jenter, da gutter og jenter hadde ulik undervisning og forskjellige fag (Røthing, 2004, s. 357). Røthing viser også til at læreplanen fra 1939 bygger på de kjønnsrelaterte forventningene som var fremtredende i sin samtid. Videre skriver Røthing om de *nye tidene* som oppstår på tidlig 70-tall. I dette kapittelet legges det vekt på at det første utkastet av mønsterplanen av 74 (M74) ikke hadde et fokus på likestillingen mellom kjønnene, men heller et fokus på likestilling mellom bygd og by (Røthing 2004, s. 359). Dette ble senere revidert, og i nye utkast er likestilling mellom kjønnene inkludert innledningsvis i generell del. Denne inkluderingen videreføres også inn i læreplanen fra 1987 (LK87) (Røthing 2004, s. 361). Avslutningsvis skriver Røthing om *dagens læreplan*, her refererer hun til den daværende læreplanen LK97. Igjen skriver Røthing om at likestilling og likeverd står sentralt i den generelle delen av læreplanen (LK97). Samtidig kritiserer Røthing det faktumet at likestilling mellom kjønnene ikke er nevnt mer enn et par ganger gjennom denne læreplanen (LK97). Røthing forklarer at hun mener dette har skjedd på grunn av en *fokusskyvning*, og at likestilling mellom kjønnene ikke lenger oppfattes som et like aktuelt tema som i tidligere læreplaner (Røthing, 2004, s. 362). Hun skriver:

I læreplanen fra M74 og M87 har kapitlene om kjønn og likestilling preg av markante feministiske, politiske analyser som var utbredt på 1970- og 80-tallet. Først og fremst ble betydningen av kvinners økonomiske selvstendighet framhevet som forutsetning for likestilling. For å oppnå økonomisk selvstendighet (i forhold til en mannlig partner) var det viktig for kvinner å ta utdanning og å få arbeid som kunne gi dem nødvendig lønnsinntekt. Skolen ble i den forbindelse tillagt en viktig oppgave når det gjaldt å oppmuntre elevene til å ta utdannelses- og yrkesvalg som kunne bidra til økt likestilling mellom kjønnene. I dag handler likestilling i skolen i stor grad om likeverd i forbindelse med kulturelt og religiøst mangfold. Jeg vil problematisere to aspekter ved denne tilnærmingen. Det første handler om en utbredt forestilling om at kvinner og menn i Norge allerede er likestilte. Det andre handler om forskyvningen fra fokus på likestilling til likeverd. (Røthing, 2004, s. 363)

Avsnittet over er hentet fra Røthings artikkel. Jeg finner dette avsnittet særdeles relevant da hun kobler den andre og tredje feministiske bølgen opp mot læreplaner fra aktuelle tidsperiode. Dette avsnittet speiler den forskingen jeg ønsker å gjennomføre gjennom denne masteroppgaven og sitatet over viser at man kan finne korrelasjoner mellom feminisme og tidligere læreplaner. Det er dog viktig å tydeliggjøre at jeg vil fokusere på læreplaner som ikke

eksisterte da Røthing skrev sin artikkel i 2004. Det vil si både læreplaner fra Kunnskapsløftet, LK06, og læreplan fra Nye kunnskapsløftet (fagfornyelsen), LK20.

2.1.2. Lindsay Willis- om kjønn og likestilling på pensum i sørafrikanske skoler

I 2016 publiserte det fagfelle vurderte tidsskriftet *Yesterday & Today* en artikkel skrevet av Linsay Willis. Artikkelen het *The South African high school history curriculum and the politics of gendering decolonisation and decolonising gender*. Artikkelen starter med å stadfeste at feministisk forskning i lang tid har påpekt at kvinner er underrepresentert ved high school i Sør-Afrika når det gjelder lærebøker i historie. Willis hevder at det er «men's history» som har blitt undervist i ved skolen i Sør-Afrika (Willis, 2016, s. 23). Videre argumenterer Willis for at utelukkningen av kvinner i historien og i historiebøkene har oppstått for å opprettholde maktbalansen mellom menn og kvinner i samfunnet. Hun mener at kvinners synspunkter og opplevelser må inn i historiefaget og at marginaliserte grupper generelt må fremheves for å gi et helhetlig syn på dagens samfunnsforhold (Willis, 2016, s. 23). Willis mener dette spesielt gjelder for mørkhudede kvinner, ettersom de sjeldent har fått en plass i den sørafrikanske historien som det blir undervist i sørafrikanske skoler (Willis, 2016, s. 24). Willis argumenterer for at temaet *sørafrikanske kvinner* ikke bare må skrives inn i eksisterende læreplaner, men at kvinner også må få skrevet sin historie som et selvstendig verk. Hun mener dette er den eneste måten å avkolonisere historiepensumet på (Willis, 2016, s. 24). Videre kritiserer Willis historiepensumet som er tilgjengelig for de sørafrikanske skolene da de kun omhandler det hun betegner som «det store spørsmålet». Store spørsmål omhandler rasespørsmålet og spørsmål omhandlende nasjonalisme. Willis mener at dette foregår på bekostning av andre historiske spørsmål som er mer komplekse og sammensatte (Willis, 2016, s. 30). Willis fortsetter sin kritikk av pensum og læreplaner ved å argumentere for at kjønn spilte en stor rolle i de tidligere koloniene, da spesielt i tilknytning til slavehandel. Willis mener dermed at rasisme og kjønn ikke kan ses på som to isolerte temaer, men heller ses på som en enhet. Denne enheten er ikke representert i pensum og læreplaner da det er et «overveldende» fokus på temaer som rase og raseteori som isolerte hendelser. Willis skiver:

By way of example, for instance, within the Grade 11 section, “Ideas of race in the late 19th and 20th centuries” (DBE, 2011:21), some of the crucial details of gender and sexuality seems to have become submerged under heavy emphasis on race, vis-à-vis Social Darwinism and eugenics. (Willis, 2016, s. 31)

Videre mener Willis at det faktumet at kjønn «forsvinner» i rasedebatten ikke kommer som en overraskelse. Hun skriver: «Nationalism has typically sprung from masculinized memory, masculinized humiliation and masculinized hope» (Willis, 2016, s. 31). Hun utdyper dette utsagnet ved å bruke følgende ordtak: «Black women see themselves first as black, white women see themselves first as white» (Willis, 2016, s. 32). Willis mener dette ordtaket skaper et bilde som ikke stemmer med realiteten. Hun tviler på at fargede kvinner ser sin egen hudfarge før de ser den uretten samfunnet utøver mot dem som kvinner (Willis, 2016, s. 34). Hun utdyper dette synspunktet med å argumentere for at nasjonalismen ikke kan gi kvinner en fordel dersom deres opplevelser skrives ut av både historien og skolen. Med dette mener hun at kvinner ikke kan ta inspirasjon og lærdom fra historien dersom alle kvinnelige bragder og perspektiver er skrevet ut av den. Avslutningsvis mener Willis at Sør-Afrika har en jobb å gjøre når det kommer til pensum og læreplaner innenfor historiefaget. Hun hevder at dersom kvinner ikke inkluderes i historiefaget kan det bli svært vanskelig for elevene å forstå verden slik den er i dag (Willis, 2016, s. 36). Willis studie samsvarer til en viss grad med mitt forskningsfelt. Hun tar imidlertid ikke for seg de feministiske teoriene som utgangspunkt, men ser heller på konseptet «kjønn» og hvordan dette kommer frem i sørafrikanske læreplaner. Jeg vil allikevel argumentere for at flere av hennes funn har overføringsverdi til norske forhold.

2.1.3. Maria Hedlin- likestilling mellom kjønn i den svenske skolen

I 2013 publiserte det fagfelleverderte tidsskriftet *International Education Studies* en studie av Marie Hedlin. Artikkelen omhandler den svenske skolen og likestilling mellom kjønnene på 1970-tallet. Hedlin presenterer innledningsvis i artikkelen følgende nøkkelord, disse er: *gender equality, femininities, masculinities, compulsory school og educational policy* (Hedlin, 2013, s. 76). Hedlin starter sin artikkel ved å stadfeste Sveriges omdømme som et av verdens meste likestilte land. Men hun hevder at til tross for dette omdømmet har likestillingsfokuset endret seg den siste tiden. Hedlin refererer til et utsagn fra den daværende likestillingsministeren Nyamko Sabuni som i september 2012 utrykte at jenter og kvinner i lang tid hadde vært i sentrum når det kom til likestillingsarbeidet, og at fokuset nå måtte flyttes over til gutter og menn (Hedlin, 2013, s. 76). Likestillingsministeren begrunnet dette utsagnet med det faktumet at gutter stadig presterte lavere enn jenter når det kom til utdanning og akademisk nivå (Hedlin, 2013, s. 76). Tanken om «successful girls versus failing boys» oppsto i Storbritannia på 90-tallet og spredde seg raskt i den vestlige verden (Hedlin, 2013, s. 76). Dette ståstedet har i senere

tid bli kritisert for å være både generaliserende og stigmatiserende når det gjelder stereotypier av kjønn (Hedlin, 2013, s. 76).

Hedlin legger i sin artikkel stort vekt på kjønnspolitikken som ble ført i Sverige på 1970-tallet og hyller pionerne som fikk likestilling inn i læreplanene allerede i 1969 (Hedlin, 2013, s. 76).

When the nine-year comprehensive school system was introduced in 1962, men as breadwinners and women as homemakers was still a strong ideal, but in 1969, by the comprehensive school's first reform, this ideal was to be questioned (Baude, 1979; LGR 69). However, by the next reform, in the national curriculum of 1980 (LGR 80), the formulations about gender equality were de-emphasized (Elgvist Saltzman, 1991). (Hedlin, 2013, s. 77).

Hedlins vi ser her til analyser av tidligere svenske læreplaner og gir konkrete eksempler på hvordan innholdet i læreplanene har endret seg over tid. Hedlin peker også på samfunnsfaktorer når hun snakker om læreplanens utvikling. En av disse faktorene er kvinners inntredelse i arbeid på 1970-tallet, samt fremveksten av barnehager (Hedlin, 2013, s. 77). Læringsmiljøet ble også en viktig del av læreplanen for den svenske skolen på 70-tallet og man hadde et mål om å gjøre utdanning til en positiv opplevelse for alle involverte parter (Hedlin, 2013, s. 78). For å kunne oppnå dette var det viktig å tilby elevene en fullkommen utdanning som ga dem muligheten til å kunne jobbe innenfor «alle» fagområder uten å ta hensyn til tidligere etablerte kjønnsroller (Hedlin, 2013, s. 79). Videre i sin artikkel skriver Hedlin om de ulike utfordringene kvinnelige og mannlige studenter møtte da de valgte utradisjonelle yrkesveier. Hun bruker eksempler som det å velge å bli kvinnelige mekanikere eller mannlige lærere (Hedlin, 2013, s. 81). Hun skriver blant annet om temaer som kjønnskvolteringen og usikkerheten rundt det å ikke vite om man er ansatt på kvote eller etter evne (Hedlin, 2013, s. 81). Avslutningsvis vender Hedlin blikket tilbake mot artikkelens begynnelse og kommer med sin konklusjon: «When boys' poor academic performance was highlighted, the assumption was that feminism had gone «too far»» (Hedlin, 2013, s. 83). Hedlin legger vekt på at jenter som gruppe presterer bedre enn gutter på et grunnskolenivå, imidlertid er kvinner og menn i høyere utdanning mer på lik linje. En av grunnene til denne utjevningen kan være det faktumet at kvinner fortsatt velger såkalte «kvinnedominerte yrker», mens menn velger det motsatte (Hedlin, 2013, s. 84). En annen grunn kan være det faktum at gutter modnes saktere enn jenter, og derfor tar det lenger tid før gutter og menn presterer på et akademisk nivå (Hedlin, 2013, s. 83). Hedlin peker også på at kjønnskvoltering i høyere utdanning ble avskaffet i Sverige i 2009 etter at flere personer begynte å ta det de opplevde som diskriminering til retten. Bakgrunnen for dette var det faktumet at kvalifiserte søkere ble avvist for å gjøre plass til individer som var kjønnskvolter inn på

studielinjen. Et eksempel på dette var kvinnelige kvalifiserte søkere som ble avvist fra studier som medisin, veterinær og jus grunnet mannlig kvotering. (Hedlin, 2013, s. 84). Hedlin peker på at avskaffelsen av kjønnskvoltering til flere studier førte til at man i enda større grad begynte å fokusere på menns utdanning: «Men`s interests have thus become threatened, which might have contributed to the new focus on boys and, men in Swedish gender equality policy» (Hedlin, 2013, s. 84).

2.2. Denne oppgavens ståsted

I dette kapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for den tidligere forskningen som finnes innenfor feltet jeg ønsker å studere. Søket etter denne tidligere forskningen har belyst at det finnes lite forskning relatert til min problemstilling, spesielt i norsk kontekst. Jeg vil derfor argumentere for at det er viktig å se på relasjonen mellom feminisme og læreplaner i den norske skolen for på den måten å kunne bidra til å fremskaffe mer forskning på dette området. Det er min ambisjon med denne studien

3. Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de fire feministiske bølgene, samt presentere tilhørende feministiske teorier. Gjennom å kronologisk gå gjennom de feministiske bølgene vil jeg gjøre rede for kampsakene i de ulike tidsperiodene både på et internasjonalt og nasjonalt nivå. Dette masterstudiet har et overordnet fokus på norske læreplaner, men jeg vil argumentere for at det er hensiktsmessig å se på det internasjonale aspektet ved feminismens utvikling da hendelser i andre land i noen tilfeller har fungert som motivasjon eller inspirasjon for den feministiske bevegelsen i Norge. Feminismens historie er lang og komplisert og deles derfor opp i såkalte bølger. Jeg har valgt å benytte meg av denne bølge inndelingen for å gi et mer ryddig inntrykk av den feministiske bevegelsen framvekst. I tillegg vil jeg i dette kapitlet presentere relevant og tilhørende feministisk teori til tre av de fire feministiske bølgene.

3.1. Den første feministiske bølgen 1700-1800 tallet

Det er uenigheter om når den første bølgen startet, men for ryddighetens skyld vil jeg i dette avsnittet tidfeste bølgens start rundt slutten av 1700-tallet. Den første feministiske bølgen fant sted i en tid der hegemoniske maskulinitet var en norm i samfunnet. Hegemonisk maskulinitet handler om å ha overordnet makt og er en del av Connells maskulinitetsteori (2005). Connell ser på maskulinitet som et politisk prosjekt som synliggjør et undertrykkende kjønnsystem. Femininitet er en del av den hegemoniske maskuliniteten grunnet det faktumet at det er en motpol (s. 77). Den første feministiske bølgen hadde et fokus på kampsaker som kvinners stemmerett og kvinners rett til å ta utdanning. Enkelt forklart er den første feministiske bølgen opptatt av like muligheter for kvinner og menn gjennom lik behandling og like regler i samfunnet. Disse kampsakene er sentrale i den liberal feministiske teorien som anses som en sentral teori under den første feministiske bølgen (Holst, 2009, s. 46)

Navnet Mary Wollstonecraft vil være velkjent for noen og ukjent for andre. Mary Wollstonecraft blir kalt feminismens mor og var en opplysningsfilosof, forfatter og feminist (Danielsen et al., 2014, s. 33) Wollstonecraft ga i 1792 ut boken *Et forsvar for kvinnens*

rettigheter, boken var inspirert av den franske revolusjon og omtaler den doble urettferdigheten kvinner ble utsatt for på den tiden. Wollstonecraft utdyper at denne doble urettferdigheten omhandler det faktum at kun menn fikk stemmerett og at dette rettferdiggjorde undertrykkelsen av kvinner (Danielsen et al., 2014, s. 33). I tillegg til kampen for stemmerett la Wollstonecraft vekt på betydningen av utdanning. Wollstonecraft mente at dersom kvinner fikk lik skoloring som menn ville de kunne stille som en likestilt part i samfunnet (Danielsen et al., 2014, s. 33).

I den samme perioden er det mye som rører seg i Vesten, også i lille Norge. I 1814 får Norge egen grunnlov og er dermed selvstendige fra Danmark. Den nye selvstendigheten skulle vise et samlet og sterkt Norge, men den nye grunnloven introduserte også en ny ulikhet i samfunnet. Før 1814 var menn og kvinner i Norge likestilt ettersom ingen av kjønnene hadde stemmerett (Danielsen et al., 2014, s. 33). Grunnlovens diskriminering av kvinner ved kun å gi menn stemmerett, gir et bilde av samfunnets forventinger til kjønnene. Disse forventingen ble blant annet styrket av kirkens syn på kvinner. Kristendommen har hatt en enorm påvirkning på Vesten og dens kvinnelige beboere (Danielsen et al., 2014, s. 40). En del av denne påvirkningen kan spores tilbake til kvinnens «oppstandelse» også kalt «skapelsen» i Bibelen. I den kristne troen er Eva den første kvinnen som setter sine bein på jorden, men selv om hun er den første kvinnen påpeker Bibelen at hun er det andre mennesket: Av det ribbein Herren Gud hadde tatt fra mannen bygde han en kvinne, og han førte henne bort til ham. Da sa mannen: «Dette er da ben av mine ben og kjøtt av mitt kjøtt. Hun skal kalles kvinne, for av mannen er hun tatt.» (1. Mos: 22-23). Dette utdraget er en av de første tekstene man møter i Bibelen, og tett etterfulgt av skapelsen finner vi avsnittet om *syndefallet*. Syndefallet omhandler kvinnens manglende evne til å motstå fristelser og det er med dette i bakhodet Apostelen Paulus skrev: En kvinne skal ta imot opplæring i stillhet og underordne seg alt. Jeg tillater ikke en kvinne og undervise eller bestemme over mannen, hun skal være stille. For Adam ble skapt først og så Eva. Og det var ikke Adam som lot seg lokke, men kvinnen lot seg lokke og brøt budet. (2. Tim: 12-14)

Evas feiltrinn førte til en kollektiv straff av kvinner, en straff som gjennom flere hundre år har vært fremtredenen i den kristne troen (Danielsen et al., 2014, s. 41). Denne kollektive avstraffelsen omhandlet blant annet å sette kvinner sekundært menn på de fleste områder i samfunnet. Til tross for tanken om at kvinner var sekundære til menn var det fortsatt en seremoni der kvinner og menn var likestilt i kirken. I 1736 ble det innført obligatorisk konfirmasjon i Norge, her måtte både menn og kvinner gå for presten (Danielsen et al., 2014, s. 57). Dette anses som et viktig punkt i historien når det kom til utviklingen av kvinners

rettigheter. Kvinner måtte læres opp i lesing og skriving, noe som førte til at antallet mennesker med analfabetisme i Norge sank betydelig. Denne utryddelsen av analfabetisme ble sett på som et stort skritt mot dagens demokratiske og likestilte Norge (Danielsen et al., 2014, s. 57).

En av de kvinnen som fikk lese- og skriveopplæring var prestedatter Camilla Wergeland, hun fikk utdanning 100 år før kvinner fikk stemmerett (Danielsen et al., 2014, s. 59). Som datter av en fremtredende mann fikk Camilla mer undervisning enn andre jenter, samt en bedre utdanning på en anerkjent pikeskole i Danmark. Investeringen i Camillas utdannelse førte til at hun i 1854 slo gjennom med romanen *Amtmannens døtre*, en roman med sterk kritikk rettet mot samfunnets forventninger til den hjemmeværende kvinnen og giftemålets mening. Denne kritikken ble stadig mer relevant da 1800-tallets Norge var et land med store ulikheter (Danielsen et al., 2014, s. 69). Danielsen (2014) påpeker at det på denne tiden eksisterte store forskjeller mellom bygd og by, mann og kvinne og rik og fattig. Urbaniseringen og befolkningsveksten førte til at de sosiale skillelinje stadig ble mer fremtredende i samfunnet (s. 69). Selv om denne skillelinjen var negativ på mange måter så er det også viktig å legge vekt på at den var med å skape arbeidsplasser i form av gårdshjelp. Ugifte kvinner kunne nå arbeide på større gårder og på denne måte tjene seg noen verdier (Danielsen et al., 2014, s. 70). Grunnlovens næringsfrihet åpnet opp det frie marked og dette ga både menn og kvinner en større mulighet til å komme ut i arbeid. Til tross for dette var det store restriksjonen på hvor og hvilke jobber som var «passende» for kvinner (Danielsen et al., 2014, s. 70). Kvinnedominerte områder som frisør, søm og håndverk var normen for hvor kvinner kunne jobbe, dersom de ikke var gårdsarbeidere, mødre eller lignende (Danielsen et al., 2014, s. 77). Stadig flere enslige kvinner begynte med handel i form av tjenester og produkter innenfor kvinneområdene, mye av grunnet til dette var statens til lot handelsvirksomhet for kvinner og innvandrere/jøder (Danielsen et al., 2014, s. 80). Det er dog viktig å legge vekt på at det var hovedsakelig kvinner fra arbeiderklassen som gikk rett ut i arbeid etter konfirmasjonsalder, bakgrunnen for dette var at kvinner fra «gode» familier i flere tilfeller ble sendt på pikeskoler utenlands (Danielsen et al., 2014, s. 80). På disse skolene ble unge jenter opplært i alt samfunnet mente at en ung pike på tidlig 1800-tallet trengte å kunne. Dette innebar elementer som pianospilling, konversasjon, håndarbeid og språkbruk (Danielsen et al., 2014, s. 80). Inn mot midten av 1800-tallet fikk kvinner over 25 år lov til å drive næringsvirksomhet på lik linje med menn (Holst, 2009, s. 48). Dette førte til en rask økning av kvinner som drev for seg selv i perioden 1842 til 1907, spesielt i de store byene (Danielsen et al., 2014, s. 83). En viktig grunn til at denne økningen skjer i

1842 var innføringen av Handelsloven, og da spesielt paragraf 2 som i senere tid har blitt døpt Kvinneparagrafen. § 2 i Kvinneparagrafen inneholder blant annet denne bestemmelsen:

Enker, koner, der ere aldeles adskilte fra deres Mænd, samt ugifte Fruentimmer, der ifølge Kongelig Bevilling ere myndige, saaledes som om mindreaaring Personer ved Lov er bestemt og som derhos have erholdt Curatorers Samtykke efter Lovbogens 3-19-35, have, efter fyldte 25 Aar, Adgang til at antages som Handelsberettigede i Kjøbstæderne. (Mordt, 1993, s. 127)

Denne paragrafen var den første loven i Norge som ga enslige kvinner en form for rettigheter, selv om de dog måtte være over 25 år (Danielsen et al., 2014, s. 83). Kvinneparagrafen har i ettertid blitt hedret for dens evne til å gi enslige kvinner muligheten til å forsørge seg selv. Det er allikevel viktig å nevne at handelsloven ikke hadde som mål å frigjøre kvinnene. Målet med handelsloven var å skåne familie fedre og staten for de økonomiske byrdene som kom med å måtte forsørge ugifte enslige kvinner (Førde, 2009) En annen lov som også ofte blir trukket frem når man ser tilbake på den første feministiske bølgen var Arveloven fra 1854, denne loven lar kvinner arve på lik linje med menn (Danielsen et al., 2014, s. 93). Loven anses også som viktig da den ikke gjorde forskjell på gifte og ugifte kvinner, noe som var et gjennombrudd for likestilling.

Tiltros for at kvinnene begynte å gjøre sitt frem trinn innen både arbeidsliv og i samfunnet så var det fortsatt store skiller mellom menn og kvinner, dette gjelder eksempelvis når det kom til lønn. Kvinner tjente halvparten av det menn gjorde og i visse tilfeller skyldtes dette kvinnenes manglende videre utdanning (Danielsen et al., 2014, s.103). Staten hadde, ikke overraskende, et større søkelys på utdanning for menn, og kvinner mottok lite undervisning. I 1878 fikk Stortinget øynene opp for pikeskolene og det ble for første gang gitt tillatelse til å holde middelskoleeksamen med fokus på matematikk, tiltros for at pensumet var betydelig mindre enn det som var fastsatt for menn (Danielsen et al., 2014, s.103). Dette ble dog ikke gjort av godhet fra Stortinget, men heller for å gi ugifte kvinner en eksamen å vise til i arbeidslivet da arbeidsgivere som for eksempel Telegrafverket krevde eksamen for sine arbeidstakere (Danielsen et al., 2014, s. 104). Denne retten til å ta eksamen ga enda flere kvinner en mulighet til å få innpass i bedre betalte jobber, selv om disse jobbe ofte kun ga halvparten av en mannlig lønn (Danielsen et al., 2014, s. 104). Kvinner fra arbeidsklassen som forsørget seg selv hadde derfor et ønske om bedre arbeidsforhold, bedre lønn og større mulighet til å være hjemme med barn. Borgerlige kvinner måtte tilpasse seg strengere kjønnsroller og restriksjoner og deres

«fokusområde» under den første feministiske bølgen var retten til stemmerett, utdanning og muligheten til å forsørge seg selv (Danielsen et al., 2014, s. 117). Kvinner av høyrere rang ble sett ned på dersom de tok arbeid utenfor hjemmet, de skulle være koner og mødre og ikke noe annet. Etnologen Tone Hellesund omtaler det norske samfunnet på 1800-tallet som et «peppermøsamfunn», ettersom det var et stort flertall av enslige og ugifte kvinner, menn hadde høyere dødelighetsrate og svært mange utvandret til Amerika (Hellesund, 2019). Peppermøsamfunnet besto derfor av mange ugifte kvinner som ofte opplevdes som en byrde for kvinnenens familie. Kvinnenens ønske om utdanning og arbeid var derfor forenelig med det deres familier ønsket, nemlig å unngå de ekstra utgiftene en ugift kvinne brakte med seg (Danielsen et al., 2014, s. 117). Tiltros for at kvinnenens ønske om en større plass i samfunnet var forenelig med ønske og behovet til familiene deres, ble kvinner sett på som en dårligere utgave av mannen. På 1800-tallet ble det i midlertidig publisert ny forskning som viste at det fantes to biologiske kjønn, mann og kvinne. Denne nye forskningen var av betydning for kvinnekampen fordi den motbeviste at kvinnen var en «mislykket mann» (Danielsen et al., 2014, s. 119).

Religiøse, vitenskapelige og moralske gjennombrudd som dette var avgjørende for at kvinnesaksbevegelsen fikk fotfeste. I Norge sto nasjonalromantikken sterkt og dette førte til at både kvinner og menn stadig prøvde å komme seg mer ut i skog og mark (Danielsen et al., 2014, s. 131). Denne økende interessen for friluftsliv førte også til en revolusjon når det kom til kvinnens klær, selv de minst opplyste kunne se at det å gå turer i skog og mark krevde et bedre utstyr enn korset, stive underskjørt og hæler. Under denne nasjonalromantiske perioden vokste også kvinnesaksforeningene frem. Disse foreningene ble kraftig påvirket av USAs fremgang når det kom til stemmerett for kvinner (Danielsen et al., 2014, s. 141). Selv om bevegelsene ble inspirert av stemmeretten i USA så var det uenighet om kvinnesaksbevegelsene i Norge skulle sette søkelys på stemmerett, utdanning eller å forbedre selve livskvaliteten for kvinner (Danielsen et al., 2014, s. 141). Denne uenigheten stoppet ikke kvinnesaksbevegelsen fra å gjøre fremskritt. Kritikken mot kvinnesaksbevegelsen haglet og ble omtalt som «*tøv og mannfolk fiendtlig*» fra deler av den mannlige befolkningen (Danielsen et al., 2014, s. 145). Denne krasse kritikken stoppet imidlertid ikke kvinnesaksbevegelsen som nå hadde fått et godt fotfeste i det norske samfunnet: «*Kvinnesak er menneskesak*». Dette populære slagordet ga assosiasjoner til den moderne kvinne, hun som var sunn, frisk, direkte, selvbevisst og ekte (Danielsen et al., 2014, s. 151). I 1889 kom Folkeskoleloven. Den ga kvinner muligheten til å bli valgt inn i skolestyret, på lik linje med menn (Danielsen et al., 2014, s. 169). Denne lovens

gjennomslag viste at samfunnet stadig begynte å stole mer på kvinnene, i 1894 fikk også kvinner lov til å drikke alkohol og kunne få tildelt skjenkebevilgning. Bakgrunnene for dette var det faktum at kvinner ble sett på som mer skikket rundt alkohol enn menn (Danielsen et al., 2014, s. 169).

I 1888 ble innført Ekteskapsloven i Norge, dette var et viktig skritt mot kvinnes økonomiske uavhengighet. Denne loven ga kvinner mulighet til å råde over egne økonomiske ressurser uten å spørre sin mann (Holst, 2009, s. 74). Kvinnene har på denne tiden lenge kjempet for å få en plass i politikken, allikevel måtte kvinnesaksbevegelsen dempes i 1888 slik at man kunne sette søkelys på allmenn stemmerett for alle menn (Danielsen et al., 2014, s. 177). Dette førte til at den borgerlige kvinnestemmerettsforeningen slo sprekker i 1889. Det oppsto stor uenighet om man skulle kreve samme stemmerett som menn, altså allmenn stemmerett eller om man skulle starte med en trinnvis innføring av stemmerett basert på inntekt og økonomi (Danielsen et al., 2014, s. 186). Samtidig utvikles det en mer radikal fremgangsmåte i andre organisasjoner, slik som Landskvinnestemmerettsforeningen som opprettes i 1889 (Danielsen et al., 2014, s. 186). Denne foreningen drev med jevnlig underskriftskampanjer og argumenterte i samfunnsdebatten for hvorfor kvinner fortjente de samme rettighetene som mennene hadde (Danielsen et al., 2014, s. 186).

Til tross for at kvinnesaken ble lagt på is i en periode, og at splittelsen mellom de ulike sidene oppsto fikk Norge sin første kvinnelige representant inn i politikken i 1895. Samtidig gikk kvinner i demonstrasjonstog for stemmerett og krevde sin plass i samfunnet. Disse togene fant ofte sted på 17.mai. På denne tiden var 17.mai brukt til å fremme arbeiderklassens politiske krav. I en tid før tv og sosiale medier så var arbeiderklassens aktive bruk av slagord og demonstrasjonstog en måte å rette oppmerksomheten mot politiske temaer (Danielsen et al., 2014, s. 189). Tidlig 1900-tall førte med seg fremskritt i verden og kvinnelig stemmerett ble på denne tiden sett på som nasjonale fremskritt (Danielsen et al., 2014, s. 190). Gjennomslag for kvinners stemmerett i land som New Zealand, Australia og Finland fungerte som stor inspirasjon for de norske kvinnene. Den utenlandske inspirasjonen førte til at språk ble en viktig faktor i det internasjonale stemmeretts arbeidet (Danielsen et al., 2014, s. 193). Grunnen til at språk var viktig var det faktumet at man trengte språk for å kunne forstå budskapet i de internasjonale referatene fra kvinnekongresser. Den første kvinnekongressen for arbeiderkvinner ble holdt i 1907 (Danielsen et al., 2014, s. 193). Til tross for at dette var store skritt i riktig retning for kvinnene så førte det til at det var hovedsakelig utdannede kvinner fra

en høyere middelklasse som fikk være deltakende da de ofte hadde tilstrekkelige språk kunnskaper (Danielsen et al., 2014, s. 193). I 1904 ble Den internasjonale kvinnestemmerettsalliansen etablert, denne alliansen fikk stor oppmerksomhet og blir et viktig bindeledd mellom den skandinaviske og den amerikanske stemmerettsbevegelsen. Den skandinaviske alliansen samlet seg på «tomannshånd», her kunne man snakke eget morsmål og dermed var dette et mer inkluderende møte for de skandinaviske medlemmene som var til stede (Danielsen et al., 2014, s. 194). I 1905 tar unionen mellom nabolandene Norge og Sverige slutt. Unionsoppløsningen førte til en kald front mellom Norge og Sverige og på begge sider av grensen lå våpnene klare. Det ble dermed bestemt at det norske folket skulle stemme over den «norske-revolusjonen», det vil si at det norske folket skulle stemme over om Norge skulle ut av unionen eller ikke. Avgjørelsen ble tatt av den mannlige befolkningen, ettersom kvinner ikke hadde noe å gjøre med styre av landets fremtid (Danielsen et al., 2014, s. 197). Flere kvinner prøvde å få Stortinget på bedre tanker, men forespørselen ble møtt med blankt avslag. Begrunnelsen på dette var det faktumet at avgjørelsen hastet (Danielsen et al., 2014, s. 197). Kvinnene valgte derfor å starte en underskriftkampanje, en underskrift på kampanjen var i praksis det samme som et ja til oppløsningen av den svensk-norske unionen (Danielsen et al., 2014, s. 197). Over 300 000 underskriftet ble samlet inn i 1905. Denne underskriftskampanjen var med på å folkelig gjøre kravet om stemmerett for kvinner. Beslutningen om at norske kvinner skulle få stemmerett ble sett på som forventet og lite overraskende (Danielsen et al., 2014, s. 215). I 1913 vedtok Stortinget at kvinner skulle få stemmerett. Selv notisen i Aftenposten var lite kontroversiell, til tross for avisens tidligere hadde vært svært høylytt om det faktumet at de var imot stemmerett for kvinner (Danielsen et al., 2014, s. 215). i Aftenposten kunne man lese følgende: «Konstitutionskomiteens indstilling om almindelig statsborgerlig stemmeret for kvinder vedtoges igaar enstemmig og uden debat» (Danielsen et al., 2014, s. 215). I perioden etter 1913 vender flere kvinner tilbake til sine tidligere «roller» i samfunnet, men grunnlaget for en «kvinnevennlig» politikk var lagt. Kvinnene hadde organisert seg, kommet inn i politikken, inn på universitetene, inn i embetsverket og var på vei inn i andre deler av arbeidslivet (Holst, 2009, s 49). Den første bølgen legger dermed til rette for at den andre bølgen skal kunne finne sted.

3.2. Den andre feministiske bølgen 60-70 tallet

Den andre feministiske bølgen fant sted rundt starten av 1960-tallet og strakk seg utover det som blir kalt «det lange 70-tallet» (National Women`s History Museum, 2020). Bølgen hadde

et overordnede fokus på å fortsette utviklingen av kvinnerollen. Som nevnt i forrige avsnitt gikk flere kvinner tilbake til å bli definert som mødre og hjemmeværende etter at de fikk stemmerett i 1913 (Danielsen et al., 2014, s. 218). Etter etableringen av stemmeretten dalte aktiviteten til kvinnesaksbevegelsen kraftig, men under verdenskrigene ble kvinner sett på som en stor samfunnsressurs da de overtok «mannsarbeidet» i industriene når mennene ble sendt ut i strid (Holst, 2017, s. 45). 1950-årene blir ofte beskrevet som et tiår med tilbakeslag for kvinners rettigheter, mennene kom tilbake fra krigen og kvinnene måtte ut av industrien og inn igjen i hus og hjem (Holst, 2017, s. 45). I flere land var dette husmødrenes storhetstid og det hadde aldri vært et høyere antall husmødre enn det det var på 50-tallet (Holst, 2017, s. 45). Kvinner som ønsket å jobbe sto ofte bakerst i arbeidskøene ettersom det var en enorm mangel på arbeidsplasser i denne perioden. I tillegg til dette så var både arbeid og politikk hovedsakelig sett på som en mannlig syssel, mens kvinnene skulle holde hjemmet pent. Denne samfunnsstrukturen ble omtalt som svært funksjonell når det kom til å opprettholde det tradisjonelle familielivet og kjønnsmonstret som hadde vært til stede før krigen (Holst, 2017, s. 46). Dette var dog ikke alle enige om og i 1960 starter den andre feministiske bølgen. Feministene i den første bølgen hadde utrettet mye i form av stemmerett, og retten til utdanning samt andre lover. I land som Norge økte antallet kvinner som tok utdanning stadig, men dette skjedde svært sakte grunnet blant annet rollekonflikter (Danielsen et al., 2014, s. 221). Det var vanskelig for kvinnene å kombinere den tradisjonelle husmorsrollen med den moderne kvinnerollen, dette førte til at den andre bølgens feminister begynte å fokusere på den privat sfære (Holst, 2017, s. 47).

3.2.1. Det lange 70-tallet.

Fordelingen av økonomiske ressurser var bare et av de viktige temaene i den offentlige debatten som oppsto i løpet av det «lange 70-tallet». Debatten omhandlet også ideen om at menn og kvinner skulle kunne inneha de samme mulighetene både i samfunnet og i hjemmet (Danielsen et al., 2014, s. 277). Dermed ble kjønnsroller satt på dagsordenen både i filmer, litteratur og i musikk. Denne synligheten i media førte til at stadig flere feministiske bevegelser dukket opp (Danielsen et al., 2014, s. 277). Disse nye feministiske bevegelsene kjempet for en fornyelse av kjønnsidealene, samt for å endre normene og det etablerte mønsteret mellom mann og kvinne. «Likestilling» som begrep ble stadig mer integrert i dagligtalen, samt at begrepet og tematikken nok en gang fikk en stor plass i politikken (Danielsen et al., 2014, s. 277).

Etter andre verdenskrig var det en stor etterspørsel etter spesialisert arbeidskraft, noe som førte til at både kvinner og menn strømmet til høyere utdanning (Danielsen et al., 2014, s. 281). Til tross for at kvinnene hadde et ønske om å ta høyere utdanning ble de stoppet av et kjønnsdelt utdanningssystem. Denne kjønnsdelingen innebar at jenter fikk mindre undervisningstimer enn gutter i fag som naturfag og matematikk selv om de hadde identiske eksamener som guttene (Danielsen et al., 2014, s. 281). Gutter fikk heller ikke undervisning i håndarbeid og husstell. I 1959 blir denne kjønnsdelingen i utdanningssystemet oppløst, både kvinner og menn skulle nå motta den samme undervisningen. Denne reformen skulle «samle Norge til ett rike»; forskjellene mellom kjønn skulle utjevnes. I tillegg skulle økonomiske ulikheter i samfunnet motarbeides. På gymnaset var det imidlertid fremdeles store ulikheter mellom kjønnene, gutter valgte som regler mer praktiske fag og realfag. Mens jentene ofte valgte språk eller fag relatert til husmors rollen (Danielsen et al., 2014, s. 281). I 1974 kom det en ny ambisiøs mønsterplan for grunnskolen. En mønsterplan inneholder ikke et obligatorisk pensum, men heller ytre rammer som skolen og læreren kan velge innhold fra (Utdanningsforbundet, 2018, s. 9). Mønsterplan av 1974 (M74) var preget av tanken om enhetsskolen, - og tilpasset opplæring ble vektlagt som viktig i undervisningen. Dette krevde mer fleksibilitet i skolen slik at undervisningen kunne passe for et mangfold av elever. Dette mangfoldet av elever inkluderte også kjønn (Utdanningsforbundet, 2018, s. 9). M74 setter også et tydelig lys på likestillingsspørsmålet:

En forutsetning for reell likestilling mellom kjønnene er økonomisk uavhengighet. Skolen må derfor vende elevene til at det skal være en selvfølge at jenter og gutter får like god yrkesutdanning. Den må aktivt prøve å motvirke at yrkesvalg domineres av kjønnstradisjoner og hjelpe de enkelte elev til å realisere sine evner og muligheter uavhengig av kjønn. (Danielsen et al., 2014, s. 282).

M74 kan ses på som en respons på de tidligere årene, aldri før hadde så mange mennesker i Norge vært under utdanning (Danielsen et al., 2014, s. 282). Hele 20% av befolkningen var i utdanning, dette tallet var tre ganger så stort som det var kun ti år tidligere. Til tross for dette høye utdanningstallet var det flere fysiske begrensninger for kvinner under utdanning. Mangelen på kvinnelige toaletter og dusjer var en utfordring, samtidig var det en mangel på barnehageplasser (Danielsen et al., 2014, s. 282). Mangelen på barnehageplasser ble et stort politisk spørsmål i stortingsmeldingen «*Barnefamiliens levekår 1972-73*», denne meldingen regnes som et vendepunkt i norsk moderne og offentlige familiepolitikk (Danielsen et al., 2014, s. 284). Fremskritt som dette uttrykte statens ønske om å bygge en sterk velferdsstat med arbeid

for alle. Denne velferdsstaten inkluderte blant annet utbygging av barnehager. Det var bred politisk enighet om viktigheten av dette og den feministiske bevegelsen kjempet hardt for denne saken. Utbygningen av barnehager tilrettela for at både kvinner og menn kunne delta i arbeidslivet og hadde derfor en stor symbolsk betydning for samfunnet (Danielsen et al., 2014, s. 290). I 1974 fikk far rett på permisjon, men dette var dog kun om mor hadde opparbeidet seg en betydelig kapital gjennom tidligere arbeid før graviditeten (Danielsen et al., 2014, s. 290). Endringer som dette var et tydelig opprør mot 1950-tallets kjønnsroller.

3.2.2. «Radikale» feminister.

Kvinnene som deltok aktivt i den andre feministiske bølgen har ofte blitt omtalt som «radikale feminister». Det finnes flere retninger innenfor feminisme, deriblant radikal feminisme. En radikal feminist legger vekt på at det er noe grunnleggende feil i det politiske systemet. Det blir også lagt vekt på at kjønnsbestemt undertrykkelse er et globalt og nasjonalt strukturelt fenomen (National Women`s History Museum, 2020).

1970-tallets feminister markerte ofte sin misnøye med det politiske systemet gjennom fysiske demonstrasjoner, de krevde å bli hørt og sett (Danielsen et al., 2014, s. 297). I USA stormet de kåringen av Miss America for å gjøre et opprør mot skjønnhetsidealet (Lønnå, 2019). Dette opprøret ble også gjort «hjemme i Norge» der flere feminister kastet de tingene som ble sett på som undertrykkende, deriblant Bh-er, løs vipper, høyhælte sko og Playboy-blader (Lønnå, 2019). I Europa vokste det frem store demonstrasjoner for retten til selvbestemt abort, og for muligheten for å kunne være åpen om- og leve ut sin egen seksuelle legning (Danielsen et al., 2014, s. 297). I Norge ble det skrevet litteratur som *Opp alle jordens homofile*, en bok som skildret hvordan det var å leve i frykt under det sovende forbudet mot homofili som var nedfelt i norsk lov (Danielsen et al., 2014, s. 297). Den satiriske romanen *Egalias døtre* blir utgitt i 1977, boken handler om et fantasiland der kjønnsrollene er omvendte og kvinnene sitter med all makten (Danielsen et al., 2014, s. 297). Boken var en stor suksess og ble oversatt til tysk, sørkoreansk og engelsk. I USA ble den også pensum ved 17 ulike universiteter (Danielsen et al., 2014, s. 297).

Kropp, sex og frihet var også svært aktuelle tema i den andre feministiske bølgen. Temaene hadde tidligere vært svært tabubelagte, men da prevensjonen for kvinner kom på markedet endret dette seg (Danielsen et al., 2014, s. 300). P-pillen kom til Norge i 1967 og førte til at

man nå kunne bryte med tradisjonene rundt å måtte gifte seg for deretter å få barn. Nå kunne kvinnene få barn først og deretter gifte seg (Danielsen et al., 2014, s. 300). Denne revolusjonen førte til en endring i straffeloven, i 1972 var det ikke lenger ulovlig å leve sammen uten å være gift (Danielsen et al., 2014, s. 300). Den seksuelle oppvåkningen omhandlet at kvinner nå skulle ta tilbake sin egen kropp og i 1970-årene var kvinners klitoris et brennhett tema. Det er interessant å merke seg at klitoris ikke var fremstilt som en del av kvinnes seksualitet før i 1950 (Danielsen et al., 2014, s. 300). Fokuset rundt klitoris var viktig fordi det ga kvinner eierskap over egen nytelse og bevissthet rundt muligheten til å kunne oppnå seksuelt klimaks på egen hånd (Danielsen et al., 2014, s. 300). Dette fokuset på kvinnens mulighet til kontroll over egen kropp kommer også tydelig frem i 1970-tallets abortdebatt. Selvbestemt abort var et svært følsomt, kontroversielt og vanskelig spørsmål (Danielsen et al., 2014, s. 300). Kampen om selvbestemt abort handlet i stor grad om hvem som skulle ha det siste ordet i en slik avgjørelse. Abortloven hadde blitt revidert hele tre ganger i løpet av etterkrigstiden og for hver revidering økte kvinnenes stilling i saken. I 1975 ble abortloven revidert igjen (Danielsen et al., 2014, s. 308). Revideringen fra 1975 gjorde at terskelen for å få innvilget abort ble lavere enn noen gang, noe som var en bitter skuffelse for kristelig partier og politikere (Danielsen et al., 2014, s. 312). Disse partiene refererte til den kristelige troen og mente at spørsmål om død eller liv ikke kunne overlates til en person alene (Danielsen et al., 2014, s. 310). Til tross for uenighet ble selvbestemt abort vedtatt i 1978, samme år som likestillingsloven ble vedtatt. Likestillingsloven var et resultat av flere ulike initiativ som hadde oppstått i løpet av 60- og 70-årene. Deriblant bestemmelsen om å stoppe diskriminering basert på rase. Menneskerettighetene var også sentrale da det kom til å utarbeide Likestillingsloven (Danielsen et al., 2014, s. 323). Likestillingsloven skulle gi kvinner rettigheter i praksis og ikke bare på papiret. Den skulle også sikre kvinners mulighet og rettighet til arbeid og utdanning.

Den andre feministiske bølgen møtte nå det samme dilemma som bølgen før dem. I likhet med stemmerettskampen i 1913 falt medlemstallene i feministiske foreninger kraftig etter 1978, det var ikke lenger en enkelt sak som bandt bevegelsen sammen. Abortsaken hadde mobilisert og samlet kvinner fra alle sosiale lag, men etter at loven ble vedtatt falt engasjementet.

3.3. Den tredje feministiske bølgen, 1990- ca. 2000

Den tredje feministiske bølgen finner sted på 1990-tallet. Frem til dette punktet har feminisme bevegelsen dreid seg om å samle landets kvinner, organisere dem og informere dem (Holst, 2009, s: 56). Den tredje bølgen skiller seg derfor ut, da den er svært preget av postmoderne feminisme. Postmoderne feminismen legger vekt på individet og er et mer individualiserende prosjekt (Holst, 2009, s. 55). Den tredje feministiske bølgen er også preget av «nye» og ytre faktorer i samfunnet, slik som innvandring og teknologiske fremskritt.

3.3.1. Typisk norsk å være likestilt?

Det er stor uenighet om hvordan man skal forklare den tredje feministiske bølgen. Cathrine Holst (2009) forklarer i sin bok *Hva er feminisme* at en av grunnene til dette kan være det faktumet at det ikke er tydelige relasjoner mellom politikken og den tredje bølgen. Hun underbygger dette argumentet ved å vise til politiske styringsdokumenter og fremskritt som relateres til både den første og den andre feministiske bølgen, men ikke den tredje (s. 55). Til tross for mangelen på politiske forankring skjer det utvilsomt «noe» med feminismen på 90-tallet; en ny generasjon ville bli hørt. Denne nye generasjonen er mer sammensatt og tidligere marginaliserte stemmer får nå mer makt (Holst, 2009, s. 55). Vesten er preget av en nasjonalistisk strømning og utvidelsen av EU er et faktum (Danielsen et al., 2014, s. 331). Dette førte til at Norge hadde et økende fokus på «det norske». Norge takket nei til medlemskap i EU i 1994, samme året arrangeres OL på Lillehammer som er en feiring og framvisning av alt som er norsk (Danielsen et al., 2014, s. 332). Likestilling ble en viktig kjerneverdi i det norske samfunnet, og ble samtidig koblet til begrepet «mangfold». Selve begrepet *mangfold* er svært vidt, men omhandler forskjellene mellom mennesker og hvordan disse forskjellene skal møtes med åpenhet, respekt og inkludering (Martinez, 2021). Sammenhengen mellom mangfold og likestilling omhandler at likestillingen skal gjelde for alle mennesker uavhengig av forskjeller (Danielsen et al., 2014, s. 332).

I den tredje feministiske bølgen er man fortsatt usikre på hvordan lønnet arbeid og familieliv skal balanseres. Forbedringen av foreldrepermisjon og utbyggingen av barnehager var avgjørende for å få kvinner ut i arbeid, og dette var en oppgave velferdsstaten Norge vektla i stor grad (Danielsen et al., 2014, s. 336). Ettersom Norges arbeidsmarked ble mer likestilt ønsket man også mer likestilling i hjemmet. I 1993 innføres pappapermisjon for fedre (Danielsen et al., 2014, s. 336). Innføringen av pappapermisjon møtte lite motstand, noe man tolker som at det var stor enighet om viktigheten av relasjonsbygging mellom barn og far. Til

tross for disse likestillingsfremskrittene i norsk politikk var det en ordning som var svært kontroversiell, nemlig kontantstøtte. Kontantstøtte er en ordning innført i 1998 under Kjell Magne Bondevik og hans regjering bestående av Kristelig folkeparti, Venstre og Senterpartiet, ordningen er fortsatt en del av velferdssystemet i dag og per 18/11-2022 kan man søke om kontantstøtten på Nav sin hjemmeside. Den 21/4-2023 ble det lagt frem et forslag om å endre kontantstøtten til å omfatte kun de yngste barna, forslaget er ikke vedtatt enda. Ordningen ble innført av de borgerlige partiene og hadde som mål å gjøre det lettere for familie med små barn som ønsket å ha en forelder hjemmевærende (Danielsen et al., 2014, s. 336). Kontantstøtten ble/blir gitt til foreldre som hadde/har barn mellom ett og to år og som ikke tar i bruk barnehageordning. Da ordningen kom var summen på kontantstøtten så lav at man tydelig kunne se at den skulle speile en tradisjonell kvinnelønn (Danielsen et al., 2014, s. 336). Det vil si at ordningen initierte at det var forventet av kvinnen skulle være hjemme da det var den summen som var dekket gjennom ordningen. Dette førte til en opphetet debatt om likelønn og kjønnsroller. Ved årtusenskiftet viste en undersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) at det i hovedsak var kvinner med innvandrerbakgrunn som mottok kontantstøtte, noe som igjen førte til debatt (Danielsen et al., 2014, s. 337).

3.3.2. Regnbuefamilier

I avsnittet over tok jeg for meg mangfoldbegrepet og fortalt hvordan dette ble knyttet til likestillingsbevegelsen. Denne koblingen av begreper førte til at stadig flere minoriteter fikk en mulighet til å få sin stemme hørt, deriblant de homofile. I 1990-årene gikk de politiske partiene innfor å finne en løsning på hvordan de homofile og heterofile kunne likestilles (Danielsen et al., 2014, s. 342). En del av løsningen var offentlige tiltak for å støtte likekjønnede foreldre deriblant retten til å etablere en likekjønnsfamilie. Disse familiene ble kalt «regnbuefamilier» og fikk stor mediaoppmerksomhet utover 1990-tallet (Danielsen et al., 2014, s. 342). I 2009 trer Ektespaksloven i kraft. Denne loven endret synet på homofiles plass i samfunnet da det nå sto nedfelt at: «To personer av motsatt eller samme kjønn kan inngå ekteskap» (Ektespaksloven, 2008, §1).

Ektespaksloven erstattet Partnerskapsloven, en lov fra 1993 som ga homofile rettighetene til å registrere seg som partnere, men ikke noe mer. Denne loven var sterkt preget av kristne verdier og derfor kontroversielle i det liberale Norge (Danielsen et al., 2014, s. 344). Partnerskap ga heller ikke de samme juridiske rettighetene som et ekteskap, slik som økonomisk støtte i form

av blant annet kontantstøtte. Dette førte til store demonstrasjoner, både menn og kvinner protesterte utenfor Stortinget iført brudekjoler og brudgoms klær (Danielsen et al., 2014, s. 344). Selve kampanjen «Si ja» ble drevet av Skeiv Ungdom en ungdomsorganisasjon som er operativ den dag i dag, kampanjen brukte personlige historier fra homofile som ønsket å inngå ekteskap (Danielsen et al., 2014, s. 344). De personlige historiene gjorde sterkt inntrykk på mange og kampanjen fikk sterk oppslutning. Til tross for at «homo» fortsatt var og er et mye brukt skjellsord i skolegårder viser dette gjennomslaget hvordan de norske normene endret seg fra Partnerlovens inntreden til at Ekteskapsloven også skulle gjelde likekjønnede par (Danielsen et al., 2014, s. 345). Denne normendringen førte til at et nytt tema ble satt på dagsordenen av mediene; Islam. Islam som religion ble sett på som motstandere av de økte rettighetene for homofile, muslimer ble ofte fremstilt som mindre siviliserte, mindre utviklede og mindre opplyste enn «nordmenn» (Danielsen et al., 2014, s. 345). Dette ser man også i innholdet i introduksjonskursene alle innvandrere måtte gjennom da de kom til Norge. Dette kurset inneholdt blant annet et foredrag om kjønnslikestilling, der de norske holdningene til homofili var spesielt vektlagt (Danielsen et al., 2014, s. 346).

3.3.3. Et nytt perspektiv?

I løpet av den tredje feministiske bølgen ser vi at kjønnslikestillingen stadig hadde et større fokus på integrering av innvandrere og likestillingsbegrepet ble utvidet til å inkludere etnisitet og religion (Danielsen et al., 2014, s. 348). Norge hadde i mange år omtalt seg selv som et homogent land, dette til tross for landets flerkulturelle sammensetning som blant annet består av urfolk. Det nasjonale selvbildet har vært basert på de grunnleggende og felles verdiene nasjonen bygger på. Innvandrere ble sett på som en utfordring for den norske velferdsmodellen, ettersom modellen bygde på små økonomiske forskjeller og høy sysselsetting (Danielsen et al., 2014, s. 348). Integrering ble derfor en viktig del av den politiske agendaen. Det er dog viktig å nevne at det norske samfunnet ønsket å integrere innvandrere i henhold til «norsk standard», dette førte til at noen grupper av mennesker fikk stor plass i integreringsdebatten (Danielsen et al., 2014, s. 350). Blant disse finner vi muslimske kvinner. Muslimske kvinner ble ofte fremstilt som et offer. Media fremstilte det som at muslimske kvinner ikke hadde frihet når det kom til religion, økonomi eller seksualitet. Temaer som kvinneligomskjæring, tvangsekteskap og bruk av hijab fikk stor mediaoppmerksomhet (Danielsen et al., 2014, s. 350). Denne debatten fortsatt utover 2000-tallet og hijab bruk fikk mye oppmerksomhet når det gjaldt spørsmål om likestilling. Dette gjaldt dog ikke bare i Norge, men også i store deler av Vesten. Selv om

debatten om hijab var vinklet på ulike måter i forskjellige vestlige land var det et tema «alle» mente noe om (Danielsen et al., 2014, s. 352). I Frankrike handlet debatten om at religiøse hodeplagg ikke burde ha en plass i det offentlige rom, i Tyskland handlet det om redselen for gettoisering og i Norge handlet debatten om kjønnslikestilling (Danielsen et al., 2014, s. 352). Utover 2000-tallet hendte det flere hendelser som ga hijaben mer media oppmerksomhet. I 2003 fikk en muslimsk kvinne valget mellom å la være å bruke hijab eller å måtte si opp jobben sin i en møbelforretning i Oslo. I 2008 ytret en muslimsk kvinne sitte ønske om å bruke hijab under utdanning ved politiskolen, hun ønsket også at hijab skulle bli en del av uniformen (Danielsen et al., 2014, s. 352). Begge saken fikk mye oppmerksomhet og åpnet dørene for andre kvinner til å dele sine egne historier om hvordan det var å bære hijab i Norge. Hijab og skaut ble beskylt for å være kvinneundertrykkende og for å være et symbol på at kvinnen skal underlegge seg mannen. Disse beskyldningene fant sted til tross for at flere kvinner fortalte at deres hijab bruk omhandlet deres personlige forhold til gud og at det ble brukt frivillig (Danielsen et al., 2014, s. 356). Debatter som dette er noen av kjerneelementene i den tredje feministiske bølgen. Den tredje feministiske bølgen kan tolkes som en kritikk av de to tidligere feministiske bølgene som hadde et overordnet fokus på å samle kvinner og få kvinnene til å se sine likheter (Holst, 2009, s. 56). Den tredje bølgen har heller et fokus på forskjellene. Forskjellene mellom grupper av kvinner, mellom enkelt kvinner og forskjellene i tankesettet hos hver enkelt kvinne (Holst, 2009, s. 57). Den tredje feministiske bølge handler også om at feminismen må sees som en del av det multikulturelle samfunnet og at bevegelsen derfor må inkludere deltakere fra forskjellige kulturelle bakgrunner. Det vil si at feminismen må fremme saker som ikke bare tjener den vestlige homogene befolkningen, men også må belyse saker som angår mennesker og kvinner som ikke er i en posisjon til å gjøre dette selv.

3.4. Den fjerde feministiske bølgen, nåtid

Den fjerde feministiske bølgen er ny og er den feministiske bølgen som relaterer til samfunnet vi lever i i dag. Det er uenighet om hvor den tredje bølgen slutter og den fjerde begynner, men man ser et klart skifte i kampsaker og fokusområder (Holst, 2017, s. 54). I den fjerde feministiske bølgen endres fokuset fra individet til ulike grupper (Holst, 2017, s. 54). Det vil si at man ser nærmere på den urett som har blitt begått mot grupper av mennesker fra ulike klasser og ovenfor mennesker med ulikt kjønn, seksualitet eller etnisitet (Holst, 2017, s. 54). Dette gruppe fokuset har blitt mulig gjort ved hjelp av nye teknologiske verktøy, slik som sosiale medier. Disse nye

informasjonsverktøyene har gjort det enklere for feminister å få spredt budskapet sitt. Det økende oppmøte på kvinnedagen ses på som en direkte konsekvens av bruken av sosiale medier (Holst, 2017, s. 54). Sosiale medier har også vært med på å øke kunnskapen rundt hendelser som «truer» feminismen. I 2014 møtte for eksempel 10 000 mennesker opp for å feire 8.mars, og for å demonstrere mot regjeringens forslag om at fastleger skulle kunne reservere seg mot å henvise pasienter til abort (Holst, 2017, s. 54). Et annet kanskje mer kjent eksempel på mobilisering ved bruk av sosiale medier er #metoo kampanjen som gikk viralt i 2017.

3.4.1. #Metoo

I 2006 ble me too bevegelsen etablert av aktivist og tidligere offer for seksuelt misbruk. Tarana Burke. Bevegelsen ble startet for å hjelpe kvinner som befant seg i lignende situasjoner eller som hadde opplevd uønsket seksuell kontakt tidligere. Bevegelsen tilbød hjelp gjennom økonomiske midler, støtte og hjelp (me too, 2023). I 2017 gikk hashtagen #metoo viralt på sosiale medier, dette førte til stor oppmerksomhet rundt tema seksuell vold og uønsket seksuell kontakt. I løpet av seks måneder hadde #metoo-hashtagen gått globalt. I tillegg brukte berømte navn hashtagen og delte sine egne opplevelser omhandlende seksuell utnyttelse i både privatlivet og arbeidslivet. Bakgrunnen for hashtagen #metoo var at den amerikanske skuespilleren Alyssa Milano publiserte et innlegg på den populære plattformen Twitter den 15. oktober 2017. I innlegget oppfordret hun alle som hadde blitt utsatt for seksuell trakassering å skrive #metoo under innlegget. Per 3. januar 2023 hadde innlegget omlagt 17 500 kommentarer fra kvinner og menn over hele verden som delte sine fortellinger om seksuell trakassering (Milano, 2017). Disse tallene inkluderer ikke de som har brukt hashtagen på egen profil eller som har *retweeted* innlegget. Retweet betyr å publisere noe på nytt på egen profil. Denne overveldende responsen er et direkte resultat av digitaliseringen og den teknologiske globalisering som har funnet sted i løpet av de siste ti-årene.

3.4.2. Digitalisering og teknologisk globalisering

Sosiale medier har blitt en viktig plattform for samfunnsengasjement og aktivisme i dagens samfunn. Utbredelsen av internett og mobiltelefoner har ført til at sosiale medier stadig er viktigere for måten vi kommuniserer på og har bidratt til å knytte oss sammen som mennesker (Aalen & Iversen, 2021, s. 15). Manuel Castells er en av verdens ledende sosiologer innenfor studiet av internett og kommunikasjonsteknologi, han mener at den stadig økende mengde med

informasjon har ført til en ny type interaksjoner der vanlige mennesker har muligheten til å kommunisere og samarbeide på tvers av kulturer og språk på en måte som aldri har vært mulig tidligere (Castelles, 2010, s. 27). Samtidig er det også klare ulemper med sosiale medier i forhold til den fjerde feministiske bølgen. Sosiale medier kan være et sted der hatprat og trakassering florerer og kvinner som engasjerer seg i offentlige debatter kan fort bli utsatte for trusler og sjikane (Henderson & Fahs, 2019, s. 4). I 2016 publiserte blogger, samfunnsdebattant og selvutnevnt «blodfeminist» Linn Winsnes Rosenborg et innlegg på sin blogg kalt *Ikke din kvinne*. Blogginlegget omhandlet å være feminist i dagens politisk korrekte samfunn. Rosenborg mener at det er veldig «i tiden» å være enten for eller mot feminisme (Nøttveit, 2016). Denne tanken mener hun ble bekreftet etter publiseringen av innlegget, kun et par dager etterpå skrev Rosenborg selv et innlegg på nettavisen.no. I innlegget som het *TAKK!* forteller Rosenborg at hun fortsatt puster tiltros for en overveldende respons på innlegget (Rosenborg, 2016). Hun skriver: Hvor mye personsjikane, feminist raljering, trusler om gruppevoldtekter og rasist-sexistiske mishagsytringer skal en enslig blogger tåle? Det er mange som burde gå dypt inn i seg selv, telle til 10 og puste litt med magen- og skamme seg.

(Rosenborg, 2016). Videre i innlegget velger Rosenborg å trekke fram et utvalg av støttende kommentarer hun har fått etter publisering av innlegget. Men hun viser også til et sitat fra tidligere bloggansvarlig i Nettavisen som skrev:

Kommentarfeltet i dagens blogginnlegg fra Linn Winsnes Rosenborg er det mørkeste og nedrigste jeg noen gang har sett i løpet av min tid i Nettavisen. Utrolig at det går an å samle så mange nedsnødde oppguldere på ett og samme sted. Felles for de aller fleste er at de går knallhardt på person- ikke sak.
(Rosenborg, 2016)

Rosenborgs opplevelse er dessverre ikke uvanlig. Menn hetses oftere for sine meninger, men kvinner ofte opplever hat på bakgrunn av kjønn, påpeker Aina Landsverk Hagen (Hagen, 2015). Hagen er forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet og mener at hetsen kvinner mottar i sosiale medier kan knyttes opp mot makt. Hun følger opp dette utsagnet med å vise til at kvinner ofte blir truet med seksuelle overgrep og voldtekt når de deltar i den offentlige politiske debatten (Hagen, 2015). Hagen oppfordrer også til å slutte å bruke begrepet «nett-troll», da det umenneskeligjør de som hetses. Det er lite forskning på hvem som driver med netthets med et stort flertall peker på at det er menn i alderen 35 til 50 år (Hagen, 2015).

3.4.3. Den feministiske splittelsen

Den fjerde feministiske bølgen har også ført til en splittelse innenfor feminismen. På den ene siden finner man de «tradisjonelle» feministene som kritiserer objektiviseringen av kvinner. På den andre siden finner man de mer «moderne» feministene, også kalt *postmodernistiske feminister*. Postmodernistiske feministene bekjemper kvinneundertrykkelse gjennom å ta kontroll over egen seksualitet (Holst, 2017, s. 54). I januar 2016 valgte den populære «rosa-bloggeren» Sophie Elise og bevisst vise frem brystene sine under den prestisjetunge prisutdelingen Vixen Awards (Flatabø & Ighanian, 2016). Det såkalte «puppe-stuntet» fikk enorm media oppmerksomhet og fremtredende feminister som Ane Stø og Hedda Lingaas Fossum var raske med å dele sine egne meninger om saken. Fossum var redaktør for det feministiske magasinet *Fett*, hun så på stuntet som et «fuck you» til alle som seksualiserer kvinne kroppen unødvendig (Flatabø & Ighanian, 2016). Dette er Stø uenig i, Stø var leder av Kvinnegruppen Ottar som er en partipolitisk uavhengig organisasjon som fokuserer på kampen mot prostitusjon og porno. Stø mente det var pussig å kle av seg for å ta avstand fra kroppsfokus (Flatabø & Ighanian, 2016). Denne type splittelse innenfor den feministiske bevegelsen er ikke noe nytt, men på grunn av sosiale medier kan ulike synspunkter i dag nå et større nettverk med mennesker raskere enn tidligere slik vi så med #metoo-bevegelsen. Denne splittelsen innenfor dagens feminisme viser også hvordan fokuset har skiftet, fra å kjempe for formelle rettigheter for kvinner til å kjempe for feministisk individualitet. Feministisk individualitet er en tilnærming til feminisme med et fokus på å gi kvinnene full kontroll over eget liv (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 95). Kvinner skal ha muligheten til å velge sin egen karriere, bestemme over egen kropp og kunne ta bestemmelser over eget liv på sine egne premisser. En viktig del av den feministiske individualiteten er å utfordre og endre kulturelle og sosiale normer som begrenser kvinners frihet (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 94). I artikkelen «The use of social media by spanish feminist organizations: Collectivity from individualism» av Navarro & Gómez-Bernal (2022) argumenterer forfatteriene for at bruken av sosiale medier har gitt kvinner en plattform der de kan uttrykke seg og dele erfaringer på en måte man ikke har hatt mulighet til å gjøre før (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 98). De mener også at sosiale medier har vært med på å formen en kollektiv følelse blant kvinner, ettersom kvinner nå har muligheten til å bidra på offentlige diskusjoner på egne premisser og uavhengig av geografisk plassering (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 97). Dette kan ses på som et eksempel på hvordan feministisk individualitet kan bidra til å forsterke kvinners stemme og kraft, samtidig som det bidrar til å fremme en mer inkluderende og solidarisk tilnærming til feminisme.

Ettersom det fjerde bølgen er pågående og «ny» er det foreløpig ikke like mye eksisterende forskning og teori på dens innvirkning på samfunnet.

3.5. Feministiske teorier.

I dette avsnittet vil jeg ta for meg tre sentrale feministiske teorier som skal knyttes opp med de tre første feministiske bølgene. Flere av teoriene vil kunne passe inn under ulike bølger, men for ryddighetens skyld har jeg valgt meg ut en sentral teori per feministiske bølge.

3.5.1. Liberalfeminisme

Jeg har valgt å knytte den første feministiske bølgen opp til den liberalfeministiske teorien. Den liberalfeministiske teorien tar utgangspunkt i historisk viktige personer som John Stuart Mill og Mary Wollstonecraft. Wollstonecraft var en sentral skikkelse i den første bølgen og var kjent for sine kontroversielle meninger om kvinners plass i samfunnet sett i lys av hennes samtid (Holst, 2009, s. 74). Den liberalfeministiske teorien vektlegger like rettigheter for alle borgere uavhengig av kjønn og da spesielt politiske rettigheter som stemmerett og utdanning. Dette er også kjente kampsaker man finner i den første feministiske bølgen.

3.5.1.1. Hva er liberalfeminisme?

Liberalfeminisme er en feministisk teori som tar utgangspunkt i sosiale og kulturelle forhold for å kunne forklare kjønnsforskjeller (Giddens & Sutton, 2017, s, 635). Filosofen John Stuart Mill ga i 1869 ut teksten *The Subjection of Women*, denne teksten regnes som et viktig bidrag til den liberale feministiske teorien (Giddens & Sutton, 2017, s, 635). Teksten omhandler likestilling mellom kjønnene og påpeker blant annet at kvinner burde ha rett til å stemme ved politisk valg. Dette ble ansett som svært kontroversielt ettersom kvinner ikke hadde stemmerett på denne tiden. Mill er regnet som en av historiens klassiske liberalister, på lik linje med Wollstonecraft som mente at menn og kvinner har samme moralske status, det vil si at de begge handlet ut ifra de samme tankene og impulsene og dermed burde de ha krav på samme rettigheter i samfunnet (Holst, 2009, s. 74). Både Mill og Wollstonecraft mente at samfunnets oppfatning om at kvinner var annenrangs borgere var en illusjon laget av samfunnet selv. De mente videre at som følge av denne tanken om kvinne som «annenrangs» fikk kvinnen dårligere oppdragelse, dårligere utdanning og dårligere behandling enn menn i samfunnet (Holst, 2009,

s. 74). Den dårlige behandlingen av kvinner var dermed med på å skape de store forskjellene mellom kjønnene (Holst, 2009, s. 74). Det var ikke bare Mill og Wollstonecraft som mente dette, John Rawls hevder også det samme. Rawls var en amerikansk filosof og har blitt betegnet som en av de viktigste filosofene i nyere tid (Holst, 2009, s. 75). Rawls omtales også som en av grunnleggerne av moderne liberalisme, hans liberalisme omtales gjerne som *politisk liberalisme* (Holst, 2009, s. 75). Navnet politisk liberalisme sikter til Rawls tanker om å forsvare sivil og politisk frihet og rettigheter for alle samfunnsborgere (Holst, 2009, s. 75). Rawls mente at alle borgere måtte få de samme mulighetene til å kunne konkurrere om stillinger og posisjoner i samfunnet, det vil si at han ønsket et likestilt samfunn der alle kunne være til stede i politikken (Holst, 2009, s. 75). Rawls tankegang tar utgangspunkt i Aristoteles sine tanker. Aristoteles mente at menn og kvinner måtte ses på som forskjellige og at de derfor skulle motta ulik behandling fra samfunnet (Holst, 2009, s. 76). Rawls derimot anser alle mennesker for å være like uavhengige av kjønn. Han mener derfor at alle må behandles likt (Holst, 2009, s. 76). Til tross for at Rawls var en forkjemper for et likestilt samfunn, så får han kritikk. Rawls får blant annet kritikk for det faktumet at han var en hvit, privilegert mann og at hans meninger reflekterer dette. Rawls hovedfokus var på den politiske og offentlige sfæren, han får dermed kritikk for å «frede» privatlivet og familien (Holst, 2009, s. 77). Flere liberalfeminister mener at det kreves en omorganisering av roller og arbeidsoppgaver også i privatlivet og i familielivet, og at dette ikke er en faktor man kan se bort ifra i likestillingskampen (Holst, 2009, s. 77). I tillegg til dette kritiserer liberalfeminister Rawls for hans nasjonale perspektiv, Rawls samfunnsideal er preget av tanken om en nasjonalstat. En stat der alle har de samme mulighetene. Liberalfeminister mener derimot at denne tanken blir for utopisk og at det er mange ytre faktorer utenfor nasjonalstaten som må tas i betraktning for at likestilling skal kunne oppnås i et samfunn (Holst, 2009, s. 78). Dette kan være faktorer som økonomiske forhold, politiske allianser eller internasjonale føringer. Liberalfeminister kritiserer også Rawls for å undervurdere følelser, oppdragelse og omsorg (Holst, 2009, s. 79). Denne kritikken omhandler at man ikke kan ta Rawls tanke om rettferdighet for gitt. Rettferdighet er ikke en egenskap som naturlig bor i mennesket, men er noe som mennesker må sosialiseres til. Barn må lære gjennom utdanning hva rettferdighet er, samtidig må barnet vokse opp i et likestilt hjem der de med egne øyne kan se at kvinner behandles likt som menn. Denne utviklingen vil ta lang tid og må jobbes med gjennom flere generasjoner, men dette er ikke noe Rawls tar høyde for i sine teorier hevder hans kritikere (Holst, 2009, s. 79). For liberalfeministene handler feminismen om at kvinner skal bli sett på som mennesker, på lik linje med menn. Videre legges det også vekt på at de tradisjonelle tankene om kvinners rolle i samfunnet må endres. For eksempel må man ikke se

kvinnes evne til omsorg som en svakhet, men heller en styrke. Omsorg for andre mennesker krever arbeid og dette arbeidet er ofte tungt både fysisk og mentalt. Det argumenteres derfor for at det ikke er riktig at omsorgsarbeid skal være blant de dårligst betalende jobbene i samfunnet (Holst, 2009, s. 80). Utviklingen av liberal feminismen skjer gradvis over år. Retningen knyttes til den første feministiske bølgen. Teorien fokuserer på like muligheter i samfunnet for alle, men har fått kritikk for å gjøre lite for å jobbe med roten til problemet. I senere tid har radikale feminister beskyldt den liberalfeministiske teorien for å oppmuntre kvinner til å godta ulikheter i samfunnet (Giddens & Sutton, 2017, s. 635). Et eksempel på dette er oppmuntringen om at kvinner skal være hjemmeværende, da de biologisk sett «hører» hjemme med barna.

3.5.2. Radikalfeminisme

«70-tallets feminister barberte ikke leggene, klippet håret og brente Bh-er. De frigjorde seg fra å være den som skulle tilfredsstille mannen- og det som skulle være en versjon av seg selv som mannen likte» (Bandehy, 2022, første avsn.)

Utdraget over er hentet fra en spalte som ble publisert i Nettavisen tidligere i år. Spaltist Lily Bandehys beskrivelse av 70-tallets feminister er verken ny eller ukjent. 70-tallets radikalfeminister var svært tydelige om hva de mente og hva de ønsket. De kritiserte blant annet den første feministiske bølgen liberalfeminister for å kun «observere» det som var urett i samfunnet, og deretter prøve å skape lover og regler for å bøte for samfunnets urett (Holst, 2017, s. 48). Kritikken var spesielt rettet mot liberalfeministenes ståsted knyttet til vern om privatlivet og den private sfæren. Radikalfeministene mente at den private sfæren var en like undertrykkende faktor som den offentlige, og at kvinner ofte ble utsatt for psykisk terror, fysisk vold og seksuelle overgrep (Holst, 2017, s. 48). I tillegg mente de at kvinner ble lært opp til å legge bånd på og undertrykke sin egen seksualitet. Det hjalp ikke at kvinner fikk rettigheter som stemmerett i den offentlige sfære når de ikke hadde stemmerett i eget hjem (Holst, 2017, s. 48). I likhet med andre teorier finnes det ulike retninger innenfor radikalfeminismen deriblant *radikal lesbisk feminisme*. Denne retningen vektla de homofiles rettigheter i samfunnet og var aktive feminister under den andre feministiske bølgen (Holst, 2017, s. 49). Flere forbinder den radikalfeministiske teorien med separatisme, altså tanken om at kvinner ville hatt et ideelt liv dersom menn ikke var til stede (Holst, 2017, s. 48). Videre vil jeg nå presentere hovedinnholdet i den radikalfeministiske teorien med et spesielt fokus på teoriens analyse av *patriarkatet*.

3.5.2.1. Hva er radikalfeminisme?

Da den andre feministiske bølgen gjorde sitt inntog i historien, oppsto det også en ny feministisk teori (Holst, 2009, s. 50). Slagordet «det personlige er politisk» oppsummerer godt det den radikalfeministiske bevegelsen sto for. Slagordet er knyttet til tanken om at samfunnet var et kjønnsmaktsystem, også kalt et «patriarkat» (Holst, 2017, s 47). Den radikalfeministiske teorien legger stor vekt på tanken om at menn er ansvarlige for utnyttelsen av kvinner (Giddens & Sutton, 2017, s, 636). Dette tankesettet fører til at man kan omtale den radikalfeministiske teorien som en «analyse av patriarkatet». Patriarkatet er et universelt fenomen som har eksistert i alle år på tvers av kulturer og historiske perioder (Giddens & Sutton, 2017, s, 636). «Patriark» betyr «stamfar» og tankegangen omhandler at det er mannen i huset som skal styre familien (Giddens & Sutton, 2017, s, 636). Radikalfeminisme ser ofte på familien som en av hovedgrunnene til undertrykkelsen av kvinner. Bakgrunnen for denne tankegangen er det faktumet at menn «utnytter» kvinners biologi, og dermed blir kvinner ofre for sin egen kropp (Holst, 2017, s. 46). Kvinner innehar muligheten til å bære fram barn, noe som har gjort dem avhengige av menn både for beskyttelse og av økonomiske grunner (Giddens & Sutton, 2017, s. 636). Radikalfeminister mente derfor at kvinners frigjøring var avhengig av at både det kapitalistiske og patriarkalske systemet ble analysert. Flere radikalfeminister mente at det patriarkalske systemet ble påtvunget barn allerede fra de var små da barn fikk tildelt kjønnsroller tilknyttet det heteroseksuelle samfunnet fra tidlig alder (Holst, 2017, s. 47). En forskningsstudie fra 2015 viser at barns kjønnsidentitet utvikles allerede fra treårs-alderen og at et gjennomsnittlig barn vil være bevisst på sin identitet når de er rundt åtte år (Belzer et al., 2015, s. 375). Videre kritiserer radikalfeminister faktorer som pornografi. Pornografi blir sett på som et perverst uttrykk for patriarkatet ønskelige samfunn og oppmuntrer voldtekt (Holst, 2017, s. 49). Det samme gjelder prostitusjon, der maktbalansen er svært skjev og menn har muligheten til å utnytte kvinner. Radikalfeminister mener at både pornografi og prostitusjon måtte forbys for å gi kvinner muligheten til å ha fullt eierskap over egen kropp (Holst, 2017, s. 49). Eierskapet over egen kropp er også en viktig faktor i abortdebatten. Abortdebatten var viktig under den andre feministiske bølgen, da spesielt etter innføringen av prevensjon. Til tross for at dette er rettigheter de fleste kvinner ønsket, så ble radikalfeminismen kritisert for å idealisere den heterofile kvinnen (Holst, 2017, s. 50). Radikalfeministene fikk også kritikk for

å ha et generaliserende syn på patriarkatet og kvinner (Giddens & Sutton, 2017, s. 636). Bakgrunnen for denne kritikken var de politiske reformene som oppsto under den andre feministiske bølgen, slik som de sosiale ordningene som skulle hjelpe kvinner å kombinere lønnet arbeid med husstell. Disse ordningen var i starten rettet mot den heterogene familien, og la lite til rette for andre familiesammensetninger (Holst, 2017, s. 50). I løpet av den andre feministiske bølgen forandrer dette synet seg og i 1972 var det ikke lenger lovstridig å bo under samme tak uten å være gift (Holst, 2017, s. 50). Denne reformen samt flere andre skaper en ny fase i historien, en ny bølge. Kvinnebevegelsen ble svakere, men likestillingspolitikken fortsatte å utvikles. Man fikk stadig mer likhet i samfunnet (Holst, 2017, s. 51). Kvinnebevegelsen av radikaliseres i løpet av 80-årene (Holst, 2017, s. 51). Dette førte til at en ny feministisk teori kunne gjøre sitt inntog, *den postmoderne feminismen*.

3.5.3. Postmoderne feminisme

I løpet av 90-tallet skjer det en endring i feminismen, under den tredje feministiske bølgen fornyes selve feminisme diskusjonen (Holst, 2017, s. 52). Nye stemmer slipper til og legger frem nye perspektiver, tanker og diskusjoner, en ny generasjon blir hørt (Holst, 2017, s. 52). I tillegg til dette vokster det frem ny litteratur som setter spørsmålstegn ved konsepter som *kjønn* og *kvinner*; har kvinner – slik som de har det nå noe til felles? (Holst, 2017, s. 52). Uortodokse spørsmål som dette skaper debatt, denne debatten førte til at merkelapper som *individualisme* ble koblet til den nye feministiske bølgen (Holst, 2017, s. 52). Det ble dermed et større fokus på kvinnen som et individ fremfor kvinner som en gruppe. Andre knytter den tredje feministiske bølgens feminister opp mot begrep som *upolitisk* og *avpolitisert*, disse begrepene brukes som kritikk av at feministene har blitt for «teoretiske» og lite opptatt av det politiske (Holst, 2017, s. 52). Samtidig mener noen at denne avpolitiseringsen har ført til at feminister kan diskutere samfunnsproblemer på en mer nøktern og intellektuell måte (Holst, 2017, s. 52). Holst (2009) definerer postmodernismen som ett oppgjør med det som har blitt kalt den store moderne fortellingen, den moderne fortellingen er fortellingen om hvordan fornuft og opplysning kan bringe frihet og fremskritt (s. 56). «Den nye» feminismen endret fokuset fra å se på likheter til å se på forskjeller. Tidligere feminister hadde fokusert på de likhetene som binder kvinner sammen og på å kjempe for likheter på lik linje med menn. Den postmoderne feministiske bevegelsen anerkjenner at det er forskjeller mellom kvinner og menn, men også mellom kvinner og kvinner (Holst, 2017, s. 53). Bevegelsen mener det er viktig å kjempe for et samfunn der

man ikke lenger blir satt i bås. I denne sammenhenger handler uttrykket «å bli satt i bås» om å bli begrenset av rigide og normative kategorier som kjønn, seksualitet, etnisitet og klasse. Bevegelsen mente derfor at det var viktig å skape et samfunn der enkeltindivider ikke lenger var begrenset av disse kategoriene (Holst, 2017, s. 53). Tanker som dette har ført til at begrepet *interseksjonell* forbindes med bevegelsen. Bruken av dette begrepet uttrykker et ønske om en feminisme som er opptatt av forskjeller, flerkulturalitet og av kvinners liv og hvordan dette formes av sosiale ulikheter og klasse (Holst, 2017, s. 53). Begrepet interseksjonell uttrykker et ønske om en feminisme som er sensitiv for forskjeller og flerkulturalitet. Samtidig ønsker man en feminisme som er opptatt av «kvinners» liv og det faktum at kjønnsrelasjoner er formet av sosiale ulikheter og klasse. Til tross for dette er det postfeministene som ofte skiller seg fra tidligere feminister (Lotz, 2003).

Postfeminister har mange kritikere, deriblant mener den amerikanske sosiologen og kjønnsforskeren Sarah Projansky (2007, s. 68) at postfeminisme per definisjon er selvmotsigende. Det vil si at den både er antifeministisk, feministisk, frigjørende og hemmende. En av grunnene til denne tanken kan være postfeminismens syn på kjønn. Feminisme har alltid vært en bevegelse for kvinner og av kvinner, postmoderne feministers syn på hva kjønn er kan derfor virke som en brytning mot de tidligere feministiske bølgene. Postfeministene kjemper ikke for den biologiske kvinnen lenger, men heller for friheten til å velge en identitet og en identifisering (Projansky, 2007, s. 70). Denne kampen ser vi også tydelig representert i dagens medier da mennesker som Emma Ellingsen og Dylan Mulvaney prises for sin evne til å være gode forbilder og ikke minst gode feminister. Både Emma og Dylan er født i feil kropp og identifiserer seg som kvinner, de kjemper hardt for transpersoners rettigheter og for *interseksjonalitet* generelt. Postmoderne feminisme støtter seg på tenkere/teoretikere som Michel Foucault og Judith Butler.

3.5.3.1. Michel Foucault

Den franske filosofen Michel Foucault har bidratt med sentrale teorier innenfor temaene kjønn og seksualitet. Disse tankene er skrevet ned i trebindsverket *Seksualitetens historie*, der Foucault legger vekt på at ingen områder i samfunnet er like utsatte for undertrykkelse og kontroll som kjønn og seksualitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006. s.54). Dette danner grunnlaget for Foucaults *undertrykkelsehypotese*. Denne hypotesen er basert på et historisk

tilbakeblikk som går helt tilbake til 1700-tallet. Dette tilbakeblikket viser hvordan seksualiteten «alltid» har vært utsatt for sensur og kontroll. Foucault skriver:

«Kjønn er ikke bare noe som skal dømmes, det administreres. Det hører inn under det offentlige herredømme, det krever forvaltningsprosedyrer, det må tas hånd om av analytiske diskurser» (Foucault, 1995, s. 33).

Videre forsøker Foucault å vise hvordan seksualitetens historie (avvik, diagnoser, normer, forbud og medisin) utgjør de ulike diskursene som er med på å regulere kropp og seksualitet i samfunnet (Foucault, 1995, s. 33). Foucault hevder at disse historiske faktorene har ført til at det moderne mennesket forholder seg til seksuelle kategorier som om de var etablerte sannheter og ikke kun normer. Det er disse overleverte normene som er bakgrunnen for kjønnsforskjeller i henhold til Foucaults tankegang (Mühleisen, 2003, s. 32). Dermed kan man si at etableringen av kjønn ikke bare manifesterer seg utenifra, men også innenfra individet selv (Mühleisen, 2003, s. 31). Mühleisen (2003) argumenterer for at Foucaults teori har bidratt til en endring i fokusområde innenfor feminismen. Fokuset har flyttet seg fra maktbalanse og patriarkat, over til å gjelde flere samfunnsområder og flere individualistiske faktorer. (s. 32).

3.5.3.2. Judith Butler

Judith Butler er en av de mest kjente teoretikerne når det kommer til å studere forståelsen av kjønn og seksualitet (Illinois University Library, 2022). Butler er en amerikansk filosof og ga i 1990 ut sin bok *Gender trouble*. Tiina Rosenberg (2002) hevder at Butlers bok markerer et skifte i den feministiske teorien og politikken. I boken sin setter Butler spørsmåltegn ved forholdet mellom sex, kjønn og seksualitet. Butler henter inspirasjon fra Foucaults ideer om kjønnsforståelse. Ett av begrepene hun lanserer er *performativitet* (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s.70). Performativitet omhandler hvordan kjønnsidentitet blir til gjennom normer og diskurser. Det vil si at det å være kvinne eller mann omhandler hvordan man repeterer spesifikke handlinger. Butler mener at kjønn er en sosial konstruksjon som skapes gjennom gjentatte handlinger og uttrykk over tid. En av de sentrale punktene i Butlers tankegang er ideen om at sosialt kjønn er konstruert, og ikke naturlig og at det dermed ikke kan kobles på det biologiske kjønn (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s.70). Kjønn handler ikke bare om å ha en bestemt kropp eller biologisk kjønn, men kjønn er noe som blir opprettholdt gjennom normer, språk og handlinger (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s.70). For eksempel når en person oppfyller kjønnsnormer som å kle seg på en bestemt måte, snakke på en bestemt måte eller utføre

spesifikke handlinger knyttet til et tradisjonelt og bestemt kjønnsmonster eller en kjønnsrolle (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s.70). Butler vektlegger at det biologiske kjønn i seg selv kan ses på som en sosial konstruksjon. Om det er tilfelle, argumenterer hun, finnes det ikke noe skille mellom kjønnene. Hun argumenterer for at det dog er et skille mellom kjønnene, men at dette skillet er skapt av en heteroseksuell kultur som har etablert ulike typer av kjønnsnormer (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 71). Butler regnes ofte som en *queer teoretiker*, da hun har hatt stor innflytelse på queer-teori. Mimi Marinucci (2012) påpeker at Butler har åpnet opp for ulike perspektiver og en større grad av aksept for ulikhet og mangfold. Queer teori er en teoretisk retning som utfordrer normene og kategoriene knyttet til kjønn og seksualitet, målet med teorien er å skape en større forståelse for identitet (s. 3). Queer-teori bygger ofte på poststrukturalismen, som opprinnelig var en reaksjon på den franske strukturalismen og den store tiltro til vitenskap og systematisk oppbygde forklaringer av ulike fenomener (Claudi, 2013, s. 86).

Under den tredje feministiske bølgen vokste det frem flere retninger innenfor kjønnsteori. Det vokste blant annet fram et større fokus på homoforskning. Homoforskning er et felt innenfor samfunnsvitenskap, og kan deles opp i fire hovedområder (Flood & Hamilton, 2008, s. 284). Disse områdene er: klinisk og psykologisk forskning, sosiologisk forskning, historisk og kulturell forskning og forskning på politiske og juridiske spørsmål knyttet til LHBT-rettigheter (Flood & Hamilton, 2008, s. 284). Forskningen viser at LHBT-personer (Lesbiske, homofile, bifile og transpersoner) ofte er utsatt for diskriminering, stigma og vold grunnet sin seksuelle orientering (Flood & Hamilton, 2008, s. 285). Dette økende søkelyset på seksuell legning, sex og kropp kommer til syne i feministenes kampsaker i perioden 1990-2000, og i de kampsaker som etter hvert blir sentrale i det som kalles den fjerde feministiske bølgen.

I dette kapittelet har jeg presentert hovedinnholdet i de fire feministiske bølgene. Jeg har også presentert relevante feministiske teorier til tre av de feministiske bølgene. Grunnen til at det er tre feministiske teorier og fire feministiske bølger er det faktum at den fjerde feministiske bølgen er pågående. Dette tilsier at det per i dag ikke er mye feministisk teori knyttet til bølgen ettersom den er i konstant utvikling og endring.

4. Metode:

I denne studien gjennomføres en kvalitativ innholdsanalyse av ulike lærerplaner. Jeg har valgt å analysere kompetansemål fra læreplanene for samfunnsfag og samfunnskunnskap fra 1994, 1997, 2006 og 2020. Jeg har også valgt å analysere generell del/ innledende del i de ulike utvalgte læreplanverkene.

4.1. Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er valgt som metode i denne oppgaven. Hensikten med denne metoden er å systematisere innholdet i en eller flere tekster, gjennom å hente ut relevant informasjon fra tekstmaterialet (Grønmo, 2016, s. 175). I vid forstand betyr dette at en innholdsanalyse omfatter alle analysemetoder som systematisk sammenfatter tekstinhold, både av kvantitative og kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 175). I denne oppgaven gjennomføres i all hovedsak en kvalitativ innholdsanalyse av offentlige dokumenter, men med innslag av kvantitativ innholdsanalyse. Videre følger en nærmere redegjørelse for metodisk framgangsmåte.

4.2. Forberedelser til datainnsamling

Før datainnsamlingen kan begynne er det viktig med forberedelser (Grønmo, 2016, s. 175). Det viktigste er å avklare fokuset for datainnsamlingen, slik at man kan sette seg noen siktepunkter for studien. Dette fant jeg gjennom å se på hensikten med min problemstilling. Grønmo (2016) skriver at problemstillingen krever at man som forsker gjør to typer av avklaringer før man bestemmer seg for hva slags datamateriale man skal samle inn (s. 176). 1) Den ene avklaringen gjelder: *Hvilket tema som skal prioriteres* under datainnsamlingen, det vil si hva forskeren skal se etter under den systematiske gjennomgangen og utvelgelsen av dokumenter. For å kunne bestemme dette måtte jeg se på min problemstilling. Problemstillingen fastsetter siktepunktet og hensikten med studien. I denne studien er fokuset *feminisme og læreplaner*. 2) Den andre avklaringen omhandler *hvilke typer av tekster som til slutt skal velges* for innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s. 176). Grønmo (2016) påpeker at disse avklaringene kan endres i løpet av

studien, men det er viktige å ha en struktur for innsamling av data allerede fra starten av slik at man har en plan for retningen på datainnsamlingen (s. 176). Å finne relevante tekster som skulle være gjenstand for analysen var ganske enkel for min del da dokumentene jeg skulle analysere var offentlige og allment tilgjengelige. Informasjonen rundt dokumentene slik som navnet på sittende utdanningsministere og partisammensetningen i ulike regjeringer da dokumentene ble skrevet var også offentlig. Jeg vil nå redegjøre for hvilke utvalgsriterier jeg fulgte for å avgjøre hvilke læreplaner jeg skulle analysere.

4.3. Utvalgsriterier for læreplanene

En læreplan er en beskrivelse av hva eleven skal lære i en spesifikk utdanningskontekst, for eksempel i en skole eller på et universitet. Ifølge Opplæringslova i Norge skal læreplanene beskrive målene for opplæring og de viktigste elementene i innholdet i utdanningen (Opplæringslova 1998). Læreplanene skal også angi vurderingsformer og hvordan elevenes progresjon skal følges opp. En læreplan i Norge er lovfestet. Det vil si at læreplan er en del av det norske lovverket og må følges av skoler, utdanningsinstitusjoner og lærere (Opplæringslova 1998). I henhold til Opplæringslova §1-1 skal:

[...] opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og læringane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal bidra til å utvikle kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturarv. (Opplæringslova, 1998).

Læreplanen skal derfor fungere som et styringsdokument slik at skolene skal ha et hjelpemiddel til å oppfylle kravene i Opplæringsloven og gi elevene den kompetansen som utdanningsmyndighetene mener er nødvendig for å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet. Læreplanene er politiske dokumenter, og gjenspeiler samfunnsforståelse om og fagideologier i de ulike skolefagene (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). I denne studien har jeg valgt å se nærmere på læreplanene for faget samfunnsfag og samfunnskunnskap. Jeg har valgt læreplaner fra Reform 1994 (L94), fra læreplan 1997 (L97), fra Kunnskapsløftet 2006 (KL06), samt de nyeste læreplanene fra 2020 (Fagfornyelsen, LK20). Jeg vil argumentere for at dette utvalget av læreplaner vil gi et helhetlig bilde av utvikling og innhold i både samfunnsfag og samfunnskunnskap over tid. Dokumentene ble valgt ut basert på deres status som offisielle læreplaner. Læreplaner påvirker utvilsomt undervisningspraksis og pedagogisk tenkning i skolene. I tillegg vil jeg hevde at offisielle læreplaner også speiler aktuelle samfunnsproblemer

i den tiden de ble skrevet. Jeg vil videre redegjøre for min fremgangsmåte for å finne ut hvilke læreplaner jeg ville analysere i denne oppgaven.

Grønmo (2016) skriver i sin bok *Samfunnsvitenskaplige metoder* at det er særdeles viktig å vurdere tekstenes tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet (s. 177). Denne vurderingen må skje før data innsamlingen starter, samt underveis i prosjektet (s. 177). En utfordring når man gjennomfører kvalitativ innholdsanalyse er forskerens eget perspektiv, dette individuelle perspektivet kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. Om forskeren har et for snevert perspektiv kan utvalget av tekster bli skjevt og ensidig (s. 180). I tillegg kan forskeren ignorere relevante tekster da de ikke passer inn i forskerens perspektiv (s. 180). Grønmo (2016) nevner også at forskerens utøvelse av kildekritikk kan være problematisk, da forskeren kan komme i skade for å basere seg på tekster som ikke er troverdige eller autentiske (s. 181). Dette kan skape en feilaktig tolkning, men kan forebygges ved at forskeren setter seg inn i tekstens bakgrunn, opprinnelse og utforming (s. 181). Grønmo skriver at for at en slik forebygging skal være mulig må forskeren ha en god kontekstuell forståelse av tekstmaterialet, dersom forskeren ikke har dette vil innholdet stå i fare for å bli feilaktig (s. 181). Det er derfor viktig å gjøre seg kjent med alle sidene ved en tekst.

Jeg har valgt å analysere læreplanene fra 1994 til 2020 da de ble utarbeidet og lansert under den tredje og fjerde feministiske bølge. Den fjerde feministiske bølgen pågår i vår samtid og det er derfor interessant å se på om man kan se et skille mellom læreplanene fra den tredje feministiske bølgen og læreplanene som inngår i den fjerde feministiske bølgen. Læreplanene ble hentet fra følgende kilder:

- Læreplan for 2020 (LK20) ligger på forsiden av Utdanningsdirektoratets egne nettsider, da det er denne læreplanen som er gyldige per dags dato.
- Læreplanen fra 2006 (LK06) ligger også på Utdanningsdirektørens egne sider, men da under en fane som er merket som «utgående».
- Læreplan fra 1997 (L97) ble hentet fra Nasjonalbibliotekets nettside da den ligger lagret der i sin helhet.
- Reform 94 (L94) ligger også tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets sider, og er på lik linje med kunnskapsløftet 2006 merket som «utgått».

Bakgrunnen for at tekstene er hentet fra to forskjellige steder er det faktum at Utdanningsdirektoratets oppdaterer siden nettsider når nye læreplaner lanseres, de utdaterte læreplanene blir dermed fjernet fra nettsiden og er da tilgjengelige gjennom Nasjonalbiblioteket.

Reform 1994 (L94) og læreplanene fra 1997 (L97), 2006 (KL06) og 2020 (L20) ble utarbeidet og skrevet av norske utdanningsmyndigheter og fagpersoner innenfor utdanningsfeltet.

- Reform 94 (L94): Reformen ble utviklet av regjeringen og daværende Kirke- utdannings- og forskningsdepartement. Arbeidet med reformen involverte en rekke eksperter og rådgivere, deriblant utdanningsforskere, skoleledelser og lærere (Meld. St. 30 (2003-2004)).
- Reform 97 (LK97): Læreplanen ble utviklet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* la stor vekt på behovet for en reform i den norske skolen. Meldingen beskrev prosessen med utvikling av læreplanen og pekte på at det var en bred involvering av ulike interessegrupper og fagmiljøer i utviklingsprosessen (Meld. St. 30 (2003-2004)).
- Kunnskapsløftet 2006 (LK06): Kunnskapsløftet ble utviklet av Utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, fagmiljøer og ulike interessegrupper innenfor utdanningssektoren. Stortingsmelding 30. (2003-2004) omtaler et behov for modernisering etter reform 97. Kunnskapsløftet ble beskrevet som en omfattende reform som skulle bidra til å heve kvaliteten på opplæringen og sikre en mer relevant og fremtidsrettet utdanning for elevene (Meld. St. 30 (2003-2004)).
- Læreplan 2020 (LK20): Læreplanene ble utviklet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med fagmiljøer, skoleleder, lærere og forskere. Utviklingsprosessen var omfattende og tok flere år, det ble tatt hensyn til internasjonale trender og utviklinger innenfor utdanning samt til de utfordringene og mulighetene som den norske samfunns- og arbeidslivsmodellen står overfor. Stortingsmelding 19 (2019-2020) *Tid for læring. Bedre læring for alle* skriver at den nye læreplanen gradvis skulle innføres i skolen, slik at den kunne følges opp og evalueres over tid (St. Meld. 19 (2019-2020)).

4.4. Oversikt over studiens læreplaner

I min oppgave har jeg valgt å analysere kompetansemål fra læreplanene for samfunnsfag og samfunnskunnskap fra 1994 (L94), 1997 (L97), 2006 (KL06) og 2020 (KL20). Jeg har også valgt å analysere innledende del/generell del i de ulike læreplanverkene. Følgende tekstmateriale blir analysert:

- Kompetansemål for 7. og 10. trinn i samfunnsfag i læreplanene fra 1997, 2006 og 2020.
- Kompetansemål for samfunnskunnskap i vg1/vg2 i læreplanene fra 1994, 2006 og 2020.
- Kompetansemål i programfaget politikk, individ og samfunn, samt programfaget sosialkunnskap for videregående i læreplaner fra 1994, 2006 og 2020
- Innledende del/generell del av læreplaner for 1994, 1997, 2006 og 2020.

Tabell 1: Oversikt over offentlige dokumenter i studien

Dokument årstall:	Tittel på dokument:	Sittende regjering:	Kunnskapsminister/ Utdanningsminister:
Læreplan Reform 94	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnslære</i> - <i>Læreplan for videregående opplæring i samfunnskunnskap</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Gro Harlem Brundtland (AP) Regjering: Arbeiderpartiet	Gudmund Hernes
Læreplan 1997	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Kjell Magne Bondevik (Krf) Regjering: Kristelig folkeparti, Senterpartiet og Venstre	Reidar Sandal
Kunnskapsløftet 2006	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Læreplan i politikk, individ og samfunn</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Jens Stoltenberg (AP) Regjering: Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti	Øystein Djupedal

Læreplan 2020	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Læreplan for sosialkunnskap</i> - <i>Overordnet del</i> 	Statsminister: Erna Solberg (Høyre) Regjering: Høyre, Fremskrittspartiet, Kristelig folkeparti og Venstre.	Jan Tore Sanner, Trine Skei Grande og Guri Melby
---------------	--	---	---

4.5. Om utvikling av læreplaner.

Utviklingen av en læreplan innebærer vanligvis flere trinn og involverer en rekke aktører i utdanningssektoren. En av de første behovene som må identifiseres er behovet for en oppdatert læreplan basert på endringer i samfunnet, økonomi, teknologi eller utdanningspolitiske mål (Meld. St. 28 (2015-2016)). Deretter må det gjennomføres en konsultasjon med ulike parter innenfor feltet, deriblant lærere, skoleledere og ulike utdanningsinstitusjoner (Meld. St. 28 (2015-2016)). Utformingen av læreplanene dermed basert på behovsanalysen av skolen og innspillene fra ulike konsulenter. Det blir da etter hvert utformet et forslag til en ny læreplan (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette forslaget blir lagt frem på høring og deretter revidert på bakgrunn av nye innspill fra sektoren. Det nye utkastet har dermed muligheten til å bli godkjent av regjeringen og sektoren. Dette er det siste skrittet før implementeringen av den nye læreplanen inn i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er Kunnskapsdepartementet i Norge som er ansvarlig for utviklingen og gjennomføringen av den nasjonale utdanningspolitikken. Blant de ansatte i Kunnskapsdepartementet finner man politiske ledere og fageksperter innenfor ulike områder slik som pedagogikk, forskning og lignende (Kunnskapsdepartementet, 2014). Kunnskapsdepartementet skriver på sine egne sider at 73 prosent av deres ansatte har utdanning på masternivå eller forskerutdanning. Kunnskapsdepartementet beskriver at de samarbeider tett med offentlige aktører for å utvikle en god nasjonal utdanningspolitikk, slik at man kan sikre elevenes utdanning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2014). Den yrkesgruppen som jobber i Utdanningsdirektoratet, er svært lik den som jobber i Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet er en statlig etat som har ansvaret for utviklingen og implementeringen

av nasjonal utdanningspolitikk. Utdanningsdirektoratet jobber tett opp mot kunnskapsdepartementet og er organisert i fem divisjoner. Disse er: 1) *divisjonene for kunnskap og teknologi*, 2) *divisjonen for læring og vurdering*, 3) *divisjonen for kompetanseutvikling*, 4) *divisjonen for regelverk og tilskudd* og 5) *divisjonen for administrasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2023)

4.6. Om koding og kategorisering

Grønmo (2016) påpeker også at det er viktig å se teksten som skal analyseres både i og utenfor kontekst. Med «i kontekst» mener han at man skal se på relevante faktorer rundt tekstens tilblivelse deriblant hvem som har skrevet teksten, hvem som skal lese den og hvilken sammenheng teksten skal leses i (s. 178). «Utenfor kontekst» handler derimot om å se på teksten som et individuelt verk, der man kun ser på det som er skrevet ned og ikke omstendighetene rundt produksjonen av teksten. Et av de overordnede målene med kvalitativ innholdsanalyse er å identifisere og registrere det innholdet som er relevant i/for studien og gjennomgangen av tekstenes innhold er derfor en sentral del av metoden (Grønmo, 2016, s. 177). Første ledd i mitt analysearbeid har derfor vært å se på teksten utenfor kontekst.

4.7. Predefinerte nøkkelord og begreper.

Gjennomføringen av den kvalitative innholdsanalysen ble gjort på en systematisk måte gjennom søk etter spesifikke nøkkelord og begreper jeg anser som relevante for problemstillingen. Nøkkelordene/begrepene jeg valgte å søke etter i læreplanene var følgende:

Tabell 2: Nøkkelord og begreper

Nøkkelord/begreper
Likestilling
Kjønn/kjønnsroller
Feminisme
Likestillingsarbeid

Kvinner
Menn
Likeverd
Jenter
Gutter
Like rettigheter for alle
Diskriminering
Likestilling mellom menn og kvinner

Disse tolv søkeordene og begrepene satte jeg inn i en tabell (se Tabell 3 under). Forekomsten av nøkkelord/begreper i de ulike læreplanene ble deretter registrert i en egen kolonne. Dette kalles å gjennomføre en enkel korpusanalyse/ordtelling (jf. Skrede, 2017, s. 161). I tillegg ble sidetall og kontekst der nøkkelord/begreper ble funnet også registrert i tabellen i en egen kolonne (se Tabell 3).

Tabell 3: Eksempel på tabell

LK 97, (1996- 2006): Læreplan i samfunnsfag, hovedmoment for 5- 7. trinn og 8- 10. trinn.

Søkeord:	Forekomst:	Kontekst:
Likestilling	1	s. 187 - diskutere og vurdere normer for seksualitet, samliv og ekteskap og partnerskap. Drøfte <i>likestilling</i> mellom kjønna, seksuell identitet, abort, fosterdiagnose og sammenhengen mellom genteknologi, medisinske nyvinninger og etiske val
Kjønn/kjønnsroller	2	s. 186 - arbeide med utviklingslinjer i det norske samfunnet i etterkrigsåra med vekt på framvoksteren av velferdsstaten. Gjere seg kjende med bakgrunnen for og følgjene av utdanningsekspløsjonen,

		<p>oljeutvinninga i Nordsjøen, den store rolla media har fått, den nye innvandringa, endringane i <i>kjønnsrollene</i> og familiestrukturen, synleggjeringa av den samiske kluturen og det veksande samiske medvitet. Kartleggje hovuddrag ve d utviklinga i dei andre nordiske landa.</p> <p>s. 187</p> <p>- diskutere og vurdere normer for seksualitet, samliv og ekteskap og patnerskap. Drøfte likestilling mellom <i>kjønna</i>, seksuell identitet, abort, fosterdiagnose og samanhengen mellom genteknologi, medisinske nyvinningar og etiske val</p>
Feminisme		
Likestillingsarbeid		

4.8. Kategorisering

Under analysearbeidet foretar forskeren en kategorisering av det relevante innholdet i tekstene (Grønmo, 2016, s. 179). Det er i denne delen av analysen at vekslingen mellom datainnsamling og analyse kommer tydeligst frem. Innholdet i tekstene blir tolket og vurdert ut ifra den foreliggende problemstillingen, i tillegg blir tekstene tolket og vurdert opp imot hverandre (Grønmo, 2016, s. 179). Grønmo (2016) skriver at det ofte er opp til forskeren selv å definere de ulike kategoriene funnene i en innholdsanalyse skal plasseres i. Kategoriseringen er en del av dataanalysen og bidrar til at problemstillingen blir bedre belyst. I innholdsanalysen jeg har gjennomført har jeg selv definert hvilke nøkkelord/begreper jeg mener er sentrale å se etter i de ulike læreplanene, men jeg har samtidig vært åpen for at det kan fremkomme funn i dokumentene som jeg ikke har predefinert eller tenkt på forhånd.

Jeg startet prosessen med å velge ut et knippe med ord jeg viste jeg var interessert i. Deretter begynte jeg å gå gjennom de aktuelle læreplanene. Denne gjennomgangen ble gjort systematisk og jeg tok for meg en læreplan av gangen slik at jeg kunne ha fullt fokus på den enkelte læreplanen. Jeg startet med å gjøre den aktuelle læreplanen om til en PDF-fil ved hjelp av Udir.no sin funksjon som gjør dette mulig. Da jeg begynte denne omgjøringen møtte jeg på et teknisk problem med nettsiden da jeg fikk beskjed om at PDF-filen ikke var tilgjengelig på udir sine sider. Dermed ringte jeg til Utdanningsdirektoratet for å informere om de tekniske problemene, jeg fikk god hjelp og etter et par dager var PDF-filen tilgjengelig. For å gjøre søkeprosessen så effektiv som mulig valgte jeg å bruke kommandoen *command+ F*. Command+ F brukes for å søke etter et bestemt ord eller uttrykk på en nettside, i et dokument eller i en annen tekstbasert fil (Apple, 2022). Når man gjennomfører denne kommandoen åpnes det et søkefelt øverst på høyre side av skjermen, i dette feltet kan man skrive inn spesifikke ord eller uttrykk man ønsker å finne. Deretter vil datamaskinen automatisk søke gjennom teksten for å finne alle forekomster av det søkte ordet eller uttrykket, og markere deres plassering gjennom den utvalgte teksten (Apple, 2022). Det er viktig å legge vekt på at denne kommandoen tilhører Mac-datamaskiner men at det finnes tilsvarende hurtigtaster på andre maskiner. Etter disse søkene valgte jeg å lese gjennom hele læreplanen manuelt for å være sikker på at det ikke var tekniske problemer med kommandoen. Denne gjennomlesningen ga meg ingen nye funn på søkeordene min. Jeg gjennomførte den samme prosessen for alle læreplanene i utvalget mitt og noterte ned sidetall og kontekst underveis. Etter å ha gått gjennom alle læreplanene, gjennomførte jeg samme prosess en gang til for å være sikker på at jeg fikk samme funn ved etterprøving.

Gjennom å arbeide på denne måten har analysearbeidet mitt vært preget av strategien *åpen koding*. I denne åpne kodingsfasen blir datamaterialet studert, sammenlignet, satt begrep på og kategorisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). Wetherell, Taylor og Yates (2015) vektlegger hvordan en slik åpen koding også er sirkulær; “The researcher is looking for patterns in the data but is not entirely sure what these will look like or what their significance will be. She or he must therefore approach the data with a certain blind faith, with a confidence that there is something there but no certainty what” (s. 38) Wetherell et al. (2015) argumenterer videre for at en slik åpen koding innebærer at man i analyseprosessen må se over dataene sine i flere omganger (s. 38-39). Heidegger omtaler denne måten å arbeide på som *den hermeneutiske sirkel* (Heidegger, 2007, s. 65).

4.9. Den Hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske tolkningen, som også inkluderer den hermeneutiske sirkelen er en filosofisk tilnærming som handler om å tolke og forstå tekst og kommunikasjon på en dypere og mer nyansert måte. Denne tilnærmingen ble utviklet av flere filosofer, inkludert Hans-Georg Gadamer og Martin Heidegger. Ifølge Gadamer (2004) går hermeneutisk tolkning ut på å forstå hvordan tekster og kommunikasjon er koblet til den historiske og kulturelle konteksten de er skrevet i, og hvordan de forholder seg til vår egen situasjon og vår egen forståelse. Gadamer (2004) argumenterer for at vi må se på tekstene som en helhet, samtidig som vi også må analysere og undersøke de enkelte delene av teksten og at denne sirkulære bevegelsen mellom helhet og deler er nødvendig for å kunne tolke og forstå teksten på en dypere måte (Gadamer, 2004, s. 277). Heidegger (1977) argumenterer også for at forståelse alltid skjer innenfor en bestemt horisont eller kontekst, og at vår forståelse av verden og oss selv derfor er begrenset av vår egen historiske og kulturelle bakgrunn. Han legger vekt på at vi må være bevisste på vår egen forståelse og være åpne for å endre den gjennom dialog og refleksjon (Heidegger, 1977, s. 33). I mitt analyse- og tolkningsarbeid har jeg forsøkt å nettopp være bevisst på den historiske og kulturelle konteksten de ulike læreplanene har blitt skrevet under.

4.10. Validitet og reliabilitet

Begrepet «validitet» betyr «etterprøvbarhet» (Hitching & Veum, 2011, s. 19). Selv om det er flere faktorer som kan påvirke resultatene i en studie, er validitet en av de mest sentrale aspektene når det gjelder å vurdere kvaliteten på dataene som samles inn og analyseres. Validiteten refererer til graden av nøyaktighet og relevansen av de konklusjonene eller generaliseringene som er gjort på grunnlag av en undersøkelse eller måling (Cook & Beckman, 2006, s. 166). I praksis betyr dette at resultatene måler det de er ment å måle, og at konklusjonene som trekkes faktisk kan generaliseres til større situasjoner (Cook & Beckman, 2006, s. 166). For å oppnå høy validitet er det derfor viktig å utvikle og bruke valide instrumenter og metoder som er i stand til å måle det som er relevant for studien (Messick, 1995, s. 742). Styrken ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av offentlige dokumenter, slik som læreplaner, er at det er fullt mulig for andre forskere å få tilgang til mitt datamateriale og å gjennomføre sin egen analyse av dette. Derfor vil jeg argumentere for at denne studiens funn har høy grad av etterprøvbarhet. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å

informere leseren om stegene jeg har tatt i arbeidet med denne analysen slik at leseren kan vurdere forskningens validitet.

Etter at planen for analysen av datamaterialet var satt, sto gjennomføringen for tur. Jeg brukte de digitale versjonene av de ulike læreplanene for å undersøke forekomsten av spesifikke nøkkelord og begreper (se tabell 2). Jeg har etter beste evne forsøkt å analysere læreplanene med et åpent og kritisk blikk, men som forsker kan man aldri regne seg selv som fullstendig nøytral. Yin (2015) hevder at det er en helt umulig oppgave for en forsker å legge vekk all sin subjektive forståelse når man skal tolke sine funn, men han påpeker at det er svært viktig at man forsøker (s. 288). I tillegg er jeg som forsker farget av hvem jeg er og hvilke tanker og erfaringer jeg sitter inne med, dette kan påvirke mine valg og tolkninger. Dette er det viktig å være seg bevisst når man planlegger, gjennomfører og konkluderer analysen (Grønmo, 2016, s. 180). Som lærerstudent under den nye lærerutdanningen (integriert master) har jeg måtte forholde meg til innføringen av de nye læreplanene i LK20 gjennom mitt studium. I tillegg har jeg selv vært elev i norsk skole under LK97 og LK06. Det vil si at jeg har vært elev under flere av de læreplanene oppgaven omhandler. En svakhet ved dette kan være at mine subjektive opplevelser med de ulike læreplanene kan påvirke oppgaven. Ved å være bevisst på dette har jeg forsøkt å gjennomføre analysen av læreplanene så nøyaktig som mulig og ikke la meg farge av mine egne opplevelser og erfaringer med læreplanene.

Det er også viktig at jeg som forsker er bevisst på hvordan datamaterialet kan være farget av avsender (Grønmo, 2016, s. 180). For eksempel må man forvente at den til enhver tid sittende regjeringen som har lansert de ulike læreplanene har ønsket å få gjennomslag for sin skole- og utdanningspolitikk via læreplanene. Dette må man som forskere også være klar over, en læreplan er ikke et politisk nøytralt dokument.

Begrepet «reliabilitet» betyr «pålitelig». Reliabilitet er et viktig aspekt innenfor forskning og vitenskap, og refererer til graden av konsistens og pålitelighet i måling og observasjon som utføres (DeVellis, 2017, s. 69). Reliabilitet kan ses på som en indikator på hvor nøyaktig og pålitelig forskningsresultatene er. Reliabilitet er spesielt viktig innenfor kvantitativ forskning, ettersom målinger og observasjon ofte blir brukt for å generere data og statistikk (DeVellis, 2017, s. 71). Dataene må samles inn på en pålitelig måte, slik at resultatene er konsistente og stabile (Neuendorf, 2016, s. 185). Reliabilitet er også viktig innenfor kvalitativ forskning.

Generelt sett er høy reliabilitet en nødvendig forutsetning for å kunne trekke pålitelige og valid kunnskap fra forskning (DeVellisen, 2017, s. 71). Det er også verdt å merke seg at reliabilitet alene ikke er nok for å kunne trekke gyldige konklusjoner. Høy reliabilitet betyr ikke nødvendigvis at dataene er valide, eller at de faktisk måler det man ønsker å undersøke (Brynam, 2016, s. 150). Derfor er det viktig å også vurdere validitet når man gjennomfører en kvalitativ innholdsanalyse, for å sikre at dataene faktisk måler det man ønsker. Siden jeg i denne studien tar utgangspunkt i materiale som er offentlig tilgjengelig for alle, anser jeg studiens funn å ha høy grad av pålitelighet.

I neste kapittel følger nå denne studiens analyse- og drøftingskapittel.

5. Drøfting og analyse

I dette kapittelet vil jeg besvare studiens problemstilling:

På hvilken måte har de feministiske bølgene påvirket generell del og læreplanene for samfunnsfag både i norsk grunnskole og videregående skole?

I kapittel 4 redegjorde jeg for hvordan jeg kategoriserte innholdet i de ulike læreplanene, ved hjelp av søk etter nøkkelord og begreper. Ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av ulike læreplaner for samfunnsfag og samfunnskunnskap i perioden fra 1994 og frem til og med innføringen av Fagfornyelsen (LK20) ønsker jeg å undersøke om de ulike lærerplanene speiler likestillingskampen som har pågått i samfunnet over år, eventuelt på hvilken måte. Selve fremgangsmåten for den kvalitative innholdsanalysen er grundig presentert i denne oppgavens metodekapittel, kapittel 4. I dette kapittelet vil mine hovedfunn drøftes opp mot denne oppgavens teoretiske hovedrammeverk som er presentert i kapittel 3.

5.1. Læreplanene og de feministiske bølgene.

I den første delen av dette kapittelet vil jeg se nærmere på de de fire læreplanverkene jeg har valgt å analysere i denne studien på *et overordnet nivå*. Jeg vil kort drøfte det enkelte læreplanverket ved bruk av de feministiske bølgene, i hovedsak opp mot den tredje og den fjerde feministiske bølge. Begrunnelsen for dette er det faktumet at de utvalgte læreplanene er skrevet i den tidsperioden som faller inn under den tredje og fjerde feministiske bølgen. Den tredje feministiske bølgen var fra tidlig 1990-tall til tidlig 2000-tall og rommer dermed R94, LK97 og til dels LK06. Den fjerde feministiske bølgen startet fra tidlig 2000-tall og pågår den dag i dag og inneholder dermed LK06 og LK20. Det er derfor mest relevant å benytte seg av den tredje og fjerde feministiske bølgens innhold, kontra den første (1700-1800) og den andre (1960-1970) feministiske bølgen. Jeg vil også ta i bruk relevant feministisk teori tilknyttet de feministiske bølgene, slik som for eksempel postmoderne feminisme. Ettersom den fjerde feministiske bølgen ikke har en konkret teori tilknyttet seg vil jeg bruke teori som omhandler sosiale medier og det digitaliserte samfunnet. I andre del av dette kapittelet vil jeg presentere seks hovedfunn fra min læreplananalyse og drøfte disse opp mot relevant teori.

5.1.1. R94.

I innledende del i Reform 94 står det at vi i dag lever i «[...] et verdenssamfunn der alle er avhengige av hverandre og at dette krevet at vi alle kan jobbe sammen uavhengig av andre faktorer» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 15). I innledende del står det også at «[...] elevene skal skaffe seg informasjon om samfunnet i dag, slik at de kan bidra til å forme verden videre» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 15). Tanken om at dagens generasjon skal kunne bruke tidligere historie til å forme samfunnet er ikke ny: «Education is the most powerful weapon we can use to change the world» (Nelson Mandela, 2003). Henvisning til de feministiske bølgene kommer ikke konkret fram i R94, men man kan se ulike formuleringer som kan knyttes opp mot den feministiske bevegelsen. For eksempel kommer det frem i kompetansemålene at elever i den videregående skolen «[...] skal ha kunnskap om makt- og bytteforholdet og forstå hvordan sosiale ulikheter oppstår» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 10). Her ser vi et kjerneelement fra den tredje feministiske bølgen. I den tredje feministiske bølgen er man nettopp opptatt av makt og hvordan makt oppstår ut ifra normer og sosiale konstruksjoner (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s.54). Det er dog viktig å merke seg at jeg ikke har analysert læreplanene fra før R94 og at jeg derfor ikke kan si noe om hvordan læreplanen før R94 har forholdt seg til disse temaene. Men temaet *makt* tilhører den tredje feministiske bølgen og det kan derfor hende at dette tema var et nytt innspill i R94, som ikke var i fokus i mønsterplanen fra 1974 eller læreplanen fra 1987.

5.1.2. LK97.

Læreplan 1997 ble også utviklet og lansert under den tredje feministiske bølgen. Reform 94 var en reformering av den videregående skolen, mens læreplan 97 var en reformering av grunnskolen. Innledningsvis i LK97 står det at formålet med samfunnsfag i skolen er å jobbe med «[...] verdier som menneskerettigheter, demokrati og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Videre legges det vekt på at «[...] kultur er en viktig del av menneskets identitet og at man derfor må lære seg å verdsette dette for å videreutvikle samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Mennesker har en felles historie, og nåtidens samfunnsstruktur er en del av verdens fortid, nåtid og fremtid. Viktigheten av det kulturelle samfunnet er en sentral del av den tredje feministiske bølgen (Holst, 2009, s. 54). Det kulturelle samfunnet defineres som et samfunn der flere ulike kulturer, religioner og identiteter møtes (Holst, 2009, s. 54). I kapittel 3.3.3. *Et nytt perspektiv?* skrev jeg om kjønnslikestillingsdebatten

i Norge på 90-tallet. Denne debatten gikk ut på hvordan og i hvilken grad Norge skulle praktisere integrering av innvandrere, og hvordan integreringen skulle plasseres inn i den norske velferdsmodellen. Temaer som for eksempel bruk av hijab var sentralt for denne debatten (Danielsen et al., 2014, s. 352). Jeg vil argumentere for at man finner tydelige trekk fra den tredje feministiske bølgen i LK97. Kompetansemålene for samfunnsfag i LK97 legger vekt på viktigheten av det forebyggende arbeidet rundt rasisme og diskriminering (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 170). Kompetansemålet i læreplan for samfunnsfag LK97 skriver «[...] elevene skal arbeide med problemstillingen knyttet til rasisme og antirasisme» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 188). Jeg vil igjen vise til Hijab debatten. Hijab ble av mange på 90-tallet sett på som kvinneundertrykkelse i et klesplagg (Danielsen et al., 2014, s. 352). På en annen side uttrykte kvinner som brukte hijab, at hijab var et symbol på deres personlige relasjon til deres gud. Disse motstridende meningen førte til en «oss-dem» mentalitet i debatten. Den tredje feministiske bølgen var opptatt av å belyse saker som angikk mennesker og kvinner som ikke var i en posisjon til å ta tak i disse sakene selv (Holst, 2009, s. 55). Etter å ha analysert lærerplanen for samfunnsfag i LK97 ser jeg noen koblinger til den tredje feministiske bølgen. Spesielt når det gjelder innvandring og nye kulturer i skolen (Holst, 2009, s. 55). Den fjerde feministiske bølgen har også hatt et fokus på å kjempe for alle kvinner, moderne feminister har tatt i bruk sosiale medier for å spre sitt budskap og for å presentere saker for grupper med kvinner som ikke kan tale egen sak. Jeg mener det er viktig å nevne dette til tross for at LK97 ikke falle under den fjerde feministiske bølgen, grunnen til dette er det faktumet at LK97 kommer rett før årtusenskiftet. Jeg vil derfor argumentere for at noen av verdiene fra den fjerde feministiske bølgen vil kunne presentere seg allerede i LK97. Røthing (2004) skriver i sin artikkel at mønsterplanen fra 1974 ikke la vekt på temaet likestilling i sin første utgave, men at temaet senere ble inkludert i mønsterplanen etter at det ble reist kritikk fra flere feminister under den andre feministiske bølgen (s. 359). Hun skriver også at denne inkluderingen ble tatt videre inn mot de senere læreplanene, slik som LK97. Jeg inkluderer dette innspillet for å vise feminismens direkte påvirkning på læreplanene.

5.1.3. LK06.

Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er igjen en ny reform av den norske skolen. PISA-testen i 2001 viste at norske elever skåret middels til under middels på en rekke fagområder. Innledningsvis i LK06 står det «[...] reformen er nødvendig da internasjonale studier viser at norske elever kommer dårligere ut enn andre elever i land vi ønsker å sammenligne oss med»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Dette gjaldt spesielt innenfor de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er skriving, lesing, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Fokuset på de digitale ferdighetene kan knyttes opp mot den fjerde feministiske bølgen og deres fokus på teknologi, utvikling og sosiale medier (Danielsen et al., 2014, s. 69). I avsnitt 3.4.3. *Digitalisering og teknologisk globalisering* skrev jeg om utfordringer i den globale teknologiske verden, og da spesielt tilknyttet kvinner. Det er ingen som er utsatt for like mye hatprat og trakassering som kvinner som ytrer sine meninger på sosiale medier (Henderson og Fahs, 2019, s. 4). Dette hatet kommer ofte fra menn og handler om kjønn. Det vil si at kvinner får hat på grunn av det faktumet at de er kvinner. Dette minner veldig om radikal feministene tankegang om at kvinnen ble «slaver» for sin egen biologi, nemlig rett og slett fordi de kunne få barn. Dette hetset er en utfordring knyttet til digitalisering. Det at læreplanene i LK06 vektlegger bruken av digitale læremidler og spesielt nettvett kommer frem i flere kompetansemål, deriblant: «[...] bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Et annet eksempel på et slik kompetansemål er «[...] finne og trekke ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder, vurdere funna og følge reglar for nettvett og nettetikk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Fokuset på å trene elevene i ulike digitale ferdigheter og i nettvett kan ses i forbindelse med den fjerde feministiske bølgens bruk av teknologiske verktøy og fokuset på at kvinner mottar mer netthets enn menn (jf. Holst, 2017, s. 54). I stortingsmelding 30 *Kultur for læring* står det at evalueringen av tidligere reformer viser at det har vært store forskjeller i den norske skolen, og at det har vært «[...] systematiske forskjeller mellom elever grunnet kjønn og sosial og etnisk bakgrunn» (Meld. St. 30 (2003-2004)). Målet med LK06 var derfor blant annet å utbedre disse ulikhetene slik at skolen fungerte som en likestilt arena (Meld. St. 30 (2003-2004)). Om kunnskapsløftet (LK06) er preget av den tredje eller fjerde feministiske bølgen er vanskelig å si ettersom reformen skjer rett etter årtusenskiftet. Derfor er begge disse bølgene sentrale når man skal analysere denne læreplanen (LK06). I formålsdelen tilknyttet samfunnsfag i LK06 legges det vekt på at: «[...] faget skal gi en dypere forståelse av mangfold i samfunnet og levesett» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11). Videre står det at: «[...] likestilling og likeverd er sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

I læreplanen LK06 finner man også kompetansemål i samfunnsfag hvor elevene skal lære å: «[...] drøfte historien og identifisere ulike maktrelasjoner i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Dette kan knyttes opp mot den tredje feministiske bølgens postmoderne feminister og teori som omhandler makt og sensur rundt kjønn. Teorien bygger på Butler og Foucault og deres teori om at kjønn og seksualitet har vært gjenstand for kontroll og makt fra samfunnet alltid (Mühleisen, 2003, s. 32). I tillegg kan man her se elementer fra den fjerde feministiske bølgen og fokuset på å ta tilbake makten over eget liv (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 98). Et eksempel på «[...] å ta tilbake makten over eget liv» innenfor den fjerde feministiske bølgen er kvinnene som mobiliserte gjennom #metoo- kampanjen. Metoo- kampanjen ga kvinner en plattform der de kunne dele egne opplevelser i et støttende forum, og dermed ta kontroll over egen historie og egne opplevelser.

5.1.4. LK20

Læreplanen fra 2020 (LK20) er den gjeldende læreplanen i norsk skole når jeg skriver denne oppgaven. LK20 er den første læreplanen som inkluderer tverrfaglige temaer, i tillegg til dette er kompetansemålene i LK20 mer åpne enn i tidligere læreplaner (Hagelia, 2021) Det vil si at læreren står mer fritt til å velge hva de skal undervise i og hvordan de ønsker å gjøre det. Jeg ser på dette som en fordel da man har mulighet til å inkludere flere temaer i undervisningen enn det som tidligere har vært mulig i den norske skolen. Det er også viktig å nevne at denne friheten kan bli sett på som en ulempe også da læreren kan velge temaer ut ifra egen interesse og ikke «viktighet». Det er allikevel viktig å merke seg at læreplanen i LK20 bygger på formålsparagrafen, formålsparagrafen uttrykker verdiene som samler Norge som samfunn. Disse verdiene er til stede i ulike religioner og livssyn samt i menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). *Likeverd* og *likestilling* er temaer som har sitt eget kapittel inn under menneskeverd i overordnet del i LK20. I avsnittet står det at «[...] dette er verdier som har blitt kjempet frem gjennom historien» etter min mening kan dette sies å være en direkte referanse til den feministiske bevegelsen. Da de som bevegelse har kjempet for disse rettighetene gjennom historien. Det står også spesifisert i læreplanen i LK20 at verdien av likeverd og likestilling ikke skal tas forgitt, men ivaretas og forsterkes (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette er et ståsted som den feministiske bevegelsen er enige i, det er en grunn til at kvinnebevegelsen ikke stoppet opp etter den første bølgen. Gang på gang ser vi at kvinner

kommer sammen for å kjempe mot det de opplever som urett i samfunnet, dette er et bevis på at rettighetene må kjempes for. I denne konteksten er det viktig at det står nedfelt i læreplanene at skolen skal utøve likeverd og likestilling og sørge for at eleven ikke utsettes for diskriminering. Alle skal oppleve at de er unike og anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette synet finner man også i den fjerde feministiske bølgen, feministene kjemper for individualitet og kontroll over eget liv (Navarro & Gómez-Bernal, 2022, s. 98). Feminismen fokuserer også på andre minoritetsgrupper i samfunnet og hvilken urett som har blitt gjort mot disse gruppene (Danielsen et al., 2014, s. 350). Jeg finner også at læreplanen i LK20 speiler dette synet. Det vektlegges at elevene skal få en forståelse for ulike kulturtradisjoner og lære at verden er tett knyttet sammen. Befolkningen i det norske samfunnet er i dag mer sammensatt enn noen gang og skolen skal sørge for at elevene er trygge i møte med mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

5.2. Hovedfunn

Jeg har delt studiens hovedfunn inn i følgende seks kategorier:

- *Kjønn/kjønnsroller- oppgjør med tradisjonelle roller*
- *Fra likestilling mellom kjønnene til likeverd for alle grupper*
- *Kvinner, menn, jenter og gutter- motpoler eller likestilte?*
- *Diskriminering- sterkt vektlagt i læreplanene*
- *Like rettigheter for alle- uansett hva*
- *Feminisme og likestilling mellom menn og kvinner- ikke aktuelt?*

I den første delen av dette kapitlet koblet jeg de aktuelle læreplanene (R94, LK97, LK06 og LK20) opp mot den tredje og fjerde feministiske bølgen. I denne delen vil jeg presentere innholdet i hovedfunnene i mine analyser av læreplanene i mitt utvalg og knytte disse funnene opp mot relevant teori som er presentert i teorikapitlet, samt opp mot tidligere forskning på feltet. Jeg har kommet fram til disse hovedfunnene ved både å analysere innledende læreplaner og kompetansemål fra 1994 (R94), 1997 (LK97), 2006 (LK06) og 2020 (LK20) i følgende dokumenter:

Tabell 1: Oversikt over offentlige dokumenter i studien

Dokument årstall:	Tittel på dokument:	Sittende regjering:	Kunnskapsminister/ Utdanningsminister:
Læreplan Reform 94	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnslære</i> - <i>Læreplan for videregående opplæring i samfunnskunnskap</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Gro Harlem Brundtland (AP) Regjering: Arbeiderpartiet	Gudmund Hernes
Læreplan 1997	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Kjell Magne Bondevik (Krf) Regjering: Kristelig folkeparti, Senterpartiet og Venstre	Reidar Sandal
Kunnskapsløftet 2006	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Læreplan i politikk, individ og samfunn</i> - <i>Generell del</i> 	Statsminister: Jens Stoltenberg (AP) Regjering: Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti	Øystein Djupedal
Læreplan 2020	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Læreplan i samfunnsfag</i> - <i>Læreplan for sosialkunnskap</i> - <i>Overordnet del</i> 	Statsminister: Erna Solberg (Høyre) Regjering: Høyre, Fremskrittspartiet, Kristelig folkeparti og Venstre.	Jan Tore Sanner, Trine Skei Grande og Guri Melby

5.2.1. Kjønn/kjønnsroller- oppgjør med tradisjonelle roller

Mitt første hovedfunn viser at ordene *kjønn* og *kjønnsroller* nevnes fire ganger i den innledende delen av læreplanene i Reform 94. På utdanningsdirektoratets egne sider står det at «generell del av læreplanverket er videreført fra R-94 og L97» (utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Det vil si at den generelle delen er lik i både 94, i LK97 og i LK06. Dermed gjelder de samme funnene for disse læreplanverkene. Kjønn og kjønnsroller nevnes dermed fire ganger mer i innledende del i Reform 94, i LK97, og i LK06 enn i overordnet del i LK20 hvor ordene kun nevnes en gang (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Ordene kjønn og kjønnsroller framkommer i den generelle delen av læreplanen og omhandler hvordan man *ikke* skal forskjellsbehandle mennesker på bakgrunn av faktorer som nettopp kjønn, deriblant står det at: «[...] alle [mennesker] skal ha rett til lik utdanning» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 3). Konteksten kjønn og kjønnsroller kommer også fram i

kompetansemålene for samfunnslære og samfunnskunnskap i R94. Ordene er i kompetansemålene plassert i konteksten som omhandler samfunnet og livet i samfunnet. I læreplan for samfunnslære i R94 står det at: «[...] elevene skal ha kunnskap om *kjønnsroller* og normer for samliv» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 7). Dette kompetansemålet fokuserer dermed på kjønnsrollene som er og var etablert i samfunnet og samsvarer til en viss grad med kompetansemålet i samfunnskunnskap i R94 som sier: «[...] elevene skal ha kjennskap til *kvinnens* rolle i arbeidslivet, og kunne drøfte kjønnsdeling i arbeidsmarkedet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s.9).

Vi ser her i disse sitatene fra innledende del i Reform 94 at de inneholder et ståsted og et tankegods som man finner igjen i den andre feministiske bølgen. I den andre feministiske bølgen var det et stort fokus på betydningen av å få kvinner ut i arbeidslivet (Holst, 2009, s. 52). Hedlin (2013) argumenterer for at det å få inn formuleringer i læreplanene som spesifikt nevner like rettigheter mellom kjønnene har en stor påvirkningskraft på læreplanenes videre utvikling (s. 77). Hedlin viser dog til den svenske skolen, men med tanke på at Norge og Sverige har relativt like samfunnsstruktur gir det mening å tro at landene har hatt en ganske lik utvikling av innholdet i læreplanene sine. Hedlin (2013) påpeker også at kjønnspolitikken fra 1970-tallet har hatt en tydelig påvirkning på læreplanene i Sverige og at alle elevene skal motta en utdanning som kvalifiserer dem til å jobbe innen alle felt uten å ta hensyn til samfunnets tidligere kjønnsroller (s. 79). Innledende del i R94, LK97 og LK06 legger også vekt på at elevene må få en forståelse for at hvilket kjønn man tilhører har ført til forskjellsbehandling i samfunnet tidligere og at elevene i skolen må få kunnskap om de tradisjonelle kjønnsrollene som har eksistert (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne tanken om forskjellsbehandling på bakgrunn av kjønn kan kobles til Foucaults teori om makt i henhold til kjønn og seksualitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006. s.54). I Foucaults trebindsverk *Seksualitetens historie* skriver han at ingen andre områder i samfunnet er like utsatte for undertrykkelse og kontroll som kjønn og seksualitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006. s.54). Foucault begrunner dette utsagnet med sin undertrykkelseshypotese, hypotesen går helt tilbake til 1700-tallet og omhandler hvordan seksualitet og kjønn alltid har vært utsatt for sensur, makt og kontroll fra samfunnets side (Foucault, 1995, s. 33). Det faktumet at undertrykkelseshypotesen stammer fra 1700-tallet viser at det er viktig at elevene kjenner til dette og kan se likestillingskampen i en historisk kontekst.

I lys av samfunnets historiske praksis med å forskjellsbehandle på bakgrunn av kjønn finner jeg et annet interessant funn i generell del i Reform 94 (R94). Det påpekes spesielt i tilknytning til

undervisning i ulike fag ved skolen at: «Det er viktig at formidlinga [i skolen] skjer slik at ho ikkje styrkjer tradisjonelle kjønnskilje ved at jenter blir oppseda til at «kvinner ikkje forstår» naturvitskap og teknikk. (Innledende del R94, LK97 og LK06, s. 38). Dette tydelige oppgjøret med kjønnsroller i læreplanen i innledende del R94, LK97 og LK06 ser jeg på som en speiling av det som har skjedd i samfunnet under den andre feministiske bølgen. Min tolkning stemmer også overens med Røthings (2004) tolkning. Hun skriver i sin tekst *Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner* at temaet *likestilling mellom kjønnene* ble inkludert i den innledende delen av læreplaner allerede i siste utgaven av Mønsterplan 74 (M74), og deretter videreført til læreplan 1987 (L87) (s. 361). Videre skriver hun at fokuset på dette temaet ble videreført inn i de neste læreplanene (R94, LK97) (Røthing, 2004, s. 362). Røthing kritiserer i midlertidig at det ikke er et økt fokus på likestilling i læreplanene som kom i 1994 (R94) og 1997 (LK97) og mener at dette viser at likestilling mellom kjønnene ikke lenger var et like aktuelt tema da disse læreplanene ble utgitt (Røthing, 2004, s. 362).

Som nevnt innledningsvis er ordene *kjønn* og *kjønnsroller* kun nevnt en gang i innledende del for LK20 (nå «overordnet del»). Ordene nevnes i den overordnede delen som omhandler at kjønn er et aktuelt læringsområde innenfor det tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at kjønn/kjønnsroller kun nevnes en gang i den overordnede delen i LK20 kan skyldes slik Røthing (2004) påpekte, at kjønn og kjønnsroller ikke lenger ansees som et så viktig tema fra utdanningspolitisk hold i dag og at det har mistet sin aktualitet. Eller det kan rett og slett handle om at vi i 2020 forventer at kjønnene skal være likestilte og at utdanningsmyndighetene derfor ikke ser det som nødvendig å nevne dette spesifikk i læreplanenes overordnede del?

Når det gjelder kompetansemål i LK20 for *læreplanen for sosialkunnskap Vg1/Vg2* er kjønn/kjønnsroller nevnt en gang når det gjelder å lære elevene hva kjønn er og hvordan dette har påvirket og påvirker utviklingen av identitet hos en selv og hos andre. Dette er det følgende kompetansemålet: «[...] elevene skal utforske ulike perspektiver på kjønn og identitet og reflektere over holdninger til egen og andres identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette kompetansemålet kan kobles opp mot både den tredje og fjerde feministiske bølgens tanker. Jeg ønsker å koble dette kompetansemålet opp om den tredje feministiske bølgens tankegods om identitetsutvikling og rettigheten til å «være seg selv», jeg refererer her til kapittel 3.3.2. *Regnbuefamilier* i teorikapittelet. I dette kapittelet skrev jeg om kampen for like rettigheter for de homofile i Norge. Denne kampen omhandlet i bunn og grunn å kjempe for

individets identitet og å kjempe for aksepten rundt begrepet kjønn og alle dets perspektiver. Denne tanken støttes også av den postmoderne feministiske teorien som er tilknyttet til den tredje feministiske bølgen. Butler er en av de mest kjente teoretikerne når det gjelder postmoderne feministisk teori (Illinois University Library, 2022). Butlers teori bygger på at kjønn er en sosial konstruksjon som bygger på samfunnets tanker og ideer om kjønn og at begrepet kjønn dermed er konstruert av de ulike perspektivene som har eksistert i samfunnet (Lorentzen og Mühleisen, 2006, s.70).

I lys av Butlers tanker er det interessant å se at *kjønn* og *kjønnsroller* i større grad er vektlagt i innledende del i Reform 94, LK97 og i LK06 enn det ble vektlagt i både overordnet del- og i læreplan for sosialkunnskap Vg1/Vg2 i LK20.

5.2.2. Fra likestilling mellom kjønnene til likeverd for alle grupper

Mitt andre hovedfunn omhandler temaet *likestilling mellom kjønnene*. Selve ordet «likestilling» fremkommer kun åtte ganger gjennom alle de fire læreplanene jeg har analysert. Det er dog i den overordna delen i LK20 at ordet brukes mest. Her framkommer nøkkelordet tre ganger, mens det kun framkommer en gang i R94 og to ganger i LK06. Nøkkelordet fremkommer ikke i det hele tatt i LK97.

Siden ordet *likestilling* brukes mest i LK20 er det interessant å se på i hvilken kontekst ordet brukes der. Konteksten ordet *likestilling* nevnes i LK20 har jeg valgt å kalle et «historisk perspektiv». Det jeg mener med dette er at ordet er plassert i setninger som plasserer likestilling inn i en historisk sammenheng. I LK20 overordnet del står det for eksempel følgende: «[...] Likeverd og *likestilling* er verdier som er kjemper fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes» (Overordnet del 2020, s. 4). I læreplanen i samfunnsfag (LK20) står det skrevet som kompetansemål at: «elevene skal drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Hvis vi setter dette kompetansemålet opp mot det norske samfunnet, plasseres det i et historisk perspektiv. Det norske demokratiet ble utviklet etter at Norge fikk sin grunnlov i 1814 og ble enda sterkere etter unionsoppløsningen i 1905 samt etter kvinneligstemmerett i 1913 (Danielsen et al., 2014, s. 194). Jeg tok for meg den demokratiske utviklingen i kapittel 3.1 *Den første feministiske bølgen 1700-1800 tallet*, i dette

kapittelet viste jeg til den feministiske kampen for stemmerett for kvinner og hvordan denne kampen påvirket utviklingen av dagens Norge.

Den overordnede delen i LK20 omtaler dermed slik jeg tolker det mangel på likestilling som et samfunnsproblem som hører fortiden til og som man må se på med et historisk blikk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Selv om begrepet likestilling vektlegges i LK20 finner jeg imidlertid at det er interessant å se at ordet *likeverd* ser ut til å vektlegges i større grad i LK20. Bruken av dette nye og mer omfattende begrepet *likeverd* kan tydelig ses i LK20, da det i overordnet del er til stede hele åtte ganger. Det første stedet begrepet *likeverd* benyttes er innledningsvis i LK20 der skolen er omtalt som en «[...] likeverdig læringsarena» og at «opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som likeverd, tilgivelse, nestekjærlighet, tilgivelse, respekt, åndsfrihet og solidaritet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Disse verdiene beskrives som de grunnleggende verdiene i det norske samfunnet i henhold til kristen og humanistisk arv og kommer til uttrykk i ulike religioner og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). LK20s overordnede del legger vekt på at alle elever skal behandles med likeverd og skal oppleve å bli behandlet likeverdig gjennom den lovpålagte skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). At *likeverd* nevnes åtte ganger i LK20 skiller seg ut fra de andre læreplanene da *likeverd* kun er nevnt to ganger i de andre læreplanene.

I reform 94 nevnes *likeverd* i kompetansemålene for samfunnslære i videregående kun en gang. Konteksten er tilknyttet de moralske forpliktelsene i yrkeslivet. Det står at eleven skal kjenne til: «[...] moralske forpliktelser i yrkeslivet med arbeidsmoral, skattemoral, likestilling, *likeverd* og miljø og kunne drøfte konsekvenser for individ og samfunn når forpliktelsene ikke følges opp» (Læreplan i samfunnsfag, R94, s. 6). Ordet *likeverd* dukker også opp en gang i den generelle delen knyttet til R94, LK97 og LK06 hvor det står: «Synet på menneskets *likeverd* og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjonen» (Generell del R94, LK97 og LK06, s. 19)

Årsaken til at bruken av begrepet *likeverd* er så tydelig i den nye lærerplanen (LK20) ser ut til å sammenfalle med fremveksten av den tredje og fjerde feministiske bølge. Begrepet har derfor ikke vært implementert i like stor grad i de tidligere læreplaner (R94, LK97 og LK06). Begrepet begynte å bli introdusert i lærerplanene i løpet av 1990-tallet og har økt i bruk de senere årene. Dette funnet samstemmer med det Røthing (2004) påpeker. Hun skriver: «I dag handler

likestilling i skolen i stor grad om *likeverd* i forbindelse med kulturelt og religiøst mangfold» (Røthing, 2004, s. 363). Røthing skrev dette i 2004 og støttet seg på datidens læreplan (LK97), det faktum at Røthing har inkludert denne tolkningen i sin studie forteller meg at hun i 2004 begynte å se at bruken av begrepet *likeverd* vokste fram. Vi vet også at den generelle delen for læreplanene i R94, LK97 og LK06 er lik, da den generelle delen har blitt videreført i alle disse tre reformene. Det vil si at det ikke kom en ny generell del (nå overordnet del) før i 2020 med innføringen av LK20. Dette kan forklare at bruken av begrepet *likeverd* øker betraktelig fra tidligere generell del til nå overordnet del i LK20.

Den økte bruken av begrepet *likeverd* i læreplanene (spesielt i LK20) kan kobles opp mot framveksten av den tredje feministiske bølgens innføring av begrepet «likeverd», som i følge Røthing begynte å erstatte likestillingsbegrepet i løpet av 1990-tallet (Røthing, 2004, s. 363). Jeg finner dermed at fokuset på likestilling mellom kjønnene er erstattet med et fokus på en generell likestilling mellom *alle* grupper i samfunnet i LK20. Viktigheten av at marginaliserte grupper vektlegges i læreplaner og pensum er godt beskrevet i Lindsay Willis (2016) sin artikkel *The South african high school history curriculum and the politics of gendering decolonisation and decolonising gender*. Selv om denne artikkelen omhandler utviklingen av læreplaner i Sør-Afrika, er det interessante overføringspunkter til utviklingen av læreplaner i Norge. I denne artikkelen skriver Willis at marginaliserte grupper i Sør-Afrika, som fargede kvinner, må få sine synspunkter representert i undervisningsverk for å kunne gi elevene et helhetlig bilde av både fortidens og samtidens samfunn (Willis, 2016, s.31). Dette er et eksempel på betydningen av likeverd. Røthing (2004) argumenterer også for at likestilling i dagens læreplaner og i dagens skole er noe annet enn det var på 70, 80 og tidlig 90-tallet. Hun skriver: I dag handler likestilling i skolen i stor grad om likeverd i forbindelse med kulturelt og religiøst mangfold (Røthing, 2004, s. 363). Mine funn viser også at begrepet *likeverd* brukes langt oftere enn begrepet *likestilling* i det nye læreplanverket LK20 og kan slik sett sies å vise det samme som Røthing påpeker.

5.2.3. Kvinner, menn, jenter og gutter- motpoler eller likestilte?

Mitt tredje hovedfunn viser at nøkkelordene *kvinner, menn, jenter og gutter* kommer opp flere ganger i løpet av søk i alle de utvalgte læreplanene, ordene framkommer som oftest i par. Det vil si at *menn* og *kvinner* settes sammen og *gutter* og *jenter* settes sammen. Et eksempel på dette

finner vi i læreplan i samfunnsfag fra LK97: «Lære om kampen for allmenn røysterett for *menn* og *kvinner*, og framvoksteren og følgjene av arbeidsrørsla og kvinnerørsla» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 184). I dette kompetansemålet ser vi at kvinnebevegelsen eller da kvinnerørsla er spesifikt nevnt, dette er det eneste stede i de aktuelle læreplanene hvor dette kommer frem. Dette kan ta en sammenheng med det Røthing (2004) skriver om at feministenes protest mot at likestilling ikke var nevnt i læreplanen fra 1974, førte til revidering og senere inkludering i de senere læreplanene (s. 361). I LK97 læreplan i samfunnsfag framkommer ordene åtte ganger, men ettersom ordene plasseres i par så tilsvarer dette i realiteten fire ganger. I læreplan i samfunnsfag (LK06) nevnes «paret» kvinner og menn en gang, mens *kvinner* nevnes alene en gang i læreplan for samfunnskunnskap (R94). Ingen av ordene framkommer i LK20, verken i overordnet del eller i kompetansemålene. De framkommer derimot fire ganger i den generelle delen for R94, LK97 og LK20. Ordene framkommer ofte i samme kontekst og fremstår ofte som «motpoler». Med det mener jeg at ordene brukes for å vise til likheter eller forskjeller knyttet til kjønn. Eksempel på en kontekst der jeg tolker det som om disse nøkkelordene fungerer som motpoler er i følgende formulering i Læreplanen i samfunnsfag 5.- 7. trinn og 8. – 10. trinn i LK97, her står det:

Eleven skal arbeide: «[...]med allment aksepterte normer og reglar for folkeskikk, samvær og samhandling. Arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspel mellom menneske i ulike roller: foreldre og barn, gutar og jenter, *kvinner* og menn, lærarar og elevar og mellom venner. Øve seg i å sjå og handtere konflikhtar
(Læreplan i samfunnsfag, 5-7 og 8-10 kompetansemål, LK97, s. 182)

I denne ytringen forstår jeg det som om gutter og jenter fungerer som motpoler i form av to ulike kjønnsroller. Denne tolkningen strider imot den feministiske bølgens ståsted om kjønn som en sosial konstruksjon (Illinois University Library, 2022). Eller gjør den det? Formuleringen kan også tolkes som en bekreftelse fra utdanningspolitisk hold om at de ser på kjønn som en sosial konstruksjon, en slags rolle. I formuleringen over sammenligner man også samspillet mellom gutter og jenters roller med andre kjente roller i samfunnet deriblant rollen som foreldre og rollen som elev. Man kan dermed også tolke det som at kjønn i dette kompetansemålet beskrives som en rolle som individet innehar i samfunnet. Dette sammenfaller i så fall med det synet på kjønnsroller som man finner representert i alle de fire feministiske bølgenes og man kan dermed hevde at læreplanene speiler de feministiske bølgenes syn på kjønnsroller.

I kompetansemålet fra læreplan i samfunnsfag (LK06) etter 10.trinn oppfatter jeg det også som om kvinner og menn settes opp mot hverandre og fungerer som motpoler. Her står det at elevene skal kunne: «Beskrive utviklinga i levekår for *kvinner* og *menn* og fremveksten av likestilling i Norge» (Læreplan samfunnsfag, LK06, kompetansemål etter 7 og 10, s. 8). I denne formulering ser vi igjen at utdanningsmyndighetene deler kjønn inn i to kategorier; kvinner og menn. Man kan tolke det slik at levekårene for både menn og kvinner ansees som like viktige for å beskrive samfunnsutviklingen. Dermed kan formuleringen i dette kompetansemålet ses på som en måte å sette kvinner og menns utvikling av rettigheter i samfunnet på lik linje. Samtidig kan man tolke det som om utdanningsmyndighetene anerkjenner den historiske forskjellsbehandlingen som har eksistert i samfunnet når det gjelder kjønn og at det har vært ulikheter knyttet til kvinner og menns utvikling av rettigheter i det norske samfunnet. Vi kan igjen se hvordan tankegodset fra de feministiske bølgene preger læreplanen.

I feministisk teori vil det ifølge Willis (2016) være avgjørende å gi elever et nyansert bilde av dagens samfunn og hvordan det har blitt slik det er (s. 36). I lys av dette ståstedet vil jeg argumentere for at det vil være viktig å lære elevene om den første feministiske bølgen som omhandlet kvinners mulighet for å oppnå likestilling på lik linje med menn i samfunnet (Holst, 2009, s 49). Det vil også være sentralt å undervise elevene i den første feministiske bølgen da ikke alle menn hadde muligheten til å stemme ved valg før etter 1888 (Danielsen et al., 2014, s. 177). I tillegg kan det være viktig å påpeke for elevene at menn og kvinner paradoksalt nok var mer likestilte før grunnloven kom i 1814, ettersom ingen av kjønnene da hadde stemmerett (Danielsen et al., 2014, s. 33). For at elevene skal forstå den tida de lever i vil jeg hevde at det er viktig at de får kunnskap om hvordan kjønnsrollene har utviklet seg fra den første til og med den fjerde feministiske bølge. Ved å legge inn kompetansemålet om at elevene skal kunne: «[...] Beskrive utviklinga i levekår for *kvinner* og *menn* og fremveksten av likestilling i Norge» (Læreplan samfunnsfag, LK06, kompetansemål etter 7. og 10. trinn, s. 8) kan det se ut til at utdanningsmyndighetene er enige i dette ståstedet.

5.2.4. Diskriminering- sterkt vektlagt i læreplanene

Mitt fjerde hovedfunn viser at ordet *diskriminering* allerede i innledende del i R94, LK97 og LK06 ble koblet opp mot det multikulturelle samfunnet. Skolen skulle/skal være en arena som

skulle motvirke diskriminering og fordommer, den skulle/skal fremme gjensidig respekt og øke toleransen mellom ulike grupper (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19). Ordet diskriminering er inkludert en gang i den generelle delen for R94, LK97 og LK06 og er plassert i konteksten som er nevnt over. I overordna del 2020 (LK20) bygges det videre på de samme verdiene som man finner i innledende del i R94, LK97 og LK06. I LK20 står det skrevet følgende: «Alle former for diskriminering skal motarbeides» (s. 3. Overordna del 2020), «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (s. 4. Overordna del 2020) og «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (s. 9. Overordna del 2020). Norsk skole legger dermed vekt på at ingen elever skal oppleve diskriminering på noe område. Det vil si at diskriminering ikke skal skje på bakgrunn av ulikheter som kjønn, etnisitet, religion eller hudfarge.

Diskrimineringsbegrepet er også inkludert i kompetansemålene for Vg1/Vg2 i samfunnsfag fra læreplanene 2020 (LK20). Det står det: «[...] elevene skal vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfrihet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I kompetansemål for læreplan i samfunnsfag Vg1/Vg2 i LK06 står det: «[...] elevene skal drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Det er dog viktig å legge vekt på at dette kompetansemålet kun er til stede i den tredje utgaven av LK06, som var gyldig i tidsperioden 2013-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Diskrimineringsbegrepet er til stede i kompetansemålene etter 7. og 10. trinn i samfunnsfag LK06, konteksten er den samme i alle tre utgavene og det står skrevet: «[...] elevene skal drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8). I LK20s kompetansemål i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn står det: «[...] elevene skal drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

Ettersom diskrimineringsbegrepet er knyttet til et multikulturelt samfunn kan man anta at begrepets inntreden i læreplanen er knyttet til den tredje feministiske bølgen fokus på innvandring og like rettigheter for alle grupper mennesker (Holst, 2017, s. 57). Willis (2016) legger i sin artikkel vekt på hva som kan skje om skolen ikke er bevisst på å motvirke diskriminering på alle områder. Hun viser til at mørkhudede kvinner systematisk har blitt utelatt

fra både historien og pensum i sørafrikanske skoler. Hun omtaler dette som «en diskriminering av en marginalisert gruppe» (Willis, 2016, s. 24). Videre skriver Willis at denne diskrimineringen har blitt gjort rent strukturelt for å opprettholde ulikhetene mellom menn og kvinner og at dette har farget undervisningen som elevene har fått (Willis, 2016, s. 23). Tanken om patriarkatet blir nærliggende å trekke inn i denne sammenhengen. Patriark betyr «stamfar» og er et universelt fenomen som omhandler at menn styrte huset, samfunnet og i bunn og grunn verden. Det faktumet at menn har ifølge den andre feministiske bølgen førte til en diskriminering av kvinner (Holst, 2017, s. 63). Patriarkatet er sentralt i Foucaults teori om kjønn, seksualitet og makt (Foucault, 1995, s. 33). Foucault mener at menneskers seksualitet har blitt utsatt for kontroll og sensur gjennom all tid, spesielt kvinners gjennom diskurser som påpeker avvik, diagnoser, normer, forbud og medisin i samfunnet (Foucault, 1995, s. 33). Foucaults teori tilhører den postmoderne feminismen, og den tredje feministiske bølgen. Jeg vil derfor argumentere for at man både i læreplanverket for LK06 og for LK20 ser tankegodt som er sentralt både i postmoderne feminisme og i den tredje feministiske bølgen, da disse teoriene i stor grad formidler at alle former for diskriminering skal motarbeides i skolen og i samfunnet som helhet.

5.2.5. Like rettigheter for alle- uansett hva

I mitt femte hovedfunn kommer det fram at begrepene *diskriminering* og *ytringsfrihet* knyttes sammen i kompetansemålene i flere av de aktuelle læreplanene da spesielt innenfor samfunnsfag i LK20 og LK06. En av de nøkkelfrasene jeg søkte etter i min analyse var «Like rettigheter for alle». Denne frasen ga overraskende nok bare ett treff. Dette ene treffet inneholder ikke den nøyaktige nøkkelfrasen, men en setning som betyr det samme: «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har *like rettigheter* og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Overordnet del, LK20, s. 9). Dette avsnittet er hentet fra det tverrfaglige tema «*Demokrati og medborgerskap*» som er innført i LK20. I dette utsagnet i LK20 ser vi at tanken om at alle, uavhengig av kjønn, kulturell eller seksuell bakgrunn skal ha like rettigheter og muligheter i samfunnet, framstilles som en selvfølge. Man ser dermed her at LK20 speiler tankegodset som er sentralt i den fjerde feministiske bølgen om at alle grupper av mennesker skal kunne oppnå de samme rettigheten uavhengig av forskjeller (Holst, 2017, s. 54).

De samme tanken finner vi også i kompetansemål i læreplan i samfunnsfag LK20: «[...] elevene skal utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Ordlyden stemmer ikke nødvendigvis overens med nøkkelordene jeg søkte etter, men jeg mener at man kan se at meningsinnholdet er relativt lik. Da et gjensidig fellesskap ofte inneholder en form av likestilling for å balansere gruppen. I LK06 kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag finner jeg også en formulering jeg knytter opp mot like rettigheter for alle, eller mer nøyaktig mangelen på like rettigheter. I kompetansemålet står det følgende: «[...] elevene skal finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8). Det er et faktum at den feministiske bevegelse har vært med på å forme dagens Norge, og at uten kampen for like rettigheter for alle ville ikke saker som stemmerett blitt innfridd på det tidspunktet det ble. Man kan spekulere i om stemmerett for alle er en utvikling som ville falle naturlig på et eller annet tidspunkt i samfunnets utvikling, men det at denne utviklingen oppsto i en tidsalder der menn kontrollerte alt ville ikke skjedd uten den første feministiske bølgens feminister.

5.2.6. Feminisme og Likestilling mellom menn og kvinner- ikke aktuelt?

Mitt sjette og siste hovedfunn viste seg da jeg gjorde søk i læreplanene etter søkeordene *feminisme* og *likestilling mellom menn og kvinner*. Disse søkeordene ga ingen resultater, noe jeg var overrasket over. Det faktum at spesielt feminisme ikke er nevnt i læreplanene for samfunnsfag eller samfunnskunnskap i det hele tatt var jeg mest overrasket over. I læreplanene finner man helt klart et verdisyn som vektlegger likestilling og likeverd mellom alle grupper i samfunnet inkludert kjønn, men ordet *feminisme* i seg selv er ikke nevnt. Kvinnebevegelsen er derimot nevnt en gang i læreplan i samfunnsfag fra LK97: «Lære om kampen for allmenn røysterett for *menn* og *kvinner*, og framvoksteren og følgjene av arbeidsrørsla og kvinnerørsla» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 184). Jeg har tatt for meg dette kompetansemålet i avsnitt 5.2.3. *Kvinner, menn, jenter og gutter- motpoler eller likestilte* der jeg la vekt på at dette er den eneste gangen et så konkret ord for bevegelsen blir nevnt. Dette kan tolkes på flere måter, man kan se på Røthing (2004) som argumenterer for at likestilling mellom kjønnene ikke er like aktuelt tema i dag som i tidligere tider og at utdanningsmyndighetene dermed ikke ser en grunn til at dette skal nevnes spesifikt i læreplanene (s. 363). Man kan også tolke dette som om at feminismen naturlig faller innenfor

kompetansemål som handler om demokratiutviklingen i Norge, og at det dermed ikke trenges å nevnes spesifikt da det allerede er en del av den norske samfunnsutviklingen. Eller man kan tolke det som at fokuset i dag er flyttet fra temaet «likestilling mellom mann og kvinne» til «likestilling mellom alle grupper i samfunnet uavhengig av kjønn». Den siste tolkningen vil i så fall sammenfalle med både den tredje og den fjerde feministiske bølgens fokus på denne tematikken (Holst, 2009, s. 55).

6. Oppsummering og avsluttende kommentar

«På hvilken måte har de feministiske bølgene påvirket generell del og læreplanene for samfunnsfag både i norsk grunnskole og videregående skole?» er problemstillingen jeg har arbeidet ut ifra. Innledningsvis i dette studiet skrev jeg at jeg som lærerstudent er svært interessert i både skole og læreplaner, og at jeg som kvinne er svært interessert i feminisme.

Jeg har prøvd å besvare problemstillingen gjennom å undersøke om det er en sammenheng mellom de norske læreplanene i samfunnsfag fra og med 1994 til og med 2020 og de feministiske bølgene. Dette har jeg gjort gjennom å analysere lærerplanene i samfunnsfag og samfunnskunnskap, det vil si deres generelle del og kompetansemålene knyttet til 7. og 10. trinn samt til læreplanene for Vg1/Vg2. Jeg har også analysert læreplanene for ulike programfag knyttet til faget i videregående skole.

I denne studien kommer det frem at de feministiske bølgene ser ut til å ha påvirket innholdet i de aktuelle læreplanene. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse har jeg funnet konkrete kompetansemål og nedfelte verdier som speiler de feministiske kampsakene gjennom årene. Disse funnene har jeg i oppgavens drøftingskapittel hovedsakelig koblet opp mot den tredje og den fjerde feministiske bølgen, da det var disse bølgene som utspilte seg innenfor det tidsrommet denne studiens læreplaner ble utarbeidet. Jeg finner spesielt at den tredje feministiske bølgen og dens fokus på det multikulturelle og mangfoldige samfunnet i stor grad har preget innholdet i læreplanene. Dette funnet kan knyttes opp mot det faktumet at den tredje feministiske bølgen utspilt seg i tidsperiode fra 1990- tallet til tidlig 2000- tall, som er det tidspunktet både R94, LK97 og LK06 ble utarbeidet.

Et av de mest interessante funnene i denne studien ble presentert som *mitt andre hovedfunn* og omhandler overgangen fra *likestilling* til *likeverd*. Dette funnet viser at ordet *likestilling* er mer fremtredende i historisk kontekst i LK20. Det vil si at ordet brukes i sammenhenger omhandlende historiske forhold, altså noe som har skjedd tidligere. Bruken av ordet er begrenset da det bare framkommer åtte ganger på tvers av de fire læreplanene. I løpet av de tredje og fjerde feministiske bølgene øker framveksten av begrepet *likeverd*. Ordet *likestilling* var og er i læreplanene ofte mer koblet til kjønnene og deres likheter og ulikheter, mens *likeverd* knyttes opp mot etnisitet, hudfarge, religion, kjønn og lignende. Det vil si like rettigheter for alle grupper i samfunnet. For at lærerplanen skal kunne samle samfunnet og involvere alle

elever ser det ut til at utdanningsmyndighetene i løpet av årene i stor grad har skiftet ut ordet likestilling med ordet likeverd. Dette er i tråd med den bredere utviklingen i samfunnet og feministiske teorier som har understreket betydningen av likeverd for alle grupper i samfunnet.

Begrepsendring kommer også fram under min analyse av ordene *kjønn* og *kjønnsroller*. Funnene viste at det i alle læreplanene var et sterkt fokus at kvinner ikke skal forskjellsbehandles, slik som de har blitt forskjellsbehandlet før. Videre viste analysen at kjønn ikke lenger er like vektlagt i de nyere læreplanene, da samfunnet har beveget seg videre til et fokus på likeverd mellom alle og ikke bare kjønnene. Dette funnet viser at begrepene er nevnt fire ganger i innledende del av R94, LK97 og LK06, men det kun er en referanse i LK20. Dette funnet argumenterer for at den økte representasjonen i de tidligere planen kan knyttet opp mot den andre feministiske bølge, med dens fokus på likestilling og kvinners plass i arbeidslivet. Analysen viser også at disse tidligere læreplanene er konsist med Foucaults teori om kjønn og seksualitet som en arena for makt og undertrykkelse. Foucaults teori har også vist seg som sentral i tilknytning til mine funn rundt søkeordene *gutter*, *jenter*, *menn* og *kvinner*. Funnene viser til at ordene ofte blir plassert i par (for eksempel, «menn og kvinner» eller «gutter og jenter»). Disse parene fremhever likheter eller forskjeller knyttet til kjønn, de sette ofte opp enten som motpoler eller som to sider av samme sak. Den feministiske innflytelsen på læreplanene er mest synlig i læreplan i samfunnsfag fra LK97. I denne planen er kvinners kamp for stemmerett og den påfølgende feministiske bevegelsen spesifikt nevnt. Dette speiler historiske protester fra feminister mot mangelen på referanse til likestilling i tidligere læreplaner, noe som førte til inkludering i senere læreplaner.

I mitt fjerde hovedfunn kommer det også frem at ordet *diskriminering* er sterkt vektlagt i alle de aktuelle læreplanene, og at denne utviklingen har økt i takt med samfunnets økende fokus på multikulturalisme. *Diskriminering* er knyttet til multikulturelt samfunn og det legges vekt på at skolen skal fokusere på å motvirke all form for diskriminering og fremme likeverd og likestilling. Funnet viser at diskrimineringsbegrepet i læreplanen kan være knyttet til den tredje feministiske bølgen, med dens fokus på innvandring og like rettigheter for alle grupper av mennesker. Denne tilknytningen kan trekke en parallell mellom patriarkatet og Foucaults teori om kjønn, seksualitet og makt.

Rent overordnet viser denne studiens funn at læreplanen fra R94, LK97 og LK06 vektlegger tematikk som er sentral i den tredje feministiske bølgen, mens læreplanen fra 2020 (LK20) i større grad vektlegger tematikk som er i fokus i den tredje feministiske bølgens kampsaker.

Funnene viser at de feministiske bølgene i stor grad ser ut til å ha påvirket læreplanene i samfunnsfag og samfunnskunnskap, samt generell del. Samtidig er det viktig å legge vekt på at studiens funn også kan sies å samsvare med en generell samfunnsendring som man kan argumentere for å kunne ha funnet sted uten de feministiske bølgenes påvirkning. For eksempel kan den fjerde feministiske bølges kampsaker om å vektlegge at alle borgere skal få tilgang til å bruke digital teknologi og samtidig bli bevisste på betydningen av nettvett. Dette kan også ses i læreplanene (spesielt i LK06 og LK20), og det kan hende at dette er et resultat av den teknologiske utviklingen i seg selv uavhengig av den feministiske bevegelsens fokus på digital teknologi.

I denne oppgavens kapittel 2. *Tidligere forskning* skrev jeg at det var vanskelig å finne tidligere forskning som samsvare med tematikken i denne studiens problemstilling, spesielt i norsk kontekst. Arbeidet med denne studien har gitt meg et innblikk i hvordan de feministiske bølgene kan ha påvirket innholdet i studiens utvalgte læreplaner, men det er fortsatt flere læreplaner i samfunnsfag og samfunnskunnskap som jeg ikke har analysert og som det også kunne være spennende å se nærmere på. Læreplaner er i stadig utvikling og nye læreplaner vil helt sikkert komme i årene framover. Siden læreplanene sies å speile dagens samfunn vil det også være interessant å følge utviklingen av innholdet i framtidige læreplaner spesielt med fokus på likestilling og likeverd. Jeg oppfordrer til videre forskning på tematikken.

Litteraturliste.

Aalen, I og Iversen, M. H (2021). *Sosiale medier*. Fagbokforlaget

Apple. (2022, 24. oktober). *Mac keyboard shortcuts*. Apple.com.

<https://support.apple.com/en-us/HT201236>

Bandehy, L. (2022, 6. April). *Dagens feminister går i motsatt retning av sine 70-tallsmødre*.

Nettavisen.no. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/dagenes-feminister-gar-i-motsatt-retning-av-sine-70-tallsmoedre/o/5-95-439348>

Belzer, M, Clark, L. F, Olson, J, Schragger, S. M & Simons, L. K (2015) Baseline Physiologic and Psychosocial Characteristics of Transgender Youth Seeking Care for Gender Dysphoria. *Journal of adolescent health*, 2015(57), 374-380.

[https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(15\)00216-5/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(15)00216-5/pdf)

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5.utg). Oxford University press

Castells, M. (2010). *The rise of the network society: the information age*. Economy

- Claudi, M, B. (2013) *Litteraturteori*. Vigmostad og Bjørke.
- Cook, D. A and Beckman, T. J (2006). *Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application*. American journal of medicine. [https://www.amjmed.com/article/S0002-9343\(05\)01037-5/fulltext](https://www.amjmed.com/article/S0002-9343(05)01037-5/fulltext)
- Connell, R.W. (2005) *Masculinities*. Second Edition. University of California Press, Berkeley.
- Danielsen, H, Larsen, E & Owese, I. W. (2014) *Norsk likestillingshistorie 1814-2013* (2.). Fagbokforlaget.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage
- Ekteskapsloven. (2008). Lov om ekteskap. (LOV-1991-07-04-47). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1991-07-04-47>
- Flatabø, M & Ighanian, C. G. (2016, 17. Januar) Feminist om Sophie Elises puppestunt: - Smart. VG. <https://www.vg.no/rampelys/i/GdV06/feminist-om-sophie-elises-puppestunt-smart>
- Flood, M. & Hamilton, C. (2008). *Mapping homophobia in Australia*. Australiainstitute.org.au. https://australiainstitute.org.au/wp-content/uploads/2020/12/WP79_8.pdf
- FN-Sambandet. (2020, 21 desember) *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Fn.no. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Foucault, Michel (1995). *Seksualitetens historie, bind 1, Viljen til viten*. Exil forlag
- Førde, K, E. (2009). «Der, hvor de ikke driver handel, selger de heller ikke sin sjarme». Kvinnehistorie.no. <https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-4361>
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Bloomsbury Publishing

- Giddens, A & Sutton, P. W. (2017). *Sociology* (utg. 8). Polity
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Hagelia, M. (2021, 14.juli). *Kjerneelementene- det virkelige nye i fagfornyelsen*.
Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>
- Hagen, A. L. (2015, 30. april). *Unge kvinner er dobbelt så utsett for netthets som menn*.
Kjønnsforskning.no. <https://kjonnsforskning.no/nb/2015/04/unge-kvinner-er-dobbelt-sa-utsett-netthets-som-menn>
- Hedlin, M. (2013). Swedish schools and gender equality in the 1970. *International education studies*, 6(3). S. 76-87. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n3p76>
- Heideggers, M, (1977). *The question concerning technology and other essays*. Harper og Row
- Hellesund, T. (2019) Å utfordre kjønns- og seksualitetsgrenser: Peppermøsamfunnets vekst og fall- Peppermøen som en skeiv figur. *Universitetet i Oslo*.
<https://www.stk.uio.no/forskning/stks-temasider/pride/a-utfordre-kjonns-og-seksualitetsgrenser---pepperm.html>
- Holst, C. (2009). *Hva er feminisme*. Universitetsforlaget.
- Holst, C. (2017). *Hva er feminisme?* (utg.2). Universitetsforlaget
- Illinois University Library. (2022, 27. August). *Queer Theory: A Rough Introduction*. Illinois University Library. <https://guides.library.illinois.edu/queertheory/background>
- Imsen, G. (red). (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Gyldendal akademisk
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplanverket for den videregående skolen*. Læreplanverk 1994. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Læreplanverk 1997.

<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=8>

Kunnskapsdepartementet. (2014, 21. november). *Jobb og utvikling*. Regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/jobb-i-kunnskapsdepartementet/jobb-og-utvikling2/id2076130/>

Lorentzen, J og Mühleisen, W. (2006). *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Universitetsforlaget

Lotz, A, D. (2003). *Communicating Third-Wave feminism and new social movements: Challenges for the next century of feminist endeavor*.

<https://sites.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/sites/45/2014/03/WL-3W.pdf>

Lønnå, E. (2019). *Den nye kvinnebevegelsen i 1970-årene*. Kvinnehistorie.no.

<https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-780>

Martinez, V. (2021, 7 mai) *Hva er mangfold?* .NDLA: Nasjonal digital læringsarena.

<https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:5851b59b-7814-4724-bc84-192e1d2b5eca/topic:1:2d1b8d36-f65f-4a6d-ab7b-2a1c4bcd51a9/resource:c4f09685-faba-4ab4-966e-0f769c92ccbd>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet*.

Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Meld. St. 19 (2019-2020). *Tid for læring. Bedre læring for alle*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20192020/id2698506/>

Messick, S. (1995). *Validity of psychological assessment: Validation of inference from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*.

American Psychologist. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/1996-10004-001.pdf>

Me too. (2023). *History & inception*. Metoomvmt.org. <https://metoomvmt.org/get-to-know-us/history-inception/>

Milano, A. [@Alyssa_Milano]. (2017, 15. Oktober). *If you`ve been sexually harassed or assaulted write "me too" as a reply to this tweet*. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/alyssa_milano/status/919659438700670976

Marinucci, M. (2012). *Feminism is queer: The intimate connection between queer and feminist theory*. Zed books

Mordt, G (1993) *Kvinner og Næringsrett*. Falch Hurtigtrykk A/S

Mühleisen, W. (2003). *Kjønn og sex på TV. Norske medier i postfeminismens tid*. Universitetsforlaget.

National Women`s History Museum. (2020, 18 Juni) *Feminism: The Second Wave*. Womenshistory.org. <https://www.womenshistory.org/exhibits/feminism-second-wave>

Navarro, C og Gómez-Bernal, G. (2022). *The use of social media by Spanish feminist organizations: Collectivity from individualism*. <https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/5109/5109>

Neuendorf, K. A (2016). *The content analysis guidebook* (2. Utg). Sage Publication.

Nøttveit, A. R. (2016, 8. mars). *Ein velfrisert blodfeminist*. Framtida.no. <https://framtida.no/2016/03/08/ein-velfrisert-blodfeminist#.Vt6RQPnhDIV>

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

- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Rosenborg, L. W. (2016, 5 februar). *TAKK!*. Nettavisen.no.
<https://www.nettavisen.no/meninger/linnrosenborg/takk/s/12-95-3423467690>
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolen læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(5), s. 356-368. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>
- Sarah, P. (2007). *Mass Magazine cover girls: some reflections on postfeminist girls and postfeminism`s daughters*. Duke University press.
- St.meld 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august) *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Udir.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 16. januar). *Ledelsen i Utdanningsdirektoratet*. Udir.no.
<https://www.udir.no/om-udir/ledelsen-i-utdanningsdirektoratet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Opplæringens verdigrunnlag*. Læreplanverk 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Kunnskapsløftet 2006.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsforbundet. (2018). *Temanotatet 3/2018: Læreplanar- mellom teori, trendar og tradisjon*. utdanningsforbundet.no.

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf

Wetherell, M, Taylor, S and Yates, S. J. (2015). *Discourse as Data: a guide for analysis*.

SAGA publication Ltd

Willis, L. (2016). The South African high school history curriculum and the politics of gendering decolonisation and decolonising gender. *Yesterday & Today*, s. 22-

39. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2016/n16a2>

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish* (2. utg.). New York: Guildford Publications.

Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.

<https://plato.stanford.edu/entries/husserl/>