



Uio • Universitetet i Oslo

Streite lærebøker i en skeiv virkelighet

En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20

Lise Klev og Sissel Kristine Granholt

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022

Streite lærebøker i en skeiv virkelighet

En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20

© Lise Klev & Sissel Kristine Granholt

2022

Streite lærebøker i en skeiv virkelighet

En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20

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

Sammendrag

Etter fagfornyelsen og innføringen av nye læreplaner, fikk kompetansemålene i samfunnskunnskap en tydeligere rolle i å knytte kjønn og seksualitet til blant annet verdier, identitet, kropp, grensesetting og overgrep. På bakgrunn av det som kan betegnes som en endring i kjønns- og seksualitetsdiskursen, både i skolen og samfunnet ellers, kan det være sannsynlig at man også finner endringer i lærebøkens diskurser omkring temaet.

I denne oppgaven anvender vi kritisk diskursanalyse for å undersøke hvordan lærebøker i samfunnsfag og samfunnskunnskap på videregående skole behandler kjønn- og seksualitetstematikk. Vi er interessert i å undersøke hvilke diskurser lærebøkene produserer, og hvorvidt de viderefører et heteronormativt perspektiv i skolen. Med hensyn til oppgavens omfang tar vi utgangspunkt i to store læreverk for samfunnsfag i skolen, nemlig *FOKUS* og *Delta!*. Vi inkluderer også lærebøkens nettressurser i analysene. Funnene våre tyder på at læremidlene produserer hovedsakelig fire diskurser som vi kaller for den juridiske diskursen, herunder en rettighetsorientering og en kriminalitetsorientering, nøytralitetsdiskursen, familie- og samlivsdiskursen og inkludering- og likeverdsdiskursen.

I analysen så vi diskursive endringer mellom lærebøkene fra LK06 til LK20. Lærebøkene i LK20 knytter tematikken nærmere elevenes livsverden, som vi mener er et viktig didaktisk grep. De nevnte diskursene var til stede i hele analyse materialet. Vi argumenterer at de på ulike måter kan bidra til å videreføre undertrykkende hetero-, homo- og kjønnsnormativitet i skolen. Videre inkluderer de i liten grad skeive i det normative 'vi-et' som produseres. I tillegg er nytelsesperspektivet tilnærmet fraværende i tekstene. Siden lærebøker innehar vesentlig formidlingsmakt, kan dette bidra til å videreføre marginaliserende og andregjørende normer i skolen og samfunnet for øvrig. Vi argumenterer, i tråd med teori og tidligere forskning på feltet, at det er behov for et tydelig normkritisk perspektiv, både i lærebøker og samfunnsfagundervisning, for å motvirke en eventuelt marginaliserende praksis. I tillegg fremmer vi at normkritisk seksualitetsundervisning i større grad bør inkluderes i lærerutdanningen.

Forord

Sissel: Ja, da var vi kommet hit da, Lise. Skulle vi skrevet det forordet?

Lise: Ja, tenk nå er vi faktisk ferdige. Det er jo en stor lettelse å endelig sette siste punktum i Blindern-karrieren, men det er også veldig vemodig, da.

Sissel: Det har vært litt av en reise, og mange har vært med på den. Vi skylder dem en takk.

Lise: Først og fremst vil vi jo takke veilederen vår, Peter Nicolai Aashamar. Han har gitt oss uvurderlig veiledning, som har gjort at vi nå står her med en oppgave vi er stolte av.

Sissel: Ja, virkelig. Vi setter stor pris på de grundige og kloke tilbakemeldingene han har gitt oss gjennom hele prosessen. Her vil vi også takke Dembra for godt samarbeid.

Lise: De har vært en god støtte. Apropos støtte, vi må vel takke foreldrene våre også?

Sissel: Helt klart! Takk for all stillasbygging gjennom livet. Nå skal vi stå på egne bein.

Lise: Ja, men man har jo også en selvvalgt familie, så jeg vil gjerne rette en stor takk til Kråkeklubben vin og øl, og dets medlemmer Lyanne, Karen og Anita. Evig glad i dere.

Sissel: Ja, jeg vet hvor viktig kråkene er for deg. Min bauta gjennom hele studietiden har vært deg, min kjære Lars. Jeg har sagt det tusen ganger før og jeg står likefullt ved det: du er best.

Lise: Nei, nå ble jeg rørt. Angående lettrørte mennesker, vi må jo også takke verdens beste Emilie. Vi tre har stått sammen i tykt og tynt gjennom våre år her på Blindern, og det skal vi fortsette å gjøre, selv om det blir i en ny fase av livet.

Sissel: Men Lise, vi må ikke glemme Rekka, da! De har jo definert både det faglige og sosiale livet vårt dette året. Takk for alle samtaler, internhumor, sene kvelder og tidlige morgener.

Lise: Ingrid, Isabel, Odd, August, Syver, Jørgen, Jens og Kristoffer er helt fantastiske. Masterskriving hadde vært litt kjipere uten vinlotteri, hytteturer og pilsing i lektorkroken.

Sissel: Da er det bare oss igjen, og det er jo deg jeg vil takke mest av alt. Min kjære Lise, min yndlingspartner. Du har gjort denne litt skumle prosessen til en utelukkende fin opplevelse, med gode diskusjoner, faglige åpenbaringer, kloke ord og god støtte. Jeg er så glad i deg.

Lise: Ååå, ditto. Du er det mest fantastiske, feteste og smarteste mennesket jeg kjenner, og jeg kunne virkelig ikke klart dette uten deg. Jeg er så glad i deg. Sammen er vi dynamitt!

Lise Klev og Sissel Kristine Granholt

Blindern, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	IX
1. Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn for studien	1
1.2 Aktualisering	1
1.3 Samfunnsfagdidaktisk relevans og posisjonering	3
1.4 Formål, problemstilling og avgrensning.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning.....	6
2. Kjønn og seksualitet i et læreplanperspektiv	8
2.1 Læreplanutvikling.....	8
2.2 Seksualitet og kjønn i læreplaner før fagfornyelsen.....	9
2.2.1 Læreplaner fra 1939-1997	9
2.2.2 Kunnskapsløftet av 2006	12
2.3 LK20 - kjønn, seksualitet og kritikk av læreplanens struktur.....	14
2.3.1 Kritikk av læreplanens struktur	16
2.4 Kjønn og seksualitet i samfunnet og lovverket i dag.....	16
3. Teori	19
3.1 Skeiv teori og sosialkonstruktivisme	19
3.1.1 Skeiv teori som perspektiv	19
3.1.2 Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn	20
3.1.3 Skeiv teori og dens betydning for forståelsen av kjønn og seksualitet	23
3.2 Identitetsteori	24
3.2.1 Queer-begrepet som kritikk mot en smal identitetsforståelse	25
3.3 En bred forståelse av mangfoldsbegrepet og kritisk mangfoldskompetanse.....	26
3.4 Normkritikk og normkritisk pedagogikk.....	27
3.4.1 Kritisk pedagogikk	29
3.5 Heteronormativitet som fenomen	29
3.6 Samfunnsfagenes og skolens rolle.....	32
3.6.1 Anti-undertrykkende undervisning	33
3.6.2 Skolen som opprettholder av heteronormativitet	34
3.6.3 Behovet for grunnleggende endring i skolen	35
4. Tidligere forskning	37
4.1 Seksualitetsundervisning i samfunnsfag - hva vet vi?	37
4.1.1 Variasjon i hva som undervises og hvordan.....	38

4.1.2 Heteronormativitet og homotoleranse	41
4.1.3 Nytelsens rolle i seksualitetsundervisningen.....	43
4.2 <i>Kjønn og seksualitet i lærebøker</i>	45
4.2.1 Kulturalisering og andregjøring	46
4.2.2 Heteronormativitet i lærebøker	47
4.3 <i>Lærebokas rolle i samfunnsfaget</i>	48
5. Kritisk diskursanalyse som metode, metodologi og teori	51
5.1 <i>Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</i>	51
5.2 <i>Diskursteori</i>	53
5.3 <i>Kritisk diskursanalyse</i>	55
5.4 <i>Språkets makt og funksjoner</i>	58
5.4.1 Språkets makt	58
5.4.2 Tekstens funksjon.....	59
5.4.3 Multimodalt samspill.....	60
5.5 <i>Analyseverktøy</i>	61
5.6 <i>Komparativ analyse</i>	63
5.7 <i>Utvalg av tekster</i>	63
5.8 <i>Metodologiske utfordringer</i>	66
5.8.1 Validitet	66
5.8.2 Reliabilitet	68
5.8.3 Forskningsetiske overveielser	69
5.9 <i>Analytisk fremgangsmåte</i>	70
6. Analyse	73
6.1 <i>Den juridiske diskursen</i>	73
6.1.1 Rettighetsorienteringen	74
6.1.2 Kriminalitetsorienteringen	76
6.2 <i>Nøytralitetsdiskursen</i>	78
6.2.1 Passivt språk og andregjøring	79
6.2.2 Statistisk tilnærming.....	80
6.2.3 Nøytralitetens rolle i lærebøker.....	81
6.3 <i>Familie- og samlivsdiskursen</i>	81
6.4 <i>Likeverd- og inkluderingsdiskurs</i>	83
6.4.1 Likeverd og kjønn	84
6.4.2 Å holdes utenfor likeverdet	85
7. Diskusjon av diskursene og implikasjoner av disse	87
7.1 <i>Andregjøring - undervisning om den andre</i>	87
7.2 <i>Fra heteronormativitet og homotoleranse til homonormativitet</i>	90
7.3 <i>Positive fortellinger om historisk utvikling</i>	93
7.4 <i>Et fraværende nytelsesperspektiv</i>	95

7.5 Implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken	97
7.6 Oppsummerende betraktninger	99
8. Konklusjon	102
8.1 Hovedfunn	102
8.2 Implikasjoner for lærerutdanningen	103
8.3 Forslag til videre forskning.....	103
Litteraturliste.....	105

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Gjennom årene fra LK06 til LK20 har det blitt satt et større fokus på LHBTI-personer og -representasjon i flere ulike aspekter av samfunnet. Tematikken har i større grad blitt inkludert i filmer og TV-serier, og den årlige Pride-markeringen blir stadig større og mer utbredt. I politikken debatteres det om innføring av et tredje juridisk kjønn. Et større mangfold innen seksualitet og kjønn løftes frem og blir mer synlig i samfunnet, og har medført endringer i kjønns- og seksualitetsdiskurser i det offentlige ordskiftet. Synliggjøringen er viktig for å bryte ned fordommer og diskriminering mot de av oss som ikke faller innenfor de cis- og heteronormative forventningene i samfunnet. Det er mange av oss som ikke identifiserer seg med ideen om 'det heteronormative', og tematikken påvirker og gjelder derfor samfunnet som helhet. For å bidra til et samfunn der mangfold, inkludering og antidiskriminering står sentralt, er det derfor viktig å trekke kjønns- og seksualitetstematikken inn i skolen, og å gjøre det på en god og formålstjenlig måte.

I dette masterprosjektet undersøker vi hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet som produseres i lærebøker i samfunnsfag og samfunnskunnskap, og hvorvidt det har vært en endring i diskursene fra lærebøkene tilknyttet LK06 og LK20. Tidligere, særlig før LK06 slik det redegjøres for i kapittel to, har seksualitetsundervisning gjerne vært knyttet til naturfagene, med et utpreget fokus på forplantningslære. Etter fagfornyelsen har kjønn og seksualitet derimot blitt et sentralt aspekt i samfunnskunnskap, både gjennom kompetansemålene og innføringen av det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring'. Disse endringene kan medføre, eller hvert fall tilrettelegge for, en mer inkluderende og normkritisk seksualitetsundervisning enn tidligere lagt opp til. Det var hovedsakelig disse endringene som var drivkraften i vår interesse av å undersøke diskurser i læremidler i samfunnsfag.

1.2 Aktualisering

Opplæringslova lovfester at alle elever har rett på et godt psykososialt miljø på skolen, uten noen former for diskriminering eller trakassering (1998, §§ 9 A-2 til A-4). I utredninger fra Djupedalsutvalget kom det frem at trakassering på skolen på bakgrunn av seksuell, orientering ofte hadde sammenheng med normer og forestillinger om normalitet (NOU

2015: 2, s. 103). Dette knyttes til heteronormativitet, en utbredt norm som handler om at man antar at alle mennesker er heterofile. Gjennom oppgaven vår vil vi ha et klart normkritisk blikk, som blant annet innebærer å avdekke og kritisere tegn på heteronormativitet, men vi vil også være oppmerksomme på 'homonormativitet' og 'cis-normativitet' som vokser frem i samfunnet. Fellestrekk ved normene er at man oppfatter én seksualitet eller kjønnsidentitet som homogen, og tillegger mennesker et sett av forventninger knyttet til seksualiteten eller kjønnsidentiteten.

21. april 2022 markerte at det var 50 år siden seksuell omgang mellom menn ble avkriminalisert ved at paragraf 213 i straffeloven fra 1902 ble opphevet (Tveter, 2022). Paragrafen likestilte seksuell omgang mellom menn med utuktig omgang med dyr, og usynliggjorde andre seksualiteter, for eksempel skeiv kvinnelig seksualitet. Konkubinatparagrafen, som forbød samboerskap mellom to ugifte av motsatt kjønn, ble også opphevet i 1972 (Bech, 2013). Selv om de hadde vært såkalte 'sovende' paragrafer i flere år, anses opphevelsen å ha stor symbolsk betydning, i tillegg til juridisk, ettersom den illustrerer en klar endring i samfunnets syn på skeive og sex utenfor ekteskapet. Opphevelsen av paragraf 213 ble begrunnet med at loven var diskriminerende og ville skape flere vansker for en allerede undertrykt minoritet (Tveter, 2022). 50-årsdagen ble blant annet markert med en beklagelse fra statsminister Jonas Gahr Støre, der han i sin tale takket dem som hadde kjempet kampen for opphevelsen, og adresserte den videre kampen for skeives rettigheter (Støre, 2022). Selv om paragrafen ble avskaffet i 1972, skulle det fortsatt gå fem år før homofili ikke lenger ble klassifisert som en psykiatrisk diagnose, og flere tiår skulle gå før skeives rettigheter til å inngå partnerskap, ekteskap og kirkelig ekteskap ble innvilget. Går man utenfor Norge, finner vi at homofili fortsatt er ulovlig i over 70 land, og i flere av disse risikerer man dødsstraff (Mendos et al., 2020). Nylig trakk også flere skoler i USA tilbake omtrent 400 bøker tilknyttet LHBTI-tematikk fra bibliotekene sine (Friedman & Johnson, 2022). Selv om man gjerne oppfatter USA som et land der skeives rettigheter har kommet langt, fungerer dette i realiteten som sensur av skeiv litteratur, og understreker et videre behov for kamp mot undertrykkelsen, også i skolen.

Selv om lovverket i Norge har utviklet seg betydelig, betyr det ikke at kampen for skeives rettigheter og representasjon er over. Vi finner dessverre nok av eksempler på voldstilfeller, andregjøring og direkte og indirekte diskriminering i samfunnet. I 2020 ble det rapportert at transpersoner opplever betydelige levekårsutfordringer, og selvmordsstatistikken er høyere blant skeive enn ikke-skeive (Anderssen et al., 2021, s. 97-98). Et tydelig fokus i

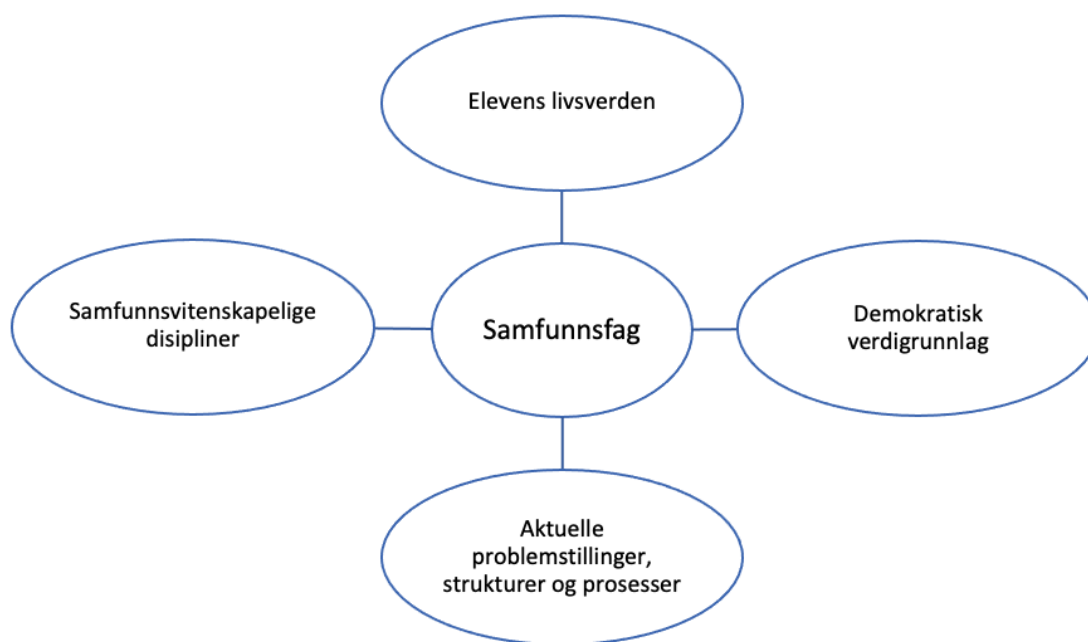
skolen på likeverd og mangfold innen kjønn og seksualitet, kan bidra til å stoppe diskriminering og skape et trygt grunnlag for at alle skal føle at man kan være den man er, hvilket også er i tråd med overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 og dens betoning av likeverd, mangfold og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Seksualitetsundervisningen i skolen spenner over flere fag og danner en arena for å inkludere mangfoldige forståelser av kjønn og seksualiteter. For at alle elever skal kunne relatere seg til denne undervisningen, er det viktig at den inkluderer flere ulike kjønnsforståelser og seksuelle orienteringer. En fersk rapport fra Sex og samfunn (2022) viser at elever setter stor pris på seksualitetsundervisning, og 7 av 10 ønsker mer av det. Rapporten understreker videre behovet for seksualitetsundervisning som inkluderer skeive seksualiteter. Ved spørsmål om hvilke temaer elevene savnet i undervisningen svarte 51% 'skeiv seksualitet', og 56% svarte 'følelser' (Sex og samfunn, 2022, s. 6). Nesten halvparten av elevene som ble spurt svarte også at de ikke syntes undervisningen var god nok. Dette, i sammenheng med tidligere forskning på seksualitetsundervisning, danner et tydelig grunnlag for at god seksualitetsundervisning er viktig, og at det er behov for forbedring.

1.3 Samfunnsfagdidaktisk relevans og posisjonering

Oppgavens samfunnsfagdidaktiske relevans kommer allerede til utsyn i oppgavens problemstilling og tematikk, ettersom den tar utgangspunkt i lærebøker brukt i samfunnskunnskapsundervisning, i tillegg til at oppgavens bakgrunn er endringer i læreplanene, som er sentrale styringsdokumenter i undervisningen. For å ytterligere understreke oppgavens samfunnsfagdidaktiske relevans og posisjonering, tar vi utgangspunkt i Christensens (2015) modell for samfunnsfagenes kunnskapsdomener, anvendt på kjønn- og seksualitetsundervisning.

Christensen (2015) har laget en modell for å illustrere de fire kunnskapsdomenene innen samfunnsfagene. De fire domenene er (1) aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser, (2) samfunnsvitenskapelige disipliner, (3) elevens livsverden og (4) demokratisk verdigrunnlag (Ryen et al., 2021, s. 16). Ryen et al. (2021, s. 17) understreker at man gjennom å balansere de ulike kunnskapsdomenene kan sørge for at undervisningen både er samfunnsvitenskapelig, aktuell både med tanke på samfunnet man lever i og for elevene selv, i tillegg til å inkludere demokratiske verdier. Slik det blir belyst i avsnittene under, er det mulig å inkorporere alle disse elementene i en normkritisk og inkluderende kjønn- og seksualitetsundervisning.



Figur 1: Forenklet versjon av Christensens (2015) modell over samfunnsfagenes fire kunnskapsdomener, gjengitt i Ryen et al. (2021, s. 16).

Innen kjønn- og seksualitetstematikk er det flere elementer som kan knyttes til aktuelle problemstillinger i samfunnet, og som derfor er nærliggende å inkludere i undervisningen. Eksempler på dette er muligheten for innføring av et tredje juridisk kjønn, og diskusjonen om hvorvidt man skal forby konverteringsterapi, eller såkalt 'seksuell reorienteringsterapi'. Dette er dagsaktuelle problemstillinger som er høyst relevante for undervisning tilknyttet kjønn og seksualitet. Hva gjelder det andre kunnskapsdomenet, samfunnsvitenskapelige disipliner, kan temaene for denne oppgaven sies å havne under flere samfunnsvitenskapelige felt, for eksempel sosiologi, statsvitenskap, sosialantropologi, kriminologi og mer tverrfaglige felt som kjønnsstudier. Dette kommer blant annet til syne gjennom fokuset på normene i samfunnet som privilegerer heterofile, språkets makt og spørsmål om demokrati og medborgerskap. Det at seksualitetsundervisningen i samfunnsfagene knyttes til samfunnsvitenskapene, gjør også at det i stor grad skiller seg fra det mer naturvitenskapelige fokuset på reproduksjon og lignende.

Elevens livsverden er et viktig stikkord for både oppgavens analyse og diskusjon, men også for kjønn- og seksualitetsundervisning i samfunnsfagene generelt. Seksualitet er et tema som er særs relevant for elevene i videregående skole, ettersom elevene er i en alder hvor man utforsker egen seksuell- og kjønnsidentitet. Det er derfor viktig at undervisningen omfatter temaer som er relevant for elevene, slik som identitet, følelser og grensesetting, i

tillegg til at undervisningen er inkluderende slik at elever som er i en sårbar posisjon også føler seg sett og representert i temaene som tas opp. Slik redegjort for under oppgavens teoridel (kapittel tre), kan også et elevnært perspektiv virke motiverende for elevene.

I forlengelse av kunnskapsdomenet tilknyttet elevens livsverden, vil det også bli interessant å se på hvilke elevers livsverden læremidlene knytter seg til, altså det didaktiske 'hvem-et' (Blennow, 2019). Slik vi vil belyse i oppgavens kapittel om tidligere forskning (kapittel fire), har forskning vist at seksualitetsundervisningen ofte fungerer andregjørende, heteronormativ og homotolerant (Røthing & Svendsen, 2010). I disse tilfellene blir det didaktiske 'hvem-et' heterofile elever, og undervisningen knyttes til heterofile elevers livsverden. Spørsmålet blir følgelig om det skeive 'hvem-et' får plass i læremidlenes diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet.

Det siste kunnskapsdomenet, demokratisk verdigrunnlag, kan innen seksualitetsundervisningen i stor grad knyttes til det å være aktive medborgere. Gjennom det tverrfaglige temaet 'Demokrati og medborgerskap' skal elevene i samfunnskunnskap blant annet øke deres kritiske bevissthet om samfunnet, undersøke utfordringer for menneskeverdet samt kunne påvirke samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er temaer som er særs relevante innen en normkritisk seksualitetsundervisning, blant annet tilknyttet heteronormativitet, andregjøring av skeive samt belysing av skeiv rettighetskamp gjennom tidene. Her ligger også det demokratiske verdigrunnlaget i tilknytning til kjønn- og seksualitetsundervisning i samfunnskunnskap.

1.4 Formål, problemstilling og avgrensning

Vi har i denne masteroppgaven som formål å undersøke hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet som blir produsert, og eventuelt reproduert, av lærebøker i videregående opplæring. Det ligger mye makt i språk generelt, men også i lærebøkens formidlingsmakt og deres fortolkning av læreplanen. Det er følgelig interessant å undersøke hvilke perspektiver de fremmer omkring kjønn og seksualitet. Dette vil vi undersøke gjennom problemstillingen:

Hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet produserer et utvalg samfunnsfagbøker i vg1/vg2 før og etter fagfornyelsen?

Som det fremkommer av problemstillingen, i tillegg til bakgrunnen for oppgaven som vist over, tar vi utgangspunkt i lærebøker som ble utgitt før og etter fagfornyelsen, ettersom denne

læreplanprosessen medførte endringer både i konkrete kompetansemål og gjennom tverrfaglige temaer.

Med utgangspunkt i Djupedalutvalgets (NOU 2015: 2) funn om at skeive blir mobbet og trakassert på bakgrunn av at de er utenfor 'det normale', i tillegg til økende oppmerksomhet rundt LHBTI-problematikk, mener vi det er interessant å undersøke hvilke diskurser skolens læremidler fremmer tilknyttet kjønn og seksualitet. Det er også lite forskning å oppdrive i tilknytning til lærebøkers fremstilling av disse temaene, især etter LK20s ikrafttredelse. På bakgrunn av dette mener vi at prosjektet vårt kan bidra med ny forskning på området, som igjen kan rette oppmerksomhet mot mer inkluderende lærebøker og seksualitetsundervisning i samfunnskunnskap.

Ettersom dette er en samfunnsfagdidaktisk masteroppgave, har vi valgt å avgrense problemstillingen og tekstutvalget til samfunnsfaget og lærebøker derfra. Selv om vår tematikk kan knyttes til det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring', snevrer vi oss likevel inn på lærebøker i samfunnsfag og samfunnskunnskap på videregående skole, blant annet på bakgrunn av oppgavens omfang.

Gjennomgående i hele oppgaven, men særlig i oppgavens analyse- og diskusjonsdeler, har vi også valgt å avgrense når det gjelder kjønnsstatikk. Denne avgrensningen gjør at vi i mindre grad har fokusert på kjønnsstatikk i betydningen likestilling mellom mann og kvinne og lignende, men heller på lærebøkernes fremstilling av kjønns mangfold, slik som inkludering av transpersoner og ikke-binære. Selv om likestilling mellom kjønnene er viktig, ble valget gjort både på bakgrunn av den overordnede problemstillingen og tematikken i oppgaven som i større grad dreier seg om seksualitets- og kjønns mangfold, samt vår interesse for temaet og oppgavens begrensede omfang.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av åtte kapitler, inkludert dette innledningskapittelet. Kapittel to omhandler kjønn og seksualitet i læreplankonteksten, ettersom endringer i læreplanen er et sentralt premiss for denne masteroppgaven. Kapittel tre tar for seg oppgavens teoretiske bakgrunn, med hovedvekt på skeiv teori, sosialkonstruktivistiske forståelser av kjønn og seksualitet samt normkritikk. Videre redegjør vi for tidligere forskning i kapittel fire, og tar for oss kjønn og seksualitetsundervisning, lærebøkers fremstilling av temaene samt bruk av lærebøker i samfunnsfagene. Kapittel fem er oppgavens metodekapittel. Metodekapittelet har først en teoridel med vekt på kritisk diskursanalyse som teori, basert på Faircloughs (2015) arbeider,

før vi tar for oss vår konkrete metode og forskningsdesign. Videre følger kapittel seks, som omfatter en kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker og elevnettsider. Kapittel syv diskuterer diskursene vi fant, og særlig hva implikasjonene av disse kan være, både for elever, seksualitetsundervisning og for samfunnet for øvrig. Siste kapittel, kapittel åtte, presenterer hovedfunnene fra analyse- og diskusjonsdelene, fremhever mulige implikasjoner for lærerutdanningen samt kommer med forslag til videre forskning.

2. Kjønn og seksualitet i et læreplanperspektiv

Ettersom vår oppgave og datamateriale tar utgangspunkt i endringer i læreplanen, fra LK06 til LK20, finner vi det formålstjenlig å inkludere et eget kapittel om læreplanutvikling med et særlig fokus på kjønn og seksualitet i læreplaner. Kapittelet er firedeelt, der vi først ser på læreplaner og læreplanutvikling generelt. Så ser vi nærmere på seksualitet og kjønn i læreplaner fra 1939 frem til innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), for å kunne se på hvilke normer og oppfatninger som har preget samfunnet. Her vil vi legge ekstra vekt på LK06 og revisjonen av denne, ettersom dette har en større plass i vår problemstilling. Neste del av kapittelet redegjør for kjønn og seksualitet i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som også representerer den sosiale, kulturelle og historiske virkeligheten vi befinner oss i nå. Avslutningsvis vil vi ta opp tråden fra aktualiseringen i innledningen og male et bilde av samtidskonteksten når det gjelder kjønn og seksualitet og hvordan tematikken portretteres i samfunnet og lovverket i dag.

2.1 Læreplanutvikling

I løpet av tiden det har vært lik tilgang til skolen for alle barn i Norge, har det vært flere læreplaner som har kommet og gått, blitt fornyet og utdatert. Med jevne mellomrom kommer det nye læreplaner i takt med samfunnets endringer og krav. Nye læreplaner utvikles slik at man kan øke både kunnskapen og ferdighetene til elevene, men læreplanene er også stor del av holdningsarbeidet i samfunnet (Goodlad, 1979, s. 20).

Utdanningsdirektoratet vektlegger at samfunnet endrer seg, og for at det elevene lærer skal være relevant og fremtidsrettet, må også læreplanene endres (Utdanningsdirektoratet, 2021). Følgelig gjenspeiler også læreplaner «sentrale idealer og forståelser som er rådende i samfunnet» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 75). På denne måten er skolen og læreplanene med på å utdanne elevene inn i samfunnets rådende diskurser, og skolen fungerer på denne måten reproduserende. Likevel skal elevene også læres opp til å bli kritiske medborgere som står opp for andre og seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å studere læreplanene, kan man derfor få innsikt i hvordan normer, oppfatninger og samfunnets diskurser har endret seg over tid.

Når læreplaner utvikles blir det nedsatt et utvalg som utformer et forslag som sendes ut på høring, før det så revideres og til slutt blir en ferdig læreplan som vedtas av styresmaktene. Utvalget blir nedsatt av Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for at Stortingsmeldinger

blir fulgt opp. Læreplanutvikling innebærer således en politisk styrt og lovgivende handling. Goodlad (1979) understreker at «these legislative acts affect decision making in education only if those responsible for decisions are aware of and understand the legislation» (s. 102). Dette skaper også et skille mellom læreplanen som faktisk blir vedtatt av Stortinget, den formelle læreplanen, hvordan lærerne forstår læreplanen, den oppfattede læreplanen, og senere utfører den i praksis, den utførte læreplanen, og det er ikke nødvendigvis slik at disse forståelsene er samsvarende (Goodlad, 1979). Læreplanen må derfor være såpass tydelig at lærere forstår hva som skal oppnås, samtidig som de må ha en frihet til selv å velge hvordan de underviser for å oppnå kompetansemålene satt av læreplanen. Hvis læreplanene ikke er tydelige nok, kan det føre til at flere lærere støtter seg på verktøy, slik som lærebøker, for å konkretisere hva læreplanen egentlig sier.

2.2 Seksualitet og kjønn i læreplaner før fagfornyelsen

For å få et innblikk i hvordan læreplanen har utviklet seg når det kommer til inkluderingen av kjønn og seksualitetstematikk, samt sette de aktuelle læreplanene for vår problemstilling (LK06 og LK20) i kontekst, vil vi belyse generelle trekk og aktuelle kompetansemål i læreplanene fra Normalplanen av 1939 fram til LK20. Etersom fokuset vårt er på endringer i læreplanen fra LK06 til LK20, vil hovedvekten ligge her. Selv om vår analyse knytter seg til samfunnsfag/samfunnskunnskap i videregående opplæring, vil vi også se på noen kompetansemål som skal være oppnådd etter grunnskolen, ettersom dette sier noe om hva man kan forvente at elevene har kjennskap til fra før.

2.2.1 Læreplaner fra 1939-1997

I 1939 kom den første undervisningsplanen, Normalplanen (N39), som var en nasjonal plan for folkeskolen (Vildalen, 2014, s. 190). N39 var tuftet på en gryende tanke om likestilling, som kommer til utsyn ved at jenter og gutter skulle være like mange timer på skolen og hovedsakelig ha samme fag (Røthing & Svendsen, 2009, s. 78). Jentene skulle likevel ha et husstellsfag, som tok bort undervisningstimer fra mer akademiske fag, noe som understreker tanken om en kjønnsforskjellig fremtid bygd rundt et heterofilt ekteskap (Røthing & Svendsen, 2009, s. 78). Hva gjaldt seksualitetsundervisning, skulle elevene i 7. klasse få undervisning om forplantningslære, i tillegg til kjennskap til utvalgte kjønnssykdommer, og seksualitetsundervisningen bar derfor preg av folkeopplysning (Røthing & Svendsen, 2009, s. 79).

Etter innføringen av en ny grunnskolelov i 1959, kom det en ny læreplan i 1960, Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Røthing & Svendsen, 2009, s. 79). Husstellfaget ble avskaffet, og man fikk et heimkunnskapsfag for begge kjønn. Fra 9. trinn ble heimkunnskap et valgfag, som i praksis hadde jenter som målgruppe. Følgelig fikk jenter på 1960-tallet «fortsett opplæring i de nødvendige ferdigheter for å bli egnede hustruer og mødre for sine framtidige ektemenn og barn» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 80). Seksualitetsundervisningen forble relativt lik som i N39, med en vektlegging av menneskets forplantning (Røthing & Svendsen, 2009, s. 80).

I 1974 ble Mønsterplanen (M74) innført. Samfunnet hadde utviklet seg, blant annet gjennom idealet om likestilling som kom med kvinnekampen på 1970-tallet, samt avkriminaliseringen av homofili og samliv utenfor ekteskapet i 1972 (Bech, 2013; Røthing & Svendsen, 2009, s. 81). Det nye fokuset på likestilling fremkommer i den generelle delen som fremhever at «Skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). Røthing og Svendsen (2009, s. 82) fremhever likevel at det fortsatt er det heterofile ekteskapet som fremstilles som idealet, og at man har et gjennomgående fokus på en likestilt kjernefamilie. Heteronormative forventninger ligger dermed implisitt i M74.

Seksualitetsundervisningen i M74 inkluderer nye temaer, blant annet inkludering av prevensjonsundervisning. Det var likevel en restriktiv prevensjonsundervisning, med fokus på hvordan prevensjon fungerte, og foreldrene måtte samtykke for at elevene skulle delta (Vildalen, 2014, s. 190). Homofili ble også omtalt for første gang i læreplanhistorien i Norge, i tilknytning til undervisning i naturfag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 300). Det ble likevel omtalt på en stigmatiserende måte, der M74 la opp til undervisning om «seksuelle ytringer som er forskjellige fra de vanlige» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 300; Vildalen, 2014, s. 190), noe som gjenspeiler at det var kort tid siden homofili ble avkriminalisert. I samfunnsfagene ble seksualitet i hovedsak tilknyttet lovverket, i tillegg til kunnskap om familien (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 301). Med andre ord var M74 preget av det vi i denne oppgaven omtaler som den juridiske diskursen og familie- og samlivsdiskursen.

I 1987 ble Mønsterplan av 1987 (M87) innført, som lignet mye på M74 hva gjelder tematikken tilknyttet kjønn og seksualitet. Fokuset på likestilling ble også videreført, med samme formulering som tidligere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 30). Dette peker på at det fortsatt var viktig med et fokus på likestilling i samfunnet.

M87 viderefører heterofili som et normativt ideal (Røthing & Svendsen, 2009, s. 84). I noen fag, slik som O-fag og livssynskunnskap, blir heterofili og homofili nevnt side om side, og elevene skulle følgelig lære om ulike seksuelle orienteringer (Røthing & Svendsen, 2009, s. 84). Homofili blir også nevnt implisitt i samfunnsfag, men da som et mulig tema under kompetansemålet tilknyttet Hiv og AIDS (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 233). Selv om M87 fortsatt legger opp til en mangelfull seksualitetsundervisning, bemerker Vildalen (2014) at «heterofili for første gang nevnes med eget ord, noe som utfordrer tanken om heterofili som det *eneste* grunnleggende og naturlige å orientere seg mot» (s. 192). Nytt er også at M87 tematiserer overgrep mot barn, noe som også omfatter seksuelle overgrep (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 232-233).

Ti år senere kom det en ny læreplan, Lærplanverket av 1997 (L97). Selv om denne planen til en viss grad representerer kontinuitet, inneholder den relativt store endringer. Det utpregede fokuset på likestilling fra M74 og M87 er nedtonet, og læreplanen trekker frem menneskelig likeverd framfor likestilling mellom kjønnene (Røthing & Svendsen, 2009, s. 85). Dette kan være en indikasjon på at man i 1997 tenkte at kvinner og menn var likestilte, hvert fall hva gjelder juridiske og politiske rettigheter, noe som kan være en problematisk antagelse (Røthing & Svendsen, 2009, s. 85).

Hva gjaldt undervisning om seksualitet, omtaler L97 heterofili og homofili side om side, i tillegg til at ekteskap og partnerskap sidestilles. L97 bruker også begrepet seksuell identitet i tilknytning til seksuelt mangfold (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 187). Læreplanen legger derfor opp til en formell likestilling av de to seksuelle orienteringene, selv om dette ikke direkte indikerer at lærebøker og klasseromspraksiser gjør det samme (Røthing & Svendsen, 2009, s. 86). Dette kan knyttes til Goodlads (1979) skille mellom den formelle læreplanen og den oppfattede og utførte læreplanen. I samfunnsfag på videregående skole lå fokuset hovedsakelig på lovgivning tilknyttet ekteskap, partnerskap og samboerskap, samt kunnskap om kjønnsroller og etiske dilemmaer ved seksualitet (Vildalen, 2014, s. 193). Med L97 fikk man også mulighet til å ta et valgfag innen samliv og seksualitet, der elevene fikk kunnskap om seksuelt mangfold og samliv, i tillegg til å lære om egne følelser og andre elementer tilknyttet seksualitet (Vildalen, 2014, s. 192). Selv om dette var et godt tilbud for elever på videregående skole, mener vi at fagets tematikk burde være del av fellesfagene for elevene ettersom det er svært viktig å lære om seksualitet og samliv, særlig for elever på videregående skole.

2.2.2 Kunnskapsløftet av 2006

I 2006 ble Kunnskapsløftet (LK06) innført i norsk skole. LK06 innebar et fokus på hva elevene skulle lære etter endt trinn, såkalte kompetansemål, heller enn på innholdet i opplæringen (Vildalen, 2014, s. 193). Lærerne sto dermed friere til å velge hvordan elevene skulle nå kompetansemålene. LK06 videreførte den generelle delen fra L97, men hadde nye fagspesifikke deler (Røthing & Svendsen, 2009, s. 86).

Kompetansemålene som omhandler seksualitet er formulert relativt generelt i LK06, selv om seksualitet blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene i samfunnsfag to ganger, henholdsvis for 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006; Vildalen, 2014, s. 193). Nytt med LK06 er likevel at de bruker begrepet 'seksuell orientering' for å beskrive seksuelt mangfold i samfunnsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 123). Røthing og Svendsen (2009) fremhever at «endringen i læreplanen åpner derfor for større variasjon og dybde i undervisningen om seksuell identitet og variasjoner i seksuell orientering» (s. 87). Det er etter vår mening viktig at læreplaner, som er førende dokumenter for elevers opplæring, åpner for et bredt seksuelt mangfold som igjen kan føre til mer inkluderende undervisning.

Selv om vi anser bruken av begrepet 'seksuell orientering' i LK06 som en positiv utvikling fra tidligere læreplaner, er det også flere problematiske aspekter ved kompetansemålene om seksualitet. Sammenlignet med L97, trekker LK06 en svært tydelig kobling mellom kultur og seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 124-125). Dette legger opp til en kulturalisering av seksualitet, og en mulig konsekvens kan være at man knytter det 'vi-et' ser på som negative seksuelle praksiser til andre kulturer, som igjen fører til en andregjøring av et kulturalisert 'dem' (Røthing & Svendsen, 2009, s. 133). Kulturalisering i forbindelse med seksualitet vil vi komme tilbake til under oppgavens kapittel om tidligere forskning.

På videregående skole får seksualitet mindre plass, og kompetansemålene er formulert mer generelt. Kompetansemålene legger kun vekt på endringer i familie- og samlivsformer samt kjønnsroller (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 125). Den individuelle lærer kan velge å trekke inn seksuelt mangfold i forbindelse med endrede familie- og samlivsformer, men læreplanen legger ikke eksplisitt opp til dette. Vildalen (2014) argumenterer for at dette er problematisk, ettersom elevene på videregående skole «statistisk sett er blant de mest utsatte når det gjelder uønsket seksuell kontakt med jevnaldrende, kjønnssykdommer og uplanlagt graviditet» (s. 193). Ettersom valgfaget samliv og seksualitet også ble tatt ut med LK06, vil vi argumentere for at denne læreplanen har et manglende fokus på seksualitet for elever på

videregående skole, noe som er problematisk med tanke på elevenes utvikling og identitetsarbeid.

Allerede i 2013 ble Kunnskapsløftet revidert. Denne revisjonen blir også normalt forkortet LK06, men for enkelhets skyld, vil vi i denne delen av oppgaven forkorte den som LK06-R. Med LK06-R kom det flere nye kompetansemål om kjønn og seksualitet i samfunnsfagene. Revisjonen innebærer at kjønnsrollebegrepet kom inn i kompetansemålene på 7. og 10. trinn i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 7-8). Generelt virker det likevel som om likestilling og kjønnsroller er temaer som tilhører historiedelen av samfunnsfag, noe som viser til en tanke om at man allerede har full likestilling i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 7; Røthing, 2020, s. 83-84). I naturfag har det likevel skjedd en endring der man har et sterkere fokus på kjønnsidentitet, noe som kan medføre at elevene lærer mer om transtematikk og kjønnspekteret, selv om dette ikke er en selvfølge (Røthing, 2020, s. 86).

I kompetansemålene for vg1/vg2 er det fortsatt et fokus på endringer i kjønnsroller fra ulike steder og tider. Selv om dette kan formidle at kjønn- og seksualitet anses som situert og kontekstuellet betinget, kan det samtidig føre til kulturaliseringer når det gjelder ideer om likestilling. Kompetansemålet på videregående fra LK06 om å se på endringer i familie- og samlivsformer blir også videreført, men det er i LK06-R slått sammen med kompetansemålet om kjønnsroller. Man skal derfor også se på endringer i samlivsform fra ulike steder og tider, og det blir videre tett knyttet til kultur (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Man kan tenke seg at kompetansemålet åpner opp for å gå nærmere inn på skeives kamp for rettigheter og skeives situasjon i Norge i dag versus tidligere, men kompetansemålet spesifiserer ikke dette.

Nytt med LK06-R er også at kjønn og seksualitet blir koblet sammen i kompetansemålene for 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 7-8; Røthing, 2020, s. 87). Temaer som grensesetting og lignende kommer også inn som et kompetansemål i samfunnsfag for 10. trinn, noe som må beskrives som en positiv utvikling, ettersom dette kan gjøre elevene i bedre stand til å skille mellom hva som skrider over egne grenser og hvordan man kan respektere andres grenser i forbindelse med seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

For å gjøre forskjellene i kompetansemålene som omhandler seksualitet og kjønn i LK06 og LK06-R tydeligere, har vi laget en tabell med aktuelle kompetansemål fra de to læreplanene. Vi har inkludert kompetansemål fra 7. trinn, 10. trinn og vg1/vg2, slik at man kan se hva det er forventet at elevene skal kunne både ved inngangen til videregående utdanning og etter samfunnsfag på videregående.

	Kunnskapsløftet (LK06)	Kunnskapsløftet revidert (LK06-R)
7. trinn	«Samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytning til kjærleik, samliv og familie» (s. 123)	«Samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap» (s. 7) «Gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape» (s. 7)
10. trinn	«Drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer» (s. 124)	«Gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet variere i og mellom kulturar» (s. 8) «Analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (s. 8)
vg1/vg2	«Forklare kvifor kjønnsroller varierer mellom samfunn og kulturar og diskutere kvifor kjønnsrollene endrar seg over tid» (s. 125) «Gjere greie for endringar i familie- og samlivsformer» (s. 125)	«Definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid» (s. 9)

Tabell 1: Kunnskapsdepartementet (2006, 2013)

2.3 LK20 - kjønn, seksualitet og kritikk av læreplanens struktur

Ordlyden i læreplanen for samfunnskunnskap tilknyttet LK20 har endret seg fra LK06-R hva gjelder kompetansemålene innen kjønn- og seksualitetstematikk. I LK20 lyder et kompetansemål: «reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Her trekkes kjønn og seksualitet eksplisitt frem som temaer som skal dekkes i samfunnskunnskap, og at fokuset skal ligge på refleksjon over og drøfting av ulike verdier og normer tilknyttet dette. Ettersom normer også skal drøftes, er det rom for å trekke inn et normkritisk perspektiv i undervisningen, som kan bidra til å bevisstgjøre elever på både heteronormative og homonormative holdninger i samfunnet.

Implementering av det tverrfaglige temaet ‘Folkehelse og livsmestring’ i LK20 vier også et nytt fokus til kjønn og seksualitet. Her blir blant annet identitetsutvikling, selvfølelse, tilhørighet og trygghet trukket inn som fokusområder, og innen samfunnskunnskap spesifiseres det at elevene møter temaer «som kjønn, seksualitet, grensesetjing, rus, digitale spor og personleg økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Vi ser her at kjønn og seksualitet settes sammen med flere andre viktige temaer innen ‘Folkehelse og livsmestring’. Det er likevel viktig at alle temaene dekkes inngående hver for

seg i undervisningen, for å unngå risikoen av at temaene smeltes sammen og dekkes delvis eller på en overfladisk måte.

Formålet med 'Folkehelse og livsmestring' i samfunnskunnskap er at elevene skal kunne ta «gode livsval og [få] forståing og respekt for mangfald og for andre sine verdier og livsval» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) og Røthing (2016) vektlegger blant annet betydningen av kritisk normbevissthet, og at dette kan virke positivt for mangfoldet. Formålet med 'Folkehelse og livsmestring' fremstår dermed forenelig med at elevene kan utvikle en kritisk normbevissthet, som kan begrunne behovet for et normkritisk blikk i undervisningen. Gjennom et slikt perspektiv har undervisningen et dyptgående formål om å fremme mangfold og forhindre trakassering og diskriminering av seksualitets- og kjønnsminoriteter.

Når det gjelder likestilling og kjønn kritiseres LK20 for samlet sett å ha en smalere tilnærming til temaene enn LK06-R (Røthing, 2020, s. 89). Kritikken begrunnes i at likestilling hovedsakelig tilknyttes juridiske og politiske forhold i LK20, og at behandlingen av kjønn som tema er forholdsvis smal (Røthing, 2020, s. 93). Kjønnsnormer tematiseres i svært liten grad, mens hovedvekten i større grad ligger på grensesetting (Røthing, 2020, s. 93, 104). Når kjønn, kjønnsnormer og kjønnsidentitet i liten grad blir tematisert, kan det vitne om en dikotom kjønnsforståelse som tar utgangspunkt i kjønnskategoriene mann og kvinne, og utelukker et bredere tilfang kjønnsforståelser. I og med at en bredere tilnærming til kjønn er noe som til stadighet diskuteres i media og samfunnet for øvrig, eksempelvis i diskusjon om innføring av et tredje juridisk kjønn, kan det virke både motstridende og forvirrende å ikke inkludere denne tematikken i skolen også.

Fra amerikansk kontekst har Mayo (2017) vist hvordan kjønn- og seksualitetstematikk har stått svakt i samfunnsfagene. Han påpeker at kampen for skeives rettigheter ikke blir innlemmet i menneskerettighetsundervisning på lik linje som kampen til andre minoriteter. Ut fra dette argumentet kan man også kritisere læreplanen for at kjønn og seksualitet i liten grad eksplisitt knyttes til det tverrfaglige temaet 'Demokrati og medborgerskap', eller kompetansemål som dekker kampen for rettigheter og anerkjennelse for ulike minoritetsgrupper. At kjønns- og seksualitetsminoriteter ikke eksplisitt trekkes inn kan medføre at disse utelates fra menneskerettighetsundervisningen. Børhaug (2017) har fremholdt et lignende argument. Han kritiserte fagfornyelsens forståelse av demokrati og medborgerskap for i liten grad vektlegge konkrete politiske og demokratiske institusjoner og

prosesser. En slik depolitisert diskurs kan ifølge ham føre til fremmedgjøring når elevene møter og deltar i institusjoner og prosesser utenfor skolen.

2.3.1 Kritikk av læreplanens struktur

Hidle og Skarpenes' (2021) analyse av læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet konkluderer med at LK20s innføring av tverrfaglige temaer og nye struktur gjør læreplanen kompleks og vanskelig å få grep på, noe de beskriver som en 'formalistisk obskurantisme'. I vurderingen av opplæringens organisering i 2014, problematiserte Ludvigsen-utvalget at det stadig legges til nye kunnskapselementer i fagene, uten at noe tas ut (NOU 2014: 7, s. 118). Ludvigsen-utvalget anbefalte en bred, tverrfaglig tilnærming, med fokus på dybdelæring og et bredt kompetansebegrep (NOU 2014: 7, s. 9-12). I arbeidet med fagfornyelsen mente likevel Kunnskapsdepartementet at en helhetlig, tverrfaglig tilnærming ville bryte med skolens etablerte fagtradisjon (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 25). Fagfornyelsen ble dermed basert på en hybrid modell, der de grunnleggende ferdighetene fra LK06 ble videreutviklet gjennom kjerneelementer og tverrfaglige temaer i LK20, samtidig som fagorganiseringen skulle ivaretas (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 25).

Hidle og Skarpenes (2021) problematiserer også at læreplanen «peker i mange retninger og at den ikke avklarer forholdet mellom de ulike læreplanelementene» (s. 42). Dette krever at undervisere i større grad må 'avkode' læreplanen. Fra en mer kompleks læreplan, tolker Hidle og Skarpenes (2021, s. 39) at læremiddelstyringen i undervisning kan forsterkes, ved at lærere støtter seg på forlagene sin operasjonalisering og avkoding av læreplanen. De nye læreplanene har blitt kritisert for å være for åpne og lite konkrete, som igjen kan bidra til økt bruk av lærebøker som strukturerende middel i undervisningen. Dersom disse tolkningene viser seg å stemme, vil det ytterligere styrke formidlingsmakten og påvirkningen lærebøkene har. Selv om analysen til Hidle og Skarpenes (2021) tar utgangspunkt i læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet, er strukturen den samme i læreplanen for samfunnskunnskap på vg1/vg2, og hovedkritikken synes dermed relevant for læreplanen vi forholder oss til.

2.4 Kjønn og seksualitet i samfunnet og lovverket i dag

Som vi har påpekt i innledningen, blir kjønn og seksualitet stadig tematisert i samfunnsdebatten. Tematikken har ofte utløst store debatter der svært polariserte meninger

har kommet til syne. Dette er ikke noe som er isolert til de siste årene, men tematikken har vært både kontroversiell og sensitiv gjennom store deler av historien. Homofili var i lang tid klassifisert som både en diagnose og noe kriminelt. Heldigvis har samfunnsdebattene, især frontet av skeive og LHBTI-organisasjoner som Det norske forbund av 1948 (DNF-48), gjennom historien bidratt til at både lover, normer og holdninger tilknyttet skeive har endret seg. I dag beskytter lovverket mot diskriminering på bakgrunn av seksuell orientering, og i likhet med læreplanene, er likestilling et uttalt mål (Tveter, 2022). Normaliteten av systematisk undertrykkelse og diskriminering har blitt mindre, men fortsatt opplever skeive blant annet urett, hets og vold på bakgrunn av sin seksuelle orientering, og et heteronormativt perspektiv i store deler av samfunnet bidrar til andregjøring og marginalisering. Dagens diskusjoner rundt kjønn- og seksualitetstematikk er derfor fortsatt høyst aktuelle.

I løpet av de siste årene har vi sett flere lovendringer med intensjon om å ivareta skeives rettigheter. Ved inngangen av 2021 trådte endringer i bioteknologiloven (2003, s. § 2-3) i kraft, som blant annet legaliserte eggdonasjon i Norge, og for skeive par ble det lovlig at to kvinner kan donere egg til hverandre. Dette var et viktig steg i retningen av å gi skeive par bedre muligheter til å stifte familie, noe som viser at lovverket beveger seg i retning av ytterligere likestilling av menneskers rettigheter uavhengig av seksuell orientering.

Diskusjoner rundt kjønnsidentitet og hvilke kjønn som 'finnes' har vært synlig i flere år. I Norge har vi i dag to juridiske kjønn, mens flere andre land, slik som India, Pakistan, Tyskland og Australia, i tillegg opererer med et tredje juridisk kjønn, 'X' (Norheim, 2021, s. 294). Tidligere krevde det diagnostisering, medisinsk behandling og fjerning av reproduktive organer for å kunne endre sitt juridiske kjønn i Norge, men i 2016 ble kravene avskaffet gjennom lovendring (Norheim, 2021, s. 294). Vi har dermed sett større endringer i kjønnsdiskursen i samfunnet i de siste årene, noe som sannsynliggjør at det kan komme enda flere endringer, både juridisk og holdningsmessig, tilknyttet kjønn og kjønnsidentitet.

Selv om disse lovendringene har hatt som mål å bidra til mer likeverd og mindre diskriminering og undertrykkelse, påpeker blant annet Tveter (2022) at det fortsatt er en lang vei å gå. Store deler av lovverket er skrevet ut ifra et heteronormativt og kjønnsnormativt perspektiv, som også har vært rådende i både skolen og samfunnet i lang tid (Røthing, 2008; Tveter, 2022). Et eksempel som gjerne løftes frem i dagens diskusjoner er skeive menns mulighet til å gi blod. Slik det er i dag pålegges menn som har hatt sex med andre menn en blodgiverkarantene på 12 måneder, med begrunnelsen at de defineres som risikogruppe for Hiv. Dette gjelder uavhengig om mannen har hatt den samme partneren over lengre tid, som vil tilsi at sjansen for seksuelt overførbare sykdommer er lav. I skrivende stund vurderer

likevel Helse- og omsorgsdepartementet å endre dette karantenekravet, noe som synliggjør endringer i seksualitetsdiskursene i samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022). Det er videre ønskelig med flere endringer i tråd med samfunnets stadig endrede oppfatning av kjønn og seksualitet, slik at lovverket faktisk skal kunne oppfylle sine mål om likestilling og likeverd.

3. Teori

Ettersom vi har et kritisk konstruktivistisk kunnskapssyn, hvilket blir redegjort for i oppgavens metodedel (kapittel fem), tar vi utgangspunkt i teoretiske forståelser av kjønn og seksualitet som stammer fra sosialkonstruktivismen. Her er særlig Butler (1993, 2006) sentral. Vår teoretiske bakgrunn er knyttet til skeiv teori og normkritikk, og bidragene og begrepene som fremkommer av dette kapittelet er i stor grad hentet derfra.

Ettersom vi skriver oss inn i en tradisjon der man anser seksualitet som konstruert og som et kulturelt fenomen, velger vi å gjennomgående bruke begrepet 'seksuell orientering', heller enn 'legning' og lignende. Dette gjør vi med bakgrunn i Røthing og Svendsens (2009) refleksjoner om at man «kontinuerlig *orienterer seg seksuelt i forhold til noe og noen*» (s. 50), i tillegg til at både Skeiv Ungdom (2021) og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir] (2020) foretrekker 'seksuell orientering' fremfor 'seksuell legning'.

Teorikapittelet starter med en redegjørelse av skeiv teori og sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn og seksualitet, der Cameron og Kulick (2003) og Butler (1993, 2006) er sentrale bidragsytere. Videre ser vi nærmere på identitetsteori og identitetens betydning for kjønn og seksualitet, med skeiv teori som en motstemme. Så redegjør vi for et bredt mangfoldsbegrep, som ligger til grunn for denne oppgaven, før vi så går nærmere inn på normkritikk, særlig inspirert av Røthing (2016) og Björkman et al. (2021). Deretter belyser vi heteronormativitet som fenomen. Kapittelet avsluttes med et fokus på samfunnsfagets og skolens rolle tilknyttet kjønn og seksualitet, med hovedvekt på Kumashiros (2000) anti-undertrykkende undervisning.

3.1 Skeiv teori og sosialkonstruktivisme

3.1.1 Skeiv teori som perspektiv

Queer teori, på norsk oversatt til skeiv teori, stammer fra begrepet 'queer' og knyttes til LHBTI-bevegelsen. LHBTI står for lesbiske, homofile, bifile, transpersoner og interkjønnpersoner. Det finnes flere ulike sammensetninger av LHBTI-begrepet, men siden både Bufdir (2020) og Skeiv Ungdom (2021) benytter dette i sine ordlister, bruker vi gjennomgående LHBTI eller skeiv som samlebetegnelse for seksuelle minoriteter og kjønnsminoriteter i oppgaven. Ordet 'queer', eller 'skeiv', var tidligere et skjellsord for mennesker som ikke identifiserte seg som heterofile, men ble på 90-tallet tatt i bruk av mer radikale skeive som ønsket å markere en avstand fra den forrige generasjonens homofile

aktivister (Kulick, 1996, s. 7-8). Bruken av skeiv blir derfor et slags merke for utgrupper der man tar tilbake ord som er brukt som skjellsord, for å videre ta stolthet i det (Cameron & Kulick, 2003, s. 27). Skeiv kan defineres som «en samlebetegnelse for seksuelle orienteringer, kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter som bryter med samfunnets forventninger om at man skal være heterofil og ciskjønn» (Skeiv Ungdom, 2021), og innbefatter dermed alle som kan sies å befinne seg utenfor heteronormen og/eller cis-normen. Skeiv kan dermed også være en gruppebetegnelse på mennesker som oppfatter seg selv som heterofile, men som lever et heterofilt liv annerledes enn hva samfunnet forventer, slik som mennesker som utøver BDSM eller heterofile som utøver ulike former for samtykkende seksuell fetisjisme.

Skeiv teori vokste frem som en kritikk og videreutvikling av feministisk teori. Kritikken var rettet mot den feministiske teoriens fokus på kjønn, herunder forholdet mellom menn og kvinner, og i mindre grad seksualitet og forholdet mellom kjønn og seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 41). Skeiv teori er ikke en enkeltstående teori, men heller en rekke ulike perspektiver man kan ta i bruk for å tolke samfunnet og menneskene som lever i det (Kulick, 1996, s. 9). Det som likevel er felles for alle disse perspektivene som inngår i skeiv teori, er et kritisk perspektiv på heterofili, og særlig heteronormativiteten som eksisterer i samfunnet, hvilket Cameron og Kulick (2003) definerer som «those structures, institutions, relations and actions that promote and produce heterosexuality as natural, self-evident, desirable, privileged and necessary» (s. 55). Perspektivene tilknyttet skeiv teori er dermed alle kritiske til heterofiliens selvsagthet i dagens samfunn og hvordan heterofili får en privilegert posisjon gjennom reproduksjonen av den som 'det naturlige'. Fokuset på heteroprivilegier skiller seg også fra den delen av feministisk forskning som har tatt heterofili for gitt når de ser på forholdet mellom kjønn innenfor en tokjønnsnorm. Heteronormativitet som konsept vil bli diskutert ytterligere i kapittel 3.5.

3.1.2 Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn

Frem til 1700-tallet var det en bred enighet i samfunnet om at det bare fantes ett biologisk kjønn, men denne ettkjønnsteorien ble etter studier av menneskers genitalier erstattet med tokjønnssteorien, der menn og kvinner forstås som to helt ulike kjønn (Norheim, 2021, s. 36). Tokjønnssteorien bygger på at penis gjør menn naturlig dominante, aktive, ambisiøse, objektive og analytiske, mens kvinners vagina bidrar til å gjøre dem naturlig passive, omsorgsfulle og følelsesdrevne. Tokjønnssteorien ble dominerende, og skapte grunnlaget for tokjønnsnormen som er svært utbredt i dag. Dette kan man for eksempel se i Norge hvor vi har to juridiske kjønn (Norheim, 2021). I litteratur om kjønn finner vi ofte et skille mellom

biologisk kjønn, 'sex', og kjønnsidentitet, 'gender' og 'gender identity'. Dette skillet er ikke konsekvent i all litteratur, men ut ifra konteksten begrepet brukes i, og basert på definisjonene til Bufdir (2020), velger vi å hovedsakelig forholde oss til begrepene biologisk kjønn og kjønnsidentitet når det aktivt skilles mellom dette i oppgaven. Biologisk kjønn skiller hovedsakelig mellom mann og kvinne, og bestemmes av sammensetningen av kjønnskromosomer, kjønns- og reproduktive organer. Kjønnsidentitet handler om menneskers opplevelse av å være mann, kvinne, begge deler, eller ingen av delene (Bufdir, 2020).

Tilknyttet tokjønnsnormen har vi begrepene kjønnsnormativitet eller cis-normativitet, som handler om underliggende forventninger om spesifikke måter man skal *gjøre* kjønn på. Et cis-normativt syn på kjønn anser alle mennesker som enten menn eller kvinner ut ifra det kjønn som ble bestemt av biologiske tegn ved fødselen (Holmqvist, 2016). Vi knytter dette til en dikotom kjønnsforståelse der man kun går ut ifra to kjønn: menn og kvinner. Hva slags kjønnsforståelse som uttrykkes i læremidlene vil være sentralt i vår analyse, for å avdekke hvorvidt de bidrar til å opprettholde cis-normativitet, og således marginaliserende kjønnsforståelser. I forbindelse med skolekonteksten skriver Skeiv Kunnskap:

Når man i norske skolebøker sier at «kvinner» får menstruasjon i puberteten overser man det faktum at ikke alle kvinner får mens. Det finnes både transkvinner, intersekkvinner og ciskvinner som ikke får menstruasjon og det finnes menn og andre kjønn som får det. (Skeiv Kunnskap, 2021)

Cis-normativitet innebærer at man ser på normativ kjønnsidentitet, altså en kjønnsidentitet som er i overensstemmelse med det biologiske kjønn fra fødselen, og gjør kjønn på en måte som den samfunnet forventer som mer legitim enn kjønnsidentiteter som bryter med normen. På denne måten regnes for eksempel transmenn som kvinner helt til de har fått kjønnsbekreftende behandling, for det er først når de sosiale omgivelsene ser på noen som mann eller kvinne at de blir akseptert som sådan (Holmqvist, 2016, s. 32).

Teoriene til den amerikanske filosofen og kjønnsforskeren Judith Butler, har vært sentrale i utviklingen av forståelsen av kjønn og normene tilknyttet dette. Hun legger til grunn at kjønn, spesielt kjønnsidentitet, er sosialt konstruert, og teoriene hennes har dermed en sosialkonstruktivistisk forankring (Butler, 2006). I tråd med de Beauvoirs tanker om kjønn, utfordrer Butler hva et biologisk kjønn faktisk innebærer, og hvorvidt biologisk kjønn og kjønnsidentitet henger sammen med hverandre. Dersom kjønnsidentitet skapes av kulturelle faktorer som den biologisk kjønnede kroppen tar til seg, har ikke kjønnsidentitet noen sammenheng med det biologiske kjønn (Butler, 2006). Det er 'fastsatte' identiteter og

dialogiske strukturer som kommuniserer etablerte identiteter, og kun når disse strukturene ikke lenger formidles gjennom medier og politiske kanaler, kan identiteter fritt oppstå og oppløses (Butler, 2006). Dette kan dermed skape et radikalt skille mellom det biologisk 'gitte' kjønn og kjønnsidentitet.

Butler trekker også frem at diskurser påvirker menneskers kjønnsidentitet, på lik linje med kulturelle faktorer. Dette understreker diskursenes makt og påvirkningskraft. Butler legger til grunn at det ikke finnes faste bånd mellom kropp, handlinger og identiteter, men heller kun konvensjoner mellom disse aspektene (Prieur, 2002). Diskurser kan sies å forme konvensjonene som påvirker, skaper og kan svekke båndene mellom kropp, handling og identitet. Kjønnsidentitet påvirkes av diskurser om 'det naturlige kjønn', og virkningene av disse diskursene kan begrense kjønnsutfoldelsen til de av oss som ikke føler oss hjemme i disse diskursene som sikter å sette grenser og prinsipper for kjønnsforutsetninger (Butler, 2006).

Butler sine teorier tar også utgangspunkt i Foucault sin forståelse av seksualitet og kjønn. Foucault betraktes som en pionér innen teorier om både makt, diskurser og seksualitet. Han kan plasseres i en poststrukturalistisk posisjon innen konstruktivismen, noe blant annet Butler viderefører. Foucaults teorier legger til grunn at subjektet er historisk konstruert gjennom diskurser som angir subjektposisjoner (Prieur, 2002). Diskurser er derfor store maktbærere som har påvirkningskraft til å skape og opprettholde rådende identiteter i samfunnet, og Foucault uttrykker bekymring for retningen diskursen om seksualitet tar, at det kan fungere som en slags sensur av kjønn (Foucault, 1995). I tilknytning til kristendommens dominans i vestlige samfunn, fremhever Foucault at kjønn ikke lenger er personlig, men det har også «blitt et offentlig anliggende, et anliggende mellom staten og individet; et helt nettverk av diskurser, vitensformer, analyser og påbud har beleiret det» (Foucault, 1995, s. 36). Foucault uttrykker dermed bekymring for at kjønn, og menneskers seksualitet, sensureres og undertrykkes av diskurser, og at det er en felles offentlig interesse i å holde en sosial kontroll over det. Slik sensur kan også medføre undertrykkelse av enkelte seksualiteter, som blant annet Epstein (1994) problematiserer.

Flere sentrale teoretikere innen kjønnsteori problematiserer hvordan kjønn og seksualitet kan være dynamisk og flytende, og at dette oppleves problematisk for mange å forholde seg til, ettersom mennesker gjerne anser kjønn og seksualitet som essensialistisk og uforanderlig (Butler, 1993; Epstein, 1994). Prieur (2002) diskuterer hvorvidt kjønn i størst grad skapes av samfunnsmessige faktorer eller om det er det individuelle som er styrende i å

utvikle identitet. Disse spørsmålene i kjønnsdebatten er det tilnærmet umulig å gi noen klare svar på fordi de belyses ulikt avhengig av forskningsteoretiske utgangspunkt.

Selv om den sosialkonstruktivistiske forståelsen i kjønnsdebatten ikke er noe alle er enige i, er det veletablert at identitet er en sosial konstruksjon, og det er dermed nærliggende for oss å legge til grunn at kjønnsidentitet også konstrueres av sosiale faktorer. Butler forklarer at en stabil og statisk fremstilling av kjønn eller kjønnsidentitet, vil innebære å konstruere et kjønn som «siterer historisk og kulturelt gitte normer» (Prieur, 2002, s. 6). Ved å identifisere seg innen en stabil fremstilling av et kjønn, gir man en betydning til det spesifikke kjønn og man viderefører historisk og kulturelt forankrede normer (Butler, 1993). Vi vektlegger heller betydningen av kjønn som noe dynamisk og ikke-essensialistisk, og stiller oss bak den sosialkonstruktivistiske forståelsen av at kjønn ikke er noe man har, eller en statisk beskrivelse av noe man er, men heller en norm som skapes i en kulturell kontekst.

3.1.3 Skeiv teori og dens betydning for forståelsen av kjønn og seksualitet

Som nevnt innebærer skeiv teori en kritikk av feminismens ensidige fokus på kjønn, og argumenterer for at man også må se på seksualitet, i tillegg til å se begge i sammenheng. Cameron og Kulick (2003) omtaler forholdet mellom kjønn og seksualitet slik: «[...] sexuality and gender have a 'special relationship', a particular kind of mutual dependence which no analysis of either can overlook» (s. 7). Ifølge forfatterne er kjønn og seksualitet dermed to ulike ting, samtidig som de må sees i sammenheng.

Seksualitet blir ofte forstått som hvilket kjønn man har en erotisk tiltrekning til, og resulterer i kategorier slik som homofil og heterofil (Cameron & Kulick, 2003, s. 7). I nyere tid er det likevel vanlig å se på seksualitet som et kulturelt fenomen, altså at seksualitet fortolkes og får betydning basert på det kulturelle heller enn det naturgitte (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Ved å se på seksualitet som et kulturelt fenomen går man også bort fra en identitetsforståelse av fenomenet, der man ser på seksualitet som noe man *er* eller *har*, og går over til en forståelse av seksualitet som noe man *gjør* eller *uttrykker*, i likhet med Butlers (1993) forståelse av kjønn. Cameron og Kulick (2003, s. 8) fremhever likevel i sin forståelse av seksualitet, at seksualitet er noe alle *har*, selv om en ikke definerer sin identitet rundt seksualitet. Butler (2006) fremhever også at tanken om seksualitet som konstruert gjennom det kulturelle. Det har blitt brukt for å argumentere mot en forståelse av at det finnes en naturlig og normativ seksualitet i samfunnet. Ideen om seksualitet som konstruert utfordrer dermed også tanken om heterofili som det 'normale' og 'naturlige'.

Hvis man, slik som både Butler (2006) og Røthing og Svendsen (2009), ser på seksualitet som noe man *gjør* eller *uttrykker*, knytter dette seg til kjønn, ettersom kjønn ofte har en rolle i hvordan man fortolker seksualiteten (Røthing & Svendsen, 2009, s. 37). Røthing og Svendsen (2009) forklarer sammenhengen mellom kjønn og seksualitet basert på Butler (2006). De ser på tre aspekter knyttet til fenomenene, henholdsvis fysiske kroppstegn slik som kjønnsorganer og bryster, sosiale kjønnsuttrykk som klær og uttrykksmåter, og til slutt begjærsretning, som forventes å være i motsatt retning av personens kjønnsuttrykk og kroppstegn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 38). Dette har videre sammenheng med heteronormen og tokjønnsnormen, der man forventer sammenheng mellom kvinnelige kroppstegn, kjønnsuttrykk og en tiltrekning av menn, og motsatt for menn. Cameron og Kulick (2003, s. 6-7) kaller dette for den dominerende ideologien tilknyttet kjønn, som sier at 'ekte menn' automatisk tiltrekkes kvinner, og at 'ekte kvinner' ønsker at menn blir tiltrukket av dem.

I forlengelse av forståelsen av kjønn og seksualitet, forventes det ofte at hvis man bryter med en av normene, vil personen også avvike på andre områder (Røthing & Svendsen, 2009, s. 39). Hvis man derfor ikke har sosiale kjønnsuttrykk som samsvarer med kroppstegn, forventes det ofte at personen også har en annen begjærsretning eller lignende.

3.2 Identitetsteori

Hittil har identitet, kjønn og seksualitet vært tett sammenflettet i mange av teoribidragene, og kjønn og seksualitet har blitt behandlet som konstruerende faktorer av menneskers identitet. For mange er dette sentrale deler av ens identitet, men teoretikere har vært uenige i hvor tett identitet, kjønn og seksualitet faktisk er, og hvordan forholdet mellom de ulike komponentene utspiller seg. Det er derfor interessant å gå nærmere inn på identitetsbegrepet og identitetsteori for å se de ulike tilnærmingene til identitet, seksualitet og kjønn.

Når det gjelder ulike identiteter, forholder mennesker seg gjerne til generaliseringer, siden det er dette de fleste fortolker seg selv i tråd med, men smale identitetsforståelser og generaliseringer kan virke undertrykkende (Prieur, 2002). Det at mange opplever egen identitet i samsvar med andres fortolkninger av en, viser at kroppens tegn har sterke, sosiale betydninger. Disse tegnene blir nødvendige for at mennesker skal kunne forstå hverandre og lettere samhandle. Den antatte sammenhengen mellom en persons kroppstegn, sosialt kjønnsuttrykk og retning på begjæret er knyttet til generaliseringer omkring en persons identitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 38). Slike generaliseringer kan også innebære at man

som skeiv opplever forventninger av andre skeive om å leve 'skeivt' og ha et kjønnsuttrykk som 'tilsvarer' din identitet, for eksempel mannlig femininitet. Dette knyttes til en slags homogeneralisering. Det er ikke alle som opplever at generaliseringer stemmer overens med egen identitet, noe som blant annet fører til at det er vanskelig for enkeltindivider å frigjøre seg fra generaliseringene. Fra et utdanningsperspektiv vil det derfor være viktig å undervise for kunnskap om og kritikk av generaliseringer, slik at elevene blir bevisste på at både deres egne og andres identiteter ikke behøver å være konforme til samfunnets bilde og forventninger.

3.2.1 Queer-begrepet som kritikk mot en smal identitetsforståelse

Kulick (1996, s. 17) omtaler skeiv teori som en slags anti-identitetsteori, og den utfordrer således vår forståelse av forholdet mellom identitet, kjønn og seksualitet. Ettersom identitet er noe som relaterer seg til andre, eksempelvis hadde ikke homofile vært et tema hvis det ikke hadde vært heterofile, fremhever forskere inspirert av skeiv teori at identitet er noe som oppstår i et system med andre, heller enn som en personlig egenskap (Kulick, 1996, s. 18). Det er derfor ikke objektive, autentiske identiteter det er snakk om, men heller sosiale konstruksjoner innenfor det systemet eller kulturen man er del av. Selv om skeiv teori forholder seg kritisk til 'autentiske' identiteter som konstruert, betyr ikke dette at mennesker ikke kan føle at egen seksuell orientering eller kjønn definerer dem og dermed er en stor del av deres identitet.

Cameron og Kulick (2003) forklarer at alle har en seksualitet, men ikke alle definerer identiteten sin rundt seksualitet. Seksuelle identiteter kan følgelig skille seg fra ens seksualitet. Cameron og Kulick (2003) skriver her innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon, ved at menneskelig atferd er sosialt konstruert, og aldri kun er basert på natur eller instinkt. De bygger derfor på mange av de samme tankene rundt seksualitet som blant annet Butler (2006). Cameron og Kulick (2003, s. 11) trekker likevel frem at den normative heterofilien sjelden presenteres som en identitet, mens homofili eller bifili ofte presenteres på en slik måte, noe som kan sies å styrke heterofilens hegemoniske posisjon.

Slik redegjort for under skeiv teori, ble seksuell orientering tidligere sterkt knyttet til identitet, og merkelapper som 'lesbisk' og 'homofil' ble oppfattet som en stor del av personens identitet (Cameron & Kulick, 2003, s. 77). Dette ble likevel kritisert som lite inkluderende, ettersom disse kategoriene ofte presenterte en homofil mann fra den hvite middelklassen, og at man dermed marginaliserte mennesker som sto utenfor eller ikke følte seg hjemme i disse kategoriene (Cameron & Kulick, 2003, s. 77). Queer-bevegelsen skapte

bevissthet om og oppmerksomhet rundt et bredere landskap av identiteter, som enten delvis eller helt kan gå under de 'etablerte' seksuelle identitetsmarkørene.

I forholdet mellom seksualitet og identitet, tydeliggjør Cameron og Kulick (2003) at et absolutt fokus på identitet i stor grad begrenser de spørsmålene vi kan stille rundt seksualitet. De forklarer videre at «[i]dentity is doubtless one dimension of sexuality. However, limiting an examination of sexuality to 'sexual identity' leaves unexamined everything that arguably makes sexuality sexuality: namely, fantasy, repression, pleasure, fear and the unconscious» (Cameron & Kulick, 2003, s. 104-105). Seksuell identitet blir dermed ansett som et aspekt av ens seksualitet, men undersøkelsen av seksualitet må gå utover et absolutt fokus på identitet hvis det skal klare å redegjøre for hvordan seksualitet opprettholdes og formidles gjennom språk og diskurser.

3.3 En bred forståelse av mangfoldsbegrepet og kritisk mangfoldskompetanse

Mangfoldsbegrepet har lenge vært tett tilknyttet kultur og etnisitet, og har i den senere tid blant annet blitt brukt i stedet for 'multikulturell' og 'flerkulturell' (Røthing, 2016, s. 36). I slike sammenhenger ligger en smal forståelse av mangfoldsbegrepet til grunn, mens en bredere forståelse også omfatter mangfold innenfor seksualitet, kjønn, religion og funksjonalitet, i tillegg til kultur, språk og etnisitet. I vår videre bruk av begrepet henviser vi til en bred forståelse av mangfold, ettersom vårt fokus er på normkritikk og antidiskriminering innenfor kjønn- og seksualitetstematikk. Mangfold kan ha en normativ forståelse som noe positivt, berikende og ønskelig, og det er gjerne en slik forståelse som fremmes på policynivå og innen utdanningsfeltet (Westrheim & Hagatun, 2015). Denne forståelsen har blitt kritisert for å fremstille mangfold som et udiskutabelt gode, og redusere det til et honnørord uten tilstrekkelig operasjonisering eller forklaring. Som følge av dette kan man risikere å ukritisk ta del i «en mangfolddiskurs som tildekker forskjeller og strukturell urettferdighet som er en del av den mangfoldige virkeligheten, også i utdanningsfeltet» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177). Det argumenteres derfor for at det er nødvendig med et kritisk blikk på føringene som ligger til grunn når mangfoldsbegrepet brukes, spesielt i policydokumenter, og tenke over hva som *ikke* beskrives når mangfoldsbegrepet brukes (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177).

I de ulike oppfatningene av mangfoldsbegrepet kan man se tendenser til polarisering, der enkelte anser det som en berikelse og ressurs i samfunnet, mens andre ser det som en utfordring. Nyléhn og Biseth (2015) setter denne polariseringen på prøve, og bryter ned en dikotom forståelse av mangfold til at det heller er en essensiell del av den menneskelige natur.

Innen pedagogikk skal en slik holistisk og sammensatt forståelse av mangfold bidra til at man skal lære å se individet fremfor stereotyper, og at ethvert individ innehar mange ulike kilder til mangfold (Nyléhn & Biseth, 2015, s. 315).

Normkritikk og mangfold har en sammenheng ved at normkritiske perspektiver springer ut fra blant annet feministisk teori, kritisk pedagogikk og skeiv teori, som nettopp er teorier som sikter til å løfte frem mangfold og skape større rom for mangfold. Normkritiske perspektiver retter også fokus mot majoritetsnormer og medfølgende privilegier samt forhold mellom minoriteter og majoriteter. Røthing (2016) knytter det normkritiske perspektivet og det brede mangfoldsbegrepet sammen til 'kritisk mangfoldskompetanse', som innebærer et maktkritisk grunnlag og kunnskap om strukturelle forhold som bidrar til diskriminering, forskjellsskaping og andregjøring innenfor ulike deler av samfunnet. I likhet med Røthings (2016) kritiske mangfoldskompetanse, legger vi en grunnleggende makt- og normkritisk tilnærming til grunn når vi skriver om mangfold, noe som også fremkommer av oppgavens teoretiske grunnlag.

3.4 Normkritikk og normkritisk pedagogikk

Normkritisk pedagogikk er en forholdsvis ung tradisjon, som oppsto tidlig på 2000-tallet i Sverige. Det bygger videre på maktkritiske perspektiver fra feministisk og poststrukturalistisk teori, Freires kritiske pedagogikk og Kumashiros anti-undertrykkende undervisning, som vi går nærmere inn på nedenfor (Björkman et al., 2021; Norheim, 2021). Normkritiske perspektiver «er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster» (Røthing, 2016, s. 34). Et viktig element er dermed å undersøke hvordan majoritetsprivilegier oppstår, for å så undersøke disse kritisk. Dette gjelder både andres privilegier, men også ens egne.

I den norske skolen blir det stadig rettet oppmerksomhet mot antidiskriminerende arbeid (NOU 2015: 2), og ved hjelp av normkritisk pedagogikk skal man hjelpe elever til å utvikle varige ryggmargsreflekser mot maktrelasjoner og andregjøring hos elever som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet (Røthing, 2020, s. 53). Normkritisk pedagogikk sikter dermed til å utvikle elevers mangfoldskompetanse når det gjelder kjønn og seksualitet, slik at mangfold kan bidra til utvikling både i skolen og samfunnet for øvrig.

Normer er på ingen måte utelukkende negative. Det er nødvendig med normer i samfunnet, slik at mennesker kan forstå hverandre bedre og samhandle fra et felles utgangspunkt. Likevel har vi sett, blant annet gjennom teori presentert i dette kapitlet, at

enkelte normer og tattforghtheter kan virke undertrykkende, andregjørende og ekskluderende. Det er slike negative implikasjoner av normer, og diskursene som bidrar til å opprettholde dem, som er utgangspunktet for vårt forskningsspørsmål. Vi skriver derfor ut ifra et normkritisk perspektiv. Normkritisk pedagogikk tar sikte på å undervise for å bevisstgjøre og kritisere sosiale normer og holdninger i samfunnet som medfører skjevfordeling av privilegier (Norheim, 2021, s. 286). Normkritisk undervisning er nødvendig for å kjenne igjen og utfordre normative og naturliggjorte diskurser rundt heterofili og cis-kjønn, for å videre kunne tilrettelegge for et inkluderende og mangfoldig samfunn.

Normkritisk pedagogikk står i et motsetningsforhold til det som blir kalt toleransepedagogikken, der man har et toleranseperspektiv overfor 'den Andre' heller enn et normkritisk perspektiv på majoritetsprivilegier. Røthing og Svendsen (2009) skriver at dette toleranseperspektivet «innebærer at det er et 'vi' som skal lære seg å tolerere 'dem', og dette 'vi-et' får samtidig anledning til å trekke opp grenser for hva som kan tolereres og hva som ikke kan tolereres» (s. 221). Undervisning med et toleranseperspektiv kan derfor være med å styrke skillet mellom 'vi-et' og 'dem', og dermed skape et hierarkisk forhold mellom gruppene, ettersom det kun er 'vi-et' som skal lære å tolerere 'den Andre'. På denne måten er toleranseperspektivet med på å opprettholde privilegeringen av majoriteten.

Selv om den normkritiske pedagogikken virker mer formålstjenlig for å skape bevissthet om marginalisering og andregjøring enn toleransepedagogikken, har også normkritikken møtt kritikk, dog ikke i like stor grad. Normkritisk pedagogikk har blant annet blitt kritisert for dets motsetningsfylte subjektsyn; når noen pekes ut som 'normbrytere' oppstår nye avgrensede subjektposisjoner (Björkman et al., 2021, s. 186). Björkman, Bromseth og Hill (2021) trekker også fram det faktum at når lærere blir oppfordret til å granske normene i samfunnet, er de samtidig med på å reproducere disse subjektposisjonene.

Et av målene ved normkritisk pedagogikk er å sette lys på normene som er med på å privilegere enten deg selv eller andre. Dette kan være vanskelig å gjøre når man selv er delaktig i å reproducere normene som privilegerer en selv. Når man selv er privilegert er det også mulighet for at man har et ønske om at privilegeringen egentlig skal vedvare, eller at man ikke ønsker å undersøke denne privilegeringen kritisk (Björkman et al., 2021, s. 186). Dette kan også være krevende for elevene. I det svenske offentlige ordskiftet har normkritikken også blitt kritisert for blant annet å være for politisk korrekt (Lindeborg, 2016). Fokuset på å være kritisk overfor alle normer som skaper privilegering, samt en utstrakt politisk korrekthet, kan videre være med på å innskrenke samtalerommet. I denne diskursen står normkritikken

for en selektiv kritisk posisjon. Et spørsmål blir også hvilke normer som egentlig skal erstatte normene som blir kritisert.

Mot kritikken er det mulig å argumentere at målet ikke nødvendigvis er å produsere nye normer, men å svekke ekskluderende normers hegemoniske posisjoner og føringer. Vi argumenterer for at den enkelte lærer bør ha et gjennomgående normkritisk syn i undervisning, og det er dermed viktig med god kunnskap om normkritisk pedagogikk for å kunne utføre det i klasserommet.

3.4.1 Kritisk pedagogikk

Kritisk pedagogikk ble introdusert av den brasilianske pedagogen Paulo Freire i hans verk *De undertryktes pædagogik* (1973), der han tar utgangspunkt i marxistisk klasse teori og kritiserer utdanningssystemet i Brasil for å privilegere overklassen og undertrykke de fattige (Björkman et al., 2021, s. 182). Freire (1973) vektlegger at utdanning enten kan bidra til å opprettholde det sosiale systemet med gjeldende normer, eller frigjøre fra de gjeldende maktstrukturene i samfunnet. Undervisning innenfor en kritisk tradisjon fokuserer på å avdekke maktstrukturer gjennom dialogisk undervisning sammen med ‘de undertrykte’ (Freire, 1973). Kritisk pedagogikk skal bidra i en bevisstgjøringsprosess om strukturell undertrykkelse av ‘svake grupper’, der bevisstgjøringen innehar tilstrekkelig kraft til å endre virkeligheten (Freire, 1973). Utdanning skal skje i et fellesskap som inkluderer mennesker fra alle sosiale klasser, og ikke kun overklassen. For kritiske pedagoger vil slik praksis være frigjørende siden det tillater å både oppfatte ulike perspektiver, samt å handle på et grunnlag som kritiserer dominerende og undertrykkende maktstrukturer (Johnson & Morris, 2010). På lignende måte fokuserer normkritisk pedagogikk på å bevisstgjøre om og stille spørsmål ved makt og normer i skolen og samfunnet «för att bidra till en befriande och samhällsförändrande pedagogisk praktik» (Björkman et al., 2021, s. 183). Selv om skolen kritiseres for å reprodusere sosiale klasser, fokuserer kritisk pedagogikk på at utdanning heller kan fungere som et viktig ‘verktøy’ som bidrar til å redusere ulikhet og undertrykkelse (Johnson & Morris, 2010).

3.5 Heteronormativitet som fenomen

Heteronormen og heteronormativitet har vi allerede diskutert under skeiv teori. Som tidligere skrevet, er fellestrekket blant perspektivene som inngår i skeiv teori at de ser den normative heterofilien som et problem som bør stilles til veggs (Kulick, 1996, s. 9). Å skrive seg inn i en tradisjon tilknyttet skeiv teori, innebærer derfor også å være kritisk til normative og diskursive

naturaliseringer i samfunnet, og da særlig hvordan samfunnet privilegerer heterofili. Skeiv ungdom, en interesseorganisasjon for unge LHBTI-personer, forklarer heteronormen slik:

Normer er uskrevne regler vi møter på i samfunnet. Ofte kan vi møte en slags uskreven regel som antar at «alle er heterofile». Det blir ofte forventet at gutter skal være interessert i jenter og jenter skal være interessert i gutter. Denne forventningen kaller vi heteronormen. Når vi møter en forventning om å være heterofil, kan det oppleves vanskelig å være noe annet, for eksempel homofil, panfil, aseksuell eller andre seksuelle orienteringer. (Skeiv Ungdom, 2021)

Definisjonen er i tråd med andre definisjoner av heteronormen og implikasjoner av heteronormativitet i samfunnet. Butler (2006) påpeker at heteronormen bidrar til å opprettholde et undertrykkende heterofilt hegemoni. Kort forklart er heteronormen og heteronormativitet en forventning om at alle er heterofile. Eksempelvis er det sjelden praksis å spørre åpne heterofile når de 'kom ut' som heterofile, mens dette er et vanlig spørsmål skeive opplever. Når det er en underliggende antagelse om at alle er heterofile, er det også med på å gjøre heterofili til det mest 'naturlige'. Den normative heterofilien blir derfor ikke noe man stiller spørsmål ved. På den andre siden blir derimot andre seksuelle orienteringer følgelig 'unaturlig' eller 'uønsket' (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). På denne måten kan det å ha en annen seksuell orientering enn heterofili oppleves som vanskelig, slik Skeiv Ungdom påpeker.

Heteronormativitet knytter også kjønn og seksualitet sammen, som vi diskuterte tidligere. Det er derfor en forventning om samsvar mellom kroppstegn og seksuell orientering, hvilket er med på å styrke forventningene om heterofili. Cameron og Kulick (2003) skriver at «the conflation of gender deviance and homosexuality comes about because heterosexuality is in fact an indispensable element in the dominant ideology of gender» (s. 6). Den normative heterofilien gjør derfor at mennesker med andre sosiale kjønnsuttrykk enn det som forventes etter tanken om heterokjønn, blir forventet å ha en annen begjærsretning enn heterofili. Heterokjønn er et begrep av Ingraham (1994, s. 204) som innebærer en konfrontasjon av å knytte heterofili med 'det naturlige', og kjønn med det kulturelle, og antyder heller at begge er sosialt konstruert, åpne for andre sammensetninger, og åpne for endring.

Hvis heterofili blir sett på som det 'naturlige' eller 'mest ønskelig', privilegerer man således også alle som tilhører denne kategorien, samtidig som andre mennesker blir satt utenfor det 'normale' og følgelig marginalisert. Røthing og Svendsen trekker frem at hovedpoenget ved begrepet 'heteronormativitet' innen skeiv teori faktisk er «å diskutere og

problematisere rettighetene som er knyttet til heteroseksualiteten og de prosesser som privilegerer heteroseksualiteten» (2009, s. 40). Man ønsker derfor å kritisk undersøke normen som fører til en privilegering av heterofile.

Et annet privilegium tilknyttet heteronormativiteten, er det å slippe å få identiteten sin tematisert. Sibeko og Eriksen (2022) tematiserer dette i forbindelse med rasismeforskning, men ettersom vår tematikk også dreier seg om et sensitivt tema og marginaliserende praksiser, finner vi konseptet overførbart. Svendsen (2012) legger også vekt på, i forbindelse med undervisning om 'den Andre', at heterofili som seksuell orientering sjelden blir tematisert eller problematisert, noe som peker på heterofiliens dominante plass i samfunnet.

Heteronormativitet knytter seg til normkritikken, ettersom et av hovedmålene til normkritikk er å undersøke hvordan normer gjør at visse mennesker blir privilegert og hvordan dette blir opprettholdt (Røthing, 2016, s. 34). Hvis en går tilbake til skillet mellom normkritisk pedagogikk og toleransepedagogikk, blir homotoleranse et slags motstykke til å kritisk undersøke heteronormativitet. Der man med et kritisk blikk på heteronormen setter søkelyset på hvordan majoritetsgruppen blir privilegert, fokuserer man heller på toleranse overfor minoritetsgruppen i det som kan kalles homotoleranse.

Hvis man har et fokus på homotoleranse, impliserer dette en grensdragning mellom et 'vi' og 'de Andre', der 'vi-et' er privilegert og har mulighet til å tolerere 'den Andre', noe som fører til et slags makthierarki (Røthing & Svendsen, 2009, s. 221). Et slikt toleranseperspektiv forsterker dermed heteroprivilegiene som allerede er til stede i dagens samfunn, og hindrer således en normalisering eller naturalisering av 'de Andre'. I tillegg til at det privilegerer majoriteten, er det også med på å understreke forskjeller mellom grupper, som gjør at det kan føles vanskelig å være noe annet enn heterofil, eller at det er vanskelig å trå ut av 'vi-et' (Røthing & Svendsen, 2009, s. 149). Tidligere forskning viser at homotoleranse er et vanlig konsept innen seksualitetsundervisning i Norge, noe som vil bli nærmere omtalt i oppgavens del om tidligere forskning.

I nyere tid har også et nytt begrep vokst frem, nemlig homonormativitet. Homonormativitet viser til det Duggan (2003) forklarer som en «demobilized gay constituency and a privatized, depoliticized gay culture anchored in domesticity and consumption» (s. 50). Homonormativitet peker dermed mot en individualisering og depolitisering av skeiv kultur gjennom forankring i hjem- og familielivet. Duggan (2003) fremhever også en slags markeds mekanisme der skeivhet blir konsolidert i forbrukersamfunnets normativitet. Begrepet kan i så måte delvis knyttes til homotoleranse, ettersom det bygger på en tanke om at 'vi-et' aksepterer, eller tolererer, skeive så lenge de

fører samme livsstil som samfunnet forventer av heterofile par. Det vil si et liv med en fast partner man gifter seg med, og senere får barn med, altså en tanke om at man skal 'ligne mest mulig på heterofile' (Stryker, 2008, s. 146). Homonormativitet fungerer også heteronormativt i den forstand at den ikke utfordrer heteronormative idealer (Duggan, 2003, s. 50). Dette kan videre skape snevre rammer for skeive i samfunnet som helhet, og smale fremtidsbilder for elevene i skolen, i tillegg til at heterofiliens hegemoniske plass ikke blir utfordret.

3.6 Samfunnsfagene og skolens rolle

Skolen har, ifølge Biesta (2009), tre ulike funksjoner, nemlig kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering dreier seg om å gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse de trenger, noe som kan knyttes til den tradisjonelle fagundervisningen med overføring av kunnskap (Biesta, 2009, s. 39). Dette kan også knyttes til det Freire (1973) kalte 'sparekasseundervisning' der elevene blir rene mottakere av fagstoff som de skal memorere. Sosialisering handler om hvordan elevene, gjennom utdanningen, blir del av samfunnet og dets orden, noe som medfører at denne funksjonen er med på å videreføre samfunnet, dets kultur og tradisjoner (Biesta, 2009, s. 40). Utdanning bidrar også til at elevene får muligheten til å utvikle seg som unike individ eller subjekt, noe Biesta (2009) kaller subjektivering. Subjektivering står delvis i motsetning til sosialisering, ettersom subjektiveringsfunksjonen innebærer å utdanne autonome, kritiske elever, som handler og tenker uavhengig, og som våger å si imot det eksisterende for å kunne skape et bedre samfunn (Biesta, 2009, s. 40-41). Disse ulike funksjonene utdanning kan ha er interessant for vår oppgave, ettersom lærebøkene kan legge opp til undervisning som fyller de ulike funksjonene i ulik grad. Eksempelvis kan det være problematisk dersom lærebøkene utelukkende muliggjør kvalifisering og sosialisering, ettersom dette, jamfør normkritikken, for eksempel kan videreføre det heteronormative samfunnsgrunnlaget.

Slik vist i oppgavens innledning, er et av kunnskapsdomenene i samfunnsfagene elevenes livsverden, og følgelig er dette en sentral del av faget (Christensen, 2015). Ikke bare er dette en sentral komponent i faget, men motivasjonsteori og tidligere forskning om elevers motivasjon for samfunnsfag har vist at det å ta utgangspunkt i elevenes livsverden kan skape økt motivasjon for elevene (Børhaug & Borgund, 2018). Børhaug og Borgund (2018, s. 110) trekker frem at elevenes emosjonelle investering i temaet kan gi økt motivasjon, og trekker konkret frem temaer tilknyttet seksualitet som temaer elevene er interessert i. Temaer som angår elevene, altså er knyttet til deres livsverden, gir også økt motivasjon, og ettersom kjøn-

og seksualitetstematikk i stor grad angår elevene, vil vi argumentere for at et fokus på dette kan virke engasjerende og motiverende for elever (Børhaug & Borgund, 2018). Dette kan knyttes til det som kalles indre motivasjon innen motivasjonsteori, som oppstår gjennom «aktiviteter som utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

3.6.1 Anti-undertrykkende undervisning

Anti-oppressive education, eller anti-undertrykkende undervisning, er en form for undervisning som forsøker å gi bevissthet om hvordan undertrykkelse fungerer, og hvordan man kan jobbe mot det (Kumashiro, 2000, s. 25). Kumashiro (2000) definerer undertrykkelse som «a situation or dynamic in which certain ways of being (e.g., having certain identities) are privileged in society while others are marginalized» (s. 25). Heteronormativitet faller dermed under begrepet undertrykkelse, ifølge Kumashiro. Kumashiro (2000) trekker frem fire tilnærminger til undervisning som er anti-undertrykkende, henholdsvis ‘undervisning *for* den Andre’, ‘undervisning *om* den Andre’, ‘undervisning som er *kritisk* overfor privilegering og andregjøring’ og ‘undervisning som *endrer* elever og samfunn’. Disse ulike tilnærmingene innebærer ulike forståelser av hva undertrykkelse er og hvordan man kan få til en endring hos elevene og i samfunnet for øvrig.

Undervisning *for* den Andre handler om å forbedre situasjonen til elevene som blir andregjort og marginalisert i skolen (Kumashiro, 2000, s. 26). Fokuset til denne tilnærmingen til anti-undertrykkende undervisning er å skape et trygt rom for de andregjorte elevene, slik at de føler seg trygge og unngår å bli mobbet eller lignende (Kumashiro, 2000, s. 28).

Undervisning *om* den Andre skiller seg fra metoden beskrevet over, ved at man heller fokuserer på kunnskap om ‘den Andre’, både blant de privilegerte og de marginaliserte (Kumashiro, 2000, s. 31). Målet blir dermed å få frem forskjeller mellom gruppene, og anse disse forskjellene som normale eller naturlige, blant annet ved hjelp av narrativer for å fremme empati for ‘den Andre’. Kumashiro (2000) kritiserer likevel denne tilnærmingen ettersom kunnskap ikke automatisk fremmer empati, i tillegg til at en undervisning som fremmer forskjeller mellom grupper kan være med på å reprodusere skillet mellom ‘oss’ og ‘dem’ (s. 35). Undervisning *om* den Andre kan sies å falle innenfor et toleransepedagogisk perspektiv (Björkman et al., 2021, s. 183).

Undervisning som er *kritisk* overfor privilegering og andregjøring skiller seg fra de to tilnærmingene forklart over, ettersom fokuset her er på majoritetens privilegering heller enn minoritetsgruppen. Denne formen for anti-undertrykkende undervisning stemmer derfor godt

overens med skeiv teori og dens fokus på heteronormativitet i samfunnet. Målet er at når elevene er klar over undertrykkelsen og privilegeringen i samfunnet, vil de være i stand til å utfordre dette (Kumashiro, 2000, s. 37). En mulig svakhet er likevel at det å lære om hvordan privilegering av noen medfører undertrykkelse av andre ikke nødvendigvis skaper endring hos elevene, eller at privilegerte elever ikke ønsker å miste sin implisitte opphøyde status.

Anti-undertrykkende undervisning som *endrer* elever og samfunn tenker at undertrykkelse stammer fra reproduseringen av skadelige diskurser (Kumashiro, 2000, s. 40). Et mål er derfor å unngå stereotypene som blir produsert fra slike diskurser, blant annet ved å utfordre eller bryte stereotypene ned. Dette er også særlig relevant innen skeiv teori, ettersom skeiv teori blant annet oppsto som en reaksjon på den stereotypiske 'homofile identiteten'. Kumashiro (2000, s. 44) trekker likevel fram at det kan være vanskelig for elever å avlære seg hvordan de ser på verden, og at de kan bli opprørt av tanken på at deres egen være- og tenkemåte er med på å undertrykke andre. Perspektivene tilknyttet det å være kritisk overfor privilegering og undertrykking, samt fokuset på å endre elever og samfunn, kan sies å være mest forenelig med normkritisk pedagogikk, ettersom man utfordrer majoritetsprivilegier og stereotyper (Björkman et al., 2021, s. 183).

3.6.2 Skolen som opprettholder av heteronormativitet

Både Foucault (1995) og Epstein (1994) problematiserer skolens rolle i diskusjonene om seksualitet. Foucault hevder at det ikke snakkes åpent nok om seksualitet, og at barns seksualitet gjerne blir sett på som noe morsomt og useriøst helt til de plutselig modnes. Da dannes det et nytt 'diskursregime', som innebærer at man ikke snakker mindre om seksualitet, men at man tvert om omtaler det annerledes og med mer diskresjon (Foucault, 1995, s. 36). Han argumenterer for at det er et behov for å gjennomtrenge disse lukkede og 'tause' diskursene. For å gjøre dette trekkes blant annet skolens posisjon inn:

I stedet for å gå ut fra en allment antatt undertrykkelse og ut fra en uvitenhet som er utmålt etter det vi antar å vite, må vi gå ut fra disse positive mekanismene som produserer viten, mangfoldiggjør diskurser, introduserer nytelse og frembringer makt. (Foucault, 1995, s. 86)

Skolen kan anses å ha makten til å produsere viten og påvirke diskurser, og vil dermed ifølge Foucaults resonnement ha makten til å videreføre positive mekanismer som kan bryte det lukkede diskursregimet. Foucault (2002) knytter viten til begrepet 'episteme', i den betydning at sammensetningen av ulike diskurser skaper en etablert sannhet innen en gitt tidsperiode.

For å kunne gjøre dette er det viktig å avdekke og definere maktstrategiene som motvirker åpne diskurser. Slike maktregimer tar form i funksjonsbetingelser som skaper forbud og tildekning i forbindelse med seksualitet. Foucault argumenterer dermed for å bryte ned de styrende og maktbærende diskursene som undertrykker seksualitet. I flere teoretiske bidrag blir skolen kritisert for å opprettholde disse undertrykkende diskursene (Butler, 2006; Epstein, 1994; Røthing & Svendsen, 2009). Dette teoretiske grunnlaget om skolen som opprettholder og produsent av styrende diskurser rundt seksualitet og kjønn, er sentralt i motivasjonen til dette masterprosjektet.

Epstein (1994) forklarer hvordan enkelte lover og bestemmelser gjorde det ulovlig å intensjonelt promotere 'homoseksualitet' offentlig i England på 80- og 90-tallet. Dette innebar store begrensninger for undervisning om ulike seksualiteter. Seksualitet ble dermed redusert til et 'ikke-tema' i skolen, som skapte problematiske og skadelige virkninger for skeive skoleelever (Epstein, 1994). Selv om disse bestemmelsene ligger noen tiår tilbake i tid, ser vi fortsatt lignende tendenser med «Don't say gay bill» som ble vedtatt i Florida i år (Woodward, 2022). Et aspekt som fremkommer av Epsteins diskusjoner, er at skolen har opprettholdt og reproduisert det Butler (1993) omtaler som et heterofilt privilegium, som innebærer å videreføre diskurser som ikke bare opprettholder normativ heterofili, men også usynliggjør skeive identiteter.

Heterofile privilegier kan vise seg på mange måter, men de innebærer å nøytralisere seg selv og gjengi seg selv som originalen og normen (Butler, 1993, s. 125-126). Heterofile privilegier innebærer derfor å etablere heterofili som et upåvirket utgangspunkt, eller et slags *tabula rasa*, som legger grunnlaget for heteronormativitet. Epstein (1994) stiller spørsmål ved skolen som en arena for å praktisere heterofili gjennom å utvikle og videreføre konvensjonelle kjønnsroller. Dermed kan vi si at selv om forfatterne ikke selv bruker begrepet heteronormativ, er boken ment til å kritisere skolesystemets heteronormative grunnlag og praksis. Dette ligger tett opp mot dette masterprosjektets normkritiske fokus på lærebøker.

3.6.3 Behovet for grunnleggende endring i skolen

Identitet, og spesielt seksuell identitet, henger sammen med menneskers seksualitet, selv om delene ikke nødvendigvis er gjensidig avhengige av hverandre. Det er flere som problematiserer at undervisning om seksualitet og kjønn utelukkende knyttes til identitet. Redman (1994, s. 143) eksemplifiserer at skeiv problematikk tidvis blir adressert i lærebøker kun ved å inkludere 'positive bilder' av skeive i bøkene. Ettersom skolen fungerer som en sterk kulturell arena der betydningen av seksualitet konstrueres, er det nødvendig å adressere

de spesifikke prosessene der skolen bidrar til å konstruere ulike seksuelle orienteringer som subordinert til heterofili. Å isolere undervisning om seksualitet til identitetsundervisning vil dermed ikke være tilstrekkelig for å endre skolenes heteronormative og hetero-reproduserende struktur.

Innen undervisning har det gjerne vært et mål om at alle skal ha et likt utgangspunkt med like muligheter, men dette blir i mindre grad oppfylt dersom det foreligger et heteronormativt grunnlag i skolen, som blant annet Røthing og Svendsen (2009) belyser. Det er derfor viktig å forstå de prosessene skolen opprettholder for å konstruere og reprodusere (heterofile) seksualiteter for å videre kunne endre seksualitetsundervisningen (Epstein, 1994). Endringene må skje på et mer grunnleggende nivå enn å helt enkelt legge til 'skeiv problematikk' på læreplanen som om det var atskilt fra andre aspekter av undervisningen (Epstein, 1994). Som poengtert av Goodlad (1979), skaper ikke endringer i den formelle læreplanen nødvendigvis endring i den oppfattede og utførte læreplanen. I tråd med normkritiske teorier, taler dette for at endringen mot en normkritisk seksualitetsundervisning må være gjennomgående i flere aspekter av skolen og undervisningen. Dette kan for eksempel trekkes mot et behov for større fokus på seksualitetsundervisning i lærerutdanninger, som Røthing (2007) og Svendsen (2012) påpeker.

4. Tidligere forskning

Så vidt vi er kjent finnes det ikke mye forskning på fremstillinger av kjønn og seksualitet i lærebøker, i hvert fall ikke i norsk kontekst. Vi har derfor valgt å inkludere forskning på seksualitetsundervisning i samfunnsfagene, ettersom dette kan gi en oversikt over innholdet i seksualitetsundervisningen, og eventuelle konsekvenser dette kan ha for diskursive praksiser i skolen, og dermed elevene. Det er videre interessant om det forskningen finner fra konkret undervisningspraksis stemmer overens med det vi finner i læremidlene vi analyserer, ettersom dette kan gi en mulig indikasjon på hvorvidt lærebøkernes fortolkninger er drivende for undervisning.

Kapittelet er delt i tre. Først tar vi for oss seksualitetsundervisning i samfunnsfag, og trekker frem sentrale funn tilknyttet undervisningens innhold og hva som påvirker dette. Videre redegjør vi for forskning som er gjort på fremstilling av seksualitet i lærebøker, med hovedvekt på Røthing og Svendsen (2009). Siste del av kapittelet tar for seg lærebokas rolle i samfunnsfaget, ettersom det er interessant, gitt vår problemstilling og utvalg, å se på hvorvidt samfunnsfaglærere faktisk bruker lærebøkene i undervisningen.

4.1 Seksualitetsundervisning i samfunnsfag - hva vet vi?

Seksualitetsundervisning i skolen generelt, og samfunnsfagene spesielt, er noe som tradisjonelt har vært lite forsket på. Fra starten av 2000-tallet til i dag har det likevel kommet mer kunnskap om hva seksualitetsundervisningen i skolen innebærer, omfanget av den og virkningene som følge av den (Mayo, 2017). Det har tidligere også vært lite fokus i skolen på seksualitetsundervisningen i samfunnsfagene, og man har i større grad vektlagt seksualitetsundervisning som del av læren om reproduksjon i naturfagene (Røthing & Svendsen, 2009, s. 23).

Kjønn og seksualitet kan forstås som sensitive og emosjonelle temaer, i den forstand at lærere og elever er personlig berørt av tematikken, temaene er tilknyttet identitet og kan skape emosjonelle reaksjoner (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Dette fremhever også Lowe (2015), som gjennom en studie fra britisk kontekst, har funnet at gjentatt eksponering for sensitive tema i klasserommet førte til at studentene i større grad ble komfortable med tematikken. Selv om det er viktig å undervise om sensitive tema, fremhever Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) at temaene har en tendens til å bli unnveket på bakgrunn av manglende kunnskap eller ubehag. Likevel trekker de frem viktigheten av å inkludere kontroversielle,

sensitive og emosjonelle temaer i klasserommet, og fremhever dette som en mulig innfallsvinkel til undervisning tilknyttet de tverrfaglige temaene (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 19-21)

I amerikansk kontekst er det flere funn som tyder på at seksualitetsundervisning står relativt svakt i samfunnsfagene, og når det undervises om er undervisningen preget av heteronormativitet (Mayo, 2017). Mayo (2017) skriver også at «young people are not socialized to consider the rights of LGBTQ people because their struggle for rights is not covered within the larger struggle for civil rights among other groups of people» (s. 258). Kampen for rettigheter er et samfunnsfaglig anliggende, og dersom skeives kamp for rettigheter ikke blir innlemmet i menneskerettighetsundervisning, kan det være med på å marginalisere deres rettigheter i forhold til andre gruppers rettigheter. Ettersom samfunnsfagene skal utdanne demokratiske medborgere som kjemper for alle menneskers rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019), vil det derfor åpne for å innlemme skeives kamp for anerkjennelse og rettigheter også under dette temaet.

Gjennom disse studiene danner vi oss en forståelse av at man ikke bør unnvike seksualitetsundervisning i frykt for å oppleve ulike emosjonelle responser i klasserommet, siden det er dette som kreves for videre emosjonell utvikling. Samtidig kan det være viktig, fra et demokrati- og menneskerettighetsperspektiv, å trekke skeives kamp for rettigheter inn i menneskerettighetsundervisning på lik linje som andre marginaliserte gruppers kamp.

Enkelte forskningsgjennomganger fra norsk kontekst har gitt et overblikk over hvordan seksualitetsundervisning i samfunnsfag utspiller seg. Skjæveland (2020) presenterer empirisk forskning på samfunnsfag i norsk skole fra 1997 til 2020. Det dominerende temaet innen forskning på samfunnsfagundervisning er tilknyttet demokrati og medborgerskap. Det har likevel skjedd en økning i omfanget av forskning på seksualitetsundervisning de siste årene, blant annet innen temaer som identitet og seksuelle overgrep. Slik vist i kapittel to er ikke disse temaene nye i læreplanene, men de har fått en tydeligere plass i læreplanene tilknyttet LK20 (Skjæveland, 2020, s. 152). De samme temaene har også blitt løftet frem og fått et større fokus i samfunnsdiskursen i løpet av de senere år, noe som kan bidra til at forskningen på undervisningen har økt.

4.1.1 Variasjon i hva som undervises og hvordan

Læreres undervisningspraksis i møte med seksualitetsundervisning har vist seg å variere betydelig (Goldschmidt-Gjerløw, 2021; Støle-Nilsen, 2017). Siden det er stor variasjon i læreres tilnærminger til seksualitetsundervisning, og i hvilken grad de opplevde at de ble

rustet gjennom utdanningen til å undervise om kjønn og seksualitet, er det nærliggende å argumentere at lærebokas rolle blir desto viktigere for undervisningspraksis. Lærebokas operasjonalisering og fortolkning av læreplanen gir rammer og støtte for undervisning om en tematikk som både kan være sensitiv, emosjonell og ha mange ulike teoretiske og didaktiske innganger. Dette henger sammen med at flere lærere i samfunnsfag bruker læreboka som et strukturerende element eller som en rød tråd i den daglige undervisningen i samfunnsfag (Aashamar et al., 2021). Selv om Aashamar et al. (2021) argumenterer for at lærere ikke underkaster seg lærebøkens fortolkninger, blir diskursene lærebøkene beror på betydelige, spesielt i samfunnsfag som betoner de sosiale sidene ved seksualitet.

Goldschmidt-Gjerløw (2021) undersøkte hvordan lærere underviser om grensesetting og seksuell trakassering gjennom telefonintervjuer med 64 samfunnsfaglærere. Elever har krav på å få undervisning om seksuell trakassering og overgrep, noe som blir særs viktig når nyere studier viser at trakassering og overgrep skjer i relativt stor grad blant ungdom. Goldschmidt-Gjerløw (2021) finner at både karakteristikker hos lærerne og skolekulturen, spiller en rolle i seksualitetsundervisningen som omhandler seksuelle overgrep, noe som fører til stor variasjon i seksualitetsundervisningen i skolen. Hvis lærerne ikke har en personlig interesse for seksualitetsundervisning, eller skolekulturen ikke legger opp til god seksualitetsundervisning, kan følgelig læreboka bli drivende for undervisningen. I en senere studie av Goldschmidt-Gjerløw (2022a), finner hun også at det er stor variasjon tilknyttet undervisning om temaer innen kjønn og seksualitet. Dette understøtter Svendsens (2012) tidligere funn om seksualitetsundervisning generelt. Svendsen argumenterer for at en mulig årsak til variasjonen er at føringene om hvordan seksualitetsundervisningen skal foregå er få, og at lærerne følgelig må ta egne beslutninger om hvordan de underviser om seksualitet og hvilke temaer som er relevante. Her blir lærernes kunnskap og interesse viktig.

Videre viser Goldschmidt-Gjerløw (2021) at den varierte undervisningspraksisen i samfunnsfaglæreres seksualitetsundervisning er tilknyttet ulike faktorer, slik som lærerens kjønn, skolekultur og utdanning. Alle elevgrupper og lærere er ulike, noe som nødvendigvis vil innebære at undervisning utspiller seg ulikt i forskjellige klasserom. Men, ettersom seksualitet og kjønn er viktige aspekter ved menneskers liv, i tillegg til at elevene er i en fase der disse temaene ofte står veldig sentralt, kan det være problematisk om ikke alle elever får god og nyansert undervisning om temaer som seksuell identitet, kjønnsidentitet, seksuelle overgrep, grensesetting og lignende. Dette er tematikk alle elevene har rett på å lære om, og det kan være problematisk om undervisningen varierer såpass mye avhengig av lærerkaraktistikker.

Tidligere forskning har vist at mange lærere kvier seg for å undervise om seksualitet, ettersom de ikke føler de har nok kunnskap om temaet (Røthing, 2007). Mange lærere velger derfor å bruke eksterne aktører eller opplegg når de skal ha seksualitetsundervisning, slik som «Uke 6» (Sex og Politikk, 2017). «Uke 6» inneholder metoder og øvelser, og fokuserer på at elevene skal oppleve tematikken og eksemplene som relevante og gjenkjennelige (Stubberud et al., 2017, s. 6). Sex og samfunns (2022) kartlegging av seksualitetsundervisning viser også at flertallet av elever faktisk ønsket undervisning fra eksterne aktører eller helsesykepleier, og at omtrent halvparten av seksualitetsundervisningen var blitt gjort av lærere. Det kan samtidig problematiseres at seksualitetsundervisning legges til eksterne aktører eller helsesykepleier fremfor at lærerne selv har undervisningen. Det kan skape en avstand mellom tematikken og øvrig undervisning dersom seksualitetstematikk legges til en ‘annerledesdag’, eller at læreren selv ikke deltar. Selv om det kan føles betryggende for elever at læreren de ser til vanlig ikke er til stede, kan dette likevel forhindre at seksualitet og intimitet gjennomgående blir innlemmet i samfunnsfagundervisningen. Tematikken blir dermed isolert til de timene de eksterne aktørene er på besøk, og det kan være vanskelig for både lærer og elever å senere ta opp denne tråden og videre arbeide med temaet, enten som hovedtema eller underliggende i annen tematikk. Følgelig blir det også vanskeligere å se kjønn- og seksualitetstematikk i sammenheng med andre samfunnsfaglige temaer, slik som medborgerskap, diskriminering og lignende.

Stubberud et al. (2017) har skrevet en rapport på oppdrag fra Sex og Politikk for å kartlegge bruken av det eksterne opplegget «Uke 6». Informantene i undersøkelsen understreker at temaet seksualitet er viktig, men at det i liten grad blir prioritert av lærere, skoleledere og skoleeiere. Funnene i rapporten tilsier at seksualitetsundervisning som tverrfaglig tema har tendens til å bli nedprioritert i en kombinasjon av den hektiske skolehverdagen, begrensede ressurser og tradisjonell disiplinifaglig forståelse av skolefagene (Stubberud et al., 2017, s. 4). Det blir i liten grad gjort koblinger mellom seksualitetsundervisning og antidiskriminerende arbeid, som blant annet Djupedalsutvalget vektlegger betydningen av (NOU 2015: 2). Rapporten fremmer et grunnleggende syn på at styrket seksualitetsundervisning vil styrke forståelsen av seksuell trakassering og arbeid mot diskriminering og mobbing basert på kjønn eller seksualitet. Dette er i tråd med skolens formål formulert i Opplæringslova (1998) § 9-A og Djupedalutvalget knytter også dette sammen med seksualitetsundervisning. Dette premisset legger vi også til grunn i vårt prosjekt.

Støle-Nilsen (2017) har også forsket på hvordan lærere praktiserer seksualitetsundervisning. Basert på empirisk data fra intervjuer med lærere med ulike

fagkombinasjoner samt helsesøstre, foreslo Støle-Nilsen (2017) en typologi for tilnærminger til seksualitetsundervisning, henholdsvis helsetilnærmingen, kriminalitetstilnærmingen, kjønn- og mangfoldstilnærmingen samt en mer helhetlig tilnærming som sammenstiller de andre tilnærmingene. Hun fant at de fleste informantene hadde en helsetilnærming til seksualitetsundervisning, mens færre hadde en tilnærming som fokuserte på kjønn og mangfold. Fra 27 informanter var det kun syv stykker som underviste i en kombinasjon av alle de tre tilnærmingene, både helse- kriminalitet- og kjønn- og mangfoldstilnærming (Støle-Nilsen, 2017). Selv om man i skolen som helhet burde forsøke å holde en helhetlig seksualitetsundervisning som tar for seg alle disse tilnærmingene, mener vi at særlig kriminalitetstilnærmingen og kjønn- og mangfoldstilnærmingen er relevant i samfunnsfagene. Kjønn- og mangfoldstilnærmingen tar utgangspunkt i en bred forståelse av kjønn og seksualitet, knytter temaene til identitet og kultur, og legger opp til en normkritisk tilnærming (Støle-Nilsen, 2017, s. 18). Kriminalitetstilnærmingen tar derimot utgangspunkt i lover og regler tilknyttet seksuallovbrudd, og knyttes således til grensesetting (Støle-Nilsen, 2017, s. 19). Begge disse tilnærmingene kommer derfor til utsyn i læreplanen for samfunnskunnskap tilknyttet LK20, der elevene skal drøfte normer, verdier og lover tilknyttet kjønn og seksualitet, i tillegg til å reflektere rundt grensesetting (Kunnskapsløftet, 2019).

4.1.2 Heteronormativitet og homotoleranse

Som belyst gjennom skeiv teori og normkritikk i oppgavens teoridel, er det en institusjonalisert heteronormativitet til stede i samfunnet. Gitt at vi ønsker en inkluderende undervisning, som vi mener er intensjonen i læreplanen og overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019), ønsker vi også elever som kan avdekke og tenke kritisk om heteronormen. Realiteten er likevel at man ofte lærer opp elevene til å være homotolerante, altså at man skal tolerere 'den Andre', her skeive mennesker (Røthing & Svendsen, 2009, s. 149).

Røthing (2007) har studert hvordan homofobi og homonegative holdninger forekommer i klasserommet basert på observasjoner fra tre ulike ungdomsskoler. Bakteppet for analysene er skeiv teori, blant annet heteronormativitet. I studien skiller Røthing tydelig mellom homofobi og homonegativitet. Dette definerer hun som følger: «Homonegativitet viser i fortsettelsen til negative holdninger som kommer eksplisitt til uttrykk, og som ofte er aggressive og støyende. Med homofobi mener jeg frykt for egen homofili» (Røthing, 2007, s. 29-30). Studien viser at det er homonegative holdninger til stede i klasserommet, noe som særlig forekommer blant gutter som allerede føler seg marginaliserte, og dermed føler et

behov for å markere egen maskulinitet (Røthing, 2007, s. 31). Selv om de ikke utelukker homonegative holdninger i skolen, fant Røthing og Svendsen (2010) i en intervjustudie at elevene ofte uttrykker positive holdninger mot skeive, især homofile. Samtidig uttrykket elevene i studien at det å tenke på seg selv som noe annet enn heterofil kunne virke som et stort og skremmende problem. Et mulig svar på hvorfor elever uttrykte en slik spenning mellom toleranse og egen identitet er ifølge forfatterne at en utpreget homotolerant diskurs er til stede i skolen. Selv om det er viktig å være tolerant i møte med nye mennesker, indikerer dette også en heteronormativitet. Vi mener diskursen bør utfordres, slik vi også argumenterte for i oppgavens teoridel. Her har lærebøker et stort potensial for å gi nye perspektiver som kan motvirke andregjøring, og dermed få elevene til å gå forbi toleranse og mot et mer kritisk perspektiv.

Forfatterne finner altså et gjennomgående fokus på homotoleranse i den norske skolen, og det å være homotolerant blir sett på som en del av den norske kulturen. Røthing og Svendsen (2010) forstår homotoleranse som «the (supposedly definite) heterosexual majority's «tolerance» toward gay and lesbians as «other»» (s. 149). Undervisning for slik toleranse kan være med å forsterke forskjellen mellom heterofili og andre seksuelle orienteringer, og på den måten bidra til andregjøring. I tillegg kan det forsterke den allerede hegemoniske posisjonen til heterofili i skolen og samfunnet for øvrig. Dette fokuset på toleranse er noe som favoriserer majoriteten, ved at de har valget om å bestemme hva som tolereres og hva som ikke tolereres, noe som understreker forskjellene mellom majoritet og minoritet.

Heterofili fungerer som en diskursiv ramme i skolen, der det blir forsterket som det 'normale' og 'naturlige'. Røthing og Svendsen (2010) skriver at «one might say that heterosexuality appears to be compulsory and a «hidden curriculum» in school» (s. 152). Denne heteronormativiteten, altså antagelsen om at alle er heterofile, gjenspeiles både i undervisningen og i lærebøker, og ligger implisitt i 'den skjulte læreplanen'. Ulike seksuelle orienteringer, med et nærmest ensidig fokus på homofili, blir derimot kun undervist om i egne seksjoner eller undervisningsøkter om nettopp dette, ikke i forbindelse med for eksempel kjærlighet og seksuell debut.

Goldschmidt-Gjerløw (2022b) fremhever også at det ikke bare er en heteronormativitet som er til stede i samfunnet og i klasserommet, det er også en kjønnsnormativitet. Dette blir definert som «at tokjønnsmodellen ikke bare fremstår som en eksplisitt ramme for kjønn, men også den eneste mulige rammen» (Goldschmidt-Gjerløw, 2022b, s. 180). Det er altså en normativ tanke om at kjønn er en dikotomi heller enn et

spekter. Elevene i undersøkelsen virket å være svært åpne for mennesker med andre seksuelle orienteringer, men tanken om at det var flere enn to kjønn ble derimot mer utfordrende (Goldschmidt-Gjerløw, 2022b, s. 181-182). Dette kan gjenspeile samfunnsendringer hvor det å være skeiv har gjennomgått normaliseringsprosesser, mens kjønns mangfold fremdeles innebærer kontroversialitet.

På bakgrunn av funnene fra forskningsbidragene, ser man en tendens til at diskursene i samfunnet generelt, og klasserommet spesielt, gir seksualitet plass som konsept og kunnskapssystem, mens seksuelle relasjoner og aktiviteter ikke blir sett på som relevant for undervisning, noe også Svendsen (2012) påpeker. Seksuell omgang tilknyttes nærmest utelukkende til heterofilt samleie, noe som bygger opp under heteronormativiteten i seksualitetsundervisningen. Undervisning knyttet til andre seksuelle orienteringer enn heterofili, blir i hovedsak undervisning for respekt og toleranse overfor skeive, med et særlig fokus på homofile (Svendsen, 2012, s. 400). Kartleggingen til Sex og samfunn viser, i tråd med dette, at over halvparten av elevene sa at de savnet undervisning om skeiv seksualitet, og på toppen av lista over elevenes forslag til forbedringer står det at det bør være «obligatorisk med LHBTQ undervisning» (Sex og samfunn, 2022, s. 7).

4.1.3 Nytelsens rolle i seksualitetsundervisningen

I en forskningsgjennomgang om nytelsesbegrepets rolle i seksualitetsundervisning, har McGeeney og Kehily (2016) undersøkt og sammenlignet syv studier utført i USA, Kina og Australia som både tar for seg seksualitetsundervisning i skolen og på helseinstitusjoner. Forskningsgjennomgangen taler for at et nytelsesperspektiv bør inkluderes i seksualitetsundervisning, både i skolen og i andre institusjoner der seksuell helse er sentralt (McGeeney & Kehily, 2016). Det argumenteres for at nytelse har blitt politisert ved at politiske interesser har begrenset inkluderingen av et nytelsesperspektiv i undervisning, hvilket har ført til at vektlegging av planlegging, grensesetting og prevensjon har blitt prioritert fremfor nytelsens rolle for god seksuell helse. Selv om studiene finner sted i andre kontekster enn den norske, underbygger de likevel betydningen av å inkludere et nytelsesperspektiv i all seksualitetsundervisning.

I diskusjonen av politisert nytelse, kritiserer forfatterne samtidens utdanningsarbeid for seksuell helse, og vektlegger kampen for forbedret og mer effektiv seksualitetsundervisning (McGeeney & Kehily, 2016). Studiene foreslår at en mer positiv og holistisk tilnærming til seksuell helse, som fremmer de emosjonelle og fysiske nytelsene ved seksuell omgang og forhold, vil bidra til positiv utvikling for unges seksualitet. Den positive utviklingen

innebærer blant annet mer åpen kommunikasjon om seksualitet, økt bevissthet rundt ulike seksuelle praksiser og identiteter, utvikling av kritisk bevissthet, mer utbredt bruk av prevensjon samt økt seksuell myndiggjøring, spesielt for unge kvinner (McGeeney & Kehily, 2016, s. 235). Dette indikerer at undervisning som inkluderer et nytelsesperspektiv også vil bidra til ønskelige utfall som mer tradisjonell seksualundervisning har siktet til. Å inkludere et nytelsesperspektiv i seksualitetsundervisning er også i tråd med samfunnsfagdidaktisk litteratur som understreker følelsers rolle i skolen og samfunnsfagundervisning, slik blant annet Winans (2012) og Blennow (2019) gjør. Ettersom nytelse også er del av elevens følelsesliv, kan inkluderingen av nytelsesaspektet også rette seg mot elevenes egen livsverden (Christensen, 2015). I tillegg kan nytelsesperspektivet være fruktbart i kritikken av at det ofte undervises fra et heteronormativt utgangspunkt (McGeeney & Kehily, 2016, s. 235).

Inkludering av et nytelsesperspektiv har likevel ikke vært foruten kritikk. Det har blitt reist spørsmål om hvorvidt 'sex-positive' tilnærminger i utdanning kan bidra til at enkelte former for seksuelle nytelser risikerer å bli sanksjonert eller privilegert og fremmet (McGeeney & Kehily, 2016, s. 237). Det er gjerne sex i form av samleie mellom mann og kvinne som fremmes og normaliseres, mens likekjønnet sex oftere ekskluderes (Sex og samfunn, 2022). Dermed kan et nytelsesperspektiv som kun knyttes til heterofilt samleie bidra til å reprodusere heteronormen og undergrave blant annet hvordan man kan legge til rette for nytelse i likekjønnet sex. Undervisning som trekker på et nytelsesperspektiv, krever dermed bevissthet om en slik fallgrube. Nytelsesperspektiv i undervisning anses som et område som fortsatt må utforskes for å diskutere kritikken rettet mot det, men de syv studiene som McGeeney og Kehily (2016) undersøkte, argumenterer for inkludering av et nytelsesperspektiv i seksualitetsundervisning med begrunnelsen om at det bidrar til positiv utvikling for unges seksuelle helse. I vår analyse vil det dermed være nærliggende å undersøke hvorvidt lærebøkene omtaler nytelsesbegrepet eller trekker frem nytelse som et aspekt av seksualitet.

Svendsen (2012) finner også at nytelse er et neglisjert tema i seksualitetsundervisningen, og hvis dette blir undervist om er det stort sett i relasjon til heterofilt samleie. Dette kan være problematisk særlig for kvinners seksualitet, ettersom anatomien hos kvinner blir underprioritert i undervisning knyttet til tradisjonelt samleie (Svendsen, 2012, s. 402). Svendsen (2012) skriver at «Failure to constructively address desire and pleasure in relation to young women's sexuality, then, continues to be a problem in the sex education literature» (s. 402). Selv om Svendsen (2012) hovedsakelig knytter dette til unge kvinners seksualitet, kan det også sees i sammenheng med skeives seksuelliv; hvis

skeive elever ikke får kunnskap om hvordan man kan oppleve nytelse gjennom likekjønnet og annen skeiv sex, kan dette føre til at de får dårligere seksuell helse.

I lærebøkene analysert av Svendsen (2012) står det lite om klitorisorgasme, og der det står at dette er en mulig måte å oppnå orgasme for kvinner, blir det beskrevet som noe som må legges til vanlig samleie, heller enn en seksuell handling som kan stå alene. Å skrive frem andre måter man kan oppleve nytelse i seksuelle relasjoner, slik som at kvinner kan oppleve nytelse ved å stimulere klitoris, vil kunne styrke kvinners seksuelle uavhengighet generelt, uavhengig av seksuell orientering. Det er dermed en innskrenking av sex til kun å være tradisjonelt, reproduktivt samleie mellom mann og kvinne. En tydeligere kobling mellom nytelse og seksualitet vil også kunne gjøre undervisningen mindre heteronormativ, ettersom nytelse ikke nødvendigvis må kobles til heterofilt samleie, men heller ha et fokus på både individuell nytelse og nytelse sammen med en partner.

4.2 Kjønn og seksualitet i lærebøker

Spesielt viktig for denne oppgaven er tidligere forskning om kjønn og seksualitet i lærebøker. Selv om dette ikke er forsket på i utstrakt grad, finnes det noen sentrale studier på feltet, inkludert Røthing og Svendsen (2009). Som implisert over, bygger denne masteroppgaven på en antagelse om at utilstrekkelig kunnskap om seksualitetsundervisning hos lærere kan føre til at de støtter seg på læreboka i denne undervisningen. Et viktig funn hos Røthing (2007) er nemlig at selv om lærerne har gode intensjoner, har de ikke nok kompetanse, og derfor ikke vet hvordan man imøtegår homonegativitet eller hvordan man skal undervise om skeive temaer på en produktiv måte. Røthing (2007) peker på lærerutdanningen som en mulig forklaring, og viser til en svensk undersøkelse som fant at hele 90 prosent av de spurte lærerne ikke føler seg godt nok rustet til å undervise om seksuell orientering og homofili (Sahlström, 2006, s. 11). Selv om dette er tall fra en svensk undersøkelse, er den svenske og norske utdanningskonteksten relativt like, og det er dermed mulig å tenke seg en lignende situasjon i Norge. Svendsen (2012) trekker også frem at det er få lærere i Norge med spesialkompetanse innen seksualitetsundervisning, og at denne undervisningen ofte blir overlatt til helsesøstre eller organisasjoner utenfor skolen.

En viktig implikasjon som Røthing (2007) trekker fram er «hvordan lærerutdannelsen, læreplanen og lærebøker, i et samfunn som det norske hvor heteroseksualiteten er institusjonalisert og normativ, ikke gir lærere verktøy og rammer for å møte verken homonegativisme eller homofobi på sakssvarende måter» (s. 46). Med tanke på denne

usikkerheten lærere føler på, og den manglende vektleggingen av seksualitetsundervisning i lærerutdanningen, blir det viktig å gi lærere verktøy for å kunne gjennomføre undervisning om seksualitet på en god måte, der man kan møte elever med ulike holdninger. Her kan gode lærebøker være et viktig redskap.

4.2.1 Kulturalisering og andregjøring

I finsk kontekst, undersøker Honkasalo (2018) hvordan kultur og kulturell variasjon blir omtalt i tilknytning til seksualitet i finske lærebøker. Ofte har den nordiske seksualiteten, her den finske, blitt sett på som svært liberal. Et av studiens hovedfunn er at den finske seksualiteten blir omtalt i positive ordlag, mens 'de Andres' kultur tilknyttes en begrensende seksualitet, ofte betinget av religion.

I likhet med Honkasalo (2018) har Røthing og Svendsen (2009) gjennomført en lærebokanalyse knyttet til fremstillinger av seksualitet i norske samfunnsfagbøker på ungdomstrinnet. Et av hovedfunnene er at bøkene maler et klart bilde av 'den norske seksualiteten', og at denne står i motsetning til andre kulturers seksualitet og oppfattelse av likeverd mellom kjønn. Dette samsvarer dermed både med det Honkasalo (2018) finner i sin lærebokanalyse i Finland, samt det Svendsen (2012, s. 397) skriver om det faktum at den norske seksualiteten blir fremstilt som liberal.

Seksualitet blir i lærebøkene som Røthing og Svendsen (2009) undersøkte, kulturalisert. Dette innebærer at seksualitet blir tilknyttet kulturen, og blir gjort til kjennetegn for denne kulturen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 123). Det er likevel slik at man trekker ut noen ting som blir kjennetegn for norsk seksualitet, slik som at det er vanlig å ha sex før ekteskapet, mens andre aspekter ved seksualitet som ennå ikke er fullt akseptert i Norge, eller negative praksiser slik som utbredelse av overgrep, ikke blir tilknyttet den norske kulturen. Dette fører til at den norske seksualiteten fremstilles svært positiv, slik Honkasalo også trekker frem at den finske seksualiteten blir fremstilt som svært liberal (Honkasalo, 2018, s. 544; Røthing & Svendsen, 2009, s. 125).

I tilknytning til kultur, finner Honkasalo (2018, s. 545) at kultur ofte blir nevnt i en negativ tone, og at det påvirker unges seksualitet negativt. Dette er med på å skape et skille mellom Finland, 'oss', og andre kulturer, 'de Andre'. Videre refererer 'de Andre' ofte til Islam og muslimske land, og diskusjonen om seksualitet og kultur blir redusert til en redegjørelse for hvordan Islam undertrykker menneskers seksualitet, og dermed står i sterk motsetning til Finland (Honkasalo, 2018, s. 547). Denne kulturaliseringen og andregjøringen er også med på å portrettere en overforenklet representasjon av situasjonen hos 'de Andre'.

Når seksuelle praksiser blir tilknyttet kultur, skaper man også en andregjøring av andre kulturer som blir omtalt i tilknytning til negative seksuelle praksiser (Honkasalo, 2018; Røthing & Svendsen, 2009, s. 127). Dette kan bidra til fordommer mot mennesker med annen kulturell bakgrunn, og følgelig fungere andregjørende. Røthing og Svendsen (2009) skriver at «Det er problematisk hvis «norsk» seksualitet fremstilles på måter som gjør at elever kan få inntrykk av at seksuelle overgrep, homonegativitet eller seksuell trakassering i liten grad forekommer i Norge, blant etniske nordmenn» (s. 134). Hvis elevene ikke har kunnskap om forekomsten av dette i Norge, vil det både kunne være vanskeligere å oppdage og imøtekomme for eksempel homonegativitet, eller forstå når noe er seksuell trakassering. I tillegg skaper man stereotyper som marginaliserer mennesker fra andre kulturer enn den norske, samtidig som det privilegerer 'den norske seksualiteten'.

Lærebøker står i en unik posisjon, ettersom de både kan reprodusere kunnskap og makt i hegemoniske systemer, samtidig som de kan utfordre det etablerte og tenke kritisk om de dominerende diskursene i samfunnet (Honkasalo, 2018, s. 543). Hvis lærebøkene da fungerer andregjørende, både overfor mennesker med andre kulturelle bakgrunner og overfor seksuelle minoriteter, kan dette bidra til å reprodusere et uheldig bilde av verden der 'vi-et' blir sett på som overlegent 'de Andre'.

4.2.2 Heteronormativitet i lærebøker

Etter det vi erfarer er det ikke gjennomført mange lærebokanalyser tilknyttet kjønn og seksualitet i samfunnsfag, og vi inkluderer derfor også tidligere masteroppgaver i forskningsgjennomgangen. I masterprosjektet til Sander (2018) i religionsdidaktikk ble det gjennomført en analyse om seksualitet i religionsbøker. Formålet var å undersøke hvorvidt heteronormative perspektiver var til stede i lærebøker i religion. Religionsfaget og samfunnsfag innebærer flere temaer som ligger nære hverandre, så funnene til Sander (2018) er dermed interessante å trekke opp mot vår analyse og resultatene vi kommer frem til.

Sander (2018) gjennomførte en dokumentanalyse av tre lærebøker, og var teoretisk posisjonert innen skeiv teori og med et fokus på lærebøkers hegemoniske posisjon i kunnskapsproduksjon. Dette perspektivet fremhever at lærebøker gjerne fremstår som direkte sannheter. Sanders (2018) funn viser at lærebøkene fremstiller seksualitet på ulike måter. To av bøkene tar opp seksualitet som eget tema, mens én ikke tematiserer det i noen grad (Sander, 2018). Blant de lærebøkene som tematiserer seksualitet, bærer bøkene preg av et heteronormativt syn, ved at heterofili fremstilles som det normale, mens homofili fremstilles

som noe annerledes. Sander (2018) tolker det heteronormative grunnlaget som påfallende både i tekst, bilder og elevoppgaver i lærebøkene.

I enkelte oppgaver bes elevene om å diskutere homofili, og det fremstilles dermed som noe elevene skal mene noe om, mens de sjelden får lignende oppgaver tilknyttet heterofili (Sander, 2018). Hva gjelder temaer som seksuell trakassering, seksuell vold og overgrep, gir alle de tre bøkene mangelfull informasjon. Selv om dette er funn fra religionsbøker, sier det likevel noe om seksualitetsdiskurser som ble produsert i lærebøker før innføringen av LK20, og de gir dermed en pekepinn for våre analyser. Dersom et heteronormativt perspektiv får gjenklang i lærebøker i flere ulike fag, kan det bidra til andregjøring og undertrykking av de av oss som ikke føler oss hjemme i den samme heteronormen.

Resultatene til Sander (2018) tilknyttet heterofili som referanseramme i lærebøker, samsvarer også med det Røthing og Svendsen (2009) finner når de analyserer lærebøker i samfunnsfag. De finner også diskrepans mellom lærebøkens uttalte mål om å likestille ulike seksuelle orienteringer, altså de verdiene de ønsker å fremme til elevene, og lærebokas egne fremstillingsmåter, som er kjennetegnet som heterofile (Røthing & Svendsen, 2009, s. 124).

4.3 Lærebokas rolle i samfunnsfaget

Når det gjelder bruk av lærebok i undervisningen, viser flere studier at samfunnsfagundervisning i Norge gjerne bærer preg av å være læreplan- og lærebokstyrt (Skjæveland, 2020, s. 151). Likevel påpekes det at forskningsresultatene på bruk av lærebøker ikke er entydige, og at det er relativt få studier å basere seg på. Enkelte vektlegger at lærebøker er svært styrende i undervisning, mens andre hevder at denne dominerende posisjonen har blitt erstattet av hybrid bruk av ulike læremidler (Skjæveland, 2020, s. 151). Det er også blitt funnet resultater som taler for en kombinasjon av disse to tilnærmingene, som bygger på at man fortsatt finner utbredt bruk av tradisjonelle metoder i undervisningen, men at en aktiv tilnærming og kildebruk fra lærernes side i større grad vektlegges (Skjæveland, 2020, s. 151).

Aashamar, Bakken og Breivik (2021) finner at lærere i større grad bruker ulike kilder og kombinerer tekster fra ulike steder når de underviser. Læreboka er dermed ikke nødvendigvis dominerende for undervisningen i klasserommet. Basert på videodata, finner forfatterne likevel at læreboka blir benyttet mer i samfunnsfagundervisningen enn i norsk og engelskfaget. De fant at «læreboka brukes likevel 27% av tiden, noe som er mer enn i norsk og engelsk» (Aashamar et al., 2021, s. 306), og at tekstene som benyttes fra læreboka

hovedsakelig er fagtekster. Læreboka har dermed fortsatt en betydelig plass i samfunnsfag hvor den kan fungere som strukturerende element eller en rød tråd i undervisningen. Fra Skjævelands (2020) overblikk er det ikke tydelig at lærebøker har en utpreget posisjon i samfunnsfagundervisning, men i kombinasjon med Giljes (2017) gjennomgang av tidligere forskning på bruk av lærebøker, samt resultatene til Aashamar et al. (2021), taler det for at lærebøker brukes mer aktivt i samfunnsfag enn i øvrige fag. Selv om dette er studier om lærebokbruk på ungdomstrinnet, anser vi det som relevant også for samfunnskunnskap på videregående skole, selv om man kan tenke seg at bruken av lærebok kan være noe annerledes på høyere skoletrinn.

I rapporten til Solhaug et al. (2020) søker forfatterne å finne ut av hva som karakteriserer samfunnsfagundervisning i norske skoler. I motsetning til de flertydige funnene Skjæveland (2020) omtaler i sin forskningsgjennomgang om bruk av lærebøker, finner Solhaug et al. (2020), basert på en forskningsgjennomgang tilknyttet bruk av lærebok, at lærebokundervisning fortsatt er dominerende i samfunnsfag, og at undervisningen har en sterk læreboktradisjon, noe funnene til Aashamar et al. (2021) også delvis bekrefter. Lærebøker er gjerne deskriptive og forsøker å forholde seg objektive, med mindre oppfordring til kritisk tenkning om de store politiske spørsmålene i samtiden enn det andre læringsressurser kan sikte til (Børhaug, 2014). Det ble slutt på nasjonal godkjenning av lærebøker i 2000, med bakgrunn i at lærere og skoler i større grad skulle motiveres til å bruke ulike kilder for å stimulere kritisk tenkning, og at forlagene og forfatterne av lærebøkene selv skulle være ansvarlige for kvalitetskontrollen av innholdet (Solhaug et al., 2020, s. 52). Rapporten viser at den dominante undervisningsstilen i samfunnsfag er klasseromsdialog ut fra lærebøker (Solhaug et al., 2020, s. 57). Dette underbygger lærebøkernes makt og innflytelse til å definere hvilke temaer som tas inn og diskuteres i klasserommet.

I rapportens gjennomgang av lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet og hvilke temaer de tar opp, nevnes ikke seksualitet som tema, men kjønn og likestilling blir trukket frem. Selv om vår analyse tar utgangspunkt i samfunnskunnskap på videregående, kan vi se likheter mellom dette og lærebøkene i analysen vår fra LK06, ved at et hovedfokus ligger på kjønnsroller og likestilling fremfor kjønnsidentitet og seksuell orientering. Solhaug et al. (2020) henviser til lærebokanalysen til Børhaug og Christophersen (2012), som påpeker at bøkene har et grunnleggende normativt syn på at man skal akseptere hverandres forskjeller. Dette gjelder spesielt innen kapitlene om migrasjon og minoriteter, men disse mangler et reflekterende og (norm)kritisk perspektiv (Solhaug et al., 2020, s. 54). Dette kan tyde på at lærebøker fra LK06 ikke har et grunnleggende normkritisk perspektiv, men heller kan bære

preg av normative holdninger, men ettersom seksualitet ikke tas opp som tema, kan vi ikke si noe om lærebøkene har et heteronormativt grunnlag.

Tidligere forskning på bruken av lærebøker i samfunnsfag tyder altså på at lærere ofte bruker andre kilder til informasjon når de underviser, men at læreboka også har en sentral plass i faget. Vi vil også hevde at det er en sannsynlighet for at læreboka ofte brukes i seksualitetsundervisningen, ettersom annen forskning har vist at dette er et tema mange lærere ikke føler seg kompetente nok til å undervise i (Røthing, 2007; Sex og samfunn, 2022). Hvis man ikke føler man har nok kunnskap kan man enten søke eksterne ressurser, eller legge opp til en undervisning som er mer læreboknær. Hvis lærebøkene da ikke legger opp til en nyansert og god seksualitetsundervisning, kan dette bli problematisk.

5. Kritisk diskursanalyse som metode, metodologi og teori

I dette kapittelet vil vi redegjøre for de metodologiske valgene vi har gjort for å kunne besvare problemstillingen vår: *Hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet produserer et utvalg samfunnsfagbøker i vg1/vg2 før og etter fagfornyelsen?* Vi anvender kritisk diskursanalyse, heretter forkortet 'CDA', for å undersøke hvilke diskurser lærebøkene produserer.

Vi tar utgangspunkt i kritisk konstruktivisme og Faircloughs CDA (2015), som åpner for en kritisk gjennomgang av diskurser som lærebøker produserer, og en oppfordring til endring av eventuelle uheldige praksiser. Ved å ta utgangspunkt i disse teoretiske og metodologiske tradisjonene, skriver vi oss også inn i en tradisjon som mener at språket innehar mye makt i å produsere og reproducere ulikhet, noe vi også vektlegger både i dette kapittelets redegjørelse for metodologiske valg og i oppgavens analyse- og diskusjonsdeler.

Bakgrunnen for kapittelets tittel, kritisk diskursanalyse som metode, metodologi og teori, speiler at CDA både er en metode vi anvender for å analysere læreboktekstene, i tillegg til at det er en egen teori tilknyttet diskurser, språk og makt. Vi har valgt å inkludere det teoretiske aspektet ved metoden i dette kapittelet for å skrive frem en helhetlig forståelse av CDA. Dette kapittelet er derfor relativt omfattende, ettersom CDA både innebærer en teori om hvordan man forstår verden og språket, i tillegg til at det inkluderer spesifikke analyseverktøy samt ulike metodologiske utfordringer man kan støte på gjennom CDA.

Kapittelet starter med en redegjørelse av vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt samt diskursteori. Så går vi nærmere inn på den konkrete metoden vi bruker, CDA, med vekt på Faircloughs (2015) teoretiske forståelse, samt oppgavens vitenskapsteoretiske syn på språk, makt og tekst. Så redegjør vi for de mer konkrete aspektene ved metoden vår, nemlig de diskursanalytiske verktøyene vi vil bruke i analysen, det komparative aspektet ved analysen og tekstutvalget vårt. Deretter følger metodologiske utfordringer, før vi til slutt går gjennom de konkrete stegene i analyseprosessen.

5.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteoretisk har vi valgt å plassere oss innen en konstruktivistisk tradisjon. Man kan imidlertid skille mellom i hvor stor grad man oppfatter verden som sosialt konstruert (Hjardemaal, 2014, s. 207). På den ene siden finnes ontologisk sosialkonstruktivisme, som ser på verden som fullstendig konstruert, det finnes ikke noen ekstern objektiv virkelighet, og virkeligheten eksisterer kun som følge av vår kunnskap om den (Hjardemaal, 2014, s. 207).

Dette er en radikal sosialkonstruktivisme. På den andre siden har man epistemologisk sosialkonstruktivisme, som ser på konstruktivisme som en kunnskapsteori. Denne retningen legger vekt på at kunnskapen vi har om verden og virkeligheten er sosialt konstruert, og spørsmålet om det finnes en objektiv virkelighet blir ikke like interessant eller nødvendigvis utelukket (Hjardemaal, 2014, s. 207). Selv om vi ser på virkeligheten som skapt gjennom språket, synes vi det blir for langt å gå å hevde at det ikke finnes en objektiv virkelighet annen enn den som skapes gjennom språket. Vi legger oss dermed på en mer epistemologisk forståelse av sosialkonstruktivisme, med vekt på at kunnskapen vår om virkeligheten er konstruert gjennom språk. Vi anser likevel disse to retningene som to punkter på et kontinuum, der vi befinner oss nærmere epistemologisk sosialkonstruktivisme enn den mer radikale, ontologiske sosialkonstruktivismen (Hjardemaal, 2014, s. 207).

Vi skriver vi oss inn i en sosialkonstruktivistisk forståelse av kjønn og seksualitet, der vi ser disse konseptene som sosialt konstruert heller enn naturlig forekommende i en objektiv verden. Dette betyr ikke at vi ikke anerkjenner at det finnes ulike kjønn i en objektiv verden, men heller at dette ikke er like interessant. Forventningene om hvordan en oppfører seg som ulike kjønn anser vi som sosialt konstruert, og det er dette vi ser på, ettersom vi har en mer kunnskapsteoretisk forståelse av sosialkonstruktivisme. En sosialkonstruktivistisk forståelse av kjønn innebærer følgelig en tanke om at kjønn er noe man *gjør* heller enn noe man bare *er*, og at dette blir påvirket av den samfunnsmessige, kulturelle og historiske konteksten man befinner seg i (Butler, 2006). Selv om vi altså har en grunnforståelse av at verden er sosialt konstruert, har vi valgt å skrive oss inn i en tradisjon knyttet til kritisk konstruktivisme, som i korte trekk kan beskrives som en kombinasjon av konstruktivisme og kritisk teori (Kincheloe, 2005). Bakgrunnen for at vi har valgt kritisk konstruktivisme over et rent sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, knytter an til at våre teoretiske utgangspunkt, skeiv teori og normkritikk, er iboende kritiske. Dette gjør det mulig å se nærmere på hvordan ulike maktforhold blir opprettholdt i konstruksjonen av valid kunnskap.

Kritiske konstruktivister ser på verden som sosialt konstruert, og man ser følgelig også på mennesker og deres kunnskap som konstruert sosialt og historisk (Kincheloe, 2005, s. 2). Dette er det konstruktivistiske perspektivet i teorien. Hva gjelder prosessen som konstruerer kunnskap til noe som blir godtatt og anerkjent av mennesker rundt, ser kritiske konstruktivister på dette som en form for maktutøvelse, der en type kunnskap blir validert mens en annen type ikke blir sett på som valid kunnskap. Noen kunnskaper får dermed hegemoni og blir sett på som gyldig kunnskap om verden, som også henger sammen med

hvem som har makt i samfunnet. Dette kan være med på å privilegere noen, og marginalisere andre, og utgjør det kritiske aspektet ved vitenskapsteorien (Kincheloe, 2005, s. 3).

Vår forståelse av verden innebærer at ingenting er objektiv eller nøytral kunnskap, men heller en kunnskap knyttet til menneskers bevissthet; vår *kunnskap* om verden er sosialt konstruert (Hjardemaal, 2014, s. 207; Kincheloe, 2005, s. 8). Ettersom mennesker har ulik bakgrunn, vil man også ha ulike perspektiver på fenomener, noe som produserer ulike kunnskaper. Hvis det kun er de dominerende gruppene og deres perspektiver som kan hevde å ha legitim kunnskap om verden, altså at det er disse gruppene som konstruerer verden uten å ta hensyn til andres perspektiver, kan det være problematisk og marginaliserende (Kincheloe, 2005, s. 35). Denne innfallsvinkelen gir oss dermed mulighet til å være samfunnskritiske, og undersøke hvordan prosesser og tanker om virkeligheten egentlig er menneskeskapte, og dermed også er styrt av noens interesser (Hjardemaal, 2014, s. 207).

Når vi velger å skrive oss inn i en tradisjon som ser på verden som sosialt konstruert, tillegger vi språket en særlig posisjon, der språket blir sett på som del av hvordan vi konstruerer verden (Hjardemaal, 2014, s. 206). Diskursanalyse kan være en måte å nærmere undersøke hvordan språket konstruerer en viss virkelighet, og hvordan måten man bruker språket på kan være til fordel for noen grupper mens det skaper en virkelighetsforståelse som kuer andre (Hjardemaal, 2014, s. 208).

5.2 Diskursteori

I denne oppgaven forstår vi diskurs som kollektive virkelighetsoppfatninger som eksisterer innen en bestemt sosial kontekst. Dette er i tråd med den epistemologiske virkelighetsforståelsen om at språket bidrar til å skape virkeligheten gjennom hvordan vi forstår våre omgivelser (Bratberg, 2014, s. 28). Diskurser omfatter også gjerne skrevne og uskrevne regler for hva som er akseptabelt å si innen den gitte konteksten (Bratberg, 2017, s. 29). For at man skal forstås av aktørene rundt seg, er det nødvendig å kommunisere gjennom etablerte mønstre i samfunnet som skapes av eksisterende normer og *doxa*. Doxa er felles internaliserte oppfatninger som tas for gitt innen en viss sammenheng (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Begrepet stammer fra den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og refererer til det i et samfunn som ikke stilles spørsmål ved. Siden det som regnes som doxa ikke blir utfordret, innehar doxa vesentlig makt til å definere og forme normer og diskurser innen sosiale felt, grupper og samfunn. Når vi omtaler doxa knytter vi det derfor gjerne sammen med makt, men ideologibegrepet er også sentralt. Ifølge diskursanalytikeren Norman Fairclough (2003, s.

218), forstås ideologi som representasjoner av virkeligheten som former, skaper og opprettholder maktrelasjoner. Vi kan dermed anse doxa og ideologi som deler av et gjensidig påvirkningsforhold. Ideologi kan danne grunnlag for doxa, og doxa kan bidra til å skape ideologier innad i en gruppe, et samfunn eller felt, som også gjør dem maktbærende. Diskursanalysens formål handler om å avdekke doxa på ulike samfunnsområder, og videre «stille spørsmål ved om det doksiske virkelig er så udiskutabelt som den aktuelle diskursen skal ha det til» (Hågvar, 2007, s. 20).

Diskursene danner et felles referansegrunnlag som knytter enkeltmennesker sammen. Uten de kollektive virkelighetsoppfatningene ville fellesskapet miste sitt fundament og opphøre å eksistere som et fellesskap. Meningsdannelse skjer i fellesskap og har dermed opphav i eksisterende diskurser. De meningsbærende diskursene kan formidles, opprettholdes og forandres gjennom språk, og i diskursanalyse er det denne prosessen som analyseres (Bratberg, 2017, s. 17).

I sammenheng med den epistemologiske konstruktivismens forståelse av at kunnskap ikke er nøytral, men heller konstrueres og formes av menneskers bevissthet og posisjonaltet, vil språket også være posisjonert og bidra til å konstruere en virkelighet. Et utgangspunkt for diskursteori er nettopp at språk ikke kan brukes på en nøytral måte og at det fungerer konstruktivt (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Hvordan man tenker og handler formes av kulturelle og sosialt skapte normer. Tekster kan dermed ikke forstås som objektive gjengivelser av omverdenen, men heller som resultater av tekstskaperens valg (Skovholt & Veum, 2014, s. 33).

Det finnes ulike retninger innen diskursanalyse der blant annet Mouffe og Laclaus diskursteori (DT) har gjort seg sentral. DT baserer seg på den poststrukturalistiske ideen om at diskurser konstruerer den sosiale verden og tillegger den mening (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 6). Siden diskurser produseres og opprettholdes av språk, har språket en sentral rolle i all diskursteori. Innen DT er det spesielt fokus på språkets grunnleggende ustabilitet og kontinuerlige endring, og at på grunn av dette vil diskurser også alltid være i endring (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 6). De ulike diskursene, som hver for seg representerer ulike måter å forstå den sosiale verden på, vil dermed ta del i diskursive kamper der diskursene kjemper for å oppnå hegemoni, som innebærer at den vinnende diskursen utgjør det dominerende synet på den sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 7). Innen kritisk diskursanalyse (CDA) er det derimot ikke fokus på diskursive kamper og hegemoni, men heller på å avdekke og utfordre implisitte diskurser.

Siden diskurser formes av ubestridte 'tattforgittheter', eller naturaliseringer, som er begrepet Fairclough (2015) bruker, kan de være maktbærende i form av at samfunnet aksepterer og opprettholder dem når de ikke utfordres fra noen kant. Det er blant annet dette Foucault (1995) i stor grad vektlegger når han diskuterer diskursenes makt til å undertrykke og opprettholde undertrykkelse. Ifølge Fairclough er makt både i språket, samfunnsstrukturene og tekstene som skapes og formidles fra posisjonerte institusjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 35). Maktbegrepet er derfor sentralt innen diskursteori, siden diskursanalyse søker å identifisere maktstrukturene i måtene vi kommuniserer på og i det sosiale samfunnet. I CDA skal dermed maktperspektivet alltid være til stede når tekster analyseres, og maktstrukturene skal ikke kun identifiseres, de skal også utfordres og ses i sammenheng med den sosiale realiteten (Fairclough, 2015, s. 48; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 68). Dette maktkritiske perspektivet utgjør et skille mellom diskursanalyse og CDA, som er vårt metodologiske rammeverk i oppgaven.

5.3 Kritisk diskursanalyse

Det finnes flere ulike tilnærminger innen CDA, og en fellesnevner handler om at man skal «analysere hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk» (Skrede, 2017, s. 21). Som nevnt er Fairclough sentral innen CDA, og det er hans tilnærming vi vil ta utgangspunkt i. Grunnen til at vi finner CDA som en mer egnet analysetilnærming enn for eksempel Mouffe og Laclaus DT, bunner i at CDA i større grad har konkrete og strukturerte analysemetoder. I tillegg handler CDA om å synliggjøre implisitte diskurser, mens DT har et større fokus på diskursive kamper og hegemoni mellom diskurser. Ettersom vi tar utgangspunkt i lærebøker som ikke nødvendigvis er i en direkte dialog med hverandre, anser vi sammenligning av diskurser mellom lærebøker som mest passende til å besvare vår problemstilling.

I utgangspunktet kan alle former for diskursanalyse anses som kritiske, ved at de har et fokus på å synliggjøre hvordan mening konstrueres gjennom språk og semiotiske ressurser, som er alt som bidrar til å skape mening i en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Likevel handler CDA i større grad om å vektlegge det kritiske og ideologiske perspektivet i tekst og språk, og holder seg gjerne innenfor tematikk tilknyttet problematiske samfunnsforhold eller undertrykte grupper. Det ideologiske perspektivet handler, ifølge Fairclough, om representasjoner av verden som skaper og opprettholder ujevne maktrelasjoner, dominans og utnyttelse, og diskurser er dermed ideologiske i den grad de opprettholder eller utfordrer slike

maktrelasjoner (Skrede, 2017, s. 21). Innen CDA er det derfor vanlig å integrere samfunnsvitenskapelige perspektiver i analysene (Skovholt & Veum, 2014, s. 37).

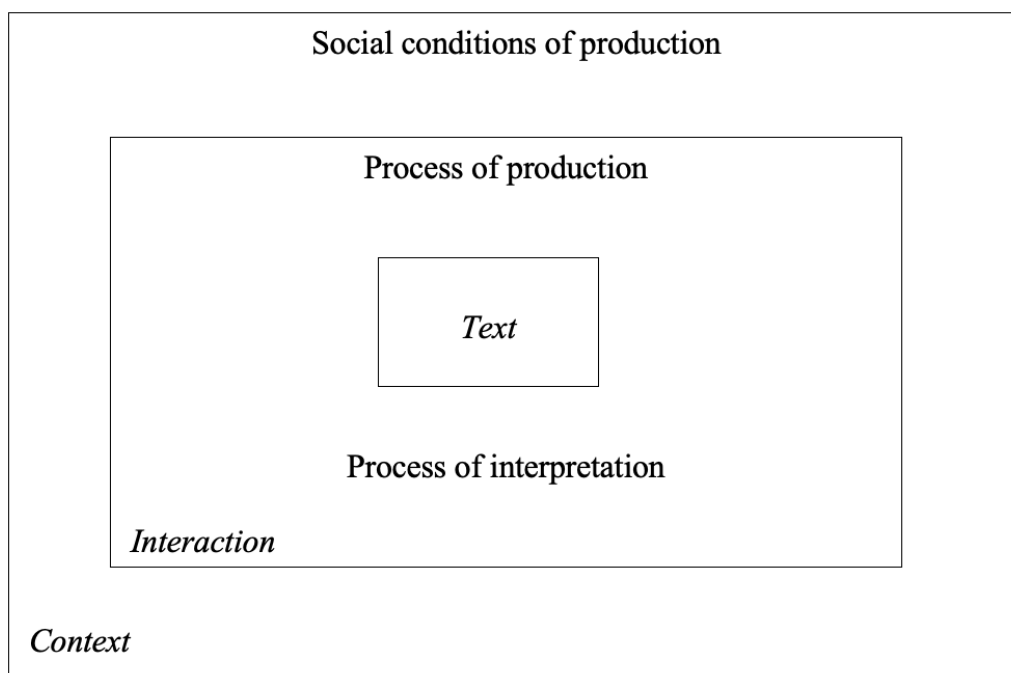
Et av Faircloughs hovedpremisser går ut på at språk og samfunn påvirker hverandre gjensidig, ved at språkbruk kontinuerlig påvirkes av samfunnet, samtidig som samfunnet påvirkes av språkbruk og tekster (Fairclough, 2015, s. 53; Skovholt & Veum, 2014). Formålet med CDA innebærer å avdekke hvordan mennesker gjennom språk og tekst, bevisst eller ubevisst, kan bidra til å videreføre tankemønstre som er undertrykkende eller negative for enkelte grupper i samfunnet (Skovholt & Veum, 2014). Analysen er dermed ikke kun isolert til det tekstnære, med fokus på språklig oppbygning og semiotiske ressurser, men skal heller bidra til å gi forklaringer på hvorfor tekstlige valg er blitt gjort og implikasjoner av disse.

Innen CDA ligger et fokus på å avkle makten og undersøke «de sosiale og de materielle konsekvensene av at vi tror hva vi tror innenfor en bærende diskurs» (Bratberg, 2017, s. 23). CDA er kritisk i form av at den sikter til å avdekke rollen diskursive praksiser har i å opprettholde den sosiale virkeligheten, inkludert de sosiale relasjonene som innebærer ujevne maktrelasjoner (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 63). For å oppnå et slikt formål vil CDA alltid bære preg av normativ vurdering. Fairclough (2015, s. 48) forklarer at CDA er en normativ kritikk av relasjonene mellom diskurs og andre sosiale elementer fra den eksisterende sosiale virkeligheten. Analysens normative element skal skape et grunnlag for handling som kan bidra til positiv sosial endring i form av utjevning av maktrelasjoner i kommunikasjonsprosesser og samfunnet ellers (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64). CDA som metodologisk tilnærming, i likhet med andre former for diskursanalyse, er derfor ikke politisk nøytral eller objektiv i seg selv. Dette er en grunnforståelse i diskursteoretiske perspektiver. Dog, til forskjell fra andre diskursanalytiske tilnærminger, bærer CDA et normativt formål om sosial endring og samfunnsendring, og er politisk pliktet til dette (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64).

Som nevnt ovenfor er det vanlig å løfte frem sosialt undertrykte grupper i CDA. Ved å avdekke og utfordre diskursenes rolle i å opprettholde ujevne maktposisjoner og sosial undertrykkelse, er det et overordnet mål om at resultatene fra CDA skal bidra i en kamp om radikal sosial endring (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64). Å utfordre diskursenes rolle går utover diskursanalysens formål om å beskrive kommunikative tekster og interaksjoner. Fra CDAs normative utgangspunkt skal den også kritisk evaluere hva som *faktisk* er skrevet i teksten, både eksplisitt og implisitt, ved å relatere det til hva som heller *kunne* eller *burde* vært skrevet i teksten (Fairclough, 2015, s. 50). I vår kritiske diskursanalyse vil vi dermed ikke kun analysere hva som er skrevet i teksten, men også undersøke fraværet av enkelte temaer,

ettersom det også har betydning for hva slags diskurs som fremmes. Et kritisk blikk på hva som utelates fra teksten anser vi som relevant når det handler om sensitive temaer som kjønn- og seksualitetstematikk, og CDA vil dermed kunne bidra til et fyldigere svar på vår problemstilling enn for eksempel Mouffe og Laclaus DT eller en ren innholdsanalyse som utelukkende baseres på det som *er* skrevet (Bratberg, 2017).

Som utgangspunkt for analysen vil vi forholde oss til Faircloughs (2015) tredimensjonale modell for CDA. Modellen legger til rette for at diskursanalyse ikke kun handler om analyse av tekst, men også analyse av tekstproduksjonen og tolkningsprosesser. Siden vi ser på språk som diskurser og sosiale praksiser, vil det ikke være tilstrekkelig å kun analysere teksten i læremidlene, ei heller kun prosessene for tekstproduksjon og tolkning. Modellen legger til rette for å heller analysere relasjonene mellom tekst, prosesser og sosiale forhold (Fairclough, 2015, s. 58). I våre analyser vil vi dermed fokusere på forholdet mellom tekst, interaksjoner og kontekst, som er de tre nivåene i Faircloughs modell.



Figur 2: Faircloughs (2015, s. 58) modell for diskurs som tekst, interaksjon og kontekst.

Fairclough (2015) definerer tre analysesteg tilknyttet de ulike nivåene. Det første steget er *beskrivelse* som innebærer å fokusere på det tekstnære og diskursinterne. I dette steget vil vi ta for oss de formelle egenskapene ved tekstmaterialet og diskutere implikasjonene av disse. I det andre steget, *tolkning*, vil vi fokusere på forholdet mellom tekst og interaksjon. Her ser vi på teksten som et produkt fra en prosess og som en ressurs i

tolkningsprosessen. Det tredje steget, *forklaring*, handler om forholdet mellom interaksjon og den sosiale konteksten. Her vil vi forsøke å forklare de sosiale prosessene fra tekstproduksjon, tolkning og de sosiale effektene (Fairclough, 2015, s. 58-59). Gjennom disse tre stegene vil vi i vår lærebokanalyse bevege oss fra det *diskursinterne* og semantiske, til å tolke interaksjon mellom tekst og sosial praksis, og ut til å forklare diskursene ut fra konteksten og de sosiale forholdene som er til stede, altså det *diskurseksterne*.

Vi anser Faircloughs CDA som et godt utgangspunkt for vår analyse av hvordan diskurser om kjønn og seksualitet produseres i lærebøker i samfunnsfag. Lærebøker har stor formidlingsmakt siden de når ut til svært mange elever, og kan derfor ha en betydelig påvirkning på hvordan elever forstår og opplever verden, som blant annet Skovholt og Veum (2014, s. 38) problematiserer. Diskursene i lærebøkene vil dermed kunne påvirke den sosiale verden både i og utenfor klasserommet, på et samfunnsfagdidaktisk nivå og et øvrig samfunnsnivå. Spesielt når diskursene kan bidra til undertrykkelse, marginalisering og andregjøring av skeive, er valget om å gå for en kritisk tilnærming til diskursanalysen i tråd med CDAs fokus på å ta side med og løfte frem undertrykte grupper for å bidra til sosial endring. I tillegg tilbyr CDA et konkret og systematisk rammeverk som bidrar til at vi kan strukturere analysen på en måte som kan fremheve forskjellene i diskursene som lærebøkene produserer, hva som eventuelt utelates, og implikasjonene av dette.

5.4 Språkets makt og funksjoner

5.4.1 Språkets makt

Som nevnt ovenfor er diskurser maktbærende i den forstand at de gjerne har stor påvirkningskraft i å opprettholde normer og maktstrukturer som kan være undertrykkende. Utover dette har også språket i seg selv makt til å bestemme hva som kommuniseres og hvordan det skal kommuniseres. Språk er i stand til å påvirke innholdet i den felles grunnforståelsen og opparbeide hegemoniske oppfatninger (Skrede, 2017, s. 55). Språket kan dermed utøve makt ved å både produsere nye diskurser og opprettholde eksisterende diskurser. Maktbegrepet kan defineres på flere ulike måter. Innen CDA er det vanlig å forholde seg til en tredimensjonal forståelse av maktbegrepet, som kan defineres slik: «A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker» (Skrede, 2017, s. 27). Siden vi har en kritisk tilnærming, både analytisk og teoretisk, er det denne definisjonen av makt vi legger til grunn i vår analyse og diskusjon. Som nevnt ovenfor knyttes maktbegrepet til

ideologi i Faircloughs (2003, s. 218) forståelse av ideologi som representasjoner av verdensbildet som bidrar til å opprettholde maktrelasjoner. Forbindelsene mellom makt og ideologi handler blant annet om ideologi som en underliggende pådriver til maktrelasjonene som utspilles. Innen CDA forstås ideologibegrepet dermed ikke som positivt ladet, men heller noe som har makt over menneskers kognisjon og kan påvirke individers evalueringer. Det kritiske aspektet ved CDA sikter til å avdekke maktstrukturer og ideologier og deres påvirkningskraft (Wodak & Meyer, 2016, s. 8).

I tillegg til å bestemme hva som skal formidles, har språket også makten til å presentere virkeligheten på en bestemt måte. Grue (2015, s. 60-61) forklarer at ved å undersøke forholdene *mellom* ord og hvordan de henviser til en virkelighet, kan man finne betydningsbærende skiller i språket. Dette trekkes til språkets definisjonsmakt, som handler om hvordan språket har makten til å tillegge den samme praksisen flere ulike betydninger ut ifra hvordan praksisen fremstilles og skrives om. Språket har dermed definisjonsmakt til å bruke ordene 'seksuelt avvik' eller 'seksuell frigjøring' om samme praksis, som videre påvirker og styrer hvordan leseren oppfatter denne praksisen. Diskursanalyse analyserer ordbruken systematisk for å avkle og utfordre språkets makt til å påvirke mennesker.

5.4.2 Tekstens funksjon

Vår forståelse av språk, som vi deler med mange diskursteoretikere, er at språk er et sosialt fenomen, noe som knytter an til Hallidays sosialsemiotikk (Skovholt & Veum, 2014, s. 21). Med bakgrunn i sosialsemiotikken, har også et utvidet tekstbegrep utviklet seg. Her anser man ikke kun skriftlig tekst i tradisjonell forstand som tekst, men tekst forstås som «alle former for språk, uansett uttrykksform, som gir mening for språkbrukeren» (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Ved å bruke et utvidet tekstbegrep kan alle meningsbærende deler være tekst, slik som bilder, videoer og lignende. Dette ligger også til grunn når vi analyserer multimodalt samspill gjennom CDA, noe som vil bli redegjort for senere i dette kapittelet.

Med bakgrunn i at språk forstås som et sosialt fenomen, har Halliday utviklet tre metafunksjoner som fanger opp de ulike meningene og funksjonene språket kan ha (Skovholt & Veum, 2014, s. 25). Disse er den ideasjonelle, den tekstuelle og den interpersonlige metafunksjonen, og er noe Fairclough også har støttet seg på i tekstanalyser (Skrede, 2017, s. 47). Den ideasjonelle metafunksjonen dreier seg om ytringens mening og innhold, eller idéen som fremkommer, og som man kan fortelle noe om verden gjennom (Skovholt & Veum, 2014, s. 25). Den interpersonlige metafunksjonen handler på den andre siden om at ytringer alltid er rettet mot noen, og man ser derfor på den sosiale relasjonen mellom leser og tekst

(Skrede, 2017, s. 47). Den tekstuelle metafunksjonen handler om hvordan man bruker språk for å skape sammenheng (Skovholt & Veum, 2014, s. 25). Alle disse metafunksjonene er til stede når man bruker språket, og språket er følgelig ikke kun et abstrakt system.

5.4.3 Multimodalt samspill

Innen sosialsemiotikken er modalitet et sentralt begrep. Modalitet er ulike uttrykksmåter som har en meningsbærende funksjon i en gitt situasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). Dette kan for eksempel være skriftlig tekst, muntlig tale, bilder, videoer og lignende, og de gir ulike måter å representere verden på. Når noe er multimodalt er det følgelig flere modaliteter som inngår i en helhet, slik som i en avisartikkel eller reklame der man både har bilder og tekst.

Når man ser på tekst som benytter seg av flere modaliteter, kan man snakke om multimodalt samspill, altså hvordan de ulike modalitetene spiller sammen, enten for å forsterke et inntrykk, være oppklarende eller utfordre hverandre. De ulike modalitetene skaper dermed et helhetlig budskap i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 32). Multimodale tekster kan også analyseres gjennom CDA, noe Skrede (2017, s. 13) kaller multimodal kritisk diskursanalyse (MCDA). Når man inkluderer det multimodale aspektet i CDA kan man se nærmere på hvordan ulike modaliteter produserer eller reproducerer visse diskurser, og hvordan samspillet fungerer mellom for eksempel skriftlig tekst og bilde.

Ettersom lærebøker ofte er preget av både tekst og bilder, blir det nærliggende for oss å også undersøke det multimodale elementet ved lærebøker, og særlig hvordan bilder og tekst spiller sammen. Siden det er en overvekt av tekst i lærebøkene, vil vi følgelig anvende CDA i stor grad, men der det er relevant ser vi også på andre modaliteter, slik som bilder eller tekstbøker, og benytter oss av MCDA. Dette er to relativt like tilnærminger, og det er hovedsakelig fokuset på flere modaliteter og samspillet dem imellom som skiller CDA og MCDA. Vi kommer derfor til å kombinere disse to tilnærmingene i analysen.

MCDA tar i bruk de samme prinsippene som CDA, blant annet ved å finne underliggende ideologier og implikasjoner av disse i tekster, men anvender det på multimodale tekster (Skrede, 2017, s. 93). Hvis man ser på det multimodale samspillet ser man da også på forholdet mellom de ulike modalitetene, og hva slags virkelighet og ideologier disse til sammen skaper. Det kan både være slik at de ulike modalitetene sammen produserer én diskurs, og at de dermed forsterker hverandre, men det kan også være at de ulike modalitetene spiller på ulike virkelighetsoppfatninger.

5.5 Analyseverktøy

Å ha en kritisk tilnærming til diskursanalyse handler først og fremst om en holdning man har når man går inn i analysearbeidet. Dette kan for eksempel være å stå i opposisjon mot maktmisbruk gjennom diskurser (Wodak & Meyer, 2016, s. 3). CDA knyttes ikke til én bestemt metode, men en kritisk tilnærming kan utfolde seg på flere ulike måter, der analysene fokuserer på alt fra grammatikk, semantikk, retorikk og narrativer til å innebære eksperimenter, etnografi og intervjuer, blant annet (Wodak & Meyer, 2016, s. 3). Vår analyse er, som nevnt, tekstanalyse. CDA kan trekke på ulike teoretiske tilnærminger, både lingvistiske teorier, diskursteorier, epistemologi og sosiologiske teorier, og forskningsstrategiene kan spenne fra deduktive til induktive tilnærminger (Wodak & Meyer, 2016, s. 18). Likevel forklarer Wodak og Meyer (2016) at man gjerne har en tilnærming der man kontinuerlig beveger seg dialogisk mellom teori og empiri, altså en veksling mellom deduksjon og induksjon. Vi har i størst grad en slik tilnærming, men i begynnelsen av analyseprosessen la vi oss nærmere en induktiv tilnærming der vi hovedsakelig tok utgangspunkt i datamaterialet, læremidlene, for senere å knytte materialet opp mot teori. Mullet (2018) understreker blant annet betydningen av å ha en induktiv forskningsprosess, ettersom de fleste tilnærmingene innen CDA karakteriseres av å ha et problemorientert fokus, noe som underbygger behovet for å ta utgangspunkt i 'problemet' man kan finne i tekstutvalget.

Selv om diskursanalyse som metode ikke har en fast fremgangsmåte, finnes det likevel flere verktøy og analysebegreper som ofte tas i bruk, og det er også mulig å lage egne analyseverktøy (Wodak & Meyer, 2016). I det følgende vil vi forklare hvilke analyseverktøy og -begreper vi vil bruke, med teksteksempler i tabell 2. Slike verktøy er visuelle eller verbalspråklige trekk som vi anvender til å tolke teksten og diskursene som formidles. Vårt formål er å synliggjøre undertrykkende tattførgitheter. Fairclough (2015) kaller dette for *denaturalisering*, der det naturaliserte skal denaturaliseres. Med tanke på oppgavens problemstilling og normkritiske premisser om hvordan man omtaler 'den Andre' tar vi utgangspunkt i disse analyseverktøyene.

Analyseverktøy:	Nominalisering	Passivisering	Presupposisjon
Eksempel fra utvalget:	“Det er en <i>økning</i> i tallet på anmeldelser av seksuallovbrudd” (Holgensen et al., 2018, s. 103)	“Forbudet mot homofili <i>ble opphevet</i> i 1972 [...]” (Holgensen et al., 2018, s. 76)	“Å stå fram som homofil eller lesbisk er likevel vanskelig for mange, <i>også i vår tid</i> ” (Dahle et al., 2021, s. 49)

Tabell 2: Eksempler på analyseverktøy fra analysematerialet. Egen kursivering.

I analysen vil vi være bevisst på bruk av *nominaliseringer* og *passiviseringer* i lærebøkene. Nominaliseringer er når det i tekster brukes substantiv i stedet for verb, som innebærer at prosesser i samfunnet fremstilles som enheter eller ting (Skrede, 2017, s. 48). Eksempelet på nominalisering i tabell 2, viser at prosessen det refereres til, økende antall anmeldelser, er skrevet med substantivet 'økning'. Passiviseringer er når tekster og setninger er skrevet på en måte som holder aktøren skjult (Fairclough, 2015). I eksempelet i tabellen kommer det ikke frem hvem som opphevet forbudet, kun at det ble gjort. I CDA blir bruken av passivisering og normalisering tolket i den retning at man toner ned ansvaret for noe, eller ønsker å dreie fremstillingen i en bestemt retning (Skrede, 2017, s. 49). I vår analyse vil dermed utbredt bruk av nominaliseringer og passiviseringer peke i retningen av at lærebøkene toner ned ansvaret sitt eller rollen sin i fremstillingen av kjønn og seksualitet.

Gjennom *presupposisjoner* forutsetter teksten at leseren er kjent med noe spesifikt for at teksten skal være meningsbærende (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 140). I eksempelet i tabell 2 forutsettes det at leseren er kjent med den stigmatiseringen og diskrimineringen skeive kan oppleve når de er åpne om egen seksuell orientering. Opplysningen i setningen er dermed forutsatt, men ikke direkte uttrykt. I CDA kan presupposisjoner være sentrale i å vurdere hvilke holdninger som fremmes, og hvorvidt de fremmes på en måte som forventer at leseren deler eller aksepterer holdningene. Gjennom presupposisjoner kan temaer vinkles fra en viss side og presentere enkelte synspunkt som noe udiskutabelt eller selvfølgelig.

I analysene er også intertekstualitet et sentralt element. Intertekstualitet innebærer at «teksten inneholder eller refererer til andre tekster, muntlige eller skriftlige» (Hellum, 2013, s. 70). Ettersom vi anvender et bredt tekstbegrep ser vi også på henvisninger til videoer og lignende som intertekstualitet. Hellum (2013) påpeker at lærebøker ofte er preget av intertekstualitet, ettersom de henviser til tekster utenfor læreboka, inkluderer tekstutdrag og lignende. Intertekstualitet er også nært beslektet interdiskursivitet, som peker på at teksten trekker inn andre diskurser som er annerledes enn den diskursen teksten hører hjemme i (Hellum, 2013, s. 69). Formålet med å bruke intertekstualitet som et diskursanalytisk verktøy, er å vise hvorfor andre tekster blir trukket inn, altså hensikten, og hvordan dette er gjort (Hellum, 2013, s. 72).

Ettersom deler av analysen vil ligge på et tekstnært og diskursinternt nivå, vil også grammatiske og semantiske elementer, som bruken av verbformer, metaforer og pronomen, være sentralt i analysen. Pronomen kan bidra til både inkluderende og andregjørende språk. Skeiv Ungdom (2021) fremmer bruken av aktivt og inkluderende språk, for eksempel å skrive «de av oss som er skeive» fremfor «de som er skeive», der det sistnevnte i større grad kan

virke andregjørende. Utbredt bruk av pronomenene ‘vi’ og ‘oss’ vil på lignende måte bidra til et mer inkluderende uttrykk enn ‘de’ og ‘dem’ som indikerer at tematikken gjelder noen andre enn leseren og ‘oss’.

5.6 Komparativ analyse

For å kunne besvare problemstillingen vår, som ønsker å fange opp eventuelle endringer i hvilke diskurser lærebøker produserer tilknyttet seksualitet og kjønn, har vi valgt å ha en komparativ analyse med bøker både før og etter fagfornyelsen (LK20). Sammenligning av ulike tekstkorpus er også normalt i CDA, og i tråd med det Gleiss og Sæther (2021) skriver om at diskursanalyse også har «en interesse for å studere hvordan forestillinger endrer seg over tid» (s. 132). Fordelen med et komparativt design er at man lettere kan oppdage likheter og forskjeller mellom de ulike lærebøkene. For å gjøre dette vil vi forsøke å omtale endringer innad i diskurser som produseres i de gamle og de nye lærebøkene, for å kunne utforske hvordan endringer i samfunnsdiskursen også påvirker endringer i eksisterende diskurser i lærebøker.

Man kunne likevel dratt det komparative aspektet lengre ved å inkludere bøker fra andre fag, og sammenlignet hvordan lærebøker fra ulike fag skriver om seksualitet og kjønn. Ettersom kjønn og seksualitet inngår i det tverrfaglige temaet ‘Folkehelse og livsmestring’, er dette tematikk som alle fagene skal inkludere, og det er sannsynlig at ulike fag behandler det på ulike måter. Dette kunne gitt et bredere inntrykk av hvilke diskurser rundt kjønn og seksualitet som produseres i skolen, og dermed hva slags kunnskap elevene sitter igjen med. Ettersom dette er en oppgave innen samfunnsfagdidaktikk, som handler om forholdet mellom samfunnsfagenes innhold, form og formål (Ryen et al., 2021), samt oppgavens omfang, valgte vi å fokusere på hvilke diskurser som produseres i samfunnsfagbøker. Vi vil derfor ikke kunne si noe om seksualitetsundervisning som helhet, men vi mener å kunne si noe om hva slags seksualitetsundervisning et utvalg av lærebøker i samfunnskunnskap legger opp til gjennom diskursene som er å finne der. Hvis vi følger Fairclough, kan slike diskurser imidlertid si noe om og ha implikasjoner for diskursive praksiser på andre samfunnsnivå.

5.7 Utvalg av tekster

Lærebøker når ut til svært mange elever og det er mange som skal lese kapitlene i boka, selv om ikke hele læreboka nødvendigvis leses fra perm til perm. I tillegg er lærebøker i en

posisjon som tillegger den troverdighet, ved at den leses innenfor skolekonteksten. Fra tidligere forskning gjennomgått i kapittel fire, kom det frem at mange lærere fortsatt bruker læreboka i samfunnsfag, i hvert fall som et strukturerende element (Aashamar et al., 2021). Når man ser dette i lys av at mange lærere ikke har nok kompetanse innen seksualitetsundervisning, slik Røthing (2007) blant annet påpeker, kan dette føre til utstrakt bruk av lærebok i undervisning om kjønn og seksualitet. Lærebøkene distribuerer dermed mye makt og har stor påvirkningskraft, og det er på bakgrunn av dette at vi har valgt lærebøker som vårt datamateriale i undersøkelsen av kjønn- og seksualitetstematikk i skolen.

Opprinnelig planla vi også å se på hvordan læremidlene skrev om pornografi, og vi inkluderte dette materialet i analyseprosessen. Da vi skulle skrive ut analysen, så vi at det ville bli for omfattende ut ifra oppgavens omfang å inkludere en grundig analyse av pornografi som tema i samfunnskunnskap. Selv om det er svært interessant fra et kritisk pedagogisk perspektiv, valgte vi å ikke inkludere det videre i oppgaven ettersom tematikken ikke ligger like nær de diskursene om kjønn og seksualitet som vi fant.

Bratberg (2017, s. 54) peker på at et viktig utgangspunkt når man skal studere diskurser er at utvalget består av flere tekster hentet fra ulike forfattere og aktører. Han forklarer at «mening lever i språket, og det er av største viktighet at materialet er stort nok til å fange det betingede, det ikke-opplagte og spenningene mellom ulike perspektiver på verden som er selve essensen i diskursanalyse» (Bratberg, 2017, s. 54). Med dette i tankene, har vi fokusert på å ha et utvalg som både kan portrettere spenninger mellom lærebok og den sosiale strukturen i samfunnet, samt fange opp endringer over tid, fra LK06 til LK20.

I valget av hvilke lærebøker i samfunnsfag vi ville analysere, var det viktig å gå ut ifra de lærebøkene som blir mest brukt i skolen i dag. Med dette som utgangspunkt mener vi at vi vil kunne gi et mest mulig gyldig svar på problemstillingen, og at analysene kan favne bredest mulig. Likevel kunne vi ikke analysere alle lærebøkene som er i bruk i dag, ettersom vi også ville inkludere læremidlenes multimodalitet samt lærebøkens elevnettsider. Omfanget ville derfor blitt for stort for vårt prosjekt. Vi har valgt læreverk fra Cappelen Damm og Aschehoug med begrunnelsen at de er to store, veletablerte og anerkjente forlag innen lærebøker i grunnskolen og videregående skole, og er dermed godt etablert innen samfunnsfag som fagfelt. Cappelen Damm og Aschehoug står ansvarlig for henholdsvis læreverkene *Delta!* og *FOKUS*.

Delta! er læreverket innen samfunnskunnskap fra Cappelen Damm. *Delta!*-serien består totalt av tre utgaver: 2013 og 2018 som er tilknyttet revisjonen av LK06, og 2020

som er tilknyttet LK20. Det er utgivelsene fra 2018 og 2020 vi inkluderer i vårt utvalg, og som utgjør deler av analysens corpus. Utgavene har tilhørende elevnettsteder med videoer, oppgaver og artikler som også er del av utvalget vårt. Nettstedene for 2018- og 2020-utgaven er relativt like. På nettstedet til læreverket står det at et overordnet mål med *Delta!* er «å gjøre elevene rustet og motiverte til å delta aktivt i samfunnet og demokratiet» (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Boken skal bidra til å tilrettelegge for deltakelse og et aktivt medborgerskap, samt åpne for forståelse for andre perspektiver, kritisk tenkning og utforskning, som alt er i tråd med fagfornyelsens overordnede del (Cappelen Damm Undervisning, 2020).

Aschehougs læreverk innen samfunnskunnskap er *FOKUS*, men *FOKUS* tilbyr også lærebøker i de samfunnsfaglige programfagene sosiologi og sosialantropologi, sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter. Tidligere utgaver av *FOKUS* har blitt utgitt i 2013, 2018 og 2021, i lignende intervall som *Delta!*. Vi inkluderer 2018- versjonen og 2021-versjonen i vårt utvalg. *FOKUS* har som formål å bidra til å legge «grunnlaget for å forstå samfunnet og for å bli en kritisk og aktiv medborger» (Aschehoug Undervisning, 2021). Boken skal også legge særlig vekt på perspektivmangfold, kildekritiske tilnærminger, dybdelæring og å ha et elevnært språk (Aschehoug Undervisning, 2021). Bøkene er tilknyttet elevnettstedet Aunivers, som gir tilgang på et større utvalg av oppgaver og film- og lydklipp. Disse inngår også i utvalget. Det opprinnelige elevnettstedet tilknyttet LK06, Lokus, er nå stengt, men det er lagt ut innhold fra Lokus i form av PowerPoint-presentasjoner for hvert kapittel av læreboka (Lokus, 2013). Det er dermed disse vi tar utgangspunkt i når det gjelder elevnettstedet til *FOKUS* LK06.

Siden prosjektet vårt handler om å sammenligne læreverk før og etter fagfornyelsen, vil analyse materialet bestå av lærebøkene fra *Delta!* og *FOKUS* for vg1/vg2, i tillegg til de tilhørende elevnettstedene tilknyttet LK06 og LK20. Vi anser det som formålstjenlig å benytte bøker fra samme forlag når vi sammenligner diskursene før og etter fagfornyelsen. Med utgangspunkt i de samme læreverkene legger vi til rette for at vi kan fange opp eventuelle endringer i de ulike utgavene innen samme læreverk, i tillegg til å undersøke endringer fra et helhetlig perspektiv.

For å videre avgrense materialet gjennomførte vi en innledende 'screening' av bøkene og elevnettstedene der vi kartla hvor det var skrevet om kjønn, kjønnsroller, seksualitet, identitet og mangfold i en bredere forståelse enn etnisk og kulturelt mangfold. Vi gjennomgikk materialet ved å ta utgangspunkt i innholdsfortegnelsen, og leste gjennom

de relevante kapitlene og markerte spesielt relevante delkapitler eller avsnitt. I tillegg gikk vi ut ifra bøkens stikkordsregistre og leste sider som var listet opp under begreper som blant annet 'homofili', 'transperson', 'LHBTI' og 'seksuell legning', der det var nevnt. Ut ifra dette endte vi opp med et tekstutvalg illustrert i tabellen nedenfor, i tillegg til elevnettstedene. På elevnettstedene så vi igjennom læringsmoduler tilknyttet de samme kapitlene som i bøkene, og identifiserte hvilke som tok opp kjønn- og seksualitetstematikk. Bilder og oppgaver er også del av analyse materialet.

	<i>Delta! (LK06)</i> (Holgersen et al., 2018)	<i>Delta! (LK20)</i> (Holgersen et al., 2020)	<i>FOKUS (LK06)</i> (Haraldsen & Ryssevik, 2018)	<i>FOKUS (LK20)</i> (Dahle et al., 2021)
Hele kapitler	Kap. 3: Du og samfunnet (s. 65-95)	Kap. 3: Du og samfunnet (s. 79-113)	Kap. 1: Du - og de andre (s. 14-28) Kapittel 2: Samfunnet - når mennesker søker sammen (s. 29-47)	Kap. 1: Du - og de andre (s. 25-37) Kap. 2: Samfunnet - mennesker som søker sammen (s. 39-57) Kap. 3: Mangfoldige Norge (s. 59-75)
Delkapitler i andre kapitler	Hva forteller kriminalitetsstatistikken? (s. 103) Ulik lønn, ulike arbeidsvilkår og ulike liv (s. 123-133)	Majoritet og minoriteter (s. 119-132) Rasisme og diskriminering (s. 132-135)	Fordommer og stereotyper - å bestemme seg på forhånd (s. 70-71) Toleranse - men ett sted går grensen ... (s. 72-73) Seksuallovbrudd (s. 85)	Fordommer og stereotyper - å bestemme seg på forhånd (s. 84-85) Tekstboks: Straffelovens paragraf 185 (s. 86) Å tolerere andre mennesker (s. 87) Varsleren - mot til å si ifra (s. 160-161)

Tabell 3: Dahle et al. (2021); Haraldsen og Ryssevik (2018); Holgersen et al. (2018, 2020)

5.8 Metodologiske utfordringer

5.8.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og generelt kan det si noe om «kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Fra et kritisk konstruktivistisk utgangspunkt er ikke forskningens formål å oppnå objektiv og allmenngyldig kunnskap, men heller forsøke å kritisk avdekke hvordan språket konstruerer virkeligheten. Ettersom CDA er tydelig preget av en fortolkende tradisjon, vil det bli unaturlig å snakke om indre validitet, altså et kausalforhold i det man forsker på, eller begrepsvaliditet, altså gyldigheten til begrepene og operasjonalisering. Vi velger derfor å se på validitet på en annerledes måte enn annen, særlig kvantitativ, samfunnsforskning, ettersom CDA støtter seg på andre validitets- og reliabilitetsmarkører (Bratberg, 2017, s. 62-63).

Selv om det er lite hensiktsmessig å snakke om indre validitet i diskursanalyser, hevder Bratberg (2014) at man kan benytte elementer fra kausalanalyse også i diskursanalyser. Det blir ikke da snakk om et tradisjonelt årsak-virkning-forhold, men heller en annen type årsaksforhold. Bratberg (2014) forklarer det slik:

for det første kan vi forsøke å si noe om hvor diskursen kommer fra, og hva som gir en gitt diskurs en fremskutt eller hegemonisk posisjon. For det andre kan vi være opptatt av konsekvenser eller implikasjoner; hva fører diskursen til?. (s. 51)

Et aspekt ved analysen som dermed kan trekkes opp mot validitetsspørsmålet, er å forsøke å si noe om diskursens opprinnelse, noe som kan sees i sammenheng med målsettingen til CDA om å se diskursen i et større perspektiv enn bare det rent diskursinterne (Fairclough, 2015, s. 128). Det andre aspektet ved årsaksforhold som Bratberg (2014) trekker frem, er det å se mulige konsekvenser av en diskurs. Dette er noe vi er svært opptatt av, og som er sentralt i CDA, nemlig det å se hvordan diskurser bidrar til å opprettholde marginaliserende praksiser og lignende (Skrede, 2017, s. 23). Selv om vi her forsøker å finne de underliggende ideologiene som produseres og reproduseres gjennom lærebøkene, blir det viktig å understreke at konsekvensene tekstene i lærebøkene har på elevene ikke settes opp mot lærebokforfatterens intensjonalitet (Skrede, 2017, s. 153). Vi ser dermed ikke på hva forfatterne kan ha tenkt når de har skrevet, men holder oss til en tolkning av den faktiske teksten som står og hvilke diskurser denne produserer.

Man kan altså, med en bred forståelse av indre validitet, se på hvor diskurser kan ha sitt opphav og konsekvensene av disse, og argumentere for at CDA til en viss grad kan forholde seg til validitetsbegrepet. Hva gjelder ytre validitet, altså generaliserbarhet, er ikke diskursanalyse egnet for generaliseringer til en populasjon (Bratberg, 2017, s. 63). Vi kan bare si noe om de tekstene vi leser, og mulige konsekvenser av disse, men å trekke det lengre enn dette ligger utenfor diskursanalysens virkeområde og formål.

5.8.2 Reliabilitet

Som nevnt, er det ikke et mål ved CDA å være nøytral. Vi forsøker heller ikke å være objektive, ettersom vi har valgt oss ut visse kritiske aspekter over andre, som er en subjektiv vurdering. Vi er således like påvirket av sosiale og kulturelle forhold som annen forskning, og dette vil speile vår masteroppgave (Skrede, 2017, s. 160). På bakgrunn av dette vil det være viktig å være refleksiv rundt egen posisjon og hvor vår subjektivitet og eventuelle verdier kommer fra, slik at leseren kan ha dette med seg når man leser oppgavens funn og diskusjonsdel.

Vår egen posisjon er knyttet til et ønske om en skole som er inkluderende og åpen, der alle elever føler seg sett og det er en gjensidig respekt for hverandre uavhengig av bakgrunn. Dette begrunnes i Opplæringslovens formålsparagraf, om at opplæringen skal bygge på verdier knyttet til menneskeverd og respekt, samt paragraf 9 A som omhandler elevenes rett til å ha et trygt skolemiljø som fungerer helsefremmende og skaper trivsel (1998, §§ 1-1, 9 A-2). Vår kritikk av diskursene som lærebøkene produserer vil være knyttet til dette verdigrunnet, og et ønske om å eventuelt skape endring eller belyse uheldige sider. Her ligger vår subjektivitet og normativitet.

Vår analyse innebærer også et gjennomgående normkritisk fokus. Djupedalutvalget trekker frem at en av grunnene til trakassering på bakgrunn av seksuell orientering eller kjønnsidentitet, stammer fra normer knyttet til hva som er det 'normale', og de oppfordrer til et mer normkritisk perspektiv i undervisningen (NOU 2015: 2, s. 103). Men, slik som kritikken av normkritikk også argumenterer for, må vi være bevisst på at vår normkritikk også skaper nye normer for hvordan man snakker eller skriver om tematikken. Et viktig poeng er dermed at vår normkritikk skaper nye normer som også kan kritiseres.

I tillegg til å klargjøre vår egen subjektivitet og hvilken posisjon vi skriver ut fra, er det andre grep vi også vil gjøre i analysen for å styrke oppgavens reliabilitet. Reliabilitet blir ofte forstått som etterprøvbarhet, altså at en annen forsker kunne gjort det samme og landet på likt resultat, men ettersom vi gjør en subjektiv tolkning av et datamateriale, vil målet om etterprøvbarhet bli vanskelig (Bratberg, 2017, s. 63; Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Vi går derfor ut fra en bredere forståelse av reliabilitet, som inkluderer troverdighet, gjennomsiktighet og refleksivitet. Skrede (2017) argumenterer for at datamaterialet i CDA ofte er av høy reliabilitet, ettersom det ofte er naturlig forekommende data heller enn data som er innsamlet av en forsker der forskeren kan ha påvirket datamaterialet. Vårt datamateriale er læremidler i samfunnsfag og samfunnskunnskap, og det er derfor data vi ikke har kunnet

påvirke på noen som helst måte. Bøkene er også helt like det elevene møter, noe som kan sies å styrke materialets reliabilitet.

For å ha en grundig og gjennomslutlig analyse, argumenterer også Skrede (2017) for at man øker reliabiliteten i CDA ved «hjelp av detaljert presentasjon av datamateriale, for eksempel gjengivelse av lengre sitater fremfor korte oppsummeringer og parafraseringer foretatt av forskeren» (s. 159). Ved å bruke sitater fra lærebøkene kan vi tydeligere vise hvorfor vi har tolket som vi har gjort, og det kan underbygge hvorfor vi mener lærebøkene produserer de diskursene vi finner. Hvis man derimot kun bruker parafrasering, kan man øke faren for bias, altså at forskeren trekker frem det som gagnar egen analyse heller enn å vise til nyansene i det som faktisk står skrevet (Skrede, 2017, s. 159). Dette fremhever også Bratberg (2017), der han skriver at «det gis en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolkning, og hvilke implikasjoner som følger av den» (s. 63). Gjennomslutlighet gjennom sitatbruk i analysen vil derfor være et verktøy for å øke oppgavens reliabilitet. Likevel, på grunn av plassbegrensning forholder vi oss til et fåtall sitater per diskurs, men sitatene vi bruker er representative for flere eksempler fra datamaterialet, eksempelvis der det er lignende sitater med samme innhold fra de ulike bøkene, men ordlyden er litt.

5.8.3 Forskningsetiske overveielser

Som tidligere nevnt er det viktig at vi forholder oss åpne rundt vår egen posisjonalitet, og gjennom å forholde oss transparente omkring egen posisjon styrker vi forskningens troverdighet. Gleiss og Sæther (2021) skriver at «hvilke fortolkninger en forsker kommer fram til, påvirkes av valg av analysemetode og teoretiske perspektiver, samt forskerens posisjonalitet. I tekstanalyser er det derfor viktig å gjøre rede for disse valgene og reflektere over egen posisjonalitet» (s. 140). Vår bakgrunn knyttet til verdier og forskning er redegjort for i avsnittene over. Etersom CDA søker å finne uheldige sider ved samfunnet, rette fokus mot dette, og forsøke å endre det, er vi til en viss grad både subjektive og normative i våre analyser. Dette ber vi leseren forholde seg kritisk til når en leser oppgavens analyse og diskusjon.

I samråd med veileder og emneansvarlig i faget Didaktisk forskningsmetode: Design og innsamling av data (DIFO4001), har vi ikke søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) eller andre institusjoner for å gjennomføre denne oppgaven, ettersom tekstene kan sies å være offentlige, og ikke ansett som persondata. Det er derfor ikke nødvendig å innhente samtykke fra forfatterne eller forlagene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018; Gleiss & Sæther, 2021, s. 141). Vi anser tekstene som offentlige på bakgrunn av at de kan anskaffes av

hvem som helst, i tillegg til at de blir brukt som læremiddel i skolen som er en offentlig institusjon. Da vi fikk tilsendt lærebøkene fra de respektive forlagene, opplyste vi likevel om at vi hadde som intensjon å analysere bøkene for å undersøke fremstillingen av kjønn og seksualitet.

Vi ønsker igjen å understreke at vi ikke ønsker å tillegge forfatterne noen bestemt intensjon eller ideologi når vi analyserer lærebøkene. Fokuset vil heller ligge på hvordan tekstene kan virke på en leser og hvilke diskurser teksten produserer, altså ser vi på resepsjon heller enn intensjon. Gjennomgående i analysen vil vi derfor konsekvent forsøke å holde oss til teksten heller enn forfatterne og forlagene bak dem.

5.9 Analytisk fremgangsmåte

Analysen vår besto av flere ulike steg, noe som vil bli redegjort for i dette underkapittelet. Vi har basert analysestegene våre på Mullet (2018) og hennes generelle rammeverk for CDA i utdanningsforskning. Vi har ikke fulgt dette rammeverket til punkt og prikke, ettersom enhver analyseprosess er ulik, men noen av punktene under er hentet derfra (Mullet, 2018).

Steg 1 i analysen var å velge diskursen for oppgaven. Mullet (2018, s. 122) vektlegger at denne diskursen potensielt må innebære en viss urett eller ulikhet i samfunnet for å være relevant for CDA. Den overordnede diskursen vi skriver oss inn i er kjønn og seksualitet. Vi valgte dette ut fra et ønske om å se nærmere på hvilke diskurser omkring kjønn og seksualitet som blir produsert eller reproduisert i lærebøkene, med bakgrunn i at skeive ofte opplever mer andregjøring og diskriminering enn ikke-skeive, og et ønske om å endre dette.

I *steg 2* valgte vi oss ut hvilke tekster vi ønsket å analysere (Mullet, 2018). Vi valgte samfunnsfag- og samfunnskunnskapbøker før og etter fagfornyelsen, ettersom vi merket oss en relativt stor endring i kompetansemål knyttet til kjønn og seksualitet på videregående, samt innføringen av det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring' (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi valgte bøker fra store og anerkjente forlag for å kunne analysere lærebøker med flest mulig lesere, slik det også er redegjort for i kapittel 5.7. Etter å ha mottatt vurderingseksemplarer av lærebøkene fra de aktuelle forlagene, så vi i innholdsfortegnelsen og stikkordregistre for å finne relevante kapitler for analyse. Kapitlene og sidene vi analyserer er fremstilt i tabell 3. I tillegg så vi på elevnettsidene til de aktuelle bøkene, som vi fikk tilgang til gjennom FEIDE.

Steg 3 av analysen innebar screening av lærebøkene og elevnettstedene. Her leste vi begge gjennom relevante kapitler i lærebøkene, markerte steder som omtalte kjønn og seksualitet, samt interessante og/eller problematiske tekstformuleringer. Vi noterte oss

generelle tendenser og kategorier i de ulike lærebøkene i dette innledende analysesteget. Vi sammenlignet også generelle aspekter ved lærebøkene, slik som omfanget av tekst tilknyttet kjønn og seksualitet før og etter fagfornyelsen. Vi screenet elevnettstedene ved å gå inn i de aktuelle kapitlene fra lærebøkene og se igjennom læringsmodulene. Vi merket oss læringsmodulene som omtalte kjønn og seksualitet og tok notater fra disse på lignende måte som i lærebøkene.

Etter å ha lest tekstmaterialet hver for oss, samt markert relevante steder i læremidlene, gikk vi inn i *steg 4*. Her sammenlignet vi hva vi hadde merket oss, slik at vi kunne få et bredere inntrykk av kjønn og seksualitet i læremidlene, i tillegg til å forsikre oss om at vi hadde identifisert samme aspekter ved tekstene. Vi reflekterte også omkring lærebøkernes målgruppe og lærebøkernes historiske og sosiale kontekst, både hva gjelder fornyelse av læreplan, men også utviklingen i samfunnet som finner sted med tanke på diskursene omkring kjønn og seksualitet generelt (Mullet, 2018).

Steg 5 innebar koding på ulike måter. Først hadde vi en induktiv tilnærming til materialet, der vi merket oss ulike elementer som ble skrevet i sammenheng med kjønn og seksualitet, samt hvordan teksten fremstilte fenomenene diskursivt. Fra den innledende analysen hadde vi merket vi oss at det juridiske aspektet omkring seksualitet ble særlig skrevet frem, og i de eldre bøkene virket det som om seksualitet nærmest ble ensbetydende med lovverket og endringer i dette. I tillegg hadde vi bemerket oss at lærebøkene ofte brukte statistikk i sine fremstillinger av kjønn og seksualitet, at de i hovedsak hadde en heteronormativ fremstillingsmåte og at det var et gjennomgående fokus på positiv historisk utvikling, også i bildebruk og multimodalitet. Alt som kunne knyttes til slike fremstillinger kodet vi. Vi merket oss også andre interessante momenter. For å kunne se nærmere på hva slags diskurser disse momentene kunne produsere, gikk vi mer tekstnært til verks.

På tekstmaterialet vi allerede hadde kodet, anvendte vi ulike analyseverktøy som 'briller' da vi analyserte materialet på nytt. Her var vi ute etter å identifisere passiviseringer, nominaliseringer, presupposisjoner og begrepspar i tillegg til å se nærmere på pronomenbruk. Vi fargekodet de ulike analyseverktøyene for å skille mellom dem. Deretter skrev vi alle setninger vi hadde fargekodet inn i et dokument der vi organiserte de ulike setningene etter analyseverktøy og lærebok/elevnettsted. Et eksempel på passivisering vi fant i analyseprosessen er: «*Enkelte vil hevde at vi nå er på vei inn i en ny tidsalder der det i stor grad er kvinnekjønnen som setter premissene for samfunnsutviklingen*» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 24, egen kursivering). Det var som regel færre nominaliseringer enn passiviseringer i bøkene, men et eksempel på en nominalisering vi fant er: «De siste årene har

det vært en økning i antall barn og unge som ønsker kjønnsbekreftende behandling» (Dahle et al., 2021, s. 49, egen kursivering). Mellom de ulike læreverkene var det flest passiviseringer og nominaliseringer i *Delta!* sammenlignet med *FOKUS*.

Vi organiserte kodingen og identifiseringen av ulike analyseverktøy i kategorier etter tema. Her var tidligere forskning og teori om seksualitetsundervisning sentralt for å danne et grunnlag av hva slags kategorier vi kunne bruke. Enkelte analyseverktøy var ikke lett å kategorisere etter tema, siden det heller dreide seg om semantiske egenskaper, altså måten teksten var skrevet på. Her var hovedkategorien vår 'passivt språk', der vi plasserte tekstutdrag som bidro til en passiv og nøytral tilnærming til tematikken. Når vi hadde alle tekstutdragene, kodene og kategoriene på plass, forsøkte vi å ta et steg tilbake fra det tekstnære for å se materialet i et større perspektiv, og hvordan dette kunne bidra til å produsere diskurser. Vi var ute etter å se sammenhengen mellom datamaterialet, hvilke temaer som ble tatt opp og hvordan det skrives om, med bakgrunn i teorien vi hadde lest, for å kunne avsløre diskursive praksiser i læremidlene. Ut ifra denne prosessen fant vi fire diskurser som diskuteres nærmere i analysekapittelet: juridisk diskurs, som innehar en rettighetsorientering og kriminalitetsorientering, nøytralitetsdiskurs, familie- og samlivsdiskurs og likeverds- og inkluderingsdiskurs.

Disse diskursene la utgangspunktet for diskusjon av diskursene opp mot teorigrunnlaget og deres implikasjoner, som er *steg 6* i vår analytiske fremgangsmåte. Lærebøkene har vesentlig formidlingsmakt, og diskursene de produserer vil ha implikasjoner for både undervisning, lesernes oppfatning av kjønn og seksualitet og samfunnsfagdidaktisk praksis. Dette kommer vi tilbake til i oppgavens diskusjonsdel.

6. Analyse

I denne delen av oppgaven vil vi forsøke å svare på vår problemstilling, *Hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet produserer et utvalg samfunnsfagbøker i vg1/vg2 før og etter fagfornyelsen?*. For å kunne besvare problemstillingen har vi studert analysematerialet tekstnært med de diskursanalytiske verktøyene som ble gjennomgått i det foregående kapitlet, før vi så har beveget oss over på et større plan for å se hva slags virkelighetsoppfatninger teksten skaper. I analysen av lærebøkene og elevnettsidene har vi funnet fire diskurser: Den juridiske diskursen, som vi deler opp i rettighetsorienteringen og kriminalitetsorienteringen, nøytralitetsdiskursen, familie- og samlivsdiskursen og likeverd- og inkluderingsdiskursen. Noen av diskursene er til dels overlappende, ettersom flere av diskursene blir produsert i samme del av teksten, noe som også fremkommer i analysen.

Slik vi redegjorde for i kapittel 1.4, har vi fokusert på lærebøkernes produksjon av diskurser om kjønns mangfold, ikke likestilling mellom menn og kvinner og lignende. Dette baserer vi på Butlers (1993) forståelse av at kjønn er noe man *gjør* heller enn noe man *er*, og det blir følgende mer relevant å se på kjønnsidentiteten fremfor det biologiske kjønnets rolle i samfunnet.

Kapitlet er delt inn i fire deler, strukturert etter de ulike diskursene vi finner at lærebøkene produserer tilknyttet kjønn og seksualitet. Hvert delkapittel tar for seg én diskurs, med hovedvekt på det diskursinterne og tekstnære.

6.1 Den juridiske diskursen

Et fellestrekk ved samtlige lærebøker og nettressurser som er undersøkt, er en gjennomgående prioritering av det juridiske aspektet ved seksualitet. Dette gjelder både ekteskapslovgivning knyttet til seksuell orientering, seksuell trakassering og overgrep og seksuell lavalder.

Ettersom det å presentere seksualitet som et juridisk anliggende er såpass sentralt i lærebøkene, til tider er seksualitet nærmest ensbetydende med det juridiske, har vi valgt å omtale dette som den juridiske diskursen.

Det juridiske aspektet er også sentralt i læreplanen i samfunnskunnskap, og det er dermed ikke overraskende å finne en slik diskurs i analysematerialet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik belyst i kapittel to, skal elevene kunne redegjøre for og drøfte blant annet «[...] lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), og den juridiske diskursen er følgelig en diskurs som hører hjemme i samfunnsfagbøker.

Den juridiske diskursen kan knyttes til Støle-Nilsens (2017) funn om en kriminalitetstilnærming til seksualitetsundervisning, med vekt på temaer som seksuelle overgrep, grensesetting og trakassering. Likevel finner vi at lærebøkene produserer en bredere diskurs, som ikke kun inkluderer det kriminelle aspektet ved seksualitet. Ettersom lærebøkene både skriver om temaer som ekteskapslovgivning i tillegg til seksuelle overgrep og lignende, finner vi det formålstjenlig å dele opp den juridiske diskursen i to, nemlig rettighetsorienteringen og kriminalitetsorienteringen. Disse presenterer to ulike deler av det juridiske, samtidig som læremidlene knytter seksualitet og kjønn til begge disse elementene, noe som taler for å skille dem. Ikke minst får de ulike implikasjoner for seksualitetsundervisning i samfunnsfagene.

6.1.1 Rettighetsorienteringen

Et gjennomgående trekk er at lærebøkene og nettressursene knytter seksualitet sammen med endringer i lovverket som har muliggjort skeivt samliv. Denne rettighetsorienteringen fører dermed til at seksualitet blir et juridisk anliggende. Rettighetsorienteringen er leserens første eksplisitte møte med seksuelle orienteringer i flere av lærebøkene, særlig i forbindelse med den kjønnsnøytrale ekteskapsloven (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 40-42; Holgersen et al., 2018, s. 76).

Et sentralt poeng som skrives fram innen rettighetsorienteringen er at «Retten til å velge sin egen livspartner er også en verdi som står sterkt i det norske samfunnet» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 34). Teksten knytter dermed lovverket og det felles verdigrunnlaget i samfunnet sammen. Selv om teksten ikke eksplisitt skriver at dette inkluderer skeives rett til å velge partner, blir dette implisert gjennom bruken av det kjønnsnøytrale ordet «livspartner». Dette viser også at skeives rettigheter er del av det felles verdigrunnlaget, og det skrives fram som en veletablert oppfatning i samfunnet og del av doxa.

Samtlige lærebøker redegjør for endringer i lovverket tilknyttet skeivt samliv gjennom formuleringer som «Forbudet mot homofili *ble opphevet* i 1972, men først i 1993 gjorde partnerskapsloven at homofile offisielt kunne registrere samlivet sitt [...]» (Holgersen et al., 2018, s. 76, egen kursivering). ‘Ble opphevet’ er her en passivisering, der bruken av passive verb skjuler aktørene og deres aktørskap, Man kan følgelig stille seg spørsmålet ‘hvem opphevet?’. Selv om det er grunn til å tro at elevene har kjennskap til lovgivningsprosessen, er denne passiviseringen med på å skjule kampen som fant sted før opphevingen av forbudet.

Skeives rettighetskamp blir således ikke sett i sammenheng med andre rettighetskamper, eksempelvis kvinnekampen. Dette kan også ses i sammenheng med Mayos (2017) forskningsgjennomgang fra den amerikanske konteksten. Ved å ikke vektlegge hvordan ulike rettigheter og lover fikk fotfeste, kan man også risikere å underminere både skeives rettigheter og kampen for å få disse iverksatt.

Denne rettighetsorienteringen, med fokus på lovverket heller enn implementeringen av lovene, videreføres i lærebøkene tilknyttet LK20. Disse bøkene er utgitt etter LK20s ikrafttredelse, og etter innføringen av det tverrfaglige temaet 'Demokrati og medborgerskap' (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bøkene legger likevel ikke opp til å koble skeives rettigheter og kampen for disse sammen med demokrati og medborgerskap. Selv om samfunnskunnskapslærere står fritt til å dra denne koblingen selv, kunne bøkene, i tråd med LK20, i større grad trukket fram dette slik at elevene fikk bedre kjennskap til den lange kampen for skeives rettigheter. Dette kunne også bygd opp under elevenes aktive medborgerskap, og understreket viktigheten av å stå opp mot urett. Dette kan ses i sammenheng med Børhaugs (2017) kritikk av utformingen av det tverrfaglige målet som avpolitisert og individualistisk med et manglende samfunnskritisk aspekt.

Selv om lærebøkene i liten grad trekker paralleller mellom lovverket og rettighetskamp, er dette noe som synliggjøres gjennom elevnettsidene til *Delta!* (Cappelen Damm Undervisning, 2018, 2020)¹. Særlig fremkommer det i læringsstiene *Pride!* og *SKAM: Jeg er ikke homo-homo* på elevnettsidene til både 2018- og 2020-versjonen til *Delta!*.

Pride! er en læringssti som tar utgangspunkt i en historisk film med samme navn. Den handler om en gruppe gruvearbeidere og en gruppe skeive som samarbeidet i kampen for rettigheter i Storbritannia på 1980-tallet (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Opplegget er dermed intertekstuel, der elevene skal se en film før de skal svare på oppgaver omkring skeives situasjon på 1980-tallet, samt kampen for egne rettigheter. I tillegg til at det belyser skeiv aktivisme og rettighetskamp, legger opplegget delvis opp til at elevene skal bli medborgere som ikke bare står opp for seg selv, men som også jobber sammen for et bedre samfunn også for andre, selv om spørsmålene i etterkant ikke i like stor grad fremhever det aktivistiske og politiske.

Læringsstien *SKAM: Jeg er ikke homo-homo* tar utgangspunkt i en episode av NRK-serien *SKAM*, som var et viktig fenomen i ungdomskulturen fra 2015-2017. Læringsstien er

¹ Nettstedet til *Delta!* 2020 krever innlogging, men læringsstiene er de samme som det åpne nettstedet til *Delta!* 2018: <https://delta-2018.cappelendamm.no/kat/seksjon.html?tid=2278102&sek=2204841>

intertekstuell, og tar utgangspunkt i en serie som handler om ungdommer som ligger nær elevene i alder og livssituasjon, noe som bidrar til å legge opplegget nært elevenes livsverden. Episoden tar utgangspunkt i en samtale mellom to av karakterene, Isak og Eskild, som begge er skeive. Isak, er opptatt av å understreke at han ikke er «sånn homo-homo» med henblikk på mannlig femininitet, mens Eskild fremhever skeives rettighetskamp samt viktigheten av å stå opp mot fordommer (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Et av spørsmålene elevene skal besvare ligner fremstillingen i lærebøkene, der man får presentert lovverket uten noen videre refleksjon: «[...] Hvilke rettigheter har de homofile fått i Norge siden 1970-tallet? [...]» (Cappelen Damm Undervisning, 2020). I dette spørsmålet er formuleringen ‘de homofile’ verdt å merke seg. Ved å skrive ‘de homofile’ understreker man skillet mellom ‘de’ og ‘oss’, og det fungerer dermed både heteronormativt og andregjørende, noe som knytter dette spørsmålet til nøytralitetsdiskursen (kapittel 6.2). I et senere spørsmål blir derimot rettighetskampen tematisert gjennom «Hvilke argumenter bruker Eskild for å forsvare betydningen av Pride-bevegelsen?» (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Elevene har derfor muligheten til å få mer kunnskap om rettighetskampen som blant annet markeres med Pride. Stien bør derfor berømmes for å synliggjøre Pride. Samtidig er dette en diskursiv praksis som usynliggjør Isaks identitetsarbeid og forbindelsen mellom seksuell orientering og kjønnsuttrykk. Stien legger dermed opp til homotoleranse, og kan tilsløre en viktig debatt om normativitet og stigma rundt mannlig femininitet. Læringsstien danner dermed en homotolerant og homonormativ forståelseramme (Svendsen et al., 2018).

Generelt kan man si at elevnettsidene til *Delta!* (Cappelen Damm Undervisning, 2020) bygger opp til en dypere refleksjon omkring skeives kamp for like rettigheter som heterofile, og de utfyller således lærebøkene. Elevnettsidene knyttes dermed til det tverrfaglige temaet ‘Demokrati og medborgerskap’ i større grad enn hva lærebøkene gjør (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.1.2 Kriminalitetsorienteringen

I likhet med funnene til Støle-Nilsen (2017) finner også vi en kriminalitetstilnærming i lærebøkens fremstilling av seksualitet. I likhet med rettighetsorienteringen, har vi valgt å legge kriminalitetsorienteringen under den juridiske diskursen, ettersom kriminalitet er del av det juridiske, men skiller seg i stor grad fra rettighetsfokuset. Kriminalitetsorienteringen lærebøkene produserer er hovedsakelig tilknyttet seksuallovbrudd, slik som voldtekt, overgrep og seksuell trakassering.

Alle lærebøkene tar opp seksuallovbrudd, enten i forbindelse med eget kapittel om kriminalitet, eller som del av redegjørelsen for grensesetting og lignende. I de eldre bøkene er kriminalitetsorienteringen hovedsakelig tilknyttet en statistisk fremstillingsmåte, noe som kan knyttes til nøytralitetsdiskursen i kapittel 6.2. En gjenganger i lærebøkernes redegjørelse for seksuallovbrudd, er at «helt siden midten av 1990-tallet har det vært *en jevn økning* i antall anmeldte voldtekter» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 85, egen kursivering). Ved å bruke nominaliseringer, som ‘en økning’, fremstiller man prosesser i samfunnet, altså at flere anmelder voldtekter, til ting ved hjelp av substantiv. Ved å bruke nominaliseringer skjuler man også aktøren i prosessen, i tillegg til at det kan bidra til en usynliggjøring av det kulturelle tabuet rundt å snakke om seksuell vold.

Selv om lærebøkene vektlegger at flere voldtekter blir anmeldt, fremhever de også store mørketall rundt seksuallovbrudd. Holgersen et al. (2018) forklarer dette blant annet med at «de ikke er klar over at de har vært utsatt for voldtekt» (s. 105). Når den ene læreboka trekker frem kjennskap til hva som egentlig er voldtekt som en mulig grunn til høye mørketall, er det problematisk at lærebøkene i liten grad eksplisitt forklarer hva voldtekt og seksuallovbrudd innebærer, for eksempel i straffeloven og internasjonalt. Ettersom elevene i videregående skole er i en alder der mange utforsker seksuell identitet, alkohol og i noen grad andre rusmidler, kan de være i en sårbar situasjon hva gjelder seksuelle overgrep og trakassering. Hvis begrepene tilknyttet seksuallovbrudd ikke blir ordentlig forklart, ei problematisert, kan det være vanskelig for elever å faktisk forstå hvilke handlinger eller i hvilken tilstand man må være for at noe skal kategoriseres som voldtekt eller overgrep.

I motsetning til lærebøkene tilknyttet LK06, går de nyere lærebøkene mer i dybden på hva som forstås som seksuallovbrudd, blant annet ved å tydelig skille mellom ‘selvbestemt seksualitet’, ‘seksuell trakassering’ og ‘seksuelle overgrep’, med påfølgende forklaringer (Dahle et al., 2021, s. 50). Dette kan gjøre det enklere for elevene å forstå hva et overgrep er, noe som også knyttes til grensesetting. Dette er også tilfellet på elevnettsidene til *Delta!*, med blant annet en oppgave kalt «Uskyldig moro eller overgrep?» (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Bruken av begrepsparet ‘uskyldig moro’ og ‘seksuelle overgrep’ kan også få elevene til å reflektere over at det kan være en kort vei mellom ‘uskyldig moro’ og ‘seksuelle overgrep’.

En tydelig diskursiv utvikling fra lærebøkene tilknyttet LK06 til LK20-lærebøkene, er et tydeligere elevnært perspektiv i fremstillingen av seksuallovbrudd. I de eldre lærebøkene handlet tekstene om seksuallovbrudd hovedsakelig om omfanget av det og statistikk over dette. I de nyere bøkene, særlig LK20-versjonen av *FOKUS* (Dahle et al., 2021) samt

elevnettsidene til *Delta!* (Cappelen Damm Undervisning, 2020), er fokuset flyttet til elevenes livsverden.

I LK20-versjonen av *FOKUS* finner man redegjørelsen for seksuallovbrudd under overskriften «Seksuell trakassering - nei er nei!», og det knyttes videre til grensesetting (Dahle et al., 2021, s. 50). Grensesetting er et særs relevant tema for elever i videregående skole. Ved å ha et fokus på grensesetting kan tematikken føles både mer relevant for elevene, i tillegg til at det blir nærere og mindre overfladisk. På samme side er det også et bilde av to mennesker i russebukser som holder hender, der den ene har et merke fra Amnesty med teksten: «Nei er nei. Voldtekt = sex uten samtykke» (Dahle et al., 2021, s. 50). Ettersom russetiden er aktuelt for elevene, forsterker det multimodale samspillet dermed elevrelevansen i teksten.

Koblingen mellom grensesetting, seksuell trakassering og elevenes livsverden finner man også i en av fordypningstekstene i LK20-versjonen av *Delta!* (Holgersen et al., 2020, s. 109) og elevnettsiden til samme bok (Cappelen Damm Undervisning, 2020). Læremidlene legger opp til en refleksjon om seksuell trakassering i skolen gjennom teksten ««Billig» og «pulbar» - #metoo kom aldri til skolegården». Dette er dermed et intertekstuelle og autentisk innslag i læremidlene. Det intertekstuelle innslaget gjør at grensesetting og seksuell trakassering blir trukket fra den opprinnelige debatten om seksuell trakassering i skuespillerbransjen, politikken og lignende, til elevenes hverdag. Elevene får også mulighet til å trekke det de har lært om seksuell trakassering inn i eget liv, noe som kan knyttes til det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring' og dets mål om at elevene skal ha respekt for hverandre og hverandres grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Generelt kan man innen kriminalitetsorienteringen se en diskursiv utvikling i retning elevenes eget liv. Når kriminalitetsorienteringen i større grad tilknyttes elevens liv, retter den seg også tydeligere mot lærebøkens intenderte lesere. Fokuset bidrar til å understreke viktigheten i tematikken, og følgelig gjøre det relevant i større grad. Dette er også i tråd med det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring' der elevene i samfunnskunnskap skal utvikle kunnskap om selvfølelse og trygghet, og utvise respekt for andres verdier og livsvalg, noe som alt er relevant i tilknytning til grensesetting (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.2 Nøytralitetsdiskursen

I tekstene tolket vi flere egenskaper som uttrykk for en nøytral tilnærming til kjønn- og seksualitetstematikk. Dette har vi kalt nøytralitetsdiskursen, som innebærer at teksten ikke tar

en aktiv rolle i fremstillingen av kjønn og seksualitet, men heller fremstår nøytral eller objektiv. Vi diskuterte gjentatte ganger hvorvidt denne nøytraliteten kan anses som en diskurs, ettersom den består av semantiske egenskaper og produseres hovedsakelig av analyseverktøy. De øvrige diskursene tilknyttet temaer, mens nøytralitetsdiskursen handler om hvordan det skrives om tematikken. Vi anser nøytraliteten som betydningsfull for våre analyser, siden den påvirker lesernes oppfatning av tematikken og legger et grunnlag for praksiser i skolen. Vår forståelse av nøytralitetsdiskursen som en selvstendig diskurs, baseres på oppfatningen av at diskurser er bestemte måter å snakke om verden på og som tilslører og reproducerer maktforhold (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 9). Dette er i tråd med det Mullet (2018) skriver om at diskurser er språk som på ulike måter uttrykker og skaper kunnskap og verdisyn, og som opprettholder maktrelasjoner og 'status quo'. Nøytralitet som diskursiv praksis bidrar til å tilsløre maktforhold gjennom å minimalisere skeiv seksualitet til noe objektivt, statistisk og nøytralt. Likevel vil vi understreke at nøytralitetsdiskursen er delvis overlappende med andre diskurser siden den i større grad er semantisk fremfor tematisk. Spesielt den juridiske diskursen kan fremstå som uttrykk for en nøytral tilnærming, og kan bidra til å forsterke nøytralitetsdiskursen og sedimentere seksualitetsundervisning i samfunnskunnskap.

6.2.1 Passivt språk og andregjøring

På det diskursinterne nivået kodet vi passiviseringer, nominaliseringer og bruk av pronomen som vi kategoriserte som 'passivt språk'. Fairclough (2015, s. 141) påpeker at passivt språk blant annet brukes for å tilsløre aktøren eller årsakssammenhengen i setningen. Vi kodet klart flest passiviseringer og nominaliseringer i LK20-utgaven av *Delta!*, og fant ingen passiviseringer og kun én nominalisering i LK20-utgaven av *FOKUS*, så variasjonen mellom læreverkene var stor.

Gjennomgående fant vi lite inkluderende språk i analysematerialet. Eksempelet 'de homofile' på elevnettsidene til *Delta!* (Cappelen Damm Undervisning, 2020) er nevnt ovenfor, og vi finner lignende formuleringer i lærebøkene. I 2020-utgaven av *Delta!* står det: «Begrepet trans eller transperson beskriver dem som ikke føler seg som det biologiske kjønn de har fra fødselen [...]» (Holgersen et al., 2020, s. 91), der 'beskriver dem' refererer til noen utenfor 'oss' og leseren, som kan skape et oss/dem-skilte. Språket ville hatt et inkluderende uttrykk hvis formuleringen hadde vært "de av oss som ikke føler seg som det biologiske kjønn de har fra fødselen". I definisjonene av 'homofil' og 'transperson' er pronomenene 'vi' og 'oss' fraværende, som kan gi inntrykk av at begrepene holdes på 'en

armlengdes avstand'. Gjennom denne diskursive praksisen tar ikke læreboka en aktiv rolle i tematikken, noe som kan medføre andregjøring.

Det er ikke overraskende at lærebøkene vil formidle objektiv og nøytral kunnskap, men nøytralitetsdiskursen løsriver seg fra lesere (ungdommer) med skeive identiteter. Følgelig er det mulig å spørre seg om tilnærmingen i hovedsak gagnar et heterofilt didaktisk 'hvem' (Blennow, 2019). Samtidig kan det vitne om 'berøringsangst' til sensitive temaer, der teksten unnviker et tydelig standpunkt. I Åbergs (2021) studie av læreres tilnærminger til ulike kulturelle og etniske bakgrunner, kom det frem at mange unnviker tematikken for å unngå ubehag. Selv om studien tematisk skiller seg fra vår, anser vi funnet som overlappende ettersom begge omhandler sensitive temaer og identifiserer lignende diskursive praksiser.

6.2.2 Statistisk tilnærming

Mengden statistikk i datamaterialet var påfallende og interessant. Statistikk kan brukes til å opprettholde et tilsynelatende nøytralt standpunkt ved å ta bort følelser og affekter fra en tematikk hvor intimitet er et betydelig aspekt. Det fremstår som den kontinuerlige henvisningen til statistikk brukes til å la tallene tale for seg, og dermed 'gjemmes' tekstens posisjon bak tallene. Dette kan også vitne om en slags berøringsangst eller unnvikelse fra tematikken, ved at det brukes statistikk fremfor tolkninger og diskusjoner.

I LK20-utgaven av *FOKUS* tallfestes andelen 'homofile' i forhold til heterofile: «Heterofile blir tiltrukket av personer av motsatt kjønn. Vi regner med at ni av ti er heterofile» (Dahle et al., 2021, s. 49). Her fremstilles heterofil orientering som det normale, og dette bidrar til å styrke heteronormative diskursive praksiser, ettersom det ofte vil være 'trygt' å gå ut ifra at andre er heterofile. Det problematiseres ikke hvordan skeive som minoritet kan møte på utfordringer, og formålet med statistikken redegjøres ikke for. Det er dermed vanskelig å se behovet for å tallfeste såkalt homofile og heterofile. Siden statistikken står uten forklaringsmodeller eller videre refleksivitet, produserer teksten et tilsynelatende nøytralt bilde av hvor mange av oss som er skeive uten videre problematisering. Samtidig usynliggjøres skeive personer som verken identifiserer seg med merkelappen homo- eller heterofil av denne diskursive praksisen. Like under forklares LHBTI-begrepet (Dahle et al., 2021, s. 49), som presiserer at det finnes mange forståelser av 'legning' og kjønn. Ettersom seksuell orientering i forrige setning ble begrenset til enten heterofil eller homofil, fremstår lærebokas forståelse av seksualitet inkonsekvent. Overordnet fremstår likevel bruken av tall og statistikk mindre i de nyere lærebøkene og elevnettstedene. Dette vitner om mer aktive standpunkt og mindre nøytralitet, selv om tilfeller av dette fortsatt forekommer.

6.2.3 Nøytralitetens rolle i lærebøker

Nøytralitet medfører ikke utelukkende andregjøring og avstand til tematikken, men kan også ha andre funksjoner i lærebøker. Passivt språk kan brukes for å skjule tekstens posisjonaltet, ettersom fokuset skal ligge på kunnskapen som fremstilles. Statistikk kan knyttes til et ønske om å fremme faktaopplysninger fremfor et ønske om nøytralitet. Det kan også handle om å ikke fremstille skeiv seksualitet som omstridt eller kontroversielt. Lærebøker skal presentere kunnskap med en sterk faglig forankring, og vi ønsker dermed ikke å utelukkende kritisere den faktaorienterte tilnærmingen som er gjennomgående i hele analyse materialet.

Hvis vi følger Christensen (2015) og Biesta (2009), har undervisning også andre formål enn å formidle faktakunnskap og kvalifisering, noe som kan forlenges til lærebøker som operasjonaliseringer av læreplanen. Formålet er å undersøke hvorvidt faktaopplysninger og statistikk, som ikke legger opp til videre refleksjon, brukes for å fremstille tematikken på en nøytral måte, og hvorvidt dette bevisst eller ubevisst stammer fra en berøringsangst til tematikkens intimitet.

Fra det normkritiske perspektivet understrekes det at skolen bør vektlegge normkritikk i møte med kjønn- og seksualitetstematikk for å bryte ned undertrykkende diskurser og heteronormen i samfunnet (Björkman et al., 2021; Røthing & Svendsen, 2009). Det kan dermed være formålstjenlig at lærebøkene har en posisjonert tilnærming som verdsetter inkludering, fremfor å bidra til en nøytral og således andregjørende tilnærming, som vi mener utgjør nøytralitetsdiskursen.

6.3 Familie- og samlivsdiskursen

Vi fant også at lærebøkene produserte en familie- og samlivsdiskurs. Dette innebærer et gjennomgående fokus på seksualitet og kjønn som noe som er tilknyttet familien, eller elevenes forventede, fremtidige familie. Familie- og samlivsdiskursen kan også knyttes til rettighetsorienteringen (kapittel 6.1.1), i og med at redegjørelsen for særlig ekteskapslovgivning ofte skjer under kapitler om familieformer og lignende (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 42; Holgersen et al., 2018, s. 76).

Som nevnt under rettighetsorienteringen, er det et gjennomgående fokus på ekteskapslovgivning i tilknytning til seksuelle orienteringer i lærebøkene, noe som også viser til familien og ekteskapet som institusjon. I 2018-versjonen av *FOKUS* står det først om ekteskapslovgivning under overskriften «Den moderne småbarnsfamilien», og at «Ekteskapsloven sikrer homofile retten til å inngå ekteskap [...]» (Haraldsen & Ryssevik,

2018, s. 42), før de så utdyper hva den moderne småbarnsfamilien egentlig vil si. Denne utdypningen går ut på at man ved å stifte familie «får nye roller å fylle - som samboer, ektefelle, far eller mor» og at den moderne småbarnsfamilien er preget av «både mor og far i betalt arbeid utenfor hjemmet» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 43). Begrepsparene her, særlig 'mor' og 'far', legger opp til at den heterofile familien ligger som normativ ramme for forståelsen av samlivet, og impliserer en diskursiv heteronormativitet og forventning om at elevene kommer til å leve i heterofile samliv, der ekteskapet er rammen, og få barn.

Ved å fremstille familien og ekteskapet heteronormativt, skaper man også et bilde av en heterofil fremtid for elevene. Skeive elever tilbys ikke andre alternativer. Selv om lærebøkene, særlig de eldre, ikke i utbredt grad legger opp til skeive fremtidsbilder, finner vi likevel et eksempel på et positivt fremtidsbilde for skeive elever i begge utgavene av *Delta!* (Holgensen et al., 2018, 2020). På samme side som overskriften «Endrede familie og samlivsformer» er det et bilde av det første homofile paret som giftet seg i kirken (Holgensen et al., 2018, s. 76; 2020, s. 92). På den ene siden er det positivt å vise elevene alternative fremtidsbilder der et ekteskap mellom to av samme kjønn ikke bare er en mulig fremtid, men de glade menneskene på bildet indikerer også en lykkelig fremtid for skeive elever. Dette står likevel i motsetning til deler av teksten som beskriver endringer i familieformer knyttet til «alenemødre, alenefedre, stemødre og stefedre» (Holgensen et al., 2018, s. 76), altså en fremstilling av foreldre som hovedsakelig lever i et heterofilt samliv, uten å koble sammen endringene i familiekonstellasjoner til endringene i lovverket knyttet til likekjønnet samliv. Denne formuleringen er ikke videreført i 2020-utgaven av *Delta!*.

Gjennom fokuset på ekteskap og familie, både i teksten og gjennom det multimodale samspillet, fungerer teksten også homonormativ. Homonormativitet peker på at det er en forventning i samfunnet om at skeive skal inn i en typisk heterofil livsførsel, som blant annet innebærer å finne seg en partner, gifte seg for så å få barn sammen, og forventningen impliserer også at dette er noe alle skeive ønsker (Duggan, 2003, s. 50). Selv om lærebøkene vektlegger at skeive kan gifte seg, samt inkluderingen av bildet av det første homofile paret som giftet seg, noe som kan skape positive fremtidsbilder for skeive elever, skaper det et relativt snevert fremtidsbilde. Denne delen av familie- og samlivsdiskursen blir også reproduisert i LK20-utgaven av *FOKUS*, der man under overskriften «Småbarnsfamilien i ulike varianter» også har inkludert et bilde av to menn og et barn som sitter rundt et frokostbord og ser glade ut (Dahle et al., 2021, s. 69). Selv om inkluderingen av skeive fremtidsbilder i lærebøkene er svært positivt, og kan, slik Røthing og Svendsen (2009) poengterer, gi elevene trygghet i å kunne se en fremtid litt annen enn det tradisjonelle

heterofile samlivet, representerer likevel bildet et relativt snevert fremtidsbilde som i stor grad er homonormativt.

I de eldre lærebøkene er det et gjennomgående stort fokus på familieaspektet ved seksualitet, noe som også grunner i at det generelt står lite om temaet, i tillegg til at kjønnsroller i stor grad knyttes til familielivet. I de nyere bøkene er det et bredere fokus på seksualitet, men familieaspektet er fortsatt til stede, selv om det ikke er like tydelig. En tydelig diskursiv utvikling er derfor at det har skjedd en nedtoning av familiefokuset, noe som også gjør at lærebøkene i mindre grad har en heteronormativ tilnærming. Selv om LK20-lærebøkene er mindre heteronormative i fremstillingen av seksualitet, er det fortsatt implisitt til stede. Det heteronormative og homotolerante gjør seg synlig i delene om seksualitet i LK20-versjonene gjennom sammenligninger, slik som at «homofilt partnerskap hadde imidlertid fortsatt ikke samme status som ekteskap mellom mann og kvinne [...]» (Holgensen et al., 2020, s. 91). Her står «ekteskap mellom mann og kvinne» som utgangspunkt, mens skeivt samliv står som forskjellen. Dette kan gi et inntrykk av at heterofilt ekteskap er det 'normale', og setter opp et skille mellom 'oss' og 'de Andre'.

Helhetlig ser man en diskursiv utvikling i lærebøkene, fra et dominerende fokus på familien med ekteskapet som ramme, der man også la et heterofilt ekteskap til grunn selv om dette ikke kom eksplisitt fram, til et forminsket fokus på ekteskapet. Samfunnets ideal om ekteskapet, uavhengig av seksuell orientering, kommer likevel fram gjennom bilder og redegjørelse for ekteskapslovgivning, og vi finner dermed en homonormativ tilnærming til skeivt samliv.

6.4 Likeverd- og inkluderingsdiskurs

I de tidligere utgavene av læremidlene var det viet mye plass til likestilling mellom kjønnene, mens de nyere fokuserer mindre på dette, og har heller et overordnet og ukjønnnet fokus på likeverd. Analyse materialet bidrar til å produsere det vi velger å kalle en likeverd- og inkluderingsdiskurs, som fokuserer på likeverd og menneskeverd uavhengig av kjønn eller seksualitet. Kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag for LK06 fremmet likestilling mellom kjønn som et mål med undervisningen, mens overordnet del i LK20 i større grad vektlegger likeverd og menneskeverd uten at det begrenses til kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). På lignende måte kan endringen i analyse materialet vitne om en diskursiv endring fra kjønnsbasert likestilling til et bredere likeverd.

6.4.1 Likeverd og kjønn

Selv om analyse materialet fra LK06 forbinder kjønn nærmest utelukkende med likestilling, fokuserer vi i større grad på hvorvidt lærebøkene har en bred kjønnsforståelse.

Kjønns tematikken er omfattende, og ettersom hoved fokuset i oppgaven ligger på kjønn- og seksualitets mangfold og hvordan lærebøker produserer diskurser rundt dette, vil vi vektlegge dette mer enn likestilling mellom kjønn.

I de nyere utgavene i analyse materialet, blir kjønnene ofte portrettert som forskjellige, men likeverdige. Likevel kan likeverds fremstillingen også uttrykke heteronormativitet. I

Delta! står det for eksempel:

Da kan man tenke seg til at menn og kvinner klarer ulike ting og har ulik funksjon, men at de også fungerer best sammen, fordi de da får «tilført» de egenskapene de selv ikke har gjennom å gå inn i partnerskap med en av motsatt kjønn som man antar har nettopp de egenskapene. (Holgensen et al., 2018, s. 87)

Dette kan styrke en heteronormativ oppfatning om at kvinner og menn bidrar med ulike, men like nødvendige, egenskaper i et samliv. Eksempelet knytter vi også til familie- og samlivsdiskursen, ved å styrke ideen om et heterofilt familieliv.

Flere av de nyere læremidlene viser en bredere tilnærming til likestilling og likeverd enn tidligere. En bredere kjønnsforståelse, og et fokus på likeverd mellom alle kjønn, er til stede på elevnettstedet til *FOKUS LK20* (Aschehoug Undervisning, 2021). Læringsmodulene bidrar med både kunnskap, refleksjonsspørsmål og dagsaktuelle samfunnsspørsmål tilknyttet ulike måter å gjøre kjønn på. Læringsmodulen «Hva er en kvinne?» tar utgangspunkt i en kortfilm situert i en jentegarderobe, hvor personer diskuterer hvorvidt en transkvinne kan være der (Johnsen & Heimstad, 2020). Flere perspektiver trekkes frem og begrunnes gjennom ulike diskusjonsdeltakere, blant annet en transkvinne, en annen kvinne som mener transkvinnen er en mann og en ikke-binær person som forteller om egne opplevelser og frustrasjon rundt sin kjønnsidentitet, men som 'aksepteres' i jentegarderoben siden hen er født kvinne. Det er spørsmål både før og etter filmen, og flere av disse kategoriserte vi som bidrag i en likeverd- og inkluderingsdiskurs. Et spørsmål lyder: «Les cis-vettreglene (skeivkunnskap.no) og se filmen om igjen. Stopp filmen når dere kommer til deler der de involverte kunne brukt cis-vettreglene. Får dere brukt alle cis-vettreglene?» (Johnsen & Heimstad, 2020). Elevene bes dermed om å lese om hvordan man skal snakke om og med transpersoner, noe som ufarliggjør tematikken og kan oppklare misforståelser. Dette anser vi

som bidrag i å produsere en diskurs som fokuserer på å fremme alle kjønnsopplevelser som likeverdige.

6.4.2 Å holdes utenfor likeverdet

Selv om vi har funnet en diskursiv endring i retning likeverd og inkludering, finner vi fortsatt egenskaper som bidrar til å holde mennesker utenfor likeverd- og inkluderingsdiskursen. Den mest fremtredende er den kontinuerlige bruken av ordet 'homofil' på en måte som omfatter alle som ikke er heterofile og/eller cis-kjønnede. Som forklart i kapittel tre, omfatter begrepet 'skeiv' et bredere mangfold av mennesker med ulike seksuelle orienteringer, kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter (Skeiv Ungdom, 2021), mens 'homofil' er en smalere merkelapp som ofte forutsetter kjønnsidentiteter som er begrenset til de av oss som er cis-kjønnen. 2021-utgaven av *FOKUS* definerer både LHBTI, bifil og transperson, men bruker likevel kun 'homofil' i teksten (Dahle et al., 2021, s. 49). 'Skeiv' ville således potensielt inkludert flere. Her er eksempelet fra delkapittel 6.2.2 igjen relevant, der statistikken over 'antall homofile' er motstridende, og bidrar til at skeive utenfor disse betegnelse holdes utenfor tematikken og likeverdsdiskursen.

En dikotom kjønnsforståelse er noe av det første leseren møter i LK06-utgaven av *FOKUS*: «Hvem ser du når du betrakter deg selv i speilet? Du ser en gutt eller en jente, sannsynligvis i tenårene» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 15). Her legges det til grunn at alle som leser boka oppfatter seg selv som enten gutt eller jente. I LK20-utgaven av *FOKUS* er kjønnsaspektet fjernet fra dette resonnementet. I *Delta!* formes en case om en elev som verken føler seg som mann eller kvinne, som er de eneste kjønnene de har lært om på skolen (Holgersen et al., 2020, s. 90). Her viser lærebøkene på ulike måter at den dikotome kjønnsforståelsen er for smal til å omfavne alle elever. Videre adresseres det at Norge har to juridiske kjønn, men at alle ikke føler seg hjemme i disse to, eller noen, av kjønnskategoriene. Samtidig anerkjennes det at det kan være vanskelig å stå utenfor de normative kjønnsforståelsene (Holgersen et al., 2020, s. 91). Læreboka forklarer dermed indirekte at sosial virkelighet ikke nødvendigvis speiler juridiske kjønnskategorier.

Det legges dermed opp til en bred forståelse av kjønn, men likevel er begrepsparet 'gutter og jenter' dominerende i lærebøkene. I begrepsforklaringen av 'transperson' i *FOKUS*, adresseres kun veksling mellom jente/gutt og mann/kvinne (Dahle et al., 2021, s. 49). Her er det mulig å reflektere rundt flere kjønnsopplevelser, fremfor å begrepsfeste transpersoner innenfor en allerede begrenset kjønnsforståelse. Sammenlignet med elevnettstedet til *FOKUS* (Aschehoug Undervisning, 2021), er den bredere kjønnsforståelsen betydelig mer synlig der

enn i lærebøkene. Likevel vitner lærebøkene fremstillinger fortsatt om en grunnleggende dikotom og cis-normativ kjønnsforståelse, der tanken om en bredere kjønnsforståelse kun inkluderes når de nyere utgavene forklarer begreper tilknyttet LHBTI. At en bred kjønnsforståelse ikke er internalisert i språket kan skape distanse og andregjøring av skeive, ettersom det kun inkluderes når det som 'avviker' fra heteronormen forklares.

7. Diskusjon av diskursene og implikasjoner av disse

Slik det fremkommer av analysen i kapittel 6, har vi funnet at lærebøkene produserer følgende diskurser: den juridiske diskursen, som deles inn i rettighetsorienteringen og kriminalitetsorienteringen, nøytralitetsdiskursen, familie- og samlivsdiskursen og likeverd- og inkluderingsdiskursen. I det følgende vil vi se nærmere på hvilke implikasjoner disse diskursene kan ha, både for den enkelte, for kjønn- og seksualitetsundervisningen og for samfunnet for øvrig. Dette blir knyttet til sentrale bidrag og begreper fra oppgavens teorikapittel samt kapittelet om tidligere forskning.

Kapittelets fire første deler (7.1-7.4) tar for seg noen sentrale funn fra oppgavens analysedel, og diskuterer disse og mulige implikasjoner i lys av teori og tidligere forskning. Kapittel 7.5 drøfter mulige implikasjoner diskursene kan ha for samfunnsfagundervisning. Det siste kapittelet, kapittel 7.6, gir noen oppsummerende betraktninger som tar for seg implikasjoner av diskursene på ulike nivåer, jamfør Faircloughs (2015) modell, med implikasjoner på det diskursive nivået, på det nære og det fjerne samfunnsnivået.

7.1 Andregjøring - undervisning *om* den andre

Undervisning *om* den andre knyttes til Kumashiros anti-undertrykkende undervisning, og henviser til undervisning som handler *om* 'den Andre', med blant annet fokus på forskjeller mellom minoritet og majoritet som virker 'naturlige', samt en vektlegging av at til tross for forskjeller, så er gruppene likeverdige (Kumashiro, 2000). Vi mener å finne at læremidlene legger opp til en undervisning *om* 'den Andre' i nesten samtlige diskurser de produserer. Dette skjer blant annet ved pronomenbruk, begrepspar og sammenligninger.

Et gjennomgående funn i våre analyser, er at lærebøkene bruker 'homofil' som nesten ensbetydende med andre seksuelle orienteringer enn heterofili. Dette fremkommer både i begrepspar og sammenligninger, der heterofili fremstår som det 'normale' eller utgangspunktet, og 'homofili' står som forskjellen. Dette er et aspekt Kumashiro (2000) trekker fram som et eksempel på undervisning *om* 'den Andre', ettersom man setter 'homofile' og 'heterofile' opp som to ulike kategorier som er forskjellige fra hverandre. Ved å vektlegge forskjeller mellom ulike grupper, står man også i fare for å skape, og opprettholde, et skille mellom 'oss' og 'dem', noe som kan føre til andregjøring av utgruppen, som her er seksuelle minoriteter. Dette skillet mellom 'oss' og 'dem' blir også produsert gjennom bruken av pronomen, slik som «transperson beskriver *dem* som ikke føler seg som det biologiske

kjønnnet *de* har fra fødselen» (Holgerson et al., 2020, s. 91, egen kursivering) og «*de* homofile» (Cappelen Damm Undervisning, 2020, egen kursivering). Dette skaper en avstand mellom 'vi-et' og 'de Andre'.

Tanken bak undervisning *om* 'den Andre', er at alle elever, både majoritetslevnene med deres privilegier og de marginaliserte, burde lære om 'den Andre', og at dette vil hindre undertrykkelse (Kumashiro, 2000, s. 31). Dette kommer i vår analyse til uttrykk i det som fremstår som ordforklaring over ulike seksuelle orienteringer, og man kan argumentere for at dette virker å lære alle elever *om* 'den Andre', hva det vil si å ha en spesifikk seksuell orientering med et særlig fokus på begjærretning. Flere aspekter ved de ulike diskursene kan tilrettelegge for undervisning *om* 'den Andre', og kan følgelig andregjøre skeive elever i skolen, og skeive i samfunnet for øvrig.

Kumashiro (2000) trekker frem at denne tilnæringsmåten er lite egnet for å skape endring hos elevene. For det første forsterker slik undervisning forskjellene mellom gruppene. Selv om disse forskjellene blir fremstilt som 'normale', kan det fortsatt føre til at man setter opp et skille mellom gruppene, der utgruppen blir andregjort og skilt ut fra det 'normale'. For det andre er det ikke en direkte kobling mellom kunnskap *om* 'den Andre' og empati, og hvis man klarer å skape en empati hos majoritetslevnene kan dette bare forsterke det binære skille mellom 'oss' og 'dem' (Kumashiro, 2000, s. 35). Konseptet om empati for minoriteten kan forsterke tanken om 'stakkars dem som er annerledes enn oss', og en ren empati, uten å sette spørsmålstegn rundt de bakenforliggende mekanismene som skaper undertrykkelse, kan fungere andregjørende heller enn å fremme respekt for mennesker generelt. Svendsen (2012) fremhever at: «This style of teaching 'about the Other' naturally privileges the heterosexual subject in the sense that she herself is left unscrutinised, and vested with the power to tolerate the subordinated Other» (s. 403). Slik Sibeko og Eriksen (2022) også påpeker, er det et majoritetsprivilegium å slippe å få identiteten sin undersøkt og tematisert, og når heterofili ikke blir problematisert kan dette være et uttrykk for en heteronormativitet som er institusjonalisert i samfunnet.

Undervisning *om* 'den Andre', slik det fremkommer i analyse materialet vårt, kan altså fungere andregjørende og bygge opp under homotoleranse. For å skape en ytterligere inkludering av skeive, anser vi normkritikk som en bedre egnet strategi for å bedrive anti-undertrykkende undervisning, slik vi også vektla i kapittel tre. Den normkritiske inngangen til kjønn- og seksualitetsundervisning innebærer å se nærmere på hvordan noen grupper blir undertrykt i samfunnet, mens andre grupper blir privilegert, samt kritisk undersøke disse majoritetsprivilegiene (Kumashiro, 2000, s. 35; Røthing, 2016). Dette er nært knyttet til skeiv

teori, som vektlegger viktigheten av å sette spørsmålstegn ved heteroprivilegiene og heterofiliens selvsagthet i samfunnet (Cameron & Kulick, 2003).

Gjennomgående i lærebøkene fant vi at det var lite normkritikk knyttet til heteronormen, og lærebøkene la i liten grad opp til refleksjon over betydningen av heteronormativitet i samfunnet og privilegier tilknyttet dette. Røthing (2016) fremhever at «gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer som skaper andregjøring, utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape nettopp trygge psykososiale skolemiljø» (s. 34). Hvis ikke majoritetsgruppen, her heterofile som er cis-kjønn, blir klar over de usynlige privilegiene de har og hvordan dette kan undertrykke andre, her skeive, blir det følgelig vanskelig å kritisk undersøke disse normene og privilegiene. Implikasjoner av at lærebøkene ikke legger opp til en kritisk refleksjon omkring dette kan være at privilegeringen av majoritetsgruppen fortsetter, og følgelig fungerer undertrykkende for skeive, noe som kan gi et mindre godt psykososialt miljø på skolen.

Selv om lærebøkene i liten grad problematiserer majoritetsprivilegiene i tilknytning til heteronormen, gjør elevnettsidene til *FOKUS* dette i større grad, men da i tilknytning til cis-normen. Dette vil vi løfte frem som en svært positiv inkludering av skeiv tematikk. Læringsstiene fra *FOKUS*, især «Hva er en kvinne?» (Johnsen & Heimstad, 2020), fremhever aktuell, normkritisk tematikk, slik som bruken av det kjønnsnøytrale 'hen', og ber elevene sette seg inn i «Cis-vettreglene» som er utarbeidet av FRI - foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. I sammenheng med videoen elevene skulle se om kjønnsaspekt i en jentegarderobe, er læringsstien med på å utfordre majoritetsprivileger og cis-normen. I tillegg legger både denne, og en annen læringssti kalt «Kva for eit kjønn er du?» (Fridtun, 2020), opp til en kjønnsforståelse i tråd med Butler (2006) om at kjønn kan være noe man *gjør* fremfor noe man *er*. Ved å tematisere transkvinnens tilgang til jentegarderobe, samt inkluderingen av ikke-binære mennesker i denne tematikken, kan læringsstiene legge til rette for en kritisk refleksjon omkring cis-privilegier, der man som cis-person ikke trenger å bekymre seg over tilgang til og reaksjoner på bruk av kjønns spesifikke garderober. Dette fungerer dermed normkritisk.

Selv om nettressursene har en normkritisk tilnærming til kjønnstematikk, noe Røthing (2016) og Kumashiro (2000) fremhever som viktig for å unngå andregjøring og undertrykkelse, peker likevel Sibeko og Eriksen (2022) på at det er et privilegium å ikke få sin identitet tematisert. Selv om dette knyttes til antirasistisk undervisning, er det også relevant for andre temaer som omhandler diskriminering. Skeive, i lærebøkene ofte presentert som 'homofile', og transpersoner blir gjennomgående tematisert i læremidlene, gjennom

begrepsforklaringer, diskusjonsspørsmål og gjennom sammenligningen til heterofile og implisitt cis-personer. På denne måten kan man argumentere for at de holdes utenfor 'det normale' i og med at heterofiles identitet ikke blir tematisert på samme måte, noe som lager et skille mellom de som får sin identitet tematisert og de som ikke får det. Selv om det normkritiske aspektet knyttet til cis-normen er et svært godt utgangspunkt for normkritisk refleksjon, blir ikke selve tematiseringen av skeive identiteter sett på som et mulig normkritisk refleksjonsmoment.

7.2 Fra heteronormativitet og homotoleranse til homonormativitet

Fra det normkritiske perspektivet og skeiv teori, er det heteronormative et aspekt ved samfunnet som kritiseres, ettersom dette privilegerer det heterofile samlivet og andregjør seksuelle minoriteter. Slik redegjort for i kapittel tre, definerer Cameron og Kulick (2003, s. 55) heteronormativitet som de strukturene og handlingene som opprettholder og fremstiller heterofili som 'det normale', privilegert og ønsket. Det innebærer også en antagelse om at alle i samfunnet er heterofile. Undervisning som er heteronormativ har derfor en implisitt antagelse om at alle elevene er heterofile, ettersom dette er 'det normale', i tillegg til at privilegiene ved å være del av 'det normale' ikke blir tematisert eller problematisert. Det heteronormative var noe vi fant i flere av lærebøkene.

Slik diskutert i kapittelet over om andregjøring, var undervisning om 'den Andre' noe vi fant i læremidlene (Kumashiro, 2000). Björkman et al. (2021) fremhever at denne tilnærmingen til anti-undertrykkende undervisning kan falle inn i en toleransepedagogikk, der målet er at majoritetselevne skal tolerere minoritetselevne. Toleransepedagogikk kan på mange måter ses på som en motsats til normkritisk pedagogikk, ettersom man ikke stiller spørsmål rundt majoritetsprivilegier, men heller fokuserer på toleranse gjennom å lære om andre grupper, noe som kan sies å forsterke majoritetsprivilegiene som allerede er til stede. I LK20-utgaven av *Delta!* står det at likestilling skal gjelde seksualitet for at flere «grupper skal oppleve samme grad av aksept» (Holgersen et al., 2020, s. 92). Fra et toleransepedagogisk perspektiv kan 'aksept' av andre grupper være et ønskelig formål, men fra det normkritiske perspektivet er ikke formålet å kun akseptere hverandres seksualiteter. Et normkritisk fokus kan videre bidra til å utvikle elevens kritiske mangfoldskompetanse, som ut ifra et maktkritisk grunnlag skal utfordre diskriminering og andregjøring (Røthing, 2016).

Det heteronormative kommer fram på flere måter, men særlig gjennom fremstillingen av familien, slik det fremkommer av familie- og samlivsdiskursen. Her fremstilles ekteskapet

som mellom en mann og en kvinne, selv om de også skriver at skeive kan gifte seg. Elevenes fremtidige roller blir skrevet frem som mor eller far og familieeksempler inkluderer to foreldre av motsatt kjønn. Dette kan indikere en tattforgitthet om at alle elevene er heterofile eller kommer fra familier der foreldrene er av motsatt kjønn, og kan således marginalisere elever som ikke gjenkjenner seg i dette. Funnene våre kan ses i sammenheng med de heteronormative fremstillingene Sander (2018) fant i lærebøker i religionsfaget. I disse bøkene ble heterofili fremstilt som det normale, og 'homofili' som noe annerledes, både i tekst og bilder (Sander, 2018). Ved å ha en gjennomgående fremstilling av heterofilt samliv og ekteskap, skaper man heller ikke fremtidsbilder som skeive elever kan kjenne seg igjen i, som nevnt under familie- og samlivsdiskursen. Røthing og Svendsen (2009) påpeker viktigheten av at skolen produserer inkluderende fremtidsbilder for alle elevene, uavhengig av kjønnsuttrykk og begjærretning, og fremhever at «hvis man er trygg i forhold til egne kjønnsuttrykk og egen seksualitet, vil man som oftest også møte andre mennesker og andres kjønnsuttrykk på positive måter» (s. 241). Man kan på bakgrunn av dette tenke seg at mangfoldige fremtidsbilder kan føre til et bedre psykososialt miljø for alle elever i skolen, og det er dermed viktig at alle føler seg sett og representert.

Selv om heteronormativiteten ser ut til å ligge implisitt i tekstene, fremheves også toleranse mot skeive både eksplisitt og implisitt. Eksplisitt fremkommer det i formuleringer som «Retten til å velge sin egen livspartner er også en verdi som står sterkt i det norske samfunnet» (Haraldsen & Ryssevik, 2018, s. 34). Her blir det å velge egen livspartner, uavhengig av kjønn, fremsatt som en norsk verdi, og Norge fremstilles på denne måten som et land preget av respekt og toleranse overfor skeive, slik Røthing og Svendsen (2009, 2010) også finner. Selv om dette sitatet kan trekkes til kulturalisering av seksualitet, slik redegjort for i kapittel fire om tidligere forskning, har vi ikke funnet andre kulturaliseringer av seksualitet i materialet. Vi anser fraværet av kulturaliseringer som positivt. Implisitt kommer toleransen frem gjennom fakta om skeive, slik som ordforklaringer og statistikk, samt redegjørelse for skeives mulighet for å gifte seg, slik forklart under undervisning om 'den Andre'. Dette kan ses på som en tilnærming knyttet til homotoleranse, hvilket kan defineres som den heterofile majoritetens toleranse mot skeive som 'den Andre' (Røthing & Svendsen, 2010, s. 149). Denne homotoleransen gjør seg synlig gjennom grensedragningen mellom et 'vi' og 'dem', der 'vi-et' skal tolerere 'den Andre'.

Homotoleransen som gjør seg synlig gjennom undervisningen om skeive, samt den manglende problematiseringen av heteronormativitet, kan også knyttes til begrepet 'homonormativitet'. Som nevnt under oppgavens teoridel, samt familie- og samlivsdiskursen,

innebærer homonormativitet at skeive blir forventet å leve på samme måte som samfunnsidealet for heterofile, altså gifte seg og få barn og så videre (Duggan, 2003, s. 50). Dette kan også knyttes til det Røthing og Svendsen (2010) skriver når de understreker at «legal and recognized homosexuality is something the heterosexual «we» have learned to accept, but this does not mean that more homosexuality than necessary is desirable» (s. 160), altså at man gjennom det homonormative skaper en homotoleranse for skeive som lever på måten 'vi-et' har lært å akseptere. Det homonormative aspektet blir hovedsakelig produsert gjennom familie- og samlivsdiskursen, gjennom vektlegging av familien samt det multimodale aspektet ved bruk av bilder av skeive som gifter seg og har familie, men kommer også til syne i rettighetsorienteringen og dens fokus på ekteskapslovgivning og partnerskapsloven.

Slik redegjort for under familie- og samlivsdiskursen, har det skjedd en positiv utvikling i bøkene ved skape mer inkluderende fremtidsbilder. Røthing og Svendsen (2010) argumenterer for at «the lack of nonheterosexual futurescapes offered in school and in society in general may be an equally important reason for young people's fear of being or becoming homosexual as is homonegativism» (s. 159). Ved å ha mer inkluderende fremtidsbilder, som også fremviser en mulig skeiv fremtid, kan man derfor også 'ufarliggjøre' det å være skeiv, og elevene kan i større grad se for seg en skeiv framtid som også er fremstilt positivt, slik det er fremstilt gjennom bildebruken i særlig de nye bøkene. Likevel vil vi argumentere for at disse skeive fremtidsbildene er homonormative, i den forstand at de produserer en fremtid som er styrt av storsamfunnets idealer for heterofile, noe som resulterer i relativt snevre fremtidsbilder, selv om de altså er mer inkluderende enn tidligere.

Selv om lærebøkene til dels er preget av heteronormative, kjønnsnormative og homonormative fremstillinger, virker elevnettsidene til særlig *FOKUS* å ha et mindre normativt landskap (Aschehoug Undervisning, 2021). Som tidligere nevnt legger elevnettsiden opp til en refleksjon omkring cis-privilegier ved å ha et opplegg om kjønn og garderobe, der de eksplisitt tar opp kjønnsstatikk knyttet til transpersoner og ikke-binære, samt Butlers (2006) skille mellom 'sex' og 'gender' og at kjønn er noe man *gjør*. Dette fremkommer likevel ikke i særlig grad i de fysiske lærebøkene. Selv om lærebøker revideres iblant, er de mer statiske, mens elevnettsidene er mer dynamiske, ved at man kontinuerlig kan endre på innholdet. Nettsidene er dermed i en særposisjon i forhold til lærebøkene, ved at det som står der ikke er 'skrevet i stein', og at man kan ha et mer aktivt og dagsaktuelt innhold sammenlignet med fysiske lærebøker. På bakgrunn av dette vil vi foreslå å kombinere

lærebøker med andre ressurser, slik som elevnettsider, for å få en mer aktiv og aktuell tilnærming til kjønn- og seksualitetstematikk.

7.3 Positive fortellinger om historisk utvikling

Gjennomgående i analysematerialet kunne vi identifisere tendenser til et fokus på positiv endring når det gjelder kjønn- og seksualitetstematikk. Det forekom ofte sammenligninger om hvordan lover og holdninger til skeive var før i forhold til nå, og at utviklingen sånn sett utelukkende har gått i en positiv retning. I introen til kapittel to i 2021-utgaven av *FOKUS* skal kapittelet bidra til å undersøke «hvordan storsamfunnets syn på seksualitet og seksuell legning har endret seg de siste 50 årene» (Dahle et al., 2021, s. 39). Utover i kapittelet knyttes dette opp til begrepet ‘holdningsendring’, og at de formelle og uformelle normene knyttet til seksualmoral har utviklet seg. Likevel reflekteres det ikke over hvordan den videre utviklingen kan bli, eller at det fortsatt kreves dyptgående endringer før det heteronormative grunnlaget i samfunnet og tematiseringen av det å være skeiv opphører. Dette kan igjen knyttes til det Sibeko og Eriksen (2022) skriver om privilegiet av å slippe å få identiteten sin tematisert. Dette er et privilegium kun de som identifiserer seg innen visse rammer får tilgang på, og dersom målet er at dette privilegiet skal romme alle, er det interessant å reflektere over den videre endringen, ikke kun den som har vært de siste 50 årene. I 2020-utgaven av *Delta!* poengteres det også at det har vært en holdningsendring, men læreboka påpeker samtidig at det er en lang vei igjen: «Holdningene til at homofile, bifile og transseksuelle har krav på respekt og likeverd, er også noe som har styrket seg kraftig de siste tiårene, selv om vi langt fra er i mål på det området heller» (Holgersen et al., 2020, s. 118). Her viser læreboka inkludering av skeive ved at det anerkjennes at holdningsendringene har vært viktige, men at det fortsatt kreves ytterligere endringer.

Vi vil ikke kritisere at lærebøkene fokuserer på den positive utviklingen som har vært, siden det er viktig å trekke frem at for 50 år siden kunne bli arrestert for å være homofil, mens i dag kan man gifte seg på lik linje med heterofile. Dette er en positiv utvikling i den forstand at menneskerettighetene i større grad ivaretas i samfunnet i dag, og bør derfor bejaes. Likevel vil vi poengtere at et dominerende fokus på de positive endringene, uten å adressere hvem som var pådrivere i utviklingen, hvordan mennesker har kjempet, eller fortelle hvordan den videre utviklingen må fortsette, kan bidra til å stagnere utviklingen. Her er det viktig å poengtere, som nevnt under delkapittel 6.1.1 om rettighetsorienteringen, at elevnettstedet til *Delta!* i større grad adresserte og la opp til refleksjon rundt skeives kamp for rettigheter

(Cappelen Damm Undervisning, 2020). Skeives kamp er ikke over, selv om Norge som samfunn åpent inkluderer skeive gjennom lovendringer og representasjon i populærkultur. Eksempelene på andregjøring og undertrykkelse som vi har funnet i lærebøkene tyder likevel på en sterk diskursiv heteronormativitet som er internalisert i språket og samfunnets doxa. Vi vil dermed argumentere for betydningen av at lærebøkene ikke kun nevner at det har vært en positiv utvikling og at likeverdet nå er oppnådd, men heller at utvikling er en prosess som enda ikke er ferdig.

Siden fokuset i lærebøkene ikke nødvendigvis ligger på *hvordan* endringer har skjedd, men heller *at* endringer har skjedd, kan man også miste gode undervisningsmuligheter fra et demokrati- og menneskerettighetsperspektiv. Ved å trekke inn kampen for like rettigheter kan det belyse viktigheten av å være en aktiv medborger i samfunnet. ‘Homokampen’ utgjør en sentral del av skeives posisjon i samfunnet i dag, og spesielt når man forholder seg til den juridiske diskursen rundt kjønn og seksualitet. Epstein (1994) skriver spesielt om dette aspektet av skeiv historie, og begrunner betydningen av at den historiske konteksten også inkluderes i undervisningen. Mayo (2017) vektlegger at kampen for skeives rettigheter bør dekkes som en del av undervisningen rundt andre marginaliserte gruppers rettighetskamp, for eksempel kvinnekamp og ‘civil rights movement’. Implikasjonene av å ikke inkludere dette i undervisningen, kan bidra til å redusere betydningen av skeives rettigheter i forhold til andre marginaliserte grupper. Dersom lærebøkene i større grad hadde lagt opp til å forklare hvordan endringene innen kjønn- og seksualitetstematikken har skjedd, ville det åpnet for å trekke inn behovet for aktive medborgere som bidrar til endring. Dette kan i stor grad knyttes til samfunnsfagenes særposisjon i det tverrfaglige temaet ‘Demokrati og medborgerskap’, som innebærer å utdanne demokratiske medborgere som kjemper for alle menneskers rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I 2021-utgaven av *FOKUS* identifiserte vi en presupposisjon som forutsetter at leseren er kjent med holdningsendringer i samfunnet når det gjelder skeive: «Å stå fram som homofil eller lesbisk er likevel vanskelig for mange, også i vår tid» (Dahle et al., 2021, s. 49). Siden setningen henviser til at det *også i vår tid* er vanskelig for mange å ‘stå frem’ som skeiv, forutsetter de at leseren kjenner til at det har vært vanskelig og at endringene som har vært ikke har gjort det lettere for alle. Setningen impliserer at det har vært en positiv endring, men at det fortsatt er en vei å gå for at det ikke lenger skal være vanskelig. Vi mener det er viktig at læreboka poengterer dette for å anerkjenne privilegiet ikke-skeive har i et heteronormativt samfunn, ved at man slipper å ‘stå frem’ som heterofil. Likevel kan det læreboka skriver ha implikasjoner i form av å miste fokuset på diskriminering og trakassering av skeive i dag,

fordi de ikke sier noe om *hvorfor* det er vanskelig. Det er viktig å forklare hvorfor det fortsatt er behov for kamp for skeives rettigheter og et inkluderende mangfold, og samtidig anerkjenne hva som gjør det vanskelig å være skeiv i dag, slik at det kommer tydelig frem hvorfor det fortsatt er behov for endring. På den andre siden inngår også dette i lærebøkene makt i å produsere framtidsscenarier for elevene, der enkelte «framtidsscenarioer omtales med entusiasme og lengsel, mens andre blir omtalt med både frykt og avsky» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 240). Dersom det som skrives om skeive utelukkende knyttes til en vanskeligere og mindre tiltalende framtidsmulighet enn heterofile samlivsformer, bidrar det til at skeive framtidsscenarier vekker negative følelser og kan bli noe man vil unngå. På bakgrunn av dette foreslår vi at lærebøkene både bør anerkjenne kampen som har vært, for å illustrere hvordan vi har kommet dit vi er i dag, både når det gjelder lovendringer og holdningsendringer. Samtidig bør lærebøkene forsøke å ytterligere inkludere positive framtidsscenarier av skeive, slik at det ikke utelukkende forbindes med noe negativt eller vanskelig.

7.4 Et fraværende nytelsesperspektiv

Nytelsesbegrepet er gjennomgående fraværende i analys materialet, bortsett fra 2021-utgaven av *FOKUS*. I avsnittet «Seksuell trakassering - nei er nei!» lyder den første setningen: «Seksualiteten fins i alle menneskers liv, og kan gi nytelse, glede og et positivt selvbilde hvis den er frivillig og ønsket» (Dahle et al., 2021, s. 50). Her introduseres nytelse som et positivt aspekt ved seksualitet, som vi mener er svært viktig. Spesielt Foucault vektlegger betydningen av nytelse, og forklarer at skolen er i en maktposisjon der de bør introdusere nytelse på lik linje som de produserer viten (Foucault, 1995, s. 86). Han frykter en tendens til at seksualitet ikke snakkes åpent om eller omtales med større grad av diskresjon, som igjen bidrar til å lukke diskursen (Foucault, 1995, s. 36). Dersom diskursen lukkes eller blir 'taus', kan det videre undertrykke seksualitet. Foucault (1995) argumenterer at for å gjennomtrengte lukkede diskurser om seksualitet, er det behov for positive mekanismer som blant annet belager seg på nytelse. Skolen er i særposisjon til å anvende disse positive mekanismene, og bør, fra Foucaults perspektiv, introdusere nytelse og maktstrukturer i undervisning om seksualitet (Foucault, 1995). Ut ifra dette kan vi tolke nytelse som nærliggende i undervisning og samtaler om seksualitet, og at det bør legges til grunn før man for eksempel trekker inn holdninger, grensesetting og lovverk.

Et behov for å inkludere nytelsesperspektivet i seksualitetsundervisning støttes også av de ulike studiene McGeeney og Kehily (2016) gjennomgår i sin forskningsgjennomgang. Her trekkes det frem at en mer positiv og holistisk tilnærming til seksuell helse, som fremmer at de emosjonelle og fysiske nytelsene ved sex og forhold vil påvirke unge mennesker positivt. Fra Svendsens (2012) studie kommer det også frem at nytelse er et neglisjert tema i seksualitetsundervisning, og hvis det undervises om er det som oftest begrenset til å kun relateres til samleie mellom mann og kvinne. Med utgangspunkt i et nytelsesperspektiv til seksualitet, fremfor for eksempel et reproduktivt perspektiv, kan undervisningen bidra til mindre heteronormative fremstillinger av sex, ettersom nytelse ikke er isolert til heterofilt samleie.

En rent nøytral eller juridisk tilnærming til seksualitet kan bidra til å fremstille seksualitet på en avskrekkende og alvorstung måte. Det kan mislykkes i å inkludere både intimitet og nytelse som positive aspekter ved seksualitet, mens det mer alvorlige står igjen. Slike tilnærminger kan bidra til å skape avstand til seksualitet som tema, og bidra til både usikkerhet og frykt. En svært viktig del av seksualitetsundervisningen innebærer å skape trygghet. Å anvende tilnærminger som for eksempel kun belyser det juridiske aspektet for å fremstille seksualitet på en nøytral måte, kan dermed virke mot sitt formål. Vi vil derfor argumentere for at seksualitetsundervisning skal løfte frem både nytelse og intimitet, samtidig som det også inkluderes viktige juridiske aspekter. En grundig, flerfoldig og normkritisk seksualitetsundervisning, vil bidra til både trygghet, kunnskap og inkludering.

Nytelse er ikke adressert i læreplanene fra LK06 eller LK20, men vi anser det likevel som relevant for seksualitetsundervisning ettersom nytelse er et grunnlag for seksuell omgang og god seksuell helse. Fra LK20s læreplan i samfunnskunnskap, er et av kompetansemålene at elever skal kunne «reflektere over utfordringer i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Når nytelse anses som et sentralt premiss for positive seksuelle opplevelser, vil det dermed være nærliggende å trekke frem nytelsesbegrepet tidlig i seksualitetsundervisning som en begrunnelse til hvorfor mange velger å være seksuelle. Dette kan også knyttes til det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring'. Som nevnt, med utgangspunkt i funnene til McGeeney og Kehily (2016) og Svendsen (2012), vil inkluderingen av et nytelsesperspektiv ha positiv innvirkning på unges seksuelle helse, og bryte mot et heteronormativt grunnlag. At nytelse adresseres i én lærebok kan derfor regnes som en sped begynnelse eller et utgangspunkt for videre diskusjon, men i tråd med både tidligere teori og forskning, kan det med fordel trekkes ytterligere frem.

7.5 Implikasjoner for samfunnsfagdidaktikken

I lærebøkene vi har analysert har det skjedd det vi vil betrakte som en positiv diskursiv utvikling fra LK06-bøkene til LK20-bøkene. Denne utviklingen, som særlig er fremtredende innen den juridiske diskursen, er en tydeligere tilknytning til elevenes livsverden. Dette kommer til utsyn gjennom en mer elevnær fremstilling av seksuallovbrudd i tilknytning til grensesetting, i tillegg til bilder i bøkene og læringsstier på elevnettsidene.

Slik redegjort for i oppgavens innledning, fremhever Christensen (2015) elevenes livsverden som et av kunnskapsdomenene i samfunnsfagene. Det er også vist at det å legge undervisningen nær elevenes livsverden, slik at tematikken kjennes relevant for dem, kan øke elevers motivasjon (Børhaug & Borgund, 2018). Blennow (2019) fremmer også betydningen av å knytte samfunnsfagets 'hva' til fagets 'hvem', slik at det faglige innholdet i størst mulig grad knyttes til elevene. Det at lærebøkene knytter det seksuelle til elevenes eget liv må derfor kunne beskrives som en positiv utvikling som kan føre til at tematikken både kan føles aktuell og virke motiverende.

Det er likevel verdt å stille seg spørsmålet, 'hvilke elever får sin livsverden representert?'. Slik det er diskutert i delkapittel 7.1, fungerer lærebøkene i stor grad andregjørende, der det heterofile 'vi-et' skal lære om det skeive 'dem-et'. Dette kommer også til syne gjennom manglende fremtidsbilder i lærebøkene for skeive elever, eller at disse fremtidsbildene er snevre på grunn av en homonormativ fremstilling. Selv om det på den ene siden er bra at lærebøkene retter seg mot elevenes livsverden, kan det fungere marginaliserende hvis skeive elevers livsverden ikke italesettes i lærebøkene. Fra Blennows (2019) terminologi knyttes dermed samfunnsfagets 'hva' kun til et 'hvem' som ikke er skeivt. En slik samfunnskunnskapsundervisning kan dermed fungere lite inkluderende, og synes å stå imot skolens mål om menneskeverd og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir derfor viktig å legge opp til en seksualitetsundervisning som er tilknyttet alle elevers livsverden, slik at alle elever kan føle på relevansen av undervisningen og få motivasjon gjennom dette.

Implikasjoner av nøytralitetsdiskursen og spesielt den juridiske diskursen i læremidler, kan også være å påvirke elevenes språk. Språk og samfunn har et gjensidig påvirkningsforhold, som er blant hovedpremissene for CDA (Fairclough, 2015, s. 53; Skovholt & Veum, 2014). Ettersom bøkene i stor grad fokuserer på juridiske aspekter ved kjønn og seksualitet, og ofte har en nøytral tilnærming, har det også makten til å påvirke språket til elevene i samme retning. De juridiske termene er innskrenket og fri for affektivt språk, i tillegg til at nytelsesperspektivet var tilnærmet ikke-eksisterende i læremidlene. Dette

kan føre til at elevene mangler språk for nytelse og affeksjoner. Dette er problematisk siden de kan få begrenset italesettelse av egen identitet og seksualitet, ettersom det de kjenner til av kjønn og seksualitet utelukkende er tilknyttet et innskrenket språk som ikke rommer nytelse eller affeksjoner, som i grunn utgjør en betydelig del av tematikken.

Fra Biestas (2009) tre grunnleggende formål med skolen og undervisning, kvalifisering, subjektivering og sosialisering, kan vi forstå at læremidlene i størst grad muliggjør kvalifisering. Som nevnt i kapittel tre, handler kvalifisering om å gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse de trenger, som gjerne knyttes til tradisjonell undervisning i fag med fokus på overføring av kunnskap (Biesta, 2009, s. 39). Den gjennomgående faktaorienterte tilnærmingen, spesielt i nøytralitetsdiskursen og den juridiske diskursen, tyder på et hovedfokus på faglig innhold og kvalifisering. Subjektiveringsdimensjonen innebærer å utdanne med formål om autonome og kritiske elever, som handler uavhengig og våger å si imot det etablerte og eksisterende for å skape et bedre samfunn (Biesta, 2009, s. 40-41). Subjektiveringsdimensjonen kan dermed sies å være i tråd med det normkritiske perspektivet, ettersom det sikter til å bryte ned undertrykkende normer. Gjennomgående i diskursene vi fant var det lite fokus på normkritikk, og bøkene kan videre hindre subjektiveringsprosesser i undervisningen. Dette kan være problematisk fordi det kan bidra til å videreføre et heteronormativt grunnlag, eller et homonormativt grunnlag, som vi også så tegn til. Alle tre formålene er, ifølge Biesta (2009), like nødvendige i skolen, men ettersom læremidlene og diskursene i liten grad muliggjør subjektiveringsprosesser, kan det medføre undertrykkende implikasjoner i samfunnsfagundervisning.

Slik diskutert i kapittel 7.1, er det et gjennomgående homotolerant preg i lærebøkene, blant annet gjennom vektleggingen av det Kumashiro (2000) kaller undervisning *om* 'den Andre'. Dette kan skape andregjøring av skeive, i tillegg til at det bidrar til å opprettholde heteronormen. For å kunne skape en inkluderende kjønn- og seksualitetsundervisning, mener vi derfor, i tråd med normkritisk pedagogikk, at det ikke er tilstrekkelig å kun ha undervisning basert på læremidlenes redegjørelse for tematikken. Dette stiller dermed krav til lærerne ved at de må forholde seg kritisk til lærebøkens fremstillinger for å unngå å reproducere andregjøringen som finner sted i læremidlene.

I tillegg til at lærere bør ha en kritisk tilnærming til fremstillinger i lærebøkene, mener vi også at de fire diskursene vi har funnet ikke dekker tilstrekkelig med temaer for å skape en helhetlig og inkluderende seksualitetsundervisning i samfunnskunnskap. Dette kommer blant annet frem ved det manglende fokuset på seksuell nytelse samt følelsesaspektet ved seksualitet, slik diskutert over. Goldschmidt-Gjerløw (2021) fant likevel at hva lærere velger å

vektlegge er preget av lærernes karakteristika, i tillegg til at Røthing (2007) fremhever at mange lærere ikke føler at de har tilstrekkelig kompetanse for å undervise om kjønn og seksualitet. Dette peker dermed i retning mot at lærere bør få bedre kompetanse, slik at de føler de kan undervise om kjønn og seksualitet på en inkluderende og god måte, i tillegg til at læremidlene som kan brukes som støtte i undervisningen må tilrettelegges for en undervisning som minsker andregjøring og vektlegger skeive perspektiver.

7.6 Oppsummerende betraktninger

Fra Faircloughs (2015) tredimensjonale modell vil vi igjen gå tilbake til det diskursinterne nivået, der vi fokuserer på de diskursive utviklingene vi har identifisert i tekstutvalget. Ut ifra analysene har vi kommet frem til at lærebøkene og elevnettstedene knyttet til *FOKUS* og *Delta!* produserer fire sentrale diskurser innen kjønn- og seksualitetstematikk: en juridisk diskurs, i form av en rettighetsorientering og en kriminalitetsorientering, en nøytralitetsdiskurs, en familie- og samlivsdiskurs, og en likeverd- og inkluderingsdiskurs. Vi fant også at flere av diskursene kan ha lignende implikasjoner, og at den juridiske diskursen kan forsterke nøytralitetsdiskursen. Her kan begge diskursene bidra til sedimentering av seksualitetsundervisningen.

Først og fremst har det vært en positiv diskursiv utvikling ved at skeiv tematikk i større grad inkluderes i læreplan og læremidler. Vi vil derfor understreke at denne inkluderingen er svært viktig og et steg i riktig retning. At skeiv tematikk inkluderes muliggjør at vi i det hele tatt kan ha denne diskusjonen og se på inkluderingen med kritiske øyne for å undersøke hvor det fortsatt er muligheter for videre utvikling. Selv om vi anser den diskursive utviklingen som positiv, viser vi gjennom likeverd- og inkluderingsdiskursen at mange fortsatt holdes utenfor det didaktiske 'vi-et'. På bakgrunn av vår analyse vil vi foreslå enda mer inkluderende språk i samtaler om denne tematikken, eksempelvis ved å bruke 'LHBTI' eller 'skeiv' fremfor kun 'homofil'. Selv om vi argumenterer for at diskursene vi finner fungerer andregjørende, vil vi trekke frem at 'de Andre' i større grad er tilstede og representert gjennom teksten i de nye læremidlene. En normkritisk inngang kunne fungert mer inkluderende for alle elever, men det er likevel positivt at lærebøkene i større grad synliggjør LHBTI-personer.

Vi vil samtidig anerkjenne at endringen på disse områdene skjer fort, og dette understrekes også av endringen vi har sett fra LK06 til LK20. Det er en relativt ny diskusjon i akademia, og siden utviklingen fortsatt foregår, er det dermed ikke en enkel oppgave å skrive

lærebøker om denne tematikken. Selv om vi har en kritisk tilnærming i både analyser og diskusjon, vil vi allikevel understreke at vi har forståelse for at det ikke er alle begreper og refleksjoner man får med i en lærebok. Vi anser det dermed som svært positivt at elevnettstedene fremstår som utfyllende på dette feltet. Elevnettstedene har en særegen styrke ved at de kan oppdateres med ny informasjon og relevante diskusjoner, og står dermed i en særposisjon til å bringe dette inn i klasserommet.

For å bevege oss i takt med Faircloughs (2015) diskursanalytiske modell, ønsker vi nå å synliggjøre mulige implikasjoner av diskursene i den nære sosiale konteksten, nemlig klasseromsnivået. Ettersom vi har funnet at samtlige diskurser til en viss grad fungerer andregjørende og er heteronormative, kan dette bidra til en undervisning som også fungerer slik, noe Røthing (2007) fant i sine klasseromsobservasjoner. Det er likevel viktig å understreke at det har skjedd en diskursiv utvikling i retning mindre heteronormativitet og mer inklusive fremtidsbilder, men på bakgrunn av de diskursene vi fant og implikasjonene vi har trukket ut av disse, er det fortsatt svært viktig at læreren forholder seg aktiv og normkritisk til lærebøkene for å kunne gi en nyansert og helhetlig seksualitetsundervisning. Det stilles derfor betydelige krav til lærerens kompetanse knyttet til tematikken for å kunne skape en inkluderende seksualitetsundervisning.

I analysematerialet fant vi ikke at lærebøkene produserte en sterk mangfoldsdiskurs i tilknytning til kjønn og seksualitet. Selv om vi fant at lærebøkene redegjorde for ulike seksuelle orienteringer, mener vi ikke å finne noen kobling mellom mangfold i seksualitet og kjønn opp mot det større mangfoldet. Lærebøkene fremstilte heller mangfold som ensbetydende med kulturelt, etnisk og religiøst mangfold. Ettersom lærebøkene også i liten grad la opp til normkritikk, mener vi følgelig at lærebøkene ikke produserer en diskurs lik den tilnærmingen Støle-Nilsen (2017) kaller kjønn og mangfoldstilnærmingen. Når lærebøkene ikke legger eksplisitt til rette for å knytte mangfold sammen med kjønn og seksualitet, kan det føre til at lærerne heller ikke trekker denne koblingen i den faktiske undervisningen. Ettersom det har vært mye fokus på mangfold og inkludering, vil vi argumentere for at det ville vært fruktbart å knytte dette til kjønn- og seksualitetstematikk, da dette ville kunne åpnet for både et forsterket fokus på mangfoldet blant oss, i tillegg til at det hadde vært en mulighet for mindre andregjørende undervisning.

For å trekke det til det øverste nivået i Faircloughs (2015) modell, vil vi videre knytte implikasjonene av diskursene opp til den større sosiale konteksten, nemlig samfunnet som helhet. For å ta et skritt tilbake, fant Djupedalutvalget at det skjer trakassering og diskriminering mot skeive elever i skolen, blant annet på bakgrunn av manglende

normbevissthet (NOU 2015: 2). Vi fant ikke at de ulike diskursene i særlig grad la opp til at elevene skulle utvikle normkritisk bevissthet, men heller at lærebøkene diskursivt reproduserte homotoleranse. Som tidligere påpekt, kreves det dermed at den enkelte lærer selv legger opp til en undervisning som vektlegger en normkritisk inngang til kjønn- og seksualitetsundervisning, slik at man kan skape et godt psykososialt miljø for alle elever. Likevel har blant annet Sex og samfunn (2022) funnet at mange lærere ikke føler de har nok kompetanse innen seksualitetsundervisning, noe som kan peke i en retning av at elevene ikke får denne typen undervisning som vi her har lagt vekt på. Røthing (2007) påpeker også at det er verdt å «peke på hvordan lærerutdannelsen, læreplanen og lærebøker, i et samfunn som det norske hvor heteroseksualiteten er institusjonalisert og normativ, ikke gir lærere verktøy og rammer for å møte verken homonegativisme eller homofobi på saksvarende måter» (s. 46). For å kunne skape en best mulig seksualitetsundervisning og inkluderende klasserom trenger man derfor et sterkere fokus på dette gjennom lærerutdanningen, man trenger styringsdokumenter som sier at kjønn og seksualitet skal bli inkludert på en nyansert måte, og man trenger lærebøker som kan gi lærere gode rammer for å gjennomføre denne undervisningen. Først da får man en skole som setter pris på mangfoldet i samfunnet og elevgruppen, samt forhindrer trakassering og diskriminering av skeive.

Hva gjelder samfunnsimplikasjonene kan man også trekke ut en dobbel påvirkning. Diskursene vi fant i læremidlene kan påvirke ungdommers forståelse av seg selv og samfunnet, samt deres kunnskap og tanker om kjønn og seksualitet. Samtidig påvirker doxa i samfunnet hvilke diskurser som produseres. Dette peker på viktigheten av å (ut)danne en generasjon som er kritiske til tattforgittheter og naturaliseringer i samfunnet, slik som det heteronormative. Dette vil videre kunne utvikle doxa i samfunnet, som igjen vil spille inn på det som læres bort i skolen, og følgelig både skape et bedre psykososialt miljø for elevene men også skape medborgere med solidaritet for andre.

8. Konklusjon

I dette kapittelet vil vi først trekke frem noen hovedfunn fra oppgavens analyse- og diskusjonsdel for å besvare problemstillingen vår om hvilke diskurser tilknyttet kjønn og seksualitet som blir produsert i lærebøkene. Videre følger noen mulige implikasjoner for lærerutdanning som følge av våre funn, før vi avslutningsvis kommer med noen forslag til videre forskning.

8.1 Hovedfunn

Gjennom kritisk diskursanalyse av lærebøker og nettressurser i samfunnsfag, fant vi at de produserer ulike diskurser rundt kjønn og seksualitet. Disse diskursene har vi valgt å kalle den juridiske diskursen, der vi både finner en rettighetsorientering og en kriminalitetsorientering, nøytralitetsdiskursen, familie- og samlivsdiskursen og likeverd- og inkluderingsdiskursen. Selv om det synes å være diskursive utviklinger i læremidlene fra LK06 til LK20, for eksempel ved at likeverds- og inkluderingsdiskursen tidligere vitnet om en likestillingsdiskurs om kjønn, var alle diskursene gjennomgående synlige i tekstutvalget.

Noen hovedfunn vi vil trekke frem at vi fant andre diskurser i læremidlene enn det Støle-Nilsen (2017) fant som tilnærminger til seksualitetsundervisning. Det er likhetstrekk mellom hennes kriminalitetstilnærming og kriminalitetsorienteringen vi knytter til den juridiske diskursen, men utover dette synes lærebøkene å produsere liten grad av kjønn- og mangfoldstilnærming, i og med at det gjennomgående lå en smal forståelse av mangfoldsbegrepet til grunn. Lærebøkene la heller ikke opp til en helsetilnærming, som kanskje er mer utbredt i lærebøker i naturfag.

De diskursive endringene innebar at tematikken ble gjort mer elevnært og knyttet til elevenes livsverden, som blant annet Børhaug og Borgund (2018) knytter til økt motivasjon. Christensen (2015) vektlegger også elevenes livsverden som et av kunnskapsdomenene i samfunnsfagene. Videre i analysen synes de heteronormative og homotolerante tendensene i de eldre læremidlene til en viss grad ha endret seg i retning av homonormativitet, mens en grunnleggende cis-norm og dikotom kjønnsforståelse fortsatt var til stede i både eldre og nye læremidler.

At læremidler, som har betydelig formidlingsmakt, produserer disse diskursene, har flere implikasjoner. Basert på teori og tidligere forskning tolker vi det følgende som viktige implikasjoner. Samtlige av diskursene peker i retning av andregjøring og marginalisering av

skeive. Selv om likeverd- og inkluderingsdiskursen fremstår som et forsøk på å inkludere en bred kjønnsforståelse og ulike seksualiteter, er det fortsatt mange skeive som holdes utenfor likeverdet, for eksempel ved at skeive kontinuerlig omtales som 'homofile', og at det er få positive fremtidsbilder som inkluderer skeive. Dette kan medføre at skeive elever får begrenset med plass på grunn av en rådende og undertrykkende homo- og cis-normativitet, og en fortsatt underliggende heteronormativitet. Blennow (2019) fremhever rollen til emosjoner i samfunnsfag og betydningen av en gjensidig relasjon mellom fagets 'hva' og 'hvem', altså at kunnskapen og det faglige innholdet krever en relasjon til elevene. Når lærebøkene ikke inkluderer skeive elever i det faglige innholdet, får ikke de av oss som er skeive plass i det normative 'vi-et', og fremstilles heller som 'de Andre'. Det manglende nytelsesaspektet i seksualitetstematikken kan også bidra til fremmedgjøring av sex, ved at de positive aspektene vies lite oppmerksomhet. Dette kan videre påvirke elevers seksuelle helse og myndiggjøring i en negativ retning (McGeeney & Kehily, 2016).

8.2 Implikasjoner for lærerutdanningen

Ettersom våre funn indikerer at det ikke er tilstrekkelig at lærere støtter seg på lærebøkene i samfunnskunnskap for å holde en inkluderende kjønns- og seksualitetsundervisning, mener vi at det er behov for økt fokus på seksualitetsundervisning i lærerutdanningen. Tidligere forskning har også vist at lærere underviser om temaene på ganske forskjellige måter (Goldschmidt-Gjerløw, 2021), i tillegg til at mange ikke føler seg kompetente nok (Røthing, 2007; Sex og samfunn, 2022). Sett i lys av våre funn, samt tidligere forskning, er det viktig at samfunnskunnskapslærere både forholder seg kritisk til lærebøkens innhold, slik at det ikke fungerer andregjørende, i tillegg til at de supplerer med andre temaer, slik som inkludering av følelser i seksualitetsundervisningen. For å sikre alle elever en god seksualitetsundervisning, er det derfor viktig at man gjennom lærerutdanningen får utfyllende kompetanse i denne typen undervisning, slik at lærere også føler seg trygge når de underviser om kjønn og seksualitet.

8.3 Forslag til videre forskning

Kjønn og seksualitet er temaer som tilknyttes det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring'. Ettersom denne masteroppgaven kun har tatt for seg samfunnsfagbøker, kunne det vært spennende å sett på hvilke diskurser lærebøker i andre fag, slik som naturfag og religionsfaget, produserer. Ved å inkludere lærebøker fra andre fag, kunne man både sett på

seksualitetsundervisning i lys av det tverrfaglige temaet, i tillegg til at man kunne undersøkt om man finner at lærebøkene legger opp til en helhetlig seksualitetsundervisning, slik Støle-Nilsen (2017) fremhever.

Videre kunne det vært spennende å undersøke lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskolen. Seksualitetsundervisning har tradisjonelt sett vært et anliggende for ungdomsskolen, og det kan tenkes at både omfanget av seksualitet og kjønn i lærebøker er større, og at det produseres andre diskurser som kan utfylle de diskursene vi fant.

Til slutt vil vi trekke fram muligheten for å forske på seksualitetsundervisningen som foregår i klasserommet. Selv om det finnes flere forskningsbidrag som forsker på den undervisningen som faktisk finner sted i klasserommet, kunne det vært interessant å undersøke om de diskursene vi finner at lærebøkene produserer er de samme diskursene som blir produsert i seksualitetsundervisningen på videregående skole og i hvilken grad lærebøker er drivende for seksualitetsundervisning.

Litteraturliste

- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøylar. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. U. i. B. Institutt for samfunnspsykologi. https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/seksuell_orientering_kjønsmangfold_og_levekar_resultater_fra_sporreundersokelsen_2020.pdf
- Aschehoug Undervisning. (2021). *Samfunnskunnskap for videregående*. Aschehoug. <https://skole.aschehoug.no/videreगाende/samfunnsfag>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir]. (2020). *Lhbtq-ordlista*. Hentet 24.01.22 fra https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/#heading11875
- Bech, J. (2013). *100 år med allmenn stemmerett for kvinner - ekteskap mv*. Lovdata. https://lovdata.no/artikkel/100_ar_med_allmenn_stemmerett_for_kvinner_ekteskap_mv_/1220
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bioteknologiloven. (2003). *Lov om humanmedisinsk bruk av bioteknologi m.m.* (LOV-2003-12-05-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-12-05-100?q=bioteknologiloven>
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 179-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet]. Swedish Publication Index. <https://lup.lub.lu.se/record/ba300187-7d1b-4c29-9584-312857a894cf>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.

- Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6, 18, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. & Borgund, S. (2018). Student motivation for social studies – existential exploration or critical engagement. *Journal of social science education*, 17(4), 102-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.4119/jsse-902>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilete. Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.
- Cameron, D. & Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511791178>
- Cappelen Damm Undervisning. (2018). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Cappelen Damm.
<https://delta-2018.cappelendamm.no/kat/seksjon.html?tid=2278102&sek=2204841>
- Cappelen Damm Undervisning. (2020). *Delta! Samfunnskunnskap*. Cappelen Damm.
[https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Delta!%20Samfunnskunnskap%20\(Fagfornyelsen%20LK20\)-158924](https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Delta!%20Samfunnskunnskap%20(Fagfornyelsen%20LK20)-158924)
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.
- Dahle, M., Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2021). *FOKUS Samfunnskunnskap*. Aschehoug Undervisning.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). *Forskningsetisk veileder for internettforskning*. NESH. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetisk-veileder-for-internettforskning-2018-interaktiv.pdf>
- Duggan, L. (2003). *The twilight of equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Beacon Press.
- Epstein, D. (Red.). (1994). *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*. *Gender and Education Series*. Open University Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3. utg.). Routledge.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie: Viljen til viten*. Exil.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge*. Routledge.

- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag.
- Fridtun, K. (2020). *Kva for eit kjønn er du?* Aschehoug Univers.
<https://aunivers.lokus.no/fagpakker/samfunnsfag/fokus-samfunnskunnskap/velkommen/deler/1-identitet-og-kultur/fagstoff/kva-for-eit-kjoenn-er-du>
- Friedman, J. & Johnson, N. F. (2022). *Banned in the USA: Rising school book bans threaten free expression and students' first amendment rights*. PEN America.
<https://pen.org/banned-in-the-usa/>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforl.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022a). #MeToo rammer også barn og ungdom. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022b). Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2018). *FOKUS Samfunnsfag* (3. utg.). Aschehoug.
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster: en holistisk modell*. Scandinavian Academic Press.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2022, 24. mai). *Vurderer endringer i regelverket for blodgivning*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vurderer-endringer-i-regelverket-for-blodgivning/id2914148/>

- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). "Formalistisk obskurantisme"? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24-50.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (Bd. 2, s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Holgersen, T. S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2018). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Holgersen, T. S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2020). *Delta! Samfunnskunnskap VG1/VG2* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Holmqvist, S. (2016). Att skriva transhistoria. Cisnormativitet och historiens könsöverskridare. *Tidskrift för genusvetenskap*, 37(4), 29-50.
- Honkasalo, V. (2018). Culture and sexuality in Finnish health education textbooks. *Sex education*, 18(5), 541-554. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1437030>
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: innføring i praktisk presseanalyse* (Bd. 167). Fagbokforlaget.
- Ingraham, C. (1994). The Heterosexual Imaginary: Feminist Sociology and Theories of Gender. *Sociological theory*, 12(2), 203-219. <https://doi.org/10.2307/201865>
- Johnsen, M. A. & Heimstad, J. B. (2020). *Hva er en kvinne?* Aschehoug Univers. <https://aunivers.lokus.no/fagpakker/samfunnsfag/fokus-samfunnskunnskap/velkommen/deler/1-identitet-og-kultur/fagstoff/hva-er-en-kvinne>
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum journal (London, England)*, 21(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical Constructivism Primer*. Peter Lang Publishing Incorporated.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Kulick, D. (1996). Queer Theory: Vad är det och vad är det bra för? *lambda nordica*, 2(3-4), 5-22. <http://lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/26>

- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of educational research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019031405011
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2* (SAK01-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Lindeborg, Å. (2016, 3.oktober). Normkritiken satt i tvångströja. *Aftonbladet*. <https://www.aftonbladet.se/kultur/a/QIEv6A/normkritiken-satt-i-tvangstroja>
- Lokus. (2013). *Fokus samfunnsfag PowerPoint (2013)*. Aschehoug Undervisning. <https://aunivers.lokus.no/fagpakker/nedlastinger/innhold-fra-lokus-lk-06/samfunnsfag-vgs/fokus-samfunnsfag-powerpoint-2013>
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in higher education*, 20(1), 119-129. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957272>
- Mayo, J. B. (2017). Sexuality and Queer Theory in the Social Studies. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (Red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (s. 254-269). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch11>
- McGeeney, E. & Kehily, M. J. (2016). Young people and sexual pleasure - where are we now? *Sex education*, 16(3), 235-239. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1147149>
- Mendos, L. R., Botha, K., Lelis, R. C., de la Peña, E. L., Savelev, I. & Tan, D. (2020). *State-Sponsored Homophobia 2020: Global Legislation Overview Update*. ILGA World. <https://ilga.org/ilga-world-releases-state-sponsored-homophobia-December-2020-update>
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of advanced academics*, 29(2), 116-142. <https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>

- Norheim, C. L. (2021). Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsfagdidaktiske muligheter. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag* (Bd. NOU 2014:7). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3-04), 307-318.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 3(6), 4-13. https://vbn.aau.dk/ws/files/290430399/f_tema_identitet_prieur.pdf
- Redman, P. (1994). Shifting Ground: Rethinking Sexuality Education. I D. Epstein (Red.), *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education. Gender and Education Series* (s. 131-151). Open University Press.
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I E. Ryen, L. Granlund & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098>
- Røthing, Å. (2008). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and education*, 20(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/09540250802000405>
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3, 33-37. https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2016/7724-BedreSkole-0316-Rothing.pdf
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.

- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2010). Homotolerance and Heterosexuality as Norwegian Values. *Journal of LGBT Youth*, 7(2), 147-166.
<https://doi.org/10.1080/19361651003799932>
- Sahlström, J. (2006). *En utmaning för heteronormen – lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. <https://docplayer.se/1275447-En-utmaning-for-heteronormen-larares-kunskapsbehov-och-ansvar-inom-omradena-sexuell-laggning-och-homofobi.html>
- Sander, T. F. (2018). *Seksualitet i lærebøker: En analyse av hvordan seksualitet blir fremstilt i Religion- og etikkbøker for videregående skole* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66835>
- Sex og Politikk. (2017). *Intern brukerevaluering av Uke 6, skoleåret 2016-2017*.
https://sexogpolitikk.no/wp-content/uploads/2017/11/Evalueringsrapport_intern_brukerevaluering_Uke6_2017.pdf
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Skeiv Kunnskap. (2021, 16. april). *Kjønnsnormer og forventninger*. FRI Oslo og Viken.
<https://skeivkunnskap.no/læringsressurser/kjonnspalten/kjonn/1-4-kjønnsnormer/>
- Skeiv Ungdom. (2021). *Skeiv fra A-Å*. Hentet 24.01.22 fra <https://skeivungdom.no/skeiv-a-a/#S>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142-163. www.kau.se/nordidactica
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., Borge, J. A. O. & Grut, G. (2020). Social science education (Samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of social science education*, 19(1), 47-68.
<https://doi.org/10.4119/jsse-1748>

- Stryker, S. (2008). Transgender History, Homonormativity, and Disciplinarity. *Radical History Review*, 2008(100), 145-157. <https://doi.org/10.1215/01636545-2007-026>
- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. & Hammeren, G. R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen - En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget "Uke 6"* (KUN-rapport 2017: 2). Forlaget Nora. <http://hdl.handle.net/11250/2566652>
- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16082>
- Støre, J. G. (2022, 20. april). *Statsministerens tale med unnskyldning til skeive*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-tale-med-unnskyldning-til-skeive/id2908954/>
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex education*, 12(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E. & Djupedal, E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: SKAM etter homotoleransen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(3), 162-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-03-03>
- Tveter, L. (2022, 20. april). *50 år siden opphevelsen av straffeloven § 213 - «homoparagrafen»*. Lovdata. https://lovdata.no/artikkel/50_ar_siden_opphevelsen_av_straffeloven_§_213_«homo-paragrafen»/3943
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner: med utgangspunkt i Thore Langfeldts tenkning og arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3-04), 168-180.
- Winans, A. E. (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. 75(2), 150-170. Hentet 2012-11-01, fra <https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/24238137?seq=1>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3. utg.). SAGE.

- Woodward, A. (2022, 9. mai). What is Florida's 'Don't Say Gay' bill? *The Independent*.
<https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/dont-say-gay-bill-florida-desantis-b2074720.html>
- Åberg, I. B. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds. *Journal of social science education*, 20(4), 178-198. <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>