

Å være majoritetslæreren

Seks norsklæreres refleksjoner om bruk av skeiv litteratur med en
aktivistisk agenda i litteraturundervisningen

Marius Høgtun



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2022

Å være majoritetslæreren

Seks norsklæreres refleksjoner om bruk av skeiv litteratur med en aktivistisk agenda i litteraturundervisningen

© Marius Høgtun

2022

Å være majoritetslæreren

Seks norsklæreres refleksjoner om bruk av skeiv litteratur med en aktivistisk agenda i
litteraturundervisningen

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan seks norsklærere i videregående opplæring reflekterer rundt bruk av skeiv aktivistisk litteratur i norskfaget. Læreplanen gir litteraturundervisningen nye formål, og fordrer samtidig andre typer tekstvalg. Tekster med skeiv tematikk har blant annet fått fotfeste i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Ferske studier viser dessuten at elevene savner en mer mangfoldig og inkluderende seksualitetsundervisning – også i fag som norsk. Det fremkommer samtidig at lærere mangler kunnskap om hvordan man kan inkludere skeive tekster i språkfagene. Denne studien søker derfor å stake opp kursen for en ny type litteraturundervisning gjennom denne problemstillingen: *Hvordan mener et utvalg lærere i videregående opplæring at man kan inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen i norskfaget?*

Gjennom to fokusgruppeintervjuer gjennomført ved to skoler i Norges nord og sør har lærerne fått i oppgave å lese et utdrag fra Kristin Fridtuns *Homoflokar* (2018). I samtalen reflekterte de rundt hvordan utradisjonell, skeiv litteratur kan diskuteres, drøftes og problematiseres i et fag i ny drakt, jamfør Kunnskapsløftet 2020. Den tematiske analysen av datamaterialet viser at lærerne i større eller mindre grad er positive til å inkludere skeive tekster i undervisningen. Teksten posisjoneres hos lærerne etter hvilket fagsyn de har. Noen av lærerne ville lagt vekt på tekstens innhold, og følgelig brukt den for å diskutere holdninger til skeive i storsamfunnet. Andre ville lagt et mer retorisk-analytisk perspektiv på teksten, slik vi tradisjonelt vet at saktekster posisjoneres i klasserommet. Dette bunner ut av en kritikk mot Fridtuns retoriske språkføring. Majoriteten av lærerne påstår derfor at teksten trenger en motstemme, og noen av dem foreslår å gi elever leseoppdrag hvor teksten kan leses partisk. Analysen viser også hvordan lærerne anlegger et elevperspektiv og et lærerperspektiv i møte med skeive tekster. Ved Sørskolen påpeker lærerne at det ligger antydning til et spenningsfelt i forholdet mellom etniske og seksuelle minoriteter. Funnene viser at et interseksjonelt litteraturarbeid kan ha positiv innvirkning på denne type problemstilling. Ved Nordskolen drøfter lærerne hvordan man som lærer kan ivareta en inkluderende undervisning i møte med skeiv litteratur. De tolker seksualitet som svært skambelagt, og rapporterer om utfordringer knyttet til å undervise om denne skamfølelsen. En siste sentral utfordring viser seg ved at dagens skoleungdom i større grad enn før er “woke”». Dette påvirker ifølge lærerne elevenes muligheter til kritisk tenking og refleksjon – ofte i frykt for å oppfattes som eleven med avvikende perspektiver eller holdninger. Dette kan gjøre helklassesamtalen fattig og begrense elevers kritiske bevissthet.

Sammanfattning

Följande studie undersöker sex norskalärare på gymnasienivåns reflektioner kring användning av queer aktivistisk litteratur i ämnet norska. Läroplanen ger litteraturundervisning ett nytt syfte, samtidigt som den kräver nya val av texter. Litteratur med queer tematik har bland annat fått fäste i de tvärvetenskapliga ämnena demokrati och medborgarskap och folkhälsa och livsbemästring. Färska studier visar dessutom att elever önskar en mer mångfaldig och inkluderande sexualundervisning – även i ämnen som norska. Det framkommer samtidigt att lärare saknar kunskap kring hur queer litteratur kan inkluderas i språkämnena. Den här studien strävar därför efter att bädda för en ny typ av litteraturundervisning med följande frågeställning: *Hur menar ett urval lärare på gymnasienivå att queer litteratur kan inkluderas i litteraturundervisning i ämnet norska?*

Genom två intervjuer med fokusgrupper gjorda vid två skolor i södra respektive norra Norge fick lärarna i uppgift att läsa utdrag ur Kristin Fridtuns *Homoflokar* (2018). I samtalet reflekterade de kring sätt varpå otraditionell, queer litteratur kan problematiseras och diskuteras i ett ämne med nya förutsättningar, enligt Kunskapslöftet 2020. Från tematisk analys av materialet framkommer det att lärarna, i större eller mindre utsträckning, är positivt inställda till att inkludera texter med queertematik i undervisningen. Lärarna framhåller, beroende på deras respektive ämnesperspektiv, olika vis varpå texterna kan användas i undervisning. Vissa skulle lägga vikt vid texternas innehåll, och därmed använt litteraturen för att diskutera samhällets attityder gentemot queerhet. Andra uttrycker att de snarare hade använt sig av ett retoriskt-analytiskt perspektiv kring boken, så som vi vet att faktatexter traditionellt sett används i klassrummet. Sistnämnda grundas i en kritik mot Fridtuns retoriska språkförande. Majoriteten av lärarna påstår därför att texterna behöver en motröst, och vissa föreslår att ge elever läsuppgifter varpå texten kan läsas partiskt. Analysen visar också hur vissa lärare intar ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv i förhållande till queer-litteraturen. Vid den södra skolan poängterar lärarna att det finns skäl att förvänta sig ett spänningsfält i relationen mellan etniska och sexuella minoriteter. Fynden visar att ett intersektionellt litteraturarbete kan ha positiv inverkan på denna typ av frågeställning. Lärarna vid norra skolan problematiserar hur man som lärare kan ombesörja en inkluderande undervisning i förhållande till queer litteratur. De ser på sexualitet som ett oerhört skamfyllt ämne, och rapporterar utmaningar rörande undervisningen i här skamkänslorna. En sista, central utmaning är att elever på gymnasienivå i större utsträckning än innan är ”woke”. Enligt lärarna påverkar detta deras förutsättningar till kritiskt tänkande och reflektion – ofta i rädsla att uppfattas av andra elever att ha avvikande perspektiv eller attityder. Detta kan göra klassrumsdialogen fattig samtidigt som det kan begränsa elevernas kritiska medvetenhet och tänkande.

Abstract

This master's thesis explores how six teachers within the subject 'Norwegian' in upper secondary school reflect on the use of queer activist literature in their Norwegian lessons. The curriculum provides the literature education new purposes and requires other types of texts at the same time. Texts within the topic of LGBTQ have been addressed within the interdisciplinary topics democracy and citizenship and health and life skills. Recent studies show that students wish to have a more diverse and inclusive sexuality education – also in subjects such as Norwegian. At the same time, it appears that teachers lack the knowledge of how to include queer literature in the language education. Thus, this study seeks to set out the course for a new type of literature education through this research question: *How does a selection of teachers in upper secondary school think that one can include queer texts in literature education in the subject Norwegian?*

Through two focus group interviews at two different schools in the north and south of Norway, the teachers have been assigned to read an excerpt of Kristin Fridtun's *Homoflokar* (2018). In the conversation, the teachers reflected on how untraditional, queer literature can be discussed and problematized in a recent renewed subject, cf. "Kunnskapsløftet 2020". The thematic analysis of the data shows that the teachers, to a greater or lesser degree, are positive towards including queer texts in their teaching. The text is positioned according to the teachers' professional views. Some of the teachers wanted to emphasize the content of the text, and consequently used it to discuss attitudes towards queers in society at large. Others would have a rhetorical-analytical perspective towards the book, as we traditionally know that factual texts are positioned in the classroom. This view comes from a critique towards Fridtun's rhetorical use of language. The majority of the teachers therefore claim that the text needs an opposing voice, and some of them suggest giving students reading assignments where the text can be read biased. The analysis also shows how the teachers take a student perspective and teacher perspective when reading queer texts. At the Southern School, the teachers point out that there is a hint of tension in the relationship between ethnic and sexual minorities. The findings show that an intersectional literary approach can positively influence this type of problem. At the Northern School, the teachers discuss how one can maintain an inclusive approach towards queer literature in education. They interpret sexuality as something highly related to shame, and report on challenges related to teaching about this feeling of shame. One last challenge reveals itself as today's youth, to a larger extent than earlier, is "woke". The teachers tell that this affects the students' abilities to think and reflect critically – usually in fear of being perceived as one with deviant perspectives or attitudes. This can result in poor quality of the whole-class conversation and limit the students' critical consciousness.

Forord

Det er noe rart med hvordan jeg gleder meg til å låse inn alle bøker etter endt femårig utdanning, samtidig som jeg kjenner på en form for fremtidsangst idet det går opp for meg at jeg snart ikke er student lenger. I alle fall på uviss tid, og i hvert fall ikke i Oslo. Du har tidvis vært en skremmende by, men jeg er glad for at jeg har fått oppleve deg. Du er til syvende og sist ganske fin, både om sommeren og vinteren.

Aller først må jeg rette mine takksigelser til veilederen min, Jonas Bakken. Takk for alle dine verdifulle tilbakemeldinger og raske svar på alskens e-poster – også i helger og på offisielle fridager. Det har vært fett å få støtte seg på en av de fremste norskdidaktikerne. Takk til Kristin Fridtun, for at du hadde troen på prosjektet mitt og donerte seks signerte bøker til informantene mine. Takk til lærerne ved Nordskolen og Sørskolen, for at jeg fikk intervjuere dere i en tid hvor skolehverdagen opplevdes som uhandgripelig og slitsom. Uten dere hadde dette prosjektet vært vanskelig å gjennomføre. Takk til Cathrine Bjerknes, for at du tålmodig lyttet til presentasjonen av prosjektet mitt, og for din motiverende samtale om skeiv seksualitet. Takk til Mari, Sissel og Sunniva for hjelp til oversettelser av svensk og engelsk tekst med til tider svært utfordrende akademisk språkføring.

Tusen hjertelig takk, Ane og Mons – Oslo-familien, for at dere tok meg inn i varmen under lockdown. Takk for boplass i «havestuen», fantastisk god mat, eventyrlige samtaler om litteratur, og de litt mer alvorlige diskusjonene om politikk og atomvåpen. Dere er svært inspirerende! Takk til alle mine studiekamerater, som har utfordret meg både faglig og personlig. Det har vært en sann fryd å skape nye vennskap i dere! Tusen takk til familien min hjemme; for motiverende ord, kjærlighet og utallige Vipps-overføringer. Alle mine gode venner i nord – takk for deres støtte, latter og kløkt! Avstanden mellom Oslo og Tromsø oppleves ikke like lang med FaceTime et tastetrykk unna. Vi ses snart!

Og du, koronapandemien, fortjener ikke en takk. Det har vært vanskelig å ha deg som studiekompis.

God lesing!

Oslo, mai 2022
Marius Høgtun

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Problemstilling og tema	3
1.2 Sentrale kjønns- og seksualitetsbegreper	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Fagfornyelse og nye læreplaner	5
2.1.1 Tverrfaglige temaer og lesing	6
2.1.2 Hva med dannelsesfaget norsk?	8
2.1.3 To sentrale kjerneelementer: Tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst.....	9
2.1.4 Litteraturredaktiske tilnæringsmåter	10
2.2 Literacy	12
2.2.1 Kunnskapsløftet – en literacy-reform.....	12
2.2.2 Kritisk literacy	14
2.2.3 Skeiv literacy.....	16
3 Tidligere forskning	23
3.1 Litteraturundervisning i det norske klasserommet	23
3.1.1 Den analytiske tilnærmingen.....	23
3.1.2 Den erfaringsbaserte og emosjonelle tilnærmingen	24
3.2 Seksualitet på timeplanen	27
3.2.1 Den skeive stillhet i Norge	27
3.2.2 Skeiv litteraturundervisning i utlandet	31
4 Metode	34
4.1 Bakgrunn for valg av metode	34
4.2 Utvalg	35
4.2.1 Kriterier og rekruttering	35
4.2.2 Nordskolen	36
4.2.3 Sørskolen.....	36
4.3 Forberedelser	37
4.4 Fremgangsmåte ved tematisk analyse	37
4.4.1 Analytisk fremgangsmåte.....	38
4.5 Kvalitet	40
4.5.1 Forskerposisjonering.....	40
4.5.2 Validitet	41
4.5.3 Etske betraktninger.....	43

5 Analyse	45
5.1 Didaktisk praksis i møte med elevers utvikling av skeiv literacy	45
5.1.1 Hva vektlegger lærerne i litteraturundervisningen?	45
5.1.2 Tekst i kontekst	47
5.1.3 Helklassesamtalen	50
5.2 Tolkning og førsteinntrykk av teksten	51
5.2.1 Hva synes lærerne om teksten?	52
5.2.2 Sjangerspørsmålet	56
5.3 utfordringer i møte med skeiv litteraturundervisning	57
5.3.1 Kolliderende minoriteter	57
5.3.2 «Woke»-bevegelsen, kritisk tenking og sosiale medier	61
5.3.3 Å være majoritetslæreren	63
6 Diskusjon.....	66
6.1 Skeiv litteratur i klasserommet	68
6.1.1 Det heteroseksuelle paradigmet	68
6.1.2 Sakprosaens analytiske og emosjonelle potensial	69
6.1.3 Den interseksjonelle tilnærmingen.....	71
6.1.4 Kritisk tenking og bevissthet.....	72
6.2 Konklusjon	73
6.3 Didaktiske implikasjoner og veien videre	74
Litteraturliste.....	76
Vedlegg	83

1 Introduksjon

Helt siden leseopplæringen ble innført med Allmueskolen på 1700-tallet, har skolen hatt en sentral rolle i å invitere skoleelever til et møte med litteraturen (Thune, 2021). Å kunne lese er ikke lenger et privilegium gitt til en liten gruppe i samfunnet, men heller en påkrevd kompetanse som er helt nødvendig «for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» i en stadig mer tekstkompleks og spesialisert verden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 har lesing hatt en sentral rolle som grunnleggende ferdighet i alle fag. I Kunnskapsløftet 2020 er det tydelig presisert at norskfaget har hovedansvar for å utvikle denne ferdigheten hos elevene (Bakken, 2020, s. 255).

Leseopplæringen og litteraturundervisningen har gjennom Kunnskapsløftet 2020 fått ny legitimering gjennom de tverrfaglige temaene. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal gi elevene «innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer», samtidig som litteraturen skal «bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring», slik lesing forstås under temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Litteraturens rolle i faget har dermed to klare mål. For det første skal eleven som individ lære seg å fungere i et kollektiv hvor respekt og forståelse for andre er et minimumskrav for å drive vårt demokratiske samfunn videre. For det andre skal et møte med litteraturen være utviklende på eleven som individ. Norskklæreren sitter derfor med en stor oppgave når litteratur skal velges til undervisningen, og det er viktigere enn noen gang at litteraturen velges med formålsrettede øyne.

Formålet med leseopplæringen gjennom de tverrfaglige temaene inviterer til bruk av andre typer tekster i undervisningen. Et eksempel på slike tekster kan være aktivistisk litteratur. Dette er tekster skrevet av forfattere med en tydelig agenda, som gjerne ønsker å fremme en bestemt sak eller interesse i samtiden. Slike tekster utfordrer gjerne våre vante forestillinger. Elisabeth Oxfeldt (2022) forstår dette som en form for *litterær aktivisme*. Litterær aktivisme er ikke en etablert sjanger, men forstås heller som en gruppering av tekster hvis mål er «at skabe et mere inkluderende samfund» hvor demokratiets spilleregler får utvikle seg (s. 40). Hun beskriver denne sjangeren som målbevisst ved at «forfatteren får til at forme sit budskap» i teksten, hvorpå teksten gir leseren anledning til «uforstyrret fordybning, indlevelse og refleksion» i temaer som rører seg i dagens samfunnsdebatt (s. 40). Slike tekster har ifølge

Oxfeldt et stort potensial som bidragsyter til litteraturundervisningen under de tverrfaglige temaene.

Til dette prosjektet har jeg valgt å undersøke hvordan en aktivistisk tekst med skeiv tematikk kan tenkes og inkluderes i litteraturundervisningen i norskfaget i videregående opplæring. Teksten er hentet fra pamfletten *Homoflokar* (2018), skrevet av Kristin Fridtun. Denne boken inngår i Samlagets satsing *Norsk røyndom* – en bokserie hvor et utvalg forfattere og samfunnsstemmer har fått i oppdrag å skrive om den norske samtiden gjennom personlige vinklinger. I *Homoflokar* gjør Fridtun en «statussjekk på korleis synet på homoseksualitet er i dag, og kva som rører seg i det offentlege ordskiftet» (Haugtrø, 2018). I kapittelet «Homofile er dei høgare degenererte» skriver hun historisk og dagsaktuelt om skillet mellom det heteroseksuelle «oss» og det homofile, skeive «dem». Hun saumfarer den skeive norske historien gjennom å beskrive hvordan homoseksualitet har gått fra og beskrives som et degenerasjonsfenomen på det rent psykiske området i tidligere leksikonartikler, til å bli anerkjent som seksuell legning – vel og merke innenfor homonormative¹ rammer (Fridtun, 2018, s. 17, 24). Gjennom fiffige og til dels ironiske skildringer ønsker Fridtun å legge skam over argumentasjonen om at homofili er en genetisk blindvei. Hun gjør blant annet referanser til Den nordiske mostandsbevegelsen, partiet Høyre, naziregimet i Tyskland og ymse kommentarfeltet og norske mediehus for å skildre hvordan skeive er gjenstand for debatt i det offentlige ordskiftet. I de siste avsnittene tar hun fatt i et problem som for mange synes å være banalt: homotoleransen. I teksten beskriver hun hva denne homotoleransen går ut på og hvordan skeive så vel som streite forstår og gjør bruk av dette samfunnsfenomenet. Tekstens avsluttende setning oppsummerer problematikken, slik hun forstår og skriver den ut i teksten: «Alle vil vera snille med homoane, men ingen vil vera homo sjølv» (s. 31).

Homoflokar utfordrer det tradisjonelle tekstvalget i norskfaget både i innhold og form. I en nyere undersøkelse gjennomført av Kantar TNS på vegne av Sex og samfunn i 2021, oppgir syv prosent av elevene på 10. trinn og Vg1 at de har hatt seksualitetsundervisning i norskfaget (Sex og samfunn, 2022, s. 9). Funnene viser at det er fag som naturfag, samfunnsfag og religion og etikk som kan skilte med en betydelig større andel seksualitetsundervisning. Elevene rapporterer dessuten at de ønsker en mer mangfoldig seksualitetsundervisning i

¹ Homonormativitet er i faglitteraturen definert som assimilering og romantisering av heteronormative idealer i skeiv kultur (Brown, Brown & Nash, 2021). Se referanse for utfyllende informasjon.

skolen; så mange som syv av ti ønsker generelt mer seksualitetsundervisning, og halvparten av disse elevene ønsker mer undervisning om skeiv seksualitet (s. 16). Det finnes ingen systematisert oversikt over hvordan seksualitetsopplæringen gjennomføres i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 16), men flere studier – både fra Norge og utlandet – viser at heteroseksualitet fremstår som en forutinntatthet og felles referanseramme i undervisningen (Røthing, 2007b; Simonsson, 2017; Greenbaum, 1994). Tekster med skeiv tematikk, som Fridtuns tekst, viser seg med andre ord å være savnet i litteraturundervisningen.

Homoflokar er samtidig et tydelig eksempel på hvor avansert og kompleks skriftkulturen vår er i ferd med å bli. Teksten gjør store variasjoner i fremstillingsform. Fridtun varierer mellom henvisninger til historiske og samtidsnære kilder, historier fra eget liv og satiriske skildringer av det heteroseksuelle «vi-et». Teksten kan oppleves som utfordrende å diskutere i et litteraturvitenskapelig og norskdidaktisk perspektiv grunnet dens utradisjonelle form. Boken generelt, og kapittelet spesielt, er tenkt å fungere som en katalysator for å kunne si noe om hvordan et arbeid med skeiv litteratur kan foregå i norskfaget. Studien søker å stake opp kursen for en ny type litteraturundervisning slik den er forankret og legitimert i den nye læreplanen.

1.1 Problemstilling og tema

I denne studien har jeg bedt seks lærere fra to videregående skoler i Norges nord og sør om å lese et utdrag fra *Homoflokar*. Lærerne fikk i oppdrag å tenke over hvilken sjanger de ville plassert teksten inn under, samtidig som de skulle reflektere over hvordan teksten kan inkluderes i litteraturundervisningen i norskfaget. Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervjuer på høsthalvåret i 2021 med det formål å undersøke hvordan utradisjonell, skeiv litteratur kan diskuteres, drøftes og problematiseres i undervisningen i et fag i ny drakt, jamfør Kunnskapsløftet 2020. På bakgrunn av formålet med studien har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan mener et utvalg lærere i videregående opplæring at man kan inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen i norskfaget?

For å svare på problemstillingen, har jeg formulert tre underordnede forskningsspørsmål:

- i. *Hvordan redegjør lærerne for at skeiv litteraturundervisning kan og bør foregå i henhold til nåværende tekstpraksiser?*
- ii. *Hvilket førsteinntrykk har lærerne av Homoflokar, og hvilke pedagogiske og didaktiske refleksjoner gjør de seg rundt teksten?*
- iii. *Hvilke implikasjoner kan en aktualisering av skeiv litteratur ha for norsk som litteraturfag?*

1.2 Sentrale kjønns- og seksualitetsbegreper

I denne studien henviser jeg primært til begrepet *skeiv*, som er en norsk oversettelse av det engelske ordet *queer*. Queer er et paraplybegrep for mennesker som «ikke finner seg til rette med betegnelser som heterofil, lesbisk, homofil eller bifil, men som har til felles at de på ulike måter utfordrer normer for kjønn og seksualitet» (Kristiansen, 2022). Skeiv brukes også ofte som et synonym til LHBT², og innebærer av mange en kritikk av samfunnets heteronormativitet³ (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Hvem som skal inkluderes under betegnelsen er omdiskutert blant skeive aktivister, teoretikere og organisasjoner. I denne studien bruker jeg begrepet om alle normbrytende, ikke-heterofile seksuelle orienteringer, kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk – også lesbiske, homofile og bifile (Amnesty, u.å). Felles for denne gruppen mennesker er i all hovedsak at de ønsker å utfordre streite forestillinger om kjønn og seksualitet. Når jeg bruker ordet som et adjektiv (som for eksempel «skeiv litteratur», «skeiv undervisning» eller «skeive elever») er dette for å understreke det skeive elementet i substantivet.

² LHBT, slik det defineres i Store norske leksikon, er en forkortelse for lesbiske, homofile, bifile og trans-personer, som i samfunnet forstås som seksuelle minoriteter og kjønnsminoriteter (Grasmo, 2021).

³ Ifølge Store norske leksikon er heteronormativitet «et uttrykk for at heteroseksualiteten betraktes som norm for seksualitet», ofte med forplantning som argument og formål (Almås et al., 2021). Normen for både seksuelle handlinger og parforhold er under heteronormativiteten tillagt de som utelukkende identifiserer seg som heterofile menn eller kvinner. Begrepsparene mann/kvinne og heterofil/homofil utelukker dermed hverandre «innenfor en heteronormativ forståelse» av kjønn og seksualitet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant teori til studien. Først vil jeg teoretisere læreplanen ved å se på hvilke dimensjoner som legitimeres i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Etter dette følger en presentasjon av to sentrale kjerneelementer i læreplanen, tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst, før jeg i det neste knytter studien an til tre sentrale tilnæringsmåter til litteraturredidaktikken gitt av Møller et al. (2010), Kari Anne Rødnes (2014), Peter Kaspersen (2012) og Anne-Kari Skarøhamar (2001). Til sist definerer jeg begrepene *literacy* og *kritisk literacy*, som vil lede an til termen *skeiv literacy* og Kirsten Helmers (2015a) “Framework for Queer Literacies”. Sammen knytter dette kapitlet an til ulike teoretiske forslag til hvordan man kan inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen i norskfaget.

2.1 Fagfornyelse og nye læreplaner

Kravene om innhold og form på utdanningen til den norske befolkning har vært, og er stadig i bevegelse. Norskfaget har en lang historie som et stort og obligatorisk skolefag. Primært har faget hatt et særlig ansvar for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter, og litteratur og lesing har stått sentralt helt siden innførelsen av Allmueskolen i 1739 (Thune, 2021). Siden den tid har undervisning og opplæring blitt tilgjengelig og obligatorisk for hele befolkningen, og den norske skolen har, fra reform til reform, utviklet seg i takt med samfunnets behov og modernisering. I august 2022 ventes den siste innrulling av Kunnskapsløftet 2020, som i august vil ha fornyet læreplanverket i alle fag – på alle trinn – i grunnopplæringen.

Da Kunnskapsløftet 2006 (K06) fant sin vei til klasserommet, ble den raskt forstått som en omfattende reform grunnet dens vektlegging av ferdigheter og kompetanse. Fem grunnleggende ferdigheter, blant annet å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, og å kunne uttrykke seg skriftlig, ble en integrert del av den nye skolen. Både kompetansemål og formålet med skolefagene ble omdefinert til å sentrere seg rundt ferdighets- og kompetanseopplæring med det mål å utvikle samfunnet for fremtiden. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er en revidering av læreplanene LK06, og de påfølgende reviderte læreplanene i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag i 2013. De fem grunnleggende ferdighetene presentert i LK06 følger med LK20, sammen med et sett kjerneelementer og tverrfaglige temaer som sammen definerer opplæringsmandatet i de enkelte fag. Siden

litteratur og lesing står sentralt i denne studien, vil jeg i det følgende sette fokus på de delene av læreplanen i norsk som opptar dette.

2.1.1 Tverrfaglige temaer og lesing

Nytt i de nye læreplanene er de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse temaene «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet», og fungerer på denne måten som pekepinner på det viktigste elevene skal lære noe om (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som er ett av to relevante tverrfaglige temaer i mitt prosjekt, heter det at:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne definisjonen ser vi at det tverrfaglige temaet både har et individrettet og et kollektivt rettet mål: Elevene skal lære og øve på å «gi uttrykk for egne tanker og meninger», for og på den måten rustes til å delta i og videreutvikle demokratiet gjennom å besitte kunnskaper og ferdigheter som gir de muligheten til å påvirke, kritisere, endre og problematisere samfunnet og demokratiet de tar del i. Kunnskapen, ferdighetene og kompetansen elevene oppøver seg på individnivå vil til syvende og sist komme samfunnet til gode. Derfor kaller vi gjerne norskfaget et *redskapsfag*. Jonas Bakken (2020, s. 252) trekker blant annet frem utdanning og arbeids- og samfunnsliv som arenaer som stiller krav til at elevene har «kompetanse i å skape og tilegne seg ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster». Med en stadig rikere, kompleks og progressiv skriftkultur, hvor det stilles høye krav til lese- og tekstforståelse, er det en nødvendighet å besitte tekstuell kompetanse. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) påpeker blant annet at kjennskap til tekstnormer og sjangerforståelse er viktig for å kunne bryte med dem. Dersom man ikke har denne kjennskapen til tekst, kan de virke ekskluderende og utilgjengelige (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Det tverrfaglige temaet gir derfor, sammen med norskfagets redskapsdimensjon, opplæring *for* og *gjennom* demokratiet, som er vel så

viktig som å besitte kunnskap *om* demokratiet (Stray & Sætra, 2016). Redskapsdimensjonen har – sammen med dannelsesdimensjonen – vært «integreerte deler av faget på alle trinn helt siden norsk ble etablert som skolefag under andre halvdel av 1800-tallet» (Bakken, 2020, s. 253).

I et litteraturlært fag som norsk spiller skjønnlitteraturen og sakprosaen en viktig rolle i arbeidet med demokrati og medborgerskap:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Her tilskrives litteraturen en sentral rolle i utviklingen av et samfunn bygget på empati, forståelse og respekt. Også her ser vi at leseutvikling og tekstforståelse styrker og former eleven som demokratisk borger, i møte med det vi ønsker skal være et velfungerende og inkluderende samfunn. Filosof Martha Nussbaum (2010) argumenterer for at litteraturen er et av våre mest rudimentære og effektive verktøy i møte med nåtidens samfunnsproblemer:

Information about social stigma and inequality will not convey the full understanding a democratic citizen needs without a participatory experience of the stigmatized position, which theater and literature both enable (s. 107).

Litteraturen får her en rolle som igjen legitimerer litteraturfaget norsk som et *identitetsfag* (Bakken, 2020, s. 262). Når vi sier at norsk er et identitetsfag, bygger dette på tanken om at «fag[et] bidrar til å forme elevenes identitet» – både den nasjonale og den personlige. For mange elever vil norskfaget muligens være den eneste arenaen de møter litteratur på. I et identitetsperspektiv argumenterer Bakken (2020) for at elevene bør få lese tekster som har sterk tilknytning til deres egen livsverden (s. 263). Dette reiser spørsmål om hva vi vil med litteraturen. Skal tekstene være demokratisk dannende på elevene, eller skal de være et springbrett for selvutvikling?

På denne måten kommer vi inn på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som i læreplanen i norsk er definert som et tema som skal «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg

skriftlig og muntlig [...] for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lesing innenfor dette temaet knytter an til en erfaringsmessig tilnæringsmåte til litteraturen (Rødnes, 2014): «skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaet står delvis hånd i hånd med demokrati og medborgerskap, hvor det sterke fokuset på et inkluderende, demokratisk samfunn forutsetter borgere som kan gi klare «uttrykk for egne tanker og meninger». Ved å gå inn i litteraturen kan vi ifølge Skaftun & Michelsen (2017) «modnes til ulike sider av livet uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement» (s. 236). Ved å imøtegå det «mer risikable i det å være til fra en trygg posisjon som leser», formes vi som sosiale, tenkende og handlende individer. Dette skaper trygge elever, og er et prinsipielt grunnlag for å kunne drive konstruktiv samhandling med andre. Derfor inkluderer vi også en identitetsdimensjon til norskfaget. Oppgjennom læreplanhistorien og på det norskdidaktiske feltet har dette i all hovedsak dreiet seg om at elevene skal utvikle en nasjonal og en personlig identitet. Den personlige identiteten kan utfordres og bekreftes ved at elevene får tilgang på samfunnsaktuell litteratur som de kan kjenne seg igjen i. Den nasjonale identiteten har hatt som målsetting «å sosialisere elevene inn i en norsk identitet» gjennom kjennskap til det norske språket og et møte med vår litterære kanon (Bakken, 2020, s. 262). Tanken om å berike elevenes nasjonale identitet speiler seg i norskfagets dannelsesdimensjon.

2.1.2 Hva med dannelsesfaget norsk?

Norskfaget som *dannelsesfag* har i nyere tid vært oppe til flere diskusjoner. Dimensjonen har alltid stått sterk i faget, men etter innføringen av LK06 måtte dannelsesdimensjonen vike for en mer dominerende redskapsdimensjon (Bakken, 2020, s. 253). Legitimeringen av det å bli en «god nordmann» ble tatt bort fra faget, og fagets oppdrag i «å formidle den norske kulturarven» ble skyggelagt av en mer kompetansebasert opplæring, blant annet gjennom det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter. Nome og Aasen (2019, s. 223) argumenterer for at norskfagets omdreining til å bli et literacy-fag også handlet om «å løfte samtidens tekst-kulturer inn i faget». I læreplanen, under fagets relevans og sentrale verdier, bekreftes denne tankegangen ved at norskfaget skal gjøre elevene til «trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette forutsetter et møte med samtidslitteratur. Elevenes møte med litteraturen skal føles relevant for dem. Med dette sagt er opplæringens dannelsesideal, slik den tradisjonelt er forstått som, fortsatt

høyaktuell. Nedfelt i Opplæringsloven § 1–1 om formålet med opplæringa står det blant annet at elevene skal få «historisk og kulturell innsikt» gjennom «å utvide kjennskapet til og forståing av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringsloven, 1998).

Formålsparagrafen stiller, sammen med en rekke kompetansemål, krav til at elevene får kjennskap til vår felles litteraturhistorie. Diskusjonene knyttet til dannelsesdimensjonens tilstedeværelse i norskfaget har i all hovedsak handlet om frykten for svekket kjennskap til kulturarven vår (Aase, 2019, s. 23). Fodstad (2019) problematiserer det han omtaler som et «ensidig nasjonalmaterialt dannelsessyn» (s. 65). Han mener det er paradoksalt å sette likhetstegn mellom danning og undervisningsinnhold. Statens definisjonsmakt på norskfagets fagstoff falt bort i 2000 (Norendal, 2016, s. 2), og det er nå i større grad opp til læreren å avgjøre hvilken litteratur og arbeidsmetoder som får tre inn i klasserommet.

Til denne studiens formål forstår jeg danning slik Wolfgang Klafki knytter de materiale og formale dannelsesteoriene sammen til den kategoriale danningen, også omtalt som «den dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018, s. 36). Den dobbeltsidige åpning forener disse teoriene og viser at i møte «mellom ulike kunnskapsformer og kulturformer og egne erfaringer og opplevelser» vil elevene utvikle en bredere forståelse over verden og det samfunnet de tar del i (Norendal, 2016, s. 4). De ulike kunnskapene og ferdighetene som elevene lærer og oppøver seg må forstås i lys av hverandre for å ha overføringsverdi til livet etter skolen og videre utvikling.

2.1.3 To sentrale kjerneelementer: Tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst

Sentralt i arbeidet med tverrfaglige temaer og norskfagets litteraturundervisning ligger læreplanens fokus på kjerneelementer. De to første kjerneelementene i læreplanen, tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst «representerer sentrale metoder og tenkemåter i faget» (Bakken, 2019, s. 30). Sett i lys av de gamle læreplanene presenterer begge kjerneelementene relativt nye måter å tenke om litteratur på i undervisningen.

Kjerneelementet tekst i kontekst skal sikre elevene å få «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» gjennom tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sentralt i kjerneelementet står arbeid med både

skjønnlitteratur og sakprosa, samt tekster som «kombinerer ulike uttrykksformer». Som det kommer frem av navnet, skal teksten stå foran konteksten (Bakken, 2019, s. 31). Ifølge Bakken bryter denne tankegangen med hvordan vi tidligere har undervist i litteratur, hvor undervisningspraksisen i all hovedsak har fulgt litteraturhistorien kronologisk. Med dette sagt så er tekstens kontekst fortsatt viktig. I arbeid med litteratur skal teksten knyttes til både «kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementet har tekstarbeidets betydning for elevene derfor sterke røtter i fagets dannelsesdimensjon, slik vi tradisjonelt forstår den som inneholder et kulturhistorisk opplæringsmandat. Det samme har opplevelsesdimensjonen, blant annet gjennom verbet «å oppleve» (Bakken, 2020, s. 261).

Det andre kjerneelementet som opptar denne studien, er kritisk tilnærming til tekst. Kjerneelementet påpeker at «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne kritiske tilnærmingen skal overføres til elevenes egen meningsproduksjon ved at de skal «kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster». Kjerneelementet er nærmere beskrevet i delkapittel 2.2.2 om kritisk literacy.

2.1.4 Litteraturdidaktiske tilnæringsmåter

Det er gjort en god del forskning på hvordan litteraturundervisning drives i klasserommet. Likevel er det ikke selvsagt hvordan lærere bør drive dette arbeidet. Organiseringen av undervisningen gjenspeiles gjerne i lærerens tolkning av norskfagets dimensjoner og synet på litteraturens rolle i undervisningen (Rødnes, 2014, s. 1). I det følgende vil jeg trekke på fire ulike sammenfatninger av litteraturdidaktikkens forskningsfelt i Norden i nyere tid. Disse inkluderer Hans Henriks Møllers, Henrik Poulsens og Bo Steffensens (2010) bok *Litteraturundervisning – mellom analyse og opplevelse*, Kari Anne Rødnes' (2014) artikkel «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner», Anne-Kari Skarøhamars (2001) bok *Litteraturundervisning – teori og praksis* og Peter Kaspersens (2012) artikkel «Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden» i boken *Nordisk morsmålsdidaktikk* (2012). Felles for alle disse er at de har gjennomgått og organisert skandinavisk litteraturdidaktisk forskning.

På den ene siden finner vi den «lukkede litteraturpedagogikken» (Møller et al., 2010, s. 14). Tilnærmingen omtales også som analytisk (Rødnes, 2014), tekstorientert (Skarðhamar, 2001) og tekstbasert (Kaspersen, 2012). Gjennom en slik inngang til litteraturen settes teksten i forgrunnen, og alle nevnte forfattere trekker i sine beskrivelser av tilnærmingen på nykritikken, hvis analyse vektlegger tekstens autonomi. Tekstfokuset i et slikt analytisk perspektiv ligger isolert fra det kontekstuelle rundt teksten, og vektlegger i større grad teksten som enerådende. Elevenes egne tanker og erfaringer bidrar heller ikke i analysearbeidet under denne tilnærmingen. Ifølge Møller et al. (2010) kan dette bidra til «terperi og indlæring af allerede givne svar» (s. 17). Argumenter for å inkludere en slik tilnærming til tekst bygger på ideen om at elevene får møte teksten som et kunstnerisk håndverk. En betydelig svakhet bygger på fraværet av kontekstuell nærhet (Skarðhamar, 2001, s. 61) og frykten for metodisk formalisme (Rødnes, 2014, s. 2).

På den andre siden finner vi den «åpne litteraturpedagogikken» (Møller et al., 2010, s. 15). Denne tilnærmingen setter elevenes møte med teksten i sentrum, og søker å analysere tekst med «utgangspunkt i leserens ressurser» (Rødnes, 2014, s. 2) og «opplevelse av hva som er relevant i teksten» (Skarðhamar, 2001, s. 61). Tilnærmingen er derfor erfaringsbasert (Rødnes, 2014) og orienteres mot leseren (Skarðhamar, 2001; Kaspersen, 2012). Denne tilnærmingen til tekst kan ses i sammenheng med det økte fokuset på elevautonomi og innlæring av kompetanse og ferdigheter i nyere skandinaviske læreplaner. Møller et al. (2010) tar til orde for at den åpne litteraturpedagogikken kan se mer demokratisk ut enn den lukkede ved at det ikke undervises *i* litteratur, men at litteraturen heller brukes til andre undervisningsformål (s. 15). Sett i lys av fagfornyelsen er dette en styrke ved tilnærmingen. En svakhet med slik analyse er at «subjektivismen blir idealisert» (Skarðhamar, 2001, s. 61) og at det kan være vanskelig å presisere faglige læringsmål (Rødnes, 2014, s. 2) og måle fagkunnskaper: «Overgangen fra at lade undervisningen følge elevenes forudfattede meninger og ønsker og til at lære dem noget nyt er en både teoretisk, metodisk og praktisk utfordring» (Kaspersen, 2012, s. 64).

Kaspersen (2012) tar til orde for at skillet mellom disse dikotomiske tilnærmingene kanskje er i ferd med å viskes ut. Han beskriver en ny strømning innenfor litteraturredidaktikken hvor fokuset sirkulerer kontinuerlig mellom forfatter, tekst og leser (s. 62). I denne spiralen vil jeg også foreslå å gjøre bruk av tekstens kontekstuelle aspekt, slik den *samfunnsorienterte tilnærmingen* fordrer (Skarðhamar, 2001, s. 60–61). Denne metoden har tette bånd til

litteratursosiologien, og lesingen forsøker her å «søke svar på spørsmål om sosiale forutsetninger for det litterære verket og søke å kartlegge det samfunnsbildet teksten gir uttrykk for» (s. 61). Gitt at temaet demokrati og medborgerskap skal gi «innsikt i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019), vil en samfunnsorientert tilnærming til litteraturarbeidet stimulere elevene til økende bevissthet rundt samfunnsmessige forhold. Kaspersen (2012) forstår det som en *sosiokulturell posisjon* hvor litteraturundervisningen «sættes ind i en samfundsmæssig ramme» (s. 66). I et slikt analysearbeid er ikke en endelig, samlet teksttolkning det sentrale målet. Man er heller opptatt av å tilrettelegge for og kunne inkludere elevers forskjellige utgangspunkt i møte med teksten. En mulig svakhet ved denne tilnærmingen viser seg dersom «et bestemt samfunnssyn legger premissene for lesingen» (Skarðhamar, 2001, s. 61), eller om teksten «tenderer mod at blive behandlet som sociologiske og historiske kildetekster, uden hensyn til deres æstetiske karakter» (Kaspersen, 2012, s. 66). Kaspersen argumenterer videre for at mye tyder på at dette vil være den gjeldende tilnærmingen til litteraturen i tiden fremover.

Det er innenfor sistnevnte tilnærming min studie plasserer seg. I utviklingen av dette prosjektet ligger tanken om at tekstarbeid i skolen er en sosiokulturell og samfunnsorientert aktivitet. Tankegangen har – som nevnt – rot i både læreplanens syn på litteraturundervisning og litteraturens legitimering gjennom de tverrfaglige temaene.

2.2 Literacy

2.2.1 Kunnskapsløftet – en literacy-reform

I den offentlige utredningen *NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* påpekes det at skolen er sentral i arbeidet med å utvikle elevers tekstkompetanse – også kalt *literacy* (NOU 2015:8). Literacy er vidt definert som evnen til «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Dette betyr å kunne forstå og orientere seg i tekster man møter på. Å kunne skape mening i tekster krever følgelig en bred kompetanse, hvor man som deltaker i skriftkulturen må ha kjennskap til sjangrene og diskursene som befinner seg innenfor tekstlandskapet. Begrepet har vært forsøkt oversatt til ulike språk, også norsk, uten å oppnå konsensus i fagfeltet. Begrepet literacy brukes derfor på tvers av fagfelt verden over. Hva begrepet rommer, er dog diskutert i samtlige definisjoner. UNESCO innehar den mest brukte definisjonen internasjonalt, og jeg vil i denne studien forstå literacy slik det defineres her:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13)

I en kommentar til UNESCOs definisjon, peker Blikstad-Balas (2016, s. 15–16) særlig på det demokratiske aspektet ved literacy: For å sikre reell demokratisk deltakelse hos befolkningen, og for å være med på å videreutvikle demokratiet, kreves literacy. Derfor er literacy ikke bare viktig for enkeltmennesket og dets utvikling av kunnskap og forståelse om verden, men også for samfunnet for øvrig. På denne måten forstås literacy som en sosial praksis, der tekst og språklig kommunikasjon alltid må knyttes opp mot større sosiale kontekster (s. 18). Denne måten å forstå literacy på bygger ifølge Blikstad-Balas på «ideen om at all opplevd virkelighet er sosialt konstruert», fordi «måten vi ser verden på [vil alltid] være mediert av språklige og kulturelle praksiser». Et slikt syn på literacy fordrer tanken om at konteksten er like interessant som teksten selv.

Å «ha literacy» er i de aller fleste tilfeller et privilegium. Å være språklig bevisst, og å ha kjennskap til ulike tekstpraksiser man deltar i, ønsker å delta i, eller blir bedt om å delta i, er viktig for å få tilgang til tekstene (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Literacy kan dermed også forstås som en tilgangskompetanse hvor «evnen til å forstå og tilpasse seg språklig i ulike kontekster», er avgjørende for å kunne delta i samfunnet (s. 20). Disse to måtene å forstå literacy på, som sosial praksis, og som tilgangskompetanse, henger med andre ord tett sammen med det demokratiske aspektet som kommer til uttrykk i UNESCOs definisjon.

Når vi sier at en av skolens viktigste oppgaver er å utvikle elevens literacy-kompetanse, handler dette om å hjelpe dem «til å skape distanse til tekster, få kunnskap om tekster, lære å tolke sjangre og diskurser og derved utvikle metaspråk om tekster» (Penne, 2012, s. 290). Penne (2012) problematiserer erfaringspedagogikken til John Dewey, som ifølge henne var særlig knyttet til følelser og elevenes primærdiskurs (s. 307). Hun argumenterer for at læring innad en skriftkultur ikke kan baseres på «erfaring knyttet til følelser». Hun refererer til Robert Scholes (1998, s. 130, referert i Penne, 2012, s. 291), og hans definisjon på «textual power»:

Reading, in this sense of the world, means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see a text for what it is and to ask also how it connects – or fails to connect – to the life and times of the reader. This is textual power.

Denne definisjonen henger tett sammen med legitimeringen av lesing i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som nevnt tidligere: Elevene skal gis «innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig korrelerer definisjonen med kjerneelementene tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst: å forstå en tekst «sympatisk», fra innsiden, gir elevene mulighet til å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», samtidig som de skal «kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» gjennom å opprettholde en kritisk distanse til teksten (Kunnskapsdepartementet, 2019). Penne (2012) omtaler dette som *kontekstuell metabevissthet* og mener dette er en viktig del av literacy-kompetansen som forventer at «egne følelser og meninger stilles på vent» i søken på «å forstå andres intensjoner og andres eventuelle følelser i andres kontekster» (s. 299). Som jeg kommer tilbake til senere, skal vi se at denne forståelsen av literacy som «følelsesløs» kan være vanskelig å forene med litteraturredidaktikkens utfoldelse i klasserommet.

2.2.2 Kritisk literacy

Kritisk literacy er en videreføring av literacy, slik jeg definerte begrepet i foregående delkapittel. Blikstad-Balas (2016) betegner kritisk literacy som «å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (s. 29–30). Gjennom en slik tilnærming skal tekst møtes med motstand og kritikk, for «å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier». Kritisk literacy nevnes ikke eksplisitt i læreplanen, men de samme vilkårene defineres under kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, som jeg diskuterte tidligere.

En som har opptatt seg måten man forstår kritisk literacy på, er Karen Cadiero-Kaplan (2002). Hun argumenterer for at enhver metodisk tilnærming til hva det vil si å «ha literacy» er basert på en ideologisk konstruksjon som er iboende politisk (s. 373). Det er med andre ord ikke læreren, eller skolens, oppgave å definere hva som er rett og galt, men heller å være “agents

of change, assisting students in seeing themselves within the larger historical, political, cultural, and economic structures where students voices exist” (s. 379). Kritisk literacy er derfor, ifølge Cadiero-Kaplan, ikke en skolsk ideologi, men heller et tankesett som læreren skal oppfordre elever å ta stilling til i møte med tekst, både i og utenfor skolen. Elevene skal reflektere kritisk over tekster, og ikke læres opp til hva man skal, og hva man ikke skal, være kritisk til.

Denne argumentasjonen støttes av Veum og Skovholt (2020), som påpeker at kritisk literacy «er tufta på grunnleggjande prinsipp om demokrati og likeverd, og har som mål å gje elevane høve til å stille spørsmål, analysere, yte motstand og handle» (s. 16). I dette ligger det en tanke om at skolen og læreren ikke bare skal fungere som en kunnskapsbank, men også være en arena hvor elever kan «utvikle, kritisere og skape kunnskap». Behrman (2006) skildrer en rekke praktiske måter læreren kan legge til rette for et slikt arbeid. Han vektlegger blant annet ideen om å la elevene få lese flere ulike tekster om samme tema, også utradisjonelle, «ikke-kanoniserte» tekster (s. 492–493). Læreren legger da opp undervisningen på en måte som gjør elevene bevisste på “the subjectivity of authorship”. Like effektivt kan det være å gi elevene alternative tolkningsoppdrag i tekstarbeidet. Han poengterer at identitetsmarkører knyttet til kjønn, etnisitet, religion og seksualitet kan oppmuntre elevene til å skape en ny oppfattelse og forståelse av teksten de leser. Slik kan de finne ny mening med teksten, samtidig som de gis muligheten til å posisjonere seg i den ved å utfordre og problematisere forfatterens perspektiv (s. 494).

Kritisk literacy handler heller ikke bare om å være kritisk til det sagte og skrevne. Like viktig er det å stille seg kritisk til hvorfor noe står usagt. Borsheim-Black et al. (2014) har utviklet et rammeverk (CLP) for hvordan man kan arbeide kritisk med skjønnlitteratur. De knytter begrepet opp mot “the high school canon”, og gjør et poeng ut av skolens kanoniserte tekster ofte favoriserer de dominante ideologiene i samfunnet, som «hvithet», maskulinitet, heteroseksualitet og kristendom (s. 123). Rammeverket inkluderer en rekke spørsmål knyttet til kanonisering, kontekst, litterære virkemidler, leserrollen og evaluering (s. 126–127), som fordrer tanken om at man kan lese både *med* og *imot* teksten. Å lese med teksten innehar samme betydning som erfaringsbaserte og analytiske tilnæringsmåter til litteraturen: å utforske tekstens handling, å finne og analysere litterære virkemidler, å knytte teksten til eget liv, å forstå de historiske sammenhengene teksten er skapt i, og å utvikle tematiske tolkninger (s. 124). Å lese imot teksten handler om å undersøke hvordan alle disse aspektene ved en tekst

er formet av ideologiene og tankesettene teksten inngår i. Et sentralt poeng ved å lese imot teksten, er også å utforske det som står usagt i teksten (s. 125), og samtidig reflektere over hvilke tekster som kanoniseres, og hvilke som ikke får oppmerksomhet i det hele tatt (s. 127). Ved å ta i bruk et rammeverk som CLP, skaper man et rom for å stille spørsmål om makt, normativitet og representasjon i tekstene som studeres. Skeiv literacy, som jeg i det neste gjør rede for, spiller ut fra en lignende tankegang som jeg i dette delkapittelet har presentert.

2.2.3 Skeiv literacy

Å utvikle gode rammer for hvordan man kan undervise om kjønn og seksualitet har vært forsøkt av flere forskere i nyere tid (Helmer, 2015a; Miller, 2016; Sandretto, 2018). I kapittel 3 presenterer jeg flere klasseromsstudier som utforsker hvordan seksualitetsundervisning gjennomføres i skolen, og felles for flere studier er at undervisningen ikke er tilfredsstillende på den måten at alle kjønnsidentiteter og seksuelle identiteter er inkludert. Ifølge Clark og Blackburn (2009) handler dette i bunn og grunn om at lesingen av skeive tekster i skolen foregår på en institusjon som både implisitt og eksplisitt er heteronormativ og homofobisk (s. 26). Studier fra Norge viser at lærere ofte unngår problemet grunnet manglende kompetanse på feltet: Der hvor heteroseksualitet fremstår som mest ønskelig og derfor tas for gitt, usynliggjøres homoseksualitet og behandles som «det andre» i klasserommet (Røthing, 2007a; 2007b). Det virker å være et økende behov for økt kunnskap og fornyet praksis rundt seksualitetsopplæringen i skolen, og her kan muligens skeiv literacy gi et bidrag til både de didaktiske, pedagogiske og psykososiale dimensjonene i undervisningsøymed.

Sj Millers «Queer Literacy Framework» (2016) presenteres som en kritisk intervensjonistisk og politisk strategi med det formål å veilede lærerutdannere i hvordan man kan gi kommende lærere gode forutsetninger for å undervise om kjønn og seksualitet (s. 266). Rammeverket omfatter ti prinsipper (s. 267) med ti påfølgende «forpliktelser» (s. 268) som skal sikre en god undervisningspraksis om kjønn og seksualitet. Rammeverket springer ut fra en kraftig kritikk av samfunnet og skolen, hvor “gender and sexuality norms, conscribed under heteropatriarchy – a history we never made – have colonized and established violent and unstable social and educational climates for the *millennial* generation of [skeive barn og ungdom]” (s. 259). Rammeverket er ment å passe innenfor alle skolefag, og forstås som et autonomt verktøy som kan inkorporeres i alle læreres pedagogiske og didaktiske praksiser (Miller, 2016, s. 267).

Sandretto (2018) viser hvordan man aktivt kan jobbe med normbrytende kjønns- og seksualitetsundervisning gjennom en rekke prinsipper knyttet til kritisk literacy i litteraturundervisningen. Hun kaller det “queering a literacy lesson” (s. 202). Gjennom videoopptak fra en barneskole på New Zealand viser hun hvordan man kan legge opp til normkritisk seksualitetsundervisning gjennom “more queerly focused questioning” (s. 197). Hun viser til en prinsippbasert beskrivelse av kritisk literacy, utarbeidet av lærere på New Zealand sammen med et knippe forskere, som er fleksibel nok til å brukes på hvilken som helst tekst (s. 201). Flere av disse prinsippene reiser tanker og ideer vi kjenner til fra før; tekster er sosiale, unøytrale konstruksjoner, og avsender har alltid en agenda med det skrevne, så vel som det uskrevne, for å nevne noe.

Presentasjonen av Millers (2016) rammeverk og Sandrettos (2018) forskning på kritisk literacy i lys av skeiv litteraturundervisning er i dette kapittelet ment å være et vindu som viser at det jobbes iherdig på forskningsfeltet for å utvikle gode praksiser og metoder for å inkludere skeiv undervisning i skolen. I det neste vil jeg bevege meg over til språkfag i videregående opplæring, hvor Kirsten Helmer (2015a) har utviklet et rammeverk som går konkret på litteraturundervisning. Rammeverket bygger på mange av de samme prinsippene til Miller og Sandretto, men grunnet dets eksplisitte fokus på litteraturundervisning i videregående opplæring, mener jeg dette rammeverket er passende å inkludere i denne studien.

Etter et doktorgradsarbeid ved University of Massachusetts publiserte Kirsten Helmer i 2015 avhandlingen *Reading Queerly in the High School Classroom: Exploring a Gay and Lesbian Literature Course*. Arbeidet etter å ha gjennomført en etnografisk studie i en litteraturklasse på en videregående skole i USA resulterte i et multidimensjonalt rammeverk som beskriver hvordan man kan jobbe med skeiv litteratur i undervisningen. Rammeverket bygger på sentrale teorier, mål og praksiser hentet fra skeiv teori, samt hennes møter med såkalte «skeive øyeblikk» i klasserommet (Helmer, 2015a, s. 129). Med andre ord springer rammeverket ut ifra både teori og praksis.

Helmer (2015a) gir ikke en konkret definisjon på skeiv literacy som begrep. Hun argumenterer heller for at arbeidet hennes avspeiles i måten hun ser på litteraturen som kraftfull for å bli kjent med seg selv og andre. Med inspirasjon fra Jeanette Winterson påpeker hun at litteraturens “imaginative connections” gir undervisningen et transformativt potensial. I

praksis handler dette om at leseren kan kjenne seg igjen i teksten, og at den representerer noe du selv er eller føler på, eller ved å bruke litteraturen som “windows into society” som utvider leserens forståelse av verden (Helmer, 2015a, s. 104–105). I et skeivt literacy-perspektiv vil derfor en bred seksuell representasjon i litteraturen stå sentralt i dette arbeidet.

Slik jeg forstår Helmer (2015a), bygger prinsippene rundt skeiv literacy på tanken om å gjøre bruk av alternative lesepraksiser. På denne måten kan man argumentere for at Helmers forståelse av skeiv literacy samsvarer med Cadiero-Kaplans forståelse av kritisk literacy som et tankesett elevene skal lære seg å bære. Skeiv literacy er følgelig ikke et sett med ferdigheter og kompetanser som utvikler statisk og avsluttet kunnskap om kjønn og seksualitet, men heller en metode som utfordrer normative måter å jobbe med litteratur på. Gjennom seks ulike dimensjoner viser Kirsten hvordan en skeiv tilnærming til litteratur kan fremme nye metoder som lar lærere og elever utforske normbrytende syn på kjønn og seksualitet. Jeg forstår dette som selve innholdet i skeiv literacy. Dimensjonene i rammeverket hjelper lærere og elever til å se på kjønn og seksualitet på nye og produktive måter, samt åpne opp for større spørsmål om hvordan undervisning knyttet til kjønn og seksualitet kan – og kanskje bør – foregå i litteraturundervisningen. I det følgende vil jeg presentere de seks dimensjonene, og knytte de opp til den norske skolekonteksten. Rammeverket er oversatt til norsk (se figur 1).



Figur 1: Skeiv literacy – en multidimensjonell modell (Helmer, 2015a)

Den første dimensjonen, *å rette fokus på skeiv tematikk*, handler om å jobbe med skeiv litteratur og skeive stemmer i undervisningen. Helmer (2015a) fremhever her “the non-canonical approach” (s. 121), og oppfordrer lærere til å bruke tid på de skeive stemmene som tradisjonelt ikke har hatt en plass i den ordinære litteraturundervisningen. Like viktig er det å inkludere *flere* stemmer i undervisningen, la seg være gjennom media, populærkulturen, eller andre bøker, for på den måten å fremheve ulike perspektiver. Denne dimensjonen har likhetstrekk med både Borsheim-Black et als. (2014) og Behrmans (2006) fokus på å lese ikke-kanoniserte tekster i skolen. Ved å rette fokus på disse stemmene, viser denne dimensjonen at det å lese er en sosial, kritisk og kulturelt medierende prosess; å vie oppmerksomhet til skeiv tematikk i litteraturundervisningen fremhever et behov for også å kjenne til den skeive kulturen, den skeive historien samt det politiske landskapet denne tematikken ofte beveger seg i (Helmer, 2015a, s. 122). Her trekker hun blant annet frem Stonewall-opprøret – og dens relasjon til den amerikanske borgerrettighetskampen, og AIDS-epidemien på slutten av 1900-tallet. Denne første dimensjonen “recognizes students as democratic citizens who need a deepened knowledge [...] so that they can participate in more fully informed ways” (s. 122). I en norsk kontekst kan man inkludere kunnskap om utviklingen av skeives rettigheter; opphevelsen av straffeloven i 1972 hvor seksuell omgang mellom menn ble lovlig, inntredelsen av ekteskapsloven i 2009 som tillot likekjønnede par å gifte seg, lov om endring av juridisk kjønn i 2016, og ønsket fra sittende regjering om å forby homoterapi, nedtegnet i «Hurdalsplattformen» i 2021. Samtidig kan man understreke at diskriminering mot skeive fortsatt er et tilstedeværende problem, både i Norge og i verden for øvrig, ved for eksempel å påpeke at «menn som har sex med menn» ikke får gi blod (Røde Kors, u.å.), at homofili er kriminelt ved lov i 68 land (Amnesty, u.å.), at transpersoners menneskerettigheter brytes i over 30 land verden over, og at muligheten for adopsjon for likekjønnede par i praksis er liten (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021).

Den andre dimensjonen, *å være bevisst de undertrykkende dynamikkene*, bygger på tanken om at å jobbe imot undertrykkelse er et sentralt mål med skeiv literacy. Innad denne dimensjonen ses identitet, privilegium, makt og systematisk undertrykkelse i sammenheng, og undervisningen har som mål “to recognize how sexuality, gender and sex are highly regulated social systems of control that work on multiple levels (individual, institutional, social and cultural)” (Helmer, 2015a, s. 123). Denne måten å undervise om kjønn og seksualitet på viser at undertrykkelse er kulturelt produsert og håndhevet gjennom samfunnets diskurser og praksiser, og inviterer til utforskning av ukjente og ofte intrikate begreper som *homofobi*,

heterosexisme, heteronormativitet og transfobi. Dette kan hjelpe elever å åpne tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 72), og forhindre andregjøring og eksotisering av skeive (Helmer, 2015a, s. 124). Å bygge opp et anti-diskriminerende språk i klasserommet sikrer også et trygt psykososialt miljø for alle elever. Når dette er sagt, er det likevel viktig at lærere anerkjenner elever som modne, motiverte og opplyste (s. 124–125). Å spille på lag med elevene kan gjøre dem villig til å oppta et anti-diskriminerende språk, samtidig som de utforsker og undersøker *egne* fordommer de måtte ha.

Kjønn og seksualitet *bør*, ifølge Helmer, også ses i sammenheng med identitetsmarkører som etnisitet, sosial klasse, funksjonsevne og religion med mer (Helmer, 2015a, s. 124). Et slikt interseksjonelt identitetssyn anerkjenner overfor elever hvordan identitet forstås som noe komplekst, flytende, skiftende og kryssende, i tillegg til at det åpner opp for en mer situert forståelse av undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 38, referert i Helmer, 2015a, s. 124). Å introdusere elever for tekster som gir mulighet til å jobbe med flere identitetsmarkører på tvers av hverandre, vil med andre ord kunne gi elevene en dypere forståelse av identitet og identitetsproblematikk. Kompetansemålet om kulturmøter⁴ i læreplanen kan for eksempel fungere som et godt utgangspunkt.

Å problematisere samfunnets forståelse av kjønn og seksualitet er rammeverkets tredje dimensjon. Å undervise innad denne dimensjonen handler om å utfordre elevens binære syn på kjønn og seksualitet (Helmer, 2015a, s. 125). Dette kan inkludere å bryte opp dikotomier som kvinne/mann, heterofil/homofil og feminin/maskulin, som ofte ligger implisitt forankret i de fleste tekster elever møter i skolen. Gjennom henvisning til Britzman (1995), fordrer en skeiv literacy-tilnærming til litteraturen at elever “stop reading straight” (Helmer, 2015a, s. 125). Dette betyr at litteraturen må brukes til noe annet enn undervisning for og om «de andre». Dette innebærer en ontologisk skiftning som snur elevenes analytiske blikk bort fra «den andre», og over til det heteroseksuelle «vi-et». Slik får elevene anledning til å “crack open the heterosexual closet for analysis” og samtidig “calling into question the stability of heterosexuality” (s. 126). Et analytisk fokus som gir elevene muligheten til å diskutere og utforske heteroseksualitet i tekster, skaper et rom til å “unlearn what is considered normal or

⁴ Som en videreføring fra LK06 skal et arbeid med kulturmøter vektlegges i norskundervisningen også i LK20. I læreplanen er dette arbeidet nedfelt i et kompetansemål på VG1 SF og VG2 YF: «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

normative”. Like viktig i et slikt arbeid er å studere hvordan homonormativitet fungerer som diskursiv praksis i tekst.

Den fjerde dimensjonen, *å analysere tekst dekonstruktivt*, går konkret på tekstanalyse, med fokus på en dekonstruktiv tilnærming til tekst, inspirert av den franske filosofen Jacques Derrida. Metoden er sentral i skeiv teori, og er “understood as a form of social analysis of discourse and text” (Helmer, 2015a, s. 83). Innenfor dekonstruktivismen undersøker man gjerne teksters funksjoner ved å gjennomføre en kritisk-analytisk lesning. En skeiv lesning innenfor denne dimensjonen “means exploring the multiple, transgressive meanings of a text” gjennom å problematisere hva som regnes som normalt og ved å fremheve teksters kjønnete og heteronormative konstruksjoner (s. 126). I et heteronormativt samfunn ligger det samtidig et premiss om at skeiv seksualitet ses i forhold til det seksuelle utgangspunkt – heteroseksualitet. Derridas dekonstruksjonisme er med dette en kritikk av strukturalismen og språkteorien fremsatt av Saussure. I Helmers (2015a) rammeverk ligger en forståelse om at seksualitet tar form som et spektrum. På denne måten vil en dekonstruktiv analyse av tekst forsøke å snu om på og erstatte motsetningspar som konstruerer undertrykkende normative syn på kjønn og seksualitet, samtidig som man bygger opp nye konstruksjoner som utvider vår forståelse av disse identitetsmarkørene. Like viktig er det ifølge Helmer å undersøke teksters “absences, silences, secrets and exclusions” (s. 127). Gjennom et slikt analysearbeid gis elevene mulighet til å reflektere over hvordan de posisjonerer seg selv og samtidig blir posisjonert i og av tekst og forfatter. Ingen dekonstruktiv analyse vil følgelig gi en «uttømmende tolkning» som gir teksten «en finitt mening» (Store norske leksikon, 2021). Sagt med andre ord er man ikke i dekonstruktiv analyse opptatt av *hva* teksten betyr, men heller *hvordan* den betyr eller oppløser betydning (Skarðhamar, 2001, s. 49).

Den femte dimensjonen, *å jobbe med og å produsere motstridende syn*, åpner opp for at elevene kan ta del i – og skape – nye forestillinger om kjønn og seksualitet (Helmer, 2015a, s. 128). På denne måten får de en bredere forståelse for hva seksualitet kan være, og at synet på en todelt seksualitetsskala – heterofil og ikke-heterofil, mangler en essensiell dybde. Samtidig kan dette arbeidet motvirke stereotypiske syn på skeive. Dimensjonen bygger på teoriene til Kumashiro (2002) om at “oppression originates in discourse, and, in particular, in the citing of particular [harmful] discourses, which frame how people think, feel, act, and interact” (s. 40). De motstridende synene i denne dimensjonen forstås i litteraturfaglig sammenheng som historier som utfordrer og forstyrrer dominante narrativer relatert til seksualitet og kjønn i

litteraturen (Helmer, 2015a, s. 128). *Homoflokar* (2018) er en slik bok. Den utfordrer blant annet normative syn på hva det vil si å være homotolerant, og problematiserer spørsmålet om hvem som tolererer, og hvem som skal tolereres.

Den sjette og siste dimensjonen, *å jobbe seg gjennom ubehag og krise*, handler fra et lærerperspektiv om å anerkjenne at elevenes møter med skeiv litteratur og påfølgende diskusjoner i klasserommet kan skape følelser og reaksjoner i elevene som ofte må bearbeides (Helmer, 2015a, s. 128–129). Dette handler gjerne om at elevene føler seg truet eller forstyrret av disse nye innsiktene og synene på kjønn og seksualitet. Dersom elever erkjenner å oppleve undervisningen som følelsesmessig vanskelig eller utfordrende, mener Helmer at det ligger et stort potensial i å dyrke disse følelsene som mulige katalysatorer for selvrefleksjon og læring. Hun foreslår at læreren kan legge opp til konsoliderings- og metakognitive aktiviteter som friskrivning, loggbokskrivning, eller større kreative prosjekter som kan veilede elevene gjennom disse tankene og følelsene. Som jeg viser i neste kapittel, bekrefter flere studier at lærere nyttiggjør seg av elevenes livsverden og spiller på deres følelser i møte med tekst og litteratur i norskfaget. Tar man utgangspunkt i argumentet om at litteraturhistoriens tekster og skolens kanonisering av disse ofte favoriserer heteroseksualitet (Borsheim-Black et al., 2014), kan man anta at et skeivt fokus – som skeiv literacy tilbyr – vil kunne møte motstand fra elever i større grad enn i Helmers etnografiske studie. Jeg vil likevel argumentere for at disse stemmene som yter motstand er vel så viktig som de som har en aksepterende og inkluderende holdning til skeive; læreren må tilrettelegge for at disse elevene kan gå inn i og jobbe seg gjennom en slik «krise» (Helmer, 2015a, s. 129).

3 Tidligere forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for annen forskning som kan knyttes til denne studien. I det første presenterer jeg et utvalg sentrale studier som undersøker hvordan det jobbes med litteratur i norskfaget. Etter dette følger en oversikt over seksualitetsundervisningen i Norge, før jeg til slutt presenterer tre studier som utforsker hvordan seksualitetslære tar form i litteraturundervisningen i Sverige og USA.

3.1 Litteraturundervisning i det norske klasserommet

Mangfoldige møter med litteratur utgjør en relativ stor del av opplæringa i norskfaget. For å gi en tydelig oversikt over relevante studier til denne studien, velger jeg å dele forskningen inn slik Rødnes (2014) gjør i sin artikkel. Hun viser til *analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger* til litteratur, som to tradisjoner som viser seg å oppta mest plass i norske klasserom. Jeg har valgt meg ut noen studier som tegner rike bilder av litteraturoplæringen i norsk skole, og de kan alle på ulike måter knyttes opp til denne studien. Samtidig er jeg klar over at mine selektive henvisninger til tidligere forskning kan utelukke andre viktige perspektiver på litteraturundervisningen.

3.1.1 Den analytiske tilnærmingen

Rødnes (2014) påpeker at det finnes få studier med «direkte fokus på elevers analytiske arbeid med litteratur» (s. 7). I det følgende vil jeg kort presentere noen sentrale funn fra LISA-studien som viser hvordan undervisningen tilskriver en analytisk tilnærming til litteraturen.

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) undersøkte med utgangspunkt i data fra LISA-studien hvilken litteratur som inngår i litteraturundervisningen, og hvordan det jobbes med den på åttende trinn. De fant at litteraturundervisningen vanligvis står i tilknytning til et skrivearbeid, og at elevene fungerer «som forfattere, ikke lesere, av skjønnlitteratur» (s. 94). Dette fant de også i arbeid med sakprosa, der tekstene ofte representerer sjangre som debattinnlegg og leserinnlegg med et påfølgende skriveoppdrag (s. 91). Tekstene som inngår i undervisningen, har for eksempel i oppgave å illustrere ulike typer litterære virkemidler og fungerte som katalysator for å jobbe med sjangeropplæring (s. 92). Tekstene som tas inn i klasserommet utfordrer heller ikke «sentrale sjangerkonvensjoner», som ifølge dem kan «øke avstanden mellom samtidslitteraturen og norskfaget» (s. 85).

Et annet funn fra LISA-studien viser hvordan leseopplæringen bygger på såkalt bekreftende lesing hvis mål er å finne ut hva teksten formidler uten å stille «kritiske spørsmål til form eller innhold» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Blikstad-Balas og Roe trekker frem at samtalene ofte sentrerte seg rundt detaljer i teksten, som for eksempel bruk av skildringer i noveller, eller ved at teksten står relativt løsrevet fra samtalen. Lærerne spurte ofte etter «enkle fasitsvar om konkrete virkemidler eller generelle synspunkter på innholdet» (s. 202). Elevene ble sjelden bedt om å problematisere, begrunne, konkretisere og forsvare sine egne og tekstens ytringer. De beskriver med andre ord en tendens som legger opp til passiv bruk av tekst i undervisningen.

På det litteraturvitenskapelige feltet ser det ut til å være en utbredt tanke om at sakprosa er skjønnlitteraturens motsetning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 8). I hovedsak handler dette om teksten kan antas å være fiktiv eller ikke. Der hvor sakprosaetekster gjerne forstås som «direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34), er det vanlig å anta at sjangeren også er «ikke-litterær» og besitter tekst som i mindre grad er tolkbar (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 8). Bakken og Andersson-Bakken refererer blant annet til eksamensveiledningen for norsk i videregående skole fra 2016, som eksplisitt påpeker at sakprosa er en analysesjanger og skjønnlitteraturen en tolkningssjanger.

I forbindelse med sakprosaundervisningen fant Blikstad-Balas og Roe tre sentrale formål med lesingen: lesing for å lære fagstoff, lesing for sjangerlære og lesing for modellering til egen skriving (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 111–112). Lærerne gjør ofte bruk av autentiske sakprosaetekster i undervisningen, som for eksempel leserinnlegg hentet fra samtiden til elevene, skrevet av andre elever på deres alder (s. 120). Det viser seg dog at samtalene rundt disse tekstene vanligvis forholdt seg til tekstenes form, sjanger og argumentasjon, og i liten grad til tolkning (s. 121). Tekster innenfor undersjangeren litterær sakprosa står oppført i flere av læreverkene som tar del i undervisningen, men disse tekstene blir lite brukt i undervisningen (s. 113–114).

3.1.2 Den erfaringsbaserte og emosjonelle tilnærmingen

En fersk studie undersøker fagnotatene til elleve videreutdanningsstudenter for å finne ut hvordan disse studentene gjør didaktiske og fagpedagogiske valg i arbeid med klassiske tekster på 6.–10.trinn (Lind & Svenkerud, 2022). Informantene fikk i oppgave å skrive et fagnotat om en litterær klassiker, hvor de også skulle beskrive og begrunne hvordan de ville

jobbet med denne teksten. Undersøkelsen av disse notatene «viser at de i stor grad vektlegger arbeidsmåter som får elevene til å identifisere seg med de fiktive karakterene i tekstene» (s. 58). Ti av de elleve lærerne legitimerer valg av tekst i læreplanmålene, noe som muligens henger sammen med at de er «erfarne lærere som er vant til å forankre sin undervisning i læreplanverket» (s. 62).

Et annet sentralt funn henger sammen med lærernes forståelse av norsk som et danningssag. Begrunnelsene for valg av tekst har rot i tanken om at «elevene skal bli kjent med klassikerne som et ledd i deres danning» hos åtte av lærerne (Lind & Svenkerud, 2022, s. 64). Fire av lærerne mener det er viktig «å vise til teksten som et selvstendig kunstuttrykk», mens andre nærmer seg et mer formalt danningssyn med ønsket om å vektlegge dybdelesing og verdispørsmål i den klassiske litteraturen. Det viktigste hos de fleste lærerne er likevel at elevene får muligheten til å bli kjent med den klassiske litteraturen, og at undervisningen legges opp på en måte som berører dem. Halvparten av lærerne i studien mener at dette ønsket kan realiseres ved å gjøre tekstene tilgjengelige og relevante for elevene. På denne måten mener lærerne at undervisningen bidrar til personlig og faglig vekst ved å la elevene aktivt bruke egne følelser, tanker og holdninger i møte med tekstene (s. 65).

Med elever i fokus viser studien til Leemhuis (2017) hvordan Vg1-elevens emosjonelle posisjonering tar form i arbeidet med sammensatte tekster. Studien er gjennomført med det mål å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg innenfor kategoriene «oss» og «dem» i en helklassesamtale etter å ha sett dokumentarfilmen *De Andre* (2012) av Margaret Olin. Filmen viser «hvordan prosjektet med å sette 20 ungdommer med utvisningsvedtak på samme mottak var feilslått» (Leemhuis, 2017, s. 111). I filmen problematiserer Olin konstruksjonene «oss» og «dem» ved å sidestille innvandringsproblematikk med 22. juli-tematikk. Hun reiser spørsmål om hvem «vi-et» er, på et nasjonalt og globalt plan, og følgelig hvem som har ansvar for de som ikke inkluderes i denne gruppen. Funnt fra studien kan tyde på at elevene har en form for berøringsangst til tematikk som er politisk utfordrende. Dette ser en blant annet i elevenes tolkning av ««passende og «upassende» emosjonell posisjonering i klasseromsdiskursen» (s. 106). Hun finner at elevene i stor grad posisjonerer seg på linje med fortellerstemmen i filmen, altså på et medfølende plan med asylsøkernes lidelser. Medfølelse som emosjon har ifølge Leemhuis «satt seg fast» i klasserommet. I diskusjonen rundt filmens navn, som Leemhuis påpeker at viser antydning til et ansvarlig «vi», distanserer elevene seg fra konstruksjonen og pålegger Norge som stat og UDI som direktorat som ansvarlig (s. 119).

Et spørrende syn på og en utfordrende tanke om «vi» som konstruksjon fremstår nærmest som umoralsk og umulig i klasserommet (s. 106). Når læreren bevisst forsøker å legge opp til en kritisk diskusjon, ser elevene ut til å være låst i «en klar definisjon for størrelsen Vi» (s. 121).

Masteroppgavene til Mari Bjørnsdotter Vinjar (2015) og Lene Skaiå (2021) viser hvordan elevene trekker på sitt allmenne repertoar⁵ i møte med skjønnlitteratur med henholdsvis terrorisme og seksualitet som tema. Vinjar (2015) finner blant annet at elevene trekker på felles referansepunkter i møte med det kontroversielle dramastykket *Pearl of Scandinavia*. Stykket tar for seg tre ulike karakterer som bytter på å være «terroristen». Av Vinjar kommer det frem at teksten kan være kontroversiell fordi den spiller på fordommer om at alle muslimer er terrorister. Elevene i studien relaterer de personlige tolkningene sine «til større aspekt ved den kulturelle konteksten dei lever i» (s. 78). Flere av elevene henviser til 22. juli-hendelsene og -terroristen i arbeidet med teksten (s. 77–78). De elevene som «i størst grad gir uttrykk for at dei bruker personlege erfaringar for å skape meining i teksten, og som identifiserer seg med personar i teksten», er elever med muslimsk bakgrunn (s. 79). De elevene som ikke har muslimsk bakgrunn, ga ifølge Vinjar «uttrykk for at dei synast at spørsmålet om dei kunne identifisere seg med personar i teksten var forvirrande» (s. 79). Flere av elevene kan likevel rapportere om at de har fått et mer nyansert syn på terroristrollen etter å ha lest stykket (s. 60).

Skaiå (2021) har undersøkt hvordan elever og lærere på 9. trinn «samtaler om skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster» som omhandler kjønnsidentitet, forelskelse og puberteten (s. 2). Hun finner at samtalen bærer preg av et stort engasjement og høy grad av innlevelse der hvor elevene trekker på egne erfaringer (s. 53). Dette gjelder i all hovedsak de tekstene som kategoriseres som skjønnlitterære. I møte med sakprosa-teksten trekker elevene i større grad på sitt litterære repertoar. Samtaler om sakprosa-tekstens innhold, budskap og tema var heller konstaterende enn utforskende, og teksten bar derfor mindre preg av å være åpen for tolkning (s. 58). Dette samsvarer med den allmenne forståelsen av skjønnlitteratur som en tolknings-sjanger og sakprosa som en analytisk sjanger (Bakken & Andersson-Bakken, 2016) Til tross for at læreren ofte stilte spørsmål som retter seg mer mot tekstens repertoar enn elevenes, viser studien hvordan teksten likevel får en tematisk innramming i undervisningen (Skaiå,

⁵ Allmenne repertoar forstås i Vinjars og Skaiås' masteroppgaver slik jeg forstår erfaringsbasert lesing i denne studien. Se teoriene til Kathleen McCormick i *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) om allment og litterært repertoar.

2021, s. 55). Dette er ifølge Skaiå et produkt av at tekstene inngår i en temauke hvor nettopp tekstenes tema står i fokus.

3.2 Seksualitet på timeplanen

3.2.1 Den skeive stillhet i Norge

Det er gjort svært lite forskning på seksualitetsundervisning i norskfaget i skolen. Ser vi tilbake til spørreundersøkelsen gjennomført av Kantar på vegne av Sex og samfunn (2022), kan dette ha noe å gjøre med at seksualitetsundervisningen generelt har marginal plass i klasserommet. Den er vanligvis representert i fag som samfunnsfag, naturfag og RLE, men sjelden i språkfag. Flere forskere og masterstudenter påpeker dessuten et behov i skolen for å inkludere seksualitetsundervisning som utfordrer samfunnets normative syn på seksualitet (Røthing, 2020; Støle-Nilsen, 2017; Svendsen, 2012). I det følgende vil jeg presentere noe av den forskningen som finnes på det norske feltet, med Åse Røthing i front. Røthing kan betraktes å være en pionér innen skoleforskning knyttet til seksualitets- og kjønns mangfold. Hun har utgitt flere studier som problematiserer den forutinntatte heteroseksualiteten i skolen (Røthing, 2007a; 2007b; 2008; 2009), men disse studiene bygger ikke på data fra norskfaget. Innledningsvis inkluderes artikkelen til Svendsen et al. (2018) om fenomenet homotoleranse i dagens ungdomsmiljø.

Gjennom klasseromsobservasjoner på 10. trinn på tre skoler på Sørlandet, Vestlandet og i Oslo, ønsket Røthing å undersøke hvordan homonegativisme og homofobi kommer til uttrykk i klasserommet, og hvordan elever og lærere velger å håndtere dette (Røthing, 2007a). Sentrale funn fra studien viser at «homoaksept i stadig større grad er påkrevd», men at homonegativisme likevel er «et vanlig fenomen», som først og fremst fremføres av «marginaliserte maskuliniteter» (s. 27). Studien viser at det gjerne er klassens «bråkebøtte», som gjennom det formål «å styrke [ens] heteroseksuelle attraktivitet hos jenter, og [ens] maskulinitet og respekt hos guttene» (s. 34), uttrykker homonegative tanker i klasserommet. Negative holdninger til homofile blant etniske minoriteter ser ut til å være knyttet til en form for «avstandsmarkering til middelklassedominert skolekultur og etnisk norsk homovennlighet» (s. 37). Homonegativisme ser dermed ut til å ta form hos allerede marginaliserte elever i klasserommet, som gjennom høyrøstet homonegativisme forsøker å styrke egen posisjonering i elevgruppen.

Lærerne i studien forholdt seg passive og tause i møte med homofriendtlige ytringer i klasserommet, noe Røthing (2007a) mener at har å gjøre med at lærerne har lite kompetanse på feltet (s. 43–45). Røthing beskriver en annen mulig innvending som «mangel på ryggmargsrefleks» i møte med homonegativitet. Hun knytter problematikken opp mot rasisme, og mener det er nyttig å debattere om «lærere i større grad har oppøvd en ryggmargsrefleks med hensyn til å slå ned på» rasisme. Debatten er ifølge henne interessant da hun spør om «andre minoriteter vernes bedre mot sjikanering i klasserommet enn homofile» (s. 45). En svensk studie fra 2013 viser at også homo- og biseksuelle lærere unngår å inkludere undervisning i og samtale om normbrytende seksualitet til elever og kolleger i frykt for og marginaliseres på arbeidsplassen (Lundin, 2013).

Svendsen et al. (2018) undersøker i sin studie «hvordan skeive ungdommer italesetter identitet innenfor rammen av en homotolerant kulturell kontekst» (s. 162). Datamaterialet inkluderer utdrag fra sesong tre av NRK-serien *SKAM*⁶ og fokusgruppeintervjuer med tolv skeive ungdommer. I artikkelen fornemmer forfatterne at hvit middelklasseungdom er bevisst tanken om at det forventes at de er homotolerante (s. 166). Dette gir de belegg for i analysen av klipp fra *SKAM* (s. 165), og i fokusgruppeintervjuene hvor informantene beskriver hvordan de gjør «kodeskifting» fra skeive til streite miljøer for å unngå forvirring om skeive begreper og bruk av pronomen (s. 176–178). Homotoleransen er dog forbeholdt forståelser av seksualitet som har levd i lang tid, som de statiske kategoriene homofil og lesbisk. Skepsis knyttet til debatten viser seg, spesielt hos den eldre generasjonen, der hvor kjønn og seksualitet aktualiseres som noe ikke-binært og flytende, ifølge informantene. Dette gjelder særlig kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. Likekjønnsseksualiteten – homofili – fremstår som mer akseptabel hos den heteroseksuelle majoriteten. Studien finner samtidig at det i ungdomskulturen finnes en «sterk diskursiv homotoleranse som nekter italesettelse av homonegative holdninger», til tross for at «de samfunnsmessige kjønnsnormene som produserer homofobi hos den enkelte [ikke] er endret» (s. 176).

Et annet sentralt funn i studien viser at homotoleransen og -aksepten gjerne bare gis til personer som er lyse i huden. Gjennom begrepet «homonasjonalisme»⁷ viser Svendsen et al.

⁶ Serien *SKAM* er en «fiksjonsdokumentar om videregående skoleelever i et relativt hvitt øvre middelklassemiljø i Oslo. I sesong tre er hovedtema utviklingen i relasjonen og romansen mellom hovedpersonen Isak og skolekameraten Even» (Svendsen et al., 2018, s. 164).

⁷ Begrepet homonasjonalisme har sin opprinnelse fra Jasbir K. Puar's *Terrorist Assemblages* (2007) og forstås som en samlebetegnelse for aktivistiske og politiske strategier som fordrer aksept av skeive borgere og skeive rettigheter på bekostning av rasialiserte «andre» (Smith, 2020).

(2018) hvordan den norske homonormative posisjonen ikke er like tilgjengelig for mennesker fra andre nasjoner og av andre etnisiteter. Den norske homotoleransen brukes ofte av radikale meningsmotstandere for å verne om rasistiske diskurser og en streng innvandringspolitikk (s. 166). På denne måten erkjennes homotoleransen som et nasjonalt prosjekt med det mål å skape skeive subjekter som kan forestilles å være lojale mot Norge og det norske samfunnets normer (s. 175). De argumenterer derfor for at toleransen «har utviklet seg til å bli [...] et nasjonalt særtrekk som fremheves med stolthet», og at forventningen om å være homotolerant ikke er «like selvfølgelig for rasialisert⁸ eller muslimsk ungdom» (s. 166).

Svendsen (2022) trekker i en nyere artikkel frem at dersom læreren møter elevene med «fordommer og antakelser, [så] står [hen] i fare for å utføre uetiske og skamproduserende undervisningshandlinger» (s. 199). Hun viser særlig til behandlingen av muslimer i Norge, som tilskrives «homonegative, transnegative og likestillingsnegative holdninger» av storsamfunnet. I undervisningsøyemed er dette problematisk dersom man ikke møter minoritetsgruppen med åpenhet og tiltro. Hun trekker frem ekskludering av religiøse minoritetsstemmer i helklassesamtaler og «invitasjoner til å spille forhåndsdefinerte roller i samtaler, der eleven ikke møtes med oppriktig nysgjerrighet på grunn av sin religion» som tydelige eksempler på hvordan fordommer mot etniske minoriteter er andregjørende og skadelig for undervisningen (s. 199). Hun foreslår heller å holde «spørsmålet om hvem den andre er, åpent».

Røthing har – med samme datamateriale som tidligere presentert – undersøkt hvordan lærere underviser om homofili (2007b). Hun finner to former for undervisning: undervisning *for* «de andre» og undervisning *om* «de andre» (s. 488). Undervisning *for* de andre viser seg i klasserommet gjennom bevisstgjørelse og anerkjennelse av seksuelt mangfold. Slik undervisning kjennetegnes ved at den «søker å hindre diskriminering av ikke-heteroseksuelle elever», men den «er sjelden eksplisitt for elever med ikke-heteroseksuelle orienteringer» (s. 488). Undervisning *om* «de andre» er «primært ment for majoriteten», her forstått som «oss heteroseksuelle». Lærerne er «gjennomgående opptatt av å skape toleranse og respekt for personer som lever som/identifiserer seg som homofile og lesbiske» (s. 488). Dette gjør de

⁸ Rasialisering defineres i Store norske leksikon som et begrep som «beskriver prosesser der personer blir tillagt en form for etnisk gruppetilhørighet og redusert til denne uten at de selv har identifisert seg med den» (Skorgen et al., 2022). Begrepet kan være nyttig for «å beskrive de ofte flytende overgangene mellom «hard» biologisk rasisme og «mykere» former for kulturrasisme og fremmedfrykt [...], som ofte kommer til uttrykk i den offentlige debatten om minoriteter eller gir seg utslag i mer eller mindre bevisste former for diskriminering.»

ved «å synliggjøre at homofile og lesbiske finnes» og ved «å synliggjøre problemer som homofile og lesbiske kan oppleve». Å ufarliggjøre homofile viser seg også å være en vanlig praksis i klasserommet.

Lærerne i studien viser seg å ha en liberal holdning til skeive, først og fremst gjennom å velge å undervise *om* skeive, men også gjennom å undervise *for* skeive. Ifølge Røthing melder det seg likevel flere problemer med en slik måte å undervise på. For det første, påpeker hun, at det «implisitt [ligger] at «vi-et» som skal snakke om homofili, er et heteroseksuelt vi» (Røthing, 2007b, s. 489). Dette samsvarer med funn fra lærebøker i samfunnsfag, hvor elever blir bedt om å reflektere over spørsmål som «Hvordan tror du det er å være homofil?» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 95). For det andre viser heteroseksualitet seg som en usynlig «referanseramme for undervisning om seksualitet, mens homofili fremstår som et avgrenset tema» (Røthing, 2007b, s. 489). Elevene i studien ble bedt om å diskutere homofili side om side med negative konnoterte temaer som abort, prevensjon og kjønnssykdommer. Eksempelet viser hvordan læreren, med gode intensjoner, forsøker å inkludere undervisning om og for homofile. Problemet med denne undervisningsformen finner sted når det antas at alle i klasserommet ønsker å inkluderes i det heteroseksuelle «vi-et», samtidig som elevene gis mulighet til å *mene noe* om homofile.

Et tredje funn i studien viser at seksualitetsundervisningen bærer preg av å være isolert til et kort tidsrom. Det empiriske materialet bygger på «flerfaglig[e] temaperiode[r]» over perioder på to til fire uker (Røthing, 2007b, s. 487). Det spesifikke fokuset på å utforske homoseksualitet over et kort tidsrom, gjør at ««de homofile» implisitt blir annerledesgjort» (s. 490). Røthing bemerker seg dog, at det kanskje mest problematiske med denne type undervisning, er måten heteroseksualitet tas for gitt og er usynlig. Dette skaper en hierarkisk ordning hvor en «majoritet bestemmer seg for å tolerere en minoritet». Dette viser antatte heteroseksuelle elever hvordan de får lov til å forvalte makt overfor skeive, når undervisningen heller kunne ha vendt seg mot begreper som homofobi og heterosexisme, som i følge Røthing blir lite eller aldri diskutert i de observerte timene (s. 494).

I boken *Temainnganger til norskfaget* (2020) foreslår Sæther og Melvold flere måter man kan ta fatt om temaer som kjønn, seksualitet og identitet i norskfaget. Som forslag til oppstart på slik undervisning foreslår de flere aktiviteter som gir elevene nyanserte forståelser av stereotypier og assosiasjoner som ofte oppleves som negative eller nøytrale hos majoriteten (s.

296). For eksempel forsøker de å problematisere det «heteroseksuelle paradigmet» ved å vise at man som lærer kan utforske forholdet heterofil/homofil hos karakterer i tv, film og litteratur. De nevner også reklame og sosiale medier som kanaler elevene kan utforske. På denne måten knytter man undervisningen til elevenes egen livsverden, som igjen gir elevene følelsen av økt tilknytning til faget. I tillegg skilter de med en innbydende liste over tekster som kan brukes i undervisningen (s. 298–301). *Homoflokar* inngår også her.

3.2.2 Skeiv litteraturundervisning i utlandet

Det er gjort en rekke studier i utlandet som undersøker hvordan en normbrytende forståelse av kjønn og seksualitet får utfolde seg i litteraturundervisningen. I det følgende vil jeg ta for meg to studier, hvorav én er gjennomført på ungdomstrinnet i den svenske skolen (Simonsson, 2017), og den andre ved en videregående skole i USA (Helmer, 2015b). Jeg inkluderer også en oversiktsartikkel som gjør en samlet oppsummering på denne type litteraturundervisning i K12-klasserom (Clark & Blackburn, 2009). Vel vitende om at det eksisterer store mengder forskning på dette feltet utenlands, velger jeg å gjøre dette utvalget da jeg mener det er dekkende for praksisen i skolen.

I doktorgradsprosjektet *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet og heteronormativitet* (Simonsson, 2017) viser feltstudier fra to åttendeklasser ved to skoler i Sverige hvordan heteroseksualitet fyller en pedagogisk og didaktisk funksjon i språkundervisningen. Gjennom et større lese- og samtalearbeid rundt tre noveller fant Simonsson at språkundervisningen skjer gjennom en seksuell monokultur i klasserommet. Heteroseksualitet tar form som en underliggende «nøytral bakgrunn» i alle samtaler om tekster elevene leser (s. 87). I novellene og samtaleene om dem fremkommer det implisitt at hovedkarakterene er heteroseksuelle, til tross for at novellene hverken handler om eller peker ut heteroseksualitet som tema. Simonsson finner at dette baner vei til å snakke om formen på novellen, som for eksempel komposisjon og bruk av virkemidler, heller enn innholdet (s. 95). Den forventede heteroseksualiteten tjener undervisningen og innholdet i den som en pedagogisk ressurs. Favoriseringen av litteratur med heteroseksuelle karakterer begrenser ifølge henne elevenes mulighet til seksualitetsidentifikasjon: «Heterosexuell elevsubjektivitet görs i undervisningen således igenkännbar och förväntad» (s. 87).

Kirsten Helmer (2015b) gjennomførte i forbindelse med doktorgraden sin en etnografisk klasseromstudie der hun fulgte et skeivt litteraturfag ved en skole i USA. Gjennom observasjoner, intervjuer og spørreskjema ønsket Helmer å undersøke hvordan elevene i klassen opplevde og skapte mening av undervisning hvor skeiv historie, kultur og politikk stod sentralt. Studien finner at undervisningen opplevdes som relevant for både skeiv- og streit-identifiserende elever (s. 408). Helmer trekker blant annet frem at elevers «lack of knowledge related to LGBTQ issues» ofte henger sammen med hvorfor elever finner det vanskelig å delta i undervisningen (s. 412). Et sentralt funn i studien viser at elevene utviklet en større grad av kritisk bevissthet ved å jobbe skeivt med litteratur (Helmer, 2015b, s. 415–416). Undervisningen ga elevene muligheten til å se verden fra et annet perspektiv, blant annet gjennom å undersøke hvordan skeiv seksualitet konstrueres i massemedia og populærkulturen. Samtlige elever rapporterte også om et skolemiljø med økt åpenhet hvor de følte på trygghet og ble behandlet med respekt. Elevene som tok litteraturfaget kjente på en frihet ved å få muligheten «to voice their opinions» uten å være redd for å fornærme noen «or being silenced» (s. 411–412).

Et annet funn i studien viser hvordan elevene utviklet en bredere og mer kompleks forståelse av kjønn og seksualitet (s. 414–415). Dette gjorde seg særlig tydelig der hvor elevene gikk fra å ha et essensialistisk syn på kjønn og seksualitet, til å forstå disse markørene som ett av mange aspekter ved en persons identitet. En av elevene rapporterte blant annet at hen ble mindre oppmerksom og mindre interessert i ens seksuelle legning der hvor seksualitet før var «a big part of how [hen] perceive them» (s. 415).

Gjennom en oppsummering av tidligere forskning på språkundervisning med skeiv tematikk i K12-klasserom, søker oversiktsartikkelen til Clark og Blackburn (2009) å undersøke hva som skjer når skeive tekster får plass i amerikanske klasserom. De fant blant annet at lærerne i alle studiene posisjonerte elevene som streite elever, ofte med aggressive homofobiske holdninger (s. 27). I flere av studiene fikk elevene lov å velge bort de skeive tekstene dersom de følte seg ukomfortable. I timene hvor skeive tekster var inkludert i undervisningen, ble de brukt til heteroseksuelle didaktiske formål heller enn å skape leseglede. Tekstpraksisene i klasserommet ga aldri elevene mulighet til å reflektere over egen seksualitet, men ble heller brukt for å fremprovosere empati og forståelse for «de andre» (s. 28). Clark og Blackburn er kritiske til denne praksisen. De mener at lærerne fremmer subtil heterosexisme og homofobi i skolen dersom elevene først posisjoneres som streite og homofobiske, for så å levne «these

normative beliefs unchallenged» (s. 28). Som et ledd i å forbedre den skeive litteraturundervisningen påpeker de at lærere bør legge til rette for å posisjonere elevene som skeive, eller som deres «heterofile allierte». Dette gir ifølge dem elevene mulighet til å undersøke underliggende holdninger og meninger i tekster. Sist, men ikke minst, stiller de seg kritisk til lærere som fremholder at undervisningen skal være verdifri, nøytral og apolitisk (s. 31). Så lenge heterosexisme og homofobi har institusjonell forankring og bidrar til undertrykkelse, insinuerer de at skeiv litteraturundervisning heller er humanitær enn politisk.

4 Metode

4.1 Bakgrunn for valg av metode

Studien søker å utforske hvilke tanker lærere har om å inkludere tekster med skeiv tematikk i litteraturundervisningen. Siden vi vet at det er gjort lite forskning på feltet, vil kvalitative intervjuer hvor «informantene deler informasjon med egne ord og fra sine egne perspektiver» gi viktige kontekstuelle innsikter til et lite utforsket utdanningsfenomen (Svenkerud, 2021, s. 92). I denne studien anses kvalitative intervjuer som formålstjenlige for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet nettopp fordi den søker å utforske lærernes tanker og holdninger til å inkludere disse typer tekster i undervisningen.

Seksualitet i litteraturundervisningen som et lite utforsket fenomen legger også grunnlaget for hvorfor jeg valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuet forstås her som semistrukturerte diskusjoner mellom et mindre utvalg informanter fra lærerpopulasjonen (Lerdal & Karlsson, 2008, s. 173). I slike intervjuer får jeg som forsker innsikt i hvordan lærerne konstruerer kunnskap sammen og bygger videre på hverandres tidligere forkunnskaper (Svenkerud, 2021, s. 94). Lerdal og Karlsson (2008) argumenterer for at fokusgruppeintervjuet egner seg godt for å gjøre datainnsamling som kan bidra til utvikling av praksis. Intervjuet «stimulerer til fyldige beskrivelser av deltakernes oppfatninger, ønskemål eller opplevelse» ved at det gjennomføres som en samtale mellom informantene, til forskjell fra det vanlige gruppeintervjuet hvor forskeren i større grad er involvert i samtalen (s. 172). Madriz (2000) trekker frem den kulturelle konteksten, og argumenterer for at metoden egner seg for å undersøke verdier, holdninger og erfaringer i spesifikke kulturer og samfunn. Det skal heller ikke legges skjul på at gjennomføring av fokusgruppeintervjuer er tidsbesparende og pragmatisk forankret i studien.

Studien legger seg innenfor den sosialkonstruktivistiske vitenskapstradisjonen. Innad denne tradisjonen bygger kvalitativ forskning på den grunnforutsetningen at «menneskers virkelighetsforståelse [er] kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med» (Tjora, 2020). Virkeligheten tolkes som konstruert og situert gjennom språket og «i samspill med kulturelle og sosiale forhold» (Hjardemaal, 2014, s. 206). En noen nyere forståelse av dette perspektivet bygger på en betraktning om at samfunnet er et menneskeskapt produkt, «samtidig som samfunnet utgjør en

objektiv virkelighet hvor mennesket er et sosialt produkt» (s. 207). Sosialkonstruktivistisk teori viser dermed til hvordan mennesker skaper kunnskap i sosiale kontekster, og begrunner at mye av det vi oppfatter som virkelighet, avhenger av våre felles antakelser om den. Som samfunnskritisk perspektiv kan den bevisstgjøre oss om at sosiale fenomener som for eksempel maktstrukturer i ulike kjønns- og seksualitetsperspektiver er «menneskeskapte størrelser med sosiale og menneskelige interesser bak» (s. 207). Denne studien – med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske ståstedet – har ikke som formål å skape en objektiv og universell viten om skeiv litteraturundervisning, men søker heller å forstå hvordan seks lærere i videregående opplæring konstruerer viten og kunnskap om skeiv litteraturundervisning. Denne studien er en av mange ulike representasjoner av skeiv litteraturundervisning som sosialt fenomen.

4.2 Utvalg

Utvalget mitt består av seks lærere som underviser i norsk i videregående opplæring. Intervjuene er gjennomført ved to ulike skoler i Norges nord og sør. Å velge å gjennomføre intervjuer med lærere i videregående opplæring springer ut fra et personlig ønske om å undersøke hvordan skeiv seksualitetsundervisning kan tenkes og gjennomføres for eldre elever.

4.2.1 Kriterier og rekruttering

Under planleggingsprosessen bestemte jeg meg tidlig for å ikke ha et strengt kriteriebasert utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Dels har dette med studiens lite utforskende tematikk å gjøre, og dels fordi koronapandemien la føringer for en rekke praktiske hensyn til datainnsamling. Valget falt på seks lærere fra to ulike skoler, blant annet for å kunne nyansere eventuelle bias ved skolene og for å sikre tilstrekkelig metning i datamaterialet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Gjennom e-post tok jeg kontakt med rektorer, avdelingsledere og potensielle lærere som kunne være aktuelle informanter til prosjektet mitt. Jeg tok også kontakt med et par lærere jeg kjenner i forbindelse med praksisordningen på Lektorprogrammet. I e-posten redegjorde jeg for prosjektets formål. Samtidig understreket jeg et ønske om å utarbeide et utvalg med variasjon i kjønn og alder. Utvalget er formålstjenlig i den forstand at jeg søker å sikre et bredt spenn i utvalget og samtidig forsøke å unngå å ekskludere en del av lærerprofesjonen (s. 41). Læreres utdanningsbakgrunn, forhold til fagfornyelsen og type skole valgte jeg bevisst å ikke inkludere av praktiske årsaker.

Informantene fra både Nordskolen og Sørskolen ble engasjert i prosjektet gjennom avdelingsleder ved hver skole. Avdelingsleder ved Nordskolen svarte på e-posten min og avdelingsleder ved Sørskolen ble jeg satt i kontakt med i undervisningssammenheng på universitetet. Disse fungerte som portvakter som valgte ut et knippe norsklærere som de anså som aktuelle informanter ved skolen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Ved Nordskolen inkluderte dette blant annet ei som er «mye opptatt av litteratur og seksualitet»⁹. Intervjuene ble lagt til sted og dato som var praktiske for informantene. Sammen representerer de det ønskede spennet i alder og kjønn.

4.2.2 Nordskolen

Nordskolen er en videregående skole beliggende i en by i Nord-Norge. Skolen tilbyr både studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger. Ved skolen intervjuet jeg tre lærere: Knut, Marit og Hanna.

Knut er 56 år gammel, og har jobbet 18 år som lektor både i ungdomsskole og videregående. Han underviser i norsk på studiespesialiserende på alle trinn. I tillegg har han undervisningserfaring i samfunnsfag på Vg2. Marit er en 36 år gammel lektor, med fem år undervisningserfaring i norsk på alle trinn i videregående. Hun underviser både på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram. Hanna er 28 år gammel, og underviser fem klasser i norsk, både på yrkesfag og som fast vikar på ubestemt tid på studieforbereende utdanningsprogram. Hanna har ikke tradisjonell lærerutdanning, men var forventet ferdig utdannet julen 2021 etter å ha fullført praktisk-pedagogisk utdanning.

4.2.3 Sørskolen

Sørskolen er en videregående skole som holder til ved et tettsted midt på Østlandet. Skolen tilbyr en rekke yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer. Elevgruppen består av en høy andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Ved skolen intervjuet jeg tre lærere: Morten, Janne og Solveig.

Morten er 46 år gammel, og har undervist i videregående skole siden 1994. Han underviser i norsk og religion og etikk på studieforbereende yrkesprogram. Janne er 48 år gammel, og

⁹ Utdrag fra epost-korrespondanse med norsklærer ved Nordskolen.

har undervist siden 1999. Hun underviser Vg3 studieforbereidende og påbygg i norsk. I tillegg underviser hun i historie og samfunnsfag. Solveig er 48 år gammel og underviser i norsk på Vg1 og Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram. I Vg1-klassen er det en del andrespråks-elever, og klassen er derfor mindre enn vanlig. I tillegg underviser hun i historie og samfunnsfag. Hun har jobbet 15 år på høyskole og universitet, før hun startet som lektor i videregående opplæring i 2011.

4.3 Forberedelser

Etter at jeg hadde fått kontakt med informantene for prosjektet mitt, tok jeg kontakt med Kristin Fridtun via e-post. I e-posten presenterte jeg prosjektet for å høre om hun ønsket å donere noen eksemplarer av *Homoflokar*. Responsen til prosjektet var svært positiv. Lærerne fikk utlevert hvert sitt eksemplar av boken med signert hilsen. Med boken fulgte et leseoppdrag hvor hver lærer ble bedt om å lese det andre kapittelet i boken, «Homofile er dei høgare degenererte», og samtidig tenke gjennom hvilken sjanger de ville plassert teksten inn under. Jeg ba dem å tenke over hvordan de kunne tenke seg å jobbe med teksten i norskfaget. Til intervjuene utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide med utgangspunkt i kapittelet. Samtidig var jeg interessert i å få høre mer om lærernes praktisering av litteraturundervisningen, tanker rundt seksualitetsundervisning i norskfaget og implementeringen av fagfornyelsen (se intervjuguide i vedlegg B).

Til intervjuene lånte jeg en lydopptaker av typen Zoom H1N fra IT-avdelingen ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Med lydopptakeren fulgte minnekort og en passordbeskyttet minnepenn for å sikre videre trygg lagring på universitetets server.

4.4 Fremgangsmåte ved tematisk analyse

Tematisk analyse slik det er forstått og brukt i denne studien, er hentet fra Braun og Clarke (2006). Verktøyet beskrives av de som en metode for å identifisere, analysere og rapportere om mønstre eller temaer innad et datasett (s. 79). Et tema forstås som elementer som, i relasjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene, danner en meningsbærende og mønstret forståelse av datasettet (s. 82). På denne måten egner tematisk analyse seg i forskningsprosjekter hvor man søker «tykke beskrivelser» av datasettet, enten det er for å fremme likheter, forskjeller eller begge deler i datamaterialet (s. 97).

4.4.1 Analytisk fremgangsmåte

I analysen av datamaterialet har jeg arbeidet i ulike faser:

1. Bli kjent med dataene

Kort tid etter at jeg hadde vært ute på datainnsamling, satt jeg lydfilene fra intervjuene inn i transkripsjonsprogrammet *f4transkript*. Samtidig som jeg hørte lydopptakene for første gang, fikk jeg ta aktiv del i materialet og på denne måten bli godt kjent med dataene. I programmet ble ytringene jeg skrev inn markert med et tidsstempel som viste time, minutter og sekunder på ytringene. På denne måten var det lett å bevege seg i datamaterialet og kontrollere avspillingshastigheten på lydfile. Etter å ha gjennomført transkripsjonen, leste jeg gjennom dataene i skrevet form samtidig som jeg hørte på lydopptaket. Dette valget tok jeg for å sikre at transkripsjonen “is ‘true’ to its original nature” (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Allerede i denne prosessen startet også tolkningsarbeidet mitt (s. 87–88).

2. Lage koder

I fase to begynte jeg å kode datamaterialet. For å opprettholde en så åpen og ærlig tilnærming til dataene som mulig, valgte jeg å kode hele datamaterialet. Jeg valgte en induktiv tilnærming; også her fordi problemstillingen søker svar på tematikk som er lite utforsket i utdanningsforskning. Induktiv koding tar utgangspunkt i dataene, og lar på denne måten datamaterialet styre hvordan du beskriver dem (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Kodene er utformet som in-vivo-koder (Saldaña, 2013, s. 91) for å forankre informantenes språk i kodene. Slik sikret jeg at kodene mine forvaltet nyansene i ytringene til informantene. Eksempler på slike koder er «En morsom, populær-vitenskapelig bok» og «Jeg skal lese hele boken» (se tabell 1). I flere tilfeller fant jeg koder som unødvendig smale, og valgte derfor å omskrive koden til en mer deskriptiv art («Engasjerende» og «Skjønnlitteratur»).

Siden intervjuet er semistrukturert og følger en intervjuguide, valgte jeg å skrive kodene inn i en kodebok delt inn etter samtaletema gitt av intervjuguiden. «Kategori» må ikke forveksles med «tema» i dataene, da ingen form for analyse er gjort i kategorien «*Homoflokar*» (Braun & Clarke, 2006, s. 94). Tabelloppsettets utforming fungerte som en ryddig måte for meg å få oversikt over alle kodene mine.

Kategori	Kode	Tema	
<i>Homoflokar</i>	En morsom, populær-vitenskapelig bok	Førsteintrykk	
	Veldig engasjerende bok		Engasjerende
	Slutten er mest engasjerende		
	Jeg skal lese hele boken		
	Homoflokar er skjønnlitteratur	Skjønnlitteratur	Sjanger
	Stream of consciousness		
	Skjønnlitterære trekk		

Tabell 1: Utdrag fra kodebok

3. Lete etter temaer

Etter at alle dataene var analysert, satt jeg igjen med over 140 datanære koder. I neste del av analysen sorterte jeg alle relevante koder i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Å gi mening til og å se sammenheng mellom kodene fant jeg som noe av det vanskeligste i analyseprosessen. Også på dette stadiet måtte jeg jobbe mer med omskriving av in-vivo-koder til deskriptive koder. Flere av kodene så ut til å ikke passe inn noe sted. Jeg valgte derfor å plassere de under temaet «ukjent» for senere å undersøke om de kan gi mening til dataene mine innad andre temaer (s. 90).

4. Gjennomgå temaer

I fase fire bearbeidet jeg min tentative liste over mulige temaer. Her fant jeg både temaer med lite data, temaer som lignet hverandre og temaer som måtte splittes (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ofte hadde dette å gjøre med at det ikke var noen klare distinksjoner mellom temaene på listen. Jeg undersøkte nok en gang de analyserte kodene, før jeg til slutt løftet blikket til et overordnet nivå for å sikre at temaene samsvarer med datamaterialet i sin helhet.

5. Definere og navngi temaer

Å definere og navngi temaer er noe av det siste du gjør i et tematisk analysearbeid. I denne fasen så jeg nærmere på hvert tema; jeg tilpasset temaets navn og beskrivelse ut fra innholdet i det, og så etter utdrag fra datamaterialet mitt som både bekrefter og problematiserer temaet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Arbeidet inkluderte dermed også å definere et sett med “sub-themes” som nyanserer temaet og dets innhold, ofte for å gi “structure to a particularly large and complex theme, and also for demonstrating the hierarchy of meaning within the data”. Arbeidet i denne fasen anså jeg som ferdig når jeg klart kunne definere hva teamet inkluderer og hva det ekskluderer.

6. Skrive rapporten

I siste del av analysen skrev jeg temaene og funnene mine ut i verbaltekst. I denne fasen tok jeg utgangspunkt i en sitattabell hvor jeg kopierte inn sitater som tilhørte de gitte temaene. Sitatene ble fargekodet og organisert gruppevis innad hvert tema. De sitatene som skilte seg særlig ut i temaet, ble for eksempel markert i rødt. Denne visuelle fremstillingen effektiviserte skrivearbeidet og sikret at jeg holdt et språk som stod tett opp mot informantenes. På denne måten forsikret jeg en “concise, coherent, logical, non-repetitive and interesting” fremstilling av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Fargekodene hjalp meg samtidig å skrive funnene ut på en måte som viser at studien er sikret med tilstrekkelig bevis på temaene i dataene.

4.5 Kvalitet

For å sikre god kvalitet på forskning må man være bevisst de valgene man tar og hvorfor man tar dem. Man bruker gjerne begrepene *validitet* og *reliabilitet* for å si noe om styrker og svakheter ved forskningsdesignet. Validitet brukes for å si noe om «kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Innenfor sosialkonstruktivismen brukes ofte begrepet *troverdighet* om validitet. Troverdighet må sikres i alle ledd; fra planlegging i før-fasen til utskrivningen av den endelige rapporten (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). I kvalitative studier vil prinsippet om reliabilitet ofte være vanskelig å oppfylle siden kvalitative studier er svært kontekstnære og tilknyttet forskeren (Patton, 1999, s. 1197). Dalen (2011) argumenterer for at en kvalitativ forsker må nærme seg spørsmålet om reliabilitet på andre måter. Hun foreslår å være transparent i fremstillingen av alle metodiske valg, slik at andre kan gjøre lignende studier med de samme «forskerbrillene» (s. 93). Aller først vil jeg gjøre rede for min egen forskerposisjonaltet. Etter dette vil jeg gjennom begrepet validitet presentere noen styrker og svakheter ved forskningsdesignet mitt.

4.5.1 Forskerposisjonering

Denzin (1989, sitert i Patton (1999), s. 1204) påpeker at en verdifri fortolkende forskning er umulig å søke mot. Det er en generell konsensus i kvalitative forskningsmiljøer om at forskeren farger det som studeres, uavhengig av hvilken metode som er brukt. Jeg er derfor bevisst at studien innehar spor av min egen subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Som tidligere nevnt legger jeg et sosialkonstruktivistisk syn til grunn for studien. Dette gjenspeiles

i problemstillingen, valg av teori og i forståelsen av hvordan mening konstrueres og skapes under datainnsamlingen. I debatten knyttet til kjønn og seksualitet holder jeg samme synspunkt.

Jeg vil samtidig understreke at studien bærer preg av å ha en tydelig agenda. Den er intervensjonistisk på den måten at jeg søker kunnskap om et problemfelt i norsk skole som er bygget på en subjektiv forståelse om at skolen som institusjon er implisitt og eksplisitt heteronormativ (se også Clark & Blackburn, 2009). Innad denne tanken legger jeg også til grunn for at skolen ekskluderer de som ikke føler tilhørighet til den heteroseksuelle majoriteten. Jeg besitter et kjønns- og identitetssyn som ikke forenes med storsamfunnets forståelse av den binære kjønnsmodellen. Jeg tror også at seksualitet som identitetsmarkør tar form på et spektrum heller enn å være statisk. Det er viktig for meg å redegjøre for dette synet for å sikre en tilstrekkelig grad av forskervaliditet og -refleksivitet til studien (Creswell & Miller, 2000, s. 127). I det følgende vil jeg presentere ulike metodiske valg som er gjort for å nyansere min egen forskerposisjon, samtidig som jeg drøfter metodiske implikasjoner.

4.5.2 Validitet

Ved å ta utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen har det vært viktig for meg å beholde datamaterialet nærme sin egen kontekst i presentasjonen av den (Patton, 1999, s. 1197). Gjennom min induktive tilnærming til kodingsprosessen, som også inkluderer mine in-vivo-koder og deskriptive koder, har jeg kunnet gi tykke, rike beskrivelser av datamaterialet (Creswell & Miller, 2000, s. 128). Disse tar enten form som innrykkede direkte sitater som kommenteres underveis, eller som en mer generaliserende parafrasering av meningene i informantenes utsagn. Der hvor sitater er trykket i sin opprinnelige form gis leseren muligheten til å akseptere eller avvise tolkningen jeg har gjort av datamaterialet.

Vi vet at kvalitativ forskning i liten grad kan generalisere. Det den derimot kan er å «trekke gyldige slutninger fra konteksten og personene i undersøkelsen til andre kontekster og andre personer» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Dette gir studien samfunnsrelevans utover den konteksten studien utspiller seg i. Sagt med andre ord bidrar jeg i større grad med ny kunnskap på feltet og i mindre grad med kunnskap om hele populasjonen som er lærere. I metodelitteraturen kalles dette gjerne for *ytre validitet*. For å sikre denne formen for validitet har jeg gjort rike redegjørelser for metodiske valg og min egen forskerposisjonalitet i

tilknytning til studien. Jeg utarbeidet blant annet et sett med utvalgs-kriterier for å sikre et «bredt sammensatt utvalg som omfatter individuelle variasjoner» i alder og kjønn (Dalen, 2011, s. 96). Å sikre tilstrekkelig metning i utvalget gjør funnene i studien mer troverdige.

I de tilfellene hvor jeg ikke forstod hva informantene mine ytret i intervjuene, ba jeg dem om å forklare seg ytterligere. Å legge til rette for *intersubjektivitet* er en forutsetning for at tolkningen av informantenes utsagn blir så nærme deres forståelser og tanker om skeiv litteraturundervisning som mulig (Dalen, 2011, s. 95). Sagt med andre ord handler det om at jeg som forsker gjør tolkninger som i informantens verden fremstår som korrekte beskrivelser av deres ytringer. Dette er viktig å være bevisst om, særlig med den viten om at jeg som forsker har *tolkningsfortinnsrett* på datamaterialet, og at mine egne oppfatninger rundt det som blir sagt former den språklige fremstillingen av datamaterialet (s. 21).

En særlig utfordring i intervjuer generelt, og fokusgruppeintervjuer spesielt, omhandler hvorvidt informantene er ærlige og gir autentiske svar på det jeg som forsker lurte på – såkalt *kontrolleffekt* (Larsen, 2017, s. 29). Om et ofte betent tema, som seksualitet gjerne er, kan det være vanskelig å sikre trygge og ærlige informanter. En informant kan oppleve det som utfordrende å ytre seg overfor de andre informantene, eller de kan synes det er vanskelig å ytre seg til meg som forsker. Å bli intervjuet i seg selv kan virke unaturlig. Jeg har derfor tatt til høyde for at datamaterialet mitt kunne sett annerledes ut om jeg gjennomførte individuelle intervjuer. På samme måte har jeg tatt utgangspunkt i en intervjuguide hvor jeg unnlot å stille ledende spørsmål, så langt det lot seg gjøre. Jeg opplevde lærerne som trygge under intervjuet, blant annet gjennom hvordan de var tydelig uenige i visse spørsmål og utfordret det som anses som sosialt akseptert å mene. Så lenge disse uenighetene får komme til syne i fokusgruppen, kan det føre til et fyldigere datamateriale og omfangsrike begrunnelser for disse uenighetene (Lerdal & Karlsson, 2008, s. 173).

Der hvor uenigheter har oppstått i fokusgruppeintervjuet har jeg fått jobbet med et flerstemmig datamateriale. Dette gir meg muligheten til å undersøke flere perspektiver under samme tema. Dette er styrkende for studiens validitet. I metodelitteraturen kalles dette gjerne for «negative cases» (Patton, 1999; Rapley, 2016) eller «disconfirming evidence» (Creswell og Miller, 2000) i form av at man også leter etter data som avkrefter det rådende perspektivet innad en kategori. Som eksempel kan jeg vise til hvordan Morten i datamaterialet vil klassifisere *Homoflokar* som en skjønnlitterær bok – til forskjell fra de andre informantene

som mener den tilhører sakprosasjangeren. Slik ble jeg bevisst at lærerne har ulike oppfatninger om tekstens sjanger, og det kom senere i intervjuet – og i kodingen av det – frem at flere av lærerne mente teksten hadde noen klare skjønnlitterære trekk. Å undersøke hvilke data i materialet mitt som kan avvike fra normen innad et tema, har gjort meg mer bevisst min egen forskerposisjon. Mine egne forkunnskaper og tanker om litteratur-undervisning og skeiv seksualitet har blitt utfordret i møte med disse avvikende perspektivene.

En innvending mot fokusgruppeintervjuet som metode omhandler det Krueger og Casey (2015) omtaler som dominante individer (s. 16). Dette finner jeg spor av i mitt eget datamateriale hvor noen av lærerne fikk betraktelig mer taletid enn andre. I analysedelen, særlig under delkapittel 5.3, ser en hvordan ikke alle lærerne kom til ordet under intervjuet. I ettertid forstår jeg at jeg kunne styrt samtalen mer for å sikre at fokusgruppeintervjuet oppfyller det som nettopp er dens mål – å skape mening sammen innad en gruppe.

4.5.3 Etiske betraktninger

Som forsker følger det med et sett etiske normer «som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2015, s. 28). Denne studien er meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg C). Gjennom innmeldingen har jeg signert for at studien har innhentet data gjennom informert og fritt samtykke og at konfidensialitet og anonym deltakelse blir ivaretatt gjennom å verne om personopplysninger.

Ved intervjuenes start signerte informantene samtykkeskjema (se vedlegg A). Dette hadde de tidligere fått tilsendt på e-post, og det forelå ingen spørsmål i tilknytning til studien. Egennavn på skoler og informanter står i pseudonym, og det er gjort generelle beskrivelser av institusjonene og lærerne for å sikre at data ikke kan spores tilbake til dem. Dataene ble anonymisert allerede i startfasen av transkripsjonsprosessen. Alle data, her være seg lydopptak, transkripsjoner og signerte samtykkeskjemaer er lagret bak passord på universitetets server som bare jeg har tilgang til.

Til tross for at intervjuguiden min ikke spør etter særlige kategorier av personopplysninger ble jeg under bearbeidelsen av datamaterialet mitt bevisst at det inneholdt sensitive personopplysninger (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Jeg fant at to av informantene mine delte

informasjon om sin religiøse tro og seksuelle orientering. For å løse problemet på en etisk og forsvarlig måte slettet jeg lydopptakene så fort jeg fant dette ut. Jeg spurte NSD om jeg kunne bruke disse dataene i prosjektet mitt, og fikk i svar at jeg ikke hadde meldeplikt dersom dataene hverken er indirekte identifiserende eller linket til koblingsnøkkel. For å sikre tilstrekkelig vern om informantene har jeg valgt å ikke gjøre direkte siteringer til de ytringene hvor disse sensitive personopplysningene kommer frem. Ut over de nevnte beskrivelsene vil jeg ikke betrakte at det finnes noen form for deltakerrisiko ved å delta i denne studien (Befring, 2015, s. 33).

5 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra studien. Prosjektet har som mål å finne svar på problemstillingen: *Hvordan mener et utvalg lærere i videregående opplæring at man kan inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen i norskfaget?* Kapitlet svarer på problemstillingen ved å presentere resultater og analyse av fokusgruppeintervjuene gjort ved Nordskolen og Sørskolen. Kapitlet er organisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

5.1 Didaktisk praksis i møte med elevers utvikling av skeiv literacy

For å få en økt forståelse av lærernes tanker, ideer, forståelser og utfordringer knyttet til skeiv litteraturundervisning mener jeg det er viktig å sette lærernes undervisningspraksis inn i en kontekst. I denne første delen av analysen retter jeg fokus på lærernes litteraturundervisning slik den vanligvis tar form i klasserommet ifølge dem selv. Videre presenterer jeg eventuelle endringer denne praksisen ville hatt i møte med skeiv litteratur.

5.1.1 Hva vektlegger lærerne i litteraturundervisningen?

Innledningsvis i intervjuet var jeg opptatt av hvordan lærerne ved Nordskolen og Sørskolen diskuterte tanker knyttet til norskfagets samfunnsmandat og hvilken rolle litteraturen skal utøve for elevene. Disse utdragene fra intervjuene danner grunnlaget for de tankene lærerne gjør seg i resten av samtalen. Ved Nordskolen begrunner Marit sine tanker om litteraturundervisningen som sterkt knyttet til elevene selv:

Marit: Jeg vil si at identitet og opplevelse er mine hovedfokusområder. Jeg synes det er veldig gøy å diskutere tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, i sin egen livsverden. [...] Og at vi bruker de tekstene også til å snakke om hvordan vi kan forstå verden og hverandre, altså vår danning og utvikling. Det handler jo også om hvorfor ting skjer, og ... empati for andre, er jo en viktig del av dannelsesbegrepet.

Uttalelsen viser hvordan Marit forstår danning som noe kategorialt, altså at innholdet og subjektive refleksjoner står side om side i utviklingen av en dannet elev. Hun tolker dannelsesdimensjonen i tilknytning til opplevelses- og identitetsdimensjonen, og argumenterer for at elevene skal ha kjennskap til selve innholdet i undervisningen gjennom deres egen

livsutøvelse. Denne argumentasjonen finner vi også hos flere av de andre lærerne. Hanna fra Nordskolen og Solveig fra Sørskolen påpeker at de gjør selektive valg av tekst for å differensiere undervisningen i sine respektive klasser. Solveig vektlegger særlig at elevene skal utvikle seg som mennesker, og da gjør hun differensierte valg av tekst på tvers av klasser for å sikre at det passer elevgruppen. Disse tekstene er gjerne «såne gode samtidstekster som handler om aktuelle ting». Hanna trekker frem forholdene i yrkesfaglige klasser, som ifølge hennes egen erfaring er preget av dårlige holdninger til lesing av litteratur:

Hanna: Jeg har gjort meg noen tanker, spesielt med noen oppgaver jeg selv skriver på PPU, hvor opplevelse og kanskje lesing av i hvert fall romaner og dikt og alt skjønnlitterært på yrkesfag bygger på dårlige holdninger, så jeg har så lyst til at de skal få oppleve den leseleden og få dybde i det å lese en tekst da.

Flere av lærerne viser til et sett styringsdokumenter som ifølge dem bygger på åpenhet og tiltro til lærerne. Marit mener at de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen er «lette å flette inn i undervisningen», Hanna ser økte muligheter til å jobbe med «store temaer og store oppgaver» for å rekke over alt, og Solveig jobber ut ifra de tverrfaglige temaene når hun skal planlegge undervisningen fordi «det er veldig mye som faller inn under dem». Morten ved Sørskolen påpeker at til tross for at læreplanen bygger på stor metodefrihet, så ligger det et ris bak speilet:

Morten: Jeg prøver å forene det dannelsesaspektet med det opplevelsesaspektet, og så vet vi at det har et ris bak speilet i form av «teach to test» da, og at du, selv i et stort fag, har begrensa tid til rådighet, og du vet at i andre enden så venter en komplisert eksamen.

Morten argumenterer videre for at undervisningen må gjennomføres på en måte som han selv kan stå inne for, og da trekker han særlig frem de verdiene og kompetansene som harmonerer med overordnet del; dannelsesaspektet, kritisk tenkning og kritiske-humanistiske verdier. Han beskriver en eksamensordning som ifølge han gir økt fokus til redskapsdimensjonene i faget, og at dette kan gå på bekostning av en dannelses- og opplevelsesprosess i undervisningen.

Knut viser seg å ha en annen tilnærming til litteraturundervisningen. Også han gjør bruk av læreplanen gjennom de mange litteraturredidaktiske valg som tas gjennom skoleåret, men påpeker at han er bevisst det forhold at elevene han underviser skal uteksamineres om kort tid:

Knut: Jeg er helt klar på at jeg bruker norskfaget som et redskapsfag og som et dannelsesfag. Og det henger mye sammen med læreplanen og at jeg stort sett underviser på Vg3. Det er studieforberedende, og elevene må lære seg akademisk skriving og lesing. [...] Ellers så er litteraturhistorie vektlagt. Det blir som regel lite tid til annet.

Dannelsesforståelsen som Knut legger til grunn her, skiller seg fra Marits forståelse på den måten at han vektlegger det materiale, innholdsmessige aspektet i denne prosessen. Han er tydelig på at mye tid går til akademisk skriving og lesing, og at innholdet i disse aktivitetene følger et litteraturhistorisk overblikk. Likevel tolker jeg det slik at han i mindre grad trekker på elevenes egne erfaringer og refleksjoner i møte med litteraturen i klasserommet. Han argumenterer for at disse tankene gjerne kommer av egen skoloring i tiden hvor nordisk ble sett på som et vitenskapsfag. Vektlegging av litteraturhistorien finner vi også til en viss grad hos Janne ved Sørskolen, som konkret viser til Ibsens *Gengangere* som en tekst som «i [hennes] øyne er dannende». Janne tenker at norskfaget er et modningsfag der du «sår noen frø», og at du som elev «ikke skjønner verdien av de [litteraturhistoriske tekstene] før du fyller 25».

5.1.2 Tekst i kontekst

I intervjuet samtaler lærerne om hvordan de planlegger litteraturundervisningen. I tidligere undervisning med kjønn og seksualitet som tema trekker lærerne frem å ha brukt NRK-seriene *Jævla homo*, *SKAM* og *F-ordet*, filmen *Mannen som elsket Yngve* og romanen *Hør her 'a!* i undervisningen. Marit og Solveig tar ofte utgangspunkt i et gitt tema, og gjør valg av tekst og undervisningsopplegg i tilknytning til tematikken. Litteraturhistoriske tekster inngår her, men jeg tolker det ikke slik at disse får overveiende plass i undervisningen. Janne gjør også bruk av en tematisk tilnærming til litteraturundervisningen, men denne bærer i større grad preg av klassiske litteraturhistoriske tekster som kan bygge opp under samtidstekster med samme tematikk. Hverken Knut eller Morten har en uttalt tematisk tilnærming til undervisningsplanleggingen. De setter som regel teksten først, enten i et litteraturhistorisk perspektiv, slik

Knut gjør, eller ved å plukke en hvilken som helst tekst, og så jobbe rundt denne tematikken innad teksten, slik Morten gjør.

Felles hos flere av disse lærerne er at de knytter disse tekstene opp til andre tekster, gjerne fra litteraturhistorien. Janne ser for eksempel aktivistiske tendenser fra realismen gjennom det moderne gjennombrudd og Georg Brandes' programerklæring. Marit forteller at hun har jobbet med *F-ordet* i tilknytning til Camilla Collett og feminisme-tematikk. Hun har bemerket seg dette mønsteret relativt ofte i egen planlegging:

Marit: Jeg vet ikke om jeg gjør det bevisst eller ubevisst, men jeg ser jo at jeg ofte finner litteratur som det også finnes filmer av, eller tv-serier, klipp, eller dokumentar. At de kan supplere hverandre, på en måte. Hvis jeg har noen alternativer med noe litteratur, så kan jeg se i boken at den handler om feminisme, og da tenker jeg, åh, den serien om Ulrikke Falch, ja, men da går jeg for den boken.

Den tematiske tilnærmingen til litteraturundervisningen benyttes når betente og vanskelige temaer tas opp i undervisningen. Både Marit og Solveig påstår at de føler elevene bidrar mer i undervisningen når man knytter typografisk tekst til annen type tekst, gjerne i multimodal form. For å bygge bro mellom litteraturundervisningen og eleven, vektlegger Solveig bruk av samtidslitteraturen i undervisningen. Hun bruker miljøvern som eksempel, og påpeker at «det er interessant å se hva man diskuterer nå da, i samfunnet». Det virker som at Solveig antar at jo nærmere teksten er elevens samtid, jo mer engasjerte vil de være i undervisningen. Et sentralt mål ifølge henne er å skape «aktive medborgere» i klasserommet:

Solveig: Det er jo viktig at vi øver opp evnen til å diskutere og at de skal bli aktive medborgere, og både analysere og diskutere selv da. Og man kan jo sammenligne fra tidligere tider. [...] Det gjelder jo både sakprosa og skjønnlitteratur da.

Uttalelsen insinuerer at Solveig tar utgangspunkt i en samtidstekst med et gitt tema, og at denne teksten *kan* knyttes til «tidligere tider» og tekster fra litteraturhistorien. Kollega Janne forteller på samme måte at hun noen ganger jobber tematisk med litteraturen, men hun ser ut til å vektlegge de litteraturhistoriske tekstene i større grad enn Solveig:

Janne: Jeg er mer styrt av litteraturhistorie, og så synes jeg det er viktig å ta tak i det som rører seg i samfunnsdebatten. [...] Det er jo mange betente temaer vi er innom, og det jo mange moderne tekster, kanskje særlig i film da, som elevene kjenner til, som tar opp mange sånne temaer som du kan speile den eldre litteraturen i. For eksempel [...] sånn som homofili med *Mannen som elsket Yngve*. [...] Det er jo veldig mange tema som du finner, uavhengig av tid da.

I samtalen opplever jeg både Solveig og Janne som lærere som anser alle typer tekster som verdifulle, men det ligger en antydning til at Solveig er mer pro samtidslitteratur enn det Janne er. Janne ser muligheter til å «speile den eldre litteraturen» i «mange moderne tekster», men er åpen om at den tematiske undervisningen også kan stå «uavhengig av tid».

Morten anlegger et mer tekstbasert perspektiv på litteraturundervisningen og har bemerket seg en tendens ved skolen som ikke samsvarer med hans didaktiske praksis. Han viser til en planleggingsprosess ved Sørskolen hvor det menes at de tverrfaglige temaene skal dateres til et gitt tidsrom, og at man under dette tidsrommet skal jobbe med det samme temaet i alle klasser. Gjennom en tiltenkt temauke med bærekraftig utvikling og Greta Thunberg som eksempel forklarer han hvordan han mener at denne måten å jobbe på vil «drepe det for elevene». Han ønsker heller å snu om på det:

Morten: Jeg prøver å ta til motmæle. Jeg ville heller ha snudd det på hodet, og se at hvis jeg nesten bare nærmest plukker en tekst i blinde, av det repertoaret jeg har, [...] og la det komme litt av seg selv i undervisningen, eller om du kan prøve å fiske sånn at du får noen som svømmer innom og lukter litt på det agnet der. Jeg må i alle fall jobbe sånn, eller så går det ut over hvem jeg selv er, og da blir jeg en veldig dårlig og fake lærer.

Her forteller Morten hvordan han ikke føler seg tilfreds med å tidfeste temaer i undervisningen. Han liker ikke denne måten å jobbe på, og forsøker «heller å finne teksten først, og så lete etter tema etterpå». Hanna ved Nordskolen beskriver et lignende ønske som det Morten har. Hun kaller det «store ting», og mener det er viktig å vie god tid til det læreplanen faktisk legger vekt på:

Hanna: Jeg tenker jo veldig mange store oppgaver og store ting. Utdypning og forskning i en tekst, ikke bare «her er en tekst», og så jobber vi en time med det. [...] Hvis vi skal lese en roman, så blir det kanskje en roman om kultur og mangfold. At tankene mine går litt i hvordan jeg får dekket alle behov vi skal gjennom, men også hvordan jeg får dekket lese lyst og opplevelse.

5.1.3 Helklassesamtalen

Alle lærerne trekker frem helklassesamtalen som en av de mest brukte metodene i litteraturundervisningen deres. Både skjønnlitterære tekster og saktekster kan samtales om, og ingen av lærerne rapporterer heller om et distinkt skille mellom hvilke type sjangre som tilhører leseundervisningen og hvilke sjangre som tilhører skriveundervisningen. Flere av lærerne argumenterer for at helklassesamtalen fordrer et trygt ytringsklima:

Knut: Et klasserom har jo et pedagogisk formål. Altså vi ønsker jo alle engasjerte elever. Og vi ønsker jo alle trygge elever. Og klasserommet skal være en arena for meningsbryting. Og det skal være en arena for meningsytring.

Solveig: Det er viktig at du prøver å få til et slikt miljø der man kan snakke sammen og komme med meninger uten at man kanskje er sikker på det, at man kan diskutere ting og stille spørsmål og, for det er jo ikke sikkert de vet helt hva de mener enda, og at det egentlig skal være et litt sånn trygt sted, der man øver seg.

Her ser vi at Knut og Solveig forklarer hvordan det trygge ytringsklimaet fungerer som en grunnpilar for å kunne diskutere godt i klasserommet. Knut viser til begrepene «meningsbryting» og «meningsytring», og legger med dette føringer for at klasserommet er en arena hvor elevenes tanker, meninger og ideer skal synliggjøres, men også utfordres. Klasserommet Solveig tegner opp, bygger på en tanke om at helklassesamtalen er et ledd i en større meningsskaping der elevene gis muligheten til å «øve seg» uten å «oppfordre til skarpe fronter», som hun senere nevner. Hun trekker frem uenighetsfellesskapet som «fruktbart for samtalen» ved å la ulike tanker, syn og holdninger få like stor plass i undervisningen. Meningsytring må ifølge henne bygge på prøving og feiling.

Morten ved Sørskolen kan vise til erfaringer med det han omtaler som «fattige diskusjoner» i helklassesamtaler. I de tilfellene elevene jobber resonnerende med tekst, vil dette i de fleste tilfeller være mest fruktbart hvis arbeidet gjennomføres skriftlig. Hvis elevene får i oppgave å undersøke og sammenligne tekster opp mot hverandre, operer han gjerne med et tekstvalg klassen har vært gjennom over tid, og elevene får i oppgave å se disse tekstene opp mot hverandre for «å få frem forskjeller og nyanser i synet på ulike saker». Dersom et slikt arbeid gjennomføres muntlig, enten i form av en presentasjon eller i en helklassesamtale, vil denne diskusjonen og drøftingen ifølge han bli fattig:

Morten: Å jobbe med resonnerende tekst kan være bra, men en utfordring med det, er at hvis man skal gjøre det muntlig så vil de fleste, dersom de har noe som kan oppfattes som et avvikende perspektiv, da vil man gjerne bare ha det foran læreren. Fordi at man ikke tør.

I dette utsagnet beskriver Morten en trend som også flere av de andre lærerne kan melde om. Solveig understreker at dette kan ha noe å gjøre med at elevene er «redde for å støte noen»: Marit trekker frem en mulig frykt hos elevene for og anses som «et dårlig menneske om du stiller deg kritisk». I delkapittel 5.3 presenterer jeg noen sentrale utfordringer ved å føre en helklassesamtale med skeiv seksualitet som tematikk.

5.2 Tolkning og førsteinntrykk av teksten

Før intervjuet fant sted fikk lærerne utdelt hvert sitt eksemplar av *Homoflokar*. Med boken fulgte et leseoppdrag hvor lærerne fikk i oppgave å reflektere rundt hvilken sjanger de ville plassere boken inn under, samt hvordan de kunne tenke seg å jobbe med verket i litteraturundervisningen. Janne har lest de to første kapitlene i boken. Solveig har lest hele boken før, og leste den ennå en gang frem mot intervjuet. Morten, Knut, Hanna og Marit har lest kapittel to, som de fikk i oppgave å lese.

Lærerne viser ulik grad av engasjement i møte med teksten, og har følgelig ulike tanker om hvordan den kan og bør brukes i undervisningen. Alle seks lærerne er likevel enige i at innholdet i teksten ikke er kontroversielt, og alle ser muligheter ved å bruke teksten i undervisningen.

5.2.1 Hva synes lærerne om teksten?

Lærernes personlige tanker om teksten er noe sprikende. Teksten beskrives på Nordskolen som en «aktivistisk dannelsesstekst» (Knut) med «både subjektive og objektive sider» (Marit), og på Sørskolen som en «morsom, populær-vitenskapelig tekst» (Solveig) med et kjønnsløst samfunn som undertekst (Morten). Ved Nordskolen viser Marit et sterkt engasjement for teksten og dens tematikk. Hun kan raskt fortelle at hun skal lese resten av boken, og at hun i tiden fremover vil bruke den i norskfaglige undervisningsopplegg som tar opp temaer som kjønn og seksualitet. Ved Sørskolen konkluderer Janne med at dette ikke er den første teksten hun ville tatt med inn i klasserommet. Dette springer ut av «helt personlige årsaker» som ikke nødvendigvis har noe med innholdet i teksten å gjøre, men heller hvordan den er skrevet. Hun påpeker at temaer som kjønn og seksualitet er viktig å diskutere i klasserommet, men hun drøfter tanken om at det «kanskje hadde vært andre tekster som hadde vært lettere tilgjengelig for elevene» i møte med denne type tematikk.

Samtalene om teksten skildrer to sentrale motsetninger til hvordan man ville jobbet med den. Noen av lærerne viser til et ønske om å diskutere tekstens innhold og tematikk, slik de tidligere i samtalen vektla litteraturens rolle som dannende, opplevelsesrik og identitets-skapende hos elevene. Andre lærere mener teksten kan brukes til rene analytiske formål i undervisningen, med særlig vekt på tekstens form. I all hovedsak handler dette om å undersøke tekstens argumentasjonsrekke og retoriske skildring av tematikken. Dette kan ha noe å gjøre med at noen av lærerne stiller seg kritiske til hvordan Fridtun fremlegger et «oss» og et «dem» i favør de skeive. Morten henviser til et sitat fra en annen bok av Fridtun – *Språket er ei bukse* (2019) – som han selv har brukt i tidligere undervisning. Sitatet står i tilknytning til språkdebatten, og er ifølge han uttrykt slik: «Kanskje motstanderne våre har like god grunn til å mene det de mener, som vi har til å mene det vi mener». Han mener sitatet innehar et holdningsuttrykk som prinsipielt sett er «nyttig å ha med seg, i flere ulike tema»:

Morten: Mens når jeg leser denne teksten, så opplevde jeg på en måte retorikken der som at hun har glemt litt det prinsippet. For meg så hadde kapittelet vært mer interessant hvis hun ikke hadde satt opp den utdefinierungsstrategien, sånn retorisk, som jeg opplever at det kapittelet bærer preg av. Det gjør på en måte at det mister litt tyngde for meg.

Janne: [...] Jeg skrev til slutt «ok, men...» fordi jeg tenkte at dette er jeg litt sånn avventende til, [...] fordi jeg leste det som at hun setter seg selv i en bås, der hun er «vi», og de heterofile er «dem». Og hadde mange forutinntatte tanker om heterofile da. Særlig kvinner. Og da tenker jeg at, okei, hun var veldig kategorisk andre veien, mot de som hun mener er kategoriske mot homofile da.

I dette utdraget ser vi at samtalen dreier i retning av flere retorisk-analytiske forhold ved teksten. Den retoriske teknikken brukt i teksten ser ut til å ha fanga oppmerksomheten til Morten og Janne. De uttrykker senere at teksten «kanskje slår inn noen åpne dører», og Morten påpeker videre at han tror han hadde «tjent mer på å ikke være så hard i klypa» i sin egen undervisning. De begge gir uttrykk for en kritisk distanse til det retoriske grepet i teksten. Dette har ifølge Morten noe å gjøre med at «hun skriver svært godt», og at «det er ikke noe vanskelig å la seg fenge av språket og argumentasjonsteknikk og virkemidler og sånn». Videre i samtalen diskuterer de motsetningen mellom innhold og form og ser ut til å komme frem til en didaktisk forståelse som forener disse motsetningene ved å gi teksten en motstemme:

Intervjuer: Hvordan ville dere ha jobbet med denne teksten i undervisningen?

Solveig: Finne synspunkt og ja, argumentasjon og virkemidler. Man kan jo jobbe sånn med den, men man kan jo også sammenligne med andre da, som har annerledes synspunkt.

Intervjuer: Hvem eller hva kunne man sammenligne med? Trenger denne teksten en motstemme, først og fremst?

Solveig: Nei, jeg vet ikke hvem det kunne vært. Men kanskje at det kan være litt sånn klargjørende, og se den tydeligere da, hvis du ser en annen tekst imot.

Morten: Alle tekster trenger motstemmer, ja.

Solveig: Men du kunne jo for eksempel, som du sier Morten da, som forklarer det med islam og Koranen og hvordan de ser på det. Det kunne vært en motstemme da.

Janne: Både konservative, religiøse stemmer, men og for eksempel folk som støtter homofile, men kanskje ikke støtter estetikken i Pride¹⁰, for eksempel. Hun snakker jo litt om Pride.

¹⁰ Pride er en internasjonal årlig markering og feiring av skeiv kjærlighet og mangfold (Berge, 2017). Markeringen har som mål å synliggjøre skeive i befolkningen og bidra i kampen for skeives rettigheter og aksept. Oslo Pride, Norges største Pride-markering, arrangeres av FRI. Det er viktig å skille mellom Pride som bevegelse og FRI som organisasjon.

Samtalen springer ut fra en tidligere diskusjon hvor lærerne diskuterer forholdet mellom religion og seksualitet (se delkapittel 5.3.1). Sammen skaper de en tanke om å utfordre både tekstens retorikk og tematikk ved å tillate motstemmer inn i undervisningen. På denne måten får de utforsket teksten som litteraturvitenskapelig og ideologisk analyseobjekt. Solveig ville gitt elevene mulighet til å undersøke tekstens synspunkter, argumentasjonsrekke og bruk av virkemidler. Det er ikke før hun foreslår å sette teksten opp mot Koranen at det rent innholdsmessige i teksten får fokus; dersom man inkluderer en motstemme, kan man undersøke «hvordan de ser på det», og ikke bare hvordan Fridtun gjør retoriske formuleringer i teksten.

Jeg opplever at lærerne ved Sørskolen ville ha brukt en motstemme for å utfordre Fridtuns agenda i teksten. På konkret spørsmål om hvordan man kan innta et analytisk fokus på teksten, men likevel holde seg til tekstens tematikk, foreslår både Morten og Knut fra Nordskolen å gi elever ulike leseoppdrag. Morten henviser til formålsparagrafen som ifølge han påpeker at elevene skal utfordre rådende tanker og ideer i sin egen tid. Sitatet fra *Språket er ei bukse* (2019) mener han kan fungere som en katalysator for å innta et annet perspektiv: «Du kan bruke dette nærmest som en metode på det som jo står i formålsparagrafen». Med dette mener han at diskusjoner foregår mer konstruktivt om man unngår å henge ut meningsmotstanderne sine. Knut, som tydelig ser på norsk som et redskapsfag, er klar på at han ville lagt et analytisk perspektiv over teksten, med fokus på ulike lese måter:

Knut: For eksempel at du skulle prøve å lese den partisk. Hvem er dette? Hva vil hun? Hvilket budskap har hun? Eller jeg kunne ha sagt at vi skulle lese mer kritisk. Hvordan kan vi imøtegå argumentasjonen hennes? Hvordan skal vi forholde oss? Hva er mine synspunkter?

Det som skiller Knut fra Morten, er at han senere i samtalen argumenterer for at teksten ikke nødvendigvis trenger en motstemme. Knut ville heller gått konkret inn i teksten og utforsket budskapet og argumentasjonen i den. Dette kan henge sammen med måten han vanligvis legger opp undervisningen; teksten kommer først, og konteksten kommer etter. Morten på sin side er svært klar på at alle tekster trenger motstemmer. Det kan likevel ligge en antydning til at han mener dette er ekstra viktig i møte med Fridtuns tekst, som han omtaler som en «såpass polemisk» tekst. Han foreslår å legge teksten til et undervisningsopplegg om argumentasjon, der fokuset gjerne kan ligge på å forsøke å forstå hvordan man kan «argumentere godt for sitt syn» uten å trække på andres meninger.

Side om side ved diskusjonen om partisk lesing av teksten, trekker Hanna ved Nordskolen sine tanker mot språket og de mange begrepene i teksten, som ifølge kollega Marit bærer preg av å være muntlig i formen. Hanna ser et potensial i at teksten kan være en god modelltekst for akademisk skriving, men innleder diskusjonen ved å knytte språket i teksten til begrepslæring:

Hanna: Først ville jeg nok sikkert ha snakket om innhold, for litt mer dannelsesundervisning. Det er jo mange begreper vi kanskje må snakke mye om [...]. Som bare tekstlig, så synes jeg dette er en fin måte å se på hvordan man skal skrive en akademisk tekst, hvis man ikke ser på innholdet da. Men ja, det må nok være ganske mange gode diskusjoner som vi kan lede rundt i klasserommet. Om samfunnet, om hvordan vi ser på det, om hvordan vi har sett på det opp gjennom tidene. Historisk også.

Det kan tenkes at Hanna i dette utdraget mener at elevene bør kjenne til de mange begrepene som gjennomsyrer teksten. Fridtuns tekst bærer i flere sekvenser preg av et intrikat ordforråd en vanligvis ikke opererer med i den norske skolediskursen. Flere av ordene, som for eksempel «kjønnsdrift» og «reproduksjon», kan være vanskelig å definere og skille fra hverandre. Det samme kan «homofobi» og «homonegativisme» være. Marit deler samme tankegang som Hanna, men hun legger særlig vekt på de mange negativt ladde ordene som er del av teksten, og argumenterer for at dette kan knyttes direkte til norskfaget:

Marit: Og det her med at hun snakker om at hun tar utgangspunkt i disse fra motstandsbevegelsen og [...] formuleringer de bruker, som «vårt folk», «blodslinje», «vår videre eksistens». Bruker slike typer ord da. «Homolobbyen» som hovedfiende, den delen synes jeg er veldig interessant, for den går jo inn på det norskfaglige. Altså hvilke ordbruk velger vi å bruke for å splitte grupper, for å skape ett «oss» og «dem». Hvordan vi gjør det gjennom språket. Og på den måten kan vi også se hvordan språk skaper bilder.

Det kan her virke som Marit gjør en indirekte referanse til læreplanens kjerneelementer språket som system og mulighet og språklig mangfold. Det ligger ifølge henne en mulighet i å ta utgangspunkt i de språklige bildene og bruken av ladde ord og konnotasjoner for å utforske

hvordan språk brukes som verktøy for å splitte folkegrupper. Dette litteraturdidaktiske grepet tolker jeg – på samme måte som forslaget om å gjøre bruk av ulike leseoppdrag – som den nærmeste klasseromsaktiviteten som forener fokuset på innhold og form i teksten.

5.2.2 Sjangerspørsmålet

I diskusjonen rundt teksten får lærerne i spørsmål å drøfte hvordan de ville klassifisert teksten i henhold til sjanger. Ved begge skolene jobber lærerne seg frem til ulike sjangerbegreper som best kan beskrive teksten. Det er bred enighet hos lærerne om at teksten tilhører sakprosa-sjangeren, og flere av lærerne legger sjangerkategorier som essay og debattinnlegg over teksten. Morten skiller seg ut som den eneste som ville klassifisert teksten som skjønnlitteratur. Utdraget under viser hvordan lærerne ved Sørskolen bygger frem en sjangerforståelse rundt teksten:

Solveig: Den er litt sånn essay/kåseri-aktig, samtidig som du har alle de fotnotene da.

Janne: Jeg tenkte essay jeg.

Solveig: Men det er jo personlig og faglig på en gang.

Morten: Ja, en eller annen form for debattinnlegg.

[...]

Morten: Hvis man måtte velge mellom skjønnlitteratur og sakprosa, så tror jeg at jeg ville klassifisert den som skjønnlitteratur da. Retorikken i det [teksten] fremstår med en mykemiddelbruk som anlegges mer i den båsen [skjønnlitteratur].

Her ser vi hvordan lærerne i samtalen forstyrres av den varierte fremstillingsformen i teksten. Grunnlaget for at lærerne kategoriserer teksten på den måten de gjør, ligger muligens i hvordan Fridtun gjør store variasjoner mellom henvisninger til historiske og samtidsnære kilder, historier fra eget liv og satiriske skildringer av det heteroseksuelle «vi-et». Morten gjør sammenligninger til Knausgård og *Min kamp*-litteraturen i møte med sjangerspørsmålet. Han begrunner denne sammenligningen ut ifra måten Fridtun gjør bruk av ulike retoriske verktøy på teksten. Knut ved Nordskolen nærmer seg en lignende tankegang der hvor han argumenterer for at man kanskje kan kalle teksten en form for «stream of consciousness, for her er både blandede følelsesuttrykk, og argumentasjon». Han er likevel tydelig på at han ikke ville klassifisert teksten som skjønnlitteratur – både fordi teksten ikke har en konkret handling

med konkrete personer, og fordi den ikke gir innsyn i en fiktiv verden. Han klassifiserer teksten, sammen med Marit og Hanna, som et essay, som er «en litt sånn gråsonesjanger».

Bakgrunnen for sjangerkategoriseringen ved Nordskolen ligger i måten Fridtun blander den objektive argumentasjonen i form av kildeføring med den subjektive problematiseringen av det hun fremskriver som den tolerante majoritet. Knut som tidligere omtalte teksten som en «aktivistisk dannelsesstekst» påpeker at teksten synliggjør de problemene en gjerne møter med argumentasjon i skriftlige ytringer. Han mener Fridtun fanges litt i formen på teksten:

Knut: Du kan kanskje si at det er *litt* sånne skjønnlitterære trekk ved at det er en dannelsesstekst, på en måte. At hun skriver om sin egen identitet. Finne sin stemme, der hun konfronterer ulike grupper. Det synliggjør jo litt av problemene med å gjøre det i tekst. Altså det at hun [...] må ha noen å argumentere mot. Altså det går greit med de ekstreme, men det går ikke så greit med de tolerante.

Knut trekker paralleller mellom det aksjonistiske i teksten og Pride-aktivisme, som han omtaler som «en positiv form for aksjonisme, for der viser man frem sin egen identitet, der taler man ut ifra hvem man er». Jeg tolker det slik at Knut anser Pride som en synliggjøringskampanje hvor man går i tog, til forskjell fra Fridtun som løfter debatten og har en mer argumentativ holdning til tematikken. Forskjellen på disse to formene for aktivisme viser seg ifølge han med at man «i litterære tekster, eller i saktekster, gjerne må argumentere mer i teksten».

5.3 utfordringer i møte med skeiv litteraturundervisning

Gjennom samtalene ved skolene dukket det underveis opp flere problemstillinger og utfordringer knyttet til bruk av tekster med skeiv tematikk i litteraturundervisningen. Diskusjonene bygger på tidligere erfaringer i klasserommet, og jeg vil i det følgende presentere tre sentrale utfordringer lærerne melder om å møte i dagens klasserom.

5.3.1 Kolliderende minoriteter

Ved Sørskolen merket jeg meg hvordan lærerne underveis i samtalen viet betydelig tid til å diskutere hvordan teksten ville blitt tatt imot i deres respektive klasser. Diskusjonen springer ut fra en viten om at det i klasserommene deres er flere elever med religiøs bakgrunn, og jeg

bemerket meg at det ligger antydning til et spenningsfelt i forholdet mellom religion og seksualitet. Janne kan blant annet fortelle at hun opplever seksualitet som et «lettere [tema] å snakke om enn religion med elever». Store deler av diskusjonen omhandler hvorvidt skeiv seksualitet kan legitimeres i møte med troende elever. I utdraget under deler Morten og Solveig erfaringer fra klasserommet:

Morten: Jeg tror ikke jeg har opplevd å ha elever som på en måte ville tenkt at man var prinsipielt imot skeive. Det har i hvert fall ikke kommet tydelig til uttrykk i klasserommet eller i tekster. Det virker som de er veldig tolerante, og at det heller motsatt vei, at hvis noen prøver å ytre seg den veien, så er de ute på en måte.

[...]

Solveig: Jeg har jo mange elever som ikke har bodd så lenge i Norge, og der finner du jo mange holdninger mot homofili, så der er det viktig å jobbe med det.

Diskusjonen skildrer et viktig aspekt ved demokratiforståelsen vår i skolen. Der hvor Janne finner det mer utfordrende å snakke om religion enn seksualitet, påpeker Morten at han aldri har erfart at elever ytrer seg negativt eller kritisk til skeive i klasserommene hans. Han opplever heller elevene som svært tolerante når de uttrykker seg. Solveig, på den andre siden, ser ut til å forsøke å nyansere Mortens kommentar ved å påpeke at negative holdninger mot homofile fortsatt eksisterer. Det kan antas at hun her tenker at det er prinsipielle forskjeller mellom utøvd negative ytringer og iboende negative holdninger. Likevel mener hun at det er viktig å jobbe med holdningene, og samtidig være bevisst at dette er en prosess som tar tid; «Norsk har vi jo med elevene i tre år, og man kan jo se litt utvikling da». Hun trekker igjen frem hvor viktig det er å gjøre selektive valg av tekst, samtidig som man «tenker at man ikke alltid kan løse et problem på en time da, men at man kan drive sånn langsiktig». Hun kan fortelle om et vellykket arbeid med den interseksjonelle romanen *Hør her'a!* (2020) av Gulraiz Sharif i en klasse med flere minoritetsspråklige elever. Nærhetsprinsippet gjorde møtet med boken til en positiv opplevelse:

Solveig: Boken handler om en muslimsk familie med en gutt på ti år som vil gå i jenteklær og oppfatter seg selv som jente. Og den leste vi i en klasse med minoritets elever, og den er óg skrevet på multietnolekt, og den er veldig morsom, og den fungerte superbra i klassen fordi de liksom kjente seg så veldig igjen da, og de så at det var viktig. Den traff i den klassen.

Solveigs undervisning tar form som en suksesshistorie, og er ifølge henne et tydelig eksempel på hvor viktig det er å differensiere undervisningen. Hun anser bøker som *Hør her 'a!* å være særlig viktig i klasser hvor en antar at negative holdninger mot skeive er mer utbredt. I et forsøk på å få lærerne til å drøfte hvordan man imøtegår elever som tilhører andre minoritetsgrupper springer diskusjonen over til holdninger til homofile i religiøse miljøer generelt, og hos muslimer spesielt:

Intervjuer: Det eksisterer forskning som argumenterer for at enkelte innvandrere kan anse homofili som noe norsk. Kanskje det kan ha noe med saken å gjøre?

Solveig: Noe vestlig og, er det ikke? At det liksom står for total frihet, eller at det ikke er noen grenser, tenker noen.

Janne: Men man skal ikke så langt tilbake i Norge før dette var vanskelig. [...] I konservative kristne miljøer var det veldig fokus på sånne syndige temaer som sex utenfor ekteskap og skilsmisse, gjengifting og homofili. [...] Det er jo jammen ikke lenge siden, og Norge er jo veldig mangfoldig når det gjelder alle disse holdningene på disse temaene. [...] Særlig i religiøse sammenhenger er dette faktisk et reelt vanskelig trosspørsmål, for det handler om synd.

Morten: Ja, men måten å argumentere på der er litt sånn unyansert, fordi man kan jo ikke snakke om religion som et fenomen som i kulturen eller samfunnet vil utvikle seg likt.

Morten utbroderer videre ved å snakke om legitimeringsprinsippet i religiøse spørsmål. For han er det viktig å være bevisst på om homofili kan legitimeres i de religiøse tekstene. Han bruker islam som eksempel, med Koranen som autoritet:

Morten: Så da må du se på, *hvis* en muslim har de holdningene, *kan* de holdningene legitimeres i Koranen og sira? Hvis ja, så er det det perfekte mennesket som du skal etterstrebe.

Janne: Og svarene vil jo være ulike.

Morten: Nja, det vil ikke ...

Janne: Tror jeg.

Morten: ... være ulike hvis du går til Koranen. For den fins bare bokstavelig talt i himmelen, og den har du ingenting med å tolke. [...] Det er så veldig lett å tenke

evolusjonistisk da, også kulturelt, spesielt når du er sekulær og tror at du lever i et monosekulært samfunn. Du gjør ikke det, vi lever i et multikulturelt samfunn.

Morten fortsetter ved å henvise til Shmuel N. Eisenstadts¹¹ teorier om «multiple modernities», hvorpå han sier at «du får ikke én modernitet, når utgangspunktene er så forskjellig som det er i for eksempel islam, kristendom og buddhisme. Det fører til helt ulike moderniteter da».

Morten forsvarer religiøse minoriteter i diskusjonen, og i samtalen tolker jeg det slik at han tydelig verner om at det også innenfor utdanningssektoren skal være et tydelig rom for religionsfrihet. Han anerkjenner at det i forholdet mellom religion og skeiv seksualitet kan «ligge an til å være en veldig stor konflikt». Tankene til Morten utfordres av både Solveig og Janne:

Solveig: Men du har jo samtidig menneskerettigheter og lover.

Janne: Ja, det har du.

Solveig: Og det er jo andre bøker ...

Morten: Ikke som triumfer Koranen, vet du. Ingen. Pluss at det finnes egne menneskerettigheter innenfor Den arabiske liga¹².

Solveig: Ja, men hvis man bryter med norsk lov, og er norsk statsborger, så kan du jo ikke..

Diskusjonen er interessant i lys av at det i tilfeller som dette forekommer en konflikt hvor to «konkurrerende» minoriteter i samfunnet skal ivaretas. Morten er klar på at du gjør det vanskelig for deg selv som lærer dersom du ber dine muslimske elever om å bestride Koranen. Solveig og Janne forsvarer den seksuelle minoriteten gjennom menneskerettighetene, hvorpå Morten henviser videre til hvordan «menneskerettighetene er et resultat av en vestlig forståelse av hva et menneske er», og argumenterer for at det er så lett å tenke at andre skal ha de samme meningene som deg. Han beskriver det som et overgrep: «Man gjør seg jo på en måte skyldig i et slags overgrep der da, fordi at der er det andre røtter for hva de mener». I møte med skeiv litteratur i norskfaget gjør han en påminnelse om at verdigrunnlaget

¹¹ Shmuel N. Eisenstadt var en israelsk sosiolog som gjennom studier av moderniteter og sivilisasjoner utviklet kunnskap om sosial endring og modernisering (Holbergprisen, u.å.). Han vant Holbergprisen i 2006 for sitt virke. Se referanse for utfyllende informasjon.

¹² Den arabiske liga er en politisk organisasjon med det mål «å fremme arabisk enhet gjennom politisk og praktisk samarbeid mellom medlemslandene» (Leraand, 2022).

i skolen også fordrer å opparbeide en toleranse overfor ulike religiøse meninger og minoriteter.

5.3.2 «Woke»-bevegelsen, kritisk tenking og sosiale medier

Vårt digitaliserte samfunn gjør det mulig å ytre meninger og tanker til et bredt publikum over relativt kort tid. Med digitale og sosiale medier følger meningsytringer fra alle kanter. Som forbruker og forvalter av disse mediene får vi innsyn i hva som rører seg i samfunnsdebatten på tvers av land og kontinenter. Mediene fungerer ofte som talerør for utenforskap, diskriminering og urettferdighet. Morten påstår at vi lever i en «trigga kultur», og at tanken om å skille seg ut som eleven med «avvikende perspektiver» påvirker hvordan du ordlegger deg i møte med betente temaer – om du i det hele tatt gjør det. Dette nye fenomenet er blant annet interessant å undersøke i møte med kritisk tenking.

Både Morten og Janne kan vise til erfaringer hvor elevene tolker skjønnlitteraturen som den fiktive sjangeren og sakprosaen som sjangeren man forholder seg kritisk til. Solveig tror dette har noe å gjøre med hvordan elevene er opplært til å tenke at man i skjønnlitteraturen trer inn i et fiktivt univers, uten å tenke på «at man vil noe med teksten som forfatter». Morten viser på den andre siden til sakteksten, som han mener stemples som «fake» av elevene, fordi det er slik de har lært å analysere sakprosa. Han kaller den kritiske lesingen av sakprosa som en form for indoktrinering:

Morten: De har en veldig god forståelse av hva de skal være kritiske til. Men det er jo ikke akkurat kritisk tenkning da, når du har lært deg hva du skal være kritisk til. Det er jo på en måte en form for indoktrinering.

Det kritiske blikket på teksten holdes som regel innenfor det politisk korrekte. Morten beskriver den «rådende sannhet» som ofte synlig i klasserommet, og han har gjort seg bevisst hvordan elever «ofte vil være helt sånn ukritiske og mer eller mindre sluke budskapet og presentere det som det *er*» i møte med tekster med klare aktivistiske formål. Dette gjelder ifølge han i all hovedsak tekster som ligger nærme elevene i tid og på deres egen doxa. Tekstenes meninger, holdninger eller verdier tar i klasserommet verdi som udiskutable elementer.

Erfaringen Solveig gjorde seg når hun underviste om Sharifs *Hør her 'a* fungerer som et godt eksempel på hvordan den «rådende sannhet» tar form i praksis. Etter å ha gjennomført undervisningen i klassen med minoritetselevne, forsøkte hun å undervise om den i en ordinær studiespesialiserende klasse. Hos disse elevne, som hun beskriver som «veldig åpne og tolerante» elever uten «noen problemer med homofili eller transpersoner», opplevde hun at de hadde berøringsangst til boken og tematikken. De oppfattet det som kritikk mot muslimene å diskutere boken, og en konstruktiv diskusjon fant sted som mangelfull. I tillegg synes de boken var slitsom å lese på grunn av det multietnolektiske språket.

Disse erfaringene kan også Janne vise til. Hun mener at man ofte blir ute etter konfrontasjon i møte med betente temaer i helklassesamtaler, og at dette bygger på et økende krav om toleranse i befolkningen. Hun savner mer «hardhudet uenighet» der hvor elevne ofte søker etter «den konklusjonen de tror læreren vil ha», eller etter de meningene og tolkningene som er «veldig trygge å ha». Janne tror gjerne dette har noe med sosiale medier å gjøre, og at frykten for at diskusjoner tas ut av kontekst og publiseres i sosiale kanaler, gjør det utfordrende for elever i det hele tatt å diskutere og ta opp vanskelige temaer. Morten påpeker samtidig at man som lærer må være bevisst hvordan mobiltelefonen brukes i undervisningen. Han er blitt «helt kompromissløs» på mobilbruk i undervisningen i frykt for å gå viralt med en video hvor undervisningskonteksten ikke synliggjøres. For å skape en autentisk og ærlig dialog foreslår Janne å ta i bruk den filosofiske samtalen: «Da vil ikke målet være å vinne debatten eller å komme ut som seirende part, men faktisk klare å lytte og tør å lytte til ulike ståsteder». Hun tror at temaer med en betent politisk undertone – som religion og seksualitet – kan være lettere å inkludere i undervisningen om man legger de rette premisene for samtalen.

På spørsmål om retorikken i Fridtuns tekst er kontroversiell, er Morten tydelig på at han mener tekstens budskap skyggelegges av fremstillingsformen. Han problematiserer Fridtuns ubalanserte fremstilling av «oss» og «dem» ved å vise til «woke»-tendensene¹³ i USA. Han forteller at han i tidligere undervisning har bedt elevne undersøke fremstillingen av rasisme i sosiale medier som TikTok og Snapchat og i ulike nyhetssaker fra USA. Undervisningen bidro til «interessante samtaler» der elevne fant at de «såkalte antirasistene» tok til angrep på grupper som i liten grad blir diskriminert – her forstått som majoriteten. Han fremholder at det

¹³ Å være «woke» er ifølge Oxford English Dictionary å være «bevisst» eller «godt informert» i politisk eller kulturell forstand. Denne forståelsen av begrepet hadde sin oppstandelse på midten av 1900-tallet, men har det siste tiåret vært i økende bruk i populærkulturen for å “alert to racial or social discrimination and injustice” (Martin, 2017). Begrepet har stått særlig sterkt under Black Lives Matter-bevegelsen og i nyere sosiale medier som TikTok, Twitter og Instagram.

siste budskapet i betente diskusjoner bør bygge på «et likeverd og en diskurs og en holdning og verdi hvor vi ikke rangerer og ekskluderer». Jeg tolker det dit at han anser Fridtuns tekst som et angrep på den seksuelle majoriteten, de heterofile, der «noe som har blitt sett på som et problem, plutselig bare flipper rundt, i stedet for å finne den der fine balansen».

Til samtalen bringer Janne en antakelse om at dagens ungdom er selviske i den forstand at de selv kjenner på ulike former for utenforskap. Det kan enten være at elevene tilhører en annen minoritetsgruppe, eller at de blir ilagt ulike sosiale sanksjoner fordi de ikke er en del av de kule i klassen. Elevene er «ganske nærme seg selv», ifølge Janne. Morten hevder at det i denne sammenhengen kan være «ganske krevende og liksom skulle ta stilling til hele det spekteret» som Fridtun skriver om:

Morten: De skal både, kanskje la seg hisse opp av at nå er noen [skeive] lei av å bli tolererte, mens andre steder så tolereres det ikke engang at du hadde ytra et gram av homotoleranse, for da er du død i neste sekund, på en måte.

5.3.3 Å være majoritetslæreren

Ved Nordskolen sentrerer en større del av samtalen seg rundt de siste avsnittene i kapitlet, og det er rundt denne tematikken det ser ut til at lærerne ser det mest interessante med teksten, men også det mest utfordrende som lærer. Samtalen inntar et lærerperspektiv på temaet, og i diskusjonen reflekterer Knut og Marit over hvordan man kan forholde seg normkritisk og inkluderende når teksten tas opp i undervisningen. Knut innleder samtalen slik:

Knut: Akkurat det med hvordan det er å være homofil blant en tolerant majoritet. Jeg synes det er et veldig interessant spørsmål. Hun kommer jo først inn på det på de siste sidene, og så bare slipper hun tematikken. Første gang jeg leste teksten så tenkte jeg at første del er å slå inn åpne dører, for du kan si at den motstandsalliansen, eller egentlig alle ytterliggående bevegelser, er farlige, på mange måter, og økende, men samtidig veldig perifere. Altså majoriteten, det er de som er mest interessant. Nå kappes jo folk om å være mest homotolerante. Hva betyr det egentlig?

Her ser vi hvordan Knut velger å navigere samtalen mot det mindre ekstreme med teksten, altså hvordan den heterofile majoritetsbefolkningen bør opptre i møte med de argumentene

Fridtun presenterer i teksten. Han beskriver det som en «klam omfavelse», og tror det har noe å gjøre med at seksualitet som tema er knyttet til skam: «Det er vanskelig å sette seg inn i en annens skamfølelse. Det er veldig vanskelig å forstå, i det hele tatt».

Både Hanna og Marit synes dette er en interessant vinkling på tematikken. Marit stiller seg blant annet spørrende til hvordan man går frem i møte med negative ytringer i klassen. Hun uttrykker en redsel for å slå ned på hetsende ordbruk som «jævla homo» i frykt for å mate den tendensen Fridtun presenterer i teksten. Hun kaller det å ha lest teksten som en «øyeåpner» i form av at det «handler helt om hvordan du ordlegger deg, for det er så mange ting du må ha kontroll på samtidig».

Lærerne presenterer to mulige innfallsvinkler til denne problematikken. Den første handler om å forsøke å uskadeliggjøre skamfølelsen som knytter seg til seksualitet. Jeg tolker det slik at lærerne legger ansvaret over på det heterofile «vi-et» i kampen om å bekjempe kjipe holdninger til seksuelle minoriteter. Knut tror at historiske kilder kan være effektivt i dette arbeidet:

Knut: Derfor tror jeg det er interessant å lese... Altså de som har stått frem først, det kan gjelde AIDS-saken, alle som har brutt tabuer på noen måte, det er veldig viktige dokumenter på hva det har kostet.

For å få brutt ned tabuer knyttet til skeiv seksualitet påpeker Knut her at litteraturundervisningen bør innta en erfarings- og opplevelsesbasert dimensjon. Der hvor han tidligere har vært tydelig på hvordan han anlegger en dannelsings- og redskapsdimensjon til norskfaget, tolker jeg det her som at tekster som skildrer AIDS-epidemien vil brukes til emosjonelle formål for å få innsyn i «hva det har kostet». Ser vi sitatet i sammenheng med hvordan Knut mener seksualitet er en svært skambelagt identitetsmarkør, vil det være legitimt å anta han mener undervisningen bør bygge på følelser.

Den andre innfallsvinkelen viser seg i form av å jobbe «upersonlig» med temaet. Knut viser til at man kan jobbe «nøytralt med tematikken» ved å gi elevene ulike leseoppdrag, slik jeg tidligere i kapitlet har diskutert. Marit mener en bevisstgjøring på det rent organisatoriske plan gjør det lettere å møte betente temaer i undervisningen:

Marit: For det første prøver jeg å trygge klassen, for å skape et rom for åpenhet. Og så prøver vi å snakke litt sånn generelt, og ikke gå for mye på det personlige. Og så prøver jeg liksom å få frem dette med at «okei, nå skal vi snakke om homofili», for eksempel. Senere kommer vi til å snakke om andre typer av ting.

Å jobbe upersonlig viser seg hos Marit å ha to formål. For det første skaper læreren et rom for prøving og feiling hos elevene, slik Solveig også argumenterte for at helklassesamtalen holder seg fruktbar. For det andre bidrar bevisstgjøringen om at skeive ikke er den eneste sosiale gruppen som skal diskuteres og snakkes om til at læreren får mindre berøringsangst til tematikken og etablerer seg en stødigere ryggmargsrefleks. Hun foreslår å bruke seg selv som eksempel, fra et feministisk utgangspunkt:

Marit: Jeg ville ha sagt noe som at «jeg representerer jo en annen gruppe, kvinner, som også, på mange måter ennå blir diskriminert, og har historisk sett blitt diskriminert». Liksom prøvd å få frem at alle i dette rommet tilhører en gruppe som på en eller annen måte har blitt, og fremdeles blir, diskriminert.

En slik bevisstgjøring vil ifølge Marit kunne bidra til å fjerne den andregjøringen en gjerne er redd for å opprettholde når man som lærer underviser om og for skeive.

6 Diskusjon

Innledningsvis i studien presenterte jeg en problemstilling med et sett forskningsspørsmål. I det neste vil jeg gi noen oppsummerende svar på disse forskningsspørsmålene, før jeg avslutningsvis tolker funnene i analysen i lys av et utvalg tidligere forskning og teori på feltet.

Til det første forskningsspørsmålet – *Hvordan redegjør lærerne for at skeiv litteraturundervisning kan og bør foregå i henhold til nåværende tekstpraksiser?* viser funn fra studien at lærerne har ulike formål med litteraturundervisningen og at disse formålene også gjenspeiles i måten de tenker seg å jobbe med skeiv litteratur på i faget. I all hovedsak formes undervisningen etter hvilke elever de har, slik vi blant annet hører hos Knut som forbereder elevene til høyere utdanning gjennom redskaps- og dannelsingsdimensjonen av faget.

Når det gjelder planlegging av litteraturundervisningen, viser analysen at lærerne jobber ut ifra to ulike prinsipper. På den ene siden har vi lærerne som jobber tematisk med litteraturen og gjør valg av tekst i tilknytning til et gitt tema, som for eksempel feminisme. Disse lærerne trekker ofte inn flere tekster om samme tema, og typografisk tekst sammenlignes som regel med multimodale tekster hentet fra populærkulturen. På den andre siden har vi lærerne som setter teksten foran konteksten og heller jobber innad teksten med temaet som presenteres i den. Morten mener blant annet at man gjennom denne praksisen unngår å tidfeste og isolere de tverrfaglige temaene til enkeltstående undervisningsøkter. I møte med skeiv litteratur ville lærerne planlagt undervisningen på samme måte.

Alle lærerne trekker frem helklassesamtalen som en god litteraturdidaktisk aktivitet i møte med tekst – også de med skeiv tematikk. Helklassesamtalen fordrer dog et trygt ytringsklima for å unngå fattige diskusjoner. Flere av lærerne beskriver den fattige diskusjonen som et produkt av at dagens skoleungdom opptrer mer politisk korrekte i frykt for å støte noen eller oppleves som et dårlig menneske. Dette gjelder de aller fleste tema som antas å være betente i norsk skole, men lærerne trekker frem miljøvern, religion og seksualitet som særlige eksempler på slike temaer.

Til forskningsspørsmål to – *Hvilket førsteinntrykk har lærerne av Homoflokar, og hvilke pedagogiske og didaktiske refleksjoner gjør de seg rundt teksten?* viser funnene at lærernes førsteinntrykk og tolkning av teksten påvirker hvordan de vil jobbe med den i undervisningen.

Ingen mener at tekstens tematikk er kontroversiell, men det er heller formen på teksten som oppleves som kontroversiell hos noen av lærerne. De viser ulik grad av engasjement til teksten. Tekstens antatte formål får hos lærerne forankring i de litteraturdidaktiske formålene de generelt legger til grunn for undervisningen. Noen av lærerne ville brukt teksten for å drive helklassesamtale om dens innhold og tematikk – for eksempel gjennom å undersøke negativ språkbruk mot skeive og samtale om hvordan språk splitter folkegrupper. Andre lærere ville anlagt et mer retorisk-analytisk perspektiv på teksten. Disse lærerne trekker blant annet frem å undersøke argumentasjonsrekke, synspunkter og virkemidler i teksten. Noen av lærerne nærmer seg dessuten ideer som blander disse motsetningene gjennom å foreslå å lese teksten partisk eller gjennom ulike leseoppdrag. Alle lærerne utenom Knut og Hanna foreslår å gi teksten en motstemme, enten fordi lærerne jobber tematisk med flere tekster i litteraturundervisningen, eller fordi de ønsker å utfordre Fridtuns agenda i teksten.

Det er bred enighet hos lærerne om at teksten tilhører sakprosjangeren, og flere av lærerne legger kategorier som essay og debattinnlegg over teksten. Morten skiller seg ut som den eneste som ville klassifisert teksten som skjønnlitteratur. Dog bemerker flere lærere seg at teksten innehar flere skjønnlitterære trekk som forstyrrer det klassiske skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa.

På forskningsspørsmål tre – *Hvilke implikasjoner kan en aktualisering av skeiv litteratur ha for norsk som litteraturfag?* ser en at lærerne fremlegger et elevperspektiv og et lærerperspektiv i møte med det de anser som utfordringer ved å inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen. Elevperspektivet peker på utfordringer knyttet til gjennomføring av skeiv litteraturundervisning i klasserom med etniske minoriteter. Lærerne ved Sørskolen foreslår å jobbe interseksjonelt med skeiv litteratur. Lærerperspektivet trekker på bevisstheten om at seksualitet er et betent tema som ofte er knyttet til skam. Lærerne tror at dette kan være vanskelig å formidle til elevene, særlig dersom man selv er en del av den seksuelle majoriteten. En siste utfordring noen av lærerne rapporterer om, er den økende bevisstheten hos elever om at du må være «woke» i møte med betente temaer. Elevene er ikke like kritiske som lærerne ønsker at de skal være, og tror dette kan ha noe å gjøre med frykten for å havne på sosiale medier og dermed henges ut som personen med avvikende holdninger og tanker.

6.1 Skeiv litteratur i klasserommet

6.1.1 Det heteroseksuelle paradigmet

Sett i lys av andre studier som utforsker seksualitetsundervisningen i Norge (Røthing, 2007a; 2007b), viser denne studien at lærerne har økt kunnskap om og kjenner på et økende behov for å diskutere skeiv seksualitet i undervisningen. Lærerne ved Nordskolen nærmer seg en undervisning som rammes inn av den tredje dimensjonen (å problematisere samfunnets forståelse av kjønn og seksualitet) i Helmers (2015a) rammeverk. Knut fastslår at Fridtuns beskrivelse av toleranse som et problemfelt gjør det mulig å snu blikket bort fra den skeive minoriteten og over til den tolerante majoriteten. Dette gir ifølge Knut og Marit gunstige muligheter til å utfordre den tolerante majoritetsstemmen i diskusjoner om kjønn og seksualitet. De beskriver en arbeidsmetode som nærmer seg Britzmans (1995) oppfordring om å slutte å lese streit. Marit påpeker blant annet at det kan være bærekraftig å jobbe upersonlig med temaet. Hun foreslår å tilnærme seg teksten uten å ta utgangspunkt i elevene selv, men heller løfte diskusjonen om negative holdninger mot skeive ut mot storsamfunnet. Dette kan tyde på et ønske om å bevare den kontekstuelle metabevisstheten ved at hun setter elevenes følelser på vent og retter oppmerksomhet mot «[Fridtuns] intensjoner og [Fridtuns/skeives] eventuelle følelser» (Penne, 2012, s. 299). Ifølge Penne er dette helt nødvendig for at læring skal skje innad en skriftkultur.

Tidligere forskning viser at undervisning *om og for* skeive som regel foregår over korte tidsrom, og i tilknytning til negative konnoterte temaer som abort, prevensjon og kjønns sykdommer (Røthing, 2007b). Morten ved Sørskolen påpeker at han ikke er tilfreds med å tidfeste undervisning hvor de tverrfaglige temaene skal stå i fokus. Han uttrykker heller et ønske om at disse temaene skal gjennomsyre undervisningen gjennom hele skoleåret. Marit ved Nordskolen påpeker – i lys av å jobbe upersonlig – at en mulig inngang til undervisningen kan være å tydeliggjøre for elevene at man i denne timen skal snakke om homofili. Hun begrunner denne tanken med at en slik tydeliggjøring kan begrense andregjøringen og eksotiseringen av skeive (Helmer, 2015a). Elevene blir i større grad bevisste om at skeive ikke er den eneste sosiale gruppen som får oppmerksomhet i undervisningen. Røthing (2007b) stiller seg på den andre siden, og mener at en tidfesting av undervisning om og for skeive kan bidra i andregjøringen av denne gruppen.

Janne og Morten ved Sørskolen stiller seg i større grad kritiske til det Morten omtaler som «den retoriske utdefineringsstrategien» i teksten. I intervjuet påstår Janne at det kanskje finnes andre tekster som er mer tilgjengelig for elevene i møte med temaet. Morten på sin side tror at han tjener mer på å ikke være like hard i klypa som det Fridtun er i møte med denne tematikken. Tar man i betraktning at lesingen har en samfunnsorientert tilnærming, vil det ifølge Skarðhamar (2001) være problematisk dersom et bestemt samfunnssyn legger premissene for lesingen. For å nyansere dette samfunnssynet, kan lærerne inkludere flere tekster om temaet (Behrman, 2006). Morten foreslår å lese teksten opp mot Koranen, for på denne måten å utfordre det aktivistiske i Fridtuns tekst opp mot religiøs overbevisning. Janne foreslår å gjøre bruk av motstemmer med «folk som støtter homofile, men kanskje ikke støtter estetikken i *Pride*». Å foreslå å bruke motstemmer kan være et forsøk på å tydeliggjøre tekstens forvirrende sjanger. På denne måten får elevene innsyn i hvordan teksten fremmer en agenda med et tydelig aktivistisk innhold (Oxfeldt, 2022). Samtidig kan bruken av motstemmer utfordre elevenes antatte ukritiske tolkning av teksten, slik Morten argumenterer for at elevene ofte sluker budskapet i aktivistiske tekster som den rådende sannhet. Sett i lys av Helters (2015a) tredje dimensjon, kan en motstemme som «støtter homofile, men kanskje ikke støtter estetikken i *Pride*» være uttrykk for en homonormativ forståelse av skeiv seksualitet (Svendsen et al., 2018). Å sette *Homoflokar* opp mot en slik type tekst kan være verdifullt dersom man ønsker å vise elevene hvordan man kan lese imot teksten (Borsheim-Black et al., 2014). På denne måten kan man utforske den seksuelle og kjønnete representasjonen i de to tekstene. En tolkning av de ulike avsenderne – med ulike budskap – vil kunne bidra til et tekstarbeid med fokus på makt og normativitet i litteraturen.

6.1.2 Sakprosaens analytiske og emosjonelle potensial

Noen av lærerne viser til en tiltenkt undervisning hvor *Homoflokar* kan bidra i utviklingen av sjangerforståelse, akademisk skriving og argumentasjon i skriftlige tekster. Dette samsvarer med funn fra LISA-studien (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), hvor den analytiske og tekstbaserte tilnærmingen til litteratur (Rødnes, 2014; Skarðhamar, 2001; Kaspersen, 2012) stod sterkere enn den erfaringsbaserte. Flere av lærerne i min studie ser likevel et mulighetsrom til å tolke og analysere teksten, til tross for at de klassifiserer den som sakprosa. Lærerne påpeker dessuten at de ville lagt et kritisk perspektiv på teksten, enten gjennom tekstens retoriske skildring av tematikken, eller ved å stille seg kritisk slik Fridtun stiller seg kritisk til klassifiseringen av den skeive minoritet som tolereres av den tolerante majoritet.

Lærerne refererer med andre ord til sjangerperspektiver som bryter med vår vante oppfatning av sakprosa teksten som «ikke-litterær» og «analytisk» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016).

De lærerne som besitter et fagsyn som forenes med identitets- og opplevelsesdimensjonen av faget (Bakken, 2020), ser også muligheter til å jobbe tematisk med litteraturundervisningen (Sæther & Melvold, 2020). Det ser ut til å være en tydelig koherens mellom disse dimensjonene og den tematiske tilnærmingen til litteratur. Tekstene knyttes gjerne opp til elevenes egen livsverden, og lærerne forsøker å koble den typografiske teksten til andre multimodale tekster (Behrman, 2006). Dette gjelder både skjønnlitteratur og sakprosa. Funnene viser samtidig at den tematiske lesingen ofte er erfaringsbasert. Solveig er en av lærerne som vektlegger denne tilnærmingen; hun ønsker å gi elevene de inntrykkene, holdningene og verdiene de trenger for å utvikles som gode mennesker. Denne tankegangen ser først ut til å endre seg noe i møte med *Homoflokar*, særlig der hvor hun foreslår å undersøke tekstens synspunkter, argumentasjonsrekke og bruk av virkemidler. Det er ikke før hun foreslår å gi teksten en motstemme, som Koranen, at hun nærmer seg en erfaringsbasert tilnærming og et økt fokus på innholdet i teksten. Hadde teksten stått alene i undervisningen, ligger det an til at teksten hadde vært undersøkt med tekstorienterte øyne (Skarøhamar, 2001).

Gjennom en erfaringsbasert tilnærming til skeiv litteratur foreslår Knut å bruke tekster som skildrer AIDS-epidemien. Han er tydelig på at han vedlikeholder redskaps- og dannelsesdimensjonen ved faget, men foreslår i møte med seksualitet – som gjerne oppfattes som svært skambelagt – å dra nytte av den erfaringsbaserte lesingen. Ifølge Helmer (2015a) vil slike tekster kunne bidra til økt kunnskap om skeiv kultur, skeiv historie og skeiv politikk. Hun fant i studien sin (2015b) at elevene fant det lettere å bidra i undervisningen når de hadde gode forkunnskaper om temaet. I et språkdidaktisk perspektiv påpeker Kaspersen (2012) at det er viktig at teksten ikke behandles som sosiologiske eller historiske kildetekster, uten hensyn til tekstens estetiske karakter. Det er med dette interessant at Knut beveger seg fra et analytisk perspektiv i møte med *Homoflokar*, til et mer erfaringsbasert perspektiv i møte med tekst som skildrer AIDS-epidemien. Der Solveig foreslår å inkludere motstemmer for å kunne innta *flere perspektiver* under en erfaringsbasert lesing, foreslår Knut å bruke tekster med AIDS-tematikk for å skape en ramme og *kontekst* rundt skeiv seksualitet. Skaiå (2021) argumenterer for at en tematisering av litteraturen kan «spille inn på at tekstenes innhold havner mer i sentrum» (Skaiå, 2021, s. 55). Hun gjorde klasseromsobservasjoner gjennom en temauke hvor seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller stod på timeplanen. I et slikt perspektiv vil det ifølge

henne være naturlig å fokusere på teksters innhold i større grad enn form. Knuts foreslåtte bruk av tekster med AIDS-tematikk kan tenkes å ha samme formål; innholdet i teksten danner selve grunnlaget for undervisningen, og det kan av den grunn være rimelig å innta en erfaringsbasert og emosjonell tilnærming. Det er ikke tekstens form som studeres, men heller utgangspunktet for hvorfor seksualitet generelt, og skeiv seksualitet spesielt, kan oppleves som skambelagt.

Simonsson (2017) trekker frem at den forutinntatte og usynlige heteroseksualiteten gir mer tid til å diskutere teksters formtrekk. Hun påpeker at heteroseksualiteten på denne måten fyller en pedagogisk og didaktisk funksjon i undervisningen. Innad mitt eget datamaterialet finner jeg også tilløp til dette, men her handler det i større grad om hvordan lærerne kategoriserer teksten som sakprosa, og derfor finner det naturlig å diskutere formtrekk i teksten. Lærerne rapporterer ikke om en konkret frykt eller et ubehag rundt det å undervise om skeiv seksualitet, slik en ser hos Røthing (2007b) og Lundin (2013). Det ser heller ut til at lærernes klassifisering av teksten som sakprosa gir utslag i hvordan de kunne tenke seg å jobbe med teksten. Hanna, som gir tydelig uttrykk for at teksten har en sakpreget stil, påpeker at teksten fungerer som en god modelltekst i undervisningen. Denne tanken samsvarer med funn fra LISA-studien hvor lesing for modellering til egen skriving stod sentralt i sakprosa-undervisningen (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Hvis undervisningen omfavner skriveferdigheter og statisk kunnskap om litteratur, kan en tenke seg at det ligger naturlig å inkludere tekster som oppleves mindre polemiske og samfunnskritiske. Sett fra den andre siden trekker Blikstad-Balas og Roe (2020) frem at de tolker det som positivt at lærerne gjør bruk av autentiske sakprosa-tekster i undervisningen. De fant at lærerne ofte gjør bruk av leserinnlegg hentet fra Aftenpostens *Si ;D*-spalte¹⁴ (s. 120). Slike tekster har, på samme måte som *Homoflokar*, et potensial til å oppleves som relevante og virkelighetsnære på eleven.

6.1.3 Den interseksjonelle tilnærmingen

Clark og Blackburn (2009) foreslår å posisjonere elever som skeive eller som skeives «heterofile allierte» for å legge til rette for kritisk lesing av skeive tekster. I dagens norske skolesamfunn ville det vært kontroversielt å tildele elevene en seksuell legning de ikke har, på samme måte som det vil være diskriminerende å be elever om å tolke seg som mørk i huden om de ikke er det. Tar man utgangspunkt i å gi elever seksuelle orienteringer de ikke har,

¹⁴ Si ;D er en debattarena for ungdom med det formål «å kanalisere og synliggjøre engasjement» (Skotheim, 2008).

påpeker man samtidig at de i utgangspunktet tilhører den seksuelle majoriteten (Røthing, 2007b). Der hvor Røthing (2007a) fant at lærerne i studien hennes så ut til å ha en større ryggmargsrefleks omkring rasisme enn skeiv seksualitet, ser jeg ingen antydninger til dette hos lærerne ved Sørskolen. De er heller opptatt av å inkludere alle minoritetsgrupper, slik også Helmer (2015a) mener at et interseksjonelt identitetssyn gir en tydeligere forståelse av undertrykkelse, jamfør dimensjon 2. Undervisning som bygger på teorier om interseksjonalitet virker positivt inn på litteraturundervisningen, slik Solveig kan vise til, ved at elevene til en viss grad kan kjenne seg igjen i teksten. Når den religiøse kulturen som presenteres i bøker som *Hør Her'a!* blir gjenstand for analyse i undervisningen, kan Solveig melde om at troende elever, som ofte antas å ha negative holdninger til skeive (Svendsen, 2022), får støtte i å åpne teksten ved å ta i bruk den erfaringsbaserte lesingen (Rødnes, 2014; Skaftun & Michelsen, 2017). Dette gir elevene i tillegg økt eksponering av skeiv seksualitet innenfor andre kulturer enn den hvite middelklassekulturen og kan dermed bidra til økt homotoleranse også i disse miljøene (Røthing, 2007a). Funnene i Vinjars (2015) masteroppgave viser på samme måte hvordan selvidentifisering i litteraturen virker positivt inn på lesingen. Hun fant at de muslimske elevene gjør bruk av selvidentifisering i dramaet *Pearl of Scandinavia*, og at dette gjør det lettere å knytte personlige erfaringer opp mot teksten og på denne måten skape mening i den. Elevene som ikke har muslimsk bakgrunn, ga derimot uttrykk for at de fant det forvirrende å skulle identifisere seg med personene i teksten. Studien viser likevel at disse elevene rapporterte om at de hadde fått et mer nyansert syn på terroristrollen etter å ha lest stykket. En interseksjonell og kritisk lesning av skeiv litteratur kan derfor virke anerkjennende på elevene, slik Solveig kan vise til, og man unngår også i større grad å andregjøre andre minoritetsgrupper (Svendsen, 2022). Interseksjonell undervisning kan på denne måten også bidra i kampen mot homonasjonalisme (Svendsen et al., 2018).

6.1.4 Kritisk tenking og bevissthet

Et aspekt ved litteraturundervisningen som ser ut til å ha tatt oppmerksomheten til lærerne er elevers muligheter for utvikling av kritisk tenking og bevissthet. Flere av lærerne peker på en voksende strømning i ungdomskulturen hvor kritisk bevissthet nedtones til fordel for det politisk korrekte. Morten peker på den voksende «woke»-kulturen som skadelig for helklassesamtalens mulighet for reflekterende og kritiske diskusjoner. Det kritiske tankesettet elevene i dag besitter er ifølge ham et produkt av en form for indoktrinering; de er svært

bevisste over hva de skal være kritiske til, og samtidig svært opptatt av å anerkjennes som politiske korrekte individer. Denne forståelsen av kritisk literacy nærmer seg i større grad en påtrengt politisk ideologi, og i mindre grad et individuelt tankesett eleven selv skal utvikle (Cadiero-Kaplan, 2002). Sett i lys av at kritisk literacy skal hjelpe eleven i å «stille spørsmål, analysere, yte motstand og handle» (Veum og Skovholt, 2020, s. 16), er det problematisk at elever opplever det som anstrengende å ytre seg i frykt for å betraktes som eleven med avvikende perspektiver og holdninger. Klasseromserfaringene som flere av lærerne kan vise til virker å samsvare med funn gjort i Leemhuis' (2017) studie om emosjonell posisjonering i møte med litteratur som oppleves som utfordrende. Der hvor Leemhuis finner at medfølelse har «satt seg fast» i klasserommet i møte med innvandringsproblematikk, finner jeg i denne studien en utfordring fra lærernes side om å bryte opp og utfordre elevenes politiske korrekthet. Solveigs beretning om hvordan elevene i den ordinære studiespesialiserende klassen hadde berøringsangst til *Hør her'!* viser tydelig hvordan elevene nedgraderer egne tanker og refleksjoner når to sensitive temaer som religion og seksualitet berører hverandre.

6.2 Konklusjon

Til denne studien stilte jeg spørsmål om hvordan et utvalg lærere i videregående opplæring mener at man kan inkludere skeive tekster i litteraturundervisningen i norskfaget. På bakgrunn av funn fra fokusgruppeintervjuene kan jeg konkludere med at lærerne først og fremst ser et økende behov for å inkludere slike tekster. Ifølge lærerne kan tekstene brukes for å synliggjøre skeiv seksualitet og normbrytende kjønnsforståelser i klasserommet, samtidig som de kan bidra i diskusjonen om holdninger til skeive i samfunnet. De ulike begrunnelsene for å inkludere skeive tekster er med andre ord myntet på en undervisning som kommer både minoriteten og majoriteten til gode.

Skeive tekster kan også brukes for å utvikle elevenes kritiske literacy. Lærerne befinner seg i klasserom hvor det politiske korrekte er enerådende. Eksempler på dette finner vi der hvor den seksuelle minoriteten konkurrerer med andre minoriteter i samfunnet, eller der hvor å være «woke» er et minimumskrav for å aksepteres som et menneske med gode intensjoner. Elevers forståelse av hva det vil si å være kritisk vil ifølge lærerne kunne bidra til lav deltakelse i undervisning med skeiv seksualitet som tema, sannsynligvis i frykt for å støte noen, eller for å oppleves som eleven med avvikende perspektiver og holdninger. Noen av lærerne foreslår å gi elever ulike leseoppdrag for å tørre å stå i disse meningsbrytningene. Et

møte med skeive tekster som bryter med våre vante forestillinger om kjønn og seksualitet kan utvikle elevers viten om verden, og bygge opp om holdninger og tankesett som er demokratifremmende; enten det er for å skape gode verdier i form av aksept og toleranse, eller for å stå stødigere i kritiske og undersøkende diskusjoner.

6.3 Didaktiske implikasjoner og veien videre

Norskfaget er skolens største fag. Dette betyr at faget opptar mye av undervisningstiden til elevene, samtidig som faget har et bredt litteraturfelt som skal dykkes ned og inn i. Kjønn og seksualitet er ikke eksplisitt nevnt i den nye læreplanen, men har med Kunnskapsløftet 2020 fått fotfeste i de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Litteraturens legitimering i faget fordrer med dette en undervisning som proponerer for inkludering av skeiv litteratur.

Helmer (2015a) foreslår et rammeverk for bruk av skeive tekster i språkfagene. Rammeverket er bygget opp rundt et litteraturfag hvor nettopp skeive tekster står i fokus. I et stort og mangefasettert fag som norsk må man jobbe vidt med litteraturen. Det er dermed ikke gitt at skeive tekster får den oppmerksomheten de gjerne bør ha. Læreplanens innhold er mangfoldig, og det vil derfor være vanskelig å gjennomføre og vedlikeholde en så konsentrert undervisning som Helmer skildrer. Likevel vil jeg ha det sagt at Helmer ikke påstår at alle dimensjonene i rammeverket må eller bør realiseres samtidig. Rammeverket er i større grad ment for å skape en bevisstgjøring rundt praktiseringen av den heteronormative – og mulighetene rundt, den skeive litteraturundervisningen. I en norskdidaktisk sammenheng kan skeiv litteratur innrettes i klasserommet gjennom en alternering mellom bruk av «klassisk» og skeiv litteratur – uten at disse tekstene isoleres fra hverandre. Bruk av skeiv litteratur i undervisningen må normaliseres for å kunne utfordre det seksuelle utgangspunkt - heterofili. En trenger heller ikke lese skeive tekster for å berøre tematikken; man kan også utfordre klassiske teksters heteroseksuelle innramming ved å slutte å lese strengt (Britzman, 1995).

I møte med dagens skoleungdom vil man som lærer møte på en rekke praktiske, pedagogiske og didaktiske utfordringer. Denne studien viser særlig hvordan etniske og seksuelle minoriteter kan kolliderer med hverandre i undervisningen. I møte med denne type problemstilling argumenterer studien for at bruk av interseksjonell litteratur kan bidra til å minimere andregjøring og ekskludering i vårt multikulturelle samfunn, og samtidig gi en mer

helhetlig og nyansert forståelse av undertrykkelse. Litteraturundervisningen må følgelig legges innenfor rammene av det trygge yringsklimaet. I møte med tekster som kan oppleves kontroversielle, sensitive eller vanskelige foreslår lærerne å gjøre nytte av helklassesamtalen. For å sikre elevdeltakelse fordrer denne samtalen et trygt yringsklima. Ved å gi rom for flere – og ulike – tolkninger, tanker og ideer av og om skeiv litteratur, kan elevene oppleve det som mindre skremmende å delta i samtalen. Hvilke tekster som får plass i undervisningen, spiller også inn her. Å lese utradisjonelle tekster utnytter potensialet i å utvikle elevenes kritiske bevissthet.

Dersom denne studien skal følges opp av videre forskning, ville det kunne være aktuelt å undersøke hvordan lærere tar i bruk skeive tekster i litteraturundervisningen. Denne studien undersøker hva et utvalg lærere kunne tenke seg å gjøre med skeiv litteratur i undervisningen – ikke hvordan de *faktisk* posisjonerer disse tekstene. En kunne undersøkt hvordan lærere inkluderer skeive aktivistiske tekster i faget, og følgelig hvilke formål denne lesingen får i klasserommet. Den tidligere forskningen som viser hvordan lærere bygger opp en undervisning som sympatiserer med skeive er primært rettet mot skjønnlitteratur, så her er det rom for å studere hvordan lærere går frem i møte med saktekster som rører ved og forstyrrer våre vante forestillinger om kjønn og seksualitet.

En annen inngang som kan bidra til forskningsfeltet kan være å undersøke hvordan heteroseksualitet fungerer som diskursiv praksis i litteraturundervisningen i skolen. I møte med informanter i skolen kan man gå intervensjonistisk til verks ved å be de lese klassisk episk litteratur fra et skeivt perspektiv. Dette kan gi dypere innsikt i hvordan lærere og elever tolker meningsinnhold i tekst fra en uvant synsvinkel. Studier som utfordrer det heteroseksuelle paradigmet er generelt mangelvare på det norskdidaktiske feltet, så her er mulighetene mange og store.

Litteraturliste

- Almås, E., Jessen, R. S. & Berteussen, L. M. (2021, 25. mars). Heteronormativitet. *Store norske leksikon*. <https://sml.snl.no/heteronormativitet>
- Amnesty. (u.å). *LHBT*. <https://amnesty.no/lhbt>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse* (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), s. 1–36.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Skeiv*.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/S/Skeiv/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon*.
https://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), s. 490–498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Berge, B. (2017, 9. juli). Pride. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Pride>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 39(1), s. 47–51.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy. Teaching Canonical Literature for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), s. 123–133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), s. 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Browne, K., Brown, G. & Nash, C. J. (2021). Geography and sexuality II: Homonormativity and heteroactivism. *Progress in Human Geography*, 45(5), s. 1320–1328. <https://doi.org/10.1177/03091325211016087>
- Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy Ideologies: Critically Engaging the Language Arts Curriculum. *Language Arts*, 79(5), s. 372–381.
- Clark, C. T. & Blackburn, M. V. (2009). Reading LGBT-Themed Literature with Young People: What's Possible? *The English Journal*, 98(4), s. 25–32.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), s. 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61–81). Fagbokforlaget.
- Fridtun, K. (2018). *Homoflokar*. Samlaget.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–208). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), s. 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grasmo, H. (2021, 8. desember). LHBT. *Store norske leksikon*. <https://sml.sn.no/LHBT>
- Greenbaum, V. (1994). Literature out of the Closet: Bringing Gay and Lesbian Texts and Subtexts out in High School English. *The English Journal*, 83(5), s. 71–74.
- Haugtrø, B. (2018, 29. juni). – Er det noko stress å vera skeiv i Noreg i dag? *Framtida*. <https://framtida.no/2018/06/22/kristin-fridtun-om-homoflokar>

- Helmer, K. (2015a). *Reading Queerly in the High School Classroom: Exploring a Gay and Lesbian Literature Course* [Doktorgradsavhandling, University of Massachusetts]. ScholarWorks@UMass Amherst. <https://doi.org/10.7275/6858577.0>
- Helmer, K. (2015b). «Everyone Needs a Class Like This”: High School Student’s Perspectives on a Gay and Lesbian Literature Course. *The Educational Forum*, 79(4), s. 408–420. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068421>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/snakk-om-det/id2522933/>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179–216). Fagbokforlaget.
- Holbergprisen. (u.å.). *Shmuel N. Eisenstadt*. <https://holbergprize.org/nb/holbergprisen/prisvinnere/shmuel-n-eisenstadt>
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Novus forlag.
- Kristiansen, H. W. (2022, 6. februar). Skeiv. *Store norske leksikon*. <https://sml.snl.no/skeiv>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (5. utg.). Sage.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education. “Queer activism” and antioppressive pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- 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/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leemhuis, M. M. (2017). Å føle med de andre i klasserommet. En analyse av emosjonell posisjonering i en helklassesamtale om Margareth Olins *De Andre* (2012). I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden* (s. 105–127). <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-07>
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien*, 3(3), s. 172–175. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>

- Leerand, D. (2022, 7. april). Den arabiske liga. *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Den_arabiske_liga
- Lind, A. & Svenkerud, A. (2022). «Ein start som seier voff!» En studie av 11 videreutdanningsstudenters fagnotater. *Norsklæreren*, (1), s. 58–73.
- Lundin, M. (2013). Att förhålla sig till heteronormen i förskola och skola – Några homo- og bisexuella lärares sätt att hantera den heteronormativitet de upplever på arbetsplatsen. *Forskning om undervisning och lärande*, 11, s. 30–43.
- Madriz, E. I. (2000). Focus Groups in Feminist Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2. utg.) (s. 835–850). Sage.
- Martin, K. C. (2017). New words notes June 2017. *Oxford English Dictionary*.
<https://public.oed.com/blog/june-2017-update-new-words-notes/>
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Miller, sj. (2016). Queer Literacy Framework. I N. M. Rodriguez, W. J. Martino, J. C. Ingrey & E. Brockenbrough (Red.), *Critical Concepts in Queer Studies and Education. An international Guide for the Twenty-First Century* (s. 259–272). Palgrave Macmillan.
- Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–226). Fagbokforlaget.
- Norendal, A. (2016). Danningperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta didactica Norge*, 10(3), s. 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.2570>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Personvernhandbok*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernordbok>
- NOU: 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Oxfeldt, E. (2022). Litterær aktivisme: Til gagn for demokrati og medborgerskab. *Norsklæreren*, (1), s. 38–44.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), s. 1189–1208.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 290–310). Novus Forlag.
- Rapley, T. (2016). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 331–354). Sage.
- Røde Kors. (u.å.). *Hvem kan ikke gi blod?*
<https://www.rodekors.no/gi-blod/informasjon/hvem-kan-ikke-gi-blod/>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), s. 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røthing, Å. (2007a). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerte jenter og rådville lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), s. 27–51.
- Røthing, Å. (2007b). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(6), s. 485–497.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-06>
- Røthing, Å. (2008). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education*, 20(3), s. 253–266. <https://doi.org/10.1080/09540250802000405>
- Røthing, Å. (2009). «Vi har ikke noe imot de homofile». Heteroprivilegier i undervisning om homoseksualitet i norsk skole. *Tidsskrift for genusvetenskap*, (1), s. 89–103.
- 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* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. utg.). Sage.
- Sandretto, S. (2018). A case for critical literacy with queer intent. *Journal of LGBT Youth*, 15(3), s. 197–211. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1466753>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. <https://www.sexogsamfunn.no/rapporter/>

- Simonsson, A. (2017). *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet og heteronormativitet*. [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet].
Utbildningsvetenskaplige fakulteten, Göteborgs universitet.
- Skraftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaiå, L. (2021). *Kjønnsidentitet, forelskelse og pubertet i tekstsamtaler. En analyse av hvordan tekstsamtaler foregår i en norskklass på 9. trinn*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88283/Skaia---2021-.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Skarøhamar, A. (2001). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skorgen, T., Ikdahl, I. & Berg-Nordlie, M. (2022, 21. januar). Rasisme. *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/rasisme#-Rasialisering>
- Skotheim, L. (2008, 9. desember). Si ;D. *Aftenposten, Meninger*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/w8JzP/si-d>
- Smith, M. (2020). Homophobia and Homonationalism: LGBTQ Law Reform in Canada. *Social and Legal Studies*, 29(1), s. 65–84. <https://doi.org/10.1177/0964663918822150>
- Store norske leksikon. (2021, 9. juli). Dekonstruksjon. <https://snl.no/dekonstruksjon>
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og brukt av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. *Dembra 1*.
<https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-1-2016/>
- 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>
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: Pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), s. 397–410.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189–206). Universitetsforlaget

- Svendsen, S. H. B, Stubberud, E. & Djupedal, E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: *SKAM* etter homotoleransen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(3), s. 162–183. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-03-03>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Thune, T. (2021, 24. juni). Norsk utdanningshistorie. *Store norske leksikon*. https://snl.no/norsk_utdanningshistorie
- Tjora, A. (2020, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vinjar, M. B. (2015). *Skjønnlitteratur og ideologiske spørsmål. Ungdommar sine refleksjonar kring ein kontroversiell tekst i norskfaget*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45444/Masteroppga-778-ve-nordisk-didaktikk_Mari-Bjrnsdotter-Vinjar_29-05.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13–26). Fagbokforlaget.

Vedlegg

A: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Litterær aktivisme og ideologiske perspektiver på norskundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan litterær aktivisme kan behandles i undervisningen i norskfaget. I dette skrivet gis informasjon om målet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet vil undersøke hvordan et utvalg lærere tolker begrepet *aktivisme* i skolesammenheng, og se nærmere på hvordan litterær aktivisme kan diskuteres, problematiseres og drøftes i undervisningen i et fag i ny drakt, jamfør Fagfornyelsen. Prosjektet vil i all hovedsak omhandle skeiv litterær aktivisme.

Litterær aktivisme er per definisjon ingen konstituert sjanger, men kan forstås som en hybridsjanger hvor litteraturen i seg selv har en holdning eller driver virksomhet som går inn for målbevisst og besluttsom handling, ofte rundt et tema eller et standpunkt som aktivisten mener bør forandres (<https://naob.no/ordbok/aktivisme>).

Det er gjort lite forskning på aktivisme i klasserommet – i hvert fall i den norske konteksten. Dette kan henge sammen med at den norske skolen ser ut til å være mer individorientert enn fellesskapsorientert. Å forstå seg selv i samhandling med andre har det tidligere vært lite fokus på. Målet med Kunnskapsløftet 2020 er å tydeliggjøre verdigrunnet i opplæringen ytterligere i de enkelte fagene. I ei pressemelding fra Kunnskapsdepartementet peker kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner særlig på respekt for mennesker og natur, og det å verdsette mangfold og likeverd som viktige verdier for fremtidens skole (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gielevnene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du er en av tre norsklærere ved din skole som er spurt om å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju på om lag 75 minutter. Intervjuet vil finne sted høsten 2021. Du vil bli bedt om å lese et litterært utdrag på 17 sider i forkant av intervjuet. Intervjuet tas opp på lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan opplysninger om deg vil oppbevares og brukes

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for masterstudent og veileder. Datamaterialet vil bli oppbevart på et sikkert, passordbeskyttet område på UiOs server.

Du eller skolen du jobber ved vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Lydopptaket vil transkriberes, og det eneste som publiseres om deltakere vil være anonymisert skriftlig materiale fra samtaleutdrag. Ved prosjektslutt 1. juni 2022 vil alle opplysninger og forskningsdata slettes.

Dine rettigheter

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede.

Dersom du har spørsmål til veileder i prosjektet kan disse rettes til Jonas Bakken, førsteamanuensis ved ILS ved UiO: [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Marius Høgtun

Mastergradsstudent ved Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo

Tlf. [REDACTED], e-post: [REDACTED]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til å delta i forskningsprosjektet gjennom et gruppeintervju som tas opp på opptaker. Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, og at anonymt datamateriale hvor jeg deltar kan publiseres.

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

B: Intervjuguide

Generelt
<ul style="list-style-type: none">▪ Presentasjon av forsker, formål med studien og samtykkeerklæring (inkl. om tredjeperson og røde data)▪ Presentasjon av informanter<ul style="list-style-type: none">○ Kjønn, alder, utdanning, yrkesaktiv i x antall år (+ studieprogram, andre oppgaver)
Fagfornyelsen, klasseromspraksis og lesing
<ul style="list-style-type: none">▪ Hvilken verdi tillegger du lesing i norskfaget? Hvilke dimensjoner av norskfaget jobber du ut fra når du skal velge litteratur til undervisningen?<ul style="list-style-type: none">○ Norsk som redskapsfag, norsk som dannelsesfag, norsk som opplevelsesfag, norsk som identitetsfag○ Kompetansemål eller overordnet del?
Utdrag fra Kristin Fridtuns <i>Homoflokar</i> – «Homofile er dei høgare degenererte»
<ul style="list-style-type: none">▪ Hva var det første dere tenkte på etter å ha lest utdraget?<ul style="list-style-type: none">○ Innhold, tema, ord, språk, form, retoriske virkemidler, kildebruk mm.▪ Hvilken sjanger ville dere ha plassert teksten i?▪ Kan dere si litt om hvordan dere kunne tenke dere å arbeide med teksten i klasserommet?<ul style="list-style-type: none">○ Pedagogiske og didaktiske føringer, differensiering, analysefokus, supplerings○ Mottakelse i respektive klasser▪ Opplever dere teksten som viktig å diskutere, drøfte og problematisere i norskfaget?▪ Er teksten, etter din mening, kontroversiell? Hvorfor/hvorfor ikke?<ul style="list-style-type: none">○ Praksispåvirkning▪ Tekst i kontekst: «Norge skal være mest homovennlig!»▪ Vil det kunne medføre ubehag å jobbe med teksten i klasserommet?
Avslutning
<ul style="list-style-type: none">▪ Hvis dere skulle trukket frem én ting hver, som dere mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?▪ Vil du legge til noe du føler vi ikke har fått snakket ordentlig/nok om?▪ Kontaktinformasjon til forsker og veileder

C: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

860267

Prosjekttittel

Litterær aktivisme og ideologiske perspektiver på norskundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Bakken, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marius Høgtun, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)**27.08.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

1/2

personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!