

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

LHBTIQ+ i norskfagets lærebøker

En undersøkelse av kjønns- og seksualitetsmangfold i norskbøkernes litteraturutvalg

En vitenskapelig masteroppgave

30 stp. oppgave



Tomine Reitan Yttervik

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan LHBTIQ+ blir representert i det skjønnlitterære utvalget i norsklærebøker for ungdomstrinnet. Jeg har fokusert på hvordan LHBTIQ+ blir inkludert og fremstilt i tekstkorpuset, i tillegg til eksplisitt tematisering i lærebokas kontekst. Problemstillingen for oppgaven er «I hvilken grad og hvordan blir kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteraturen i norsklærebøker for ungdomstrinnet, og hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?». Representasjon er kjernen i flere mediedebatter knyttet til identitetsproblematikk og er et viktig begrep i denne oppgaven.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er representasjon i et litteraturteoretisk perspektiv, og knyttet til ideologikritiske perspektiver på skolen. Det litteraturteoretiske perspektivet baserer seg på forståelse gjennom lesing av litteratur hvor sentrale perspektiver er hermeneutikk, narrativ teori og resepsjonsteori. Knyttet til det ideologikritiske er antidiskriminerende undervisning, normkritisk pedagogikk og heteronormativitet sentrale begreper.

Oppgavens metodiske grunnlag er en todelt lærebokanalyse av tre læreverker: Fabel 8-10 (2020/2021), Synopsis 8-10 (2020) og Kontekst 8-10 (2020). Det er først en kvantitativ kartlegging av andel tekster med representasjon og deretter en kvalitativ litterær analyse med fokus på narrative funksjoner, plottstruktur og karakterer. I tillegg er én tekst med representasjon fra hvert læreverk nærlest som eksempler på hvordan det skeive blir fremstilt.

Funn i den kvantitative kartleggingen viste at andel tekster med kjønns- og seksualitetsmangfold er i underkant av 3% i det skjønnlitterære tekstkorpuset. Den kvalitative analysen viste at tekstene følger lite variasjon i plottstruktur og fortellinger, hvor kjærlighets- og frigjøringsfortellinger er gjennomgående i samtlige tekster. LHBTIQ+ er lite eksplisitt tematisert i oppgavene. Oppgaven blir konkludert med at få tekster med representasjon gjør de sårbare for plottstruktur og narrative funksjoner, og at lærebøkene legger opp til en normaliserende tilnærming til LHBTIQ+ gjennom allmenne og kjente fortellinger, og lite eksplisitt tematisering i oppgavene. I en sammenligning med tekster med kulturelt og etnisk mangfold hvor tematikken om mangfold blir løftet frem og synliggjort fører dette til en usynliggjøring av LHBTIQ+ i mangfoldskompetansen.

Abstract

This thesis examines how LGBTIQ+ is represented in the selection of literary texts in coursebooks for the L1 subject in lower secondary school in Norway. The thesis explores how LGBTIQ+ is included and portrayed in the text corpus, as well as explicit thematization in the context of the coursebooks. The research question(s) for this thesis is “To what extent, and how, is gender and sexual diversity represented in the selection of literary texts found in coursebooks for the L1 subject in lower secondary schools in Norway?” In addition to, “How can the representation in the coursebooks be understood in light of the values regarding diversity found in the core curriculum?” Representation is at the heart of several media debates related to identity issues and is an important concept of this thesis.

The theoretical framework of the thesis consists of a literary theoretical perspective, connected to the ideologically critical perspectives on education. The literary theoretical perspective is based on understanding through reading literature where the central perspectives are hermeneutics, narrative theory, and reception theory. Anti-discriminatory teaching, norm-critical pedagogy, and heteronormativity are central terms connected to the ideologically critical perspectives on education.

The methodological design of the thesis is a two-part coursebook analysis of three coursebooks: Fabel 8-10 (2020/2021), Synopsis 8-10 (2020) and Kontekst 8-10 (2020). Firstly, a quantitative mapping of several texts that included representation of LGBTIQ+ was conducted. Secondly, a qualitative literary analysis focusing on narrative functions, plot structure and characters. Lastly, one text with representation from each coursebook was examined closely as examples of how the queer is portrayed.

The results from the quantitative mapping, showed that the number of texts with gender and sexual diversity is just under 3% in the fictional text corpus. The qualitative analysis showed that the texts followed little variation in plot structure and narratives, in which love and liberation narratives are found throughout all the texts. LGBTIQ+ is not explicitly thematized in the assignments. The thesis concludes that few texts with representation make them vulnerable to plot structure and narrative functions, and that the coursebooks suggests a normalizing approach to LGBTIQ+ through general and well-known narratives, in addition to little explicit thematization in the assignments. In a comparison to texts with cultural and ethnic diversity where the topic of diversity is highlighted and made visible, this leads to an invisibility of LGBTIQ+ in diversity competence.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine 5 år som student hos OsloMet. Tiden som student har alt i alt vært en positiv opplevelse med faglig påfyll, og minner og venner jeg tar med meg videre. I forbindelse med masteroppgaven vil jeg takke de som har bidratt til at den har kommet i havn.

Først og fremst tusen takk til veilederen min, Dag Skarstein. Ditt engasjement for skjønnlitteratur og norskfaget har vært til stor inspirasjon for en kommende norsklærer. Takk for oppmuntring og støtte i masterskrivingen.

Tusen takk til Rosa kompetanse og storesøster Linn som var inspirasjonen for oppgaven. Setter pris på faglig veiledning underveis i prosessen og håper oppgaven er nyttig for dere og arbeidet dere gjør!

Tusen takk til mamma, Christanse og Are som har stilt opp som korrekturlesere. Jeg setter utrolig stor pris på at dere har tatt dere tid til å lese oppgaven og hjelpe meg med opprydding i språket. Tusen takk til familien for støtte og oppmuntrende ord når prosessen har vært tung. Spesielt takk til Hilderid som har lyttet til min frustrasjon og støttet en sliten student.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til studievenner som har gjort studietiden til en positiv tid å se tilbake på. Takk for både faglig samarbeid og faglige avbrekk. Vi klarte det!

Tomine Reitan Yttervik

Oslo, 15. mai 2023

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Sammendrag | i |
| Abstract | ii |
| Forord | iii |
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1. Bakgrunn for tema og problemstilling | 1 |
| 1.2. Begrepsavklaring | 2 |
| 1.3. Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgaven..... | 4 |
| 1.4. Oppgavens begrensninger | 5 |
| 2. Litteraturteoretiske innganger til representasjonsbegrepet | 6 |
| 2.1. Hermeneutikk | 6 |
| 2.2. Narrativ teori..... | 8 |
| 2.3. Leserorientert resepsjonsteori..... | 10 |
| 3. Representasjon i et ideologikritisk perspektiv på skole og læring | 13 |
| 3.1. Heteronormativitet | 13 |
| 3.2. Mangfoldskompetanse | 14 |
| 3.3. Antidiskriminerende opplæring | 15 |
| 3.4. Normkritisk- og ubehagets pedagogikk | 16 |
| 3.5. Konsekvenser av mangelfull representasjon | 17 |
| 3.6. Tidligere forskning på minoritetsrepresentasjon | 19 |
| 3.7. Oppsummerende teori..... | 23 |
| 4. Metode | 25 |
| 4.1. Lærebokanalyse | 25 |
| 4.2. Utvalg av læreverker | 27 |
| 4.3. Analyseprosessen..... | 28 |
| 4.4. Metodiske utfordringer..... | 29 |
| 5. Analyse | 31 |
| 5.1. Er det representasjon av LHBTIQ+? | 31 |
| 5.2. Hvordan blir LHBTIQ+ representert? | 33 |
| 6. Diskusjon | 42 |
| 6.1. Skjevfordelte speil og vinduer..... | 42 |
| 6.2. Hvilke fortellinger inngår den skeive i? | 46 |
| 6.3. Usynlig minoritet i oppgavene | 49 |
| 6.4. Hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold? | 51 |
| 7. Konklusjon | 58 |
| Litteraturliste | 60 |

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for tema og problemstilling

“You can only aspire for what you can see yourself in”(Ijoma et al., 2022, s. 353)

Å finne ut hvem man er, er en viktig del av det å være ung. Vi finner forbilder og rollemodeller i ulike medier, men hvem kan identifisere seg med dem? Hva skjer hvis du sjeldent møter på rollemodeller som ligner deg? Denne oppgaven undersøker hvordan personer som bryter med kjønns- og seksualitetsnormer blir presentert i skjønnlitteraturen, nærmere sagt det skjønnlitterære tekstutvalget i norskfagets lærebøker.

Representasjonsbegrepet har fått stor oppmerksomhet i media, men det er samtidig gjort få empiriske undersøkelser på om og hvorfor representasjon er viktig. I kjølvannet av lanseringen av en trailer for live action-adapsjonen av *Den lille havfruen* i fjor, kom det en rekke negative reaksjoner knyttet til at skuespilleren som skal spille hovedkarakteren «Ariel» er mørkhudet. Dette skapte reaksjoner ettersom det mentale bildet publikum har skapt av karakteren, er basert på den originale adapsjonen i tegnefilmen fra 1989 hvor «Ariel» er portrettert som en hvit kvinne. Samtidig er det blitt delt videoer av en rekke små, mørkhudede jenter som er glade for å se en Disney-prinsesse som ligner dem selv. Dette er et eksempel på en av utallige mediedebatter der representasjon er kjernen, og samtidig er det et eksempel på hvordan vår tids identitetsproblematikk er fundamentert i divergerende verdier.

Historisk er et av de mest sentrale plottene det heteroseksuelle. Den erotiske kjærligheten mellom mann og kvinne er en historie som har fått sin fremstilling i ulike sjangre, og det er først de siste tiårene andre kjærlighetsplott har fått sin fremstilling, og da særlig i populærkulturen. Det er sentralt at litteraturen er det stedet der individuelle identiteter får sin utviklingshistorie og blir tildelt ulike narrative funksjoner. Denne oppgaven tar utgangspunkt i det verdifundamentet som ligger i læreplanene, men viktigheten av representasjon blir også forsøkt fremstilt gjennom strengt litteraturfaglige perspektiver.

I *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) sin overordnede del, er «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» et av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der

står det at skolen skal tilby en felles ramme som gir rom for mangfold og gir innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Også i «1.1 Menneskeverdet» blir mangfold nevnt. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Videre i verdigrunnlaget står det at alle opplever det å skille seg ut eller å være annerledes. Derfor er vi avhengige av at vi anerkjenner og verdsetter ulikheter. Dette er en begrunnelse for den verdimesige orienteringen som man skal fostre gjennom opplæringen i norsk skole. Likevel viser forskning på identitetsbasert mobbing og diskriminering i skolen, at elever som bryter med normer for kjønn og seksualitet er særskilt sårbare (Anderssen, Sivertsen, Lønning & Malterud, 2020). Denne oppgaven fokuserer på skjønnlitteraturens mulighet og potensial for å nære positive verdier knyttet til mangfold og selvforståelse. Det er i et slik perspektiv jeg undersøker tre læreverks representasjon av kjønns- og seksualitetsmangfold.

Følgende problemstilling er formulert for oppgaven:

I hvilken grad og hvordan blir kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteraturen i norsklærebøker for ungdomstrinnet, og hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?

Siste del av problemstillingen vil i diskusjonen være utgangspunkt for å drøfte det didaktiske aspektet ved oppgaven.

1.2. Begrepsavklaring

I denne masteroppgaven benytter jeg meg av begreper både knyttet til norskfaget og litteraturteori, og til kjønns- og queerforskning. Jeg har derfor samlet noen sentrale begreper knyttet til sistnevnte i en ordliste, for å lettere navigere i oppgavens tema. Et paradoks med begrepsbruk imidlertid at dette ytterligere kan sementere kategoriene begrepene forsøker å utvide. Begrepene og definisjonene er hentet fra Skeiv Ungdom, Foreningen FRI og Bufdir sine respektive begrepslister.

Binær:

Betyr todelt. En binær forståelse av kjønn innebærer å tenke at det bare finnes to kjønn. De er gjensidig utelukkende, det vil si at man bare kan være én, ikke to. En

ikke-binær forståelse betyr å se spekteret av kjønnsidentiteter. Det å befinne seg mellom eller utenfor kategoriene innebærer marginalisering.

Cisperson:

En person som identifiserer seg med det biologiske kjønn man fikk tildelt ved fødsel.

Hen:

Et kjønnsnøytralt pronomen som kan brukes om personer som ikke identifiserer seg som hverken kvinne eller mann. Det kan også brukes når man ikke vet hvilket pronomen en person bruker, eller når kjønn ikke spiller noen rolle. Det kan også brukes i stedet for han/hun når man ikke vet hvilket kjønn den man omtaler har eller identifiserer seg som.

Heteronormativitet:

Beskriver den utbredte antagelsen om at alle er heterofile og ciskjønnede (cisnormativitet). Se kap. 3.1.

Homofil(i):

En person som blir forelsket i eller tiltrukket av mennesker av samme kjønn.

Homonegativitet:

Brukes ofte som en annen betegnelse for homofobi. Negative holdninger mot homofile.

Kjønns- og seksualitetsmangfold:

Begrepene kjønns- og seksualitetsmangfold åpner opp for at det finnes et mangfold av seksualiteter og måter uttrykke kjønn på uten at disse trenger å bli kategorisert.

LHBTIQ+:

Betegnelse på lesbiske, homofile, bifile, transpersoner, intersex og skeive (queer) som gruppe. Etter hvert har mangfoldet av identitetskategorier for de som bryter med kjønns- og seksualitetsnormer blitt stort. Derfor er det i tillegg lagt til '+' for å

inkludere disse også i betegnelsen. I denne oppgaven vil jeg bruke LHBTIQ+ og ‘skeiv’ om hverandre.

Mikroaggresjoner:

Holdninger, handlinger eller episoder som oppfattes som en indirekte, ikke tilsiktet diskriminering av en gruppe. (Fra Det Norske Akademis Ordbok)

Skeiv:

(oversatt fra engelsk: queer) Blir ofte brukt som en samlebetegnelse for alle som bryter med normer for kjønn og seksualitet, men kan også være et synonym for ‘homofil’. I denne oppgaven bruker jeg ‘skeiv’ og LHBTIQ+ om hverandre.

Seksuell orientering:

Hvordan man betegner sin seksualitet. ‘Orientering’ og ‘legning’ brukes om hverandre, men orienteringer er et åpnere, dynamisk begrep som rommer større variasjon. I denne oppgaven vil jeg bruke ‘orientering’

Transperson:

Personer med kjønnsidentitet(er) eller kjønnsuttrykk som bryter med det samfunnet forventer av dem på grunnlag av hvilket kjønn de fikk tildelt ved fødselen. Noen transpersoner er kvinner eller menn, andre er verken menn eller kvinner og noen kategoriserer ikke sin egen kjønnsidentitet.

1.3. Teoretisk grunnlag og oppbygging av oppgaven

Oppgaven vil undersøke representasjon av LHBTIQ+ i skjønnlitteratur, og det teoretiske grunnlaget er todelt: 1) litteraturteoretiske innganger til representasjon, og 2) representasjon i et ideologikritisk perspektiv på skolen og læring. Representasjonsbegrepet er ikke teoretisk begrunnet i den norskfaglige diskursen og er derfor hentet fra andre fag enn litteraturfaget, som sosiologi, psykologi og brede kulturfag. Derfor vil jeg forsøke å plassere representasjon og betydning av representasjon for leseren av en tekst, inn i hermeneutiske perspektiver for forståelse gjennom litteratur, og narrativ teori om kultur- og tidfestede narrative roller. Teoriens andre del vil fremstille ideologikritiske perspektiver på skolen, med utgangspunkt i representasjon og perspektiver knyttet til mangfoldskompetanse og inkluderende undervisning.

Oppgavens metodiske utgangspunkt er en lærebokanalyse av tre læreverker for ungdomstrinnet. Analysen består av en kvantitativ kartlegging av hvor mange tekster som har representasjon og en kvalitativ analyse av et utvalg tekster, der sentrale begreper er plott, innramming, karakterer og konflikt. I tillegg er alle tekstene analysert med tanke på hvilket narrativ LHBTIQ+ utspiller seg i, som for eksempel progressivt eller regressivt plott, og for å kartlegge grunnleggende tendenser. Til slutt følger det en drøfting av funnene i lys av det teoretiske grunnlaget med mål om å besvare problemstillingen.

1.4. Oppgavens begrensninger

Oppgaven vil analysere kjønns- og seksualitetsmangfold i skjønnlitteraturen i tre læreverker for ungdomstrinnet. Grunnet oppgavens omfang blir kjønnsaspektet ved analysen snevrere enn det begrepet «kjønnsmangfold» kunne ha lagt opp til. I denne oppgaven bygger kjønnsmangfold kun på distinksjonene cisperson og transperson. Det vil si at karakterer som bryter med heteronormative kjønnsnormer gjennom sitt kjønnsuttrykk, ikke vil bli med i analysen med mindre karakteren fremstilles som en transperson.

Tekstene som er tatt med i analysen er tekster hvor LHBTIQ+ kommer eksplisitt fram. Det er også noen tekster i utvalget som omhandler et kjærlighetsforhold hvor kjønn ikke kommer frem i teksten. Disse er heller ikke med i oppgaven av hensyn til omfang.

2. Litteraturteoretiske innganger til representasjonsbegrepet

Cambridge Dictionary definerer representasjon som hvordan noe eller noen fremstilles eller forklares. Tilnærmingen til representasjonsbegrepet i denne delen av oppgaven skjer gjennom generelle litteraturteoretiske forståelser av hvordan tekster leses, hvordan identifikasjon med karakterer skapes i narrative tekster, og hvilken betydning dette kan ha for leseren av tekstene. Både tekstens og leserens kulturelle ståsted virker inn på forståelsen av en tekst. Representasjonsbegrepet er ikke teoretisk begrunnet i den norskfaglige diskursen. Derfor er denne tilnærmingen til representasjonsbegrepet nødvendig.

Utgangspunktet for den teoretiske gjennomgangen er å få fram fortellingens virkning på leseren. Fortellinger inviterer til identifikasjon, og leseren av fortellingen vil naturlig identifisere seg med den karakteren man blir best kjent med og den som blir gitt synsvinkelen eller fortellerstemmen. Det betyr at leseren i utgangspunktet kan identifisere seg med hvilken karakter som helst. Samtidig fører fortellingen leseren inn i et verdiunivers. Fortellinger er aldri verdinøytrale fordi de alltid er fortalt fra et spesielt synspunkt, og er bare en av flere mulige versjoner av det samme hendelsesforløpet. For leseren er det derfor ikke likegyldig hvem som blir tildelt hvilke narrative funksjoner i fortellinger og hvilke verdier karakteren og dens skjebne blir tillagt. Målet med den følgende gjennomgangen er å vise dette med utgangspunkt i et litteraturteoretisk begrepsapparat. Det litteraturteoretiske kapittelet starter bredt med hermeneutikk og narrativ teori, og går videre til leserorientert resepsjonsteori for å spisse inn mot representasjonens betydning.

2.1. Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å fortolke omgivelsene våre når vi gjør, opplever eller tenker noe. Det kan også være en metode for å tolke og forstå en hendelse, virkelig eller fiktiv. Innen filosofisk hermeneutikk har vi at all fortolkning stammer fra en forståelseshorisont (Gilje, 2019). Målet for hermeneutikken er å forstå kulturprodukter, som for eksempel litterære tekster, som resultater av menneskelige handlinger og valg. Det handler både om å forstå skapelsesprosessen som ligger bak produktet og den representasjonen av verden som kommer til uttrykk i produktet. Det er dette siste oppgaven kretser rundt fordi det er dette som virker på «brukeren» av produktet.

Hermeneutisk fortolkning foregår i en sirkulær bevegelse som veksler mellom del og helhet. Man får konstant nye erfaringer som gjør at delene og helheten må revideres kontinuerlig. Helheten som består av våre hypoteser og oppfatninger utgjør vår horisont, og det er denne vi forstår og fortolker verden ut av. Den hermeneutiske sirkel er et forhold mellom leserens horisont og horisonten verket presenterer (Krogh, 2014). Det finnes også bevisste og ubevisste forventninger innebygde i horisonten som strukturerer erfaringene våre, Gadamer kaller dette for våre fordommer (Gadamer, Schaanning & Holm-Hansen, 2012). Han hevder at all forståelse stammer fra fordommer eller førforståelse og ifølge han er ikke «fordom» negativt ladet, men et nøytralt begrep på en oppfatning som har blitt utviklet på forhånd.

Dette tilsier at horisonten legger føringer både på hva og hvordan vi tolker det vi erfarer. Begrepet om forståelseshorisont indikerer dermed at vi alltid baserer oss på bestemte hermeneutiske forutsetninger og forventninger. Samtidig forutsetter hermeneutikken at forståelse kan bli utvidet gjennom lesing og innlevelse i tekstens fiktive rom. Hall og Mercer (1988) hevder at populærkulturelle tekster er konstitusjonelle og er med på å skape verden framfor kun å reflektere over samtidens forståelse. Denne verdensbyggingen skjer gjennom forhandling og gjenforhandling mellom tekst og leser. Hermeneutikk som kunsten og vitenskapen for forståelse kan ses i sammenheng med fenomenologi som er vitenskapen om erfaringer (Henriksson & Friesen, 2012). Ricoeur (2008) forklarer sammenhengen med at det er umulig å studere erfaring uten å samtidig lete etter meningen, og man kan ikke undersøke meningen uten å ha et erfaringsmessig grunnlag.

Hermeneutisk intensjonalisme bygger på hovedpoenget om at man trenger kunnskap om aktørenes intensjoner for å forstå og forklare uforståelige trekk ved handlinger og handlingsuttrykk (Gilje, 2019). Fortolkningen kan ikke bare bygges på spørsmålet om intensjon, men baseres også på språklige konvensjoner og kontekstuelle forhold. Dette vil sammen med aktørens intensjoner sette visse grenser for våre tolkninger. I flere former for teksttolkning vil det være grunn for å skille mellom eksterne motiver og intensjonene som viser seg i teksten. I tolkning av tekster og kulturuttrykk vil det være viktig å vektlegge det som er egenartet og særpregene ved det man studerer. Den hermeneutiske intensjonalismen orienterer seg i stor grad mot de intensjonene som er nedfelte i selve verkstrukturen. Man bør

med andre ord se bort fra de eksterne motivene til forfatteren. Intensjonalister forsøker å forstå kulturelle og sosiale fenomen ved å vise til aktørenes intensjoner, ulike språklige konvensjoner og andre kontekstuelle forhold. Disse to retningene peker mot to ulike sider ved fortolkningen. Hermeneutisk intensjonalisme dreier seg om å forstå intensjonene bak handlinger til det man studerer, mens filosofisk hermeneutikk legger vekt på leserens forutsetning for tolkningsarbeidet. Disse posisjonene ekskluderer ikke hverandre, det kan i mange tilfeller være fruktbart å kombinere de.

Hermeneutikken forutsetter altså at forståelse er mulig, selv om det teksten representerer er annerledes. Videre må teksten, for å være meningsutvidende, representere noe annerledes. I et slikt perspektiv kan man forstå representasjon av LHBTIQ+ som et middel til å utvide leserens forståelseshorisont. Samtidig er konfrontasjon med enhver annerledeshet av samme verdi. Hermeneutikken er derfor i liten grad opptatt av leserens behov for gjenkjenning og gir derfor ikke direkte svar på hvorfor eller om representasjon er viktig, men gir heller et perspektiv på forståelse gjennom tolkning av tekst. I dette perspektivet er mangfold en ressurs, ikke minst for leseren som ikke selv har tilgang til minoritetserfaringer. Hermeneutikken er ikke opptatt av representasjon per se, det er potensialet for konfrontasjon med leserens selvsagte eller innforståtte verdimesige orientering. Verdier som det kulturelle formidler, kan både bekrefte og utfordre leserens fordommer.

2.2. Narrativ teori

Narrativ teori er mer spesifikk når det gjelder å forklare spesielle plott og karakterers funksjon for leseren, og kan dermed spesifisere representasjonens betydning i narrativer og fortellinger. Narrativ teori handler om hvordan vi skaper mening og forstår verden gjennom fortellinger (Polkinghorne, 2005). Mennesker er historiefortellende skapninger med et behov for å plassere hendelser inn i kjente rammer, hvor den mest grunnleggende kognitive rammen for å skape forståelse av verden, er den narrative (Bruner, 1990). Det er en kognitiv prosess som innebærer å organisere hendelser og handlinger inn i en tidsstrøm, og der hendelsene er organisert og valgt ut for å tjene plottet. Prosessen foregår hovedsakelig ubevisst, men håndterer informasjon individet aktivt tilegner seg. Oppmerksomheten rettes med andre ord mot det som engasjerer og interesserer personen. Livsverden erfares, formidles og oppfattes gjennom fortellingens tredelte mønster: begynnelse, midtre og slutt, og gjennom fortellingens

plott (Penne, 2001). De grunnleggende plottstrukturene er regressivt, progressivt og stillestående plott (Gergen, 2005). Altså, utvikler plottet seg negativt eller positivt, eller forholder det seg stabilt? Innenfor disse igjen har vi tematiske plottstukturer. Frigjøringsplottet og kjærlighetsplottet er strukturene som går igjen mest i populærkultur og ungdomslitteratur. Vi gir verden mening ved å ta til oss andres fortellinger eller ved å fortelle selv, og i disse fortellingene tildeles karakterene narrative funksjoner, roller, der leseren identifiserer seg med karakterene man blir mest kjent med og som tildeles synsvinkelen.

«The narrative people employ for this purpose are those proposed for them by their cultures. The dominant cultural stories assign them roles in which they are the scapegoat for problems they encounter» (Polkinghorne, 2005, s. 15). Meningsrammene eller narrative som hendelser blir organisert i, er kulturelle og tidfestede, og inviterer oss inn i ulike roller. Kulturen og konteksten vi lever i vil bidra til å konstituere innhold, forventninger og referanserammer for vår livsfortelling og vår forståelse av den (Haraldsen & Ingul, 2016). Fortellingene vi omgir oss med, gir oss narrative rammer for å forstå oss selv. Vi er ikke frie til å forstå oss selv på hvilken som helst måte, men må forstå oss selv innenfor fortellinger som er sannsynlige eller kjente i kulturen. Det narrative tilbyr muligheter for å tenke oss selv inn i roller avhengige av de narrative vi kjenner til som ofte avhenger av kjønn og sosial bakgrunn (Polkinghorne, 2005). Narrativ handler ikke bare om selvforståelse, men også at kulturen tilegner mennesker ulike roller. Det som blir tilført individet utenifra, fra kulturen, styres også av narrative roller. Fortellingene gir modeller for identitet og handlingsmønstre (Penne, 2001). Gjennom fortellinger i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass.

“[M]an is in his actions and practice, as well as in his fictions, essentially a storytelling animal. [...] We enter human society, that is, with one or more imputed characters – roles into which we have been drafted – and we have to learn what they are in order to be able to understand how others respond to us and how our responses to them are apt to be construed. [...] Hence there is no way to give us an understanding of any society, including our own, except through the stock of stories which constitute its initial dramatic resources” (Wertsch, 2002, s. 56)

I samsvar med narrativ teori kan man altså si at narrativ tankegang, eller tilgang til fortellinger som er kulturelt sannsynlige, er nødvendig for å forstå oss selv og vår plass i verden, men også våre muligheter. Det handler om et menneskelig behov for å forstå verden og seg selv. Dersom en kulturs arsenal av fortellinger og plott er begrenset, vil også mulighetene for å forstå seg selv som en del av kulturen begrenset for individer som ikke blir representert med sin historie. Narrativene vi er en del av gir retningslinjer for hvordan vi bør handle. Skjønnlitteraturen gir muligheter for å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker, og at de ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for ønsker og forventninger (Nussbaum, 2016, s. 29). Identitet er konstruerte fortellinger som vises gjennom personen sitt selv-narrativ (Polkinghorne, 2005). Det er ikke bare en narrativ konstruksjon av hvem man har vært, men også hvem man ønsker å være. Dette er igjen avhengig av det kulturelle og samfunnet. De narrative formene er helt sentrale for hvordan vi forstår verden, hvem vi er og hvordan vi fremstiller oss selv (Penne, 2001). Innenfor denne oppgavens tema peker altså narrativ teori i sterkere grad enn grunnleggende hermeneutikk mot et behov for representasjon gjennom fortellinger.

2.3. Leserorientert resepsjonsteori

Narrativ teori kommuniserer tett med leserorientert resepsjonsteori som handler om forholdet mellom leser og tekst. Iser forklarer det som en fenomenologisk tilnærming til lesing, hvor vekten ligger på hvilken innvirkning teksten har på leseren og hvilke responser det fremkaller (Iser, 1972). Lesing skaper en virtuell opplevelse som er avhengig av både hva teksten presenterer og leserens fantasi. Det må med andre ord være en korrelasjon mellom hva leseren kan tenke seg er mulig, og hva teksten presenterer er mulig.

Et annet perspektiv på det narrative er Martha Nussbaum (2016) sitt begrep om den narrative forestillingsevnen. Hun hevder det er lettere å forstå personer i fortellinger enn virkelige mennesker som ofte byr på en «dødvekt vår følsomhet ikke makter å rokke ved» (s. 31). Den narrative forestillingsevnen er derfor en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling. Det kan føre til en viss form for fellesskap som går mot en sympatisk mottakelighet for andres behov og en bedre forståelse for hvordan omstendighetene former menneskers behov. Det handler om hvordan karakterenes skjebne utvikler seg. Forestillingsevnen fører til medlidenhet eller empati som fordrer bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke. Denne

medlidenheten forutsetter en avgrensning av hvilke skapninger man skal regne som sine medskapninger. Fattigdom, sykdom og krigsflyktninger er «lett å se at (...) kunne vært meg, hvis bare omstendighetene hadde vært annerledes.» (s. 32). Ulikheter i etnisiteter, kjønn og seksuell orientering har historisk vist seg vanskeligere å overvinne. «Det er etter alt å dømme små sjanser i virkeligheten for at en mann blir kvinne, en hvit person svart, eller at en heteroseksuell person blir homoseksuell ...» (s. 34). I disse tilfellene er det desto viktigere å oppøve forestillingsevnen for å skape et grunnlag for medlidenhet. Litteraturen øver moralsk og etisk tenkning som er viktig med Nussbaum. Hun forutsetter at lesning av litteratur kan virke verdiorienterende gjennom empati med det som er annerledes. Den narrative forestillingsevnen gjør det mulig å mentalt skape møter mellom «oss selv» med noen andre, som kan virke verdiorienterende. I dette perspektiver kan vi tenke at skjønnlitterære tekster via den narrative forestillingsevnen kan være sentrale for å oppnå den verdiorienteringen som overordnet plan etterspør (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.1. Identitet og erfaring

Identitetsbegrepet har blitt knyttet til lesing på måter som minner om narrativ teori. Som vi skal se, blir representasjon svært sentralt innenfor et slikt perspektiv. Fiktive tekster tilbyr et levende univers med levende mennesker som gir en rekke muligheter for identifikasjon (Sørensen, 1983). Gjennom menneskers bestandige søken etter identitet eller bekreftelse på vår identitet, har vi bruk for å identifisere oss med fiktive personer. Begrepet identifikasjon er delt i to retninger som ikke kan adskilles i en leseprosess. Leseren vil til dels leve seg inn i de fiktive personene og føle med dem i ønsket om å være lik dem, og til dels finne egenskaper de selv innehar i de enkelte fiktive personer, og disse vil forsterke oppfattelsen av karakterene. Leseren projiserer seg selv inn i teksten, eller lever seg inn i livene til de fiktive personene. Ongstad (1983) fant i sin undersøkelse at identifikasjon og gjenkjenning er blant hovedgrunnene for hvorfor elevene likte utvalgt litteratur. Både identifikasjon og fravær av identifikasjon kan være en kilde til større forståelse (Nussbaum, 2016). Det lærer oss hva livet gjør med mennesker.

Sammen med identitetsbegrepet kan erfaringsbegrepet si noe om representasjonens betydning. Erfaringsbegrepet er komplekst og lar seg vanskelig definere. Erfaringer danner et komplekst og dynamisk mønster (Sørensen, 1983). I en skoleklasse vil det trolig finnes en del

like erfaringer mellom elevene på en kulturell og geografisk bakgrunn, men det vil også være store individuelle forskjeller knyttet til sosial bakgrunn og livsbetingelser. En viktig oppgave til læreren er å forsøke å forstå hver av elevenes erfaringsverden. Dette er essensielt for en norsklærer for å kunne legge opp til en hensiktsmessig litteraturundervisning som tar utgangspunkt i at forståelse alltid bygger på erfaring. Sørensen (1983) hevder det her er viktig å ikke tenke erfaring som synonymt med interesser eller forutsetninger. Litteratur knyttet til elevenes interesser kan føre til en overfladisk undervisning, mens litteratur knyttet til elevenes forutsetninger kan føre til en måling av kunnskaper og ferdigheter. Ingen av disse er egentlig knyttet til elevenes erfaringsverdener. Tekstene i seg selv kan utgjøre og gi erfaringer når eleven mentalt har flyttet seg inn i tekstens kontekst og emosjonelt og mentalt erfarer det de fiktive karakterene erfarer (Bishop, 1990; Nussbaum, 2016; Penne, 2001; Polkinghorne, 2005).

Erfaringsaspektet blir spesifisert av flere resepsjonsteoretikere. Rudine Sims Bishop (1990, s. ix) hevder at litteratur kan ha tre ulike funksjoner. Som vindu, tilbyr litteraturen visninger av ulike verdener, både kjente og ukjente for leseren. Den kan også fungere som et speil der lesere kjenner seg selv igjen i rollefigurer og situasjoner. Den siste rollen litteratur kan ha er som skyvedører i glass. I tillegg til å tilby innblikk i litteraturens verden, kan leseren velge å tre inn i denne verden og la seg utfordre og endre. Bishop (1990) hevder det er viktig for barn av alle kulturer å møte litteratur om barn av alle kulturer. Det vil kunne hjelpe oss med å forstå hverandre bedre og endre holdningene våre mot ulikhet, dersom det er nok bøker som kan fungere som både speil og vindu for alle barna. Bishop er altså den som går lengst i å vektlegge representasjon innenfor litteraturteori.

Jenkins og Cart (2018) foreslår en modell med tre kategorier for skeiv representasjon i litteratur: 1) Homosexual visibility (HV), 2) Gay assimilation (GA), og 3) Queer consciousness/community (QC). HV er når en karakter som tidligere ikke er ansett som skeiv, men som i løpet av plottet «kommer ut» som skeiv frivillig eller ufrivillig. Her blir det homogene samfunnet avbrutt av noen som tydelig ikke er «en av oss». Dette er ifølge Malinowitz (1995) det hyppigste narrative i litteratur med LHBTIQ+-tematikk. Det er responsen som driver dramaturgien i fortellingen. GA bygger på et samfunn bestående av

mange ulike seksuelle- og kjønnsidentiteter, med karakterer som tilfeldigvis er skeive. QC viser LHBTIQ+ -karakterer i støttende familier og skeive fellesskap. Sanders og Mathis (2013) hevder at inkludering av LHBTIQ+-litteratur på pensum kan føre til ytterligere marginalisering dersom tematikken ikke blir tatt med til videre diskusjon i klasserommet.

3. Representasjon i et ideologikritisk perspektiv på skole og læring

I gjennomgangen er det blitt argumentert litteraturfaglig for at representasjon har betydning på flere måter. Forståelse, identifikasjon, og empati med det som er annerledes, - berører alle elever uansett identitetsmessig ståsted. For eleven som ikke passer inn i det hegemoniske, blir representasjon sentralt for å forstå seg selv og gjenkjenne sin plass i en kultur. Dette forteller narrativ teori oss. Resepsjonsteorien sier at dette er et fellesmenneskelig trekk og et behov som Nussbaum sier har sitt grunnlag i narrativ forestillingsevne. Når den overordnede delen av læreplanen sier at skolen skal fremme verdier, blir altså norskfagets fortellinger svært sentrale. Det foregående kapittelet argumenterer for at litterær representasjon er viktig. I det følgende blir behovet for representasjon i skolearenaen i et bredere pedagogisk og sosiologisk perspektiv begrunnet. Kapittelet vil veksle på ideologikritiske vinklinger. Teorien vil være tett knyttet opp mot skolen, men i et bredere pedagogisk perspektiv. Med fortsatt betydning for norskfaget i den grad at skjønnlitteraturen kan tilby elevene fiktive erfaringer som støtter opp om skolens verdigrunnlag.

3.1. Heteronormativitet

Heteronormativitet ble først brukt som begrep innen skeiv teori. Det er sosiale prosesser som gjør heteroseksualitet til det som er normalt, riktig og naturlig, mens andre seksuelle orienteringer defineres som unormale, annerledes og unaturlige (Grønningsæter, Kristiansen & Lescher-Nuland, 2013; Røthing, 2021). Heteronormer har også med diskriminering og makt å gjøre i den forstand at normbrytere har ofte større risiko for å oppleve konsekvenser fordi de er annerledes. I tillegg blir normbryterne gruppert sammen i ensartete grupper med typiske kjennetegn. De aller fleste kan nevne flere lesbiske og homofile stereotypier, mens heterofile blir ikke gruppert på samme måte. Krag (2007, s. 22-38) viser til fire dimensjoner ved minoritetsforskning: mangfoldighet, makt, marginalisering og møtet mellom minoritet og majoritet, og peker mot at en minoritet alltid er i en asymmetrisk maktrelasjon til majoriteten.

Grønningsæter et al. (2013) trekker fram at heteronormer ikke handler om å være ondsinnet, men kan være en ubevisst handling som er formet etter samfunnet vi lever i. For de som passer inn i heteronormene, kan det være vanskelig å forstå hvordan folk blir påvirket av dem. Det er derfor viktig å lytte til de som har personlig erfaring med å ikke passe inn. Homoseksualiteten blir ofte den «andre seksualiteten» som blir stilt utenfor det «heterofile fellesskapet». Det kan blant annet føre til stigmatisering og at homofili blir sosialt usynlig, og ender med å måtte forklare seg når temaer som partnere og familier blir tatt opp. Skolens tilnærming er preget av en «toleransepedagogikk» som både forutsetter og synliggjør heteroseksualitetens privilegerte posisjon (Røthing, 2013). I skolens undervisning og lærebøker vendes blikket med kun få unntak, mot heteroseksualitet som et tema for kritisk drøfting og ikke som et konkret og privilegert fenomen. «Homotoleranse» blir gjennomgående framstilt som et sentralt ideal og mål i skolen, men undervisningen fortsetter å undergrave likebehandlingen ved å reprodusere heteroseksualitetens privilegerte posisjon framfor problematisering.

3.2. Mangfoldskompetanse

Mangfoldskompetanse dreier seg kort og godt om kunnskap og perspektiver på mangfold, og evnen til å invitere til bevisstgjøring og kritisk tenkning knyttet til maktforhold (Røthing, 2020). Videre peker Røthing mot kritisk tenkning som en bærebjelke for mangfoldskompetansen hun presenterer. «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» i læreplanens overordnede del slår fast at «[k]ritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Røthing (2020) krever denne brede tilnærmingen til kritisk tenkning en konkretisering om hva kritisk skal knyttes sammen med (s. 26-27). Hun hevder at i tillegg til kritisk og bevisst bruk av kilder, må kritisk knyttes sammen med maktforholdene i samfunnet, i et forsøk om å forstå, kritisere og eventuelt utfordre disse. Parsons og Wall (2010) benytter seg av begrepet «culturally relevant pedagogy», og trekker inn en kritisk, sosial bevissthet. Dette er evnen til å gjenkjenne, forstå og kritisere underliggende antagelser til fenomener, fenomenet i seg selv og effekter eller påvirkningskraften det har. De peker også mot vanskene ved denne pedagogikken. Personer eller grupper vil ha vanskeligheter med å anerkjenne den iboende ulikheten i et lagdelt samfunn der de selv er privilegerte. Videre argumenterer Parsons og Wall (2010) for at

dersom bevisstheten rundt privileger er til stede, vil implementeringen av slik pedagogikk være mindre utfordrende.

3.3. Antidiskriminerende opplæring

Overordnede politiske føringer sier tydelig at skolen har et antidiskriminerende ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §9A-3). Røthing (2020) sier at etter hennes erfaringer gjør skolens lærere sitt ytterste for å følge opp dette ansvaret, men at i praksis er det likevel ikke så lett. Hun refererer til den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiro, som i boka *Troubling Education* (2002) drøfter fire ulike tilnærminger til antidiskriminerende undervisning. Disse tilnærmingene er undervisning for «den andre», om «den andre», undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring, og undervisning som endrer elever og samfunnet. Han trekker fram at i undervisning for «den andre», er det viktig at de marginaliserte får oppleve skolen som en institusjon for dem, samtidig som de opplever at deres stemmer ble hørt og at det eksisterer rollemodeller. Denne tilnærmingen innebærer å anerkjenne «den andre», i motsetning til å anta at enhver av elevene har normative, privilegerte identiteter. En styrke ved denne tilnærmingen er at den oppfordrer lærere til å bli oppmerksomme på mangfoldet som finnes i elevgruppen.

Undervisning om «den andre» handler om å utfordre de stereotypene og misrepresentasjonene elever møter på andre arenaer enn skolen. Forskere viser til at kunnskapen om «den andre» er ufullstendig eller forvrengt, noe som er problematisk med tanke på at det blir tilegnet gjennom den uformelle eller skjulte læreplanen. Det blir lært bort indirekte, gjennomgående og ofte ubevisst, noe som fører til at det kan ha mer pedagogisk signifikans enn den offisielle læreplanen. I undervisning om «den andre», blir det derfor foreslått å inkludere mer faginnhold som omhandler «den andre», som for eksempel litteratur av og om skeive (Sumara, 1993) og skeiv representasjon i film (Russo, 1987). Det er også viktig at dette er integrert i hele læreplanen, og ikke bare stykkevis. Styrken ved denne tilnærmingen er at alle elever kan få en dypere forståelse for ulike måter å være på.

Det er signifikante svakheter til både undervisning om og for «den andre» (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020). Begge tilnærmingene tar utgangspunkt i et antatt skille mellom «oss» og «dem», og legger til grunn at det mulig å trekke opp dette skillet. For det andre så legger undervisning om «den andre» opp til «den andre» i en posisjon som representant eller ekspert, som igjen forsterker skillet mellom «oss» og «dem». Til slutt legger ikke undervisning om «den andre» opp til kritisk tilnærming rundt privilegier og maktforhold, noe Røthing (2020) trekker fram som essensielt i arbeid for mangfoldskompetanse. Kumashiro (2002) peker mot at selv om undervisning om «den andre» ikke kan gi et fullstendig bilde på hvordan det er å være minoritet, kan den fungere som en ressurs og katalysator for elevene til å lære mer. Det kan med andre ord åpne opp for nye perspektiver som kan utfordre elevenes blikk på det normative og privilegiene som følger med. Røthing og Svendsen (2009) har tatt utgangspunkt i Kumashiro (2002) sine to siste tilnæringer: “education that is critical of privileging and Othering, and education that changes students and society” (Kumashiro, 2002, s. 31), og argumenterer for en tilnærming til antidiskriminerende undervisning “som problematiserer privilegier for å skape endring» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 65). Hovedfokuset er her på andregjøring og diskriminering knyttet til seksualitet.

3.4. Normkritisk- og ubehagets pedagogikk

Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori (Røthing, 2020). Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster. Den normkritiske pedagogikken har vokst fram som en motsats til «toleransepedagogikken» som dominerer i klasserommene. Sistnevnte er en type undervisning om «den andre» og oppfordrer til toleranse av andre, framfor å oppmuntre til kritisk refleksjon omkring maktforhold og majoritetsprivilegier. Den normkritiske pedagogikkens overgripende ambisjon kan sies å kunne skape en varig bevissthet om maktrelasjoner med mål om å overføre til situasjoner utenfor klasserommet (Kalonaityté, 2014).

Normkritisk pedagogikk kan ses i sammenheng med kritisk teori (Tolo, 2014). Der problemløsningsteori tar utgangspunkt i de rådende maktrelasjonene og sosiale relasjonene,

vil det kritiske gå ut på å stille maktkritiske spørsmål for å forstå hvordan ulike praksiser blir etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter blir tatt for gitt med mål om å skape endring (Røthing, 2020). Det er altså sentralt i den normkritiske pedagogikken å skape forandring. Forutsetning for dette arbeidet er det som kan kalles en sosialkonstruktivistisk forståelsesmåte. Dette innebærer en åpenhet og nysgjerrighet som gjør at man stadig setter spørsmålsteget ved generaliseringer, og spør om et fenomen kan forstås på andre måter. Normkritiske perspektiver er en nyttig inngang for møte med mer mangfold i skolen.

En annen tilnærming som søker mot å synliggjøre og utfordre maktforhold og skape forandring gjennom undervisning, er ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019, 2020). Røthing (2020, s. 60-61) trekker fram en rekke undersøkelser som viser at lærere vegrer seg for å undervise om, eller fange opp tematikker som kan føre til uenighet og ubehag. Videre blir ubehag trukket fram som en ressurs for å sette i gang refleksjoner rundt egne holdninger og privilegier. Det er derimot en hårfin grense mellom når ubehaget er en ressurs eller ødeleggende. Røthing (2020) konkluderer med at det er enighet for at ubehag er både uunngåelig og nødvendig når endring skal skapes, men ubehaget må behandles med pedagogiske perspektiver som fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer (s. 61).

3.5. Konsekvenser av mangelfull representasjon

Ifølge Sleeter og Grant (2011) fungerer pensumsinnholdet som en symbolsk representasjon av verden og samfunnet som formidles til elevene. Dersom pensumet er dominert av framstillinger av og om majoriteten, skaper man majoritetsborgere med lav sosial bevissthet og lite forståelse av historie og kultur. For minoritetseleven fører mangelen på representasjon til en fremmedgjøring. Røthing (2013) viser til at ettersom den offentlige skolen står sterkt i Norge, er skolen et sentralt statlig normativt felt. De holdninger og verdier som sirkuleres og formidles i skolen gir derfor en god indikator på hva man ser igjen i norsk offentlighet generelt. Skolens lærebøker formidler for eksempel etablerte forestillinger om utviklingslinjer og status i det norske samfunnet. Lærerens og lærebokforfatterens prioriteringer med tanke på hva som skal prioriteres og hva som velges bort, kan gi en pekepinn på hva som oppfattes som «sentralt» og «marginalt».

Alle elever i skolen skal oppleve både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2007, s. 27-30). Identitetsbekreftelse innebærer at elevene kjenner seg igjen og at skolen bygger på deres kunnskaper og erfaringer. Perspektivutvidelse er at alle skal lære noe nytt. De skal lære å forholde seg til ulike forståelser og virkelighetsforklaringer. Videre skiller Hauge (2007) mellom to tilnæringer til elevmangfold – problemorientert og ressursorientert. I en problemorientert tilnærming er mangfoldet sett på som et problem og målet er å assimilere minoritets elevene inn i majoritetens kultur. Dette fører til at majoritets elevene får mye identitetsbekreftelse og lite perspektivutvidelse, mens minoritets elevene opplever lite identitetsbekreftelse. I en ressursorientert tilnærming ser man på mangfold som en ressurs for læring for alle elevene. En slik tilnærming fører gjerne til at minoritets- og majoritets elever vil oppleve både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.

Konsekvenser av mangelfull representasjon i litteraturen kan ifølge Blackburn og Clark (2011) føre til at den heteronormative og homofobiske institusjonen av utdanningen begrenser og former hvordan elever definerer seg selv og andre. Denne posisjonen kan i beste fall føre til at majoriteten har sympati for minoriteten, som igjen kan bidra til en marginalisering av minoriteten til noe å synes synd på. Litteratur med LHBTIQ+-karakterer har utviklet seg positivt i den forstand at de fra 1980-1995 ofte var bi-karakterer som endte opp med å dø, bli drept eller rømte i løpet av plottet, mens i dagens litteratur er de nå, som regel, protagonistene i historiene (Banks, 2009). Det er derimot fortsatt offernarrativet, eller en problematisk tilnærming som dominerer. Målet for undervisning med slik litteratur bør være å få elevene til å lese både kritisk og empatisk, ikke med sympati for «den andre». Blackburn og Clark (2011) problematiserer også at når LHBTIQ+-tematisert litteratur ikke blir brukt med et mål om å virke holdningsfremmende, vil man igjen være like langt med at elevene ikke står ansvarlig for urettferdigheten og ulikheten LHBTIQ+-ungdom opplever.

En tilnærming til litteratur med LHBTIQ+-tematikk er gjennom kritisk literacy ved å bevisstgjøre elevene om at tekstene vi omgås med aktivt former livene våre. Å kunne lese er alltid mer enn å bare gjenkjenne ord på papiret, men handler også om måter å lære språk for å beskrive oss selv, å skape narrativer av vår eksistens og får å kunne uttrykke våre behov,

ønsker og verdier i de rom vi trenger å overleve i. Tekstene vi leser skaper mulige liv ved å presentere myter, verdier og bilder som minner oss på hvilke muligheter vi har foran oss. Alexander (2008) argumenterer at spørsmål om seksualitet er sentralt for utvikling av samtidsliteracy. Elevene må utvikle en kritisk forståelse av deres plass og muligheter i verden. «Therefore, I believe it is time for us as literacy experts and pedagogues to take up this intertwining, as a significant subject for both scholarly and pedagogical exploration.» (Alexander, 2008, s. 5). Det hyppigste narrativet om LHBTIQ+-personer er komme ut-narrativet, ifølge Malinowitz (1995). En negativ reaksjon på dette er som regel problemet som fører plottet fram. Hun argumenter for at LHBTIQ+-ungdommer må få møte teksthendelser hvor de blir fremstilt i et positivt lys for å kunne se hvilke muligheter som er tilgjengelige for dem, slik heterofile ungdommer har hatt tilgang til.

3.6. Tidligere forskning på minoritetsrepresentasjon

Tidligere studier viser ulike aspekter ved representasjon av mangfold i skole og lærebøker både nasjonalt og internasjonalt. Den gjennomgående tendensen er lite representasjon, representasjon i et heteronormativt perspektiv og marginalisert representasjon i henhold til Jenkins og Cart (2018) sin kategorisering av skeiv litteratur.

Skoleforskeren Åse Røthing er sentral når det kommer til mangfold i skolen, og har flere studier knyttet til skeiv representasjon. Hun har ikke interessert seg noe særlig innenfor det norskfaglige feltet, men både undersøkelser i samfunnsfag og naturfag er interessante å trekke linjer til. I sin analyse av lærebøker i naturfag for 10.trinn «Selektiv inkludering og fravær av sex» (2013) fant hun at når det er snakk om seksuell orientering, blir homofile, lesbiske og bifile presentert på samme måte som heterofile. Altså alle seksuelle orienteringer blir forklart like tydelig. Forskjellene i representasjon kommer til syne senere i analysen når kapitlene går over til «sex og samliv». Videre i kapitlene er det heterofili som er gjennomgående normen. «Sex» er så godt som identisk med heterosex. Dette kommer fram i tekst, bilder og i sammenhengen mellom disse. Analysene av naturfagsbøkene illustrerer spesielt tydelig at toleransepedagogikkens fokus på holdninger og toleranse, ikke evner å skape inkluderende undervisning. Røthing (2013) finner en selektiv inkludering i den forstand at forskjellige seksuelle orienteringer kun er til stede i delkapitlene om seksuell

orientering. Det er derimot viktig å bemerke at læreplanene i denne undersøkelsen er fra forrige læreplan, så det er uvisst om denne selektive inkluderingen fortsatt er tendensen.

Den norske medisinsk-antropologiske forskeren Anne-Lise Orvin Middelthun (2006) gjennomførte en kvalitativ studie «Om å være uten gode tegn», hvor hun intervjuet unge homofile om når de kom til å navngi seg som homofile. «Fenomenet som diskuteres her fremsto som betydningsfullt gjennom hele forskningsperioden og dreier seg om fraværet av adekvate kulturelle bilder eller tegn som kan formidle, eller uttrykke, unge homsers spesifikke situasjon og erfaringer» (s. 26). I artikkelen peker hun mot H.C. Andersens eventyr *Den stygge andungen* som et eventyr om tilhørighet, identitet og identitetsutvikling, og bruker dragningen «andungen» har til svanene når hen møter dem for første gang som et bilde på dragningen de unge guttene har mot de første adekvate kulturelle bildene eller tegnene på homofile. «Unge homser som ikke ennå kjenner andre homser og ikke har tilgang til eller deltar i «homsemiljøer», vil måtte basere seg på de tegn og bilder som er tilgjengelige i den brede offentlighet (inklusive skoleverket).» (s. 37). Funnene baserte seg hovedsakelig på få adekvate bilder og at de var essensielle for å få en følelse av tilhørighet. Undersøkelsen er fra en del år og læreplanreformer tilbake, så mengden adekvate bilder har nok økt i takt med mer fokus på representasjon i samfunnet. Det er derimot fortsatt et interessant perspektiv på viktigheten av gode kulturelle bilder man kan identifiseres med.

Internasjonalt kan man trekke fram Ijoma et al. (2022) sin undersøkelse av «black, indigenous and people of color» i realfagsutdanning. De hevder at representasjon er makt og privilegium, og det krever motstandsdyktige individer som må kjempe for den støtten de behøver og fortjener når resten av verden tror at problemet allerede er løst. “You can only aspire for what you can see yourself in,” var en hyppig ytring hos afro-amerikanske personer i lederroller (Ijoma et al., 2022, s. 353). En annen undersøkelse er Fish et al. (2020) sin analyse av digitalt chat-program for ungdom, hvor de fant at flere LHBTIQ-ungdommer i USA uttrykte identitetsbaserte problemer knyttet til sosial distansering under COVID-19. Flere uttrykte at de opplevde lite støtte i hjemmet og søkte den støtten andre steder gjennom internettet. Ungdommene delte tips om ulike plattformer med LHBTIQ-innhold. Dette tydet på at ungdommene søkte etter forbilder de identifiserte seg med.

Booth og Narayan (2018) gjennomførte en kvalitativ studie om erfaringene til forfattere fra ulike minoriteter som skriver inkluderende «young adult» (YA) litteratur. I artikkelen sammenligner de erfaringene til to forfattere som begge har utgitt romaner med skeiv protagonist, hvor en av de er skeive selv. Det blir presentert to funn: 1) bibliotekarer og skoleansatte som «gatekeepere», og 2) pensum som et hinder. Forfatter 1 som selv er skeiv blir møtt med flere mikroagresjoner og fordommer i promoteringen av romanen enn det forfatter 2 gjør. Forfattere av YA litteratur er spesielt avhengig av skoler og biblioteker ettersom de er sterkt knyttet til lesing i skolen. Ifølge forfatter 1 ble hans roman plassert under voksenlitteratur som førte til at boka ikke var like tilgjengelig for målgruppen. Han hevdet at bibliotekene så på «gay» som synonymt med «gay sex», og at boka dermed hadde voksent innhold. Siden YA litteratur er sterkt knyttet til lesing i skolen, er forfatterne avhengig av å kunne selge sine verk til skoler og få plass i pensumet. Dette medfører ofte at forfatteren må velge mellom å fortelle sin historie med den autentiske skeive opplevelsen, eller å sensurere seg selv ved gjøre romanen mer kommersiell. Mottakelsen av de to forfatterne varierte fra nøytral til negativ. I tillegg kom det fram en rekke fordommer på skoler og biblioteker i områder med mye tilhørighet til religion. I diskusjonen forklarer Booth og Narayan (2018) at mangelen på støtten fra utdanningsinstitusjoner og biblioteker er problematisk ettersom heterofile elever mister tilgang til bøker som «vinduer», og skeive til bøker som «speil» (Bishop, 1990).

Jennings og Macgillivray (2011) gjennomførte en innholdsanalyse for å kartlegge LHBTIQ+-temaer i lærebøker for amerikansk, multikulturell lærerutdanning. Basert på tidligere analyser, fant forfatterne ut at det var en rekke mangler av forskning på feltet. Manglene inkluderte blant andre inklusjonen av transpersoner, marginalisering av LHBT-personer som konsekvente ofre, og lite om mangfold innad i LHBT-samfunnet. I tillegg var det lite definisjoner av viktige begreper og konsepter for å sette tematikken i kontekst. Gjennom sin analyse, fant de at to tredjedeler av tekstene hadde LHBT-personer i en offerrolle. De argumenterer med at selv om personer som bryter med normer for seksualitet og kjønn oftere opplever identitetsbasert hets, blir det en manglende balanse når de sjeldent blir vist som vellykkede agenter av egne liv. Avslutningsvis trekker forfatterne fram at det fremdeles er rom for forbedring, selv om representasjonen har økt siden de tidligere analysene. Det er

fortsatt offernarrativet som dominerer tekstene selv om det er i minkende grad. De peker også mot forfatterne av læreverk sitt ansvar når det kommer til hvilket språk de anvender, ettersom det er med på de implisitte budskapene til tekstene. En annen lærebokanalyse fra USA er Sleeter og Grant (2011) sin artikkel «Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks». Denne har ikke LHBTIQ+ med i analysen, men dynamikken mellom minoritet og majoritet er fremdeles et interessant perspektiv. Undersøkelsen ble gjort i 1991, men det er den eneste mangfoldsanalysen i boka *The textbook as Discourse* av Eugene F. Provenzo, Shaver og Bello (2011). Dette tyder på at funnene fremdeles var relevante 20 år senere. Funnene var i all hovedsak at statusen til majoriteten legitimeres fortsatt, minoriteter ble satt inn i normen for majoriteten og mangel på problematisering av maktdynamikk og privilegier.

I norskfaglig kontekst er det ikke mange lærebokanalyser med skeiv representasjon å oppdrive, med unntak av noen nyere masteravhandlinger. Yvonne Jasmine Demirel (2018) undersøker i sin master, skeiv tematikk og LHBTIQ-representasjon i norsklærebøker for videregående skole. Funnene viste jevnt over få tekster med eksplisitt skeiv tematikk og at de skeive karakterene var fremstilt som stereotypier i skjønnlitteraturen, mens saktekstene hadde et større mangfold. I tillegg var det en generell tendens til å styre lesningen av tekster slik at kjærlighetsrelasjonen i tekstene utelukkende kunne leses heterofilt. Sina Storhaug (2022) analyserer i sin avhandling *Fabel 10*, som også er en del av datamaterialet i denne oppgaven. Studien består av en systematisk kategorisering av tekstsamlingen og en analytisk nærlesing av to utvalgte tekster. Hun konkluderer på bakgrunn av funnene som ble gjort at tekstkorpuset er heteronormativt basert både på en overrepresentasjon av tilsynelatende heterofile karakterer og kjærlighetsforhold, og på mangel av normbrytere.

Torget (2018) undersøker hvordan fire lesbiske og homofile karakterer representeres i fire forskjellige dataspill. Dataspill er en del av den nye mediehverdagen og i likhet med andre medier er det blitt økt søkelys på representasjon. Et mulig ekstra hinder når det kommer til representasjon i dataspill, kan være at spillkulturen ofte er preget av skjellsord og manglende rom for å ta til orde når det kommer til inkludering med bredere representasjon. Torget (2018) innleder diskusjonen med at flertallet av skeive spillere ønsker at karakterens seksualitet skal være en tilfeldig tilleggsopplysning heller enn noe som fremstår som den

mest sentrale egenskapen ved karakteren, i tråd med «Gay assimilation» (Jenkins & Cart, 2018). De fire karakterene som er blitt undersøkt oppfyller dette ønsket, selv om seksualiteten til noen blir tydeligere kommunisert enn andre. De to lesbiske karakterene viderefører tendensen med den «ufarlige» feminine, og bidrar til usynliggjøring av den mer stereotypiske maskuline. Selv om stereotyper i utgangspunktet ikke er positivt, må også disse skildres for å gi en bred representasjon. De to homofile karakterene tilbyr gjennom sine fortellinger historier om homofiles fortid og nåtid, med et kritisk blikk på holdninger. Selv om ingen av karakterenes mest sentrale trekk er deres seksualitet, blir den mer eksplisitt tematisert hos de homofile enn de lesbiske hvor narrativet er mer knyttet til deres kjærlighetsliv. Man får også visuell presentasjon av de lesbiske karakterenes kjærlighetsliv, mens hos de homofile er dette enten kun bekreftet med ord eller at man kan velge å inngå et forhold med karakteren – et såkalt «optional gay»- alternativ. I internasjonal kontekst fant Blashill og Powlishta (2009) i sin studie om stereotypier at stereotypien om maskulinitet og femininitet var de som målte høyest på sannsynlighetsrangeringen. Dette mønsteret støttet opp om at homofile stereotyper samsvarer med tanken om kjønnsinversjonsteori. De begrunnet dette med at mennesker har en tendens til å generalisere ved å konkludere med at noe som er likt på et vis, er også likt på et annet. Altså - homofile menn og heterofile kvinner er tiltrukket til menn, derfor vil de også ha andre likhetstrekk. På samme måte er homofile kvinner og heterofile menn tiltrukket av samme kjønn og er derfor like på andre ting også.. Et annet funn var at kvinner i studien viste et mer fleksibelt syn på kjønnsroller enn menn, men det var ikke forskjeller i de homofile stereotypene. Det kom fram i selvrangeringen at skeive anser seg som androgyne, mens stereotypene hevder at de er mer på tvers av kjønn.

3.7. Oppsummerende teori

Det foregående viser en tilstandsbeskrivelse av samfunnet, skolen og opplæringen som sterkt preget av det heteronormative. Pensuminnholdet er en symbolsk representasjon av verden (Sleeter & Grant, 2011), og hva lærere og lærebokforfattere prioriterer sier noe om hva som regnes som «sentralt» og «marginalt» (Røthing, 2013). Krag (2007) forteller om det asymmetriske maktforholdet mellom minoritet og majoritet som vises i det heteronormative samfunnet vi lever i (Grønningsæter et al., 2013; Røthing, 2020). I lys av læreplanens overordnede del om mangfold, bør man vike fra «toleransepedagogikken som dominerer i dag. Målet bør være antidiskriminerende undervisning med normkritisk pedagogikk som tilnærming, og oppmuntre elevene til kritisk refleksjon rundt maktforholdene og privilegiene

vi har (Kumashiro, 2002; Røthing & Svendsen, 2009; Tolo, 2014). Dette innebærer også å ta tak i uenigheter og ubehag der det oppstår for å diskutere dette videre i fellesskap (Blackburn & Clark, 2011; Røthing, 2019; Sanders & Mathis, 2013).

4. Metode

Dette kapitlet gjør rede for valg av metode og hvorfor denne metoden vil kunne bidra til å besvare problemstillingen. Ettersom læreboka har en sentral rolle i kunnskapsformidling, samtidig som den har sin særegne oppbygging, er det naturlig å bygge på et overordna prinsipp for lærebokforskning. Provenzo et al. (2011, s. viii) trekker fram lærebokas særegne mulighet for å vise til de maktforholdene vi finner i kulturen. De viser til Foucault som hevder at forfatteren av tekster er en del av, og blir påvirket av, en større kulturell diskurs, der visse identiteter kan plasseres innenfor diskursen, mens andre blir usynlige og marginaliserte.

Knyttet til lærebokanalyse er det relevant å spørre om hva som er den bakenforliggende diskursen for læreverkene vi velger å bruke i opplæringen. Teorien i kapittel 3 er med på å belyse denne diskursen Provenzo et al. (2011) viser til. Videre vil jeg gjøre greie for valg av todelt analyse med utgangspunkt i *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Pingel, 2010). Metoden kombinerer kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse, henholdsvis frekvensanalyse og litterær analyse.

4.1. Lærebokanalyse

For å besvare problemstillingen «I hvilken grad og hvordan blir kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteraturen i norsklærebøker for ungdomstrinnet, og hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?», er metoden for prosjektet naturlig nok en lærebokanalyse. Det som er særegent med lærebøker som studieobjekt er at de representerer samtida gjennom underliggende normer og verdier, i tillegg til å videreformidle dette til nye generasjoner (Fuchs & Bock, 2018). Lærebøkene er konstruerte med formål om å levere kunnskap samfunnet vurderer som relevante, sosialt, politisk og kulturelt. De danner også konstruerte identiteter og skaper spesifikke mønstre på hvordan verden oppfattes.

Ifølge Pingel (2010) bør man kombinere kvantitative og kvalitative tilnærminger i analyse av lærebøker, ettersom de besvarer ulike spørsmål. I denne sammenhengen den kvantitative tilnærmingen avdekke hva lærebokforfatterne har vektlagt med tanke på representasjon, mens det kvalitative vil avdekke hvordan LHBTIQ+ blir fremstilt i litteraturutvalget. Pingel (2010) trekker fram en rekke ulike metoder for lærebokanalyse knyttet til de ulike formålene man

har for analysen. Noen av formålene han nevner er hvilket fagstoff som blir tatt fram, avdekking av skjult læreplan eller analyser av underliggende verdier i læreboka. Det er førstnevnte og sistnevnte som kan knyttes nærmest opp mot mitt prosjekt. Oppgaven har både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming til lærebøkene ettersom målet er å undersøke at kjønns- og seksualitetsmangfold er representert, men også hvordan det er representert.

4.1.1. Kvantitativ innholdsanalyse

De kvantitative tilnærmingene måler teksten og finner ut frekvensen av hvor ofte folk, begreper eller en person er nevnt i teksten, eller hvor stor andel av boka er viet til et tema (Pingel, 2010). I sammenheng med dette prosjektet er det den førstnevnte frekvensanalysen som er mest relevant, ettersom formålet er å kartlegge andelen tekster av det skjønnlitterære utvalget som har representasjon av LHBTIQ+-personer. Denne metoden tallfester antall tekster hvor det er kjønns- og seksualitetsmangfold, men sier ingenting om fremstillingene er positive eller negative.

4.1.2. Kvalitativ litterær analyse

Knyttet til dette prosjektet er det nyttig å vite hvor stor andel av tekstutvalgene i lærebøkene som har skeiv representasjon, men det er i tillegg vesentlig å kombinere dette med en kvalitativ litterær analyse (Pingel, 2010). Den kvalitative analysen er en kombinasjon av lingvistisk- og narrativ analyse. Pingel (2010) trekker fram lingvistisk analyse sin mulighet for å vise om folk, grupper eller verdensområder blir skildret på en måte som danner ufravikelige bilder av dem. Disse er ofte knyttet tett opp mot folketeorier og kan forsterke allerede eksisterende stereotyper. Dette vil være et viktig aspekt når formålet med prosjektet er å finne ut hvordan en marginalisert gruppe blir representert. Å analysere narrativer innebærer å identifisere ulike aspekter ved dem: plottet, innrammingen, konflikt, og karakterer (Gleiss & Sæther, 2021). Gjennom synliggjøring av fortellerstrukturer blir det mulig å kritisere dem. Narrativ analyse gir innsikt som får fram hvordan språklige strukturer påvirker vår forståelse av virkeligheten. Analysen tar utgangspunkt i Gergen (2005) sine grunnleggende plottstrukturer, samt Jenkins og Cart (2018) sin kategorisering av LHBTIQ+-litteratur. Tekstene ble analysert for å kartlegge hvilke narrativer LHBTIQ+-karakterene inngår i, hvilken rolle de hadde i fortellingene, og konflikten som driver plottet. I tillegg er

mange av tekstene utdrag fra større tekster og de blir satt inn i en ny, ekstern kontekst i lærebøkene (Penne, 2012). Jeg har derfor også sett på hvordan tematikken om LHBTIQ+ kommer fram i denne nye konteksten. Malterud (2011) hevder også at forskerens forutsetninger for analysen er viktig å tydeliggjøre. Hvorfor leser vi på den måten vi gjør? I analysen har jeg hatt fokuset på hvilken rolle og skjebne LHBTIQ+-karakteren har, samt hvordan det skeive blir tematisert i litteraturen.

4.2. Utvalg av læreverker

I masterprosjektet har jeg analysert læreverker for ungdomstrinnet fra tre forlag bestående av til sammen syv bøker. Den originale planen var å analysere bøkene for 10. trinn fra fire forlag, men ettersom forlagene har valgt ulike strukturer valgte jeg å gå videre med kun tre forlag. Læreverkene som er med i analysen er: Kontekst 8-10 (2020) fra Gyldendal, Synopsis 8-10 (2020) fra Fagbokforlaget og Fabel 8-10 (2021) fra Aschehoug. Alle ble gitt ut etter gjeldende læreplan LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kontekst 8-10 består av en basisbok (2020b) og Tekster 5 (2020a). Synopsis 8-10 består av en lesebok (2020) og en håndbok (2020). Fabel består av en bok til hvert trinn: Fabel 8 (2020), Fabel 9 (2021a) og Fabel 10 (2021b).

4.2.1. Utvalg i læreverker

Masteroppgaven baserer seg på analyse av det skjønnlitterære utvalget i læreverkene, sakprosa er ikke tatt med i kartleggingen. I tillegg ble én tekst med LHBTIQ+-representasjon fra hver av læreverkene nærlest. Målet med den litterære analysen var å få et bilde på ulike måter LHBTIQ+ ble representert. Utvalget av tekster til den litterære analysen var tekstene hvor representasjonen skilte seg mest fra de gjennomgående tendensene. Tendensene var at LHBTIQ+ framkom i et kjærlighetsnarrativ og at hovedkarakterene var homofile. Fra Kontekst 8-10 falt valget på monologen «Hva jeg ønsker meg til konfen» av Linn Skåber (2018), hvor skeivheten ikke kom fram gjennom et kjærlighetsnarrativ, men som en kritikk mot det heteronormative. Fra Synopsis 8-10 var det et utdrag fra tegneserieromanen *Nærmere kommer vi ikke* av Monika Steinholm (2016). Læreboka introduserte denne teksten ved å eksplisitt fortelle at det dreide seg om en forelskelse mellom to gutter, mens for å finne igjen tematikken i selve teksten måtte man lese mellom linjene. Fra Fabel 8-10 var teksten et

utdrag fra romanen *Hør her'a!* av Gulraiz Sharif (2021). Dette var en av to tekster hvor LHBTIQ+-personen var en bikaarakter, og eneste eksempelet på transperson.

4.3. Analyseprosessen

I dette delkapittelet skal jeg forklare gangen i analyseprosessen. Rekkefølgen for den kvantitative frekvensanalysen var henholdsvis Synopsis lesebok (Bjelland, Bolstad, Magnryd, et al., 2020), Kontekst : Tekster 5 (Blichfeldt et al., 2020a), Kontekst basis (Blichfeldt et al., 2020b), Fabel 8 (Ommundsen et al., 2020), Fabel 9 (Ommundsen et al., 2021a), Fabel 10 (Ommundsen et al., 2021b) og til slutt Synopsis håndbok (Bjelland, Bolstad, Jetne, et al., 2020). Fabel er strukturert annerledes enn de to andre. Med tanke på validiteten ble dermed også Kontekst basis og Synopsis håndbok tatt med i utvalget.

I frekvensanalysen ble hver av de skjønnlitterære tekstene systematisert med tittel, sjanger, om det var LHBTIQ+- representasjon, eventuelle sidetall og kommentarer der det var vesentlig. Underveis i den første analyseringen kom det fram at det ikke var mange tekster med representasjon av LHBTIQ+. Det var derfor ikke behov for å systematisere de få funnene i andre underkategorier enn sjangrer. De kvantitative dataene ble oppsummert i mindre tabeller. Tallene for hvert læreverk ble samlet, istedenfor å skille mellom hver av de ulike bøkene innen samme serie. Dette er for å få en mest mulig sammenlignbar oversikt fra hver av læreverkene, i tillegg for å gi et helhetlig bilde for hele treårsløpet på ungdomstrinnet.

I andregangsanalysen ble alle tekstene med representasjon gjennomgått med mål om å kartlegge hvilke tendenser knyttet til ulike narrativer og plottstrukturer, hvilken rolle LHBTIQ+-personene hadde og tematiseringen i og utenfor teksten. Dette ble også grunnlaget for valg av enkelttekster som eksempler for hver av læreverkene. Valget falt på tekstene som skilte seg mest fra de andre for å kunne vise eksempler på hvordan det skeive blir fremstilt i tekstene elever blir introdusert for i lærebøkene.

Tredjegangsanalysen er ei litterær analyse av en tekst fra hver av bøkene. Denne analysen ble todelt. Først en analyse av selve teksten for å se hvordan LHBTIQ+-temaet ble formidlet,

deretter en analyse av de ulike tekstboksene utenfor og rundt teksten. Her var det spesielt oppgaveformuleringene som var interessante i et forsøk på å forstå hvordan lærebøkene la opp til at elevene skal arbeide med tematikken. I tredjegangsanalysen så jeg etter hvordan skeivheten ble formidlet i plottstrukturen og konflikten, og hvilken narrativ funksjon det hadde. Det ble også interessant å se hvilken synsvinkel tekstene hadde. Analysen viste at det ikke var særlig eksplisitt tematisering av kjønns- og seksualitetsmangfold. Derfor ble det interessant å gjennomgå tekstboksene og oppgavene rundt tekstene med kulturelt og etnisk mangfold, for å se hvordan dette aspektet ved mangfoldet ble tematisert av lærebøkene.

4.4. Metodiske utfordringer

Metodiske utfordringer knyttet til forskeren som fortolker gjelder både med tanke på kvantitativ og kvalitativ metode (Nyeng, 2012). Forskeren er en del av en kultur og samtid, som former fortolkningene. Derfor kan man aldri hevde å representere nøytrale og uavhengige perspektiver. Forskeren sine forkunnskaper knyttet til faglige interesser og personlige erfaringer påvirker kunnskapen forskningsprosjektet resulterer i (Malterud, 2011). Mine erfaringer og vår samtid vil påvirke meg som forsker og leser. I tillegg vil min tilhørighet i den heterofile majoriteten ha innvirkning på flere aspekter ved gjennomføring av prosjektet. Hvordan studiet blir gjennomført, hvilke begreper som brukes og hvordan materialet tolkes. I dette delkapittelet vil jeg forsøke å belyse metodiske utfordringer knyttet til reliabilitet og validitet med mål om å vise transparens.

4.4.1. Reliabilitet

Reliabiliteten handler om kvaliteten på forskningen og hvorvidt man kan stole på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021). Når det kommer til kvalitativ metode, blir det vanskelig å teste reliabiliteten da mye av arbeidet er knyttet til tolknings- og analyseprosessen. Forutsetninger som faglige interesser og personlige erfaringer vil ha innvirkning på tolknings- og analysearbeidet. For å sikre en høy reliabilitet har jeg forsøkt å gjøre rede for og begrunne valgene som ble tatt underveis i forskningsprosessen på en tydelig og grundig måte.

4.4.2. Validitet

Validitet dreier seg om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner på det (Gleiss & Sæther, 2021). Det handler også om datamaterialet treffer

hensikten med forskningsarbeidet. Datamaterialet i denne studien er derfor kun det skjønnlitterære tekstutvalget i lærebøkene ettersom det er det jeg har som formål å undersøke representasjon i. I den kvalitative delen av analysearbeidet, kan man stille spørsmål rundt valg av eksempeltekstene fra hver lærebok. Jeg har redegjort for hvordan disse tekstene skilte seg fra de gjennomgående tendensene, og har til hensikt at slik transparens i tillegg til forklaring av de grunnleggende tendensene vil styrke oppgavens validitet. Det kan også stilles spørsmål med narrativ analyse av utdrag fra lengre tekster. Analysen tar kun utgangspunkt i det som kommer fram i lærebøkene, uansett kjennskap til tekstene fra før. Om plottstrukturen er regressiv, progressiv eller stillestående er derimot en del av analysen, slik at hvilken retning plottet peker mot i slutten av utdraget blir trukket inn i analysen der det er relevant.

5. Analyse

Analysekapittelet er todelt. Den første delen er en kvantitativ opptelling for å kartlegge hvor stor andel av skjønnlitteraturen i lærebøkene som har representasjon, deretter en kvalitativ undersøkelse om hvordan LHBTIQ+ blir representert. Avslutningsvis blir en eksempeltekst fra hver av verkene analysert mer i dybden, samt konteksten rundt. Disse tekstene er valgt på bakgrunn av at de skilte seg ut fra de gjennomgående tendensene. Dette er for å få et bilde på ulike måter skeivhet ble representert i lærebøkene.

5.1. Er det representasjon av LHBTIQ+?

Det totale skjønnlitterære tekstkorpuset består av 335 tekster, med totalt 9 tekster hvor LHBTIQ+ blir eksplisitt tematisert. Med andre ord er det en liten andel tekster som har representasjon av LHBTIQ+ i det skjønnlitterære utvalget, i underkant av 3%. Statistisk sentralbyrå regner med at ca. 7% av befolkningen er skeive (Gram, 2021). Det er altså lavere representasjon i lærebøkene enn antatt representasjon i samfunnet. I læreverkene varierer antallet tekster med representasjon mellom 2 og 4. Til sammenligning er antallet tekster med kulturelt eller etnisk mangfold mellom 7 og 22 i hver av læreverkene.

Et likhetstrekk mellom alle læreverkene er at representasjonen av skeive og transpersoner forekommer i skjønnlitteraturen i tekstutvalget. Det er tre steder hvor LHBTIQ+ blir tematisert i «basis»-delene, men disse er ikke knyttet til skjønnlitteratur. I Kontekst 8-10 basis (Blichfeldt et al., 2020b) er det to steder hvor LHBTIQ+ blir tatt opp, med dette er ikke i en skjønnlitterær sammenheng. Et sted er det et bilde av en SMS mellom far og skeiv datter (s. 57), og i kapittelet om språk og påvirkning står det om skeive og transpersoner (s. 90-92). I Fabel 9 (Ommundsen et al., 2021a, s. 106) er det et eksempel for setningsanalyse omhandlende et likekjønnet par, men igjen ikke knyttet til skjønnlitteratur. Tabellen under viser en oversikt over tekstene med representasjon samt hvilket narrativ skeivheten kommer fram i.

| Tittel | Forfatter | År | Sjanger | Narrativ | Lærebok |
|------------------|------------------------|------|---------|------------|---------------------|
| Kameratar | Brynjulf Jung Tjønn | 2014 | Novelle | Maskebærer | Synopsis lesebok |

LHBTIQ+ I NORSKFAGETS LÆREBØKER

| | | | | | |
|---|---|------|-----------------|----------------------------------|------------------------|
| Nærmere kommer vi ikke (utdrag) | Monika Steinholt og Anneli Furmark (ill.) | 2016 | Tegneserieroman | Skeiv forelskelse | Synopsis lesebok |
| Vente på fuglen (samling) | Frode Grytten | 2014 | Mikronovelle | Skeiv forelskelse | Kontekst: Tekster 5 |
| Hva jeg ønsker meg til konfen | Linn Skåber | 2018 | Monolog | Kritikk mot heteronormativiteten | Kontekst: Tekster 5 |
| Ulven med lua | Ragnfrid Trohaug | 2014 | Novelle | Annerledeshet | Kontekst: Tekster 5 |
| Dette blir mellom oss (utdrag) | Alexander Kielland Krag | 2020 | Roman | Maskebærer | Kontekst: Tekster 5 |
| Mannen som elsket Yngve (Utdrag) | Tore Renberg | 2003 | Roman | Skeiv forelskelse | Fabel 10 |
| Alle utlendinger har lukka gardiner (utdrag) | Maria Navarro Skaranger | 2015 | Roman | Homonegativitet | Fabel 10 |
| Hør her'a! (utdrag) | Gulraiz Sharif | 2020 | Roman | Komme-ut | Fabel 10 |

5.1.1. Kontekst 8-10 (Gyldendal)

Kontekst 8-10 består av en basisbok og en tekstsamling: Tekster 5. Basisboka har 58 skjønnlitterære innslag hvor ingen av de har representasjon av LHBTIQ+. Til sammenligning har 6 av tekstene innslag av kulturelt eller etnisk mangfold. Teksttettheten er mindre enn i tilhørende tekstsamling. I Tekster 5 er det totalt 61 skjønnlitterære tekster, hvor 4 av de har representasjon av skeive. Til sammenligning har 8 av tekstene representasjon av kulturelt eller etnisk mangfold. Disse fire tekstene er fordelt over fire (tre) sjangre: novelle (og mikronovelle), monolog og utdrag fra roman.

5.1.2. *Synopsis 8-10 (Fagbokforlaget)*

Synopsis 8-10 består av en håndbok og en lesebok. Håndboka består av 20 innslag av kortere og lengre skjønnlitterære tekster. Ingen av de har representasjon av kjønns- og seksualitetsmangfold. Denne boka inneholder ellers to korte utdrag med etnisk eller kulturelt mangfold. Leseboka har 62 skjønnlitterære tekster, hvor 2 av tekstene har tydelig representasjon av skeive, mens 1 tekst er mer tvetydig og leseren må tolke seg fram til om det er snakk om forelskelse eller vennskap. Denne teksten er ikke tatt med videre i analysen. Til sammenligning viser 7 av tekstene kulturelt eller etnisk mangfold. Tekstene fordeler seg på to sjangre: utdrag fra en tegneserieroman og novelle.

5.1.3. *Fabel (Aschehoug)*

Fabel skiller seg fra de to andre verkene i måten det er inndelt på. Det er en lærebok for hvert trinn, med tilhørende tekstsamling i slutten av hver bok. Det er først i Fabel 10 vi finner representasjon av skeive og transpersoner. I Fabel 8 er det 43 skjønnlitterære tekster, 27 av de i tekstsamlingen. Det er ingen representasjon av LHBTIQ+, men 3 tekster har kulturelt eller etnisk mangfold. Fabel 9 består av 42 skjønnlitterære tekster, 20 av de i tekstsamlingen. Ingen av tekstene har representasjon av skeive eller transpersoner, mens 7 tekster er med etnisk eller kulturelt mangfold, og 1 med representasjon av funksjonsvariasjon.

Fabel 10 består av 49 skjønnlitterære tekster, 29 av de i tekstsamlingen. 4 tekster dukker opp både i tekstsamlingen og i de foregående kapitlene. Det er først i tekstsamlingen representasjon av personer som bryter med kjønns- og seksualitetsnormer forekommer. Det er totalt 3 tekster med LHBTIQ+-representasjon, hvor 2 av de i tillegg viser kulturelt mangfold. 12 av tekstene viser etnisk eller kulturelt mangfold, og 1 representasjon av funksjonsvariasjon. Alle tekstene hvor LHBTIQ+ er representert er utdrag fra romaner.

5.2. Hvordan blir LHBTIQ+ representert?

En gjennomgående tendens i tekstene med representasjon, er at kjønns- og seksualitetsspørsmålet blir tatt opp gjennom forelskelse og tiltrekning. Det er noen unntak, men de fleste tekstene omhandler hovedperson som er eller blir forelsket i en av samme kjønn. Seksualitet og forelskelse er også hovedsakelig tematikken i tekstene. I de tre

læreverkene er det tre representasjoner fra LHBTIQ+: lesbiske, homofile og en trans. Tekstene viser en binær forståelse av kjønn.

5.2.1. *Synopsis 8-10 (Fagbokforlaget)*

Tekstene med LHBTIQ+-karakterer i *Synopsis 8-10* er utdraget fra tegneserieromanen *Nærmere kommer vi ikke* (s. 288-299) og novella «Kameratar» (s. 218-226). Begge tekstene handler om forelskelse mellom likekjønnede par, der også denne forelskelsen eller relasjonen er hovedtemaet. Det er hovedkarakterene i begge tekstene som er skeiv. «Kameratar» har det jeg har valgt å kalle maskebærernarrativet, hvor den skeive karakteren skjuler sitt egentlig jeg for resten av verden. Denne teksten er innenfor Jenkins og Cart (2018) sin kategori om «homosexual visibility». Selv om hovedkarakteren ikke kommer ut som skeiv i teksten, er det identitetskrisen han har til egen seksuell orientering som driver plottet framover. Uten å vite hva som skjer videre kan man kalle plottstrukturen for progressiv, hvor det er vondt å være i skapet og å komme ut er en frigjøring. Dette inngår i en videre narrativ struktur knyttet til det modernistiske og liberale grunnplottet der det handler om at individet skal bli fritt. Utdraget fra tegneserieromanen *Nærmere kommer vi ikke* viser en begynnende forelskelse uten noen hindringer, altså kjærlighetsplottet der frigjøringsplottet er underordnet. Uten kjennskap til hva som skjer senere i plottet, har jeg satt denne teksten i kategorien skeiv forelskelse. Slik det kommer fram i introduksjonen til utdraget, er den ene hovedkarakteren kjæreste med ei jente og begynner å stille spørsmål om seg selv og sin identitet i møte med den andre gutten. Denne teksten er vanskelig å plassere i Jenkins og Cart (2018) sine kategorier ettersom LHBTIQ+-tematikken ikke er like tydelig i selve teksten. LHBTIQ+ er i utdraget ikke et «problem» som driver plottet framover, men i introduksjonen kan det tyde på at for karakteren «Edor» strider dette med hvordan han identifiserer seg fra før. Utdraget kan med andre ord plassere seg enten i «homosexual visibility» eller «Gay assimilation».

5.2.1.1. *Oppgavene til tekstene*

I oppgaveformuleringene knyttet til tekstene med representasjon av LHBTIQ+, er ikke skeivheten eksplisitt tematisert. Dette er i motsetning til tekstene med kulturelt og etnisk mangfold, som i større grad blir eksplisitt tematisert. Det er flere tekster som handler om flukt, hvor flukt blir nevnt i introduksjon til teksten og eller oppgavene. For eksempel i novella

«489 mil til Aleppo» (s. 228-237) og utdraget fra tegneserieromanen *Zenobia. På flukt fra krigen* (s. 303-305).

5.2.1.2. Eksempeltekst: Nærmere kommer vi ikke

Denne tegneserieromanen handler om de to guttene Jens og Edor som forelsker seg i hverandre. Jens er usikker på seg selv og redd for mange ting. Han er redd for vann og kan ikke svømme. Edor er kjæreste med Beate og er ikke redd for noe, ikke før han møter Jens og blir livredd for de følelsene han får for Jens.

Oppgaver

1. *Beskriv kontrasten mellom Jens og Edor. Hvordan er de tegnet?*
2. *På s. 291 i tegneserien ser vi Edor på kirkegården. Beskriv forholdet mellom tekst og bilde her*
3. *Edor virker som en spontan type som tar sjanser og som bærer på en hemmelighet. Velg ut noen ruter som viser personligheten hans og forklar hva du tenker.*
4. *Hvilken synsvinkel er det i dette utdraget, og endrer synsvinkelen seg? Hvilken effekt har dette i teksten?*

(Bjelland, Bolstad, Magnryd, et al., 2020, s. 288-299)

Utdraget fra *Nærmere kommer vi ikke* tar for seg første møtet mellom Jens og Edor. Synsvinkelen veksler mellom de to guttene så vi får innsikt i tankene til begge to, og kan ane en begynnende forelskelse. LHBTIQ+ inngår i et forelskelsesnarrativ og oppleves positivt. Teksten er en realistisk representasjon av ungdom og handler om forelskelsen mellom guttene. Det er et positivt kjærlighetsplott, og kan hinte mot en frigjøring i det at karakterene finner seg selv. Teksten blir introdusert med et grunnleggende handlingsreferat og beskrivelse av guttene. Læreboka setter utdraget i en kontekst for å lettere kunne forstå delen vi blir presentert for. Det står også eksplisitt at det utvikles til en forelskelse mellom dem. I oppgavene blir teksten behandlet mer som middel for å tolke en multimodal tekst. Oppgavene stiller spørsmål rundt de ulike skildringene av guttene og ingenting om forholdet mellom dem. Det skeive blir altså tematisert i introduksjonen av teksten og selve teksten.

5.2.2. Kontekst 8-10 (Gyldendal)

Tekstene med LHBTIQ+-karakterer i *Kontekst 8-10*, er ei mikronovelle fra samlingen *Vente på fuglen* (s. 18-19), monologen «Hva jeg ønsker meg til konfen» (s. 46-47), novella «Ulven med lua» (s. 60-65), og et utdrag fra romanen *Dette blir mellom oss* (s. 192-197). Alle disse har en LHBTIQ+-person som hovedkarakter. I monologen «Hva jeg ønsker meg til konfen» blir LHBTIQ+ tematisert som en kontrast til den konservative «onkel Roar», mottakeren av monologen. Den skiller seg fra resten av tekstene hvor LHBTIQ+ blir tematisert gjennom en forelskelse eller et forhold mellom to likekjønnede. Mikronovella er vanskelig å kategorisere, både i form av hvilket narrativ og etter Jenkins og Cart (2018) sine kategorier. LHBTIQ+ blir derimot tematisert gjennom en tiltrekning eller forelskelse mellom to jenter, derfor har jeg for ordens skyld valgt å sette den i narrativet skeiv forelskelse. «Hva jeg ønsker meg til konfen» og «Ulven med lua» er begge vanskelig å sette en merkelapp på hvilket narrativ LHBTIQ+ fremkommer i. I monologen gjenforteller jeg-et ulike homonegative utsagn som «onkel Roar» har kommet med tidligere. Den avsluttes med en bekreftelse på at jeg-et er homofil som et «stikk» mot onkelen. LHBTIQ+ inngår i denne teksten som en kritikk mot det heteronormative.

Også i novella «Ulven med lua» tematiseres ikke LHBTIQ+ før helt mot slutten. Selve novella baserer seg på et tilbakeblikk til hovedpersonens fortid på fotballbanen. Her blir hun av de andre karakterene sett på som rar, men veldig god i fotball. Helt avslutningsvis kommer det fram at hun nå er kjæreste med ei jente. Teksten er kategorisert med et annerledesnarrativ. Synsvinkelen ligger ikke hos karakteren, og teksten tematiserer utenfra blikket på det som er annerledes. Det litterære tematiserer altså majoritetsblikket som leseren blir invitert til å utforske, i tråd med hermeneutikken. Begge novellene tilhører GA-kategorien (Jenkins & Cart, 2018). LHBTIQ+-karakterene er skeive uten at det er et problem som driver plottet framover, men de navigerer fremdeles i et heteronormativt samfunn. Den siste teksten er et utdrag fra romanen *Dette blir mellom oss*, hvor hovedkarakteren blir forelsket i en annen gutt og forsøker å skjule dette for resten av verden. Det er altså snakk om et maskebærernarrativ. Teksten plasserer seg inn i kategorien HV, ettersom det er hemmeligheten om hans seksuelle orientering som driver plottet framover (Jenkins & Cart, 2018).

5.2.2.1. Oppgavene til tekstene

De tre første tekstene tematiserer ikke LHBTIQ+ eksplisitt i oppgaveformuleringene eller de andre tilhørende tekstboksene. I oppgavene knyttet til *Dette blir mellom oss* stilles det spørsmål om «[H]vordan kommer det fram at hovedpersonen er forelsket?» (s. 197). Knyttet til tekstene som tar for seg representasjon av etnisk eller kulturelt mangfold blir mangfoldet tematisert i større grad både i «Om teksten» og i oppgavene. Den eksplisitte tematiseringen er mest rundt tekstene som handler om flukt og flyktninger, men også noen i teksten om å være flerkulturell. For eksempel står det i «Om teksten» 17 at «[m]oren ønsker han skal være god muslim ...» (s. 70), mens oppgavene henter mer mot tematikken: «Hvorfor ble sensor forvirret da Abdi svarte at han var fra Stovner, tror du?» (s. 75).

5.2.2.2. Eksempeltekst: Hva jeg ønsker meg til konfen

Om forfatteren

Linn Skåber (f.1979) er skuespiller, komiker og tekstforfatter fra Oslo. Hun opptrer ofte med egne tekster og har deltatt i en rekke filmer, tv-programmer og sceneshow. Til ungdommen er hennes bokdebut (2018). Boka er satt sammen av fiktive monologer om ungdomstiden sett fra en ungdoms perspektiv. I forarbeidet til boka intervjuet hun ungdommer som delte sine historier. Til ungdommen ble dramatisert for scenen i 2020.

Om tekstene

«Hva jeg ønsker meg til konfen» og «Søppel, damer og tidlig morgen» er hentet fra boka Til ungdommen.

Oppgaver

Førsteintrykk

1. *Hva slags inntrykk får du av hovedpersonene? Hvordan ser de på livet akkurat nå?*

Ta et spontant talenotat eller tenkeskriv i to-tre minutter.

Inn i teksten

2. *Se på teksten «hva jeg ønsker meg til konfen»:*
 - a. *Beskriv hvordan teksten visuelt ser ut, og oppbyggingen.*
 - b. *Hvem henvender jeg-personen seg til?*

Tolk og reflekter

4. *Se på teksten «hva jeg ønsker meg til konfen»:*
 - a. *Hvordan er forholdet mellom jeg-personen og onkel Roar? Hvordan framstilles onkelen? Forklar med eksempler fra teksten.*
 - b. *Hva sier de tre siste ønskene om hvordan han har det? Diskuter.*

(Blichfeldt et al., 2020a, s. 46-47)

Teksten er en monolog og er bygd opp med et gjentakende mønster. Jeg-personen kommer med mange svar til spørsmål fra onkel Roar. Teksten begynner med spørsmålet: «Hva jeg ønsker meg til konfen, onkel Roar?» I teksten kommer seksualitet fram to ganger. Først i det tredje svaret. «At du ikke slår meg så hardt i skulderen når du møter meg, og spør om jeg har fått meg dame i det siste, eller om jeg kanskje er en liten homogutt.» Og sist helt avslutningsvis i monologen, som kan virke som et stikk fra jeg-personen til onkelen som har snakket nedlatende om homofili tidligere. «Men utover det? Penger, kanskje, så jeg kan ta med kjæresten min ut og spise middag. Andreas er så glad i indisk.» Karakteren fremfører en kritikk mot heteronormativiteten. Med en progressiv plottstruktur passer teksten inn i en frigjøringsmatikk hvor karakteren fjerner noe av det overordnede maktforholdet til onkel Roar som representerer majoriteten.

Teksten blir ikke mer presentert i boka enn at den er basert på intervjuer med ungdommer. Oppgavene er delt inn i flere nivåer, der alle går på hvem jeg-personen henvender seg til og hvordan relasjonen mellom de er. Oppgave 4b) peker eksplisitt mot de tre siste ønskene og hva de sier om hvordan jeg-personen har det. Dette er eneste oppgaveformuleringen som kan sies å peke mot temaet om seksuell orientering. LHBTIQ+ blir eksplisitt tematisert i teksten, men ikke tatt med videre i oppgavene og tekstboksene knyttet til monologen.

5.2.3. *Fabel (Aschehoug)*

Det er først i *Fabel 10* sin tekstsamling vi finner representasjon av LHBTIQ+. De tre tekstene med representasjon er utdrag fra romanene *Mannen som elsket Yngve* (s. 336-340), *Alle utlendinger har lukka gardiner* (s. 353-354) og *Hør her'a!* (s. 355-358). I utdraget av *Mannen som elsket Yngve* blir LHBTIQ+ tematisert gjennom forelskelsen mellom hovedpersonen og Yngve. Hovedkarakteren innrømmer for seg selv i slutten av utdraget at han er forelsket i Yngve, og at dette gjør han redd. Teksten fremkommer som en hvilken som helst fortelling om en gutt som forelsker seg, og seksuell orientering er ikke noe problematisk som driver plottet. Den passer derfor ikke inn i kategorien HV (Jenkins & Cart, 2018). På den andre siden baserer GA-kategorien seg på at handlingen tar sted i et samfunn bestående av mange ulike seksuelle orienteringer og at LHBTIQ+-karakterene tilfeldigvis er skeive. Dette stemmer heller ikke overens med det vi møter i teksten. Derfor er Jenkins og Cart (2018) sin kategorisering utelatt i dette eksempelet. Narrativet LHBTIQ+-tematikken fremkommer i dette eksempelet er kategorien skeiv forelskelse. I oppgavene til *Mannen som elsket Yngve* blir LHBTIQ+ eksplisitt tematisert. I de to andre tekstene er det en bikarakter som er skeiv. I *Alle utlendinger har lukka gardiner* er det en homofil lærer som får spørsmål om sin seksualitet. «Greia er Frode er homo, jeg trodde ikke han var det, men så Isa sier han er, men jeg ikke bryr meg om Frode er bøg eller ikke bøg for uansett han er bra lærer». Videre i utdraget blir det fortalt om en konflikt mellom læreren og en elev, som avsluttet i at eleven kalte læreren «gaylord» i en nedsettende sammenheng ut av aggresjon noe som resulterte i at Frode slutta i jobben. At Frode er homofil og «kommer ut» til elevene sine driver ikke dramaturgien i utdraget. Samtidig møter han på en motstand og negativitet knyttet til hans seksuelle orientering. Derfor har jeg plassert denne teksten i HV-kategorien (Jenkins & Cart, 2018). Med tanke på narrativ er denne kategorisert som homonegativitet. Denne negativiteten blir ikke tatt opp videre i oppgavene, noe jeg kommer tilbake til i diskusjonen. *Hør her'a!* dukker opp to ganger i *Fabel 10*. Det er kun i utdraget i tekstsamlingen at tematikken om kjønnsidentitet kommer frem. I teksten er «lillebroren» til hovedkarakteren transperson. I utdraget er hen en passiv bikarakter, og fungerer mer som et samtalepunkt for de andre karakterene. Denne teksten har et komme-ut-narrativ, og det er også motstanden LHBTIQ+-karakteren møter som driver dramaturgien. Derfor tilhører den også HV-kategorien (Jenkins & Cart, 2018).

5.2.3.1. Oppgavene til tekstene

Det er oppgavene knyttet til utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* som har tydeligst tematisering av LHBTIQ+, hvor elevene blir bedt om å lage PRIDE-plakater for å dekorere klasserommet. Én oppgave knyttet til *Hør her'a!* kan også sies å eksplisitt tematisere LHBTIQ+ hvor elevene skal knytte opplysningen «føler seg utilpass i egen kropp» til riktig person. Det er også en liknende påstand knyttet til kulturelt mangfold. Det er en sentral forskjell i eksplisitt tematisering av mangfold i oppgavene knyttet til LHBTIQ+ og etnisk og kulturelt mangfold. I to andre tekster med etnisk eller kulturelt mangfold i Fabel 10 blir det tematisert eksplisitt i *Før du leser* og oppgavene. For eksempel i sammenheng med utdraget fra *The Hate U Give* blir spørsmål om «Black Lives Matter» og rasisme tatt opp både i forkant og etterkant av utdraget.

5.2.3.2. Eksempeltekst: Hør her'a!

Før du leser

Gi eksempler på når det kan være på sin plass å si: «hør her!».

Kan frykt for hva andre vil mene hindre oss i å gjøre det rette?

Oppgaver

23 *Hvem er hvem i familien?*

Tolk teksten og kombiner personene med riktig karakteristikk:

| | | | | |
|--------------|--------------|-------------------|------------------|--------------|
| <i>mamma</i> | <i>pappa</i> | <i>Jeg-person</i> | <i>lillebror</i> | <i>onkel</i> |
|--------------|--------------|-------------------|------------------|--------------|

Er cricketinteressert – er taxisjåfør – er nettbretteier – er såpeoperainteressert – er forståelsesfull og åpen – er en som savner og elsker hjemlandet sitt – er en som passer på at regler blir fulgt i familien – føler seg utilpass i egen kropp – er opptatt av venner – forneker sannheten – vil hjelpe broren – liker klær og sminke – er livredd og sint – står opp for familien – synes pappa får som fortjent

24 Diskuter i klassen. *Hvorfor reagerer pappa som han gjør, tror dere?*

(Ommundsen et al., 2021b, s. 355-358)

I utdraget fra *Hør her'a!* blir faren fortalt av moren at «lillebroren» til jeg-personen er trans. Spørsmålet om kjønnsidentitet blir tydelig belyst, selv om karakteren som er transperson er i bakgrunnen i dette utdraget. Vi møter på en støttende forelder og en som har vansker med å akseptere barnets kjønnsidentitet. Foreldrene viser to ulike grader av aksept, og begrunner standpunktene sine med norske versus pakistanske verdier. Dette kommer frem når jeg-personen tolker farens reaksjon og snakker om «æredrap». Ettersom dette er eneste eksempelet i tekstkorpuset med en transperson, kan det derfor være problematisk at responsen er negativ og preget av transfobiske utsagn. Både hovedpersonen og moren, som er støttende til transpersonen, benytter seg av maskuline pronomen og familieord når de prater til og om hen. Det kan være problematisk at eneste eksempelet med en transperson, er en tekst hvor transpersonens pronomen ikke blir respektert. Også i oppgavene refereres Ali til som «lillebror». En av oppgavene knyttet til teksten spør om hvorfor de tror faren reagerer slik han gjør. Dette kan være et forsøk på å lede elevene inn på kulturelle verdiforskjeller knyttet til toleranse for forskjellige kjønnsidentiteter. Teksten følger en progressiv plottstruktur. Det er reaksjonen til transpersonens far som driver plottet framover, men i krangel med den støttende moren er det hun som går seirende ut. Utdraget passer tematisk inn i et frigjøringsplott, med et komme-ut-narrativ. Transpersonen kommer ut til sin far med hjelp av broren og moren, og blir med det frigjort fra rollen som maskebærer.

6. Diskusjon

Dette kapittelet vil samle trådene og drøfte tendensene fra analysen i lys av det teoretiske grunnlaget. Problemstillingen «I hvilken grad og hvordan blir kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteraturen i norsklærebøker for ungdomstrinnet, og hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?» blir gjennomgående i hvert delkapittel, hvor det i hvert drøftingsmoment er en todeling. Funnene i den kvantitative analysen er at det er få tekster med representasjon av kjønns- og seksualitetsmangfold. Andel tekster er i underkant av 3% noe som også gjør at de er sårbare for narrative funksjoner og plottstrukturer. Den kvalitative analysen viser lite varierte fortellinger hvor kjærlighets- og frigjøringsfortellinger er gjennomgående i tekstene. Det er også lite eksplisitt tematisering av LHBTIQ+ i oppgavene knyttet til tekstene med skeiv representasjon. Dette er en sentral forskjell fra tematisering i oppgavene knyttet til tekster med etnisk og kulturelt mangfold.

6.1. Skjevfordelte speil og vinduer

Dette delkapittelet tar utgangspunkt i Bishop (1990) sin inndeling av litteraturens funksjoner som speil, vinduer og skyvedører i glass, i sammenheng med Hauge (2007) sine begreper identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. I hele tekstkorpuset er det kun 9 av 335 skjønnlitterære tekster som inkluderer representasjon av karakterer som bryter med normer for kjønn og seksualitet. Av disse 9 er det kun én tekst som representerer en karakter med kjønnsinkongruens, altså en som identifiserer seg med et annet kjønn enn det hen ble tildelt ved fødselen. Med andre ord er det den heterofile, cis-majoriteten som dominerer tekstkorpuset.

6.1.1. *Hvorfor er denne skjevfordelingen problematisk?*

Ifølge Hauge (2007) skal alle elever møte identitetsbekreftende og perspektivutvidende innhold i pensum og opplæringen. Når en så liten andel av tekstene utfordrer heteronormen, vil det heteronormative bli bekreftet ytterligere. Elever som ikke bryter med disse normene, vil i aller største grad oppleve kun identitetsbekreftelse. Dette kan ifølge Sleeter og Grant (2011) bidra til majoritetsborgere med lav sosial bevissthet. Skjønnlitteraturen kan tilby et bilde på virkeligheten, og med manglende representasjon av LHBTIQ+ vil den fortsatt legitimere majoritetsstatusen til heterofile. Lærebokinnholdet vil derfor ikke bidra til å belyse

eller utfordre det asymmetriske maktforholdet mellom minoriteten og majoriteten (Krag, 2007). Det er gjennom ressursorientert tilnærming til mangfold at både majoritet- og minoritetslev vil oppleve både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2007). Skjevfordelingen av speil og vinduer som analysen viste, tyder på en problemorientert tilnærming.

Hermeneutisk teori tilsier at forståelse er mulig gjennom tolkning (Gadamer et al., 2012; Gilje, 2019; Krogh, 2014). Selv om leserens behov for gjenkjenning ikke er viktig med tanke på forståelse, bygger all meningsutvidelse på en representasjon av noe som skiller seg fra det vanlige. For at elever skal kunne utvikle sin forståelseshorisont må teksten representere annerledeshet, for eksempel LHBTIQ+. Møter med alle typer annerledeshet kan virke meningsutvidende. Spørsmålet er om meningen kan utvides til å inkludere kjønns- og seksualitetsmangfold dersom elever ikke møter på LHBTIQ+ i pensuminnholdet? For at elevene skal kunne utvikle sin forståelseshorisont, trenger de erfaringer å bygge på. Ricoeur (2008) forklarer sammenhengen mellom erfaring og mening med blant annet at all mening har et erfaringsmessig grunnlag. Fiktive tekster tilbyr fiktive univers med mennesker leseren kan identifisere seg med. Ved identifikasjon kan elevene mentalt flytte seg inn i tekstens kontekst og erfare det de fiktive karakterene erfarer. Elevene kan velge å tre inn i tekstens fiktive verden og la seg utfordre og endre av den (Bishop, 1990). For skeive elever kan litteratur med LHBTIQ+ bekrefte identiteten deres, mens for heterofile elever kan lesing av slik litteratur utfordre og endre deres verdensbilde. Erfaringen som litteraturen tilbyr, kan altså sies å bidra til elevenes forståelse av samfunnet og deres plass. For en norsklærer er det derfor essensielt å ha kjennskap til og være bevisst om elevenes erfaringsverdener for å kunne ha en hensiktsmessig litteraturundervisning. Forståelse bygger alltid på erfaring, fiktiv eller virkelig (Sørensen, 1983).

Den skeive minoriteten møter svært få tekster som kan fungere som speil i lærebøkene. De vil derfor oppleve lite identitetsbekreftelse i det skjønnlitterære pensumet ettersom de møter få karakterer som bryter med normene for kjønn og seksualitet. Dette kan føre til en fremmedgjøring og at deres virkelighetsverden og erfaringer ikke blir legitimert. Røthing (2013) trekker fram at lærebokforfatterne og lærerne sine prioriteringer i valg av

pensuminnhold vil gi en pekepinn på hva som anses som «sentralt» eller «marginalt», ettersom skolen står som et sterkt normativt felt. Mangel på representasjon kan lede til en videreføring av det heteronormative, i verste fall det homofobiske, som vil begrense og forme hvordan elevene definerer seg selv og andre (Blackburn & Clark, 2011). Som følge av få tekster med representasjon og lite variasjon i fremstillingene, kan majoritetseleven i beste fall få sympati for LHBTIQ+, som igjen kan marginalisere det skeive fellesskapet til noe å synes synd på. Dette resulterer i en videreføring av det heteronormative, hvor de som bryter med normene blir gruppert til noe underordnet majoriteten. Ettersom vi allerede navigerer i et heteronormativt samfunn, vil ikke LHBTIQ+-elevne få noe stor grad av perspektivutvidelse heller. I et litterært perspektiv hvor skjønnlitteratur fungerer som et middel for identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse vil LHBTIQ+-elevne komme tapende ut. Den skeive eleven møter få tekster som kan fungere som speil, samtidig vil vinduene vise en verden de er kjent med, preget av heteronormer. For de heterofile elevene vil få tekster med LHBTIQ+-representasjon bidra til lite perspektivutvidelse når litteraturen de møter sjeldent fungerer som et vindu inn til andre erfaringsverdener.

6.1.2. Mangel på adekvate kulturelle bilder

Som i Middelthon (2006) sin studie, er det også her mangler på adekvate kulturelle bilder for LHBTIQ+-elever. Hun bruker H. C. Andersens eventyr om den stygge andungen som et bilde på dragingen man har til kulturelle bilder man kan identifisere seg med. Unge skeive har kanskje ikke funnet fotfeste i et inkluderende skeivt miljø enda og vil derfor måtte søke etter disse bildene i offentligheten, inklusive skoleverket. I Middelthons studie trakk hun fram kunnskapen om at skeive finnes, som viktig for at unge homofile valgte å navngi seg som det. Dagens ungdom vokser opp med kunnskapen om at skeive finnes, men adekvate bilder er fortsatt viktig for å synliggjøre hvilke muligheter man har (Ijoma et al., 2022).

Det litteraturfaglige aspektet ved norskfaget har i grunn en særegen mulighet for å kunne tilby kulturelle bilder til elevene. Det denne analysen har vist er at det er lite representasjon av LHBTIQ+-personer. Det er kun ni kulturelle bilder av LHBTIQ+-personer i lærebøkene i norsk. Uten å gå inn på om de er adekvate fra et narrativt og tematisk perspektiv i denne delen av diskusjonskapittelet, viser kartleggingen av andel tekster at LHBTIQ+ er

underrepresentert i forhold til andre minoriteter og antatt skeiv representasjon i samfunnet (Gram, 2021). Gjennom kulturens fortellinger skaper vi bilder av oss selv og vår plass, og fortellingene gir modeller for identiteter og handlingsmønstre (Penne, 2001). I denne sammenhengen tilbyr lærebøkene få modeller for identiteter hos LHBTIQ+-elever. Narrativ teori tilsier at narrativ tankegang, eller tilgang til kulturelt sannsynlige narrativer, er viktig for å kunne forstå oss selv, vår plass og våre muligheter i verden. Selv om narrativ teori ikke nødvendigvis er bundet til skjønnlitteratur, kan man gjennom lesing av litteratur få mulighet til å se hvordan omstendighetene former livene til mennesker, både hvilket handlingsrom de har og hvilke forventninger som stilles til de (Nussbaum, 2016). Det handler om et menneskelig behov om å forstå oss selv og verden. Kvantitativt kan vi si at elevene møter ni skeive rollemodeller i skjønnlitteraturen de blir presentert for. Tekstene er derimot sårbare for både plottstruktur og narrative funksjoner. Det kan derfor stilles spørsmål om tallet kan «kokes ned» til enda færre rollemodeller da mange av karakterene inngår i samme narrativ.

Skjønnlitteraturen tilbyr bilder av samfunnet og det kulturelle som kan tilby en narrativ konstruksjon på hvem man har vært og hvem man ønsker å være (Polkinghorne, 2005). Med andre ord kan skjønnlitteraturen gi elevene et historisk og kulturelt perspektiv på seg selv og sin identitet, i tillegg til å vise de muligheter for hvem de kan eller ønsker å være. Sørensen (1983) trekker samtidig fram skjønnlitteraturen som en gylden mulighet for å kunne bekrefte egen identitet. Tekstene vi leser skaper mulige liv ved å presentere myter, verdier og bilder som minner oss på hvilke muligheter vi har foran oss (Alexander, 2008). Menneskers bestandige søk etter bekreftelse på egen identitet, fører til at man leter etter identifikasjon i fiktive tekster. Med få skeive karakterer i det skjønnlitterære utvalget i lærebøkene, vil ikke skeive elever finne denne bekreftelsen. Bildene elevene møter er i tillegg sårbare for plottstrukturen og den narrative funksjonen når de er så få. Den skeives fortelling får bare en eller to former, og få narrative funksjoner. Samlet sett kan vi si at bøkene bygger opp det heteronormative, og skeive elever får et begrenset tilbud på identifikasjonsmuligheter. Kan det føre til at elevene ikke ser de mulighetene som finnes for dem og deres liv? Skjønnlitteraturen er særegen i det at den presenterer fiktive verdener som viser hva omstendighetene har å si for hvilke veier man har tilgang til i livet. Vil mangelfull representasjon frarøve skeive elever denne forståelsen som skjønnlitteraturen tilbyr?

6.2. Hvilke fortellinger inngår den skeive i?

I den narrative analysen, ble tekstene kategorisert etter hvilke narrativer LHBTIQ+-tematikken inngikk i. Det følgende vil ta for seg hovedtendensene med kjærlighet- og frigjøringsfortellinger. Hva har det å si at elevene møter skeive karakterer i lite varierte, men kjente temaer? Dette virker allmenngjørende og høyner muligheten for identifikasjon. Kjærlighets- eller frigjøringsplottet er gjennomgående i alle tekstene. I flertallet av tekstene kommer den skeive tematikken fram gjennom et kjærlighetsforhold eller forelskelse mellom to likekjønnede. Frigjøringsplottet kommer i aller største grad fram gjennom at karakteren frigjøres fra masken og «kommer ut». Det er ikke i alle tekstene hvor karakteren faktisk frigjøres fra masken, men det ligger implisitt i tematikken at det er det som skal til. Tre av tekstene har et kjærlighetsforhold eller forelskelse som hovednarrativ. Utdraget fra tegneserieromanen *Nærmere kommer vi ikke* i Synopsis lesebok, mikronovella fra samlingen *Vente på fuglen* i Kontekst 8-10: Tekster 5 og utdraget fra romanen *Mannen som elsket Yngve* i Fabel 10. I disse tekstene er det forholdet eller forelskelsen som driver plottet fremover.

I *Nærmere kommer vi ikke* blir forelskelse mellom guttene introdusert før selve tekstutdraget begynner. Derfor vet elevene, uansett kjennskap til romanen fra før av, at guttene forelsker seg i hverandre. Teksten veksler mellom Jens og Edor sin synsvinkel, slik at leseren får innblikk i tankene til begge guttene. Når forelskelsen blir tydelig formidlet i forkant av teksten, kan det være lettere for leserne å tolke tankene til guttene som uttrykk for en tiltrekning. Eksempelvis: «Jens sier at jeg synger fint. Cliff synes den sangen er noe jævla vår. Jeg driter i hva Cliff synes. Men ikke i hva Jens synes tydeligvis» (s. 296) og «Jo fortere jeg kjører, desto hardere blir grepet hans. Jeg blir svimmel av å sitte sånn med armene hans rundt meg» (s. 293). Utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* er fortalt fra Jarle sitt synspunkt, og får innblikk i hans tanker underveis i samtalen. «*Hvem er du Yngve?* «Det er egentlig egyptolog jeg vil bli,» sa Yngve. Som om dette var en innrømmelse han først nå kunne komme med. [...] Igjen sa jeg «hø» *Hvem er du?*» (s. 338). I denne teksten kommer forelskelsen eksplisitt fram i siste ytring. Jarle sykler hjem fra Yngve og tør for første gang å innrømme til seg selv «*Jeg er forelska. I Yngve.*» (s. 340). Denne setningen som avslutter utdraget, viser tydelig frigjøringen til Jarle gjennom innrømmelsen om sin egen selvoppfatning.

Også novella «Kameratar» i Synopsis lesebok og utdraget fra *Dette blir mellom oss* i Kontekst 8-10: Tekster 5 drives plottet fremover av en forelskelse. Det som skiller disse eksemplene fra de to foregående er at frigjøringsplottet ikke er like tydelig. Begge tekstene karakteriseres som maskebærernarrativ, men LHBTIQ+-karakteren blir ikke frigjort fra denne maska i tekstene. Plottstrukturen er i all hovedsak stillestående uten denne frigjøringen. Det kan derimot argumenteres for at hovedkarakteren i «Kameratar» blir i noen grad frigjort i sin egen selvoppfatning når han helt i slutten av novella innrømmer til seg selv at det er kameraten han vil være med, ikke Renate. På samme måte som Jarle Klepp sin innrømmelse i *Mannen som elsket Yngve*. I utdraget fra *Dette blir mellom oss* er hovedpersonen skeiv og er redd for at personer rundt skal finne ut av det.

«En av dagene den første uken går jeg forbi deg ved skapene og spør Mia om hun vet hvem du er. Da hun spør hvem jeg mener, har jeg lyst til å si *Han pene*, men jeg sier bare *Du vet, han med brunt hår*. [...] *Hvordan det, er du forelska?*

Det finnes noe i meg som jeg ikke styrer over, som forteller noe om meg som jeg vil holde hemmelig. Jeg blir redd for at jeg gjør noe som røper meg: måten jeg går på, snakker på, sitter på, det jeg sier? De fant det ut i Stavanger, det endte ikke godt. Jeg har lyst til å svare *Ja*, men jeg sier *Nei*, og Mia sier hun bare tulla, og da sier jeg *Bra.*» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 194)

De to eksemplene med «tydeligst» frigjøringsplott er utdraget fra *Hør her'a!* i Fabel 10 og novella «Ulven med lua» i Synopsis lesebok. Begge disse har en tydelig progressiv plottstruktur hvor karakteren i slutten av tekstene blir frigjort fra masken. I «Ulven med lua» ser hovedpersonen med et majoritetsblikk utenfra. Teksten er et tilbakeblikk på hennes tid på fotballbanen. Hun blir gjennom hele teksten skildret som annerledes og teksten har et underliggende signal om at hovedpersonen misliker, men godtar at de rundt henne karakteriserer henne som rar. Det er derimot først helt i slutten av novella hun virker tilfreds.

«At eg må begynne på nytt, bli som anna folk.

- Det gjekk jo berre sånn passe, seier Helle og ler.

(...)

- Bli normal, tenkte eg på, seier Helle.

- Akkurat det gjekk skikkeleg dårleg, seier eg og trekker henne inntil meg og den gamle veggen.
- Godt er det, seier Helle og lukkar auga før munnane våre møtest.» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 65)

Utdraget fra *Hør her 'a!* handler om en transperson som «kommer ut» til faren sin ved hjelp av moren og broren. «Og så mamma forteller han rolig om Ali. Om hvordan han føler seg, hvordan egentlig liker å kle seg, at han synes gutteklær føles ikke riktig for han. Pluss hva han kjenner inne i kroppen sin.» (Ommundsen et al., 2021b, s. 356). Faren svarer med direkte transfobiske utsagn som «Født i feil ... bakwaas! Denne sykdommen skal du få ut av han! Vi skal ikke ha et sånt forvirra barn!» (s. 356) og «Han lille ... transen! Jævla transe uten ære!» (s. 357). Det kan være problematisk at den eneste teksten med et tydelig komme-ut-narrativ viser en negativ respons, spesielt når dette ikke blir tematisert i oppgavene knyttet til teksten. I og med at å «komme ut» er en «nødvendig» prosess for LHBTIQ+-personer for å kunne være sitt autentiske selv, kan et slikt narrativ være med på å skape frykt for elever som enda er «maskebærere» selv. Teksten følger likevel en progressiv plottstruktur hvor moren får siste ordet og det gir transkarakteren tilgang til aksept.

Den skeive inngår altså i kjente temaer som kjærlighets- og frigjøringsfortellinger. Dette virker allmenngjørende og høyner muligheten for identifikasjon blant alle elevene. Det kan forstås som noe positivt, og det er trolig her forlagene og forfattere har lagt listen. Samtidig er det kanskje bare i frigjøringsfortellingen at den skeive erfaringen blir løftet fram som noe eget og annerledes. «Ulven med lua» som tematiserer annerledesheten tydelig, og *Hør her 'a!* tematiserer annerledesheten negativt. Med unntak av disse kan vi samlet sett si at bøkene «normaliserer» skeivhet på det tematiske nivået. Spørsmålet er om normaliseringen fører til en manglende anerkjennelse av den annerledes erfaringen til skeive. For majoritetseleven kan normaliseringen føre til flere identifikasjonsmuligheter ettersom kjærlighetsfortellingene er kjente og allmenne. Potensialet for perspektivutvidelse i disse fortellingene er derimot ikke like til stede. Frigjøringsfortellingen kan sies å løfte fram den skeive erfaringen som noe eget og annerledes. Den kan derfor være identitetsbekreftende for skeive elever, da den annerledes erfaringen blir tematisert gjennom det å komme ut. Disse fortellingene kan ha potensiale for perspektivutvidelse for majoritetseleven. Spørsmålet her ligger i det didaktiske – hvordan skal elevene jobbe med den annerledes erfaringen i tekster som «normaliserer» det skeive?

6.3. Usynlig minoritet i oppgavene

Et sentralt funn i analysen var at tekstene med LHBTIQ+-representasjon hadde lite eksplisitt tematisering i oppgavene. Dette var i kontrast til oppgavene knyttet til tekster med representasjon av kulturelt og etnisk mangfold, som med få unntak la opp til diskusjon rundt det å være minoritet. Hvordan kan vi forstå dette? At skeivhet skal vises som noe normalt som ikke trenger tematisering på linje med det heterofile cis? I så fall kommer dette med noen kostnader når det gis signaler om at det skeive ikke trenger et eget språk for sin annerledeshet og sine erfaringer. Det likestilles med det heterofile, noe som motsies av levekårsundersøkelser (Anderssen et al., 2020). Normaliseringen i lærebøkene kan sies å legge opp til støtter opp om toleransepedagogikken, mens for å kunne ha normkritisk pedagogikk må temaer om mangfold løftes opp og synliggjøres. Annerledesheten blir ikke utnyttet for perspektivutvidelse i oppgavene. Dette samsvarer med normaliseringen vi finner i det tematiske fra det foregående, og det konfronterende potensialet ved frigjøringsplottet blir ikke benyttet.

Torget (2018) fant i sin analyse av dataspill, at skeiv tematikk kan være «optional gay». Dette vil si at spilleren kan velge om hen vil få med storylinen om at karakteren er skeiv eller ikke. Selv om den skeive tematikken er eksplisitt i selve tekstene, kan man argumentere for at oppgavene kan ligne denne kategorien. Elevene blir ikke «tvunget» til å sette seg inn i temaet. Det kan derfor være vanskelig for elevene å sette seg inn i hovedkarakterene, spesielt uten eksplisitt «drahjelp» fra læreboka (Nussbaum, 2016). Skeive spillere fortalte Torget (2018) at de ønsker at den seksuelle orienteringen til LHBTIQ+-karakterer ikke skal være den mest sentrale egenskapen. Ut ifra dette kan det være befriende for skeive elever at seksuell orientering ikke blir trukket fram som noe å problematisere. Likevel kan mangelen på eksplisitt tematisering i oppgavene være problematisk når flere tekster presenterer LHBTIQ+ som et «problem». I lærebokanalysen dukket det opp flere eksempler i lærebøkene hvor tematisering av det skeive hadde vært fruktbart både litteraturfaglig og knyttet til elevenes sosiale dannelselse.

I utdraget «Frode, han homolæreren» fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*, oppstår det en konflikt mellom læreren Frode og en elev Ibra. Konflikten ender med at Ibra hetser Frode for den seksuelle orienteringen hans. «... og til slutt Ibra tok bamsen, Paddelars-bamsen til Frode [...], en sånn sakkosekkbamse og stakk en blyant i rassen på den så den ble tæppa for sakkosekkuler og bare stikk Paddelars i rassen din jævla gaylord [...]» (Ommundsen et al., 2021b, s. 353). Her blir homofili tematisert på en negativ måte, og likevel ikke synliggjort i oppgavene i etterkant. Sanders og Mathis (2013) hevder at dersom LHBTIQ+-tematikken ikke blir tatt opp til diskusjon i etterkant av lesing av LHBTIQ+-litteratur, kan det føre til ytterligere marginalisering. I dette eksempelet blir det ikke lagt opp til at elevene skal diskutere tematikken i læreboka. Oppgavene har et ensidig fokus på språket knyttet til multietnolekt.

21. Hva legger du merke til ved språk, grammatikk, rettskriving og tegnsetting i teksten?

22. Diskuter i klassen. Hvorfor og hvordan oppstår multietnolekt? Var det noe dere reagerte på i tekstutdraget? Hva og hvorfor? (Ommundsen et al., 2021b, s. 354)

Skeive elever eller elever med for eksempel skeive foreldre, kan ha erfaringer med liknende språkbruk. Dette kan bidra til at det dukker opp negative følelser knyttet til seg selv og sin identitet. Da er det særlig problematisk dersom disse ikke blir tatt tak i, og elever sitter igjen med en følelse av å ikke bli tatt på alvor (Sanders & Mathis, 2013). Det kan også være elever som har samme negative holdninger knyttet til homofili, og utsagnet i teksten støtter opp rundt at det er en valid holdning. Når elevene møter samme type hets i litteraturen uten at det problematiseres, kan dette bidra til å normalisere hetsen i skolegården også (Anderssen et al., 2020). Det er altså i dette eksempelet problematisk når homonegativitet ikke blir løftet fram til diskusjon. I tillegg vil en fortsettende usynliggjøring i oppgavene virke negativt på elevenes oppøving av den narrative forestillingsevnen som er grunnleggende i forberedelse til moralsk samhandling (Nussbaum, 2016). Parallellen mellom skjønnlitteraturen og erfaring fra skolegården kan være nyttig for forståelse av hvilken innvirkning seksuell orientering har på menneskers plass i verden (Gadamer et al., 2012; Polkinghorne, 2005; Ricoeur, 2008; Wertsch, 2002). Det blir med andre ord et redusert konfronterende potensiale som er viktig for utvidelse av horisont, perspektiv og forståelse.

Utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* (s. 336-340) er teksten hvor LHBTIQ+-tematikk blir størst grad eksplisitt tematisert. Elevene blir i en oppgave bedt om å «[lage] PRIDE-kollasjer i klasserommet. Mal, tegn, bruk utklipp fra aviser og blader og dekorere en eller flere store plakater» Ommundsen et al. (2021b, s. 340). Utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* viser ingen form for diskriminering knyttet til seksuell orientering, mikroaggresjoner eller vold mot LHBTIQ+ som er noe av bakgrunnen til at PRIDE oppsto og fortsatt markeres i dag. Eneste koblingen mellom PRIDE og utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* er at det handler om en gutt som er forelsket i en annen gutt. Elevene blir bedt om å gjøre praktisk arbeid for å vise solidaritet til en bevegelse de kanskje ikke har kunnskap om. Med dette kan man også argumentere for at læreboka unngår muligheten til en mer reflekterende oppgave knyttet til tematikken. Fabel 10 (Ommundsen et al., 2021b) trekker også fram en annen stor politisk bevegelse i sammenheng med skjønnlitterære tekster. «Black Lives Matter» knyttet til et utdrag av *The Hate U Give* (s. 366-368). Forskjellen er at utdraget fra *The Hate U Give* handler om politibrutalitet som nettopp er bakgrunnen for «Black Lives Matter»-bevegelsen. Oppgaven om PRIDE skiller seg fra den «normaliserende» tendensen vi finner knyttet til de andre tekstene. Man kan derimot argumentere for at arbeid med PRIDE i sammenheng med *Mannen som elsket Yngve* ikke vil ha samme konfronterende potensial på majoritetsprivilegier som for eksempel arbeid med «Black Lives Matter» i sammenheng med *The Hate U Give* har.

6.4. Hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?

Hva har representasjonen av LHBTIQ+ i norsklærebøkene å si for skolens overordnede verdigrunnlag? Hvilken innvirkning har et manglende perspektiv på LHBTIQ+ i litteraturens mangfold når målet er mangfoldskompetanse? I det følgende siste delkapittelet blir funnene drøftet opp mot perspektiver fra læreplanens overordnede del og antidiskriminerende undervisning, samt hva som kreves av læreren for å kunne følge opp om læreplanens overordnede del om mangfold. Funnene baserer seg i all hovedsak på at LHBTIQ+ blir nedtonet i den overordnede mangfoldskompetansen.

6.4.1. Demokrati og medborgerskap

I læreplanen for norskfaget står det at skjønnlitteratur kan gi innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, og at kritisk arbeid med tekster øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Banks (2009) er kritisk literacy en fruktbar tilnærming til litteratur med LHBTIQ+-tematikk, og er med på å bevisstgjøre elevene om at tekstene vi omgås med aktivt former livene våre. Gjennom denne tilnærmingen til litteraturen har elevene mulighet til å reflektere rundt og problematisere privilegier i henhold til Røthing og Svendsen (2009) sin antidiskriminerende undervisning «som problematiserer privilegier for å skape endring» (s. 65). Med andre ord kan denne tilnærmingen til litteraturen bevisstgjøre elevene ovenfor heteronormene og hvilke begrensninger det gir LHBTIQ+-elever. Gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal elevene få innsikt, kunnskap og erfaringer knyttet til demokrati og demokratiske prosesser. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere og ruste dem til å kunne delta i den videre utviklingen av demokratiet i Norge. Dette vil kreve bevissthet rundt det asymmetriske maktforholdet som er mellom minoritet og majoritet (Krag, 2007). LHBTIQ+-skjønnlitteratur kan tilby elevene bildet på dette. Hverken i tekstene med representasjon eller i de tilhørende oppgavene, blir den skeive erfaringen løftet opp som noe annerledes. Man kan derfor argumentere for at lærebøkene ikke legger til rette for kritisk literacy i arbeid med litteraturen. Den annerledes erfaringen om å komme ut er en tydelig virkning av det heteronormative. Når dette ikke synliggjøres som noe annerledes, vil det heller ikke legges opp til å hverken bevisstgjøre eller problematisere heteronormen.

Et annet aspekt ved demokrati og medborgerskap er å kjenne til individets rettigheter og plikter. I et LHBTIQ+-perspektiv vil kjennskap til politisk og historisk rettighetskamp være viktig for at elevene kan møte litteraturens tematikk. I oppgavene knyttet til utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* i Fabel 10 blir elevene bedt om å lage støtteplakater til PRIDE. Dette er eksempelet fra analysen som viser mest eksplisitt tematisering av LHBTIQ+. I utdragets kontekst er ikke PRIDE relevant, ettersom teksten ikke trekker fram noe om diskriminering og homokamp. Kunnskap om PRIDE-bevegelsen er derimot svært relevant for elevene i et demokratisk perspektiv, så denne oppgaven kunne vært et fint tillegg til en tekst som skildrer en form for diskriminering eller marginalisering, for eksempel i tilknytning til

Alle utlendinger har lukka gardiner. Arbeid med PRIDE-bevegelsen kan gi den heterofile majoriteten bevissthet rundt sine majoritetsprivilegier, samtidig som skeive elever kan få et politisk og historisk perspektiv på egen identitet. Skjønnlitteratur har en unik mulighet for å kunne gi fiktive erfaringer som kan fungere som eksempel på hvorfor vi fremdeles markerer PRIDE. Det bør derimot være en tekst som tematiserer motstanden skeive møter på ulike arenaer.

6.4.2. Folkehelse og livsmestring

Slik folkehelse og livsmestring blir presentert i læreplanen for norskfaget, kan skjønnlitteratur både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og på den måten bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her trekkes det linjer til Middelthon (2006) sin studie igjen, om mangler på adekvate bilder som et perspektiv på dette. I analysen av de tre læreverkene, var det få tekster med representasjon av LHBTIQ+. I en del tidligere studier ble det funnet at offernarrativet var det som var hyppigst brukt i litteratur med LHBTIQ+- karakterer (Banks, 2009; Blackburn & Clark, 2011; Jennings & Macgillivray, 2011; Malinowitz, 1995). Denne tendensen var ikke til stede i denne analysen hvor kun to tekster hadde et tydelig bilde på LHBTIQ+-karakteren som et offer, henholdsvis i utdragene fra *Hør her 'a!* og *Alle utlendinger har lukka gardiner.*

Det er derimot lite variasjon i hvordan LHBTIQ+ blir presentert, hvor en tendens i tematikken er identitetskrise. Selv om offernarrativet er lite til stede i lærebøkene, viser flere av tekstene LHBTIQ+- karakterene i en form for identitetskrise uten at karakterene opplever å falle til ro med sin egen identitet i løpet av teksten. Det vil være viktig med bred representasjon hvor det både er rom for å tematisere utfordringene ved det å tilhøre en minoritet, men også tekster hvor minoritetskarakterene er vellykkede agenter i egne liv (Blackburn & Clark, 2011; Jennings & Macgillivray, 2011). Tre av tekstene viser en form for identitetskrise hvor LHBTIQ+-karakteren oppdager eller hemmeligholder sin seksuelle orientering. Med tanke på at skjønnlitteraturen kan tilby fiktive erfaringer, ville det trolig være fruktbart for elever å kunne se LHBTIQ+-karakterer komme til aksept med sin seksuelle orientering. Tekstutvalget i lærebøkene utfordrer ikke det heteronormative. De få tekstene med representasjon omhandler LHBTIQ+-karakterer som må navigere det normative og sliter

med en identitet som bryter med heteronormen. Karakterene er med andre ord ikke framstilt som ofre, men er likevel offer for det heteronormative i en kamp om å være sitt autentiske selv.

Nussbaum (2016) hevder at både identifikasjon og fravær av identifikasjon kan bidra til større forståelse, ved at det lærer oss hva livet gjør med mennesker. Den heterofile majoritetseleven vil kunne finne identifikasjon i flertallet av de skjønnlitterære tekstene, men vil kreve en oppøving av den narrative forestillingsevnen for å kunne se hvordan ulike seksuelle orienteringer påvirker menneskers liv og muligheter. For de skeive elevene vil de ha større fravær av identifikasjon med få tekster hvor de kan finne seg selv igjen i. Når flertallet av tekstene i tillegg har en negativ vinkling på LHBTIQ+-tematikken, vil ikke elevene få et like tydelig bilde på hvilke muligheter de har. Spørsmålet blir til sist om LHBTIQ+-elever har positive eller negative identifiseringsmuligheter. Hva sitter elevene igjen med? Dersom de fiktive erfaringene sjeldent gir et positivt bilde på det å være LHBTIQ+, kan det være et hinder for elevenes livsmestring. De skeive elevene blir frarøvet flere av de dannende mulighetene skjønnlitteraturen legger opp til.

6.4.3. *Antidiskriminerende undervisning i praksis*

Knyttet til Kumashiro (2002) undervisning *for* og *om* «den andre», legger lærebøkene lite opp til antidiskriminerende undervisning når det kommer til skjønnlitteratur. I undervisning *om* «den andre» bør det være faginnhold som omhandler «den andre». Russo (1987); Sumara (1993) nevner skeiv representasjon i film og litteratur som eksempler på slikt faginnhold. I tillegg bør det være eksplisitt tematisering knyttet til noen av tekstene med representasjon. Dersom tematikken ikke blir tatt med videre i en diskusjon, kan det føre til ytterligere marginalisering (Sanders & Mathis, 2013). Spesielt to tekster utmerket seg med en manglede tematisering i lærebøkene. I Fabel 10 (Ommundsen et al., 2021b) inneholder utdragene fra både *Alle utlendinger har lukka gardinger* og *Hør her'a!* negative utsagn mot LHBTIQ+. Når ingen av oppgavene til tekstene trekker med seg disse negative holdningene videre til en diskusjon, får denne negativiteten gå forbi i stillhet og kan med det på et vis bli akseptert som noe greit (Blackburn & Clark, 2011).

I undervisning *for* «den andre» trekker Kumashiro (2002) fram at det er viktig at de marginaliserte får oppleve skolen som en institusjon for dem. Det innebærer at deres stemmer blir hørt og at det eksisterer rollemodeller. Rollemodellene kan man blant annet finne i litteraturen. Menneskers bestandige søk på identitetsbekreftelse fører til at vi som lesere identifiserer oss med fiktive karakterer (Sørensen, 1983). Disse blir tildelt narrative funksjoner hvor leseren identifiserer seg med dem man blir mest kjent med. I fåtallet av de skjønnlitterære tekstene er det skeive rollemodeller. Disse er nødvendig for en positiv identitetsbekreftelse hos de skeive elevene. En positiv representasjon av LHBTIQ+ vil derfor være essensielt i elevenes selvoppfatning, samtidig vil det være gunstig med en erfaringsmessig representasjon også. Dersom de støter på diskriminering og marginalisering knyttet til det å være skeiv, kan det være «positivt» å se litteratur hvor dette blir tematisert for å kunne bekrefte erfaringene de har. Det bør med andre ord være balanse slik at elevene får bekreftet sine erfaringer som valide, samtidig som de kan finne positive rollemodeller som er vellykkede agenter av egne liv (Jennings & Macgillivray, 2011). I tillegg bør det være variasjon i fremstillinger av LHBTIQ+-karakterer (Torget, 2018). Få tekster med representasjon i læreverkene har bidratt til lite variasjon i fremstillinger, narrative funksjoner og plottstruktur. De skeive elevene får dermed ikke tilgang på ulike speil i like stor grad som de heterofile. Samtidig kan lite variasjon bidra til å sementere et tydelig skille mellom «oss» og «dem», når «oss» vises i varierte roller og funksjoner.

Heller ikke til Røthing og Svendsen (2009) sin antidiskriminerende undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring, er det mye fagstoff å ta tak i. Det særegne med kjønns- og seksualitetsmangfold i motsetning til andre typer mangfold, er at minoriteten må navigere i et hetero- og cisonormativt samfunn. Man er antatt heterofil, cis frem til man «kommer ut» som noe annet. Dette finner vi igjen i en rekke av tekstene enten det er karakterer i identitetskrise, «maskebærere» som holder på en hemmelighet om hvem de egentlig er eller tekster hvor LHBTIQ+-karakteren må «komme ut». Det er i disse tekstene man kan si at annerledesheten kommer fram. Det vi derimot ikke finner igjen er problematiseringer av hvorfor skeive må «komme ut» og ikke heterofile. Denne annerledes erfaringen blir usynliggjort i oppgavene. I lærebøkene er det en stor andel tekster som har denne tilnærmingen til LHBTIQ+. Det er derfor stort grunnlag til å kunne problematisere

privilegier, men lærebøkene legger ikke opp til det. Ansvarer faller da videre på den enkelte læreren.

6.4.4. *Ansvarer over til læreren*

Analysen har vist at ansvarer faller på læreren dersom det er ønskelig med en antidiskriminerende undervisning. I skolen er det «toleransepedagogikken» som dominerer og man jobber for toleranse av mangfold. Normkritisk pedagogikk har oppstått som en motsats til dette med et ønske om å oppmuntre til kritisk refleksjon mellom maktrelasjoner og privilegier (Røthing, 2020). I sammenheng med denne kan man se «culturally relevant pedagogy» som trekker fram en kritisk, sosial bevissthet som sentral (Parsons & Wall, 2010). Det kan være problemer med å implementere denne pedagogikken hvis det ikke ligger en bevissthet rundt privilegier til grunn. I denne sammenhengen innebærer dette en grunnleggende bevissthet rundt det heteronormative samfunnet hos alle elevene. Privilegiet om å ikke måtte «komme ut» som heterofil, blir ikke synlig hos elevene med mindre man problematiserer narrativer hvor skeive *må* «komme ut».

Røthing (2020) hevder at ubehag er både nødvendig og uunngåelig når endring skal skapes, samtidig viser en rekke undersøkelser at lærere vegrer seg fra å undervise om eller fange opp tematikker som kan føre til uenighet og ubehag. Dette kan spesielt være problematisk i utdraget *Alle utlendinger har lukka gardiner* hvor homonegativiteten ikke blir problematisert eller tatt opp til diskusjon i læreboka. Her vil det kreves et aktivt valg fra læreren sin side for å kunne ta tak i denne tematikken. Samtidig vil valget om å la være, la de negative holdningene gå forbi i stillhet. Ikke bare vil dette være en mistet sjanse for holdningsfremmende arbeid, men gjentatte ganger hvor læreren ikke velger å ta med elevene inn i ubehaget kan føre til en slags nummenhet for slike negative uttalelser. Undersøkelser knyttet til identitetsbasert mobbing viser at elever som bryter med normer for kjønn og seksualitet er ekstra sårbare for dette. Disse negative holdningene er allerede til stede i skolegården – i verste fall kan mangelen på problematisering rundt homonegativiteten gi en stilltiende aksept til at disse holdningene kan tas med ut, og arbeidet med LHBTIQ+-litteratur fører til mer marginalisering (Blackburn & Clark, 2011; Sanders & Mathis, 2013).

Analysen viser tydelig at det er nødvendig for lærere å benytte seg av ressurser utenfor læreverkene for å inkludere LHBTIQ+. Både når det gjelder oppgaver knyttet til tekstene i lærebøkene, og andre tekster. Ingen av tekstene er det Jenkins og Cart (2018) kategoriserer som «queer community». I disse tekstene lever flere LHBTIQ+-personer sammen i støttende familier og fellesskap, og det viser mangfoldet i den skeive kulturen. I disse tekstene er ikke det å være skeiv det samme som å være alene eller utstøtt. For skeive elever kan lesing og arbeid med slike tekster bidra til en positiv identitetsbekreftelse, og for heterofile elever kan det fremme positive holdninger og perspektivutvidelse. Norsklæreren har derfor et særlig ansvar når det kommer til valg av litteratur for å kunne tilby mangfoldet av elever litteratur som speil og vinduer (Bishop, 1990). Lærebøkene har få tekster med representasjon, og vil ikke kunne vise mange aspekter ved det skeive fellesskapet. Det vil derfor også kreve mer eksplisitt tematisering (Sanders & Mathis, 2013). Med et større tekstutvalg med LHBTIQ+-tematikk, vil elevene mer naturlig møte variasjon i både narrativer og fremstillinger og behovet for eksplisitt tematisering blir ikke like nødvendig til alle tekstene. Normaliseringen som det blir lagt opp til i lærebøkene er positivt, men krever et større utvalg av tekster med representasjon. For at mangfoldet skal bli løftet opp og synliggjort, samtidig som at tekstene skal normalisere det skeive, må man ha flere, varierte tekster. For å kunne muliggjøre denne balansen, kreves det flere og varierte fremstillinger av LHBTIQ+. Tekster med skeive karakterer som vellykkede agenter i eget liv kan bidra til en normalisering av LHBTIQ+, mens tekster hvor den skeive erfaringen løftes opp som noe annerledes kan bidra til å synliggjøre LHBTIQ+ i mangfoldet. Det vil også være fruktbart å presentere elever for tekster hvor det å være skeiv følger med diskriminering, men krever da eksplisitt tematisering for å kunne problematisere majoritetsprivilegiene. Samtidig kan det i en historisk kontekst være gunstig for elever å få et historisk perspektiv på LHBTIQ+ og homokamp i arbeid med PRIDE og «demokrati og medborgerskap».

7. Konklusjon

Denne lærebokanalysen viser at det er den heterofile, cismajoriteten som dominerer det skjønnlitterære tekstkorpuset. Knyttet til problemstillingen «i hvilken grad og hvordan blir kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteraturen i norsklærebøker for ungdomstrinnet, og hvordan kan denne representasjonen forstås i lys av verdier i læreplanens overordnede del om mangfold?», kan man kort konkludere med at LHBTIQ+ blir i liten grad representert, og som et resultat av få tekster med representasjon er fremstillingene lite varierte. Med en overfladisk sammenligning med tekster som inneholder representasjon av kulturelt og etnisk mangfold, viser det at LHBTIQ+ som minoritet henger etter med tanke på inklusjon i pensuminnholdet. Usynliggjøring av LHBTIQ+ i oppgavene, gir et manglende perspektiv på mangfoldet. Dette motsier læreplanen hvor mangfold er en sentral del av skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Identitetsbekreftelse blir forbeholdt majoritetsleven, mens perspektivutvidelsen er mangelfull både for majoritets- og minoritetsleven. Dette fører til at lærerne får et stort ansvar i valg av pensuminnhold for å inkludere LHBTIQ+-elever.

I norskfaget innebærer dette å lete etter skjønnlitterære tekster utenfor lærebøkene, for å kunne tilby mangfoldet av elever litteratur som speil og vinduer. For å kunne tilby en antidiskriminerende undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring, må lærere ta aktive valg for hvilke tekster de bruker i litteraturundervisning, samt hvordan elevene skal arbeide med innholdet. Målet bør være en holdningsfremmende litteraturundervisning. Litteraturutvalget er preget av det heteronormative. Med tanke på antidiskriminerende undervisning bør privilegiene som følger med heteronormene problematiseres slik at elever blir gjort bevisst. Ettersom det er få tekster å velge blant, stiller det større krav til tekstene og hvordan de blir behandlet. Er det flere kan man i større grad "ta seg råd til" å også ha tekster som ikke problematiserer og er mer normaliserende. En antidiskriminerende undervisning krever at lærere trekker fram ubehaget til diskusjon, og behandler dette med pedagogiske prinsipper som empati og respekt. Dette vil også si å måtte vike fra toleransepedagogikken som dominerer i dagens skole, og heller oppfordre til kritisk refleksjon rundt de regjerende normene.

Avslutningsvis vil jeg komme med en oppfordring til neste lærebokrevisjon. For at alle elevene skal få oppleve identitetsbekreftelse, behøver vi et større tekstutvalg med representasjon av LHBTIQ+-karakterer som gir rom for variasjon i narrativ og fremstillinger. Rundt tekster med synlig LHBTIQ+-representasjon uten at dette er et hovedtema, vil det være hensiktsmessig å la det gå forbi i stillhet. Samtidig bør det legges til rette for diskusjoner rundt tekster hvor det skeive fremstilles som et «problem». Tekster som har narrativer knyttet til det at LHBTIQ+ må «komme ut» gir rom for å problematisere heteronormene. Dersom dette er tilrettelagt i lærebøkene blir det lettere for enkeltlærere å ta det med i undervisningen. Da er vi på god vei til å ha pensumsinnhold som støtter opp om antidiskriminerende undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring. Som del av den heterofile majoriteten er det ikke lett å vite hvordan heteronormene påvirker de som bryter med dem (Grønningsæter et al., 2013). Derfor er det viktig å høre på de som har personlige erfaringer med dette. Med dette følger en oppfordring av å benytte seg av de organene som kan veilede i valg av tekster og forfattere som tilbyr autentiske bilder på det å være del av LHBTIQ+. Mangfoldet av elever bør møte mangfold av og i tekster.

Litteraturliste

Primærlitteratur

- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Jetne, Ø., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis håndbok : Norsk 8-10* Fagbokforlaget.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis lesebok : Norsk 8-10* Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020a). *Kontekst 8-10 : Tekster 5*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020b). *Kontekst 8-10 basis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H. & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8 : Norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.)Aschehoug.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H. & Nitteberg, M. (2021a). *Fabel 9 : Norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.)Aschehoug.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H. & Nitteberg, M. (2021b). *Fabel 10 : Norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.)Aschehoug.

Sekundærlitteratur

- Alexander, J. (2008). INTRODUCTION : Toward Sexual Literacy. I *Literacy, Sexuality, Pedagogy* (s. 1-30). University Press of Colorado.
- Anderssen, N., Sivertsen, B., Lønning, K. J. & Malterud, K. (2020). Life satisfaction and mental health among transgender students in Norway. *BMC Public Health*, 20(1), 138. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8228-5>
- Banks, W. P. (2009). Literacy, Sexuality, and the Value(s) of Queer Young Adult Literatures. *The English Journal*, 98(4), 33-36. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40503258>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- Blackburn, M. V. & Clark, C. T. (2011). Becoming Readers of Literatures with LGBT Themes - In and Out of Classrooms. I S. Wolf, K. Coats, P. A. Enciso & C. Jenkins (Red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. London/ New York: Routledge.
- Blashill, A. J. & Powlishta, K. K. (2009). Gay Stereotypes: The Use of Sexual Orientation as a Cue for Gender-Related Attributes. *Sex Roles*, 61(11), 783-793. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9684-7>
- Booth, E. & Narayan, B. (2018). 'Don't Talk about the Gay Character': Barriers to Queer Young Adult Fiction and Authors in Schools and Libraries. *English in Australia*, 53(2), 40-48. Hentet fra <http://www.aate.org.au/journals/english-in-australia>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press.
- Bufdir. Lhbt+-ordlista. Hentet 25.04.23 fra <https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtqi-ordlista/>
- Demirel, Y. J. (2018). *Rette lærebøker? En undersøkelse av skeiv tematikk og LHBTQ-representasjon i norske lærebøkene for videregående skole* (Mastergradsoppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/17804>
- Eugene F. Provenzo, J., Shaver, A. N. & Bello, M. (2011). *The textbook as discourse : Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. London: Routledge.
- Fish, J. N., McInroy, L. B., Pacey, M. S., Williams, N. D., Henderson, S., Levine, D. S. & Edsall, R. N. (2020). "I'm Kinda Stuck at Home With Unsupportive Parents Right Now": LGBTQ Youths' Experiences With COVID-19 and the Importance of Online Support. *Journal of Adolescent Health*, 67(3), 450-452. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.002>
- ForeningenFRI. Begreper. Hentet 25.04.23 fra <https://www.foreningenfri.no/informasjon/begreper/>
- Fuchs, E. & Bock, A. (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*.

- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gergen, K. (2005). Narrative, moral identity, and historical consciousness: A social constructionist account. I(s. 99-119).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Glæss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gram, K. H. (2021). 1 av 3 skeive lite tilfreds med egen psykisk helse. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/1-av-3-skeive-lite-tilfreds-med-egen-psykisk-helse>
- Grønningsæter, A. B., Kristiansen, H. W. & Lescher-Nuland, B. R. (2013). Forskning om holdninger, levekår og livskvalitet. I A. B. Grønningsæter, H. W. Kristiansen & B. R. Lescher-Nuland (Red.), *Holdninger, levekår og livsløp - forskning om lesbiske, homofile og bifile*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, S. & Mercer, K. (1988). New Ethnicities. Black Film, British Cinema. *ICA Documents*, 7, 27.
- Haraldsen, H. & Ingul, S. (2016). Narrativ identitet i et mangfoldsperspektiv. I K. B. Bjerkestrand (Red.), *Narrativ Identitet : Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*. Vollen: Tell forlag.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksson, C. & Friesen, N. (2012). Introduction. I N. Friesen, C. Henriksson & T. Sævi (Red.), *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice* (s. 1-14). Rotterdam: SensePublishers.
- Ijoma, J. N., Sahn, M., Mack, K. N., Akam, E., Edwards, K. J., Wang, X., ... Henry, K. E. (2022). Visions by WIMIN: BIPOC Representation Matters. *Molecular Imaging and Biology*, 24(3), 353-358. <https://doi.org/10.1007/s11307-021-01663-4>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Jenkins, C. A. & Cart, M. (2018). *Representing the Rainbow in Young Adult Literature : LGBTQ+ Content Since 1969*. Blue Ridge Summit, UNITED STATES: Rowman & Littlefield Unlimited Model.
- Jennings, T. & Macgillivray, I. K. (2011). A Content Analysis of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Topics in Multicultural Education Textbooks. *Teaching Education*, 22(1), 39-62. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.538474>
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Krag, H. (2007). *Mangfoldighed, magt og minoriteter : introduktion til minoritetsforskningens teorier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=mus01-02&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Malinowitz, H. (1995). *Textual Orientations: Lesbian and Gay Students and the Making of Discourse Communities*. Univeristy of California: Boyton/ Cook Publishers.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Middelthun, A.-L. (2006). Om å være uten gode tegn. I A. Ohnstad & K. Malterud (Red.), *Lesbiske og homofile i møte med helse- og sosialtenesta* (s. 25-40). Oslo: Det Norske Samlaget.

- mikroagresjon. I D. N. A. f. S. o. Litteratur (Red.), *Det norske Akademis Ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/mikroagresjon>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteratures etikk: følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (1983). Klasselitteratur? En studie av norskundervisning i videregående skoler. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter- og elevens : Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Vollen: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, E. C. & Wall, S. (2010). Unpacking the Critical in Culturally Relevant Pedagogy. I L. Scherff, E. Kazemi, K. Spector, D. Abt-Perkins, R. Balf, M. Brown, J. Deal, E. Dutro, K. A. Helmer & S. Jones (Red.), *Culturally Relevant Pedagogy : Clashes and Confrontations* (s. 21-36). Lanham, USA: R&L Education.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: littærere utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2. utg.). Paris/Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness : Relationships and Perspectives. I J. Straub (Red.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (1. utg., s. 3-22). Berghahn Books.
- Representation. I *Cambridge Dictionary*. Hentet 25.04.23 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/representation>
- Ricoeur, P. (2008). *From text to action : essays in hermeneutics, II*. London: Continuum.
- Russo, V. (1987). *The celluloid closet: Homosexuality in the movies* Harper Collins.
- Røthing, Å. (2013). Selektiv inkludering og fravær av sex. I A. B. Grønningsæter, H. W. Kristiansen & B. R. Lescher-Nuland (Red.), *Holdninger, levekår og livsløp - forskning om lesbiske, homofile og bifile*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2021). Seksualitet og kjønn i skolen - muligheter og utfordringer i LK20. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10 : Mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen : Perspektiver på undervisning* Cappelen Akademisk forlag.
- Sanders, A. & Mathis, J. (2013). Gay and Lesbian Literature in the Classroom: Can Gay Themes Overcome Heteronormativity? *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1067>
- SkeivUngdom. Skeiv fra A-Å. Hentet 25.04.23 fra <https://skeivungdom.no/skeiv-a-a/>
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2011). Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks. I J. Eugene F. Provenzo, A. N. Shaver & M. Bello (Red.), *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. New York: Routledge.
- Storhaug, S. (2022). *Deskriptiv eller (hetero)normativ? Representasjoner av kjønn og seksualitet i læreboka Fabel 10* Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3020967>

- Sumara, D. (1993). Gay and Lesbian Voices in Literature: Making Room on the Shelf. *English Quarterly*, 25(1), 30-34.
- Sørensen, B. (1983). Teksten og eleven. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter- og elevens : Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: Landslaget for norskundervisning LNU : Cappelen.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold : Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torget, G. (2018). Usynlige lesbiske og kontroversielle homofile. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(4), 250-267. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-04-04>
- Wertsch, J. V. (2002). Collective Memory: A Term in Search of a Meaning. I *Voices of Collective Remembering* (s. 30-66). Cambridge: Cambridge University Press.