



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Eloisa Fernandes Andrade Michaelsen

**De usynlige grensene –
kjønns- og seksualitetsbias i barnelitteratur og
lærerens kritiske mangfoldskompetanse**

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

2024

“Ignorance demonizes those who are different. Good books bestow knowledge by showing us the commonalities of our human hearts” (Jenkins & Cart, 2018, s. 223).

FORORD

Nå er masteroppgaven ferdig skrevet, og fem og et halvt år med lærerutdanning snart over. Jeg tar med meg så mange utrolig flotte minner og masse lærdom. For en fantastisk tid det har vært!

Det har vært lærerikt, gøy og utfordrende å skrive denne oppgaven. Jeg tror ikke jeg hadde klart det uten all den støtten jeg har fått!

*Jeg vil først takke min veileder **Gro** for gode råd, gode samtaler og tålmodigheten.*

*Tusen takk til mine partners in crime, **Annika** og **Iselin**. Deres støtte har betydd svært mye for meg! Dere startet som studievenner, og ble venner for livet.*

*En stor takk til min kjære, my lovinho, **Magnus**. Jeg setter stor pris på din støtte. Du har lyttet til meg, drøftet med meg og veiledet meg. Takk for korrekturlesing, oppmuntring og kjærlighet!*

Til slutt håper jeg at denne oppgaven vil bidra til mer inkludering i skolen og vårt samfunn, min største hjertesak.

Tusen takk, og god lesning!

Hamar, den 09. januar 2024

Eloisa Fernandes Andrade Michaelsen

SAMMENDRAG

Denne studien undersøker fremstillinger av kjønn og seksualitet i barnelitteratur med utgangspunkt i problemstillingen «på hvilke måter er kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteratur som brukes i barneskolen?». Et hovedmål med denne studien har vært å bidra til økt kompetanse i å identifisere, problematisere og dekonstruere bias om kjønn og seksualitet. Oppgaven forankres i skolens mandat om å støtte elevene i å utvikle trygge identiteter og å forebygge utenforskap og diskriminering.

Metoden som er benyttet for å svare på problemstillingen er kvantitativ og kvalitativ tekstanalyse. Det ble analysert 5 skjønnlitterære bøker i lys av et teoretisk rammeverk som bygger på skeiv teori, forskning om kjønns sosialisering, Rudine Sims Bishop (1990) sin teori om skjønnlitteraturs potensial, Gillian Klein (1985) sin teori om negativ bias, og forskning om representasjon av kjønn og skeive i barnelitteratur. Det teoretiske rammeverket inneholder i tillegg pedagogiske perspektiver (som teori om kritisk mangfoldskompetanse og antidiskriminerende utdanning), og anvendes i drøftingen av implikasjoner i funnene i studien.

Resultatene viser at utvalgt skjønnlitteratur i liten grad gjenspeiler den mangfoldige verdenen vi lever i, med hensyn til kjønn og seksualitet. Videre viser resultatene at utvalgt skjønnlitteratur fremstiller kjønn som trange og lite fleksible, og til tider på en stereotypisk måte. Fremstillingen av kjønn i utvalget av skjønnlitteratur bygger i stor grad på tokjønnsnormen, og kan bidra til å begrense barns kjønnskreativitet og utfoldelse.

Funnene drøftes pedagogisk og studien konkluderer med at skjønnlitteratur som tas med inn i skolen kan bidra til å opprettholde kjønns- og seksualitetsnormer. Lærerrollen trekkes frem som avgjørende, som en aktør som kan bidra til å øke mangfoldet i skjønnlitteraturen som tas med inn i skolen, og som i tillegg kan støtte elevene i å identifisere og dekonstruere bias. Studien argumenterer for at vi har behov for flere, gode og positive fremstillinger av kjønnskreativitet og skeive i skolen. En mer positiv og mangfoldig fremstilling av kjønn og seksualitet vil kunne bidra til trygg identitetsutvikling for elever, mindre diskriminering og flere muligheter for hvordan vi gjør kjønn. Skjønnlitteratur har et relevant potensial her, men resultatene tyder på at potensialet ikke er utnyttet.

ABSTRACT: The Invisible Limits – Gender and Sexuality Bias in Children’s Literature and the Teacher’s Critical Diversity Competence.

This study investigates representations of gender and sexuality in children's literature based on the research question "In what ways is gender and sexual diversity represented in fiction used in elementary schools?". A primary goal of this study has been to contribute to increased competence in identifying, problematizing, and deconstructing biases on gender and sexuality. This paper is furthermore anchored in the school's responsibility for supporting students in developing secure identities and preventing exclusion and discrimination.

The method used to address the research question is both quantitative and qualitative text analysis. Five fictional books were analyzed within a theoretical framework that draws on queer theory, research on gender socialization, Rudine Sims Bishop's (1990) theory on the potential of fictional literature, Gillian Klein's (1985) theory on negative bias, and research on the representation of gender and queerness in children's literature. The theoretical framework also includes educational perspectives such as critical diversity competence theory and anti-oppressive education, applied in the discussion of the implications of the study's findings.

The results indicate that the selected literary fiction minimally reflects the diverse world we live in regarding gender and sexuality. Furthermore, the results show that the chosen literary fiction portrays gender as narrow, inflexible, and at times in a stereotypical manner. The representation of gender in the selected literature largely adheres to the gender-binary norm and may contribute to limiting children's gender creativity and expression.

The findings are discussed from an educational standpoint, and the study concludes that literature introduced into schools may perpetuate gender and sexual norms. The teacher's role is emphasized as crucial, as an actor who can contribute to increasing diversity in fictional literature brought into schools and support students in identifying and deconstructing biases. The study argues for the need for more positive representations of gender creativity and queerness in schools. A more positive and diverse portrayal of gender and sexuality could contribute to a more secure identity development for students, less discrimination, and more open possibilities for how we do gender. Fictional literature has relevant potential here, but the results suggest that this potential is not fully exploited.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema og aktualitet	1
1.2. Aktualisering i styringsdokumenter og utdanningskontekst	3
1.3. Skeive perspektiver sitt bidrag	4
1.4. Innledende litteratursøk	5
1.5. Formål med oppgaven, problemstilling og avgrensing	6
1.6. Valg av ord og begreper	7
1.6.1. Begreper knyttet til kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk.....	7
1.6.2. Begreper knyttet til seksuell orientering og romantisk forhold.....	8
1.6.3. LHBT+, Queer/Skeiv	9
1.7. Oppgavens innhold.....	10
2. LÆREPLANENS FØRINGER OG TEORETISK RAMMEVERK.....	11
2.1. Læreplanens føringer.....	12
2.2. Kjønn, seksualitet og skeiv teori.....	15
2.3. Kjønnssosialisering.....	20
2.3.1. Kjønnssosialisering og personlighet og atferd	23
2.3.2. Kjønnssosialisering og skole.....	25
2.3.3. Kjønnssosialisering og fritid	27
2.4. Potensiale i skjønnlitteratur	28
2.5. Språk, representasjon og bias	30
2.5.1. Representasjon av kjønn i barnelitteratur.....	33
2.5.2. Representasjon av skeive i barne- og ungdomslitteratur.....	34
2.6. Queering pedagogisk praksis.....	38
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	43
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign	43
3.2. Metode og fremgangsmåte	44
3.2.1. Datainnsamling.....	47
3.2.2. Kvantitativ tekstanalyse	50

3.2.3.	Kvalitativ tekstanalyse	54
3.3.	Vurdering av forskningskvalitet	55
3.4.	Forskningsetiske betraktninger	57
4.	RESULTATER	59
4.1.	Gangster-bestemor	59
4.1.1.	Gangster-bestemor – Kvantitativ analyse	59
4.1.2.	Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: kjønnskreativitet og Flavio Flavioli	60
4.1.3.	Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Ben)	61
4.1.4.	Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: andre funn	62
4.2.	Lars er LOL	64
4.2.1.	Lars er lol – Kvantitative analyse	64
4.2.2.	Lars er lol – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Amanda)	65
4.2.3.	Lars er lol – Kvalitativ analyse: andre funn	66
4.3.	Buffy By er talentfull - en selvbiografi	68
4.3.1.	Buffy By – Kvantitative analysen	69
4.3.2.	Buffy By – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Buffy)	69
4.3.3.	Buffy By – Kvalitativ analyse: andre funn	70
4.4.	Mirakel	72
4.4.1.	Mirakel – Kvantitativ analyse	73
4.4.2.	Mirakel – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (August)	73
4.4.3.	Mirakel – Kvalitativ analyse: andre funn	75
4.5.	Vi skulle vært løver	75
4.5.1.	Vi skulle vært løver – Kvantitativ analyse	76
4.5.2.	Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: transtematikken og Leona	76
4.5.3.	Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Malin)	78
4.5.4.	Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: andre funn	79
5.	DISKUSJON	82
5.1.	Forskningsspørsmål 1	82
5.2.	Forskningsspørsmål 2	85
5.3.	Svar på problemstillingen og videre implikasjoner	95

5.4. Oppgavens styrker og begrensninger	99
6. KONKLUSJON	101
REFERANSER	103
VEDLEGG 1: Læreplan, kompetansemål.....	116
VEDLEGG 2: Grunnlaget for kvalitativ analyse: spørreskjemaer.....	118
VEDLEGG 3: Analyserte bøker	122
VEDLEGG 4: Rammeverk for kvantitativ analyse.....	123
VEDLEGG 5: Rammeverk for kvalitativ analyse.....	126
VEDLEGG 6: Resultater for kvalitative analysen av ikke-skeive karakterer.....	129
Ben – Gangster-bestemor	129
Amanda – Lars er lol	131
Buffy – Buffy By er talentfull	135
Malin - Vi skulle vært løver	137
August - Mirakel.....	141

Fortegnelse over tabeller

Tabell 1 Fritidsaktiviteter og kjønn (Leveresen, Torsheim & Samdal, 2012)	28
Tabell 2 Stereotyper for homfile og lesbiske (Epstein, 2013).....	35
Tabell 3 Rammeverk for kvantitativ analyse	51
Tabell 4 Tabell anvendt i kvalitative analysen.....	53
Tabell 5 Kvantitativ innholdsanalyse av Gangster-bestemor.....	59
Tabell 6 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Gangster-bestemor»	61
Tabell 7 Kvantitativ analyse av “Lars er lol“	64
Tabell 8 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Lars er lol»	65
Tabell 9 Kvantitativ analyse av «Buffy By».....	69
Tabell 10 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Buffy By».....	69
Tabell 11 Kvantitativ analyse av «Mirakel»	73
Tabell 12 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Mirakel»	73
Tabell 13 Kvantitativ analyse av «Vi skulle vært løver»	76
Tabell 14 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Vi skulle vært løver»	78
Tabell 15 Kvantitativ analyse: kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk	83
Tabell 16 Kvantitativ analyse: seksuell orientering	83

INNLEDNING

1.1. Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

I min fordypningsoppgave skrev jeg om representasjon av minoriteter i undervisningsmaterieell i engelskfaget. Det analyserte undervisningsmaterialet hadde en overvekt av mannlige karakterer. Kjønn var fremstilt på en stereotypisk måte, hvor det ikke var noen tydelige skeive¹ identiteter blant 168 karakterer. Jeg så i den forbindelse et behov for å rette oppmerksomhet mot skeive tematikker i skolen. Dette er et tema som har vært lite belyst i min lærerutdanning, og er lite belyst i lærerutdanninger generelt (Røthing, 2020), til tross for hvor samfunnsaktuelt det er.

Skjønnlitteratur skiller seg ut som et virkemiddel med et stort potensial for å opplyse og undervise om skeive tematikker, og muligens bidra til økt aksept av både egne og andres identitet hos den enkelte (Epstein, 2013; Jenkins & Cart, 2018). Dette potensialet er imidlertid ikke gitt, og avhenger av hvilke budskap og diskurser skjønnlitteraturen bærer med seg, samt hvordan de henger sammen med diskurser i samfunnet. Skjønnlitteratur som i seg selv underbygger og opprettholder etablerte diskurser som bidrar til diskriminering, vil neppe bidra til et mer inkluderende samfunn. Men hva er tilfellet for skjønnlitteraturen som tas med inn i skolen? Hvilke verdier og samfunnsdiskurser formidler den og hvilke samfunnsdiskurser bidrar den til å opprettholde? Denne oppgaven tar utgangspunkt i disse spørsmålene og i litteraturens formidling av kjønn og seksualitet.

Denne oppgaven har kjønns- og seksualitetsnormer som tema, med særlig fokus på den underliggende forventningen om at alle mennesker er heterofile og at det kun eksisterer to måter å gjøre kjønn på. Dette kalles den binære forståelse av kjønn (Litschi, 2022). Jeg er særlig opptatt av hvordan disse normene påvirker oss på et individ- og samfunnsnivå. På et individnivå preger kjønnsnormer menneskers identitetsutfoldelse, og kan begrense frihet og selvrealisering. På et samfunnsnivå bidrar de til blant annet diskriminering, stereotyper og fordommer.

En vanlig antagelse i det norske samfunnet er at man ikke lenger trenger å diskutere og å bry seg om kjønn (Bø, 2014). Bø (2014) peker på at kjønn er et lite belyst og gjenglemt tema i skolen, og at når temaet jobbes med, skjer det tilfeldig og usystematisk. Samtidig viser forskning at normer for kjønn fortsatt dikterer og ofte begrenser hvordan barn oppfatter seg selv, og utvikler seg.

¹ I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet "skeiv" som en oversettelse av det engelskspråklige begrepet "queer", og som et paraplybegrep for kjønn- og seksualitetsminoriteter. For en utdypning av begrepsvalgene i oppgaven, se kapittel om begrepsavklaring.

Normer for kjønn kan eksempelvis bidra til at ei jente tror hun er dårlig i matematikk og har mindre mestringstro i faget (Leslie et al. 2015), at en gutt føler at de ikke kan prate om sine følelser (Chaplin & Aldao, 2013) og at barn generelt føler at de ikke kan være kjønnskreative og utfordrer kjønnsnormer. Forskning om kjønnslikestilling i barnehager viser for eksempel at gutter og jenter fortsatt forskjellsbehandles av de ansatte, som ofte bærer tradisjonelle forståelser og forventninger av kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2010; Østrem m.fl. 2009). En tur til et shoppingssenter, en titt på en hvilken som helst strømmetjeneste og flere forskningsstudier forteller oss om at kjønnsstereotyper og tradisjonelle kjønnsinndelinger fortsatt lever i barnehagen, media, klær, leker og så videre. (Grindheim, 2020; NOU 2019: 19). I barnehager vil man kunne observere at egenskaper som tradisjonelt er knyttet til jenter har lavere status blant barna, og at det er vanlig praksis blant barna å håne disse egenskapene (Kleppe, 2014). I skolen er gutter mer aggressive enn jenter og i større grad involvert i mobbing - de både mobber og mobbes mer enn jenter (Wendelborg, 2018). Kjønnsnormer har i tillegg betydning for livet etter endt skoleløp. Kvinner og menn velger fortsatt svært kjønnstradisjonelt i arbeidslivet: i 2019 var 83,4% av de med helse- og sosialfaglig utdanning kvinner; det er få kvinner i næringsliv, høyrisikoyrker og toppledelse (Håland & Daugstad, 2003), og få menn i omsorgsykker (Hollås, 2006). The American Psychology Association trekker frem at tradisjonell maskulinitet knyttes til dårligere fysisk og psykisk helse hos menn (O'Neil, 2008 sitert i APA, 2018; Gough & Robertson, 2017 sitert i APA, 2018) og begrenser deres psykologiske utvikling (APA, 2018). Menn er i tillegg overrepresentert i voldsstatistikken i Norge (Levekårsundersøkelsen 2004). Alle disse utfordringene kan knyttes til hvordan kjønnsnormer styrer vår identitet og våre valg, selv om det naturligvis også er andre faktorer som spiller inn.

I tillegg til hvordan vi påvirkes av normer for kjønn, påvirkes vi også av normer for seksualitet, som på individnivå kan bidra til at de av oss som ikke passer inn i normen føler seg utilpasse, annerledes, og utrygge på bakgrunn av hvem de elsker eller tiltrekkes av. I mange tilfeller bidrar normene til at disse menneskene blir mer utsatt for psykiske lidelser og selvmordstanker (Litschi, 2022). På et samfunnsnivå bidrar normer for kjønn og seksualitet til å skape to adskilte grupper, der de som følger normer er sett på som mer ønskelige og er dermed privilegerte, og de som bryter med normene utsettes for marginalisering eller moralsk underordnethet. Denne prosessen kalles

for annengjøring (Litschi, 2022). LHBT+-personer² er fortsatt mer utsatte for hatefulle ytringer og mobbing enn mennesker med heteronormative identiteter. Mye av denne diskrimineringen som LHBT+-personer utsettes for, handler nettopp om at de bryter med normer for kjønn og seksualitet, og blir sanksjonert av samfunnet (Litschi, 2022). Dette er i tråd med Herek (1998; 2002), som viser til at de som støtter tradisjonelle kjønnsnormer vil ha en tendens til å i større grad vise negativitet til skeive personer.

1.2. Aktualisering i styringsdokumenter og utdanningskontekst

Dersom vi skal utvide handlingsrommet for alle barn, samt motvirke diskriminering av skeive, er det nødvendig å dekonstruere normer for kjønn og seksualitet. Å jobbe for å motvirke diskriminering kan dessuten forankres i opplæringens verdigrunnlag fra overordnet del av læreplanen som fastsetter at skolen skal “formidle kunnskap og fremme holdninger” som sikrer likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Dette mandatet forsterkes ytterligere i en NOU fra 2019 (NOU 2019: 19) som utreder likestillingsutfordringer blant barn og unge i dagens samfunn, og konkluderer med at kjønn fortsatt har betydning for samfunnsnormer og forventninger som gutter og jenter opplever på forskjellige arenaer. Utvalget hevder i utredningen at skoler og barnehager har et særlig oppdrag i det å utvide mulighetsrommet for barn og unge når det gjelder kjønn, men at dette oppdraget ikke følges opp i tilstrekkelig grad. Dette underbygges av Askland & Rossholt (2009) og Bakken et al. (2008) som hevder at selv om lærere mener at de praktiserer likestilling, så er det i praksis slik at kjønnete væremåter og mønstre reproduseres i både barnehagen og skolen.

En undersøkelse fra 2020 (Anderssen et al., 2020) om seksuell orientering, kjønnsmangfold og levekår viser at skolen fortsatt er en arena der skeive opplever mobbing, noe som resonnerer med utvalgets påstand om at skolen ikke følger opp sitt likestillingsmandat i tilstrekkelig grad. I denne undersøkelsen er grunnskolen spesielt trukket frem, der opptil 69 % av informantene oppgir at de har blitt mobbet på grunnskolen. Røthing & Svendsen (2010) har også funnet at det fortsatt er mye “homonegativisme” blant skoleelever. Det vil si at mange elever viser frykt for selv å være

² LHBT+ står for lesbiske, homofile, trans, queer og andre kjønn- og seksualitetsminoriteter. For utdypning av begrepene i oppgaven se kapitlet om begrepsavklaring.

homofile, noe som Røthing & Svendsen (2010) knytter til at heteronormativitet fortsatt står sterkt i skolen. Heteronormativitet handler nettopp om kjønns- og seksualitetsnormer, og sosiale forventninger om hvilke typer romantiske og seksuelle forhold, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk som aksepteres og verdsettes av vårt samfunn (Habarth, 2015). Skolen skal være en trygg arena for våre elever, uansett kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk eller seksuell orientering, men undersøkelsen om Skeives levekår i Agder fra 2018 (Stokke mfl, 2018) viser at det er manglende kompetanse innenfor kjønns- og seksualitetsmangfold blant de ansatte i skolen. Det er derfor et behov for å løfte temaet og øke kompetansen.

Alle eksemplene beskrevet i dette kapittelet illustrerer hvordan kjønns- og seksualitetsnormer fortsatt bidrar til negative forskjeller og diskriminering i samfunnet, og derfor er et samfunnsaktuelt tema som bør få oppmerksomhet. Skolen har dermed et ansvar for å motvirke kjønns- og seksualitetsnormer for å kunne gi elevene større handlingsrom og trygg identitetsutvikling, og forebygge fordommer og utenforskap.

1.3. Skeive perspektiver sitt bidrag

Et viktig teoretisk perspektiv som kan bidra i dette arbeidet er skeive teorier, som vil være en stor del av det teoretiske grunnlaget for min oppgave. Skeiv teori handler i korte trekk om at kjønn er en sosialt konstruert praksis, og noe vi gjør istedenfor noe vi er. På denne måten er skeiv teori opptatt av å problematisere og utfordre tradisjonelle forståelser av kjønn og seksualitet (Litschi, 2022). Skeive perspektiver kan således inkluderes i skolen for å bidra til å dekonstruere faste, tradisjonelle forståelser av kjønn og seksualitet hos elevene. Elevene vil gjennom denne eksponeringen i større grad frigjøres fra kjønns- og seksualitetsnormer og få større handlingsrom for deres identitetsutfoldelse. Når elevene frigjør seg selv ifra normene og er kritiske til dem, vil de heller ikke ha forventninger til at andre skal følge normene, eller sanksjonere de som bryter med dem. Skeive perspektiver kan således bidra til mindre annengjøring og diskriminering i skolen, og samfunnet generelt.

Skeiv teori har fått mer og mer plass i konteksten av skoleforskning, spesielt i USA. I de siste årene har teorien også fått mer plass i norsk kontekst. Dette perspektivet blir ofte brukt for å undersøke hvordan skolen som institusjon bidrar til å opprettholde kjønns- og seksualitetsnormer, både bevisst og spesielt ubevisst (Litschi, 2022). Mye av forskningen i dette feltet ser på hvordan litteratur, brukt

i klasserommet, er et viktig middel og verktøy for å lære elevene forståelser om kjønn og seksualitet, både implisitt og eksplisitt. Når elevene leser, lærer de om verden og om seg selv; de lærer om kjærlighet, og om den er heteronormativ eller fri; og de lærer om familie og hvor mye eller hvor lite mangfoldig den kan være. De lærer også om hvilke kjønnsuttrykk som er ønskelige eller aksepterte både for dem selv og andre; de kan lære å bli kjønnsstereotypiske eller inspirert til å være kjønnskreative; og de lærer om kjønn er noe man er eller noe man gjør.

Hva elevene lærer fra litteraturen avhenger delvis av hva slags litteratur de møter - hvor mangfoldig denne litteraturen er når det gjelder kjønn og seksualitet, og hvilke type fremstillinger av kjønn og seksualitet de bærer med seg. Potensialet for læring avhenger i tillegg av hvordan læreren jobber med disse tekstene, og hvor mye og hvordan de underviser om kjønn og seksualitet. Begge disse temaene er svært viktige, men jeg velger å fokusere kun på analysen av selve litteraturen på grunn av oppgavens omfang.

1.4. Innledende litteratursøk

I det innledende arbeidet til oppgaven lurte jeg på hvor det forskes på dette temaet i Norge. Jeg gjennomførte to litteratursøk, ett på Oria og ett på ERIC. På Oria søkte jeg på «kjønns- og seksualitetsmangfold», avgrenset til avhandlinger og artikler og fikk kun 7 treff. Jeg søkte også på «kjønn + skole», avgrenset til fagfellevurderte artikler fra de siste 5 årene og fikk kun 7 treff. På ERIC søkte jeg på «gender AND school» med filtrene «peer-reviewed», «Norway» og «elementary education», og fikk kun 32 treff. Av disse 32 resultatene handlet de fleste om faglige prestasjoner og utvikling. Uten filteret «elementary education», var det 212 resultater, noe som tyder på at det forskes mer på kjønn i ungdomsskolen og på videregående nivå enn i barneskolen. Disse resultatene viser til et kunnskapshull om skolens ansvar for å forebygge diskriminering av kjønns- og seksualitetsminoriteter, og ansvaret for å gi elevene større handlingsrom innenfor kjønnsidentitet, spesielt i barneskolen. Kunnskapsfeltet fremstår noe mangelfullt, og denne teksten tar sikte på å tette noen av disse hullene.

1.5. Formål med oppgaven, problemstilling og avgrensing

Som argumentert for i første delkapittel i innledningen, lærer elevene mye om kjønn og seksualitet når de leser litteratur, både på en implisitt og eksplisitt måte. Med bakgrunn i dette er litteratur valgt som analyseobjekt for oppgaven – mer spesifikt litteratur som elever møter i skolen i undervisning eller høytlesning. Det vil rettes spesielt fokus mot hvilke implisitte eller eksplisitte budskap om kjønn og seksualitet som formidles til unge lesere via litteraturen, og hvordan de knyttes til aktuelle forhold i samfunnet. Utvalget er videre avgrenset til skjønnlitteratur, og begrunnelsen for dette forklares nærmere i teorikapittelet.

Opgaven tar sikte på å undersøke i hvilken grad elevene møter skjønnlitteratur som «formidler kunnskap og fremmer holdninger» som sikrer likeverd og likestilling innenfor kjønn og seksualitet, i henhold til overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det legges til grunn at dersom skjønnlitteraturen skal sikre likeverd og likestilling, så må den inneholde et mangfold av kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, og seksuell orientering, og den må ha ikke-stereotypiske og ikke-heteronormative fremstillinger av kjønn og seksualitet. Hvor mye kjønns- og seksualitetsmangfold elever møter gjennom skjønnlitteratur brukt på barneskolen er viktig fordi det kan gi innsikt i hvordan skolen kan bidra til å bekrefte og opprettholde eller utfordre kjønns- og seksualitetsnormer. Målet er å sette søkelys på hvordan normer for kjønn og seksualitet kan utfordres eller legitimeres i skolen, og hvilken betydning dette har.

Jeg har dermed kommet frem til følgende problemstilling:

På hvilke måter er kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteratur som brukes i barneskolen?

For å svare på problemstillingen, bruker jeg følgende forskningsspørsmål, som operasjonaliseres videre i metodedelen av oppgaven:

- Hvor mange og hva slags kjønnsidentiteter/-uttrykk og seksuell orientering finnes i utvalgt skjønnlitteratur?
- Hvordan kommer kjønn, kjønnsidentiteter og seksuell orientering til uttrykk i utvalgt skjønnlitteratur?

1.6. Valg av ord og begreper

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke begreper jeg har valgt å bruke i oppgaven. Når det er snakk om begreper som anvendes for å beskrive menneskers identitet er det alltid viktig å sette seg godt inn i hvilke begreper som er mest aksepterte eller anbefalte. Denne prosessen krever en delikat balanseøvelse der det er viktig å etablere at i møte med enkeltmennesker er det først og fremst deres egne ønsker om bruk av begrep som skal respekteres. I et større bilde, som for eksempel i akademisk arbeid, er man imidlertid nødt til å velge noen begreper å forholde seg til, selv om disse ikke nødvendigvis tilfredsstillers eller aksepteres av alle enkeltindividene. Å skrive sosialvitenskapelig innebærer å kommentere store grupper av mennesker, og en viss grad av generalisering er derfor uunngåelig. Naturligvis vil ikke denne oppgaven dekke alle opplevelser, alle kompleksiteter av mennesker og deres opplevelser.

I tillegg til dette må jeg også trekke fram at selv om jeg forsøker å bruke begreper på en bevisst måte, så skriver jeg innenfor et felt som utvikler seg svært raskt. Dette vil si at noen av begrepene som er velakseptert og derfor brukes i denne oppgaven, om kort tid kan være utdaterte.

Med disse forbeholdene følger forklaringer av de begrepene jeg har valgt å anvende.

1.6.1. Begreper knyttet til kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk

Det finnes flere begreper knyttet til kjønn som i forskjellig grad benyttes i oppgaven. Selve definisjonen på kjønn beskrives i kapittel 2.2, men her forklarer jeg andre relevante begreper tilknyttet kjønn.

Kjønn har flere dimensjoner, som deles opp i det biologiske, juridiske, sosiale og psykologiske kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Biologisk kjønn handler om hvilket kjønn et individ blir tilskrevet ved fødsel, og deles opp i mann eller kvinne. Individet vil etter tildeling av biologisk kjønn ved fødsel også bli registrert i folkeregistret under samme kjønn – dette kalles juridisk kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2022; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u. å.).

Den psykologiske dimensjonen av kjønn handler om hvordan man føler seg med tanke på kjønn. Psykologisk kjønn kan også kalles for kjønnsidentitet. Noen opplever seg selv som mann, noen som kvinne. Andre opplever at de ikke passer inn i denne tokjønnsnormen. Dette kan enten være fordi de føler seg som begge kjønn, eller at de ikke føler seg som verken mann eller kvinne – ofte

omtalt som **ikke-binære** (Utdanningsdirektoratet, 2022; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u. å.).

Den psykologiske dimensjonen av kjønn må ikke nødvendigvis henge sammen med hvordan man uttrykker sitt kjønn, i form av for eksempel rekvisitter eller væremåte. Det er derfor viktig å skille mellom hvilket kjønn man føler at man er, og hvordan man uttrykker sitt kjønn. Sistnevnte heter sosialt kjønn, eller kjønnsuttrykk, og handler om hva som oppfattes av andre, eller måten vi gir oss til kjenne på (Utdanningsdirektoratet, 2022; Litschi, 2022; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u. å.).

Ofte opplever mennesker at deres opplevde kjønn - deres kjønnsidentitet - stemmer overens med det biologiske kjønn, mens andre opplever biologisk kjønn som feil. For å beskrive personer som identifiserer seg med kjønn de blir tildelt ved fødsel, brukes ofte betegnelsen **cis-personer** (Litschi, 2020; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u. å.). Dette er ofte et mindre kjent begrep fordi den beskriver majoriteten, som ofte betraktes som «normalen». Begrepet er viktig for å synliggjøre privilegier og maktforhold ved å navngi det som er tatt for gitt (Røthing, 2020).

For personer som helt eller delvis føler at deres fødselstilte kjønn *ikke* stemmer med deres kjønnsidentitet, kan begrepene **transperson eller person med kjønnsinkongruens** brukes (Litschi, 2022).

Et annet begrep som handler om å bryte med samfunnsforventinger for kjønn er **kjønnskreativitet**. Begrepet handler mer om kjønnsgrøring og kjønnsuttrykk enn opplevelsen av å være et annet kjønn enn det man blir tildelt ved fødsel. **Kjønnskreativitet** er et godt begrep fordi det er en positiv måte å beskrive det å utfordre kjønnsnormer, og som vektlegger kjønn som noe man gjør (Jarmann & Steigum, 2020).

1.6.2. Begreper knyttet til seksuell orientering og romantisk forhold

Panfil og bifil

Litschi (2022) definerer «bifil» som «mennesker som kan bli tiltrukket og/eller forelsket i både menn og kvinner» (p. 13). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (u. å.) har en egen ordbok for skeive begreper, og deres definisjon skiller seg litt fra Litschi (2022) sin definisjon. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (u. å.) skriver at «bifile personer blir tiltrukket av eller forelsker

seg i mennesker uavhengig av hvilket kjønn den andre har, men ikke alle bifile er like interesserte i alle kjønn». Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sin definisjon er noe bredere enn Litschi sin, og nærmere Litschis definisjon for panfil: panfile mennesker kan tiltrekkes og/ellers forelske seg i mennesker uavhengig av «kjønn, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk» (Litschi, 2022, p. 16; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.).

Selv om Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sin definisjon er mindre binær enn Litschi sin (2022), siden den ikke tar utgangspunkt i dikotomien «mann-kvinne», er fortsatt begrepet «bifil» i seg selv noe omstridt innenfor skeiv teori. Dette er fordi «bi» i bifil betyr to og referer til det å være tiltrukket av de to tradisjonelle kjønnene. Ordets etymologi forutsetter at det kun finnes to kjønn, og anerkjenner ikke kjønn som et spekter. Begrepet bidrar derfor ikke til å anerkjenne ikke-binære identiteter. Begrepet panfil, som er definert ovenfor, er dermed foreslått av noen som et bedre begrep, fordi det bryter med den binære forståelsen av kjønn og inkluderer flere identiteter (Henderson, 2019).

På grunn av dette har jeg benyttet begrepet panfil når det lar seg gjøre, istedenfor bifil. Samtidig er bifil et veletablert begrep som brukes i flere av artiklene og bøkene som det blir referert til, og dermed vil begrepet fortsatt brukes i sammenheng med disse. For å gjøre begrepet mer inkluderende, tar jeg utgangspunkt i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sin definisjon.

Lesbisk, homofil og heterofil

Betegnelsen lesbisk brukes ofte for å beskrive kvinner/jenter som blir seksuelt tiltrukket eller forelsket av andre kvinner/jenter. For menn som tiltrekkes seg eller forelsker seg i andre menn brukes ofte betegnelsen homofil. Heterofil-betegnelsen brukes for gutter/menn som tiltrekkes av eller forelsker seg i jenter/kvinner og jenter/kvinner som tiltrekkes av eller forelsker seg i gutter/menn (Litschi, 2022).

Aseksuell

En aseksuell person er en person som aldri, sjelden eller i liten grad opplever å ha lyst til å ha sex med andre (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.).

1.6.3. LHBT+, Queer/Skeiv

LHBT+ er en forkortelse som forsøker å omfavne alle mennesker som bryter med normer for kjønn og seksualitet. Den utvidede versjonen av forkortelsen er LHBTIA+, og bokstavene står henholdsvis for lesbiske, homofile, bifile, transpersoner, interkjønns personer³ og aseksuell/aromantisk. Plusstegnet refererer til andre personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet (Litschi, 2022; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u. å.).

En annen betegnelse for mennesker som bryter med normer for kjønn og seksualitet er queer/skeiv, som er et begrep jeg velger å bruke i oppgaven. Noen som faller innenfor definisjonen foretrekker andre begreper, men basert på litteraturen jeg har gjennomgått er det et av de mest dekkende og omfavnende begrepene som brukes. Henderson (2019) anbefaler for eksempel bruken av *queer* fremfor LHBT+, fordi LHBT+ fortsatt kan oppfattes som et forsøk på å få mennesker til å passe inn i båser, og mener at *queer* er derfor et mer inkluderende begrep.

I Norge blir ofte begrepet *queer* oversatt til *skeiv*. På norsk har ordet *skeiv* på lik linje med *queer* assosiasjoner til ord slik som «oblique», «different» og «strange», noe som har blitt trukket frem i samfunnsdebatten som en grunn til å ikke anvende begrepet. Samtidig er *skeiv* et godt etablert begrep i Norge, som knyttes spesifikt til en del av det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven, og brukes av mange norske forfattere (for eksempel Thea Litschi, 2022), og interesseorganisasjoner (for eksempel Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold). Jeg har dermed valgt å bruke begrepet *skeiv*, og da som en oversettelse av begrepet *queer*.

1.7. Oppgavens innhold

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over innholdet i oppgaven etter innledningen.

Kapittel 2 - Lærerplanens føringer og teoretisk rammeverk starter med en redegjørelse for læreplanenes føringer som er relevante for oppgaven. Det trekkes blant annet frem føringer om likestilling og likeverd fra overordnet del, perspektiver fra de tverrfaglige temaer og relevante kompetansemål i fag. Kapittelet fortsetter med en redegjørelse for det teoretiske rammeverket i oppgaven, som benyttes i analysen og drøftingen. Det teoretiske rammeverket består av fem deler. Den første delen består av en introduksjon til kjønns- og seksualitetsmangfold, og kjønn og

³ Mennesker som er født med biologiske kjønnskarakteristika som bryter med medisinske forventninger om binært kjønn. Betegnelsen «variasjon i kroppslig kjønnsutvikling» kan også anvendes.

seksualitet i lys av skeiv teori. Underkapittel 2.3 handler om kjønns sosialisering, det vil si hvordan kjønnsnormer påvirker og former mennesker på forskjellige arenaer. Videre fortsetter det teoretiske rammeverket med en redegjørelse for skjønnlitteraturens potensial for å utvide menneskers forståelser av kjønn og seksualitet i underkapittel 2.4. Underkapittel 2.5 inneholder en redegjørelse for bias, og en presentasjon av relevant forskning om hvordan bias oppstår i representasjoner av kjønn og skeive. Til slutt presenterer kapittelet flere tilnærminger til hvordan skolen kan bidra til økt kjønns- og seksualitetsmangfold, med mål om å aktualisere drøftingen til pedagogisk praksis i underkapittel 2.6.

Kapittel 3 – Forskningsdesign og metode starter med en redegjørelse for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og forskningsdesign. Deretter presenterer jeg oppgavens metode og fremgangsmåte. Dette underkapittelet inneholder en redegjørelse for datainnsamlingen, og rammene for tekstanalysen. Til slutt greier jeg ut for jeg studiens forskningskvalitet og etiske betraktninger.

Kapittel 4 – Resultater inneholder resultater fra den kvantitative og kvalitative tekstanalysen. Kapittelet er fordelt i de analyserte bøkene, og hvert underkapittel er fordelt i: en kort introduksjon til den skjønnlitterære boka som analyseres, den kvantitative analysen, kvalitativ analyse av eventuelle skeive karakterer, kvalitativ analyse av hovedkarakteren i boka og andre funn i den kvalitative analysen.

Kapittel 5 – Diskusjon deles først opp i diskusjon av forskningsspørsmål 1, diskusjon av forskningsspørsmål 2 og diskusjon av svar på problemstillingen og videre implikasjoner. Kapittelet avslutter med en diskusjon av oppgavens styrker og begrensninger.

Kapittel 6 – Konklusjon oppsummerer studiens hovedmål, forankring i styringsdokumenter for skolen, funn og implikasjoner av funn.

2. LÆREPLANENS FØRINGER OG TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapittelet danner grunnlaget for både analysen og diskusjonen i oppgaven. Kapittelet starter med å forankre studien i læreplanens føringer. Deretter gjør jeg rede for kjønn, seksualitet og skeiv teori i kapittel 2.2. Kapittel 2.3 handler om kjønns sosialisering og danner grunnlag for den kvalitative analysen i oppgaven. Videre forklarer jeg hvorfor jeg velger å fokusere på

skjønnlitteratur i oppgaven, samt konseptet av representasjon og bias. Innenfor representasjon og bias presenterer jeg også et kunnskapsgrunnlag for representasjoner av skeive og ikke-skeive i barnelitteratur. Til slutt i kapittel 2.6 skriver jeg om *queering* pedagogisk praksis, altså hvordan skolen kan bidra til å utdanne for økt mangfold og for å forebygge diskriminering.

2.1. Læreplanens føringer

Læreplanen legger føringer både for undervisning, overordnet praksis og verdier i skolen. På denne måten sier læreplanen noe om et samfunn og dets visjon og verdier (Røthing, 2020).

Det kommer tydelig frem i læreplanen at skolen har et grunnleggende ansvar for å forebygge diskriminering, som gjennomsyrrer hele læreplanverket. Uttrykk fra dette mandatet finnes både i opplæringsloven, overordnet del, tverrfaglige temaer og kompetansemål. I opplæringsloven heter det at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (opplæringslova, § 9 A-3).

I overordnet del kan vi lese under «Menneskeverdet» at «[I]likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette bør også inkludere likestilling og likeverd i det som gjelder kjønn og seksualitet. Under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del, finner vi også «kritisk tenkning og etisk bevissthet», der det fastslås at elever skal kunne «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette punktet nevner heller ikke kjønn og seksualitet eksplisitt, men å jobbe med å dekonstruere kjønnsnormer kan være et viktig verktøy i arbeidet med å støtte elevene i utviklingen av slik kritisk tenkning. Røthing (2020) trekker spesielt frem kritisk mangfoldskompetanse og normkritiske perspektiver som verktøy for utvikling av kritisk tenkning, fordi de krever evnen til å forstå og reflektere over maktforhold i samfunnet, kritisere og utfordre dem. På denne måten kan arbeidet med kjønn og seksualitet i skolen bidra til kritisk tenkning og etisk refleksjon.

En sentral del av Fagfornyelsen er tverrfaglige temaer, der kjønn og seksualitet kan være viktige temaer, spesielt innenfor temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Noen nøkkelord fra beskrivelsen av *folkehelse og livsmestring* i læreplanen som kan knyttes til undervisning om kjønn og seksualitet er: psykisk og fysisk helse, positivt selvbilde, trygg identitet,

mellommenneskelige relasjoner og å kunne sette grenser og respektere andres. Beskrivelsen trekker også fram kjønn og seksualitet som et aktuelt område innenfor temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra disse punktene vil jeg argumentere for at *folkehelse og livsmestring* dekker et individperspektiv mer enn samfunnsperspektiv på kjønn og seksualitet, det vil si hvordan kjønn og seksualitet blir/er en del av ens identitet og hva dette kan innebære. Når det gjelder det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, går dette mer ut på hvordan kjønn og seksualitet påvirker samspillet mellom mennesker og samfunnsstruktur enn individperspektivet som finnes i *folkehelse og livsmestring*. Dette kommer for eksempel til uttrykk i følgende nøkkelord fra beskrivelsen av temaet i læreplanen: demokratiets forutsetninger og verdier, sentrale menneskerettigheter, individets rettigheter og plikter, demokratiske prinsipper, mindretallets rettigheter og evnen til å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette tverrfaglige temaet kan også ses i sammenheng med punktet «demokrati og medvirkning» under opplæringens verdigrunnlag, der det nevnes blant annet at: «[s]kolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige», og «[a]lle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kjønn og seksualitet nevnes imidlertid ikke eksplisitt under hverken *demokrati og medborgerskap* eller *demokrati og medvirkning*.

Når det gjelder kompetansemål har Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Helsedirektoratet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet utarbeidet et eget dokument som heter *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet* (Utdanningsdirektoratet, 2022). Under kapitlene «kjønn og identitet» og «seksuell orientering» lister dokumentet alle relevante kompetansemål for disse temaene. En samlet liste med kompetansemålene ligger som vedlegg 1 i denne oppgaven. Ord relatert til kjønn og/eller seksualitet er markert i rødt

Som det fremkommer i overnevnte liste og i dette kapitlet generelt, er det flere punkter, fra overordnet del til konkrete kompetansemål, der kjønn og seksualitet ikke blir eksplisitt nevnt selv når det hadde vært relevant. Basert på blant annet dette argumenterer Røthing (2020) for at Fagfornyelsen har en smalere tilnærming til kjønn og seksualitet enn tidligere læreplaner, som i større grad har tematisert kjønn og seksualitet eksplisitt og konkret. Hun mener i tillegg at noen av kompetansemålene er uklare og sammensatte, og at det er usikkert om kompetansemålene som

finnes dekker de aktuelle samfunnsutfordringene knyttet til kjønn og seksualitet. Dette, sammen med at kjønn og seksualitet ikke nevnes eksplisitt i mange kompetansemål, kan føre til at undervisningen om kjønn og seksualitet blir ganske tilfeldig, og i stor grad avhengig av lærerens kompetanse og komfort knyttet til temaet. Når forskningen viser at lærere mangler kompetanse i kjønns- og seksualitetsmangfold, kan det stilles spørsmål ved hvor tilstrekkelig, aktuell og kritisk denne undervisningen vil være i praksis (Røthing, 2020).

Når en igjen ser på denne oversikten over kompetansemål (vedlegg 1) vil man kanskje legge merke til at det ikke er kompetansemål i norskfaget som nevner kjønn og seksualitet eksplisitt. Det er heller ingen kompetansemål i norsk som, ifølge Utdanningsdirektoratet, knyttes til undervisning om kjønn og seksualitet. Norsk-faget har åpenbart en viktig rolle når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, og dette kommer tydelig frem i læreplanen, eksempelvis i følgende kompetansemål: «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (etter 2. trinn); og «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (etter 7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ansvar for undervisning om kjønn og seksualitet kommer ikke tydelig frem her, men disse kompetansemålene må leses i lys av opplæringens verdigrunnlag. Dette innebærer at lesing av skjønnlitteratur, på lik linje med alle andre kompetansemål, skal bidra til å realisere opplæringens verdigrunnlag. Således skal lesing av skjønnlitteratur i skolen blant annet «fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering», «skape respekt for at mennesker er forskjellige» og fremme likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan også ses i tråd med fagets relevans og sentrale verdier for norsk, som fastsetter at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse målsettingene kan man da argumentere for at også burde inkludere perspektiver om kjønns- og seksualitetsmangfold.

Videre, som jeg vil argumentere for i kapittel 2.4, har skjønnlitteratur et betydelig potensial for å undervise om / synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold. Skolen og lærere kan enten utnytte dette potensialet og bidra til å utvide elevenes mulighetsrom og forhindre diskriminering når de velger og samtaler om skjønnlitteratur, eller de kan, bevisst eller ubevisst, bidra til å opprettholde

kjønns- og seksualitetsnormer. Å bidra til å opprettholde kjønns- og seksualitetsnormer vil imidlertid innebære å gå imot skolens mandat ifølge lærerplanen, som blant annet handler om å «formidle kunnskap» og «fremme holdninger» som sikrer likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2. Kjønn, seksualitet og skeiv teori

Kjønn og kjønnsmangfold

«Barn og unge holder på med kjønn stadig vekk. Kanskje ikke hele tiden, det kommer litt an på, men i mange ulike situasjoner og noen ganger kontinuerlig. De utforsker og prøver ut kjønn, de gjør kjønn, fortolker kjønn og leser kjønn i utallige relasjoner og møter. Ofte uten å tenke over det, andre ganger bevisst. Kanskje uten å tenke over at det er kjønn det handler om?» (Røthing, 2020).

I det følgende vil jeg gjøre rede for forskjellige forståelser av kjønn, hvilke av dem som danner grunnlag for oppgaven, og hva som menes med kjønnsmangfold i denne konteksten.

I engelskspråklig litteratur skilles det ofte mellom ‘gender’ og ‘sex’, som oversettes henholdsvis til sosialt kjønn og biologisk kjønn. Som det tydelig fremkommer av oversettelsen, handler ‘gender’ om det som er sosial praksis, mens ‘sex’ handler om det som er biologisk. (Bø, 2014; Lee & Chin, 2019). Noen nordiske forfattere har adoptert skillet mellom sosialt og biologisk kjønn. I Sverige for eksempel kan ordene ‘genus’ brukes som oversettelse for *gender*, og ‘kön’ for *sex*. Noen teoretikere stiller imidlertid spørsmål ved om hvorvidt dette språklige skillet er hensiktsmessig, med tanke på at det biologiske påvirkes fra første øyeblikk av det sosiale, og at de dermed er umulige å skille fra hverandre (Bø, 2014). Røthing (2020) forklarer dette med å skrive at kroppen, det biologiske, utgjør en *situasjon* for hvert enkelt individ. Denne situasjonen vil legge et utgangspunkt for hvordan man forstår seg selv og blir forstått, men denne situasjonen må alltid ses i samspill med omgivelsene. Det vil si at det er gitt at vi har et biologisk kjønn, men at kjønn vil «formes, fortolkes og tilskrives betydning» i møte mellom individ og samfunn (Røthing, 2020, s. 113).

Med bakgrunn i denne tankegangen velger jeg som Bø (2014) å ikke skille mellom *sex* og *gender*, for å understreke det avhengige samspillet mellom de to. Jeg bruker dermed hovedsakelig begrepet kjønn for begge. Samme tankegang brukes også i en relevant artikkel fra USA (Hyde et al., 2019) som foreslår bruk av begrepet *gender/sex* i stedet for *gender* og *sex*, som et tiltak for å skape et mindre binært syn på kjønn.

Når vi snakker om kjønn er det viktig med et tilbakeblikk på den historiske utviklingen av kjønnsforståelser, spesielt det som heter tokjønnsnormen. Tokjønnsnormen baserer seg på biologiske forskjeller for å fastsette at det kun finnes to kjønn og at alle er enten det ene eller det andre. I denne tankegangen ligger det en antagelse om at kropp og identitet er det samme, og at det for begge finnes kun to kjønn. Tokjønnsnormen betraktes som en biologisering, fordi man tar utgangspunkt i kun biologiske forskjeller for å trekke konklusjoner om grunnleggende sosiale og psykologiske forskjeller mellom mennesker. Innen dette synet er også disse forskjellene dessuten fundamentale (Røthing, 2020).

Bø (2014) ser også på den historiske utviklingen av kjønn. Hun beskriver i dette arbeidet to hovedprinsipper som preger oppfatningen av kjønn i samfunnet. Det første heter *prinsippet om forskjell*, og handler om at de to kjønnene i tokjønnsnormen betraktes som to motpoler, to sider av en dikotomi. Dette kommer til uttrykk i for eksempel troen om at kvinner er følelsesbetonte, mens menn er rasjonelle eller at kvinner er underkastende mens menn er aggressive. I realiteten er det slik at alle mennesker er litt av begge sidene i dikotomien, for eksempel at alle mennesker er både følelsesbetonte og rasjonelle i forskjellige grader i et mangfold av væremåter. Dikotomien bidrar dermed til å forenkle et mangfold (Bø, 2014).

Røthing (2020) skriver også om dette, og mener at når man deler opp alle mennesker i kun to fastsatte, til tider trange, kategorier, er man nødt til å lukke øynene for alt som finnes mellom og utenfor kategoriene, og overser dermed et stort mangfold. Denne måten å tenke på preger våre forståelser av kjønn, og kan for eksempel føre til at man fokuserer mest på forskjeller mellom kvinner og menn som grupper. Når man gjør dette «vendes oppmerksomheten bort fra variasjoner i barn og unges måter å gjøre kjønn på, og bort fra samspill mellom ulike faktorer som former den enkeltes kjønnsføring og selvforståelser», hevder Røthing (2020, s. 108). Tokjønnsnormen kan dermed sies å være en motpol til kjønns mangfold, som er antagelsen om at det finnes flere måter å gjøre kjønn på.

I en kjønns mangfoldig forståelse av kjønn, er en definisjon på kjønn «a person's awareness and reaction to their biological sex, which is influenced by biological, psychological, and social factors» (Kilvington & Wood, 2006 gjengitt i Lee, 2021, s. 567). Lee & Chin (2019, p. 53) trekker fram at i en slik definisjon ligger det en forståelse av kjønn som noe konstruert og lært, og at «people learn from birth, consciously and subconsciously, to behave in gender-appropriate ways in every social activity such as talking, walking, wearing clothes, toy selection and career choice» (Lee & Chin, 2019, s. 53). I dette ligger det også en forståelse om at menn og kvinner *ikke* er grunnleggende forskjellige i kraft av deres biologiske kjønnsmarkører, noe som innebærer et brudd med den vanlige oppfatningen som stammer fra tokjønnsmodellen om at kjønn er en del av vår «essens» (Røthing, 2020).

Denne forestillingen om at vi ikke er grunnleggende forskjellige ut ifra kjønn bekreftes også av senere forskning, som viser at menn og kvinner er mer like enn ulike. Kimmel (2004 referert i Bø, 2014) argumenterer for eksempel for at kjønnsforskjellene vi ser i dag er et resultat av mangel på kjønnslikestilling, og ikke resultatet av biologiske kjønnsforskjeller. Han viser for eksempel til forskning på det såkalte mannlige kjønnshormonet testosteron, som ofte skyldes for «medfødt» aggresjon hos menn. Forskning viser derimot at testosteron ikke fører til aggresjon, men bare forsterker aggresjon som allerede er der, og at stimulering av aggresjon fører til danning av testosteron i kroppen – for både menn og kvinner (Kimmel, 2004 referert i Bø, 2014). Videre viser en sentral artikkel i kjønnsforskning fra 2019 (Hyde et al., 2019) fem forskjellige hovedfunn fra flere felt som utfordrer og motsier antagelser om den binære forståelsen av kjønn. Disse funnene er: 1) menneskehjernen er ikke delt opp i to kjønn, de aller fleste hjerner kan mer riktig beskrives som mosaikk av egenskaper vi knytter til kjønn; 2) testosteron, som tidligere har blitt betraktet som en viktig markør av kjønnsforskjeller og på lik linje med andre hormoner, påvirkes av kjønnede sosiale opplevelser; 3) det finnes siden 2005 nok metaanalyser som viser at psykologiske kjønnsforskjeller er små eller trivielle; 4) erfaringer fra ikke-binære og transpersoner utfordrer flere sider ved den dikotomiske forståelsen av kjønn; 5) forskningen tyder på at flere kjønnede sosiale praksiser bidrar til at barn og unge kategoriserer seg selv og andre innenfor de trange dikotomiske kategoriene menn og kvinner, som i sin tur bidrar til kjønnsstereotyper- og diskriminering. De argumenter for at reduksjon i slike kjønnede praksiser vil bidra til at barn i mindre grad utvikler en binær forståelse av kjønn.

Bø (2014) skriver om enda et prinsipp som preger vår oppfatning av kjønn. Dette er *prinsippet om rangering*, som handler om at normativ maskulinitet rangeres høyere enn normativ femininitet. Lee & Chin (2019) skriver også om dette og sier at i tokjønnsnormen skapes det en hierarkisk fordeling, der det maskuline etableres som normen, mens det feminine betraktes som underordnet. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i at seksuell attraktivitet hos kvinner, ofte i form av tradisjonelt feminine trekk, forbindes med mindre kompetanse (Brown, 2019). I skolen og blant barn og unge generelt kan dette komme til uttrykk i at det er betraktet som tøft og velakseptert for jenter å være mer maskuline, mens det for gutter ikke er akseptabelt å være mer feminine – med andre ord innebærer det å nærme seg maskuline normer mer status, mens å nærme seg feminine normer innebærer mindre status (Bø, 2014).

I og med at diskursen om kjønn i stor grad omhandler kjønnslikestilling, er det nødvendig å definere hvordan kjønnslikestilling forstås i denne argumentasjonen. Kjønnslikestilling kan forstås på flere måter. Det kan for eksempel vise til like rettigheter mellom menn og kvinner - altså juridiske forhold (Røthing, 2020) Dette synet på kjønnslikestilling kan betraktes som noe smalt, og Røthing (2020) for eksempel har et bredere og mer anvendelig perspektiv, som omfavner mer enn det juridiske. Ifølge Røthing (2020, s. 76) handler kjønnslikestilling om «menneskers muligheter til å forme og leve egne liv; uavhengig av biologiske kjønnsmarkører og begrensede kjønnsnormer». I lys av dette perspektivet er *ikke* kjønnslikestilling oppnådd i Norge, fordi både barn og voksne fortsatt formes av kjønnsnormer og fortsatt opplever hindringer i sine muligheter for å gjøre kjønn (NOU 2019:19; Røthing, 2020). Målet for denne typen likestilling er å oppnå økt kjønns mangfold – det vil si at flere muligheter for alle mennesker å være seg selv på. Noen vil kanskje tenke på LHBT+-tematikker når de hører begrepet kjønns- og seksualitets mangfold, men i dette perspektivet handler kjønns- og seksualitets mangfold om alle, fordi alle gjør kjønn og seksualitet.

Seksualitet og seksualitets mangfold

På lik linje med kjønn, er våre forståelser av seksualitet konstruerte. Vi kan ofte tenke på seksualitet i form av faste kategorier, men dette er et smalt perspektiv. Seksualitet er ikke en fast størrelse, men heller en dynamisk praksis, som har endret seg mye i løpet av historien. Robinson (2009, s. 419) skriver for eksempel at seksualitet som “social construction is considered to be a fluid, non-linear, multifaceted, complex, contradictory, and unstable relationship that can vary across cultures and over historical periods of time, according to the discourses available” (Robinson, 2009, p. 419).

Våre forståelser av seksualitet knyttes i stor grad til våre forståelser av kjønn, og etableringen av tokjønnsnormen og den biologiske determinismen i det 19. århundre. Fra denne dikotomiske forståelsen av kjønn stammer idéer om at det finnes riktig og gale måter å utøve kjønn og seksualitet på. Det er i denne konteksten at ordet «heteroseksuell» introduseres, som en måte å beskrive den «nøytrale» måten å utøve ens seksualitet på (Epstein, 2013).

Heteroseksualitet som det «nøytrale» beskrives også i skeiv teori, delvis gjennom konseptet heteronormativitet. Heteronormativitet handler om hvordan heteroseksualitet etablerer seg som normen i samfunnet, det vil si det som er selvsagt og ønskelig, og hvordan denne normen gjør at andre seksuelle praksiser og identiteter betraktes som unormale og uønskede. Heteronormativitet fører for eksempel til at alle antas å være heterofile, med mindre noe annet er sagt, eller hvordan homofile må «komme ut», mens heterofile ikke trenger det (Henderson, 2019). I følge Røthing (2020) har undervisningen om kjønn og seksualitet i den norske skolen i stor grad vært preget av heteronormativitet.

Skeiv teori

Når det gjelder kjønn og seksualitet har vi flere binære dikotomier, som for eksempel homofil-heterofil og mann-kvinne. Disse dikotomiene begrenser menneskers mulighet til å være noe imellom eller utenom disse faste kategoriene. Individene føler dermed at de må tilpasse seg båsene, velge en side, selv om de føler at deres tilværelse og identitet er mer kompleks enn båsene (Henderson, 2019). I Henderson (2019) sine ord er det slik at binære dikotomier «flatten the complex, rich experiences of people who don't find their experiences (..) so easily wrapped up in a single word» (p. 3). I dette perspektivet innebærer konformitet til kjønns- og seksualitetsnormer, både for menn og kvinner, en begrensning av deres muligheter, fordi normene gjør enkelte valg eller atferd mer eller mindre tilgjengelige eller sosialt akseptable ut ifra hvilket kjønn man blir tilskrevet eller identifiserer seg med.

Den vitenskapelige retningen kalt poststrukturalisme så dagens lys rundt 1970-tallet. Retningen tok blant annet sikte på å redusere binære forestillinger. Et viktig hovedpoeng i poststrukturalismen er at identitet forstås som en dynamisk prosess, og kategorier slik som «feminin» og «maskulin» dermed betraktes som forenklede og innskrenkende (Henderson, 2019). Skeiv teori stammer blant annet fra den poststrukturalistiske strømmingen, og fokuserer på å dekonstruere antatte forståelser

om kjønn og seksualitet (Henderson, 2019). Begrepet *queer* ble først brukt i dette akademiske landskapet, blant annet for å beskrive ikke-konformitet til normative forståelser om kjønn og seksualitet.

Skeiv teori bidrar med ideen om at det å tenke større enn det normative gir oss verdifull innsikt i vårt samfunn og menneskeheten. Eksempelvis ved å studere, dekonstruere, kritisere og sette spørsmålstegn ved det normative. Skeiv teori utfordrer det som vi ofte tar for gitt, og bidrar til mer inkludering. Den argumenterer for at en menneskelig tilværelse som ikke følger normer for kjønn og seksualitet er en like legitim form for tilværelse. Det argumenteres for dette med å forklare at normer også er konstruerte, like mye som det ikke-normative (Henderson, 2019).

Innenfor skeiv teori er ikke kjønn noe man *er*, men noe man *gjør*. Dette er fordi kjønn er sosialt konstruert, og kan dermed både dekonstrueres og rekonstrueres. Bø (2014, s. 47) beskriver denne prosessen slik: «[h]andlinger *skaper* kjønnede væremåter, og væremåtene bidrar i sin tur til å *gjenskape*, til å *vedlikeholde*, mønstret». Det viktigste i denne prosessen er at når vi endrer våre handlinger kan vi også skape andre typer væremåter, med andre ord har vi muligheten til å selv konstruere vårt kjønn via våre handlinger. Dette er imidlertid ikke så enkelt i praksis ettersom vårt handlingsrom begrenses av kjønnsnormer, og at det kan oppleves som «unaturlig» eller «vanskelig» å handle imot kjønnede samfunnsforventninger.

På lik linje med andre teorier i poststrukturalismen vektlegger skeiv teori i stor grad språkets betydning i konstruksjonen av våre forståelser om kjønn og seksualitet. Denne vitenskapelige tilnærmingen er i tråd med sosialkonstruktivismen, som er det ontologiske ståstedet for oppgaven, og beskrives nærmere i kapittel 2.5.

2.3. Kjønnssosialisering

For å svare på hvordan kjønn og kjønnsidentiteter kvalitativt kommer til uttrykk i datamaterialet (jf. forskningsspørsmål 2) ser jeg nærmere på teori og forskning om kjønnspraksis- og uttrykk, og hvordan kjønnsnormer kan påvirke menneskers utvikling. Dette teoretiske grunnlaget vil gi meg rammene for å gjennomføre den kvalitative delen av analysen på en forskningsbasert og systematisk måte, og danner et rammeverk for den kvalitative analysen (se kapittel 3.3.2). I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningen som ligger bak egenskapene/kriteriene som utgjør det teoretiske rammeverket for den kvalitative analysen (vedlegg 5).

I litteraturgjennomgangen som er gjennomført så jeg at kjønn kan komme til uttrykk i alle områder av menneskers liv. Det var imidlertid tre områder som skilte seg ut som sentrale og som var spesielt relevante med tanke på forskning om barn og unge. Dette var personlighet/atferd, skole og fritid. Oppbyggingen av dette kapitlet baserer seg på denne inndelingen, og starter dermed med en generell introduksjon til kjønns sosialisering før jeg beveger meg nærmere inn på hvordan kjønn kan komme til uttrykk i personlighet/atferd, skolegang og fritid. Kort oppsummert handler det teoretiske grunnlaget om at normer om kjønn skaper forventninger til hvordan en selv og andre gjør kjønn. Hvordan ethvert individ opplever at det er akseptabelt for dem å gjøre kjønn beskrives som mulighetsrommet eller handlingsrommet (Bø, 2014; Røthing, 2020).

I henhold til sosial-kognitiv teori (Bussey & Bandura, 1999) kan læring skje både eksplisitt og implisitt, det vil si at læring ikke alltid er åpenbar, men også kan skje mellom linjene ved at barn observerer hva andre gjør eller ikke gjør. Barn observerer andres atferd og imiterer det. Observasjonen kan være av ekte og nære individer, som familiemedlemmer, men kan også være av fiktive og fjerne individer, som for eksempel karakterer i filmer og bøker (Bussey & Bandura, 1999; Mahalik et al., 2003). På samme måte lærer barn også om kjønn og kjønnsnormer, som er sosiale «regler» som dikterer ønsket eller uønsket atferd når det gjelder kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Kjønnsnormer forteller oss noe om hva som betraktes som akseptabelt eller uakseptabelt for menn og kvinner i diverse sosiale kontekster (Mahalik et al., 2003). Prosessen som individer gjennomgår for å lære seg normer for kjønn i diverse sosiale kontekster og valget om i hvilken grad de ønsker å etterleve dem, kalles kjønns sosialisering (Nielsen & Rudberg, 1989).

Når et menneske møter samfunnsforventningene om kjønn, defineres dette som konformitet til kjønn (eller kjønnskonformitet), mens når et menneske ikke møter disse forventningene kalles det ikke-konformitet til kjønn. Både det å akseptere og å avvise kjønnsnormer har fordeler og ulemper. Kjønnsnormer er dessuten sosiokulturelt betinget, og grad av kjønnskonformitet hos et individ påvirkes av flere individuelle faktorer, som for eksempel sosioøkonomisk status, etnisitet, med mer (Mahalik et al., 2003).

Medier, både tradisjonelle og nyere, fungerer som sosialiseringsagenter. Det vil si at de kan bidra til å forme barns forståelser av verden, og å lære dem om verdier og hva som er mer eller mindre akseptert atferd og væremåter for dem. Dette inkluderer verdier, atferd og væremåter knyttet til kjønn og seksualitet. Barn kan dermed utvikle bestemte idéer knyttet til kjønn og seksualitet om

hvordan de bør oppføre seg eller ikke (Reinhard & Olson, 2017). Som lærere tar vi med oss flere typer medier inn i klasserommet, så det er viktig at vi er i stand til å vurdere budskapene i mediene, møte dem med et kritisk blikk og være bevisst på hvilke verdier og budskap som formidles. På denne måten kan vi også støtte våre elever i å utvikle denne kompetansen selv.

Konformitet til kjønnsnormer påvirker viktige aspekter av menneskers opplevelser og velvære (Parent & Moradi, 2010). Høy grad av konformitet til kjønnsnormer innebærer et trangt handlingsrom for individet, som får sin utfoldelse begrenset av samfunnsforventninger. Det er dessuten flere studier som viser negative effekter knyttet til høy konformitet til kjønnsnormer, for både menn og kvinner.

Eksempelvis viser Mahalik et al. (2003) at konformitet til for eksempel risk-taking (betraktet som en kjønnsnorm for menn) kan predikere voldelig atferd, kriminalitet og bruk av tobakk hos menn. Dette stemmer overens med resultatene i en studie fra 2000 (Courtenay, 2000) som viser at tradisjonelt maskulin atferd knyttes til helseskadelig atferd.

I en metaanalyse av 78 utvalg fra 74 studier, viser Wong (et al., 2017) en samvariasjon mellom konformitet til maskulinitetsnormer, dårlig psykisk helse og motstand mot å søke psykisk hjelp (Mahalik et al., 2003). Gerdes & Levant (2018) finner også det samme, men nyanserer bildet videre med å vise at dette ikke gjelder alle egenskaper knyttet til maskulinitetsnormer, men noen i større grad enn andre.⁴

O'Neil (1982 referert i Rochlen & Mahalik, 2004) utviklet en modell som forsøker å beskrive den psykologiske tilstanden der maskulinitetsnormer kan ha negative konsekvenser for menn og mennesker rundt dem. Modellen heter «masculine gender role conflict model» og består av fire forskjellige egenskaper: 1) success, power and competition; 2) restrictive emotionality; 3) restrictive affectionate behavior between men og 4) conflict between work and family. *Masculine gender role conflict model* har i flere studier bidratt til å synliggjøre forskjellige negative konsekvenser, som for eksempel stress, depresjon, angst og dårlig selvbilde (Rochlen & Mahalik, 2004).

⁴ her nevnes det blant annet violence, emotional control and dominance som predikatorer for dårlig psykisk helse, mens for eksempel primacy of work hadde samvariasjon med god psykisk helse.

For kvinner kan det å leve opp til forventningene om valg og atferd for deres kjønn føre til lavere status i samfunnet, selv om de får sosial anerkjennelse for å følge normene. Kvinner som derimot velger å ikke følge feminine normer kan oppleve mer motstand i samfunnet, samtidig som de kan få høyere status for det. Dette knyttes til den normative forståelsen om at kvinnelige egenskaper relateres til mindre maktutøvelse og mykere holdninger, mens maskuline egenskaper relateres til maktutøvelse over ens selv og andre (Parent, M & Moradi, 2010).

Et viktig spørsmål for utdanningskonteksten er hvordan kjønns sosialisering får betydning for barn og unge i dagens samfunn. En NOU (NOU 2019:19) om jenters og gutters mulighetsrom konkluderer med at kjønnsnormer bidrar til å begrense jenters og gutters mulighetsrom, noe som styrker grunnlaget for å stille spørsmål ved hva slags betydning kjønns sosialisering har i skolen. De viser blant annet til at gutter opplever utfordringer knyttet til for trange rammer for hva som er akseptabelt for dem når det gjelder kjønns gjøring, mens jenter møter utfordringer knyttet til strenge krav til hvordan de skal se ut og oppføre seg.

2.3.1. Kjønns sosialisering og personlighet og atferd

For å kvalitativt analysere hvordan kjønn kommer til uttrykk i de skjønnlitterære karakterene i datamaterialet når det gjelder personlighet og atferd, har jeg tatt utgangspunkt i tradisjonelle kjønnsnormer beskrevet i forskningsfeltet.

Innen kjønnsforskning finnes det mange forsøk på å samle og systematisere personlige egenskaper og hvordan de knyttes til kjønnsnormer. Disse studiene går som regel ut på å undersøke hva mennesker forstår som maskuline og/eller feminine egenskaper, og tar ofte utgangspunkt i kjønnsnormer i et gitt samfunn. En del av dette arbeidet går ut på å utvikle spørreskjemaer som kan måle grad av maskulinitet og femininitet hos enkeltindivider. Fordi slike skjemaer samler og systematiserer egenskaper som knyttes til kjønn, er de nyttige verktøy for å forstå relasjonen mellom kjønnsnormer og personlige egenskaper. Fordi de gir noen konkrete rammer for hvilke egenskaper som betraktes som maskuline, feminine eller nøytrale, kan de dessuten fungere som et teoretisk rammeverk i analyse av maskulinitet og femininitet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i flere slike spørreskjemaer som grunnlag for den kvalitative analysen. Egenskapene fra spørreskjemaene samles i en egen tabell (vedlegg 5) og brukes som rammeverk for deler av den kvalitative analysen. Fordi jeg tar med egenskapene direkte fra forskningsstudier og skalaer, velger

jeg beholde samme språk som brukes i studiene. Konsekvensen av dette er at analyserammeverket og analysen bruker begreper på både norsk og engelsk.

Spørreskjemaene som jeg har tatt utgangspunkt i er noen av de mest brukte og mest relevante i feltet, og er: *Personal Attributes Questionnaire* (Spence et al., 1974); en norsk adaptasjon (NordLAG; NOVA, 2014) av *Bem Sex-Role Inventory*⁵ (BSRI; Bem, 1974, 1981a); *Conformity to Femininity Norms Inventory* (CFNI; Mahalik, et al., 2005; Parent & Moradi, 2010) og *Conformity to Masculine Norms Inventory*⁶ (CMNI; Mahalik et al., 2003; Levant et al., 2020); *Ueno & Williams* (2010) (se vedlegg 2). Samlet sett gir disse spørreskjemaene en oversikt over egenskaper for normer for maskulinitet og feminitet, og gir mulighet for å analysere grad av konformitet til kjønnsnormer. Egenskapene jeg kom frem til gjennom spørreskjemaene finnes i skjemaet for den kvalitative analysen (vedlegg 4).

For noen kan kjønnsnormer også være en sentral del av deres identitet, og i disse tilfellene kan individet vise svært høy grad av konformitet til normer for deres kjønn i en noenlunde overdrevet form. For å forklare dette fenomenet kan man bruke begrepene hypermaskulinitet og hyperfemininitet eller hyperkjønn.

Hypermaskulinitet beskrives med egenskaper som for eksempel dårlige holdninger mot kvinner, forståelse av vold som maskulint og forståelse av fare som spennende (Mosher & Sirkin, 1984). Hypermaskulinitet lenkes dessuten til en rekke problematiske atferder, som for eksempel lavere skoleengasjement, og dårlige holdninger mot intellektuelle og arbeidsrelaterte aktiviteter (Ueno & McWilliams, 2010). Hyperfemininitet i sin tur beskrives med følgende egenskaper: tro på at en kvinnes suksess er målt ut ifra det å være i et heteroseksuell forhold, bruker sex aktivt som en måte

⁵ Selv om BSRI er en skala som har blitt brukt mye i amerikansk forskning, er det to store utfordringer med å bruke elementer fra denne skalaen i denne oppgavens analyse: det ene at skalaen er fra amerikansk kontekst, og ikke nødvendigvis relevant for Norge, og det andre at den er fra 1974, og følgelig sannsynligvis utdatert for dagens samfunn. Jeg har derfor valgt å anvende en norsk adaptasjon av skalaen, gjennomført av en stor, tverrfaglig og longitudinell studie i Norge, som heter Den norske studien om livsløp, aldring og generasjon (NordLAG; NOVA, 2014). I forbindelse med denne studien ble det gjennomført en eksplorerende pilotundersøkelse med mål om å adaptere en kort versjon av BSRI til norsk kontekst. Her fant de ut at det var 12 ledd fra BSRI som fortsatt forbindes med menn og kvinner i dagens Norge og som derfor ble videre brukt i studien.

⁶ CFNI og CMNI betraktes som videreutviklinger/oppdateringer av BSRI, i et forsøk på å være med i takt med utviklingen i samfunnet siden 1974. For både CMNI og CFNI har jeg valgt å bruke nyere, kortere, mer effektive versjoner av dem utviklet av andre forskere enn de som opprinnelig utviklet skalane. For CMNI benytter jeg versjonen til Levant et al. (2020) og for CFNI benytter jeg versjonen til Parent & Moradi (2010).

å beholde forhold på, og en forventning om at menn vil handle aggressivt under sex (Murnen & Byrne, 1991). Blant universitetsstudenter i USA, viste hyperfeminine kvinner mindre interesse for jobb og karriere (Murnen & Byrne, 1991).

Ifølge Ueno & McWilliams (2010) bidrar både hypermaskulinitet og hyperfemininitet til mangel på kjønnslikestilling og vold mot kvinner.

2.3.2. Kjønnssosialisering og skole

For å kvalitativt analysere hvordan kjønn kommer til uttrykk i de skjønnlitterære karakterene i datamaterialet når det gjelder skolegang har jeg tatt utgangspunkt i noen av problemstillingene beskrevet i forskningsfeltet, som redegjøres for i det følgende.

Kjønnsnormer kan påvirke barn og unges skolegang på flere områder. Flere studier (Ueno & McWilliams, 2010; Brown, 2019; Lippa, 1998; Colley, Comber & Hargreaves, 2006) viser eksempler på hvor stor innvirkning elevenes tilslutning til kjønnsnormer har på elevenes preferanser for fag, akademisk motivasjon, engasjement og prestasjon.

Røthing (2020) har for eksempel referert til boka *Masculinities* (Cornell 1995 referert i Røthing 2020) der forfatteren skriver at det i noen kontekster kan utvikle seg en motkultur blant gutter hvor de forbinder skoleflinkhet og respekt for autoritet med femininitet og dermed lavere status. I denne motkulturen vil gutter forstå det å ta avstand fra feminine trekk som en viktig del av maskulinitet, og de vil dermed også ta avstand fra det de forstår som feminine verdier, i dette tilfellet skoleflinkhet og respekt for lærere.

Ueno & McWilliams (2010) analyserte om lag 12 000 ungdommers skoleengasjement- og tilhørighet, og fant at både gutter og jenter med ekstrem kjønnsstypisk atferd rapporterte lavere skoleengasjement- og tilhørighet. Dette knyttes i studien til at disse jentene og guttene hadde flere interpersonelle utfordringer. De interpersonelle utfordringene ble forklart i lys av teorien i artikkelen som trekker frem aggressivitet og mangel på empati hos hypermaskuline gutter, og hostilitet og antisosiale holdninger hos hyperfeminine jenter. En svakhet med denne studien er imidlertid at utvalget av respondenter er fra 1995, og at den derfor kan være noe utdatert i forhold til dagens samfunn. Jeg vil likevel velge å inkludere dette perspektivet i analysen, ved å stille

spørsmål rundt i hvilken grad svært kjønntypiske barn og ungdommer som portretteres i skjønnlitteraturen viser, eller ikke viser, skoleengasjement og tilhørighet.

Et annet eksempel er Browns (2019) studie om hvordan jenters tilslutning til *sexualized gender stereotypes* (SGS) påvirker mestringstro i skolefag. SGS handler om ideen om at jenter skal prioritere å opptre som seksuelt attraktive slik at de kan få gutters oppmerksomhet og bekreftelse. Artikkelen refererer også til en rekke studier som peker på at både voksne og barn oppfatter seksuell attraktivitet hos jenter til å være uforenlig med kompetanse og intelligens. Browns studie (2019) bygger på et empirisk og teoretisk grunnlag som etablerer at jenter som regel vil tilpasse seg de kjønnsstereotyper de møter, inkludert SGS, men også regulert av hvor mye jenter selv “kjøper” disse stereotypene. Resultatene i forskningsstudiet viser at høy tilslutning til SGS på 7. trinn predikerer lavere akademiske prestasjoner på 8. trinn. Hovedpoenget i artikkelen er at jenters tilslutning til kjønnsstereotyper kan ha negative konsekvenser for deres akademiske resultater (Brown, 2019).

Mens disse to studiene viser til negative effekter av høy konformitet til kjønnsnormer, viser Lippa (1998) til positive effekter av *lav* konformitet til kjønnsnormer. I denne studien viste kjønnsutypiske *high school*- elever bedre akademiske ferdigheter i flere av skolefagene når sammenlignet med sine medelever. Simonton (1994) mener dette kan forklares med at disse elevene har selvstendighet som en personlig egenskap, som kommer til uttrykk i at de bryr seg lite om normer i samfunnet. Denne selvstendigheten mener han kan knyttes til akademisk kreativitet, som i sin tur fører til bedre akademiske resultater.

I Norge har forskning om kjønn i stor grad handlet om skoleprestasjoner, og vektlagt forskjeller mellom gutter og jenter som grupper. Basert på denne type forskning har det de siste årene utviklet seg en diskurs om gutter som «skoletapere». Forskning viser derimot at kjønn, isolert sett, ikke kan forklare forskjeller i skoleprestasjoner, og det finnes studier som viser at det finnes mer variasjon blant gutter og jenter enn det er mellom dem, noe som tyder på at man bør se på andre tilnærminger enn å se på gutter og jenter som homogene grupper (Røthing, 2020). Røthing (2020) argumenterer for at å snakke om gutter og jenter på denne måten kan bidra til å «reprodusere forestillinger om kjønnsforskjeller» og at man «mister variasjon mellom jenter og gutter ut av syne» (s. 93-94).

Kjønnsnormer kan også påvirke barn og unges relasjon til skolefag. Colley, Comber & Hargreaves (2006) gjennomførte en studie med 93 elever på 11-13 år i Storbritannia der de kartla elevenes konformitet til kjønnsnormer for maskulinitet og feminitet og deres preferanser for ni forskjellige skolefag. I resultatene fant de en korrelasjon mellom konformitet til femininitetsnormer og preferanse for *English* (som morsmålsfag i dette tilfelle) og *humanities*. De fant også en korrelasjon mellom konformitet til maskulinitetsnormer og preferanse for *physical education* og *science*. I studien var i tillegg høy skår på *music* og *humanities* assosiert med høy femininitetsskår; høy skår i *physical education* var assosiert med lav feminitetsskår; og høy skår i *English* (morsmålsfag) var assosiert med lav skår for maskulinitet.

Relasjon til skolefag er viktig fordi det kan påvirke elevenes mestringstro, som i sin tur kan påvirke deres prestasjoner og resultater (Bussey & Bandura, 1999). Dersom en gutt eller jente ser et fag eller en kompetanse som uforenlig med deres identitet (om det er mer knyttet til maskulinitetsnormer eller femininitetsnormer, og også avhengig av i hvilken grad de konformerer til kjønnsnormer generelt) kan det føre til at de har mindre mestringstro i faget og dermed oppnå dårligere resultater. I hvilken grad barn og unge opplever forskjellige fag til å være forenlige eller uforenlige med maskulinitet eller femininitet knyttes direkte til deres forståelse av kjønnsnormer. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i stereotypien om at *science* er maskulint, som kan bidra til at jenter i mindre grad velger fag eller karrierer innenfor STEM-feltet⁷ (Kerkhoven et al., 2016). Dette kan også skje for gutter, for eksempel når det gjelder stereotypen om at lesing knyttes til femininitet, som kan bidra til at gutter i større grad strever med lesing (Pansu, 2016).

2.3.3. Kjønns sosialisering og fritid

I tillegg til personlig liv og skole, kan kjønnsnormer også påvirke unges preferanser for fritidsaktiviteter. En norsk studie (Leversen, Torsheim & Samdal, 2012) viser at både norske gutter og jenter (15-16 åringer) velger generelt kjønnsstereotypiske fritidsaktiviteter. De argumenterer for at dette kan tyde på at unge lærer å forbinde visse aktiviteter med kjønn, og på denne måten oppfatter aktivitetene som enten tilgjengelige eller utilgjengelige for dem ut ifra deres kjønn. Leversen, Torsheim & Samdal (2012) oppfordrer til iverksettelse av systematiske tiltak rettet mot

⁷ STEM er en forkortelse og står for «Science, Technology, Engineering og Math».

å utvide elevenes mulighetsrom for fritidsaktiviteter, og trekker spesielt fram skolen som en viktig arena for dette.

Resultatene fra studien viser hvilke fritidsaktiviteter som ungdom oppfatter som «guttete», «jentete» eller «kjønnsnøytrale», og systematiseres i tabellen:

Tabell 1 Fritidsaktiviteter og kjønn (Leversen, Torsheim & Samdal, 2012)

Svært «jentete»	Kjønnsnøytral	Svært «guttete»
Dance Aerobics Hiking Handball	Scouting Play Brass Band/Orchestra Swimming Volunteering Church Activities Basketball or Other Ball Games	Soccer Make Music Ice Hockey Weightlifting/Weight Training Wrestling
Litt «jentete»	Sing/Play in a Band	«Litt guttete»
Drama Singing in a Choir Gymnastics Jogging Take Music Lessons		Athletics Boxing/kickboxing Karate, Judo, Taekwondo, Jujitsu Cycle Snowboarding/Downhill Skiing Cross-country Skiing

2.4. Potensiale i skjønnlitteratur

En del av denne kjønns sosialiseringen som beskrives i forrige kapittel skjer via møte med medier, inkludert tradisjonelle medier slik som skjønnlitteratur (Lee, 2021). Ifølge Baker & Freebody (1987) er tekster som barn møter i skolen spesielt viktige fordi de er «implicit introductions to school-endorsed versions of how children think, act and talk» (p. 55), det vil at skoletekster implisitt presenterer barn for hva skolen mener er mer eller mindre sosialt ønskelige identiteter og atferd. Idéene som elevene møter i bøkene de leser er med på å forme dem, på lik linje med andre medier, og det er derfor viktig å sette fokus på det (Epstein, 2013).

En annen grunn til å velge skjønnlitteratur som undersøkelsesobjekt er det positive potensialet som mange forfattere mener sjangeren har. Fox (1993) argumenterer for at barnebokforfattere og lærere har en gylden mulighet til å åpne dører for barns frie og fulle utfoldelse gjennom litteratur, men at

vi i stedet ofte lukker dørene. I hans ord, «[w]e have the power to change "gender-appropriate" behavior and attitudes, yet many of us seem blind to the opportunity” (s. 84). Skjønnlitteratur kan på denne måten enten promotere eller dekonstruere tradisjonelle syn på kjønn, seksualitet og andre temaer (Adam & Harper, 2023). Jenkins & Carter (2018) er også enige, og mener at skjønnlitteratur kan «save lives and [...] change the world by informing minds and nourishing spirits” (p. 13).

Rudine Sims Bishop (1990) forklarer dette potensialet med metaforen om at litteratur kan fungere som *mirrors*, *windows* and *sliding glass doors* (oversatt av meg til henholdsvis *speil*, *vindu* og *skyvedører i glass*). Litteraturens funksjon som speil handler om muligheten til å få selvbekreftelse ved at en ser seg selv og egne opplevelser gjenspeilet i det man leser. Selvbekreftelse er viktig for alle barn, men kanskje enda mer for minoritetsbarn som kan slite med lite selvbekreftelse på grunn av internaliserte negative syn på deres identitet (Epstein, 2013). I tillegg til å kunne se seg selv i litteratur, har de også behov for å se andre som er lik dem. Jenkins & Cart (2018) skriver at unge har behov for å se seg selv i litteratur, og at de på denne måten kan få forståelse for at de ikke er alene i verden ved at de ser at det finnes andre som dem.

Levithan (2013) skriver at ungdommer ofte aktivt vil oppsøke litteratur der de kan finne seg selv og selvbekreftelse for deres identitet, tanker og følelser. Videre mener hen at “[i]t is not only a librarian’s job to make this representation as welcoming and as accurate as possible. It is a librarian’s obligation to do so” (Levithan, 2013, p. 1). Jeg vil argumentere for at lærere også har samme plikt og ansvar. Dette fordi, i henhold til Bishop (1990), å ikke møte denne representasjonen eller møte negative representasjoner kan ha en negativ effekt på barns selvoppfatning. Som Bishop (1990, s. 1) skriver, “[w]hen children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative, or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part”.

Mens litteratur som speil handler om det å se seg selv, handler vinduer og skyvedør i glass om å se, identifisere seg med og bli kjent med noen som er annerledes enn en selv. I lys av dette perspektivet har litteratur også et potensial til å forebygge fordommer og diskriminering, fordi den kan gi majoritetsbarn mer forståelse og empati for minoritetens erfaringer. Jenkins & Cart (2018) mener det er essensielt at alle barn, ikke bare skeive barn, får lest skeiv skjønnlitteratur dersom vi skal klare å skape et inkluderende samfunn for alle:

«if we are to insure that love – not ignorance and its evil twin hatred – wins, then it is imperative that good books on the homosexual experience be read not only by gay and lesbian teens but also by their heterosexual peers. Ignorance demonizes those who are different. Good books bestow knowledge by showing us the commonalities of our human hearts”. (Jenkins & Cart, 2018, p. 223)

Mangfoldig litteratur kan derfor bidra til to forskjellige deler av skolens mandat: å støtte elevene i en trygg identitetsutvikling, og å forebygge fordommer og diskriminering.

2.5. Språk, representasjon og bias

Kulturteoretiker og sosiolog Stuart Hall (1997) mente at representasjoner i media bidrar til å forme samfunnsnormer- og verdier, i stedet for å bare reflektere dem. Ut ifra dette perspektiv vil det å undersøke et samfunns medieprodukt være nyttig for å få innblikk i et samfunn, fordi media både er formet og former samfunnet den er en del av. Oppgavens studieobjekt, skjønnlitteratur, inkluderes også i denne tankegangen. Skjønnlitterære bøker kan gi oss innblikk i aktuelle samfunnsproblemstillinger, men de er samtidig med på å forme dem, og vår oppfatning av dem. Når det gjelder barnelitteratur mener Kortenhuis & Demarest (1993, s. 220), at den bidrar til å forme «a child’s conception of socially accepted roles and values, and indicate how males and females are supposed to act”.

Fordi representasjoner konstrueres med samfunnsnormer og -verdier som bakteppe, vil de aldri være helt nøytrale. Teoretiker Gillian Klein (1985) skriver at det må forventes en viss grad av bias i alle tekster, men at denne biasen ikke alltid skal betraktes som negativ. Hun mener at negativ bias er den som promoterer eller bidrar til å opprettholde en majoritets dominans over en minoritet. Videre forklarer hun at dette skjer ved at leseren ubevisst absorberer biasen i teksten, og at denne biasen bidrar til måten vi betrakter virkeligheten og mennesker på.

Klein (1985) jobbet for å kartlegge forskjellige former for bias i tekster, og kom frem til to hovedtyper: omisjon og stereotyper. Omisjon handler om det som er fraværende i en tekst, og som for meningskapning er like viktig som det som er til stede (Klein, 1985). Hall (1997, s. 15) er enig i dette perspektivet og mener at “[e]very image that we see is being read in part against what isn’t there”.

En vanlig og spesifikk type av omisjon som er relevant for denne oppgaven er omisjon av LHBT+ mennesker. Selv om skeive mennesker utgjør en stor del av befolkningen finnes de oftere i mindretall i media enn i virkeligheten, noe som bidrar til en usynliggjøring (Fisher et al., 2007; Ferfolja, 2007). Denne usynliggjøringen kalles også for «*symbolic annihilation*» for å understreke at den kan være skadelig for identitetsutviklingen til skeive mennesker (Gross, 1991).

Stereotypier betyr å ha “fixed views of a group of people based on their group identity” (Epstein, 2013, p. 65). En konsekvens av å ha stereotypiske forståelser er at vi kan slite med å se mennesker som komplekse individer, og antar at de passer inn i våre forenkende stereotypiske antagelser for nettopp den bestemte gruppen det gjelder (Epstein, 2013).

Stereotypier finnes i den virkelige verden, så man kan på den ene siden argumentere for at det er naturlig at de kommer frem i bøker. Tar man på den andre siden Hall (1997) sitt perspektiv med i betraktning, så er det viktig å huske at stereotyper vi møter i media ikke bare er en refleksjon av virkeligheten, men at de er med på å forme virkeligheten og hvordan vi oppfatter den. Hall (1997) mener samtidig at det ikke er behov for å fjerne alle stereotypier, fordi for å kunne dekonstruere dem må vi kunne se og snakke om dem. Denne tankegangen understreker viktigheten av hvordan litteratur brukes i skolen, og hvorvidt representasjonene elevene møter setter fokus på og problematiseres i et kritisk perspektiv. I dette ligger et ansvar hos skoleledelsen og lærere, som Jenkins & Cart (2018) beskriver slik: «[t]o provide readers [...] a critical context in which to evaluate LGBTQ+ literature, we believe that what is stereotypic, wrongheaded, and outdated needs to be exposed and what is accurate, thoughtful, and artful needs to be applauded” (p. 13)

Noen effekter av negativ bias

Skolens og lærernes introdusering av kjønns- og seksualitetsmangfold kan ha betydning for alle barns fremtid, både når det gjelder utdanning og livskvalitet. Å presentere barn med mangfoldige representasjoner av kjønn og seksualitet kan utvide deres handlingsrom, mens å lese kjønnsstereotypiske bøker i skolen kan øke barns bias (Adam & Harper, 2023).

Dette vises i en eksperimentell studie gjennomført av Karniol & Gal-Disegni (2009) der de sammenligner to grupper med elever, én som bruker et mer kjønns mangfoldig utvalg av bøker i skolen, og én som bruker et mer kjønnsstereotypisk utvalg. I studien ble begge gruppene presentert for en rekke ofte kjønnsstereotypiserte aktiviteter (som for eksempel å bygge hus, leke med dukker,

bake kake og sykle). Mens elevene som hadde et mer kjønns mangfoldig utvalg av bøker i større grad betraktet aktivitetene som passende for både gutter og jenter, hadde elever i klassen som brukte kjønnsstereotypiske bøker i større grad en tendens til å kategorisere aktivitetene som passende for kun gutter eller for kun jenter. Karniol & Gal-Disegni (2009, s. 417) skriver at «depictions [...] that feed into extant gender stereotypes serve to perpetuate and strengthen gender stereotypes». Studien tyder på at gjentatt eksponering for negativ kjønnsbias kan bidra til trangere handlingsrom som stammer fra stereotypiske antagelser om kjønn og mer konformitet til kjønnsnormer.

Stereotypier påvirker også et individs mestringstro, det vil si hvordan de oppfatter deres egne evner og kompetanser. For gutter kan dette bety at de ser seg selv som mer kompetente i blant annet teknologirelaterte emner, naturfag og fysiske aktive yrker; mens det for jenter kan bety at de oppfatter seg selv som mer kompetente innenfor yrker som krever omsorg eller service. På samme måte kan det motsatte være sant, at gutter oppfatter seg selv som mindre kompetente innenfor det de betrakter som feminine områder, og jenter oppfatter seg selv som mindre kompetente innenfor områder de betrakter som maskuline. Denne troen kan føre til selvoppfyllende profetier styrt av stereotypiske misoppfatninger (Bussey & Bandura, 1999). Eksempelvis kan jenter ha en lav mestringstro i matematikk som stammer fra stereotypiske antagelser om at jenter er dårlige i matematikk, og den lave mestringstroen fører til at de faktisk gjør det dårligere i matematikk enn de kunne hvis de hadde hatt bedre mestringstro. Videre kan denne mekanismen blant annet bidra til at jenter i mindre grad velger mannsdominerte yrker. Det samme kan gjelde for gutter, men da for kvinnedominerte yrker som for eksempel barneskolelærer eller sykepleier.

En annen utfordring med stereotypier er at de kan være begrensende for utfoldingen av de som stereotypiseres, på grunn av mekanismer som selvoppfyllende profetier. Mennesker har en tendens til å ville oppfylle forventninger som stilles til dem, inkludert forventninger som stammer fra stereotyper, og de kan føle et press til å tilpasse seg stereotypene og skape mindre autentiske versjoner av seg selv. Dette kan også være en stresskapende prosess. Det er for eksempel flere som har teoretisert rundt nettopp stresset som minoriteter kan oppleve knyttet til det å være en minoritet, som kan blant annet knyttes til det å bli stereotypisert og annerledesgjort (Epstein, 2013).

Negativ bias kan også ha en negativ effekt for samfunnet generelt blant annet ved at det kan skape mindre toleranse for de som blir annerledesgjort. For eksempel argumenterer en studie om

representasjoner av homofile på TV, basert på cultivation theory, at fravær av fremstillinger av homofile kan knyttes til et syn om at homofili er unormalt eller sjeldent (Fisher, Hill, Grube & Gruber, 2007).

Epstein, som gjennomfører en stor innholdsanalyse av representasjoner av skeive i barne- og ungdomslitteratur konkluderer med at deres funn om stereotyper viser at «this sort of portrayal is limiting and can lead to inaccurate information, stress, depression, an inability to be oneself, discrimination, and, in the worst-case scenario, violence and homophobic, biphobic, and transphobic crime» (Epstein, 2013, p. 73).

2.5.1. Representasjon av kjønn i barnelitteratur

Flere studier har undersøkt kjønnsbias i barnelitteratur. En av de første studiene er fra 1972, *Sex Role Socialization in Picture Books for Preschool Children* (Weitzman et al. , 1972), og avslører blant annet at barnelitteraturen på den tiden hadde en overvekt av mannlige karakterer og kjønnsstereotypiske fremstillinger av kjønn. Denne studien har blitt replisert av flere og på flere måter, blant annet i 1976 av LaDow (LaDow, 1976), som finner lignende resultater som Weitzman et al. (1972). Senere har Gooden & Gooden (2001) undersøkt samme problemstilling og var spesielt interesserte i hvordan denne biasen hadde utviklet seg siden La Dow sin studie i 1976. De fant fortsatt stereotypiske fremstillinger av kjønn slik som i 1976, men merker en bedre balanse mellom antall kvinnelige og mannlige karakterer.

Slike studier virker spesielt utbredt i USA, men har også blitt gjennomført i mange andre land med lignende funn – for eksempel Australia (Adam & Harper, 2023), Singapore (Luyt et al., 2011) og Hong Kong (Lee & Chin, 2019). Jeg har ikke funnet lignende forskningsstudier i Norge.

Allerede i 1993 skriver Fox, som er barnebokforfatter og lærer, en artikkel som heter «Men who weep, boys who dance» (Fox, 1993). Den etterlyser barnelitteratur som viser noe mer enn kjønnsstypiske- og stereotypisk barn. Dette har jeg også savnet i lærerutdanningen, både i praksis og ellers. Fox (1993, s. 84) skriver i sin artikkel at “[g]ender stereotypes in literature prevent the fullness of female human potential from being realized by depriving girls of a range of strong, alternative role models” (Fox, 1993, s. 84). Det samme gjelder også for gutter, men da for andre normer. Gutter kan for eksempel slite med å utvikle emosjonell bevissthet som følge av forventninger om at menn ikke skal være emosjonelle. Om dette stiller Fox (1993) følgende

spørsmål: «Don't boys and men need liberating, too? Could children's literature be partly to blame for trapping males in a frightful emotional prison and demanding intolerable social expectations of them?» (s. 85). Dette er viktige poeng og spørsmål som jeg mener, og som kan argumenteres for at i større grad må løftes blant læreren og i skolen.

2.5.2. Representasjon av skeive i barne- og ungdomslitteratur

Det finnes flere bidrag innenfor kartlegging av representasjon av skeive i barne- og ungdomslitteratur. Grunnet oppgavens omfang, vil jeg kun gå nærmere inn på to av dem. Jeg velger disse to fordi de er omfattende og gir en god oversikt over både utvikling og utfordringer innenfor feltet.

Epstein (2013) analyserer 60 skjønnlitterære bøker med skeive karakterer og finner en rekke bias om skeive mennesker. Utvalget hun analyserer er fylt av stereotypier, som hun mener kan ha negative effekter for enkeltmennesker og samfunnet. Grunnen til dette, ifølge Epstein (2013) er at slikt utvalg kan bidra til å lære unge om at skeive er enkle, éndimensjonale mennesker som lett kan identifiseres, og at deres væremåter inkluderer kun noen få, bestemte muligheter. Hun trekker paralleller til de ikke-skeive karakterene i de analyserte bøkene, som i motsetning til de skeive fremstilles som mer helhetlige og komplekse mennesker (Epstein, 2013). Hun skriver spesielt mye om stereotyper om homofile og lesbiske, som er den typen skeive karakterer hun finnes flest av i utvalget.

Når det gjelder homofile karakterer, er de ofte *campy*. Epstein (2013, p. 110) beskriver *campness* som «the feminine attributes that people tend to link to gayness: limp wrists, swishing walks, using a female name or referring to oneself as “she”, witty jokes, and catty behaviour». De fremstilles også som opptatt av utseende, *catty*, *witty*, *fashionable*, *gossipy*, og har lite interesse for interaksjon med kvinner (Epstein, 2013).

Videre fremstilles homofile karakterer enten som stereotypisk feminine eller maskuline/hypermaskuline, som Epstein (2013) karakteriserer i tre typer: 1) *the cross dresser*, som bruker sminke og feminine klær, og beskrives som *flamboyant*; 2) *the effeminate gay man*, som er dramatisk og *soft-spoken*; 3) *the straight-acting, masculine man*, som er atletisk, dater kvinner og i større grad aksepteres på grunn av sin tradisjonelle maskulinitet (Epstein, 2013). Tabellen viser en oversikt over disse stereotypene for homofile og lesbiske fra Epstein (2013).

Tabell 2 Stereotyper for homfile og lesbiske (Epstein, 2013)

Type of Queer Male	Explanation	Type of Queer Female	Explanation
Masculine	Butch, athletic, manly, not gay-seeming	Butch	Butch, athletic, often uses a male name, stereotypically lesbian, often friends with men
Feminine	An in-between type, softer than masculine, but with stereotypically feminine traits, such as doing what his (usually masculine) boyfriend wants and being a supportive partner	Femme	Often attractive, feminist, serious, perhaps man-hating
Feminised	Stereotypically gay, may wear make-up or women's clothes, may have dyed hair, sex-obsessed, may use a woman's name		

Et annet felles trekk ved skeiv litteratur er et høyt antall av det Epstein (2013) kaller «issue books». Dette er bøker som handler om hvor vanskelig det er å være skeiv, og i Epstein (2013) sitt utvalg er det 23 av 32 bøker der hun finner skeive som opplever stress knyttet til det å være skeiv. Hun mener at selv om disse bøkene kan gjenspeile en del av virkeligheten, kan de mangle nyanser og forsterke idéen om at det er problematisk å være skeiv.

En siste vanlig kategori som Epstein (2013) lager i sin analyse av skeive bøker er «coming out stories». Disse handler om en karakters reise med å «komme ut» som skeiv, om det er for seg selv eller for andre. Epstein (2013) mener at disse, på lik linje med «issue books», kan lære leseren om at det er stressende å komme ut og at det er en definerende del av skeives liv. Jenkins & Cart (2018) mener på den andre siden at disse historiene kan være viktige for ungdommer, fordi de jobber med å finne sin identitet. De mener samtidig at de må kunne se mennesker som seg selv også i andre kontekster, fra andre sider og i andre typer historier.

Epstein (2013) finner i sin undersøkelse en del bias som i lys av Kleins teori (1985, se kapittel 2.5) kategoriseres som bias i form av omisjon. Omisjonen kommer til uttrykk i at bifile, transpersoner og andre skeive identiteter enn homofile er nesten fraværende i det analyserte utvalget.

Epstein (2013) finner ikke så mange transkarakterer i sitt utvalg og, der de finnes, finnes de i et spekter fra mer positive til mer negative fremstillinger. De viser for eksempel til en bok der

hovedkarakteren har et søsken som er trans, men boken handler mer om at det oppleves som vanskelig for hovedkarakteren å ha et trans-søsken, og transperspektivet blir litt borte. De analyserer derimot to bøker med gode, ikke-stereotypiske framstillinger av transpersoner. I den ene er hovedkarakteren trans og mer enn sin transidentitet, og boka viser muligheter for å fortsatt oppleve respekt og et bra liv som trans. I den andre boka finner transpersonen et skeivt felleskap som støtter dem.

Epstein (2013) mener at det å fremstille transpersoner og bifile kan ha en ekstra verdi, som henholdsvis handler om at det kan bidra til å dekonstruere den binære konstruksjonen av kjønn, samt å underbygge forståelsen av seksualitet som et flytende spekter og dermed mindre heteronormativitet. Røthing (2020) er enig i at transtematikken tilføyer et viktig perspektiv inn i kjønnsdiskusjonen fordi den aktualiserer mange viktige spørsmål om hvordan vi forstår og gjør kjønn.

Når det gjelder andre skeive identiteter, finnes de i liten grad i Epstein (2013) sitt utvalg. Hun finner én bok som adresserer tanker som kan betraktes som polyamorøse. Hun analyserer også én bok med en mulig aseksuell karakter, men denne karakteren ser på seg selv som «dysfunctional».

I sin analyse ser Epstein (2013) også på andre overlappende minoritetsidentiteter, og hvor ofte de finner interseksjonalitet i utvalget. Dette mener Epstein (2013) er i stor grad neglisjert. Det vil si at det er mangel på mangfold, og at karakterene er sjeldent en del av flere minoritetsgrupper. *Whiteness* er dessuten normen blant fremstillingen av skeive i hennes utvalg. På denne måten er fremstillingene lite realistiske, siden man i virkeligheten som regel vil finne komplekse mennesker som tilhører forskjellige grupper og identiteter. Hun etterlyser mer mangfold innenfor etnisitet, religion, særskilte behov, vekt/størrelse, alder og sosioøkonomisk bakgrunn.

Perspektivene fra Epstein (2013) kan knyttes til et perspektiv beskrevet i en norsk artikkel fra 2010 av Røthing & Svendsen (2010) som omhandler hvordan norske ungdommer viser både homotolerans og homonegativisme samtidig. De skriver at norsk ungdom viser både positive holdninger til at andre kan være homofile (homotolerans), samtidig som de er redde for å selv være det (homonegativisme). I flere nye studier vises det at norske ungdommer synes det er vanskelig å forestille seg selv som noe annet enn heterofile, og at å reagere til det å være homofil med selvmord betraktes som 'rimelig' eller 'forståelig'. Røthing & Svendsen (2010, s. 158) undersøker mulige årsaker til dette i artikkelen, og trekker frem tre tilnæringer til å forstå denne tilsynelatende

motstridende dynamikken: «(a) the double message of homotolerance, (b) the self-evidence of heterosexuality, and (c) the absence of nonheterosexual futurescapes».

The double message of homotolerance handler om at når homofili fremstilles som noe å respektere og tolerere, produseres også et budskap om det som er normen og ønskelig er heterofili, og at homofile er avhengige av majoritetens toleranse. Homofili blir på denne måten konstruert som noe som bør unngås og som er mindre ønskelig. Videre forklarer Røthing & Svendsen (2010) *the self-evidence of heterosexuality* som blant annet kommer til uttrykk i at heterofili ikke diskuteres eller problematiseres, men tas for gitt. Dette kan komme til uttrykk i blant annet når elever antas å være heterofile i det man snakker om at «vi tolererer homofile». I denne settingen er «vi» de heterofile og homofile er de andre, som antas å finnes andre steder enn i klasserommet. Til slutt skriver Røthing & Svendsen (2010) om *the absence of nonheterosexual futurescapes*, som handler om at noen sliter med å forestille seg selv som ikke-heterofile og frykter for egen fremtid på grunn av den tanken. Innenfor dette vil en som oppdager seg selv som homofil se seg selv uten en fremtid, fordi de har manglet gode eksempler på hvordan et fint liv som homofil kan se ut. Dette handler om at heterofili etableres som det positive og ønskelige, og homofili etableres som det motsatte av heterofili, og dermed noe negativt og ikke ønskelig. Mens heterofili forbindes med et lykkelig liv, forbindes homofili med et ulykkelig liv (Røthing & Svendsen, 2010).

Selv om disse tilnærmingene brukes til å forklare holdninger til homofile kan de også utvides til å tolke andre skeive identiteter, noe jeg vil gjøre i denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å endre begrepene til Røthing & Svendsen (2010) til: *the double message of queer tolerance, the self-evidence of gender and sex normativity* og *the absence of queer futurescapes*.

Disse tilnærmingene kan knyttes til funnene til Epstein (2013) fordi de handler om hvordan våre forståelser av kjønn og seksualitet kan påvirke barn og ungdommer. Både *the double message of queer tolerance* og *the absence of queer futurescapes* kan vi for eksempel finne i *issue books*. I disse bøkene vil vi finne karakterer som sliter for å bli akseptert av majoriteten, noe som kan forsterke ideen om at skeivhet er noe å tolerere, og gjøre skeivhet mindre ønskelig. I *issue books* får barn og ungdom tilgang til *queer futurescapes*, som de ellers mangler, og som kan bidra til mindre homonegativisme. Det de derimot møter i *issue books* er skeive som lever vanskelige liv, med mange utfordringer, noe som forsterker forbindelsen mellom skeivhet og ulykkelig liv, og kan føre til at ungdommer frykter å selv være skeive. På grunn av dette vil jeg argumentere for at det

er ikke bare mangelen på *skeive futurescapes* som er viktig for holdninger til skeivhet, men også hvilke typer *skeive futurescapes* barn og ungdom møter, om de er positive eller negative.

Jenkins & Cart (2018) gjennomførte en omfattende analyse av bøker med skeive karakterer, og fant noen felles trekk i historiene. For å kategorisere funnene, bruker de en tredelt modell som beskriver generelle typer av historier de finner i bøker med skeive karakterer.

Den første kategorien av bøker er *homosexual visibility*. I disse historiene skjer et brudd i en etablert tilstand som handler om at en bestemt karakter enten blir oppdaget i eller viser/utvikler ikke-normativ atferd eller identitet. Kjernen i historien handler om nettopp dramaet rundt denne oppdagelsen og ringvirkninger av den. En kjent type av denne type fortellinger er såkalte «coming out stories». Jenkins & Cart (2018) finner at flertallet av bøkene i deres analyse befinner seg i denne kategorien. Fordi kategorien kan generaliseres til andre skeive identiteter og for å gjøre den mer anvendbar, vil jeg kalle den *queer visibility* istedetfor «homosexual visibility».

Den andre kategorien er *gay assimilation*, der det å være skeiv ikke problematiseres eller adresseres på noe særlig måte, og heller presenteres som en hvilken som helst egenskap, for eksempel det å være blond eller venstrehendt. I disse historiene antar man at karakterene lever i en verden der kjønns- og seksualitetsmangfold er en gitt del av samfunnet. Jenkins & Cart (2018) finner et økende antall bøker innenfor denne kategorien i perioden fra 1969 til 2000-tallet. På lik linje med «homosexual visibility» / «queer visibility» velger jeg å kalle «gay assimilation» for *queer assimilation*.

Den siste kategorien er *queer consciousness/community*, der skeive karakterer fremstilles som en del av et skeivt felleskap, hvor felleskapet betraktes som positivt. Perspektivet i fortellingene er skeivt, og ikke heteronormativt. Jenkins & Cart (2018) finner færrest bøker innenfor denne kategorien sammenlignet med de andre.

2.6. Queering pedagogisk praksis

Dette kapittelet danner et grunnlag for drøfting av implikasjonene av funnene i studien. Formålet er å aktualisere og kontekstualisere teorier i feltet til pedagogisk praksis. Det presenteres fem tilnærminger som belyser hvordan skolen kan bidra til økt mangfold og forebygge diskriminering. Tilnærmingene bygger på både teori som er presentert tidligere i oppgaven og nye perspektiver.

Det finnes selvsagt andre perspektiver, men oppgavens omfang begrenser antallet som kan belyses. Tilnærmingen jeg skisserer velger jeg å kalle for *queering* pedagogisk praksis, basert på at “queering” brukes for å beskrive en prosess der tattforgittheter og antagelser revurderes og resignifiseres for å dekonstruere våre forståelser av normalitet (Henderson, 2019).

Flere *positive* speil

Basert på Bishop (1990) kan det argumenteres for at et viktig steg i queer pedagogisk praksis bør bestå av å skape flere *speil* for barn og unge. Dette innebærer blant annet å motarbeide omisjonen av skeive identiteter i skjønnlitteratur som bringes inn i skolen, og øke mangfoldet i skolemateriell. Slik kan *alle* elever møte positive fremstillinger av deres identiteter og få selvbekreftelse. Dette vil bidra til at elever kan få en positiv og trygg identitetsutvikling, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Selv om Bishop (2019) kun nevner *speil* er det viktig at disse speilene også er positive, og ikke gir barn og unge inntrykk av at skeivt liv forbindes med et ulykkelig liv. Det er ikke nok at barn får sett en hvilken som helst fremstilling av skeive. Barn må få møte ikke-stereotypiske og positive fremstillinger av skeive, som trives og lever gode liv (Epstein, 2013). Epstein (2013) mener at det å møte ikke-stereotypiske fremstillinger av skeive også kan bety redusert press blant skeive for å etterleve stereotypiske forventninger til hvordan de skal se ut eller oppføre seg, og dermed mer frihet og handlingsrom.

Viktigheten av å møte positive fremstillinger av skeive kan også underbygges av Røthing & Svendsen (2010) når de skriver om *the double message of queer tolerance* og *absence of queer futurescapes*. Elevene må kunne forestille seg at de vil kunne leve et like godt liv som skeive som ikke-skeive, og for dette trenger de eksponering for positive *queer futurescapes*. For å bruke Jenkins & Cart (2018) sitt rammeverk trenger skolen med andre ord flere bøker som kan kategoriseres som «queer consciousness/community», der barn møter et skeivt felleskap som ikke bare aksepteres, men også feires.

Flere vinduer og skyvedører i glass - Contact hypothesis

Epstein (2013) argumenterer for at det å fremstille ikke-stereotypiske skeive karakterer i skjønnlitteratur kan være forebyggende av utvikling fordommer mot dem, basert på «contact hypothesis». Contact hypothesis bygger på premisset om at det å legge til rette for kontakt mellom forskjellige grupper mennesker kan reduserer spenninger mellom dem (Brown 2010 referert i

Epstein, 2013). Jenkins & Cart (2018) viser for eksempel til tidligere undersøkelser om holdninger til homofile som viser at de som kjenner en homofil person viser bedre holdninger til homofile enn de som ikke kjenner noen – som er et godt eksempel på hvordan contact hypothesis kan virke i praksis. Andersen (2002) viser at det samme gjelder også i Norge, altså at de som oftere har kontakt med skeive viser mer positive holdninger enn de som ikke har det. Dette er i tråd med det Epstein (2013) hevder, som er at større representasjon av ikke-stereotypisk, kjønns- og seksualitetsmangfold i skjønnlitteratur vil føre til mer kunnskap om skeive blant de ikke-skeive og dermed mindre diskriminering og mer aksept.

Det er derfor viktig at alle elever, uansett kjønnsidentitet eller seksuell orientering, får møtt ikke-stereotypiske skeive karakterer som en naturlig del av skolens innhold, da denne kontakten kan bidra til mindre fordommer rundt temaet.

Motstereotyper

Flere forskningsstudier har trukket fram betydningen av *counter-stereotypes* (oversettes i oppgaven til motstereotyper). Forskningsstudiene viser at å øke kjønns mangfold, dekonstruere kjønnsnormer og utvide handlingsrommet for kjønns gjøring, kan ha positive effekter (Spinner et al., 2018; Steyer, 2014; Abad & Pruden, 2013; Kneeskern & Reeder, 2020; Block et al., 2022). Det er dermed viktig å velge skjønnlitteratur i skolen som inneholder motstereotypier.

Kritisk mangfoldskompetanse, normkritisk pedagogikk og antidiskriminerende utdanning

Røthing (2020) skriver at skolen har en større oppgave enn kun å akseptere mangfoldet; skolen må jobbe for å skape økt mangfold. Røthing (2020) mener at for å skape økt mangfold må skolen jobbe for at elevene skal utvikle en kritisk mangfoldskompetanse, som kan gjøres med flere tilnærminger.

En av disse tilnærmingene er normkritisk pedagogikk, som handler om å «oppøve seg normbevissthet for å kunne være normkritisk. Normbevissthet er nødvendig for å kunne gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til annengjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotyper» (Røthing, 2020, s. 53) Dette vil si at for at vi skal oppnå økt mangfold trenger vi barn og unge som er normbevisste, altså at de utfordrer normer som bidrar til annengjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotyper. Viktigheten av normkritiske perspektiver underbygges av NOU 2015: 2, som foreslår at normkritiske perspektiver må inkluderes i lærerutdanningene og undervisningsopplegg for elever. Dersom elevene skal lære å bli normbevisste er det enda viktigere

at lærere er normbevisste, slik at de kan legge til rette for og støtte elevene i dette arbeidet. På denne måten kan denne oppgaven være relevant i pedagogisk felt, i og med at den kan betraktes som nettopp en øvelse innenfor normbevissthet.

En annen sentral tilnærming er Kumashiros (2002) «anti-oppressive education», som også presenteres av Røthing (2020) som en av veiene til kritisk mangfoldskompetanse. Røthing (2020) oversetter «anti-oppressive education» til antidiskriminerende undervisning, fordi hun mener at «diskriminering» er et begrep som er mer i tråd med betegnelsene brukt i lærerplanen enn «undertrykking», som ville være den direkte oversettelsen av «oppressive». Jeg velger å bruke antidiskriminerende slik som Røthing (2020) gjør med tanke på føringer fra lærerplanen, men vil påpeke at selv om «undervisning» er ordet som brukes, handler denne tilnærmingen om alt som skjer i skolen.

Antidiskriminerende utdanning deles opp i fire forskjellige tilnærminger som i ulik grad ivaretar det å forebygge diskriminering. Den første tilnærmingen heter «undervisning for de andre», som handler om å legge opp undervisning med elever som har blitt marginalisert eller ekskludert på grunn av deres minoritetsbakgrunn, og forbedre forholdene for dem i skolen. Styrken med denne tilnærmingen er at det setter fokus på hvor viktig det er at alle elever blir møtt på sine egne premisser i skolen, og kan føle seg inkludert og ivarettatt uavhengig av egne forutsetninger (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020).

Den andre tilnærmingen er «undervisning om den andre» og omhandler det å tilegne seg kunnskap og «den andre». Fordelen med denne tilnærmingen er at denne kunnskapen er viktig i utvikling av kritisk mangfoldskompetanse. Den forutsetter dessuten at alle elever skal tilegne seg kunnskap om alle minoriteter, uansett om de tilhører dem eller ikke. Målet er å legge til rette for at elevene kan utvikle empati, toleranse og aksept. To svakheter med denne tilnærmingen er at den kan forsterke skillet mellom «oss» og «den andre» og bidrar til mer annengjøring. «Den andre» kan også bli posisjonert som en slags representant for sin minoritetsgruppe, noe som kan bidra til å usynliggjøre mangfoldet innad i gruppen. Men den største svakheten er at tilnærmingen ikke legger til rette for at elevene blir satt i stand til å avdekke og reflektere over maktforholdene som skaper et skille mellom «oss» og andre. Eleven blir ikke oppfordret til å tenke kritisk over hva vi betrakter som «normalt», hvordan og hvorfor slike normer skapes, og hva effektene av å opprettholde eller dekonstruere normene er (Kumashiro, 2002, Røthing, 2020).

Nettopp denne refleksjonen og kritiske tenkningen som ikke oppnås med tilnærmingen «undervising om den andre», er målet i de to siste tilnærmingene. Disse tilnærmingene kaller Kumashiro for «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» og «utdanning som endrer studenter og samfunn». Fokuset i disse tilnærmingene rettes mer mot samfunnsstrukturer og dynamikker, og Kumashiro forsvarer de som de mest egnede tilnærmingene for å forebygge diskriminering, skape inkludering og sosial rettferdighet (Røthing, 2020; Kumashiro, 2002). Disse tilnærmingene kan bidra både til å utvide elevenes handlingsrom for kjønnsjøring og til mindre negative holdninger mot skeive, fordi den bidrar til å dekonstruere kjønnsnormer. Når elevene forstår at kjønn er noe vi gjør, og ikke noe vi er kan de i større grad frigjøres til å gjøre kjønn som de selv vil. Når alle har denne samme forståelse av kjønn som noe konstruert så vil også elevene ha mer aksept for de som i stor grad bryter med kjønnsnormer (Kumashiro, 2002). Dette underbygges også av studier som viser at personer som støtter tradisjonelle kjønnsnormer har større tendens til å være mer negative mot skeive mennesker (Herek, 1988; Herek, 2002b).

Røthing (2020) foreslår en annen tilmærning til kritisk mangfoldskompetanse, som kalles ubehagets pedagogikk. Ubegagets pedagogikk tar utgangspunkt i at ubehag har en viktig plass i arbeidet med å «utfordre etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som opprettholder stereotypier og sosial urettferdighet» (Zembylas & Papamichael, 2017 sitert i Røthing, 2020, s. 60). I denne tilnærmingen ligger det også en idé om at det er normalt å føle på ubehag når man snakker om disse temaene, men at det ikke er noen grunn til å ikke ta tak i de «vanskelige» samtale. Ubegaget kan nemlig ses på som en ressurs, fordi følelsen av ubegaget kan være et resultat av å konfrontere egne privilegier, som er en forutsetning for normkritisk pedagogikk (Røthing, 2020).

Gjennomgående arbeid

Arbeidet med kjønns- og seksualitetsmangfold må sist, men ikke minst, være gjennomgående og en integrert pedagogisk praksis, om vi skal oppnå en varig normbevisst hos elever (Røthing, 2020). Hun påpeker at «[d]et er ikke tilstrekkelig å kun føye til en enkelt undervisningsøkt eller forelesning om normer og makt» (Røthing, 2020, s. 54). Poenget er at læreren har mulighet til å bidra til inkludering på alle arenaer uansett hva som gjøres, om det er lek, lesing, matematikk, m.m.

Basert på denne tankegangen, bør også bruk av skjønnlitteratur inngå i en slik prosess. Dette betyr blant annet å benytte enhver anledning man får til å støtte elevenes utvikling av normbevissthet,

inkludert når man «kun» leser bøker eller jobber med skjønnlitteratur, om det er i norsk, andre fag eller høytlesning. Dette er i tråd med Røthing (2020) som mener at oppgaver i skolen «bør åpne opp elevenes perspektiver og mulighetshorisonter framfor å reprodusere forståelsesmåter og normer som er begrensende» (s. 57). Hver gang en lærer eller lærerkollegium ser bort fra stereotyper og normer som naturlig dukker opp i skolekonteksten, mister de en sjanse til å bidra til inkludering og utvikling av mangfoldskompetanse.

3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE

3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign

Den ontologiske posisjoneringen i denne oppgaven kan sies å være sosial konstruktivisme, som står i motsetning til realisme. Dette innebærer en antagelse om at det ikke finnes en objektiv realitet, men at alle typer sosiale fenomener er konstruerte produkter av interaksjon mellom mennesker. Dette inkluderer også alle sosiale «kategorier» vi bruker, som for eksempel kjønn, maskulinitet, også videre. Som følge av dette premisset er språk veldig viktig i sosial konstruktivisme, fordi meningen skapes gjennom interaksjon mellom mennesker, og interaksjonen skjer via språk (Clark et al., 2021). Det som formidles via språk, blant annet gjennom barnelitteratur, bidrar dermed til å forme barnets forståelse av verden, inkludert deres sosiale forventninger til menn og kvinner (Lee & Chin, 2019; Adam & Harper, 2023). Det er derfor viktig å reflektere over hvilke budskap og verdier som formidles.

Opgavens epistemologiske ståsted kan sies å være interpretivistisk. Interpretivisme er et paraplybegrep for en rekke perspektiver og tilnærminger som tar utgangspunkt i at det sosiale ikke kan studeres med tradisjonelle vitenskapelige modeller slik som positivismen foreslår. Noen eksempler for tilnærminger innenfor interpretivisme er fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Disse teoretikerne trekker frem at samfunnsvitenskapens studieobjekt, menneskelig erfaring, er grunnleggende forskjellig fra studieobjektet til naturvitenskapen, som er naturfenomener. De konkluderer deretter med at å studere menneskelig fenomener krever en annen epistemologi og metoder enn det som finnes i naturvitenskapen, og at disse må være mer tilpasset menneskers komplekse erfaringer (Clark et al., 2021).

Mer konkret innenfor interpretivismen kan oppgaven plasseres innenfor hermeneutikk, fordi en stor del av studien går ut på å tolke og analysere tekst. I hermeneutikk er fortolkning sentralt, og et verktøy i det å søke mening. Forskeren fortolker for å få forståelse og veksler mellom å se på helheten og delene av teksten, i det som kalles den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2021).

Videre gjør jeg kort rede for studiens forskningsdesign og valgte forskningsmetoder, som det ifølge Clark et al. (2021) er viktig å skille mellom. Mens forskningsdesignet handler om rammene for både datainnsamling og analysen, er forskningsmetoder den teknikken som brukes for å samle data (Clark et al., 2021).

Når det gjelder forskningsdesign, er denne oppgaven en tverrsnittsstudie fordi jeg undersøker fenomener og sammenhenger på ett bestemt tidspunkt, i motsetning til flere bestemte tidspunkter over lengre tid (som for eksempel longitudinelle studier). En annen viktig faktor som karakteriserer denne studien som en tverrsnittsstudie er at jeg ser på flere «caser», noe som skiller den fra for eksempel case studier, som analyserer kun én case (i dette tilfelle er caser antall bøker som analyseres). En siste karakteristikk av tverrsnittsstudie er at analysedelen går ut på å finne mønstre og sammenhenger, noe jeg forsøker å gjøre i analysen (Clark et al., 2021)

3.2. Metode og fremgangsmåte

Når det gjelder valg av metode er det viktig å ha problemstillingen som bakteppe. Etersom jeg velger å undersøke fremstillinger av kjønn og seksualitet i barnelitteratur som brukes på barneskolen, vil studieobjektet være tekst. Ifølge Bratberg (2012, s. 32) er tekstanalyse en metode som egner seg både til å tolke innhold i tekst, samt å undersøke «vekselvirkningen mellom tekst og samfunnet omkring», og dermed en metode som egner seg for denne oppgaven. Mer spesifikt vil jeg benytte innholdsanalyse, som Krippendorff (2019, s. 24) definerer som «a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use». Det er derfor ideene i tekstene og hvordan de knyttes til den sosiale konteksten de inngår i, som er mitt analyseobjekt. Andre aspekter, som for eksempel forfatterens intensjon, vil være mindre viktige. Utgangspunktet mitt som tekstanalytiker vil være at ideer, motiver og oppfatninger som finnes hos samfunnet teksten er produsert i kommer til uttrykk i teksten som produseres (Bratberg, 2021). Dette analyseperspektivet stemmer overens med

grunnlaget i oppgavens ontologiske tilnærming (beskrevet i kapittel 2.5), som er at språk, og dermed tekster, er kilder til innsikt.

Denne metoden innebærer en del tolkningsarbeid. Ifølge Bratberg (2012, s. 21) dreier tolkning seg om “å avdekke mening ut fra en forforståelse eller kontekst”. Bergström & Boréus (2005 referert i Bratberg, 2021) beskriver at forskeren vil ha ulike tolkningsstrategier og måtte bevege seg mellom disse forskjellige posisjoner, dersom hen ønsker å tolke teksten i kontekst. Forskerens ståsted er viktig i dette perspektivet og kan knyttes til begrepet heuristikk (Bratberg, 2021).

Heuristikk er “erfaringsbaserte antagelser” alle mennesker bærer med seg (Bratberg, 2021, s. 22). Når det gjelder forskerens ståsted, vil forskeren selv ha med seg sin egen heuristikk, som vil gjennomsyre forskningen. Ut ifra dette perspektivet er det umulig for forskeren å være nøytral - de har sine mentale snarveier og forforståelser som preger arbeidet. En viktig konsekvens av dette utgangspunktet er at forskeren må jobbe aktivt med å oppdage sine antagelser, og gjøre dem eksplisitt i tolkningsarbeidet (Bratberg, 2021). Innenfor dette landskapet befinner jeg meg som forsker. Jeg vil ikke påstå å ha et helt nøytralt eller helt objektivt standpunkt fordi, basert på de overnevnte perspektiver, vil dette være urealistisk. Min rolle vil heller være aktiv, og meningen i tolkningsarbeidet som gjennomføres befinner seg et sted mellom meg og teksten, og ikke i teksten i seg selv. På grunn av dette har jeg valgt å bevisst bruke «jeg» i deler av tekster, for å tydeliggjøre når min stemme kommer frem. Samtidig, for å balansere denne posisjonen vil jeg forsøke å tydeliggjøre mine egne antagelser i prosessen, og det vil være et mål å jobbe systematisk i hele analyseprosessen, slik at etterprøvbareheten av undersøkelsen kan økes.

Fordi tekstanalysen har fortolkning som en del av sitt mandat, har den også et kritisk potensial, som dreier seg om å avdekke og analysere rådende samfunnsforhold (Bratberg, 2021). Bratberg (2021, s. 30-31) understreker dette videre med å skrive at det er forskerens ansvar å ikke bare tolke utenfra, men å delta i en «kritisk dialog om sosiale praksiser, hva slags ideer de er forankret i og hvilke implikasjoner de har». Jeg vil argumentere for at lærere har et lignende ansvar, som forankres i læreplanen og skolens mandat i å bidra til å skape et samfunn som er inkluderende for alle. Derfor vil også denne oppgaven basere seg på et slikt kritisk perspektiv, der jeg forsøker en bevisstgjøring rundt tattforgitte antagelser og forestillinger som stammer fra usynlige strukturer og diskurser i samfunnet, og som opprettholdes gjennom sosiale og kulturelle mekanismer. Dette

handler for eksempel om hvordan ideer om kjønn og seksualitet som barn møter i skjønnlitteratur kan knyttes til rådende diskurser som produserer annengjøring, slik som heteronormativitet.

Innholdsanalyse er et mangfoldig felt, med en rekke forskjellige metoder, som for eksempel kvantitativ innholdsanalyse (Bratberg, 2021), Mayrings kvalitative innholdsanalyse (2019), Altheides & Schneiders etnografiske innholdsanalyse (2013) og Stones tematiske innholdsanalyse (1997). Disse forskjellige tilnærmingene varierer blant annet i formål, rigiditet og fremgangsmåte. Innholdsanalyse har i noen sammenhenger blitt betraktet som en ren kvantitativ metode, men mangfoldet av eksisterende tilnærminger innenfor innholdsanalyse viser at det finnes flere muligheter (Drisko & Maschi, 2015).

I denne oppgaven vil jeg benytte en kvantitativ innholdsanalyse, slik som beskrevet av Bratberg (2021), samt en kvalitativ innholdsanalyse basert på Altheides & Schneider (2013) sin etnografiske innholdsanalyse (Altheides & Schneider, 2013). Selv om disse metodene kategoriseres hovedsakelig som kvantitative og kvalitative, er det viktig å påpeke at begge inneholder elementer fra både kvalitative og kvantitative teknikker. Dette er fordi innholdsanalyse betraktes mer som en slags hybrid forskningsmetode, som vil si at den kombinerer teknikker fra både kvantitative og kvalitative tilnærminger (Drisko & Maschi, 2015).

I en tekstanalyse har forskeren flere muligheter når det gjelder måten de møter tekstene på. En vanlig måte å møte tekstene på, som er den jeg velger, er å se på karakterene nesten som om de var ekte mennesker. Dette gjorde også Epstein (2013) i sin analyse av representasjonen av skeive karakterer i 60 barne- og ungdomsbøker. I denne fremgangsmåten vil man blant annet reflektere rundt hvordan karakterene fremstilles i forhold til for eksempel personlighet og atferd, hvordan de forstår og skaper sine identiteter, hvor realistiske de oppfattes å være, og hvilke budskap som formidles via karakterene (Epstein, 2013).

Denne tilnærmingen kan betraktes som etnografisk, i den forstand at etnografi handler om å studere og få forståelse for mennesker, deres tankesett og være- og levemåter (Epstein, 2013; Høgheim, 2020). Som beskrevet i Høgheim (2020, p. 149) handler etnografi om å «løfte fram forståelsen av mennesker; hvordan de oppfører seg, hva som motiverer dem, interesser og verdier, hvordan de relaterer seg til hverandre, reglene som er med på å forme menneskers oppførsel, og meningen bak

symbolske uttrykk som språk, framtoning og væremåte», som er det jeg forsøker å gjøre, men da med litterære karakterer istedenfor mennesker.

Denne etnografiske tilnærmingen forsvaret Altheides & Schneider (2013) som en hensiktsmessig metode for å studere alle produkter av sosiale samspill og konstruksjoner, fordi den fokuserer på «documenting and understanding the communication of meaning, as well as verifying theoretical relationships» (Altheides & Schneider, 2013, s. 25).

Før jeg går nærmere inn på hvordan tekstanalysen anvendes i oppgaven (kapittel 3.2.2. og 3.2.3.) vil jeg i følgende kapittel redegjøre for hvordan datainnsamlingen til analysen har foregått.

3.2.1. Datainnsamling

Problemstillingen for oppgaven er «på hvilke måter er kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteratur som brukes i barneskolen?». Datainnsamlingen har derfor gått ut på å samle titler på skjønnlitterære bøker som har blitt brukt av lærere på barneskolen. Jeg har forsøkt å samle inn to typer titler: 1) skjønnlitterære bøker som har blitt brukt til undervisning og høytlesning generelt, og 2) skjønnlitterære bøker som har blitt brukt til å mer spesifikt undervise om eller synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold. Innsamlingen skjedde i tre faser.

Fase 1 skjedde mens jeg hadde praksis og prosjektet var fortsatt noe umodent. Innsamlingsmetoden har dermed endret seg betraktelig fra fase 1 til fase 2. Mens jeg hadde praksis, fikk jeg muligheten til å spørre flere lærerne om de ønsket å bidra til denne oppgaven. Jeg spurte om jeg kunne få en liste over alle skjønnlitterære bøker de hadde brukt i undervisningen i det siste, og om de hadde brukt skjønnlitteratur til å undervise om eller synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold. Svar til sistnevnte var nei, og derfor hadde de ikke mulighet til å bidra på denne delen. Når det gjelder førstnevnte, ble jeg fortalt at de i liten grad bruker skjønnlitteratur i undervisningen. Dette er muligens ikke en uvanlig praksis i norsk skole, sett i lys av en studie gjennomført av Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020), der de analyserer tekster fra 178 norsktimer på åttende trinn. De fant at lærere i liten grad brukte skjønnlitterære bøker i undervisningen. Lærerne på trinnet hadde imidlertid brukt skjønnlitterære bøker noen ganger til høytlesing, men de hadde ikke valgt disse bøkene selv. Det var bibliotekaren ved skolen som anbefalte dem bøker, og de valgte som regel bøkene som ble anbefalt til dem. Lærerne i teamet rådet meg derfor til å ha en samtale med bibliotekaren, ettersom hen hadde oversikt over alle bøker de brukte til høytlesning. Fra

bibliotekaren fikk jeg en liste over alle skjønnlitterære bøker som hadde blitt brukt til høytlesning på den skolen på daværende tidspunkt.

Til fase to fikk jeg videreutviklet tilnærmingen til innsamlingen, og lagde en undersøkelse som ble sendt ut til alle skoler ved én kommune i området. Undersøkelsen ble delt med rektorer ved alle skolene via e-post. Fordelen med å sende en slik undersøkelse var at jeg i større grad fikk systematisert dataene. Undersøkelsen inneholdt følgende spørsmål:

- 1) Er du lærer på barneskole?
- 2) I hvilket fylke jobber du i?;
- 3) Jobber du på småtrinnet og/eller mellomtrinnet?;
- 4) Hvilke skjønnlitterære bøker har du brukt de siste årene, til både undervisning og høytlesing?;
- 5) Har du brukt skjønnlitteratur til å undervise om kjønn og seksualitet, eller for å synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold? Hvilke bøker brukte du i den forbindelsen?

I denne prosessen møtte jeg to hovedutfordringer. Den første var at jeg fikk kun 3 svar, selv etter at jeg hadde sendt purringer. Jeg fikk tilbakemelding fra noen av rektorer om at undersøkelsen var delt med lærerne på skolen, men jeg fikk fortsatt ingen flere svar. Noen av årsakene som muligens kan knyttes til denne utfordringen er at flere av rektorene ikke har tid til å prioritere slike forespørsler, at lærerne får mange av denne typen henvendelser, eller at temaet for oppgaven kan oppleves som vanskelig for noen av lærerne. Den andre utfordringen var at ingen av lærerne som svarte på undersøkelsen oppga å ha brukt skjønnlitteratur til å undervise om eller synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold.

På grunn av disse utfordringene bestemte jeg meg for å fortsette med innsamlingen av data, og begynte med fase 3 av innsamlingen. Denne gangen utvidet jeg omfanget av innsamlingen med mål om å nå flere lærere. Undersøkelsen ble dermed delt på Facebookgruppen «Undervisningsopplegg». Etter noen få dager hadde jeg fått 14 svar, og hadde da til sammen 17 svar og totalt 68 boktitler. I denne fasen av innsamlingen kom jeg gjennom to utfordringer: en ny og en gammel. Den nye utfordringen var at jeg plutselig hadde for mange titler, og måtte finne en måte å velge ut noen bøker til analysen. Jeg jobbet derfor med å lage et sett med kriterier for hvilke

bøker som skulle inkluderes i analysen. Det første og viktigste kriteriet var at bøkene måtte ha vært nevnt av flere enn én respondent. På denne måten fikk jeg valgt de bøkene som var mest populære i undervisning og høytlesing blant respondentene. Etter å ha sløytet bøkene som ble nevnt kun én gang, hadde jeg en liste med 12 bøker. Av disse 12, var 3 bøker titler på bokserier, der respondentene ikke spesifiserte hvilken bok i serien de brukte. Det ble for eksempel nevnt Pippi Langstrømpe, men ikke hvilken spesifikk bok i serien som ble brukt. Disse 3 titlene ble derfor også fjernet. Jeg har i tillegg valgt å fjerne bøker som ikke hadde menneskelige karakterer.

I tillegg til disse bøkene som ble brukt til undervisning og høytlesning generelt, forsøkte jeg å samle titler på skjønnlitterære bøker som ble brukt til å undervise om eller synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold. Dette var den samme utfordringen jeg hadde møtt tidligere, og som dukket opp igjen: jeg slet fortsatt med å få inn boktitlene. Etter 17 svar, var det kun 3 respondenter som oppga å ha brukt skjønnlitteratur til å synliggjøre eller undervise om kjønns- og seksualitetsmangfold. Disse nevnte de samme 2 bøkene. Selv om det er færre enn jeg ønsket å få samlet inn, inkluderte jeg likevel disse to bøkene i analysen, og fikk en foreløpig liste med 9 skjønnlitterære titler (vedlegg 2).

I resultatene fra undersøkelsen var det altså 14 av 17 lærere som oppga at de aldri har brukt skjønnlitteratur til å undervise om eller synliggjøre kjønns- og seksualitetsmangfold. Selv om disse tallene ikke åpner for generaliseringer, peker de muligens på at det er uvanlig å bruke skjønnlitteratur i undervisning om kjønn og seksualitet i den norske skolen. Det foreligger her en problemstilling om i hvilken grad utnyttes potensialet for bruk av skjønnlitteratur i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold, noe som hadde vært interessant å undersøke.

Selv om det hadde vært nyttig å få samlet inn flere svar måtte jeg stoppe innsamlingen for å kunne gå videre i oppgaveskrivingen og begynne med analysen. På dette tidspunktet hadde jeg en liste med både eldre og nyere bøker. Den eldste er fra 1983, og den nyeste fra 2021. Alderen på bøkene vil ha innvirkning på bildet bøkene gir av det samfunnet bøkene ble skrevet i. Gamle bøker risikerer derfor å ikke være representative i forhold til nåværende realitet. Grunnen til at jeg likevel valgte å samle bøker slik som jeg har gjort, er fordi jeg er mest opptatt av å se på bøker som lærere velger og som de bruker. Innsamlingen viser at dette ikke nødvendigvis er nyere bøker. Ved å samle boktitler direkte fra lærere kan jeg vite at jeg analyserer bøker som faktisk får plass i skolen.

Om det stemmer at et utvalg av nyere bøker ville gitt meg mer mangfold enn utvalget i oppgaven er dessuten diskutabelt. Lindbach (2021), som er barnebibliotekar, hevder at vi nå har flere kjønns- og seksualitetsmangfoldige bøker enn det var på 1980-tallet. Samtidig mener hun at vi ikke har kommet langt: fortsatt finnes det få barnebøker med skeiv representasjon, og de fleste av dem problematiserer i større grad enn de normaliserer tematikken (Lindbach, 2023). Selv i de siste årene, er det ikke utgitt mange bøker med skeiv representasjon. I 2022, som var skeivt kulturår, ble det kun utgitt tre norske boktitler med skeiv representasjon. Dersom man tar med oversatte titler, kan man legge til én bokserie fra USA (Lindbach, 2023).

For å avgrense utvalget videre på grunn av oppgavens omfang, gjennomførte jeg en kort versjon av det Clark et al. (2021, s. 382) forklarer som *generic purposive sampling*, som beskrives slik: «the researcher draws up criteria for the kinds of cases they will need to address the research questions. They then identify appropriate cases, and then sample units from within those cases».

For å gjennomføre denne prosessen, skumleste jeg alle bøkene på lista og valgte de bøkene som var mest relevante for analysen. Dette baserte jeg på i hvilken grad bøkene kunne tilføye nye perspektiver i analysen og muliggjøre det å i større grad vise kontraster i forskjellige fremstillinger. Jeg forsøkte dessuten å ha et variert utvalg av type hovedkarakterer, og tok utgangspunktet i at jeg ville ha minst to gutter og to jenter som hovedkarakterer. Det var i tillegg viktig å ha med minst én bok som ble nevnt i undersøkelsen under spørsmål om undervisning og synliggjøre av kjønns- og seksualitetsmangfold. Jeg landet til slutt på en liste med 5 bøker (vedlegg 2).

3.2.2. Kvantitativ tekstanalyse

Det første forskningsspørsmålet som ønskes besvart er «Hvor mange og hva slags kjønnsidentiteter/-uttrykk og seksuell orientering finnes i utvalgt skjønnlitteratur?». Dette spørsmålet peker i en kvantitativ retning, ettersom det krever en måling av forekomst av bestemte elementer, altså kjønnsidentiteter og seksuell orientering. For dette anbefaler Bratberg (2021, s. 119) bruk av en kvantitativ innholdsanalyse, definert som «teknikker for sammenfatning og beskrivelse av innhold i tekst ved hjelp av kvantitative mål». Mer konkret vil jeg telle antall karakterer i boka, og kategorisere dem innenfor forskjellige kategorier for kjønnsidentitet og seksuell orientering. For denne registreringen benytter jeg flere Excel-ark med gjeldende

kategorier: ett ark for hver bok pluss ett ark for alle bøker samlet. For å avgrense hvilke karakterer som tas med, teller jeg kun karakterene som både snakker og har et navn.

Ifølge Bratberg (2021) har kvantitativ innholdsanalyse en vitenskapelig forankring som er nærmere naturvitenskapelig tradisjon når sammenlignet med andre tradisjoner for tekstanalyse, som for eksempel diskursanalyse. Noen kjennetegn av denne forankringen er at analysen er mer standardisert og at det er mindre rom for tolkning enn i andre teknikker. Følgelig er en av fordelene med kvantitativ innholdsanalyse at den preges av mer etterprøvbarehet enn andre tekstanalyseteknikker. På den andre siden er en ulempe ved kvantitativ innholdsanalyse at den ikke dekker meninger som går utover det som er kvantitativt og observerbart (Bratberg, 2021). Målet i denne analysen er dermed ikke å analysere *hvordan* forskjellige identiteter fremkommer eller fremstilles, mens *hvor ofte* de gjør det. Denne svakheten vil imidlertid kompenseres med metodevalget for de andre forskningsspørsmålene, som i større grad fokuserer på meninger som den kvantitative delen i mindre grad klarer å fange opp.

Når det gjelder forskerrollen i innholdsanalysen, er den mer nøytral sammenlignet med de andre analyseteknikkene. Dette kan knyttes til at det er mindre fortolkningsrom og mer objektivitet, og at det legges vekt på repliserbarhet. Et annet kjennetegn på kvantitativ innholdsanalyse er at den skal være styrt av klare analytiske kategorier, og derfor også deduktiv (Bratberg, 2021). For å få til denne formen for styring, har jeg utarbeidet et sett med klart operasjonaliserte variabler, slik som anbefalt av Bratberg (2021).

Variablene som blir brukt i analysen tar først og fremst utgangspunkt i problemstillingen. Det som ønskes målt er forekomst av forskjellige kjønnsidentiteter og seksuelle orienteringer, som er delt opp i underkategorier. For en kort versjon av alle variabler og operasjonalisering av dem, se tabellen under. For en mer utfyllende oversikt over operasjonaliseringen med kommentarer/forklaringer, se vedlegg 3.

Tabell 3 Rammeverk for kvantitativ analyse

Kjønnsidentitet	Operasjonalisering
Kvinne	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som «kvinne» i teksten • Refereres til med pronomen «hun». • Har et navn som betraktes som «kvinnelig». • Beskrives med fysisk feminine egenskaper, for eksempel kroppsfasong, kjønnsorganer, menstruasjon osv.
Mann	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som mann i teksten • Refereres til med pronomen «han». • Har et navn som betraktes som «mannlig» i norske samfunn. • Beskrives med fysisk maskuline egenskaper, for eksempel kroppsfasong, kjønnsorganer, osv.
Cisperson	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som cisperson i teksten • En person som ikke identifiserer seg som transperson • En person som ikke spesifiseres av teksten som transperson
Transperson	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som transperson i teksten • En person som spesifiseres av teksten som transperson
Ikke-binær	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som «ikke-binær» i teksten • Refereres til med kjønnsnøytrale pronomer, slik som «hen» eller «de» • Har et kjønnsnøytralt navn • Spesifiseres i teksten som ikke-binær • Spesifiseres av teksten som hverken mann eller kvinne, eller både mann og kvinne
Kjønnskreativ	<ul style="list-style-type: none"> • Oppfyller kriteriene for «mann», samtidig som de viser et tradisjonelt feminint kjønnsuttrykk. • Oppfyller kriteriene for «kvinne», samtidig som de viser et tradisjonelt maskulint kjønnsuttrykk.
SEKSUELL ORIENTERING	
Tydelig tiltrukket samme kjønn	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiserer seg selv som en person som tiltrekkes av samme kjønn. • Det spesifiseres i teksten at person er tiltrukket samme kjønn. • Karakteren beskrives med en betegnelse som viser til at personen tiltrekkes samme kjønn, for eksempel homofil eller lesbisk. • Karakteren viser romantisk eller seksuell interesse for en person av samme kjønn
Tydelig tiltrukket flere enn ett kjønn	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiserer seg selv som en person som tiltrekkes av flere kjønn. • Det spesifiseres i teksten at person er tiltrukket flere kjønn. • Karakteren beskrives med en betegnelse som viser til at personen tiltrekkes flere enn ett kjønn, for eksempel bifil eller panfil.
Heterofil	<ul style="list-style-type: none"> • Karakteren identifiserer som heterofil i teksten • For mannlige karakterer, viser de romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for kvinner; og for kvinnelige karakterer, viser de romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for menn
Ikke spesifisert	<ul style="list-style-type: none"> • Karakteren viser ikke romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for noen andre i teksten

Kriteriene i operasjonaliseringen rangeres etter prioritet i analysen. Det vil si at jeg begynner med å se på det første kriteriet på lista, og hvis dette er innfridd vil jeg ikke se videre på de andre kriteriene. Dersom det første kriteriet ikke er innfridd, eller er uklart i teksten, vil jeg stegvis gå videre til de neste kriteriene for å kunne komme til en konklusjon. Kriteriene går fra mer alminnelige og objektive til mer subjektive, og ved å ha denne stegvise prioriteringen sørger jeg for å gjøre analysen mest mulig objektiv. Kriteriene kan betraktes som alminnelige, og jeg har derfor utarbeidet dem selv, basert på egne forståelser og erfaringer, samt definisjoner og teori i oppgaven. Kriteriene er ikke heldekkende for kjønnsidentitet og seksuell orientering, og noe mer

subjektive kriterier kunne ha blitt inkludert, som for eksempel personlige egenskaper. Jeg har imidlertid valgt å ikke inkludere mer subjektive kriterier, for å kunne gjøre den kvantitative analysen mest mulig objektiv. De mer subjektive aspektene er også fortsatt viktige, og vil dermed bli dekket i den kvalitative delen av analysen.

Kategoriene plasseres i et Excel-ark som benyttes i hyppighetsanalysen.

Tabell 4 Tabell anvendt i kvalitative analysen

BOKTITTEL:		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN:		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer				
Prosent av totalen:				
Barn/Ungdom				
Voksen				
Prosent:				
Høy status:				
Lavstatus				
Prosent				
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer				
Prosent av totalen:				
Barn/Ungdom				
Voksen				
Prosent:				
Høy status:				
Lavstatus				
Prosent				
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:				
Prosent av totalen:				
Kvinner:				
Menn:				
Prosent				
Barn/ungdom:				
Voksen:				
Prosent:				

I de to øvre delene av tabellen er det fremkomst av kjønnsidentiteter som registreres, mens i den nederste delen er det kategorier knyttet til seksuell orientering som registreres. Karakterene kan inngå i flere kategorier, for eksempel mann og kjønnskreativ eller kvinne og transperson. Dersom fremstillingen av karakterene åpner for flere tolkninger, vil jeg plassere karakteren i alle kategorier som jeg tenker kan være mulige.

Det er selvfølgelig svært komplekst å snakke om kjønnsidentitet, og forsøke å opprette kategorier som karakterer klassifiseres i, slik som jeg gjør her. I samfunnsdebatten vil noen kanskje argumentere for at det å ha slike kategorier i seg selv kan være negativt med tanke på det å støtte trygg identitetsutvikling og forebygge diskriminering, og at det viktigste er at alle kan føle at de kan være hvem de er uten at vi bruker «båser». Samtidig vil andre argumentere for at slike

kategorier kan bidra til en tryggere identitetsutvikling, ved at den enkelte kan føle mer identitetsbekreftelse og tilhørighet.

Denne diskusjonen om hva kategorier for kjønn og seksualitet kan bidra til eller ikke er selvfølgelig relevant. Til tross for det, møter jeg i denne oppgaven behovet for å bruke slike kategorier med mål om å kunne drøfte muligheter og perspektiver. For å snakke om kjønnsidentitet trenger vi å sette ord på fenomener og bruke begreper som hjelper oss med å reflektere rundt forskjellige synspunkter. Dette kan også knyttes til teoridelen i oppgaven, som etablerer at mennesker forstår verden ved å skape og administrere kategorier. Samtidig vil jeg understreke at disse kategoriene ikke er faste, og mange vil nok ha en forståelse av dem som er annerledes fra min. Det er ikke snakk om en fasit for kategorier om kjønnsidentitet og seksuell orientering, men om én mulighet. Listen er heller uttømmende, og det finnes mange andre begreper for kjønnsidentitet og seksualitet.

Mitt håp er at gevinsten oppgaven byr på vil veie ut mulige negative konsekvenser av å bruke slike kategorier. Samtidig er jeg opptatt av at disse kategoriene først og fremst finnes for at mennesker selv skal kunne identifisere seg med dem av eget ønske, ikke for at de skal plasseres i kategoriene av andre. For å tydeliggjøre dette i analysen, har jeg brukt samme kriteriet på første plass i prioriteringen under alle kategorier: at karakterene selv identifiserer seg som den «merkelappen» der er snakk om. Dersom de gjør det, så er det nok til at de plasseres i den kategorien, og hvis ikke, så fortsetter jeg ved å se på de neste kriteriene.

3.2.3. Kvalitativ tekstanalyse

Ifølge (Drisko & Maschi, 2015, s. 4) skal en god innholdsanalyse være “systematic, methodologically based, and transparently reported”. Denne føringen dekkes ofte i kvalitative tekstanalyse med en deduktiv tilnærming til dataene. En ulempe med en restriktiv deduktiv metode er at forskeren kan gå glipp av andre viktige aspekter i datamateriale (Tjora, 2019). Jeg ønsket å fortsatt være åpen for funn som ikke dekkes i analyserammeverket, og fortsatt til en viss grad kunne jobbe induktivt. Med dette tatt i betraktning var det hensiktsmessig å velge den tilnærmingen som Tjora (2019) kaller SDI – stegvis deduktiv induksjon.

Den deduktive delen av analysen baserer seg på det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 2.3 for ikke-skeive karakterer og kapittel 2.5.2. for skeive karakterer. For å gjøre teorien og forskningen

mer oversiktlig og anvendbar har jeg valgt å systematisere alle aspekter som skal analyseres, organisere dem ut ifra teoretisk forståelse og semantisk nærhet og presentere dem i tabellformat. Dette vil gjøre analysen mer ryddig for leseren, samtidig som det kan bidra til å gjøre analysen mer transparent. Alle aspektene fra teoridelen er tatt med, med unntak av de som gjentar seg. Fordi disse allerede ivaretas, har de blitt fjernet. For eksempel egenskapene «hengiven» og «submissive» går ut på det samme, og jeg har dermed beholdt kun «hengiven». Resultatet av systematisering er to tabeller (vedlegg 5): den ene vil anvendes i analysen av skeive karakterer/bøker med skeive karakterer, mens den andre vil anvendes i analysen av ikke-skeive karakterer. Målet er å få en oversikt over hvordan karakterene fremstilles med tanke på til kjønn og seksualitet. Rammeverket inneholder begreper på både norsk og engelsk fordi jeg bruker begrepene slik som de er brukt i litteraturen, som inneholder begge deler.

For analysen av ikke-skeive karakterer analyserer jeg konformitet til maskuline og feminine normer for både gutter og jenter, fordi jeg bygger på forståelser fra skeive perspektiver der det å være mann eller kvinne ikke må knyttes til tradisjonelle normer for kjønn. Ved å analysere karakterene på denne måten vil jeg også kunne analysere hvor kjønntypiske karakterene er, og om jeg finner motstereotyper.

Mens det i den kvantitative analysen er tatt med alle karakterer som snakker og navngis i analysen, er det kun skeive karakterer og hovedkarakterer som analyseres i den kvalitative analysen. Dette fordi den kvalitative analysen er mer tidkrevende og omfattende og begrenses av oppgavens omfang.

Den induktive delen av den kvalitative analysen vil handle om aspekter som ikke ivaretas i overnevnte tabeller, men som fortsatt handler om kjønn og seksualitet og dermed er relevante for analysen. Disse funnene beskrives som «andre funn» i egne underkapitler for hver bok.

3.3. Vurdering av forskningskvalitet

For å diskutere forskningskvalitet benyttes det ofte tre kriterier: pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Tjora, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Disse begrepene er noe omdiskuterte når det gjelder kvalitativ forskning, men i henhold til diskusjonen om temaet i Tjora (2017) og Postholm & Jacobsen (2018) vil begrepene fungere godt for å belyse kvaliteten i min forskning.

Det første kriteriet er pålitelighet som knyttes til «refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Både Postholm & Jacobsen (2018) og Tjora (2017) trekker frem forskerens posisjon som et viktig aspekt ved pålitelighet, og hvordan pålitelighet krever at forskeren reflekterer over egen påvirkning på forskningen og gjør prosessene transparente slik at leserne kan reflektere over dem. Det vises til at en positivistisk tilnærming, der forskeren betraktes som helt objektiv og nøytral, er urealistisk og at forskeren som regel vil ha en eller annen form for engasjement for temaet som forskes på. Dette engasjementet kan være positivt, for eksempel i at forskeren i større grad har innsikt i relevante forhold eller har en sterk motivasjon. Samtidig kan engasjementet være en ulempe og blant annet føre til at forskeren har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2017). For å unngå de negative sidene med forskerens subjektivitet og styrke studiens pålitelighet, er det viktig at forskeren bevisst reflekterer over egen posisjon og forteller om forholdene internt i undersøkelsen (Tjora, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å beskrive min posisjon og refleksivitet (kapittel 3.5), og ved å sørge for høy grad av transparens i metodiske valg, prosesser og konklusjoner. Jeg har blant annet brukt formuleringer med «jeg» i resultat- og drøftingsdelen for å øke studiens transparens og tydeliggjøre min subjektive posisjon som forsker.

Gyldighet er det neste kriteriet for forskningskvalitet og handler om forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2017). Kvale (1997 referert i Tjora, 2017) foreslår å dele gyldighet opp i to typer: kommunikativ og pragmatisk. Kommunikativ gyldighet handler om hvordan en forskningsstudie forholder seg til aktuelle teorier og perspektiver i feltet, og kan styrkes ved at forskeren tydeliggjør sammenhengen mellom hvordan forskningen praktiseres ut ifra spørsmålene som stilles og hvordan man kommer frem til disse spørsmålene basert på etablert kunnskap fra tidligere forskning. Med andre ord er det viktig å finne en hensiktsmessig sammenheng mellom studieobjekt og forskningsspørsmål, og metoden. Jeg har forsøkt å oppnå høy kommunikativ gyldighet på to måter: å forankre min forskning i relevant annen forskning ved å bygge et solid kunnskapsgrunnlag og et forskningsbasert teoretisk rammeverk; og et bevisst valg av metode som treffer, og klarer å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Pragmatisk gyldighet dreier seg om i hvilken grad forskningen fører til endring eller forbedring. Min forskning har ikke direkte kontakt med respondenter eller aktører fra skolen, som er miljøet for studieobjektet, og har på denne måten ikke en direkte påvirkning som fører til endring i

forskningskonteksten. Samtidig kommenterer forskningen forhold i samfunnet og etablerer en diskusjon om kjønn og seksualitet som er relevant for skolens mandat. På denne måten kan den indirekte bidra til en forbedring når det gjelder inkludering av kjønns- og seksualitetsminoriteter.

Det siste kriteriet for forskningskvalitet ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er overførbarhet, som dreier seg om i hvilken grad resultater fra en kontekst kan generaliseres/overføres til beslektede fenomener. Når det gjelder kvalitativ forskning, handler dette i stor grad om i hvilken grad beskrivelsene i forskningen kan oppleves som gjenkjennbare for leserne. Dette kalles den naturalistiske generaliseringen. I en forskning som betraktes som overførbar vil leseren kunne trekke paralleller mellom forskningen og egen kontekst. Forskingen vil på denne måten være nyttig og relevant, og fungere som et tanke- og utviklingsredskap for leseren. For at dette skal kunne skje er det viktig at forskeren klarer å gjøre både prosesser og resultater transparente, (Postholm & Jacobsen, 2018) noe jeg har etterstrebet. Jeg vil også argumentere for at min forskning kan fungere som tanke- og utviklingsredskap i den forstanden at den belyser måter for hvordan kjønns- og seksualitetsnormer kan komme til uttrykk i barnelitteratur. Denne innsikten kan overføres til skolekonteksten og støtte lærere med å bedre sin praksis når det gjelder utvikling av mangfoldskritisk kompetanse. Dette er i tråd med det Gudmundsdottir (2001 referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 243) som mener at «hensikten med klasseromsforskning er å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre».

Postholm & Jacobsen (2018, s. 242) oppsummerer diskusjonen om forskningskvalitet med å skrive at god forskning oppfyller følgende kriterier: «forskeren forankrer sin forskning i teori og andres forskning», «forskeren åpent og eksplisitt redegjør for de valg som er gjort i forskningsprosessen, og reflekterer over hvilke konsekvenser disse valgene kan ha hatt for resultatene» og «forskeren går i dialog med de som utgjør forskningsgrunnlaget». Med redegjørelsen i dette kapittelet til grunn, vil jeg argumentere for at min forskning oppfyller disse kriteriene, og jeg anser dermed studiens samlede troverdighet (= pålitelighet + gyldighet + overførbarhet; Postholm & Jacobsen, 2018) som tilstrekkelig.

3.4. Forskningsetiske betraktninger

Å gjennomføre en forskningsstudie innebærer å måtte ta hensyn til etiske prinsipper og retningslinjer, spesielt i samfunnsforskning (Johanssen et al., 2021). Den nasjonale

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt retningslinjer for forskningsetikk i samfunnsvitenskap, som oppsummeres av Johanssen et al. (2021, s. 45) i tre typer hensyn: 1) «Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi», 2) «Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv» og 3) «Forskerens ansvar for å unngå skade». I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har ivaretatt disse hensynene i min forskning.

Det første av disse hensynene er ivaretatt gjennom den frivillige naturen til undersøkelsen, og at deltakerne hadde mulighet til å trekke svarene sine fra undersøkelsen fortløpende. Det andre av hensynene er naturlig ivaretatt da undersøkelsen er anonym, med utgangspunkt i informasjonen fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt; Sikt, u.å.) og utdanningsinstitusjon (Høgskolen i Innlandet, u.å.) om hvordan man gjennomfører et prosjekt anonymt. Dette var min bakgrunn for å utelate spørsmål fra undersøkelsen som kan være direkte eller indirekte identifiserende av informantene. Ved å gjennomføre undersøkelsen gjennom tjenesten Nettskjema var dette enkelt, da jeg fikk svar uten å samle inn for eksempel e-post- eller IP-adresser. Det siste av hensynene, om å unngå skade, blir ivaretatt da dette er en 100 % anonym undersøkelse, som ingen kan finne ut at informantene har deltatt i, med mindre de deler det selv. Temaet til undersøkelsen er heller ikke belastende dersom noen skulle finne ut av deltakelsen.

Clark et al. (2021) skriver at forskningsetiske betraktninger også må ta i betraktning hvordan forskerens politiske posisjonering kan påvirke studien. Argumentasjonen bygger på en antagelse om at forskeren aldri kan være helt nøytral, og at forskningen dermed vil preges av blant annet deres politiske syn. En forsker som tar denne posisjoneringen, bør også utøve refleksivitet – det vil si å være åpen om og reflektere over egne utgangspunkt og verdier, og hvordan de kan påvirke forskningen (Clark et. Al., 2021). For meg betyr dette å være åpen og reflektere over hvordan min egen identitet og seksuelle legning som kvinne og som panfil kan påvirke min analyse og forståelse. En relevant tilnærming i denne sammenhengen er «conscious partiality», der forskeren bevisst lar egne verdier og politiske utgangspunkt påvirke forskning (Clark et. Al., 2021). Dette er tilnærmingen jeg adopterer som forsker ettersom jeg bevisst bygger på verdier om likeverd og likestilling. Økt kjønns- og seksualitetsmangfold antas å være positivt og ønskelig, selv om det ikke nødvendigvis er enighet om dette ellers i samfunnet. En måte som min posisjonering som forsker kommer frem i forskningen på, er ved bruk av «jeg» i noen sammenhenger i teksten for å tydeliggjøre min subjektivitet. Videre har jeg et politisk utgangspunkt som vektlegger perspektiver

som har fokus på å løfte minoriteter og inkludering, med en antagelse om at denne tilnærmingen vil kunne bidra til mer likeverd og likestilling i skolen og samfunnet.

En annen etisk problemstilling jeg har møtt når det gjelder det politiske, er kategoriseringen av mennesker, som foregår som en del av oppgaven. Denne utfordringen er nærmere beskrevet i kapittel 1.6, der det konkluderes med at tilnærmingen krever grundige refleksjoner av forskeren, blant annet rundt bruk av begreper om menneskers identiteter og seksuelle legninger.

4. RESULTATER

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra innholdsanalysen, både den kvantitative og kvalitative delen. Kapitlet er delt opp i underkapitler for hver bok og den respektive kvantitative analysen, som deretter deles opp i underkapitler for den kvalitative analysen som inkluderer både analyse av enkelte karakterer og andre funn.

4.1. Gangster-bestemor

Gangster-bestemor (Williams, 2014) handler om en gutt som heter Ben, som hater å være hjemme hos bestemor. Ben oppdager imidlertid at bestemoren hans er en hemmelig gangster, og bli mer glad i å tilbringe tid med henne. Sammen planlegger de et kupp for å stjele kronjuvelene. De gjennomfører en rekke listige triks og møter forskjellige karakterer underveis.

4.1.1. Gangster-bestemor – Kvantitativ analyse

Resultatene for den kvantitative analysen for *Gangster-bestemor* finnes i tabellen nedenfor:

Tabell 5 Kvantitativ innholdsanalyse av Gangster-bestemor

BOKTITTEL: Gangster Bestemor		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN: 12		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer	5	7	12	
Prosent av totalen:	41,67 %	58 %	100 %	
Barn/Ungdom	0	1	1	
Voksen	5	6	11	
Prosent:	100% av kvinnen er voksne	86% av mennene er voksne	92% av cis-personene er voksne	
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer	0	0	1	
Prosent av totalen:	0	0	8 %	
Barn/Ungdom	0	0	0	
Voksen	0	0	1	
Prosent:	0	0	8% er voksne	
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:	0	0	3	9
Prosent av totalen:	0	0	25 %	75 %
Kvinner:	0	0	2	3
Menn:	0	0	1	6
Prosent:	0	0		
Barn/ungdom:	0	0	0	1
Voksen:	0	0	3	8
Prosent:	0	0	100% voksne	89% voksne

Her ble det analysert til sammen 12 karakterer. Av de totale 12 karakterer identifiseres 5 av dem som kvinner, og alle av dem er voksne; resten av de 12 karakterene, altså 7 stk, identifiseres som menn, og 6 av dem er voksne. Det er hverken tydelige transpersoner eller tydelige ikke-binære personer i boka. Det er heller ingen karakterer som er tydelig tiltrukket flere eller samme kjønn. Det er samtidig flere karakterer som ikke kan identifiseres innenfor en kategori for seksuell orientering fordi dette ikke er nevnt eller antydning på noen måte, for eksempel ved at leseren ikke får vite om karakteren har romantisk partner eller ikke.

4.1.2. Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: kjønnskreativitet og Flavio Flavioli

I denne boka finner jeg én karakter som kan betraktes som kjønnskreativ, som heter Flavio Flavioli. Flavio refereres til med pronomen «han», og er en profesjonell danser. Mor og far til Ben ser ofte Flavio på TV, og snakker mye om han. Flavio beskrives i boka som den «feiende flotte, solariumsbrune danseren og storsjarmør fra Italia» (s. 12). Flavio «vrikket på hoftene og knuste hjertene til tusenvis av kvinner i en viss alder» (s. 50). Moren til Ben eier blant annet en «limegrønn stringtruse» som Flavio tidligere hadde brukt tidligere (s. 73). I boka får Ben og hans familie møtt Flavio i virkeligheten i en dansekonkurrans som Ben klarer å rote seg borti mot sin vilje. I anledningen beskrives Flavio som «enda mer glitrende» enn på TV (s. 209), som «evig smilende» (s. 213) og har på seg et antrekk som «satt klistret på som plastfolie» (s. 209).

I henhold til det teoretiske rammeverket om kjønnsnormer for menn og kvinner, utfordrer Flavio normene for maskulinitet på flere måter: med sitt yrke og lidenskap, med sine klær og med sin

flamboyante og smilende væremåte. Som en skeiv karakter passer Flavio inn i noen av stereotypene om homofile menn: campy, opptatt av utseende, fashionable, stereotypisk feminin og flamboyant. Flavio er på denne måten en karakter som ut ifra våre stereotypiske antagelser kan antas å være homofil, men boka gir ingen konkret antydning til hva Flavio sin seksuelle orientering er.

Vi møter Flavio fra Bens perspektiv. Ben mener at han ikke er noe Flavio Flavioli, og dessuten «hater han selskapsdans» (s. 101). Ben er i tillegg ingen fan av feminine egenskaper eller uttrykk, noe vi finner gjentatte ganger i boka, som i dette eksemplet: «Ikke bare måtte han [Ben] danse, men han var også nødt til å danse sammen med en jente! Og ikke bare en hvilken som helst jente, men en avskyelig veslevoksen, sprudlende, trikotkledd og solariumsbrun en, med altfor mye sminke» (s. 117). Måten jenter beskrives på er ikke så langt unna måten Flavio også beskrives i boka. Det kan i tillegg virke som om Ben er noe sjalu på hans foreldres lidenskap til selskapsdans, som i stor grad ikoniseres i deres besettelse for Flavio, når han for eksempel tror at foreldrene er «mer glad i selskapsdans enn i han» (s. 10). Som leser, fordi vi opplever denne verdenen fra Bens perspektiv, er det vanskelig å oppfatte Flavio som noe mer enn en komisk, overekstravagant og noenlunde irriterende karakter som vi ikke skal sympatisere med. Fra Bens perspektiv er Flavio en karakter med lav status, noe som øker sjansene for at leseren også opplever Flavio på samme måte.

4.1.3. Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Ben)

Hovedkarakteren Ben er en cirka 11 år gammel gutt som bor sammen med moren og faren sin. Ben er en oppfinnsom og eventyrlysten gutt som ofte er på utkikk etter spenning i livet sitt.

Tabell 6 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Gangster-bestemor»

BESKRIVER BEN	BESKRIVER IKKE BEN	SKOLE OG FRITID
<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotional control • Independence • Self-reliance • Feels superior • Power over women • Forsvarer egne meninger • Can make decisions easily • Active • Pågående • Physically fit • Never gives up easily • Stands up well under pressure • Viljesterk • Very wordly • Risk-taking • Very little need for security • Lives life without much thought for the future • Dårlige holdninger mot kvinner • Forståelse av fare som noe spennende <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feelings easy hurt • Highly needful of other's approval • Not aggressive 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aggressive • Dominant • Self-confident • Selvhevdende • Likes themselves the way they are • Violence • Often gets into serious physical fights • Pursuit of status <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Very excitable in a major crisis • Cries easily • Emotional • Moody • Kind • Able to devote self completely to others • Helpful to others • Aware of feelings of others • Understanding of others • Warm in relations with others • Viser medfølelse • Følsom for andres behov • Relational • Hengiven • Gentle • Sweet & nice • Thinness • Invest in appearance • Poor appetite • Honesty • Often bothered by things that usually does not bother them 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferanse for physical education og science • Lite interesse for morsmålsfag • Lite interesse for musikk • Liker å sykle • Liker ikke dans <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Høy interesse for humanities <p>Høy konformitet til kjønnsnormer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lav skoleengasjement og tilhørighet • Lav akademisk måloppnåelse

Gangster Bestemor

Ben

Ben kan sies å konformere til flere maskulinitetsnormer, når det gjelder både egenskaper/væremåte og holdninger til skole og fritid. Noen av maskulinitetsnormer som Ben konformerer til som vil være relevante for analysen er *emotional control*, *self-reliance*, dårlige holdninger mot kvinner og forståelse av fare som noe spennende. Maskulinitetsnormer Ben *ikke* konformerer til som er relevante for analysen er: vold, dominans og aggressivitet. Ben konformerer i tillegg *ikke* til flere feminine normer som relaterer til mellommenneskelige relasjoner, som for eksempel å vise medfølelse, *kindness*, og *relational*.

Ben er svært lite glad i skole, og viser lavt skoleengasjement og -tilhørighet. Han viser også lav akademisk måloppnåelse, og hater å lese.

Ben kan sies å være en kjønnsstereotypisk gutt, basert på hvordan han i hovedsak konformerer til maskuline normer og i stor grad avviser feminine normer. Ben viser også to av tre hypermaskulinitetsnormer, og kan i noe grad dermed betraktes som en kjønnsstereotypisk gutt. For en mer utfyllende oversikt over analysen, se vedlegg 5.

4.1.4. Gangster-bestemor – Kvalitativ analyse: andre funn

Jenter og feminine egenskaper

Ben har sterke negative meninger om jenter og feminine egenskaper. Han blir svært frustrert i boka når han mot sin vilje skal delta i en dansekonkurranse og må ha ei jente som dansepartner (jmfør s. 117 i *Gangster Bestemor* tidligere sitert på s. 66). Denne holdningen kan kanskje knyttes til ubekvemhet rundt seksualitet generelt, og at Ben ikke enda har kommet til en livsfase der han begynner å føle på at seksualitet er naturlig. Han er imidlertid ikke bare frustrert over at han må danse med ei jente, men er spesielt frustrert over at han må danse med ei jente som han oppfatter som veldig feminin.

I tillegg til å betrakte visse feminine aspekter som negative, har Ben dessuten en trang forståelse av feminitet. Dette synes for eksempel når han tenker at «elleve år gamle jenter vanligvis ikke stjeler diamanter. Glitterpenner, hårspenner, små lekeponnier, kanskje, men definitivt ikke diamanter» (s. 88). Formuleringen er ikke at barn ikke gjør det, men at *jenter* ikke gjør det. Implisitt uttrykkes det at gutter kan stjele diamanter, og at gutter og jenter ikke er likestilte i hva de kan gjøre. Boka uttrykker i et annet eksempel en lignende normativ forståelse av feminitet, når foreldrene til Ben skal på kino og en «jentefilm», som beskrives som «romantikk og kyssing og sånt kliss. Skikkelig ekkelt».

I *Gangster Bestemor*, som fortelles fra en gutts perspektiv, er det få skildringer som handler om skjønnhet. Dette er relevant med tanke på at å bry seg om utseende kategoriseres som en feminitetsnorm. Når det gjelder skildringer av hår for eksempel, er det kun 3 og de dreier seg ikke om skjønnhetsidealer. For eksempel når bestemoren til Ben ligger på sykehuset beskrives hun slik: «[h]året hennes lå helt flatt oppå hodet hennes, hun hadde verken briller eller tenner, og hun hadde ikke sine egne klær, men standard pasientklær fra sykehuset» (s. 155).

Heteronormativitet

Seksualiteten til Ben blir satt under lupen i en spesifikk scene i boken, der en heteronormativ antagelse kommer frem. Moren til Ben tror at han skjuler et pornoblad mens de snakker sammen på rommet til Ben. Hun sier til Ben at det ikke er noe å skamme seg over, og at det bare er sunt at han viser interesse for jenter. Her antar moren til Ben at han liker jenter, og det åpnes ikke for muligheten for at Ben kunne ha likt gutter. Ben svarer bare at jenter er ekle, og vil ikke snakke om det, men moren og faren insisterer i samtalen og antagelsen om at Ben seksuelt tiltrekkes av jenter.

Dans som feminint

Ben uttrykker flere ganger i løpet av boka at han ikke liker dans. Han roter seg imidlertid bort i en dansekonkurranse mot sin vilje. Han ender opp med å gjøre en veldig dårlig jobb i konkurransen, men vinner likevel – fordi det ikke var andre gutter som hadde meldt seg på.

Yrker

En annen bias som finnes i *Gangster-bestemor* handler om yrker, der ingen av yrkene i boka utfordrer kjønnsnormative forventninger for yrker. Moren til Ben jobber for eksempel i neglesalong og beskrives i boka å alltid ha «ekstremt lange, flerflargede, kunstige negler i plast på hver eneste finger». Faren til Ben jobber derimot som sikkerhetsvakt. Ben selv drømmer om å være rørlegger.

Vi møter også en kioskmann som heter Raj, og to politifolk, begge menn. Boka refererer dessuten konsekvent til politifolk som politimenn.

4.2. Lars er LOL

I boken *Lars er lol* (Akerlie, 2016) følger vi hovedkarakteren Amanda, en snill og grei jente som ser frem til å komme tilbake til skolen etter ferien. Hun gleder seg til å møte gutten hun er forelsket i, Adam, og også til for første gang å bli fadder for en førsteklasing. Skoleåret begynner veldig annerledes enn Amanda ønsket når hun blir dynket i vann av Adam, og blir enda verre når hun blir spurt om å være fadder for en gutt med Downs syndrom som skal begynne i klassen hennes.

Amanda sliter med ansvarsrollen som fadder for Lars, fordi hun føler press om å være likt blant sine jevnaldrende, og tenker at å ha Lars som fadderbarn kan gjøre henne mindre populær. Hun tilbringer likevel en del tid alene med Lars, og liker hans selskap og vennskap. Denne indre konflikten blir verre når Amanda finner ut at to jenter i klassen, Anna og Christina, mobber Lars ved å legge ut bilder og filmer av han på en blogg. Amanda prøver å konfrontere Anna og Christina, men ender opp med å selv bidra til mobbing av Lars ved å dele bilder av han med jentene. Bildene og hvem som delte dem blir vist foran hele klassen, og Amanda innser at hun har sviktet både seg selv og Lars. Hun går gjennom en ydmykende og utfordrende prosess for å få tilbake respekt og tillit, både fra Lars, andre i klassen og seg selv.

4.2.1. Lars er lol – Kvantitative analyse

Resultatene for den kvantitative analysen for *Lars er lol* finnes i tabellen nedenfor:

Tabell 7 Kvantitativ analyse av "Lars er lol"

BOKTITTEL: Lars er lol		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN: 12		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer	6	6	12	
Prosent av totalen:	50,00 %	50 %	100 %	
Barn/Ungdom	4	3	7	
Voksen	2	3	5	
Prosent:	33% av kvinner er voksne	50% av mennene er voksne		
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer	0	0	0	
Prosent av totalen:	0	0	0	
Barn/Ungdom	0	0	0	
Voksen	0	0	0	
Prosent:	0	0	0	
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:	0	0	5	7
Prosent av totalen:	0	0	42 %	58 %
Kvinner:	0	0	2	4
Menn:	0	0	3	3
Prosent	0	0		
Barn/ungdom:	0	0	2	5
Voksen:	0	0	3	2
Prosent:	0	0		

Her ble det analysert til sammen 12 karakterer. Av de totale 12 karakterene identifiseres 6 av dem som kvinner og 6 av dem som menn. Det vil si at det finnes en balansert kjønnsfordeling i boka.

Det er hverken tydelige transpersoner eller tydelige ikke-binære personer i boka. Det er heller ingen karakterer som er tydelig tiltrukket av flere eller samme kjønn. Det er samtidig flere karakterer som ikke kan identifiseres innenfor en kategori for seksuell orientering fordi dette ikke er nevnt eller antydnet på noen måte, for eksempel ved at leseren ikke får vite om karakteren har romantisk partner eller ikke.

4.2.2. Lars er lol – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Amanda)

Amanda i boken *Lars er lol* er en grei og forsiktig jente. Hun er veldig opptatt av hva andre tenker om henne, har dårlig selvtillit og bekymrer seg mye. Hun møter utfordringer i sin hverdag og takler den med mye usikkerhet og store følelser. Hun verdsetter menneskelige relasjoner og søker status blant jevnaldrende, spesielt romantisk forhold. Skolen virker derimot som noe hun bryr seg lite om.

Tabell 8 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Lars er lol»

BESKRIVER AMANDA	BESKRIVER IKKE AMANDA	SKOLE OG FRITID
<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Active • Pågående • Physically fit • Never gives up easily • Viljesterk • Difficult problems make them very upset • Pursuit of status <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romantic relationship • Very excitable in a major crisis • Feelings easily hurt • Cries easily • Emotional • Moody • Able to devote self completely to others • Helpful to others • Relational • Modesty • Hengiven • Highly needful of other's approval • Not at all aggressive • Gentle • Sweet & Nice • Invest in appearance • Very home-oriented • Domestic • Very strong need for security • Often bothered by things that usually does not bother them 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feelings not easily hurt • Never cries • Emotional control • Not at all excitable in a major crisis • Self-reliance • Dominant • Feels superior • Self-confident • Indifferent to other's approval • Selvhverdende • Likes themselves the way they are • Can make decisions easily • Forsvarer egne meninger • Aggressive • Violence • Stands up well under pressure • Competitive • Winning • Primacy of work • Very worldly • Villig til å ta sjanser • Risk-taking • Very little need for security • Lives life without much thought for the future • Har lederegenskaper <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind • Aware of feelings of others • Understanding of others • Viser medfølelse • Warm in relations with others • Poor appetite • Honesty 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferanse for physical education • Lite interesse for morsmålsfag, humanities og musikk <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lite interesse for science • Drama (teater) <p>Høy konformitet til kjønnsnormer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lav skoleengasjement- og tilhørighet

Lars er LOL
Amanda

Analysen viser at Amanda i stor grad er kjønnsstypisk, og til noe grad kjønnsstereotypisk og i liten grad utfordrer kjønnsnormer. For en full oversikt av analysen se vedlegg 5.

4.2.3. Lars er lol – Kvalitativ analyse: andre funn

Slemme jenter og feminine egenskaper

Anna og Christina er to populære og slemme jenter i klassen til Amanda. Begge jentene fremstilles stereotypisk feminine, og deres tradisjonelt feminine uttrykk trekkes ofte frem i teksten. Det nevnes blant annet at Anna har på seg rosa klær, øredobber, og at hun får lov til å drive en blogg av sine foreldre der hun legger ut sminketips og annet «uinteressant fjas» (s. 63). Det er viktig her å stille seg spørsmål om hvorfor disse skildringene om tradisjonelt feminine rekvisitter er tatt med, og hvilken rolle de spiller.

Selv om boka er skrevet fra Amanda sitt perspektiv, som er jente, er disse feminine rekvisittene fra hennes perspektiv tilskrevet en lav status. På samme måte får disse rekvisittene en mindre verdi ved at de observeres hos de jentene som skal være mindre like, de som er slemme og fremstår som kjeltringene i fortellingen. Selv om de er populære på skolen, fremstår budskapet at leseren ikke skal identifisere seg med disse karakterene og dermed heller ikke deres feminine egenskaper.

Implisitt i teksten er det en bias om tradisjonelt feminine artefakter som mindreverdige og mindre ønskelige, et tegn på en overfladisk, lite empatisk og slem personlighet.

Hår, klær og utseende

Lars er lol, som er skrevet fra et jenteperspektiv, har et svært stort antall av skildringer som går ut på eget og andres utseende. Når det gjelder for eksempel hår, er det totalt 18 skildringer eller beskrivelser av hvordan håret til forskjellige mennesker ser ut. Det er i tillegg ofte lagt vekt på hårlengde, farge og grad av skjønnhet knyttet til hår, for eksempel i denne skildringen: «[j]eg sitter og ser på henne i beundring, hun som er det klokeste og snilleste mennesket jeg vet om. Jeg oppdager hvor langt håret hennes har vokst seg over sommeren og hvordan det faller nedover ryggen hennes i lyse striper, som Amazonas delta på vei ut i Atlanterhavet» (s. 9).

Lærere

Lærer er et yrke som tradisjonelt er stereotypisert som feminint. I *Lars er lol* forsterkes denne biasen gjennom møter med to veldig forskjellige lærere. Den ene er kontaktlæreren til Amanda, Janne, som fremstilles som svært omsorgsfull og snill. Hun beskrives slik fra Amanda sitt perspektiv: «[p]å hodet spretter kransen av røde krøller opp og ned hver gang hun rører på seg. Huden hennes er rosa av sol og full av fregner, som klumper seg ekstra tett sammen rundt den lille nesen hennes. Hun har for anledningen på seg en stor, flagrende batik-kjole i gult og lilla, og vugger frem og tilbake foran oss som en lykkelig påfugl» (s. 11). Det blir derfor lett å argumentere for at Janne representeres som svært stereotypisk kvinnelig.

Vi møter en lærer til, Stein Vidar, den eneste mannlige læreren i boka. Denne læreren er en sterk motsetning til Janne. For det første har han svært høy selvtillit, samtidig som han er lite omsorgsfull og omtensksom. Han viser i liten grad at han bryr seg om elevene. Han er mest opptatt av seg selv, og snakker mye om eget liv. Inkludert i det han snakker mye om er hans relasjon til kvinner og blant annet hvordan han har vært utro. Han er dessuten gymlærer og beskrives som svært fysisk aktiv. Amanda beskriver han blant annet slik: «[h]an er en høy mann som vet nesten alt om det meste, i alle fall ifølge seg selv» (s. 106). Denne læreren fremstilles svært stereotypisk mannlig.

Happy ending = romantisk forhold?

Amanda er svært forelsket, og dette vektlegges på flere måter i boka. Hun tenker mye på dette, og på Adam, og selv om hun prøver, klarer hun ikke å glemme han. I starten av boka tenker Amanda:

«[i] hele sommer har jeg gått svevende rundt som en hjerteformet luftballong og drømt meg langt vekk til en verden hvor Adam og Amanda er lik sant» (s. 7).

Når hovedkonflikter begynner å utfolde seg i boka, glemmer Amanda litt av sin forelskelse og fokuserer på hvordan hun kan få vennene sine tilbake. Hovedkonflikten er nemlig mobbesaken mot Lars, hvordan Amanda involveres i den, og hvordan hun jobber for å løse utfordringene som dukker opp knyttet til det. Amanda klarer til å slutte å overkomme sine frykter, og vise at hun bryr seg mer for å gjøre det riktige og om sine vennskap enn hva andre tenker om henne. Men; boka avslutter ikke her. Boka avslutter i stedet med at Adam tar med Amanda ut og kysser henne. Dette til tross for at vi tidligere har lært at Adam ikke har vist noe interesse for jenter så langt, og er mest opptatt av fotball. I starten av boka rister han en boblevannflaske og spruter vann over hele Amanda og løper vekk, så han viser heller ikke romantisk interesse for Amanda.

4.3. Buffy By er talentfull - en selvbiografi

Buffy By er talentfull: en selvbiografi (Arvola, 2020; forkortet til *Buffy By*) handler om en fattig jente som bor og går på skole i Oslo. Buffy begynner på gratis slalåmkurs, og trives svært godt med det. Hun møter flere utfordringer med tanke på at slalåm er en dyrt sport å drive med, og vi får fulgt henne gjennom utfordringene.

Vi møter også moren, broren og faren til Buffy. Moren til Buffy, Lillie, ble alenemor etter at faren, Jimmy, forlot henne med barna og mange ubetalte regninger. Hun sliter med å finne jobb og å ha nok penger til hverdagslige ting og oppdrar Buffy og hennes bror deretter. Broren til Buffy, Bobby, går i 5. klasse og er veldig opptatt av skole – han er blant annet veldig god i matematikk og sjakk. Både Bobby og Buffy lurer på hvordan farens deres er, og hvorfor han forsvant. Lillie forteller dem at Jimmy er kriminell og ikke til å stole på.

Til Buffys overraskelse tar Jimmy plutselig kontakt og ønsker å møtes. Buffy ber Jimmy om penger og hjelp til å dra på en slalåmtrening i Hafjell som koster mye penger og som hun ikke vil at Lillie skal vite om. Det hele avslutter med at Jimmy forlater Buffy alene i en bil i Sverige, og Lillie kommer for å hente henne. Jimmy har likevel lagt igjen mye penger, så hele familien får dratt til Hafjell sammen.

4.3.1. Buffy By – Kvantitative analysen

Resultatene for den kvantitative analysen for *Buffy By* finnes i tabellen nedenfor:

Tabell 9 Kvantitativ analyse av «Buffy By»

BOKTITTEL: Buffy By er talentfull		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN: 29		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer:	16	13	29	
Prosent av totalen:	55,17 %	45 %	100 %	
Barn/Ungdom	13	9	22	
Voksen	3	4	7	
Prosent:	19% av kvinnene er voksne	31% av mennene er voksne		
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer:	0	0	0	
Prosent av totalen:	0	0	0	
Barn/Ungdom	0	0	0	
Voksen	0	0	0	
Prosent:	0	0	0	
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:	0	0	2	27
Prosent av totalen:	0	0	7 %	93 %
Kvinner:	0	0	1	15
Menn:	0	0	1	12
Prosent:	0	0	50% er kvinner	55% er kvinner
Barn/ungdom:	0	0	0	22
Voksen:	0	0	2	5
Prosent:	0	0	100% er voksne	81% er barn/ungdom

Her ble det analysert til sammen 29 karakterer. Boka kan sies å ha en viss kjønnsbalanse, ettersom 16 av 29 karakterer identifiseres som kvinner, og 13 identifiseres som menn.

Det er ingen karakterer som er tydelig tiltrukket av flere eller samme kjønn. Det er heller ikke tydelige transpersoner eller tydelige ikke-binære personer i boka. Boka har et stort antall av små karakterer som vi ikke blir godt kjent med, og mange av disse er barn som går i klasse sammen med Buffy. Disse to karakteristikkene kan kanskje bidra til funnene om karakterenes seksualitet, siden mengden med små karakterer gjør at vi har begrenset med detaljer om hver enkelt.

4.3.2. Buffy By – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Buffy)

Buffy er en energisk, morsom og positiv jente som viser mye pågangsmot og selvstendighet.

Tabell 10 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Buffy By»

BESKRIVER BUFFY	BESKRIVER IKKE BUFFY	SKOLE OG FRITID
<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feelings not easily hurt • Emotional control • Self-reliance • Self-confident • Indifferent to other's approval • Selvhverdende • Likes themselves the way they are • Forsvarer egne meninger • Can make decisions easily • Active • Pågående • Physically fit • Never gives up easily • Stands up well under pressure • Viljesterk • Competitive • Winning • Pursuit of status • Very worldly • Risk-taking • Very little need for security • Lives life without much thought for the future <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Very excitable in a major crisis • Not at all aggressive 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Not at all excitable in a major crisis • Never cries • Dominant • Feels superior • Aggressive • Violence • Often gets into serious physical fights • Primacy of work <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feels easily hurt • Cries easily • Emotional • Moody • Modesty • Hengiven • Romantic relationship • Highly needful of other's approval • Gentle • Sweet & Nice • Thinness • Invest in appearance • Poor appetite • Very home-oriented • Very strong need for security • Honesty 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Often exercises • Downhill skiing <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogging <p>Lav konformitet til kjønnsnormer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buffy viser noe skoleengasjement • Buffy viser skoletilhørighet • Buffy viser middels akademiske ferdigheter

Buffy By er talentfull
Buffy

Buffy viser mest konformitet til maskuline kjønnsnormer, og lite konformitet til de fleste feminitetsnormene. Fordi hun viser lite konformitet til kjønnsnormer, kan Buffy som karakterer sies å være en motstereotype. Hun viser flere egenskaper som knyttes til maskulinitet som for eksempel selvstendig, pågående, selvsikker og aktiv. Buffy er i tillegg lite kjønnsnormativ når det gjelder fritidsaktiviteter ettersom hun både er glad i og betrakter seg selv som et naturtalent i en idrett som tradisjonelle kjønnsnormer vil si er mer maskulin enn feminin. Samtidig konformere Buffy også til normativt maskuline egenskaper som knyttes til dårligere fysisk og psykisk helse hos menn, som for eksempel *emotional control* og *risk-taking* (Mahalik et al., 2003; Gerdes & Levant, 2018).

4.3.3. Buffy By – Kvalitativ analyse: andre funn

Gutter og menn i Buffy By

I *Buffy By* møter vi 13 mannlige karakterer. Noen av disse er mer i bakgrunnen, for eksempel klassekamerater som sier få setninger i løpet av boka. Disse er lite relevante for analysen. Blant de andre mennene møter vi noen interessante fremstillinger.

Av andre barn, omgås Buffy mest med Ludvig, Danilov og Bobby. Ludvig og Danilov går i klasse med Buffy, mens Bobby er Buffy sin bror. Ludvig er atletisk og spiller basket. Danilov er svært

opptatt av status, penger og karriere, noe han forteller at han har lært fra sin far. Bobby beskrives som geni og naturtalent i matematikk og sjakk. Bobby bruker også en del tid på å påpeke at han tviler på at Buffy er god til noe som helst.

Av voksne blir leseren bedre kjent med Bengt og Jimmy. Bengt er trener på slalåmkurs og fremstilles som en tøff mann, som krever gode prestasjoner fra ungene på kurset. Jimmy er faren til Buffy. Moren til Buffy, Lillie, beskriver Jimmy som kriminell, og forteller at han forlot dem mens Buffy og Bobby var små, i en leilighet med flere måneders ubetalte regninger. Jimmy fremstilles svært kjønnsstereotypisk, sjåvinistisk og noe hypermaskulin – han kjører blant annet fort og uforsiktig, forteller blondinevitser om moren til Buffy, bruker Buffy i en kriminell handling og forlater henne alene i en bil i Sverige. Det er viktig å understreke at Jimmy også fremstilles som en mer negativ og problematisk karakter, det vil si at han fremstilles slik at leseren ikke skal identifisere seg med eller sympatisere med han. På denne måten kan det sies at boka videreformidler et budskap om at hans atferd/væremåte er negativ eller uønskelig.

Til slutt møter vi Ivar. Selv om boka presenterer Ivar kun én gang og han snakker lite, kan han sies å representere et viktig fenomen som vi også møter et annet sted i boka. Vi møter Ivar når Buffy, hennes mor Lillie og Bobby besøker biblioteket i byen. Ivar viser noe pussig atferd rundt moren til Buffy – han gir henne en potteplante, rødmer, drar opp bøker tett i ansiktet hennes, og ler nervøst før han skynder seg mot toalettene i hjørnet (s. 162). Scenen problematiseres ikke videre enn dette i boka, men denne oppførselen kan kanskje sies å ha noe sammenheng med at Lillie By beskrives som en svært pen dame. I en annen scene i boka befinner de seg på biblioteket igjen, og denne gangen begynner Lillie å gråte mens hun sitter ved en datamaskin. Her foregår handlingen slik: «når hun reiser seg fra dataskjermen kommer menn strømmende fra alle kanter [...] En av mennene holder de løse øyenvippene for henne. En annen holder det skitne tørkepapiret. En tredje holder speilet hun henter opp av veska. En fjerde står helt stille og stirrer og holder på å bli forelsket» (s. 257-258). Denne situasjonen problematiseres heller ikke noe i boka.

Buffy lærer noe om gutter og kjønnsnormer i boka, blant annet i en samtale med moren sin. Her spør Buffy om hvorfor det er Bobby som betraktes som den søtteste av noen damer de møter, siden hun mener at han søt, men at han også er rar også. Til dette svarer Lillie: «Bobby er en gutt [...] Gutter slipper unna med alt, til og med å være rar» (s. 76). Denne påstanden kommer fra en karakter som er positivt fremstilt, og problematiseres ikke i boka.

Selv om det er få beskrivelser av de mannlige karakterenes egenskaper, så har vi samlet sett mange stereotypiske og få motstereotypiske maskuline egenskaper i *Buffy By*. Mennene kan samlet sett beskrives med blant annet disse egenskapene: atletiske, aktive, selvsikre, opptatt av status, penger og karriere, dominans, *feels superior*, naturtalent i matematikk, *power over women*, *heterosexual self-presentation*, *playboy*, *worldly*.

Heteronormativitet

På lik linje med Ben fra *Gangster-bestemor*, antas også Buffy å være heterofil. Når hun møter faren sin for første gang sier han: «Jesus, for ei jente du er! [...] Om ikke lenge kommer du til å smelte guttehjertet om til grøt» (s. 189). Buffy tror at han lyver, men synes det er fint at han sier det. I denne påstanden ligger også en antagelse som kan tolkes i lys av sexualized gender stereotypes: at en jentes verdi ligger i hvilken grad hun klarer å fange gutters oppmerksomhet.

4.4. Mirakel

Boken *Mirakel* (Palacio, 2012) handler om en ung gutt ved navn August «Auggie» Pullman, som er født med en alvorlig ansiktsdeformitet. På grunn av dette har Auggie måttet gjennomgå mange kirurgiske inngrep og er derfor ikke utseendemessig som andre barn på hans alder. Han bor sammen med sin mor, far og ei søster. Han har tidligere fått hjemmeundervisning av moren sin, Isabel, men i starten av boka blir han oppfordret til å begynne på en skole i 5. klasse.

Handlingen utfolder seg rundt Auggies innsats for å passe inn i den nye skolen, samt takle mobbing, fordommer og prøvelser som følger med hans annerledeshet. Boken utforsker også de følelsesmessige utfordringene til Auggies familie og venner som må støtte ham gjennom vanskelighetene han møter.

Boka er skrevet fra forskjellige karakterers perspektiver, blant annet August selv, søsteren hans Via, og klassekameraten hans Jack. Selv om leseren på denne måten får innblikk i andre karakterers følelser, tanker og opplevelser, vil jeg holde meg til August som hovedkarakter ettersom boka handler mest om han og plasserer han i midten av narrativet.

«Mirakel» kan i store trekk sies å handle om å kunne se mennesker som mer enn deres utseende, og betydningen av å være snill.

4.4.1. Mirakel – Kvantitativ analyse

Resultatene for den kvantitative analysen for *Mirakel* finnes i tabellen nedenfor:

Tabell 11 Kvantitativ analyse av «Mirakel»

BOKTITTEL: Mirakel		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN: 24		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer	14	10	23	
Prosent av totalen:	58 %	42 %	100 %	
Barn/Ungdom	7	6	13	
Voksen	7	4	11	
Prosent:	50% er barn/ungdom	60% er barn/ungdom	100 %	
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer	0	0	0	
Prosent av totalen:	0,00 %	0	0	
Barn/Ungdom	0	0	0	
Voksen	0	0	0	
Prosent:	0	0	0	
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:	0	0	11	13
Prosent av totalen:	0	0	46 %	54 %
Kvinner:	0	0	7	7
Menn:	0	0	4	7
Prosent	0	0	64% er kvinner	50% er kvinner
Barn/ungdom:	0	0	7	6
Voksen:	0	0	4	7
Prosent:	0	0	64% er barn/ungdom	46% er barn/ungdom

Her ble det analysert til sammen 24 karakterer. Det er en viss kjønnsbalanse i boka, i og med at det er 14 karakterer som identifiserer seg som kvinner, og 10 som identifiserer seg som menn.

Når det gjelder skeive karakterer finnes det først ingen tydelige ikke-binære eller transpersoner. Videre er det flere karakterer som vi ikke får vite den seksuelle orienteringen til, men av de leseren får vite om (11 stk), så er alle heterofile. Det er ingen andre tydelige minoriteter når det gjelder seksuell orientering.

4.4.2. Mirakel – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (August)

August er en snill gutt som viser mye pågangsmot og er empatisk og optimistisk. Han er opptatt av mennesker rundt seg, og er glad i skole.

Tabell 12 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Mirakel»

BESKRIVER AUGUST	BESKRIVER IKKE AUGUST	SKOLE OG FRITID
<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feelings not easily hurt • Indifferent to other's approval • Never gives up easily • Stands up well under pressure • Viljestærk • Primacy of work <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Very excitable in a major crisis • Cries easily • Emotional • Kind • Able to devote self completely to others • Helpful to others • Aware of feelings of others • Understanding of others • Warm in relations with others • Viser medfølelse • Følsom for andres behov • Relational • Modesty • Hengiven • Not at all aggressive • Gentle • Sweet & Nice • Very home-oriented • Domestic • Very strong need for security 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Not at all excitable in a major crisis • Emotional control • Self-reliance • Dominant • Feels superior • Power over women • Heterosexual self-presentation • Self-confident • Forsvarer egne meninger • Can make decisions easily • Aggressive • Violence • Often gets into serious physical fights • Pågående • Physically fit • Competitive • Winning • Pursuit of status • Very wordly • Risk-taking • Very little need for security • Lives life without much thought for the future • Dårlige holdninger mot kvinner • Forståelse av fare som noe spennende <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feelings easily hurt • Highly needful of other's approval • Invest in appearance • Poor appetite • Honesty • Often bothered by things that usually does not bother them 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferanse for science • Cycle • Dataspill • Star Wars <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferanse for morsmålsfag <p>Lav konformitet til kjønnsnormer</p> <ul style="list-style-type: none"> • August viser høyt skoleengasjement- og tilhørighet

Mirakel August

August viser mest konformitet til feminitetsnormer, og lite konformitet til maskulinitetsnormer. Dessuten er ingen av de egenskapene knyttet til maskulinitetsnormer som August viser, en del av de egenskapene som forskning viser at har en korrelasjon med mindre positiv atferd eller utvikling (som for eksempel emotional control og risk-taking, Mahalik et al., 2003; Gerdes & Levant, 2018). August kan på denne måten være en positiv motstereotype når det gjelder kjønnsnormer. Karakteren er samtidig ikke like motstereotypisk når det gjelder fritid. August har interesser som betraktes som typisk normativt maskuline, som for eksempel å sykle. Han er også svært opptatt av dataspill og Star Wars. Disse to siste nevnes ikke i det teoretiske rammeverket, men det kan begrunnes å ta med dem basert på annet grunnlag. Dataspill er for eksempel en verden som har vært tradisjonelt mannsdominert, og betraktet som en nesten utelukkende maskulin aktivitet, til tross for at mange kvinner spiller mye dataspill (Blackburn & Scharrer, 2019). Star Wars blir i selve boka tydet som en maskulin aktivitet når August forteller om hva moren kan tegne: «Hun er skikkelig flink til å tegne feer og havfruer. Men guttetegningene hennes er ikke så kule. En gang prøvde hun å tegne Darth Vader til meg, men til slutt så det ut som en eller annen underlig robot med soppform» (s. 10). Dette utdraget viser at selv i boka der det finnes motstereotypiske karakterer, kan disse karakterene fortsatt bære med seg trange kjønnsantagelser.

August er også delvis en motstereotype når det gjelder skole. Han er stort sett glad i skole, gjør det bra og jobber hardt. Han liker å lese og skrive, og håndskriften hans beskrives av klassekameraten Jack som den fineste han har sett blant gutter. I tråd med det teoretiske grunnlaget finner vi i August en sammenheng mellom lav konformitet til kjønnsnormer og høyt skoleengasjement og -tilhørighet.

4.4.3. Mirakel – Kvalitativ analyse: andre funn

Andre gutter i boka

August kan beskrives som noe motstereotypisk når det gjelder kjønn, men det samme gjelder ikke de andre guttene i hans klasse. Blant disse gutter finner vi en kultur av dominans, selvhevdelse, fysisk aktivitet og vold. De viser dominans via slemme kommentarer mot August og hans sosiale status, blant annet ved å snakke om hva de eier eller ved maktkamper der de prøver å få andre til å utestenge August.

Jack, som er en av de «gode» karakterene og som blir venn med August, viser mindre dominans. Han er imidlertid en gutt som viser lite skoleengasjement og –resultater. Han er mest glad i kroppsøving og friminutt, og liker ikke å lese og skrive. Han bruker dessuten vold som utløp for sin frustrasjon mot Julian, som har vært slem mot August.

I slutten av boka møter vi også noen andre gutter som går i 7. klasse, og disse er også voldelige og starter en slåsskamp med August og Jack.

4.5. Vi skulle vært løver

I boken *Vi skulle vært løver* (Baugstø, 2018) følger vi hovedpersonen Malin, en 7. klassing som er spent på å få en ny jente i klassen. Hun håper at den nye jenta kan bli hennes nye bestevenn og kanskje til og med hjelpe henne å takle de populære jentene i klassen. Men når den nye jenta, Leona, begynner på skolen, viser det seg at hun er svært sjenert og vanskelig å komme nærmere inn på. Malin bestemmer seg for å prøve å bli bedre kjent med Leona og finne ut av hvorfor hun er så tilbaketrukket. Etter hvert oppdager Malin at Leona har en hemmelighet – hun er født i feil kropp. Dette blir brutalt avslørt for alle jentene i klassen i gymgarderoben, og Leona blir utstøtt av de andre elevene.

Boka handler i stor grad om utviklingen av det nye vennskapet mellom Malin og Leona. Etter hvert når Malin finner ut at Leona er trans, handler boka om hvordan Malin forholder seg til det, og Malins konflikt mellom det å stå opp for Leona eller bli utstøtt av klassen på grunn av det.

4.5.1. Vi skulle vært løver – Kvantitativ analyse

Resultatene for den kvantitative analysen for *Vi skulle vært løver* finnes i tabellen nedenfor:

Tabell 13 Kvantitativ analyse av «Vi skulle vært løver»

BOKTITTEL: Vi skulle vært løver		ANTALL KARAKTERER I ANALYSEN: 18		
Kjønnsidentitet	Kvinner	Menn	Cispersoner	
Antall karakterer	9	9	17	
Prosent av totalen:	50,00 %	50 %	94 %	
Barn/Ungdom	6	6	11	
Voksen	3	3	6	
Prosent:	67% er barn/ungdom	67% er barn/ungdom		
Kjønnsidentitet	Tydelige transpersoner	Ikke-binære	Kjønnskreative	
Antall karakterer	1	0	0	
Prosent av totalen:	5,56 %	0	0	
Barn/Ungdom	1	0	0	
Voksen	0	0	0	
Prosent:	100% er barn/ungdom	0	0	
Seksuell orientering	Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Antall karakterer:	0	0	4	14
Prosent av totalen:	0	0	22 %	78 %
Kvinner:	0	0	3	7
Menn:	0	0	1	7
Prosent	0	0	75% er kvinner	50% er kvinner
Barn/ungdom:	0	0	2	12
Voksen:	0	0	2	2
Prosent:	0	0	50% er voksne	86% er barn

Her ble det analysert til sammen 18 karakterer. Av de totale 18 karakterene identifiseres 9 av dem som kvinner, og 9 av dem som menn. Det vil si at det finnes en balansert kjønnsfordeling i denne boka.

I boka er kun én tydelig skeiv karakter, transjenta Leona. Leona, og herunder fremstillingen av en transperson, analyseres nærmere i neste underkapittel. På samme måte som i de andre bøkene er det mange karakterer som vi ikke får informasjon om vedrørende deres seksuelle orientering. De klassifiseres under «Ikke nevnt» fordi de kunne muligens vært skeive, men det er viktig å understreke at, i tråd med den heteronormative tankegangen, vil disse som regel antas å være heterofile.

4.5.2. Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: transtematikken og Leona

I *Vi skulle vært løver* møter vi Leona fra Malin (hovedkarakter) sitt perspektiv og får derfor kun tilgang til Malins sine tanker og opplevelser, ikke Leonas. Epstein (2013) finner også tilfeller av at

transtematikken blir fremstilt gjennom opplevelsene til ikke-skeive mennesker i sin analyse, og hun mener at når historien er skrevet slik blir transtematikken litt borte. Dette kan muligens stemme for *Vi skulle vært løver* også, ettersom vi blir mest kjent med hvordan Malin opplever det å ha ei transvennline og ikke får direkte kjennskap til Leonas opplevelser av å være trans. Vi kan for eksempel se dette når Leona skal komme tilbake til skolen etter at hennes «hemmelighet» har blitt avslørt – vi får ikke vite hvordan situasjonen oppleves for Leona, men vi får vite hva Malin tenker på: «Kommer Leona tilbake? I dag? Hva skjer da? Skal vi fortsette å være venninner? Hva skjer om ingen vil godta Leona? Jeg kan jo ikke være den eneste! Det tør jeg ikke» (s. 118). Malin oppfatter Leona som en «jentete» jente. I boka utfordrer Leona i liten grad kjønnsnormer for femininitet og er i liten grad kjønnskreativ. Leona beskrives blant annet som ei jente som bruker sminke, ikke liker fotball og vil bare låne romantiske bøker. Malin beskriver henne slik: «Leona er så jentete. Hun kler seg i jenteklær, hun har blondetopper [...] hele Leona er jentefarget!». (s. 94).

I klassen til Leona og Malin henger ikke gutter og jenter sammen (s. 21). Malin har for eksempel noen egne tanker om hvordan hun ikke hadde vært venn med Leona hvis Leona var en gutt med feminint kjønnsuttrykk:

«Hvis Leona hadde begynt i klassen vår og sagt at hun heter Sindre, så hadde alle tenkt at hun var gutt selv om hun hadde hatt langt hår. Hvis Sindre gikk i lysegule bukser og blomstrete t-skjorter ville nok mange tenkt at han var litt femi og det kan godt hende at han hadde blitt mobbet. Men han ville likevel vært gutt. Da hadde han nok hengt med guttene også, og jeg ville aldri prøvd å bli venner med han». (s. 95)

I dette sitatet viser Malin forståelse for at kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk ikke er det samme, og viser dette gjennom et eksempel av kjønnskreativitet. Hun viser samtidig til at det å vise kjønnskreativitet på denne måten ville føre til sosiale sanksjoner og utfordringer, og setter igjen noen grenser for kjønnsuttrykk. Malin synes det er greit å være venn med Leona, fordi hun anerkjenner Leona som jente, men hun er svært opptatt av at hun ikke ville ha vært venner med gutter, selv om de hadde hatt noe felles (for eksempel felles kjønnsuttrykk slik som eksempelet med «Sindre»). Dette kommer også til uttrykk i et annet sitat: «det er litt rart, kanskje, men samtidig er det ikke så viktig. Du er jo ikke gutt for meg. Du er jente. Jeg trenger ikke å tenke så mye på hva slags kjønn du har. For meg vil du alltid være Leona. Min bestevenninne Leona» (s. 139). Malin tenker at det kanskje ikke er så farlig med kjønn, men hun markerer samtidig og igjen at det er

viktig for henne at Leona ikke er gutt. Hun stiller heller aldri spørsmål om hva det innebærer å være gutt eller jente.

4.5.3. Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: hovedkarakter (Malin)

Malin er opptatt av å ha venner, og av å bli akseptert av medelever, spesielt jentene i klassen. Hun ønsker å være modig og ikke bry seg så mye om hva andre tenker, men hun ender opp med å gjøre det som forventes av henne for å bli likt, som for eksempel å bruke sminke eller spare til langt hår.

Analysen viser at Malin i stor grad er kjønntypisk, og i noen grad kjønnsstereotypisk, og at hun i liten grad utfordrer kjønnsnormer. Det er for eksempel ingen normer for feminitet som Malin ikke konformerer til, og veldig få maskulinitetsnormer som får plass i hennes identitet selv om hun for eksempel kunne ha fått nytte av å for eksempel å være mer aktiv eller selvsikker. For en full oversikt av analysen se vedlegg 5.

Tabell 14 Kvalitativ analyse av hovedkarakter i «Vi skulle vært løver»

BESKRIVER MALIN	BESKRIVER IKKE MALIN	SKOLE OG FRITID
<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficult problems make them very upset • Pursuit of status (sosial status) • Primacy of work <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Very excitable in a major crisis • Feelings easily hurt • Emotional • Kind • Able to devote self completely to others • Helpful to others • Aware of feelings of others • Understanding of others • Warm in relations with others • Viser medfølelse • Følsom for andres behov • Relational • Modesty • Hengiven • Romantic relationship • Highly needful of other's approval • Not at all aggressive • Gentle • Sweet & Nice • Invest in appearance • Very home-oriented • Domestic • Very strong need for security • Honesty • Often bothered by things that usually does not bother them 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Not at all excitable in a major crisis • Feelings not easily hurt • Emotional control • Independent • Self-reliance • Dominant • Feels superior • Self-confident • Indifferent to other's approval • Selvhevdende • Likes themselves the way they are • Forsvarer egne meninger • Can make decisions easily • Aggressive • Violence • Often gets into serious physical fights • Active • Pågående • Never gives up easily • Stands up well under pressure • Viljesterk • Competitive • Winning • Very wordly • Villig til å ta sjanser • Risk-taking • Like to take risks • Very little need for security • Lives life without much thought for the future. • Har lederegenskaper <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingen 	<p>Normativ maskulinitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lite interesse for physical education og science • Lite interesse for morsmålsfag <p>Normativ feminitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferanse for morsmålsfag og humanities • Høy interesse for musikk og humanities • Lite interesse for physical education • Music lessons <p>Kjønnsnøytralt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Play in a band <p>Høy konformitet til kjønnsnormer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malin viser lavt skoleengasjement- og tilhørighet

Vi skulle vært løver
Malin

De fleste i klassen utstøter Leona på grunn av dette, men Malin viser empati for Leona og ønsker å beholde vennskapet deres. Malin klarer til slutt å stå opp for Leona og de forblir venner. I klassen til Malin er det slik at gutter og jenter er sjeldent venner, og Malin er ikke et unntak. Hun tenker i

boka at hun aksepterer Leona som jente, men at de ikke hadde vært venner hvis Leona var gutt – som om forutsetningen for at noen skal kunne være venner med henne er at de også er jenter.

Kjønn er noe Malin tenker ofte på og som i noen grad styrer hennes valg og atferd. Hun tenker for eksempel at hun må sminke seg og spare til langt hår for å ikke se ut som en gutt, og at hun må bruke BH i tillegg fordi det ikke er nok med sminke. Hun tenker også at hun ser ut som en gutt på overkroppen, etter at ei jente i klasse sa det til henne. Hun har også et ønske om å lære seg å spille trommer, men er redd for å gå på kurs fordi det bare er gutter der. Hun velger likevel å gå på trommekurs mot slutten av boka.

Malin er forelsket i en gutt i klassen, som heter Emil. Hun er ikke i like stor grad altoppslukt av denne forelskelsen, men det tar noe plass i hennes liv. Hun bekymrer seg for eksempel for hva Emil tenker om henne, og at hun er redd for at han skal like noen andre. Mot slutten av boka stifter Malin, Leona og Amina et band, og Emil blir med. Så avslutter boka med at Malin drømmer om å stå på en scene sammen med Emil.

Skolen for Malin er en bakgrunn for hennes sosiale liv. Det er på skolen alt hun bryr seg om skjer, men skolen selv tenker hun lite på. Hun er engasjert i det sosiale som skjer på skolen, men viser lite skoleengasjement og -tilhørighet når det gjelder det faglige og et læringsfelleskap.

4.5.4. Vi skulle vært løver – Kvalitativ analyse: andre funn

Heteronormativitet

Selv om *Vi skulle vært løver* er en bok med skeive tematikker møter vi fortsatt noen heteronormative antagelser. Først er det som vist i den kvalitative analysen en negativ bias i form av omisjon i det Leona er alene om det å være skeiv i denne verdenen. Malin har også heteronormative antagelser når det gjelder gutten hun er forelsket i, Emil. Det er aldri gitt noe uttrykk for at Malin vet for sikkert at Emil er heterofil, men hun bekymrer seg for at dersom Emil er forelsket i Leona så ville han vært forelsket i en gutt, og hun antar at det ikke ville være ok for Emil. Malin tenker: «tenk om hun har fått Emil til å bli forelsket i seg, og så vet han ikke at hun egentlig er gutt. Det er så slemt gjort» (s. 86), som om det var utenkelig at Emil kunne ha vært ok med å bli forelsket i en gutt. Dette tyder både på at homonegativisme kan være normalisert, og viser at Malin ikke tenker på Leona som det kjønn hun identifiserer seg med, men heller som en gutt. Malin tenker her dessuten at å forelske seg i Leona ville være å forelske seg i en gutt, noe som

ikke stemmer ettersom Leona identifiserer seg som jente. Ettersom Malin senere aksepterer Leona som jente er det kanskje slik at hun også endrer også denne forståelsen.

Når Malin tenker på muligheten for at Emil kan være forelsket i Leona og at Leona kanskje er gutt, tenker hun også at Emil ville være bekymret for å være forelsket i en gutt, og at han ville blitt redd for at Malin skulle røpe det til de andre (s. 90). Dette problematiseres ikke i boka, og kan dermed bidra til at homonegativisme ses på som vanlig og akseptert. Dessuten kunne Malin igjen ikke anta at Emil ikke er homofil eller bifil, og hadde vært ok med å bli forelsket i en gutt.

Gutter

Når det gjelder fremstillinger av gutter er det tre relevante funn. Det første er skoleengasjement, der vi i to tilfeller ser at Malin har tanker som tyder på gutter bryr seg lite om skole. Hun tenker blant annet på at de sier hei eller lager lyd bare for å forstyrre timen (eksempelvis s. 12), og antar at de ikke er villige til å bidra noe særlig i gruppearbeid (s. 21).

Heterosexual presentation og dårlige holdninger til skeive kommer også frem blant gutter. Malin tenker for eksempel på når Yasmin i klassen mistet håndkleet hun dekket kroppen med mens hun skiftet på stranda og guttene snakket om det hver dag etterpå (s. 35). Når rektor er på besøk til klassen sammen med helsesykepleieren for å snakke om Leona og transtematikken er det flere gutter som kommer med slemme kommentarer.

Det er imidlertid ikke alle gutter som fremstilles slikt. Emil, som Malin er forelsket i, kommer frem som et sentralt positivt motstereotyp. Emil gjør skolearbeid som Malin ikke forventet at guttene kom til å gjøre (s. 73), han er snill mot Malin når hun faller av sykkelen (s. 54), lytter interessert når helsesykepleier snakker om transtematikken (s. 110), han anerkjenner Leona som jente og er ikke slem mot henne (s. 151) og han ønsker å bli med i bandet til Leona, Amina og Leona (s. 151).

Jenter og kjærlighet

Malin er som sagt vært forelsket i Emil. For Malin er forelskelsen i Emil bare én av tingene hun tenker på og er opptatt av, og opptar ikke en overveldende del av hennes tid og energi. Boka avslutter derimot med en vinkling mot kjærlighetsforholdet fremfor vennskap. Ettersom boka handler mest om vennskap, Malins reise hvor hun blir kjent med Leona og blir mer modig, hadde det kanskje vært naturlig å avslutte boka med noe som feirer nettopp dette. Men budskapet er kanskje at det ikke er nok, for boka fortsetter og avslutter med en del som handler om forelskelsen,

der Malin tenker på Emil: «[j]eg ser plutselig for meg at vi skal stå på en scene sammen en gang. Emil og jeg» (s. 155).

Et annet funn er at Malin er opptatt av å være attraktiv for gutter, og hva hun tenker er viktig for å oppnå det. Hun tenker ikke på personlighet og hun synes at hun ser kjedelig ut. Hun skulle ønske hun var pen og normativt feminin, og tenker at da ville hun ha klart å gjøre et inntrykk på Emil: «[h]vordan skal jeg klare å gjøre et inntrykk på Emil når jeg ser så usigelig kjedelig ut? Hvis jeg i det minste hadde hatt noen krøller. Eller hvis håret mitt rakk ned til rumpa. Hvis jeg bare hadde vært pen, sånn som Sarah og Yasmin» (s. 56). Denne tanken problematiseres ikke i boka på noe måte.

Skolens rolle

Skole spiller en sentral rolle i *Vi skulle vært løver*, og det er derfor relevant å se på hvordan skolens håndtering av situasjonen fremstilles i boka. Leona blir som sagt ikke presentert til klassen som trans, og senere når «hemmeligheten» blir avslørt og flere av elevene mobber Leona, kommer rektor på besøk til klassen for en samtale. Rektoren tar seg av den introduserende praten, men overlater hoveddelen om transtematikken og kjønn til helsesykepleieren (som i boka omtales som helsesøster). Læreren er også tilstede, men han deltar ikke i samtalen, med unntak av å prøve å atferdsregulere elever.

Boka i seg selv fremmer ingen refleksjon eller kritikk mot hvordan tematikken tilnærmes i skolen og av de ansatte. Det kommer frem at de voksne er ukomfortable og mangler kompetanse om temaet, med unntak av helsesykepleieren, som man kan se i følgende utdrag: «Rektor vipper litt fram og tilbake på føttene. Blikket hans flakker. Han ser nervøs ut, og det har jeg aldri sett før» (s. 108); rektoren «står og vipper på skoene, fram og tilbake, mange ganger, som om han gjør seg klar til kamp» (s. 118); læreren Nils «sitter bak kateteret og tygger på leppa si. Han har en dyp rynke i panna. Bare helsesøster ser helt avslappet ut» (s. 119-120). Selv om samtalen som helsesykepleieren har med elevene er et forsøk på å normalisere kjønns mangfold og transidentiteter, kommuniseres det samtidig at det er snakk om noe unormalt og uønskelig, via ubehaget hos de voksne. Malin tenker for eksempel at «Det er noe med Leona som får oss til å oppføre oss som redde...» (s. 121). Det blir aldri gjort noen refleksjoner i boka om hvor dette ubehaget kommer fra og hvorfor ubehaget føles. Dette ubehaget legges merke til av elevene og kan øke sjansen for at elevene får bekreftet eget ubehag som normalt, uten at det stilles spørsmål om

hvorfor de kjenner på det. I boka kommer ubehaget også til uttrykk i form av humor. Elevene stiller noen «upassende» kommentarer og spørsmål i samtalen, og når dette skjer blir de enten oversett eller får streng beskjed om å slutte. Det åpnes ikke opp for dialog rundt elevenes fordommer. På denne måten blir hverken elevenes ubehag og fordommer utfordret, og vil neppe forsvinne av seg selv uten at det settes ord på og legges til rette for gode samtaler om det.

Uttrykk for at rektoren og læreren ikke har kompetanse til å snakke om temaet kommer frem i at helsesykepleieren må tas med til samtalen, og at hun driver den alene. Dette kommer også til uttrykk i selve teksten, ved at elevene må introduseres for tematikken om kjønns mangfold og transpersoner for første gang nå mens de går i 7. klasse, og tydeligvis kun fordi de har fått en elev som er trans.

Det er som sagt helsesykepleieren som leder samtalen om kjønn og transtematikken, i stedet for lærerne eller rektoren. Lærerne og rektoren deltar i samtalen i liten grad, spesielt den «faglige» delen. Det er også viktig å se på hva slags tilnærming helsesykepleieren har til samtalen, som har delvis fokus på biologiske sider med kjønnsdiskusjonen, og dette kommer for eksempel til uttrykk i at hun snakker om kromosomer og hormoner. Når helsesykepleieren snakker om kjønn forteller hun at det finnes så mange kjønn som sju, og ikke to som mange tror. Kjønn er ikke presentert som noe vi gjør, men kategorier vi kan plasseres innenfor.

5. DISKUSJON

I dette kapitlet vil jeg diskutere forskningsspørsmålene i lys av det teoretiske rammeverket og analysen av bøkene. Deretter vil jeg med bakgrunn i det teoretiske rammeverket og diskusjonen av forskningsspørsmålene forsøke å svare på problemstillingen, i tillegg til å diskutere implikasjonene av diskusjonen for skolekonteksten.

5.1. Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet går ut på den kvantitative delen av oppgaven, og er: «Hvor mange og hva slags kjønnsidentiteter/-uttrykk og seksuell orientering finnes i utvalgt skjønnlitteratur?».

For å svare på dette spørsmålet har det blitt analysert fem skjønnlitterære bøker, og totalt 95 karakterer er telt og kategorisert. I tabellene under er det en oversikt over alle resultater for den kvantitative analysen:

Tabell 15 Kvantitativ analyse: kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk

Boktittel	Total karakterer	Kjønnsidentitet/-uttrykk					
		Antall kvinnelige	Antall mannlige	Antall tydelige cispersoner	Antall tydelige transpersoner	Antall ikke binære	Antall kjønnskreative
Gangster bestemor	12	5	7	12	0	0	1
Lars er Lol	12	6	6	12	0	0	0
Buffy By er talentfull	29	16	13	29	0	0	0
Mirakel	24	14	10	24	0	0	0
Vi skulle vært løver	18	9	9	17	1	0	0
Totalt	95	50	45	94	1	0	1
Prosent		52,63 %	47,37 %	98,95 %	1,05 %	0,00 %	1,05 %

Tabell 16 Kvantitativ analyse: seksuell orientering

Boktittel	Total karakterer	Seksuell orientering			
		Tydelig tiltrukket flere kjønn	Tiltrukket samme kjønn	Heterofile	Ikke nevnt
Gangster bestemor	12	0	0	3	9
Lars er Lol	12	0	0	5	7
Buffy By er talentfull	29	0	0	2	27
Mirakel	24	0	0	11	13
Vi skulle vært løver	18	0	0	4	14
Totalt	95	0	0	25	70
Prosent		0,00 %	0,00 %	26,32 %	73,68 %

I kunnskapsgrunnlaget vises det til at det har historisk vært stor kjønnsubalanse i skjønnlitteratur. Senere har det derimot vist seg å være bedre kjønnsbalanse i skjønnlitteratur (Gooden & Gooden, 2001), noe som kan underbygges av dette utvalget, som har henholdsvis 52,63% og 47,37% kvinnelige og mannlige karakterer.

Når det gjelder kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk er det en overveldende overvekt av ikke-skeive identiteter/uttrykk. Det finnes i utvalget 95 karakterer, der 94 er cispersoner hvorav én er kjønnskreativ. I tillegg er én transperson. Det er ingen ikke-binære karakterer i utvalget.

Av alle 95 karakterer er det kun én av dem som identifiserer seg som trans, og denne karakteren finnes i en av bøkene som oppgis som brukt for å undervise eller synliggjøre kjønns mangfold. Samlet sett formidler denne kolleksjonen et budskap om at skeive enten ikke finnes eller finnes i liten grad. Vi finner dem dessuten ikke i den «vanlige» verden med «vanlige» bøker, men bare i spesifikke bøker som helt spesifikt tematiserer det å være skeiv. Dette kan sies å være en del av en annengjøringsprosess (Litschi, 2022), fordi skeive fremstilles som at de hører de til i en egen, annerledes verden, og ikke er en del av «vanlig» liv. I denne verdenen møter de i tillegg mange utfordringer og har det vanskelig med å finne aksept for hvem de er. De er alene i denne verdenen

når det gjelder det å finne et skeivt felleskap (Jenkins & Cart, 2018), ettersom det ikke finnes andre skeive karakterer som de kan identifisere seg med. Det formidles implisitt et budskap om at skeive er avhengige av en aksept fra majoriteten som de sjeldent får, at det er som regel vanskelig og ensomt å være skeiv.

Videre finnes det kun én karakter som ut ifra rammene for analysen kan beskrives som kjønnskreativ (se kapittel 4.2.1. og kapittel 5.2). Kjønnskreative karakterer er gjennom dette usynliggjort og annengjort, og det fremmes et implisitt budskap om at kjønnskreativitet er noe mindre ønskelig enn konformitet til kjønnsnormer.

Videre har vi karakterenes seksuelle orientering. Overvekten av karakterene har uvisst seksuell orientering, altså om lag 74 %. Dette kan skyldes to årsaker: det første er at det er mange sekundære karakterer i utvalget, og det er mindre relevant for historien å få innsyn i deres liv; den andre årsaken er at jeg analyserer barne- og ungdomsbøker, der seksualitet ikke nødvendigvis har begynt å spille en så stor rolle. Selv om den seksuelle orienteringen til disse karakterene er strengt tatt uvisst i bøkene, er det viktig å påpeke, basert på teori om heteronormativitet (Henderson, 2019), at lesere som regel vil anta deres seksuelle orientering som heterofile. Den kvalitative analysen viser at denne forventningen om en heterofil orientering også kommer frem i selve bøkene, der karakterer med «ikke-nevnt» eller «uvisst» seksuell orientering fortsatt kan antas som heterofile av andre karakterer i bøkene (dette skjer for eksempel med både Ben i *Gangster-bestemor* og Buffy i *Buffy By*).

Heteronormativitet kommer frem i en usynliggjøring av andre identiteter enn heterofile, da alle karakterer som har en tydelig seksuell orientering i bøkene kan sies å være heterofile. I utvalget finnes det til sammen 25 heterofile karakterer, men ingen homofile. Det er dessuten ingen karakterer som tydelig blir tiltrukket av flere kjønn. Noen av karakterene som befinner seg i et heterofilt forhold kan være bi- eller panfile, men det gis ikke noe klart uttrykk for dette. De ville således antas å være heterofile (dette er også forklart under methodedelen for den kvantitative analysen), og klassifiseres dermed som heterofile.

5.2. Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet handler om den kvalitative delen av oppgaven, og er: «Hvordan kommer kjønn, kjønnsidentiteter og seksuell orientering til uttrykk i utvalgt skjønnlitteraturen?».

For å strukturere diskusjonen av forskningsspørsmål 2 vil jeg dele opp diskusjonen i tre deler: hvordan kjønn og skeive kjønnsidentiteter kommer til uttrykk, hvordan kjønn og ikke-skeive identiteter kommer til uttrykk, og hvordan seksuell orientering kommer til uttrykk i den kvalitative analysen.

Kjønn og skeive kjønnsidentiteter

I den kvalitative analysen har jeg funnet kun to skeive karakterer, som er Flavio Flavioli og Leona. **Flavio Flavioli** er den eneste karakteren i utvalget som kan beskrives ut ifra det teoretiske rammeverket som kjønnskreativ. Karakteren er fremstilt som humoristisk, og er på denne måten noe latterliggjort. Når kjønnskreativitet fremstår som latterlig, er kjønnskreativitet fremstilt som noe uønskelig i stedet for noe positivt. Basert på dette kan det argumenteres for at det ikke er nok med at skeive karakterer fremstilles i skjønnlitteratur, men de må fremstilles på en positiv måte. Med andre ord er det ikke nok med *queer futurescapes*, vi trenger positive *queer futurescapes* (Røthing & Svendsen, 2010), noe Flavio Flavioli ikke er.

Videre har vi karakteren Leona, som ses gjennom øynene til hovedkarakteren Malin. Som presentert i resultatdelen er Leona alene om å være skeiv i sin verden, noe som neppe ville stemme i virkeligheten. På denne måten kan ikke *Vi skulle vært løver* klassifiseres som det Jenkins & Cart (2018) kaller *queer consciousness/community* bøker, som de mener er den mest positive fremstillingen av skeive, grunnet mangel på et positivt skeivt felleskap. Fordi boka inneholder en skeiv karakter, og en stor del av handlingen handler om at de kommer ut og ringvirkningene av det, kan den klassifiseres innenfor Jenkins & Cart (2018) sin kategori «*queer visibility*».

Leona begynner på skolen uten at det kommuniseres til klassen at hun er trans. Epstein (2013) mener at det er positivt å fremstille transkarakterer som mer enn deres transidentitet, som er tilfellet for Leona. Hun fremstilles som ei «vanlig» jente, gjennom øynene til Malin, og det at hun er trans er bare én side ved hennes identitet. Vi møter dessuten Leona uten å vite i starten at hun er trans, og det er slik Malin først blir kjent med henne.

Jentene i klassen oppdager det når en av jentene tar vekk et «omklledningstelt» (s. 33) Leona har rundt seg mens hun skifter i garderoben. Kjernen i historien er nettopp det at Leona sin hemmelighet avsløres og hva som skjer deretter. På denne måten kan *Vi skulle vært løver* omtales som en slags «*coming out story*» (Jenkins & Cart, 2018), fordi det skjer et brudd med en etablert forventning om normativ identitet og mye av historien handler om ringvirkninger og drama rundt dette. *Coming out stories* er den meste vanlige fremstillingen av skeive, og er viktige for ungdommer, med tanke på at de befinner seg i en livsfase der man jobber med å finne ut av egen identitet. Samtidig er det viktig at skeive ikke kun ser seg selv i én type historie, men at de også kan fremstilles i andre historier, sett fra andre sider og i andre kontekster (Jenkins & Cart, 2018).

Det er slettes ikke lett for Leona å komme ut heller. Hun blir tvunget til det, og hun mobbes av klassen når det blir oppdaget. Vi får også vite at Leona ble mobbet på hennes gamle skole. Boka kan på denne måten sies å inneholde et budskap om hvor vanskelig livet er for de som er skeive, og klassifiseres som det Epstein (2013) kaller «*issue book*». Intensjonen med å inkludere skeive karakterer er ofte god, og et forsøk på å normalisere skeive identiteter. Epstein (2013) mener imidlertid at det er viktig å inkludere skeive identiteter uten å problematisere deres identitet. I hans egne ord: “I would suggest that writing books about LGBTQ people going about their daily lives is better than repeatedly saying that LGBTQ people are acceptable and normal. Having to say that queers are normal puts the question in readers’ minds about whether these people actually are normal” (Epstein, 2013, p. 45).

Det er nemlig ikke slik at det er kun negative sider med det å være skeiv, og Røthing (2020) viser for eksempel til hvordan å være skeiv kan i større grad kan bidra til å frigjøre mennesker fra kjønns- og seksualitetsnormer. Epstein (2013) på sin tur viser til det flotte skeive felleskapet man kan bli en del av. Mulige positive sider med det å være skeiv kommer imidlertid ikke frem i *Vi skulle vært løver*. Boka byr på en *queer futurescape* (Røthing & Svendsen, 2010) og også speil/vindu/skyvedør i glass (Bishop, 1990), men den bidrar neppe til å forbinde skeivhet med noe positivt og med et lykkelig liv. Leona får samtidig en slags lykkelig avslutning. Hun får både Malin, Amina og Emil som venner, og etter hvert venner klassen seg til det hele, og det er kun én elev som fortsatt erter/mobber henne. Om boka kan betraktes som en **positiv queer futurescape** og **positivt speil/vindu/skyvedør i glass** kan dermed diskuteres – er det positivt nok at det ordnet seg for Leona litt til slutt – hun tolereres, men er kanskje ikke helt akseptert? –, eller hadde hun bare flaks? Boka

inneholder uansett et budskap om at skeive vil møte mange utfordringer knyttet til det å være skeiv, selv om de kan finne lykke til slutt, og barn og ungdom kan da sitte igjen med en idé om at de vil helst ikke vil være skeiv på grunn av dette. Lykken til Leona er dessuten avhengig av betinget aksept og tolerans fra ikke-skeive, noe som kjennetegnes igjen av *the double message of queer tolerance* som ifølge Røthing & Svendsen (2010) også bidrar til homonegativisme.

Både Epstein (2013) og Røthing (2020) mener at **transtematikken** kan tilføye en viktig verdi i diskusjoner om kjønn og seksualitet, fordi det vekker sentrale spørsmål om hvordan vi forstår og gjør kjønn og kan bidra til å dekonstruere **kjønnsnormer**. *Vi skulle vært løver* hadde således en gylden mulighet til å gjøre nettopp det, men det gjøres i liten grad.

Først kommer dette til uttrykk i karakteren Leona, som i liten grad utfordrer kjønnsnormer for feminitet og er i liten grad kjønnskreativ. Beskrivelser av «jenter» og «jentete» kommer som en selvfølge, og hva dette innebærer, uten at det problematiseres. I tillegg ser vi at Malin selv har noen tanker om kjønn som ikke utfordres i boka, som nevnt i kapittel 4.5.3. Malin har også et ønske om å lære seg å spille trommer, noe hun ikke gjør fordi hun betrakter det som maskulint. Mot slutten av boka bestemmer hun seg for å gjøre det likevel fordi hun ikke bryr seg så mye om hva andre tenker om det lenger. I det ligger et budskap om at kjønnsnormer kan og bør utfordres, og det er positivt at gutter og jenter får møtt slike fremstillinger. Samtidig er dette i boka mer et uttrykk for hvor modig Malin har blitt, som tør å utfordre denne kjønnsnormen, når det også kunne ha handlet om å problematisere og dekonstruere normen.

I *Vi skulle vært løver* blir dermed kjønnsnormer tatt for gitt og normalisert, når boka i stedet kunne ha gått et skritt videre med å stille spørsmål om hva det betyr å være jente eller gutt, dekonstruere normer og bidra til utvidelse av handlingsrommet for kjønnskjøring. På grunn av dette kan boka i større grad plasseres innenfor tilnærmingen «**undervisning om den andre**» (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020), fordi den bare handler bare om det å tilegne seg kunnskap om «den andre», og kan muligens bidra til å skape noe empati og toleranse. På samme måte ville ikke *Vi skulle vært løver* uten videre egne seg til normkritisk undervisning ettersom boka i seg selv i liten grad er normkritisk. Det hadde kan likevel være mulig å bruke denne boka på en normkritisk måte og mer i tråd med tilnærmingene «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» og «utdanning som endrer studenter og samfunn» (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020) – men dette krever at læreren går dypt inni i boka for å legge til rette for dekonstruksjon av normer. Det kreves

at læreren selv er kritisk og normbevisst, og klarer å støtte elevene i det å være kritisk til måten boka fremstiller kjønn på.

I *Vi skulle vært løver* kommer kjønnsnormer også til uttrykk gjennom «**prinsippet om forskjell**» (Bø, 2014), altså antagelsen om at gutter og jenter er grunnleggende forskjellige, eller motpoler. Dette oppleves i så stor grad at gutter og jenter ikke henger sammen.

Malin har forståelse for at kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk er to separate enheter, noe som er et viktig skille å være bevisst og det er positivt at dette kommer frem i teksten. Malin viser forståelse for kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet som separate enheter når hun tenker på «Sindre»-eksempelet. Det er imidlertid også påpekt at «Sindre» hadde vært «femi» og ville sannsynligvis blitt mobbet, og da settes igjen grenser for å skille mellom kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet – budskapet er at det er mulig, men neppe akseptabelt eller ønskelig (og i det minste er det utfordrende). Her kan vi også si at vi finner igjen et eksempel på **negativ queer futurescape** (Røthing & Svendsen, 2010).

Til slutt kan vi se at Malin først og fremst er opptatt av at hun ikke ville være venner med gutter, selv om de kanskje hadde hatt noe felles, som et eksempel på kjønnsuttrykk. I dette ligger en antagelse om at gutter og jenter er grunnleggende forskjellige. Malin stiller aldri spørsmål om hva det innebærer å være gutt eller jente. Ser man på tokjønnsnormen som bokser, er det slik i denne tankegangen at det finnes to bokser som vi tror inneholder to grunnleggende motsatte identiteter. Malin tenker at disse to boksene ikke skal ha noe med hverandre å gjøre, fordi de er veldig langt fra hverandre. Det er ok å «bytte boks», og det kan Malin akseptere, men det gjøres ingen forsøk på å spørre om hva disse boksene er og hvorfor de finnes, bringe boksene nærmere hverandre eller åpne, ødelegge sider og blande innholdet i boksene. Med andre ord er det ikke gjort forsøk på å dekonstruere kjønnsnormer og prinsippet om forskjell.

I resultatene av analysen av *Vi skulle vært løver* er det også gjort noen bemerkninger om **skolens rolle**, som er et interessant diskusjonstema i lys av teorien. Først er det viktig å diskutere mulige effekter av at lærerne ikke underviser om temaet selv, og at en helsesykepleier må komme inn for å samtale med elevene. Når en ekstern inviteres inn til å snakke om temaet kommuniseres det indirekte at kjønns- og seksualitetsmangfold er en tematikk som hører hjemme utenfor klasserommet, og ikke skal være en del av ordinær undervisning. At den eksterne personen som inviteres er en helsesykepleier og ikke for eksempel en annen lærer underbygger dette enda tydeligere. Kjønns- og seksualitetsmangfold kommuniseres som et tema som hører til i et biologisk,

medisinsk perspektiv, og som dessuten kan forsterke ideen om at kjønn og seksualitet er unormalt eller patologisk. Helseyskepleieren har i tillegg en vinkling som er delvis biologisk vektlagt, som da kan knyttes til og bidra til å bekrefte tokjønnsmodellen. Fokuset i tilnærmingen til helseyskepleieren er således lite normkritisk og i liten grad antidiskriminerende (Røthing, 2020), og dette kommer til uttrykk i andre momenter i samtalen.

Helseyskepleieren forteller elevene om at det finnes så mange som sju kjønn. Dette er i tråd med antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2020) med tanke på at det kan bidra til å avkrefte tokjønnsnormen. Samtidig bidrar ikke dette synet nødvendigvis til å dekonstruere kjønnsnormer fordi det er fortsatt snakk om «båser» for kjønn, bare at nå er dette sju i stedet for to. Det er ikke snakk om kjønn som praksis og som gjelder alle, og tilnærmingen bidrar dermed neppe til å gjøre elevene bevisst på at de selv gjør kjønn, fordi kjønn alltid er konstruert.

For å diskutere videre om i hvilken grad denne undervisningen er antidiskriminerende (Røthing, 2020) kan vi spole litt tilbake til ubehaget som både voksne og barn føler på når de snakker om kjønn og transtematikken i *Vi skulle vært løver*. For både en klasse som er i samme situasjon som i boka, samt en klasse som leser *Vi skulle vært løver*, ligger det en gyllen mulighet til å diskutere nettopp denne «frykten» og knytte det til hvordan kjønnsnormer påvirker oss. Er det egentlig noe ved de andre som gjør at de føler et ubehag, eller er det kanskje noe med oss selv? Hvorfor føler vi dette, og hvor kommer følelsene fra? Denne tilnærmingen kan være et eksempel på ubehagets pedagogikk (Røthing, 2020).

Videre er det trukket fram i resultatene at det ikke åpnes opp for dialog rundt elevenes fordommer. I en normkritisk tilnærming hadde det vært viktig å ta tak i hver kommentar som dukker opp, om de er fordomsfulle eller ikke, nettopp for å kunne dekonstruere normative antagelser som kommentarer kan stamme ifra. Innenfor normkritisk pedagogikk er ikke den beste tilnærmingen å overse «slemme» kommentarer slik som læreren gjør i boka, men undersøke hvilke fordommer og misoppfatninger som kan være grunnlag for disse kommentarene og støtte elevene i å forstå og dekonstruere dem selv.

I *Vi skulle vært løver* går elevene i 7. klasse og boka gir antydninger til at de aldri før har blitt introdusert for tematikker som kjønns mangfold og transpersoner. Det kommer også frem at de voksne, inkludert læreren, er lite komfortabel med temaet og mangler kompetanse. Derfor vil det være rimelig å anta at det ikke eksplisitt undervises om kjønns- og seksualitets mangfold ved denne

skolen, og dermed at arbeidet med kjønn og seksualitet ikke er gjennomgående slik som Røthing (2020) hevder at det bør være.

Kjønn og ikke-skeive kjønnsidentiteter

For å diskutere denne delen av forskningsspørsmålet vil jeg fokusere på analysen av hovedkarakterene (deduktive analysen), samt andre karakterer og andre funn (induktiv analysen).

Analysen viser at kjønn kan spille en sentral rolle for hvordan karakterer fremstilles i skjønnlitteratur, ettersom det er flere av karakterene som viser høy grad av konformitet til kjønnsnormer. I den kvalitative analysen er det totalt 5 hovedkarakterer som er analysert i dybde, der 3 av dem er svært kjønnsstypiske/stereotypiske, én er noe kjønnsutypisk og én er svært kjønnsutypisk. Leona, som ikke er en hovedkarakter, kan også nevnes som en karakter som blir analysert i dybde, og som betraktes som noe kjønnsstypisk. Disse resultatene kan underbygge Fox (1993) sin etterlysning av barnelitteratur som inneholder karakterer som bryter med kjønnsnormer og kan være rollemodeller for kjønnsutypiske væremåter for barn og unge.

Når det gjelder væremåte og egenskaper er det to karakterer som viser lite konformitet til kjønnsnormer, Buffy og August. August bryter med kjønnsnormer for væremåter på et mindre ubevisst nivå, ettersom han i liten grad reflekterer over egne egenskaper som gjør han mer motstereotypisk. Buffy er derimot bevisst opptatt av å gå imot noen av egenskapene som knyttes til femininitetsnormer og reflekterer over dette gjennom historien i boka, og fremstår som en motstereotype. Gjennom å bli kjent med Buffy kan barn blant annet lære at jenter i like stor grad som gutter kan være selvsikre, selvstendige, motstandsdyktige, aktive, pågående og bry seg lite om eget og andres utseende. Buffy viser imidlertid noen egenskaper som hos menn knyttes til dårligere fysisk og psykisk helse, som for eksempel *emotional control* og *risk-taking* (Mahalik et al., 2003; Gerdes & Levant, 2018). Disse egenskapene kan ofte betraktes som positive fordi de knyttes til maskulinitet, og dermed mer status i et patriarkalsk samfunn, men forskningen tyder på at de ikke bør være ønskelige. I og med at disse egenskapene ikke bør være ønskelige hos menn, er det viktig å stille spørsmål ved om de heller ikke bør være ønskelige hos kvinner. Med andre ord er det viktig å problematisere hvordan egenskaper slik som *risk-taking* og *emotional control* kan være positive eller negative, for både menn og kvinner.

Med unntak av August og Buffy viser alle andre hovedkarakterer høy konformitet til kjønnsnormer når det gjelder væremåter, inkludert noen aspekter av kjønnsnormer som kan være problematiske. For Ben for eksempel innebærer dette blant annet *forståelse av fare som noe spennende, emotional control* og *dårlige holdninger mot kvinner*. For Amanda og Malin kan det nevnes høy *invest in appearance, very home-oriented, romantic relationship* som avgjørende for selvrealisering og *hengivenhet*.

Videre har kjønnsnormer knyttet til fritidsaktiviteter blitt analysert, og her er det kun én karakter av 5 (6 dersom Leona inkluderes) som viser motstereotypiske interesser, altså Buffy. Buffy fremstår som en motstereotype når det gjelder fritidsaktiviteter, og kan fungere som en rollemodell for å bryte med kjønnsnormer i dette området. Det er samtidig relevant at Buffy er den eneste karakter av 6 som bryter med kjønnsnormer for fritidsaktiviteter. Dette kan tyde på at fritid er et område der barn og unge opplever trangt handlingsrom for kjønnsføring, noe som det kan være viktig å sette mer fokus på. Et uttrykk for dette kan også finnes i *Gangster-bestemor* med dansekonkurransen, der interesse for dans fremstilles som utelukkende for jenter, selv om det i virkeligheten er mange gutter som liker å danse. Selv om kjønnsnormer lærer oss at dans er en feminin aktivitet er det mange gutter som liker å danse og utfordrer disse normene hver dag. Boka antyder derimot at slike gutter ikke finnes, og at dans er noe få eller ingen gutter liker, ettersom det ikke er noen påmeldte gutter til en stor dansekonkurranse. I teksten dette foregår en negativ bias i form av omisjon (Klein, 1985), en usynliggjøring og undertrykking av gutter som liker å danse, og nettopp disse guttene kan sitte i det klasserommet boka leses i. I stedet for å få et speil (Bishop, 1990) som bekrefter deres identitet får disse barna signaler om at deres identitet er mindre «normal» eller «ønskelig» og på denne måten en underkjennelse av deres identitet.

Vi finner i tillegg et uttrykk for trangt handlingsrom for kjønnsføring innen fritidsaktiviteter i *Mirakel* når August, selv om han betraktes som noe stereotypisk, hen tyder til at noen aktiviteter er «gutteting» (Star Wars) og andre er «jenteting» (feer og havfruer). Ved at dette problematiseres opprettholdes og videreføres ideen om kjønnede aktiviteter, og det settes grenser for hva barn bør drive med kun basert på deres kjønn. På samme måte som med dans, kan jenter og gutter være i klassen der *Mirakel* leses, og for eksempel vurdere å droppe deres interesser for henholdsvis Star Wars og havfruer på grunn av begrensninger som kjønnsnormer setter for dem.

Det siste området som ble analysert var skolerelaterte aspekter. Under denne delen er det flere spesifikke stereotyper som kan trekkes frem, både for maskulinitet og femininitet. Først og fremst er stereotypen om maskulinitet og skoleflinkhet uforenlige i bøkene (Cornell 1995 referert i Røthing (2020)). Dette relateres også sterkt til stereotypen av gutter som «skoletapere» i den norske konteksten, og ideen om at gutter har en tendens til både i mindre grad å like og også ha dårligere resultater i morsmålsfag. Denne stereotypen har vært utbredt i norsk media de siste årene, og fordi den bruker en reduksjonist tilnærming basert på prinsippet om forskjeller (Bø, 2014), mister den variasjonen mellom gutter og jenter (Røthing, 2020). Denne stereotypen er dessuten viktig fordi den kan negativt påvirke gutters egne mestringstro og dermed resultater i norskfaget (Bussey & Bandura, 1999). Begge disse to stereotypene kommer til uttrykk i *Gangster-bestemor*, i og med at Ben er en gutt som identifiserer seg som svært lite skoleflink, og som hater å lese. Stereotypen om lesing kan også finnes i *Mirakel* hos Jack Will, som i liten grad er glad i lesing og skriving. På den andre siden finnes August, som kan betraktes som en motstereotype til dette. August er glad i både lesing og skriving, og har den fineste håndskriften Jack noensinne har sett hos gutter. Samtidig viser August lite konformitet til maskulinitetsnormer, og hans preferanse for skriving og lesing kan tolkes som en del av hans femininitet. Dersom en tolker hans preferanse slik, så formidles det fortsatt preferanse for morsmålsfag som uforenlig med maskulinitet.

På lik linje med gutter kan tilslutning til kjønnsstereotyper også ha negative konsekvenser for jenters akademiske resultater (Brown, 2019). En stereotype som kan ha negative konsekvenser for jenters skolerresultater og som kommer til uttrykk i utvalget er stereotypen om *science* som maskulint. Samlet sett formidler utvalget at science ikke forbindes med jenter/kvinner ved at ingen av de kvinnelige karakterer viser interesse for science, mens begge mannlige karakterene i utvalget gjør det.

Et annen relevant funn når det gjelder skole, er relasjonen mellom konformitet til kjønnsnormer og skoleengasjement og -tilhørighet. I kunnskapsgrunnlaget fremkommer det en korrelasjon mellom ekstrem kjønnsstypisk atferd og lavere skoleengasjement- og tilhørighet (Ueno & McWilliams, 2010), noe som underbygges av resultatene. Det er blant karakterene som er mindre kjønnsstypiske, altså Buffy og August, som det finnes mest skoleengasjement- og tilhørighet, mens de andre karakterene (Ben, Amanda, Malin og Leona) som er mer kjønnsstypiske, utviser mindre skoleengasjement- og tilhørighet.

I den **induktive analysen** er det andre stereotyper eller normer for kjønn som trer frem blant sekundære karakterer eller hendelser i bøkene. I *Gangster Bestemor* fremstår *romantic relationship* som en feminitetsnorm når «jentefilm» fremstilles som film som handler om romantikk og kysning. I *Lars er lol* og *Vi skulle vært løver* fremstår også normen om *romantic relationship* (Parent & Moradi, 2010) som noe feminint. Det er hovedsakelig jenter som er opptatt av forelskelser. Det tar ofte mye av deres tid og er fremstilt som essensielt for lykke – det samme har jeg ikke funnet for gutter. Denne normen kan ha noen negative effekter. For gutter kan det eksempelvis innebære en tilknytning til ideen om at menn skal være mindre emosjonelle. Denne ideen kommer til uttrykk i *Masculine gender role conflict model* som *restrictive emotionality*, og korrelateres til en rekke negative tilstander (Rochlen & Mahalik, 2004). For jenter kan dette innebære et implisitt budskap om at jenter ikke kan finne lykke alene eller i vennskapsforhold eller at deres verdi knyttes til det å være i et heterofilt forhold og få gutters oppmerksomhet (Browns, 2019). I *Lars er lol* for eksempel avslutter historien med at Amanda blir sammen med Adam, og boka formidler på denne måten at en lykkelig slutt for jenter må inneholde et heteronormativt romantisk forhold. Her finner vi en negativ bias om at det å overkomme sine frykter, velge å gjøre det riktig og klare å vinne igjen sine venner er ikke en lykkelig nok slutt for ei jente – hun manglet et romantisk forhold med en gutt som har ydmyket og oversett henne i hele historien.

Det å få gutters oppmerksomhet kan i tillegg forbindes med en annen feminitetsnorm som også kommer frem i den induktive analyse, nemlig det å være opptatt av utseende. Dette finner vi spesielt i *Lars er lol* gjennom hovedkarakteren Amanda, som er svært opptatt av hvordan både hun og andre jenter ser ut. Mens i *Lars er lol*, som fortelles fra et jenteperspektiv, finner vi mange skildringer om skjønnhet finner vi til kontrast svært få i *Gangster Bestemor*, som fortelles fra gutteperspektiv. Denne biasen forsterker den feminitetsnormen om at jenter bryr seg mer om utseende, og formidler normative budskaper om *hvordan* det forventes at jenter og gutter skal tenke, og *hva* det forventes at de skal være opptatte av.

Disse funnene om *restrictive emotionality* hos gutter og *å være opptatt av utseende* hos jenter kan relateres til funnene i NOU 2019:19. I rapporten vises det til at gutter opplever mest utfordringer knyttet til hva som er akseptabelt for dem å gjøre (herunder det å vise emosjoner og kjærlighet), mens jenter opplever mest utfordringer knyttet til strenge krav om hvordan de skal se ut og oppføre seg (her handler det om hvordan de ser ut).

Et annet funn fra den induktive analysen handler om hvordan feminine egenskaper tradisjonelt fremstilles som lav «status», noe vi finner både i *Lars er lol* og *Gangster-bestemor* henholdsvis gjennom de slemme, overfladiske, feminine jentene Anna og Christina, og Ben sine negative meninger om feminine egenskaper/rekvisitter. Disse fenomenene kan tolkes i lys av Bøs (2014) prinsipp om rangering, som handler om at normativ maskulinitet rangeres høyere enn normativ feminitet. I *Lars er lol* og *Gangster-bestemor* kommer dette til uttrykk i at tradisjonelt feminine egenskaper/rekvisitter knyttes til andre negative egenskaper eller fremstilles som latterlige eller uønskelige. På denne måten får tradisjonell maskulinitet indirekte mer status enn tradisjonell feminitet, og dermed får også menn høyere status enn kvinner.

Videre vil jeg rette oppmerksomheten mot gutter i *Buffy By* og *Mirakel*. Ettersom hovedkarakterene i disse bøkene kan betraktes som henholdsvis svært motstereotypiske og noe motstereotypiske forventet jeg at de sekundære karakterene kom til å følge det samme mønsteret. I stedet fant jeg i disse bøkene noen av de mest kjønnsstereotypiske mannlige sekundærkarakterer i hele utvalget. Betydningen av funnet har sin bakgrunn fra argumentet om at skjønnlitterære bøker kan være komplekser og inneholde motstridende budskaper. En konsekvens er at en lærer som gjør et bevisst valg av en bok som utfordrer kjønnsnormer ikke nødvendigvis kan anta at samme bok har en motstereotypisk hovedkarakter som kun bærer med seg budskap som bidrar til å bryte med kjønnsnormer, og motsatt. Lærerens kompetanse innen normbevissthet og evnen til å tolke budskaper i bøker, både i detaljer og helhet, blir dermed svært sentralt. Dette kan også relateres til bruk av for eksempel *Vi skulle vært løver*, altså at en bok som bidrar til kjønns mangfold ved å introdusere en skeiv karakter fortsatt kan bære med seg trange antagelser om kjønn som ikke bidrar til økt kjønns mangfold. Videre er det kanskje relevant at det er akkurat gutter som fremstilles stereotypisk i disse bøkene, basert på at det er mer stigma rundt gutter med feminine egenskaper og atferd enn av jenter med maskuline egenskaper og atferd (Risman and Seale 2009; Swearer et al. 2008; Young and Sweeting 2004). Det siste kan igjen knyttes til prinsippet om rangering (Bø, 2014), fordi det ut ifra dette perspektivet betyr at å være mer feminin for gutter fører til tap av status – derfor mindre akseptert – , mens å være mer maskulin jente fører til økt status – derfor mer akseptert.

Det siste funnet fra den induktive analysen er negativ bias om yrker. Dette kommer til uttrykk både i *Lars er lol* og *Gangster-bestemor*. I *Lars er lol* er det en stereotypisk kvinnelig lærer og en

stereotypisk mannlig lærer, mens i *Gangster-bestemor* har de fleste voksne kjønnsstradisjonelle yrker. Valg av yrker er avgjørende for barn og ungdoms fremtid, og som vist i kapittel 1.1 har Norge fortsatt en samfunnsutfordring med at det velges svært kjønnsstradisjonelt når det gjelder yrker. Slike stereotyper om yrker som vi finner i barnebøker og andre medier, kan bidra til å begrense ungdommers valg når det gjelder yrke, fordi de kan bidra til å lære dem at noen yrker er mer akseptable eller tilgjengelige for dem enn andre, kun basert på kjønn.

Basert på diskusjonen av resultatene vil jeg konkludere med at kjønn og ikke-skeive identiteter i de analyserte bøkene hovedsakelig kommer til uttrykk på en kjønnstypisk og stereotypisk måte. Alle bøkene kan dermed sies å inneholde en negativ bias i form av stereotyper, selv om de gjør dette i varierende grad. I *Mirakel* og *Buffy By* ble denne negative biasen funnet mest i den induktive analysen, mens den i de andre tre bøkene ble funnet både i den deduktive og induktive delen.

Seksuell orientering

Som nevnt i den kvantitative delen er ikke seksualitet et tema som tar mye plass i bøkene, og dermed tar det heller ikke mye plass i den kvalitative analysen. Når seksuell orientering kommer til uttrykk skjer det på en heteronormativ måte (Henderson, 2019). Dette er først og fremst fordi leseren ikke møter tydelig homofile karakterer, og alle forelskelser og tiltrekninger er heterofile. I tillegg til dette kommer heteronormativitet til uttrykk som en tydelig forventning om heterofili i tre av de fem analyserte bøker. Denne forventningen om å være heterofil, og heterofili som gitt som finnes her er den samme som Røthing & Svendsen (2010) forklarer som *the self-evidence of heterosexuality*, som de hevder er en av antagelsene som bidrar til homonegativisme blant norske barn og unger.

5.3. Svar på problemstillingen og videre implikasjoner

Problemstillingen for oppgaven er «på hvilke måter er kjønns- og seksualitetsmangfold representert i skjønnlitteratur som brukes i barneskolen?». Diskusjonen av forskningsspørsmålene har bidratt til å gi et innblikk i dette, og jeg vil i det følgende oppsummere funnene for å svare på problemstillingen og diskutere mulige implikasjoner for skolekonteksten.

Diskusjonen av forskningsspørsmålene viser først at mye kjønns- og seksualitetsmangfold representeres med en utvisking og usynliggjøring (Fisher et al., 2007; Ferfolja, 2007), fordi skjønnlitteraturen i liten grad gjenspeiler den mangfoldige verdenen vi har når det gjelder kjønn og seksualitet. Utvalget bærer preg av negativ bias, i form av både omisjon og stereotyper (Klein, 1985), og mangler både flere positive speil, positive vinduer/skyvedører i glass (Bishop, 1990), positive *queer futurescapes* (Røthing & Svendsen, 2010) og flere motstereotyper.

Denne negative biasen kan ha flere negative effekter for barn og unge som leser bøkene. Forskning i feltet tyder på at bias om kjønnsroller kan bidra til å begrense barnets utvikling. Det kan påvirke blant annet deres selvoppfatning, deres menneskelige relasjoner, yrkesvalg og roller i samfunnet (Adam & Harper, 2023). Å lese bøker med negativ bias kan bidra til å bekrefte eller øke deres kjønns- og seksualitetsbias, og således begrense deres handlingsrom (Adam & Harper, 2023). Videre kan denne negative biasen bidra til mer konformitet til kjønnsnormer (Karniol & Gal-Disegni (2009), som kan negativt påvirke elevenes mestringsprosess, skoleresultater og skoleengasjement- og tilhørighet (Bussey & Bandura, 1999; Ueno & McWilliams, 2010). Det kan også styre og begrense deres interesser og valg i livet, inkludert yrkesvalg (Kerkhoven et al., 2016; Pansu, 2016). Fordi utvalget mangler vinduer/skyvedører i glass neglisjerer den dessuten muligheten til å lære alle elever om alle muligheter for kjønnskjøring og seksuell legning, og bidrar i seg selv neppe til mindre fordommer og diskriminering av skeive. I verste fall kan mangel på vinduer/skyvedører i glass bidra til et negativt syn på skeive som noe unormalt eller sjeldent, og mer diskriminering (Fisher, Hill, Grube & Gruber, 2007; Epstein, 2013).

Denne formen for bias innebærer i tillegg egne utfordringer og negative effekter for skeive barn. Bias i form av omisjon betyr en mangel av bekreftelse på deres identitet, og kan bidra til «symbolic annihilation» (Gross, 1991). Videre er det effekter av stereotypene, som kan være begrensende for individets utfoldelse og identitetsutvikling, stresskapende og annengjørende (Epstein, 2013).

Når skeive mennesker er representert i utvalget er de enten stereotypiske og latterliggjort eller «alene i verden» og har det vanskelig. Heteronormativitet (Henderson, 2019) kommer i tillegg frem både i den kvantitative og den kvalitative analysen. Utvalget er dermed preget av *the double message of queer tolerance, the self-evidence of gender and sex normativity* og *the absence of queer futurescapes*, som ifølge Røthing & Svendsen (2010) bidrar til mer homonegativisme blant norske elever.

Videre bygger fremstillingen av kjønn i utvalget i stor grad på tokjønnsnormen. Dette fordi kjønnsnormer fortsatt kommer frem som styrende og begrensende for perspektiver, identiteter og hendelser i bøkene (Røthing, 2020; Litschi, 2022). Tokjønnsnormen kommer i tillegg til uttrykk gjennom prinsippet om forskjell og prinsippet om rangering (Bø, 2014). Det er ikke oppnådd kjønnslikestilling i bøkene fordi det ikke er oppnådd flere muligheter for kjønnsgjøring enn to (Røthing, 2020).

Deretter er det sentralt å diskutere implikasjonene av disse funnene for skolekonteksten. Analysen viser at skjønnlitteratur som tas med inn i skolen kan ha positive budskap, samtidig som de bidrar til å opprettholde kjønns- og seksualitetsnormer. Lærerrollen er imidlertid sentral, fordi det er hvordan bøkene brukes som er avgjørende for om kjønns- og seksualitetsnormene dekonstrueres eller opprettholdes. Det betyr blant annet at slike bøker fortsatt kan ha en plass i skolen, og det er slettes ikke slik at elevene ikke kan møte negativ bias (Adam & Harper; Hall, 1997, Klein, 1987). Tvert imot er de nødt til å møte den for å kunne øve seg på å identifisere og dekonstruere negativ bias, og på denne måten utvikle mangfoldskritisk kompetanse (Røthing, 2020). Utvalget viser nemlig at alle bøker kan brukes for å undervise om kjønn og seksualitet, fordi kjønn og seksualitet er overalt, ikke bare i bøker som handler om skeive. Lærere kan dermed benytte enhver anledning til å avdekke og dekonstruere kjønnsnormer i et kontinuerlig og gjennomgående arbeid, slik som Røthing (2020) foreslår. Denne praksisen vil kunne beskrives som antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2020; Kumashiro, 2002).

Det er imidlertid slik at mange bøker som disse jobbes med i skolen uten at kjønns- og seksualitetsmangfold tematiseres. Dette reflekteres for eksempel i undersøkelsen, der flere av bøkene oppgis som ikke brukt for å synliggjøre eller undervise om kjønns- og seksualitetsmangfold. Bøkene har ikke et tydelig, eksplisitt budskap om kjønn og seksualitet fordi det ikke er et tema som direkte tas opp. Analysen viser samtidig at de implisitt formidler tradisjonelle normative verdier om kjønn og seksualitet. Når disse verdiene hverken problematiseres eller tematiseres er det større sjanse for at budskapet tas imot som gitt, uten videre spørsmål eller kritisk refleksjon. Denne type praksis bidrar dermed til å opprettholde kjønns- og seksualitetsnormer, og kan ikke beskrives som antidiskriminerende. Argumentasjonen underbygges av Klein (1985, s. 25) som skriver at dersom skoler «do not teach against bias of a negative and pejorative nature, then they are reinforcing that bias».

På den andre siden er det ikke nok dersom man ønsker å dekonstruere negativ bias, å kun dekonstruere stereotypiene, man må også arbeide bevisst for å unngå omisjon. Dette innebærer blant annet å jobbe for økt kjønns- og seksualitetsmangfold i alt undervisningsmaterieell, inkludert skjønnlitteratur. Med andre ord må skolen sørge for at alle elever kan møte positive speil for deres kjønns- og seksualitetsidentiteter, samt vinduer/skyvedører i glass som normaliserer og skaper positive holdninger til alle former for kjønns- og seksualitetsmangfold (Røthing & Svendsen, 2010; Bishop, 1990). Dette innebærer både å ha mer mangfold i det samlede utvalget av bøker som brukes, men også at enhver bok viser en kjønns mangfoldig realitet.

Videre viser analysen at å inkludere bøker med skeive karakterer i undervisningen ikke nødvendigvis strekker til. Å ha noen bøker med skeive karakterer kan være bedre enn å ha ingen, men det teoretiske rammeverket viser til et stort potensial for å få mer positive representasjoner enn bare *queer visibility* og *issues books* slik som *Vi skulle vært løver* (Jenkins & Cart, 2018; Epstein, 2013). Til tider kan bøker med skeive karakterer dessuten vise stereotypiske eller problematiske fremstillinger. I andre tilfeller kan tematikken i boka åpne for dekonstruksjon av normer, men ikke nødvendigvis gjøre det, slik som vi også ser i *Vi skulle vært løver*. Å ta med skjønnlitteratur med skeive karakterer inn i skolen uten at det legges opp til et gjennomgående arbeid med normkritisk undervisning kan bety at undervisningen med skeive bøker kan handle mer om tilegnelse av kunnskap og utvikling av empati og toleranse, og plasseres i kategorien «Undervisning om den andre». Denne type tilnærming har også sine fordeler, men om skolen skal utnytte sitt potensial for å bidra til å motvirke diskriminering må det siktes til tilnærmingene «utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring» og «utdanning som endrer studenter og samfunn» (Røthing, 2020; Kumashiro, 2002). Disse funnene viser igjen til viktigheten av lærerrollen – at lærere har normkritisk bevissthet og mangfoldskritisk kompetanse til å både velge gode bøker og bruke dem til å støtte elevene i selv å utvikle mangfoldskritisk kompetanse og normkritisk bevissthet selv (Røthing, 2020).

Det teoretiske grunnlaget for studien bygger blant annet på antagelsen om at skjønnlitteratur har et viktig potensial som kan bidra til å støtte elevene i en trygg identitetsutvikling og å forebygge fordommer og diskriminering. Disse målsetningene er en del av skolens mandat, stammer fra læreplanen, og finnes i både overordnet del, tverrfaglige temaer og kompetansemål for flere fag, jamfør kapittel 2.1. Skolen har blant annet et ansvar for å formidle kunnskap og fremme holdninger

som sikrer likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Basert på funnene og det teoretiske grunnlaget for oppgaven kan det stilles spørsmål om dette oppdraget tilfredsstilles når det gjelder bruk av skjønnlitteratur i skolen. Dersom kjønns- og seksualitetsminoritets elever ikke møter positive speil og positive *queer futurescapes*; alle elever ikke møter positive vinduer/skyvedører i glass; eller om kjønns- og seksualitetsnormer implisitt formidles og opprettholdes, slik som det skjer for oppgavens utvalg, kan det argumenteres for at oppdraget til en viss grad er neglisjert. En sentral implikasjon av denne konklusjonen er at det tydeliggjøres et behov for kompetanseutvikling blant lærere, som går ut på å utvikle normbevissthet og kritisk mangfoldskompetanse, og vil gjøre dem bedre rustet til å drive antidiskriminerende undervisning som et gjennomgående arbeid (Røthing, 2020; Kumashiro, 2002).

5.4. Oppgavens styrker og begrensninger

Å reflektere over og evaluere egne studier er en viktig del av en forskers arbeid. Som følge av dette har jeg hatt en løpende prosess med evalueringer, og presenterer i dette kapitlet mine refleksjoner om oppgavens styrker og begrensninger.

Først og fremst vil jeg si at en av styrkene til denne studien er temaet den tar for seg. Å skrive om kjønns- og seksualitetsmangfold i lærerutdanningen er viktig med tanke på at normkritiske perspektiver på kjønn og seksualitet i liten grad ivaretas i utdanningen (Røthing, 2008), og at et stort antall lærere føler at utdanningen ikke forberedte for å undervise om homofobi og seksuell orientering (Sahlstrom, 2006 referert i Røthing, 2008). Innledende litteratursøk, kapittel 1.4, viser i tillegg at det er behov for mer forskning innenfor området, spesielt på barneskolenivået.

Videre har oppgaven en solid metode som kan bidra til å avdekke og fremme bevissthet rundt bias for kjønn og seksualitet. Metoden kan sies å være solid med bakgrunn i at den tar utgangspunkt i et transparent, oversiktlig og forskningsbasert teoretisk rammeverk. Den inneholder dessuten både en kvalitativ og kvantitativ del, i tillegg til både en deduktiv og induktiv del, og disse tilnærmingene kan sies å komplementere og forsterke hverandre (Clark et al., 2021).

Oppgavens natur bringer med seg noen utfordringer. Tekstanalyse innebærer en høy grad av tolkningsarbeid, og tolkningsarbeid vil uunngåelig være preget av subjektivitet. Forskerrollen er i denne sammenhengen mer aktiv enn sammenlignet med for eksempel kvantitative studier.

Tekstanalyse skal samtidig etterstrebe transparens (Drisko & Maschi, 2015). Ettersom det er uunngåelig at forskerens subjektivitet påvirker analysen, vil det være lite transparent å forsøke å viske den ut. På grunn av dette har jeg heller vært opptatt av å tydeliggjøre når min subjektive posisjonering spiller en rolle. Dette kommer til uttrykk i for eksempel et bevisst bruk av «jeg» i noen sammenhenger i teksten. Bruk av «jeg» kan være frarådet i noen type tekster, men her gjør jeg det bevisst for å øke studiens transparens. En svakhet med studien er likevel at den er noe subjektiv. Det er for eksempel slett ikke klart og entydig hva fremstillinger av karakterer i en bok formidler (Linhart, 2003). Jeg sitter ikke med fasiten, og noen ville kanskje ha kommet til andre konklusjoner hvis de analyserte samme utvalg. Studien er samtidig systematisk i metode, så noe replikasjon vil være mulig – men studiens natur gjør det vanskelig å replisere den med samme resultater. Disse utfordringene er ikke unike for denne studien, men trekkes frem av Clark et al. (2021) som typiske svakheter av kvalitativ forskning.

Videre bærer oppgavens omfang med seg noen begrensninger. Først med tanke på størrelse av utvalg. Det er kun fem bøker som analyseres, og funnene kan dermed ikke generaliseres. Denne utfordringen med generaliseringen trekkes også fram av Clark et al. (2021) som en vanlig begrensning med kvalitativ forskning. Videre, selv om jeg har valgt de mest populære bøkene blant respondentene, er det ikke nødvendigvis slik at disse bøkene i det hele tatt brukes i andre norske klasserom. På denne måten er det mulig at utvalget ikke gjenspeiler realiteten for hvordan kjønns- og seksualitetsmangfold faktisk kommer til uttrykk i skjønnlitteratur som brukes på barneskolen. Det har for eksempel blitt påpekt til meg at flere av bøkene i utvalget er gamle, og gjenspeiler ikke en mulig utvikling i bransjen og samfunnet. Samtidig er det ikke slik at lærerne bruker kun nyere bøker. Det kan likevel være slik at det er mer kjønns- og seksualitetsmangfold i bøkene som brukes i skolen enn det er i mitt utvalg. Samtidig kan det motsatte også være sant, at det er mindre mangfold enn mitt utvalg viser. Uansett kan det hevdes at, selv om utvalget av bøker er lite og ikke nødvendigvis det som brukes mest i skolen, inneholder det sannsynligvis fortsatt flere trekk og tendenser fra barnelitteratur som brukes i skolen. Jeg vil dessuten argumentere for at et hvilket som helst utvalg fortsatt kunne fortsatt være et godt utgangspunkt for analyse. Dette fordi det er metoden som er fokuset i oppgaven – øve på og utvikle normbevissthet –, ikke analyseobjektet.

Grunnet oppgavens omfang måtte jeg også velge bort å se på hvordan bøkene brukes i praksis. Jeg vet dermed ikke hvordan bøkene har blitt brukt og det er mulig at lærerne har jobbet med å støtte

elevene i å identifisere og dekonstruere stereotypiene og normene som finnes i teksten. Som jeg argumenterer for i kapittel 5.3 kunne alle fem bøkene ha blitt lest i sammenheng med å synliggjøre eller undervise om kjønns- og seksualitetsmangfold, sett at læreren har kompetanse til å legge til rette for det. Samtidig svarer respondentene at fire av de fem bøkene ikke brukes i arbeid med kjønn og seksualitet, så det ville være rimelig å anta at de fire bøkene leses uten at det vies oppmerksomhet til kjønns- og seksualitetsnormer. Likevel hadde det vært berikende for oppgaven å kunne få et helhetlig perspektiv som inkluderte hvordan bøkene ble brukt i praksis. Fremtidige studier kunne kan dermed vie mer oppmerksomhet til i hvilken grad, og hvordan, skjønnlitteratur brukes i forbindelse med synliggjøring av og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. Til sist kan fremtidige studier også ha viet oppmerksomhet til hvordan elever møter og samspiller med disse tekstene. Barn er aktører i møte med tekst, og det er en forenkling å anta at de kun er «ofre» av ideologier som formidles i det de leser (Linhart, 2003). Det er dermed relevant å se på hvordan barn forhandler verdier i møte med tekstene, hva de aksepterer eller avviser, og hvordan budskapene i teksten og individet gjensidig påvirker hverandre.

6. KONKLUSJON

Jenkins & Cart (2018) sammenligner utviklingen av representasjon av skeive i barnelitteratur med sakte strikking av en vanskelig genser. Vi er ennå ikke ferdig med genseren, men vi er fornøyde med at vi merker fremgang. Samtidig må vi alltid minne oss på at vi har en del jobb igjen. Når jeg tenker på ikke-normative perspektiver i skolen, kjenner jeg meg igjen i denne metaforen, og håper at jeg har bidratt og som lærer vil fortsette å bidra på denne viktige reisen. Målene med denne studien har blant annet vært å øke bevissthet om bias og stereotyper for kjønn og seksualitet, og bidra til økt kompetanse i å identifisere, problematisere og dekonstruere dem. Begge målene vil jeg si er oppnådd.

Studien er viktig først og fremst fordi den kan sies å være en øvelse i normkritisk bevissthet, ettersom den handler om å identifisere og dekonstruere bias om kjønn og seksualitet. Øvelsen inngår som en del av kritisk mangfoldskompetanse, en kompetanse som kan forankres i styringsdokumenter og skolens mandat om å støtte elevene i å utvikle trygge identiteter og forebygge utenforskap og diskriminering. Denne kompetansen er derfor nødvendig, men noe mangelfull i skolen. Gjennom skriving av denne oppgaven har jeg fått økt min egen kritiske

mangfoldskompetanse, og håper at jeg bidrar videre til økt kritisk mangfoldskompetanse blant eventuelle lesere, lærerkolleger og i feltet generelt.

Fem bøker ble analysert, og resultatene er dermed ikke fullt generaliserbare. Ettersom analysen innebærer tolkningsarbeid, kan resultatene sies å være noe subjektive. Samtidig vil jeg argumentere for at både bøkene og funnene kan fortsatt belyse flere aspekter for fremstillinger av kjønn og seksualitet i skjønnlitteratur som brukes i barneskolen.

Studien viser at det finnes negative kjønns- og seksualitetsbias i den analyserte barnelitteraturen i form av både omisjon og stereotyper. Det er få positive speil, få positive vinduer/skyvedører i glass og få positive queer futurescapes, som kan støtte elever i trygg identitetsutvikling og økt aksept for kjønns- og seksualitetsmangfold. Skeive blir usynliggjort og utvalgte barnebøker skrives i en verden der skeive ikke finnes. Denne usynliggjøringen kan bidra til annengjøring og diskriminering. Vi trenger flere, gode positive fremstillinger av skeive i skolen. Skjønnlitteratur har et viktig potensial her, men resultatene tyder på at potensialet ikke er utnyttet.

Fremstillinger av skeive som finnes er få, kun to av 95 karakterer. En av dem er svært stereotypisk og noe latterliggjort. Den andre karakteren identifiserer seg som trans, og kan sies å være et utypisk funn ettersom Epstein (2013) skriver at transtematikken er lite dekket. Funnet kan dermed tyde på en positiv utvikling når det gjelder det å fremme transidentiteter. Samtidig bringer denne delen av analysen med seg et annet funn: at bøker med skeive karakterer/tematikker både kan være kjønnsnormative og mangle budskap som bidrar til dekonstruksjoner av kjønnsnormer. Dette underbygger argumentet om at lærerens kritiske mangfoldskompetanse alltid er avgjørende, uavhengig av hvilken skjønnlitteratur som brukes i skolen.

Studien tyder videre på at barnebøker har ofte har kjønnsstypiske eller kjønnsstereotypiske karakterer. Av fem analyserte karakterer er det kun én som betraktes som motstereotypisk. Disse bøkene har positive budskap om for eksempel inkludering, men de formidler samtidig implisitte budskap om kjønn, og hva som er ønskelig/akseptabel atferd for gutter og jenter. Forståelsen av hva som er ønskelig for gutter og jenter eller av femininitet og maskulinitet er preget av tokjønnsnormen, og er trang og lite fleksibel med tanke på kjønngjøring. Resultatene preges i tillegg av antagelser om at menn og kvinner er grunnleggende forskjellige, og at maskulinitet har høyere status enn femininitet. Til slutt er utvalget dessuten preget av heteronormativitet.

Selv om det er satt søkelys på skjønnlitteratur som verktøy for undervisning i studien, er lærerens rolle fortsatt veldig viktig fordi hvordan bøkene brukes er avgjørende for hvilke budskap elevene tar med seg videre. Dette vil også si at bøker med negativ bias ikke nødvendigvis må fjernes fra skolen. Mitt argument er at både lærere og elever skal utvikle kompetansen til å lese bøker med kjønns- og seksualitetsbias kritisk, i tillegg til at skolen må ta ansvar for å øke kjønns- og seksualitetsmangfoldet blant skjønnlitteratur som brukes i skolen. Bakgrunnen for dette er på den ene siden at kjønns- og seksualitetsbias kan ha flere negative effekter for barn og unge, og kan bidra til annengjøring og diskriminering i samfunnet. På den andre siden kan positive representasjoner bidra til trygg identitetsutvikling for elever, mindre diskriminering og flere muligheter for hvordan vi gjør kjønn. Dette oppdraget forankres i læreplanen og andre styringsdokumenter, og bidrar til et bedre liv og samfunn for alle barn og unge.

REFERANSER

- Abad, C., & Pruden, S. M. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes? *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00986>
- Adam, H., & Harper, L. J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *Australian Educational Researcher*, 50(2), 453–479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Akerlie, I. (2016). *Lars er lol*. Aschehoug
- Altheide, D. L. & Schneider, C. J. (2013). *Qualitative media analysis* (2. Utgave). Sage.
- American Psychological Association. (2018). *APA guidelines for psychological practice with boys and men*. American Psychological Association.
- Anderssen, N. (2002). Does Contact with Lesbians and Gays Lead to Friendlier Attitudes? A Two Year Longitudinal Study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*,

12(2), 124-136. <https://doi.org/10.1002/casp.665>

Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Universitetet i Bergen.

Arvola, I. (2019). *Buffy By er talentfull - en selvbiografi*. Cappelen Damm

Askland, L. & Rosshold, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening, makt, medvirkning*. Fagbokforlaget.

Backe-Hansen, E., Bakken, A., & Hegna, K. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. In NOVA Rapport 4/08. Oslo Metropolitan University – OsloMet: NOVA.

Baker, C. D., & Freebody, P. (1987). “Constituting the Child” in Beginning School Reading Books. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 55–76.
<http://www.jstor.org/stable/1392803>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u. å.). *Lhbt+-ordlista*.
<https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtiq-ordlista/>

Blackburn, G., & Scharrer, E. (2019). Video Game Playing and Beliefs about Masculinity Among Male and Female Emerging Adults. *Sex Roles*, 80(5-6), 310–324.
<https://doi.org/10.1007/s11199-018-0934-4>

Block, K., Gonzalez, A. M., Choi, C. J. X., Wong, Z. C., Schmader, T. & Baron, A. S. (2022). Exposure to stereotype-relevant stories shapes children’s implicit gender stereotypes. *PloS One*, 17(8), e0271396. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271396>

Bratberg. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

-
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi-org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?: pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Universitetsforlaget.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi-org/10.1037/a0030737>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6. Utgave). Oxford University Press.
- Colley, A., Comber, C. & Hargreaves D. J. (1994) Gender Effects in School Subject Preferences: a research note. *Educational Studies*, 20(1), 13-18, <https://doi-org/10.1080/0305569940200102>
- Courtenay W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social science & medicine*, 50(10), 1385–1401. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(99\)00390-1](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(99)00390-1)
- Drisko, & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Ferfolja, T. (2007) Schooling cultures: institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162, <https://doi.org/10.1080/13603110500296596>

-
- Fisher, D. A., Hill, D. L., Grube, J. W., & Gruber, E. L. (2007). Gay, lesbian, and bisexual content on television: a quantitative analysis across two seasons. *Journal of Homosexuality*, 52(3-4), 167–188. <https://doi.org/10.1300/J082v52n03UL08>
- Fox, M. (1993). Men Who Weep, Boys Who Dance: The Gender Agenda between the Lines in Children's Literature. *Language Arts*, 70(2), 84–88.
- Grindheim. (2020). Sosialiseringsomgrepet sett i lys av relasjonen individ/kjønn-kultur. *BARN – Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 33(1). 73-86.
<https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3443>
- Gooden, A.M., Gooden, M.A (2001). Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999. *Sex Roles* 45(1-2), 89–101. <https://doi-org/10.1023/A:1013064418674>
- Gross, L. (1991) Out of the Mainstream: sexual minorities and the mass media. *Journal of Homosexuality*, 21(1-2), 19-46, https://doi.org/10.1300/J082v21n01_04
- Habarth, J. M. (2015). Development of the heteronormative attitudes and beliefs scale. *Psychology & Sexuality*, 6(2), 166-188. <https://doi.org/10.1080/19419899.2013.876444>
- Hall, S. (1992). Race, culture, and communications: Looking backward and forward at cultural studies. *Rethinking Marxism*, 5(1), 10–18.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage in association with the Open University.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25(4), 451-477.
<https://doi.org/10.1080/00224498809551476>

-
- Herek, G. M. (2002). Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States. *The Journal of Sex Research*, 39(4), 264-274.
<https://doi.org/10.1080/00224490209552150>
- Hollås, H. A. (2006): *Flere i utdanning – på alle nivå*. Samfunnsspeilet nr 6/2006. Statistisk Sentralbyrå.
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & van Anders, S. M. (2019). The Future of Sex and Gender in Psychology: Five Challenges to the Gender Binary. *The American Psychologist*, 74(2), 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). Hva må til for at et forskningsprosjekt er anonymt fra første øyeblikk? Hentet 07. januar 2024 fra
<https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/>
- Håland, I. & Daugstad, G. (2003): *Den kjønnsdelte arbeidsmarknaden*. Samfunnsspeilet nr 6/2003. Statistisk Sentralbyrå.
- Jarmann, S. N., & Steigum, J. B. (2020). Kjønnskreativitet i dramarommet. *DRAMA*, 57(1), 51–55. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2020-01-11>
- Jenkins, C. A., & Cart, M. (2018). *Representing the rainbow in young adult literature*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Karniol, R. & Gal-Disegni, M. (2009) The Impact of Gender-Fair versus Gender-Stereotyped Basal Readers on 1st-Grade Children's Gender Stereotypes: A Natural Experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 411-420,
<https://doi.org/10.1080/02568540909594670>

-
- Kerkhoven, A. H., Russo, P., Land-Zandstra, A. M., Saxena, A., & Rodenburg, F. J. (2016). Gender stereotypes in science education resources: A visual content analysis. *PloS One*, 11(11), e0165037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165037>.
- Kleppe, A. G. (2014). Spidermankjole!: Fra kjønnskontrast i barns lek til kjønnskontrast i barns klær. I H. B. Nielsen (Red), *Forskjeller i klassen Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 54-76). Universitetsforlaget.
- Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 41(3), 1472–1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles: A Journal of Research*, 28(3-4), 219–232. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4. utgave). SAGE.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nye barnehager i gamle spor: Hva gjør vi, og hva vi tror: Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010*. Likestillingscenteret.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

-
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utgave.). Novus forlag.
- LaDow, S. (1976). *A content-analysis of selected picture books examining the portrayal of sex roles and representation of males and females*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Lee, J. F. K. (2021). Gender Portrayal in a Popular Hong Kong Reading Programme for Children: Are There Equalities? *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 567–583. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1784323>
- Lee, J. F. K., & Chin, A. C. O. (2019). Are females and males equitably represented? A study of early readers. *Linguistics and Education*, 49, 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.12.003>
- Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 347(6219), 262–265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Levant, R. F., McDermott, R., Parent, M. C., Alshabani, N., Mahalik, J. R., & Hammer, J. H. (2020). Development and evaluation of a new short form of the Conformity to Masculine Norms Inventory (CMNI-30). *Journal of Counseling Psychology*, 67(5), 622–636. <https://doi-org/10.1037/cou0000414>
- Levekårsundersøkelsen 2004. *Utsatthet og uro for lovbrudd*. Statistisk Sentralbyrå.
- Leveresen, Torsheim, T., & Samdal, O. (2012). Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status groups. *International*

Journal of Child, Youth & Family Studies IJCYFS, 3(4), 355-375.

<https://doi.org/10.18357/ijcyfs34201211482>

Levithan. (2004). Supporting gay teen literature: an advocate speaks out for representation on library shelves. *School Library Journal* (New York, N.Y.), 50(10), 44-45.

Lindbach, V. R. (2021, 22. 110pril). *Kronikk: Det finnes flere bøker for barn om etnisk mangfold enn om kjønn og mangfold*. Periskop: kritikk av kunst for barn og unge.

https://periskop.no/kronikk-det-finnes-flere-boker-for-barn-om-etnisk-mangfold-enn-om-kjonn-og-mangfold/?fbclid=IwAR3iZlJdR5xWs-agae1km_pgo-Fir-dNn3tCVou31jUIZLyrTp_DGPttr-A

Lindbach, V. R. (2023, 19. Januar). *Skeivt barnelitterært kulturår?*. Periskop: kritikk av kunst for barn og unge. <https://periskop.no/skeivt-barnelitteraert-kulturar/>

Linhart, S. H. (2013). Om politikk, kjønn og barnelitteratur. I Lande, A. K. & Arneberg, S. (Red.), *Jenter og makt!: Kari Skjønberg-dagene 2013: jentebilder og kjønnsforskning i barnelitteraturen* (Vol. 2-2013, s. 32-49). Nasjonalbiblioteket.

Lippa, R. (1998). Gender-related individual differences and National Merit Test Performance: “Feminine” boys and “masculine” girls tend to do better. In L. Ellis & L. Ebertz (Eds.), *Males, females, and behavior: Toward biological understanding* (pp. 177–193). Westport.

Lippa, R., & Connelly, S. (1990). Gender diagnosticity: a new Bayesian approach to gender-related individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1051–1065. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1051>

Litschi, T. (2022). *Kjønns- og seksualitetsmangfold i skolen – En metodebok*. Universitet i Agder.

-
- Luyt, B. & Seng, S. L. & Yong, N. (2012). Gender representations and stereotypes in Singaporean picture books: 1970 to 2008. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 16(3), 49-65. <https://mjlis.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/6712>
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P. J., Gottfried, M., & Freitas, G. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), 3–25. <https://doi-org/10.1037/1524-9220.4.1.3>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- McKelvie, M., & Gold, S. R. (1994). Hyperfemininity: Further definition of the construct. *The Journal of Sex Research*, 31(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/00224499409551755>
- Mosher, D. L., & Sirkin, M. (1984). Measuring a macho personality constellation. *Journal of Research in Personality*, 18(2), 150–163. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90026-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90026-6)
- Murnen, S. K., & Byrne, D. (1991). Hyperfemininity: Measurement and initial validation of the construct. *The Journal of Sex Research*, 28(3), 479–489. <https://doi.org/10.1080/00224499109551620>
- Nielsen, H. B. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter: kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Universitetsfor.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.

-
- NOU 2019. 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom — Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet.
- NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). (2014). *Dokumentasjonsrapport: «NorLAG panel easy-to-use»*. (4). ACCESS Life Course Database. https://www.nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1813_Dokumentasjonsrapport_versjon4.pdf
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. B., & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 26–30. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>
- Parent, M. C., & Moradi, B. (2010). Confirmatory Factor Analysis of the Conformity to Feminine Norms Inventory and Development of an Abbreviated Version: The CFNI-45. *Psychology of Women Quarterly*, 34(1), 97–109. <https://doi-org/10.1111/j.1471-6402.2009.01545.x>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reinhard, C. D. & Olson, C. J. (2017). *Heroes, heroines, and everything in between: challenging gender and sexuality stereotypes in children's entertainment media*. Lexington Books
- Risman, B. J., & Seale, E. (2009). Betwixt and between: Gender contradictions among middle schoolers. In B. J. Risman (Red.), *Families as they really are* (pp. 340–361). W.W. Norton & Company.
- Robinson, K. H. (2002). Making the Invisible Visible: Gay and Lesbian Issues in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 415-434.

-
- Røthing, Åse. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2010). Homotolerance and heterosexuality as Norwegian values, *Jornal of LGBT Youth*, 7(2), 147-166, <https://doi.org/10.1080/19361651003799932>
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). Gjennomføre eit prosjekt anonymt. Hentet 07. januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.
- Spence, J.T., & Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Spinner, L., Cameron, L., & Calogero, R. (2018). Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter)Stereotypic Portrayals of Peers in Children's Magazines. *Sex Roles*, 79(5-6), 314–328. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0883-3>
- Steyer, I. (2014). Gender representations in children's media and their influence. *Campus-Wide Information Systems*, 31(2-3), 171–180. <https://doi.org/10.1108/CWIS-11-2013-0065>
- Stokke, M., K., Lundhaug, G. R., Hammeren, A., Solberg, V., Steinland & Østlandsforskning (2018). *Skeives levekår i Agder: en kvantitativ og kvalitativ kartlegging*. Østlandsforskning.
- Stone, Phillip J. (1997). Thematic text analysis: New agendas for analyzing text content. In Carl W. Roberts (Red.), *Text analysis for the social sciences. Methods for drawing statistical inferences from texts and transcripts* (pp.35-54). Routledge.

-
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). "You're So Gay!": Do Different Forms of Bullying Matter for Adolescent Males? *School Psychology Review*, 37(2), 160–173. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087891>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Udry, J. R., & Chantala, K. (2004). Masculinity-femininity guides sexual union formation in adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(1), 44–55.
- Ueno, K. & McWilliams, S. Gender-Typed Behaviors and School Adjustment. *Sex Roles* 63 (7-8), 580–591 (2010). <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9839-6>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 7. september). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/>.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children. *The American Journal of Sociology*, 77(6), 1125–1150. <https://doi.org/10.1086/225261>
- Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen – Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/2019*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Williams, D. (2014) *Gangster-bestemor*. Aschehoug.
- Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y., & Miller, I. S. K. (2017). Meta-Analyses of the Relationship Between Conformity to Masculine Norms and Mental Health-Related

Outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 64(1), 80–93.

<https://doi.org/10.1037/cou0000176>

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(7-8), 525-

537. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86>

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S. & Tholin, K (2009).

Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>

VEDLEGG 1: Læreplan, kompetansemål

Kjønn og identitet

Kompetansemål etter 2. trinn

- Samfunnsfag: beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket
- Samfunnsfag samisk: beskrive og gi eksempler på mangfold og likeverd i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, med vekt på samisk slektskap og ulike familieformer og folkegrupper

Kompetansemål etter 4. trinn

- Naturfag: samtale om likheter og ulikheter mellom **kjønnene**, om **kjønnsidentitet** og om menneskets reproduksjon
- KRLE: beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn
- KRLE: samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen
- KRLE samisk: samtale om hva menneskeverd, respekt, toleranse og samiske rettigheter betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen
- Samfunnsfag: samtale om identitet, mangfald og fellesskap og reflektere over korleis det kan opplevast ikkje å vere ein del av fellesskapet

Kompetansemål etter 7. trinn

- KRLE: gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn
- KRLE samisk: gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn og i samiske samfunn
- Samfunnsfag: reflektere over variasjonar i identitetar, **seksuell orientering** og **kjønnsuttrykk**, og eigne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp, **kjønn** og **seksualitet** og drøfte kva ein kan gjere om grenser blir brotne
- Samfunnsfag: utforske ulike sider ved mangfald i Noreg og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølve og for å høyre til i fellesskap
- Samfunnsfag samisk: beskrive og gi eksempler på mangfold og likeverd i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, med vekt på samisk slektskap og ulike familieformer og folkegrupper
- Musikk: undersøke hvordan **kjønn**, **kjønnsroller** og **seksualitet** fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotypier
 - Musikk samisk: undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i dans og joik og annen musikk i det offentlige rom og skape uttrykk som utfordrer stereotypier

- Kunst og håndverk/Duodji: undersøke hvordan **kjønnsroller** vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper
- Naturfag: gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet

VEDLEGG 2: Grunnlaget for kvalitativ analyse: spørreskjemaer

Personal Attributes Questionnaire (PAQ; Spence & Helmreich, 1974)

Består kjønnsnormer av ett sett med egenskaper som befinner seg i et spektrum mellom maskulinitet og femininitet, og to sett med egenskaper som er eksklusive for maskulinitet og femininitet.

M-F	5. <i>Not at all excitable in a major crisis</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very excitable in a major crisis
M	6. <i>Very passive</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very active
F	7. <i>Not at all able to devote self completely to others</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Able to devote self completely to others
F	8. <i>Very rough</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very gentle
F	9. <i>Not at all helpful to others</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very helpful to others
M	10. <i>Not at all competitive</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very competitive
M-F	11. <i>Very home oriented</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very worldly
F	12. <i>Not at all kind</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very kind
M-F	13. <i>Indifferent to others' approval</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Highly needful of others' approval
M-F	14. <i>Feelings not easily hurt</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Feelings easily hurt
F	15. <i>Not at all aware of feelings of others</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very aware of feelings of others
M	16. <i>Can make decisions easily</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Has difficulty making decisions
M	17. <i>Gives up very easily</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Never gives up easily
M-F	18. <i>Never cries</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Cries very easily
M	19. <i>Not at all self-confident</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very self-confident
M	20. <i>Feels very inferior</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Feels very superior
F	21. <i>Not at all understanding of others</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very understanding of others
F	22. <i>Very cold in relations with others</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very warm in relations with others
M-F	23. <i>Very little need for security</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Very strong need for security
M	24. <i>Goes to pieces under pressure</i>	A . . . B . . . C . . . D . . . E	Stands up well under pressure

* The scale to which each item is assigned is indicated below by M (Masculinity), F (Femininity), and M-F (Masculinity-Femininity).

Bem Sex-Role Inventory (BSRI; Bem, 1974)

Måler maskulinitet og femininet som to adskilte enheter, i motsetning til PAQ som setter maskulinitet og femininitet som motsatte poler for noen egenskaper. Med andre ord tydeliggjør BSRI i større grad muligheten for at et individ kan ha egenskaper fra begge enhetene. I oppgaven har jeg valgt å bruke en norsk adaptasjon av den som kommer frem til 12 egenskaper:

Feminine egenskaper	Maskuline egenskaper
Forståelsesfull	Pågående
Hengiven	Har lederegenskaper
Trøster gjerne andre	Forsvarer egne meninger
Viser medfølelse	Villig til å ta sjanser
Øm	Selvhevdende
Følsom for andres behov	Viljesterk

Conformity to Femininity Norms Inventory (CFNI; Mahalik, et al., 2005; Parent & Moradi, 2010) og Conformity to Masculine Norms Inventory (CMNI; Mahalik et al., 2003; Levant et al., 2020)

Måler konformitet til kjønnsnormer hos mennesker ut ifra en rekke faktorer som knyttes henholdsvis til feminine eller maskuline normer i samfunnet. CMNI og CFNI er forskjellige fra BSRI blant annet i at de måler både konformitet og ikke-konformitet. De gjør dette med utgangspunkt i at det å være uenige i faktorer for konformitet betyr ikke nødvendigvis å være enige i faktorer for ikke-konformitet (Mahalik et al., 2003) – eksempelvis kan en mann være uenig i at det er best å skjule sine følelser, men samtidig være uenig i at de liker å åpne opp om sine følelser. Både CMNI og CFNI er utarbeidet i amerikansk kontekst, som er selvsagt forskjellige fra den norske konteksten. Jeg har dessverre ikke klart å finne en validert norsk versjon av disse skalaene, men jeg velger fortsatt å bruke elementer fra dem i analyserammeverket, fordi de trekker frem normer som kan allikevel kan komme til uttrykk i datamaterialet.

Faktorer i CFNI – Parent & Moradi (2010); Faktorer i CMNI – Levant et al. (2020)

Faktorer i CFNI	Faktorer i CMNI
Relational	Emotional control
Sweet & Nice	Winning
Invest in appearance	Playboy
Domestic	Violence
Romantic relationship	Heterosexual self-presentation
Modesty	Pursuit of status
Sexual fidelity	Primacy of work
Thinness	Power over women
Care for children	Self-reliance
	Risk-taking

Ueno & Williams (2010)

De bruker en egen skala for å måle kjønntypisk atferd, som er en adaptasjon av Udry & Chantala (2004), og baserer seg på faktorer som predikerer kjønn i en bestemt populasjon. Spørsmålene markert med (F) er spørsmål som positivt predikerte at respondenten var jente, og som negativt predikerte at respondenten var gutt – altså at atferden er mer jente- enn guttetyptisk. Spørsmålene markert med (M) er spørsmål som positivt predikerte at respondenten var gutt, og som negativt predikerte at respondenten var jente – altså at atferden er mer gutte- enn jentetypiske.

Faktorer i skalaen til Ueno & Williams (2010)

<p>In the past, 12 months, how often have you cried frequently? (F)</p> <p>In the past, 12 months, how often have you been moody? (F)</p> <p>In the <u>past</u>, 12 months, how often have you had a poor appetite? (F)</p> <p>You are emotional. (F)</p> <p>Generally, for the parts of this interview that you have answered by yourself using the computer, how honestly have you answered the questions? (F)</p> <p>During the past seven days, how often were you bothered by things that usually don't bother you? (F)</p> <p>You are sensitive to other people's feelings. (F)</p>	<p>You are physically fit. (M)</p> <p>In the <u>past</u>, 12 months, how often did you get into a serious physical fight? (M)</p> <p>During the past week, how many times did you do exercise, such as jogging, walking, karate, jumping rope, <u>gymnastics</u> or dancing? (M)</p> <p>During the past week, how many times did you go <u>roller-blading</u>, roller-skating, skateboarding, or bicycling? (M)</p> <p>You like yourself just the way you are. (M)</p> <p>You live your life without much thought for the future. (M)</p> <p>You like to take risks. (M)</p> <p>Difficult problems make you very upset. (M)</p>
---	---

VEDLEGG 3: Analyserte bøker

Tittel	Forfatter	Opprinnelig fra	År
Buffy By er talentfull	Ingeborg Arvola	Norge	2020
Gangster-bestemor	David Williams	England	2014
Heksene	Roald Dahl	England	1983
Hør'a dagbok	Amina Sewali	Norge	2020
Lars er LOL	Iben Akerlie	Norge	2016
Skammarens dotter	Lene Kaaberbøl	Danmark	2000
Wonder	R. J. Palacio	USA	2012
Vi skulle vært løver	Line Baugstø	Norge	2019
Jeg er Leona	Line Baugstø	Norge	2021

*valgte og analyserte boktitler skrevet i festskrift

** de andre titlene er de som ble oppfylte alle kriteriene (ble nevnt flere ganger av lærere i undersøkelsen, har hovedsakelig menneskelig karakterer og er ikke en del av serie der det ikke spesifiseres hvilken bok som er lest), men som ble valg bort under fasen «generic purposive sampling».

VEDLEGG 4: Rammeverk for kvantitativ analyse

Kjønnsidentitet	Operasjonalisering	Merknader
Kvinne	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som «kvinne» i teksten • Refereres til med pronomen «hun». • Har et navn som betraktes som «kvinnelig». • Beskrives med fysisk feminine egenskaper, for eksempel kroppsfasong, kjønnsorganer, menstruasjon osv. 	Disse kvinnene kan være både cis- eller transpersoner.
Mann	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som mann i teksten • Refereres til med pronomen «han». • Har et navn som betraktes som «mannlig» i norske samfunn. • Beskrives med fysisk maskuline egenskaper, for eksempel kroppsfasong, kjønnsorganer, osv. 	Mennene kan også være både cis- eller transpersoner.
Cisperson	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som cisperson i teksten • En person som ikke identifiserer seg som transperson • En person som ikke spesifiseres av teksten som transperson 	<p>Cispersoner kan også passe i andre kategorier, med unntak av trans-kategorien. Det vil si at de kan, i tillegg til å være cis, også være mann eller kvinne, ikke-binære og/eller kjønnskreative.</p> <p>For å operasjonalisere denne kategorien, har jeg tatt utgangspunkt i teorier om heteronormativitet (Røthing, 2020). Ifølge dette perspektivet er normen for kjønn en slags «default», eller standard. Det vil si at mennesker vil som regel antas å være en del av normen (heterofil, cisperson, osv.), med mindre noe annet blir etablert. I henhold til dette perspektivet, vil jeg kun regne et menneske som transperson når det gjøres eksplisitt i teksten. Når dette ikke gjøres, vil karakterene regnes som cispersoner. Selv om denne praksisen er problematisk og bidrar til annengjøring, så er den realistisk og brukes derfor her. Dette for å gjenspeile mekanismer for hvordan mennesker forstår hverandre i vårt samfunn, og dermed hvordan barn vil forstå karakterene i teksten.</p>
Transperson	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som transperson i teksten • En person som spesifiseres av teksten som transperson 	<p>Se kommentaren ovenfor.</p> <p>Transpersoner kan også passe i andre kategorier, med unntak av cis-kategorien. Det vil si at de kan, i tillegg til å være trans, også være mann eller kvinne, ikke-binære og/eller kjønnskreative.</p>
Ikke-binær	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt identifiserer seg som «ikke-binær» i teksten • Refereres til med kjønnsnøytrale pronomer, slik som «hen» eller «de» • Har et kjønnsnøytralt navn 	Jeg tar utgangspunkt denne identiteten i seg selv generelt utfordrer kjønnsnormer, og ikke-binære karakterer vil dermed i stor grad også være kjønnskreative. For å unngå mye overlapp mellom kategoriene, har jeg derfor valgt å operasjonalisere

	<ul style="list-style-type: none"> • Spesifiseres i teksten som ikke-binær • Spesifiseres av teksten som hverken mann eller kvinne, eller både mann og kvinne 	«kjønnskreative» slik at ikke-binære mennesker ikke klassifiseres der.
Kjønnskreativ	<ul style="list-style-type: none"> • Oppfyller kriteriene for «mann», samtidig som de viser et tradisjonelt feminint kjønnsuttrykk. • Oppfyller kriteriene for «kvinne», samtidig som de viser et tradisjonelt maskulint kjønnsuttrykk. 	<p>Denne kategorien kan overlape med flere av de andre. Det vil si mennesker som er kjønnskreative kan være både menn, kvinner (cis eller trans).</p> <p>Jeg har valgt å operasjonalisere denne kategorien slik at «ikke-binære» mennesker ikke klassifiseres her. Det kan virke noe ulogisk, ettersom ikke-binære personer allerede i stor grad utfordrer normer for kjønn, og er derfor generelt kjønnskreative.</p> <p>Grunnen til at jeg velger å ta den ut, selv om de ofte ville passe her, er at jeg er mest interessert i hvor ofte jeg møter kjønnskreative karakterer utenom de ikke-binære.</p>
SEKSUELL ORIENTERING		
Tydelig tiltrukket samme kjønn	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiserer seg selv som en person som tiltrekkes av samme kjønn. • Det spesifiseres i teksten at person er tiltrukket samme kjønn. • Karakteren beskrives med en betegnelse som viser til at personen tiltrekkes samme kjønn, for eksempel homofil eller lesbisk. • Karakteren viser romantisk eller seksuell interesse for en person av samme kjønn 	<p>Inkluderer for eksempel homofil og lesbisk.</p> <p>For at en karakter skal kunne plasseres i denne kategorien, må det komme eksplisitt frem i teksten at de tiltrekkes det samme kjønn, og er dermed ikke er heterofile. Begrunnelsen for denne operasjonaliseringen er den samme for operasjonaliseringen for cis- og transpersoner.</p> <p>Noen av karakterene som havner her kunne også muligens ha vært bifile eller panfile. Imidlertid er bifile og panfile mennesker ofte antatt til å være enten heterofile eller homofile, ut ifra hvem de har som partner på grunn av heteronormative forventinger. Det må derfor komme tydelig frem i teksten at en karakter tiltrekkes flere enn ett kjønn for at de ikke plasseres enten under kategoriene «tydelig tiltrukket samme kjønn» eller «heterofil» istedenfor.</p>
Tydelig tiltrukket flere enn ett kjønn	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiserer seg selv som en person som tiltrekkes av flere kjønn. • Det spesifiseres i teksten at person er tiltrukket flere kjønn. • Karakteren beskrives med en betegnelse som viser til at personen tiltrekkes flere enn ett kjønn, for eksempel bifil eller panfil. 	<p>Inkluderer for eksempel bifil og panfil.</p> <p>Som nevnt ovenfor må det komme tydelig frem i teksten at karakteren tiltrekkes flere enn ett kjønn (for eksempel at de identifiserer seg som panfile, eller at de først er i forhold med samme kjønn, så forelsker de seg i noen av et annet kjønn senere i fortellingen) for at de plasseres i denne kategorien. Dette er for å gjenspeile mekanismer for hvordan mennesker forstår hverandre i vårt samfunn, og dermed hvordan barn vil forstå karakterene i teksten.</p>
Heterofil	<ul style="list-style-type: none"> • Karakteren identifiserer seg som heterofil i teksten 	

	<ul style="list-style-type: none">• For mannlige karakterer, viser de romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for kvinner; og for kvinnelige karakterer, viser de romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for menn	
Ikke spesifisert	<ul style="list-style-type: none">• Karakteren viser ikke romantisk interesse eller seksuell tiltrekning for noen andre i teksten	

VEDLEGG 5: Rammeverk for kvalitativ analyse

ANALYSE AV SKEIVE KARAKTERER / BØKER MED SKEIVE KARAKTERER			
Homofile	Lesbiske	Bifile	Trans
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Campy</i> - Opptatt av utseende - <i>Catty</i> - <i>Witty</i> - <i>Fashionable</i> - <i>Gossipy</i> - Lite å gjøre med kvinner - Enten stereotypisk feminine eller maskuline/hypermaskuline - <i>the cross dresser</i>, som bruker sminke og feminine klær, og beskrives som <i>flamboyant</i>; 2) <i>the effeminate gay man</i>, som er dramatisk og <i>soft-spoken</i>; 3) <i>the straight-acting, masculine man</i>, som er atletisk, dater kvinner og i større grad aksepteres på grunn av sin tradisjonelle maskulinitet - Parene består som regel består av én mer maskulin og én mer feminin type. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lite attraktive, - <i>Butch</i> eller <i>femme</i> - Noen andre typer, dog i mindre omfang, som for eksempel <i>the typical angry lesbian</i>; <i>the humourless feminist</i>; <i>the intellectual</i>. - Parene består som regel består av én mer maskulin og én mer feminin type. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nesten fraværende - En fase, forvirring 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke mange - Varierende fremstillinger, noen positive og noen mer negative
ALLE SKEIVE			
<ul style="list-style-type: none"> - Ekteskap ikke er en mulighet - Mye utroskap - «Issue books» - Mangel på mangfold, karakterene er sjeldent en del av flere minoritetsgrupper - Andre skeive identiteter enn de nevnte ovenfor er vanskelig å finne 			
ANDRE ASPEKTER			
<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan passer bøkene i kategoriene: homosexual visibility, gay assimilation, queer consciousness/community? - Økning i bruk av humor i skeive bøker - Økning i antall bøker med bifile og transkarakterer - Økning i antall skeive familiemedlemmer - Økning i antall melaninrike skeive karakterer - Økning i antall skeive hovedkarakterer - Fortsatt flere homofile karakterer enn lesbiske karakterer - Bøkene har enten homofile eller lesbiske karakterer og man finner de sjeldent sammen - Antall bifile karakterer er fortsatt veldig lavt 			

ANALYSE AV IKKE-SKEIVE KARAKTERER

EGENSKAPER/VÆREMÅTE/ATFERD

Maskulinitetsnormer	Feminitetsnormer
Not at all excitable in a major crisis Feelings not easily hurt	Very excitable in a major crisis Feelings easily hurt

Never cries Emotional control	Cries easily Emotional Moody
Independent Self-reliance	Kind Able to devote self completely to others Helpful to others Aware of feelings of others Understanding of others Warm in relations with others Viser medfølelse Følsom for andres behov Relational
Dominant Feels superior	Modesty Hengiven
Power over women Playboy Heterosexual self-presentation	Sexual fidelity Romantic relationship
Self-confident Indifferent to other's approval Selvhevdende Likes themselves the way they are Forsvarer egne meninger Can make decisions easily	Highly needful of other's approval
Aggressive Violence Often gets into serious physical fights	Not at all aggressive Gentle Sweet & Nice
Active Pågående Physically fit	Thinness Invest in appearance Poor appetite
Never gives up easily Stands up well under pressure Viljesterk Difficult problems make them very upset	
Competitive Winning Pursuit of status Primacy of work Very wordly	Very home-oriented Domestic Care for children
Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future.	Very strong need for security
Har lederegenskaper	Honesty Often bothered by things that usually does not bother them
	Sexualized gender stereotypes (SGS): Jenter skal prioritere å opptre som seksuelt attraktiv slik at de kan få gutters oppmerksomhet og bekreftelse Seksuell attraktivitet hos jenter som uforenlig med kompetanse og intelligens
Hypermaskulinitet	Hyperfemininitet
Dårlige holdninger mot kvinner Forståelse av vold som noe maskulint Forståelse av fare som noe spennende	Kvinnens suksess er målt ut ifra det å være i et heteroseksuelt forhold Bruker sex aktivt som en måte å behold forhold Forventning om at menn vil handle aggressivt under sex
SKOLE OG YRKE	

Maskulinitetsnormer		Feminitetsnormer
Preferanse for physical education og science Lite interesse for morsmålsfag		Preferanse for morsmålsfag og <i>humanities</i> Høy interesse for musikk og <i>humanities</i> Lite interesse for physical education
<p style="text-align: center;">Forhold mellom SGS og mestringsstro i fag Forhold mellom svært kjønntypiske atferd/væremåter og skoleengasjement- og tilhørighet Forhold mellom kjønntypisk atferd/væremåte og akademiske ferdigheter Forhold mellom kjønnsutypisk atferd/væremåte og akademiske ferdigheter</p>		
FRITIDSAKTIVITETER		
Svært feminint	Kjønnsnøytral	Svært maskulint
Dance Aerobics Hiking Handball	Scouting Play Brass Band/Orchestra Swimming Volunteering Church Activities Basketball or Other Ball Games Sing/Play in a Band	Often does exercise such as jogging, walking, karate, jumping rope, gymnastics or dancing. Often goes roller-blading, roller-skating, skateboarding, or bicycling. Soccer Make Music Ice Hockey Weightlifting/Weight Training Wrestling
Litt feminint		Litt maskulint
Drama (teater) Singing in a Choir Gymnastics Jogging Take Music Lessons		Athletics Boxing/kickboxing Karate, Judo, Taekwondo, Jujitsu Cycle Snowboarding/Downhill Skiing Cross-country Skiing

VEDLEGG 6: Resultater for kvalitative analysen av ikke-skeive karakterer

Ben – Gangster-bestemor

Kjønnsnormer Ben konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Not at all excitable in a major crisis	Virker rolig i stressende situasjoner, for eksempel når han og bestemor møter en politimann på vei til å stjele kronjuvelene	1	Feelings easy hurt	Han blir lett såret av hva andre tenker om han
2	Emotional control	I flere situasjoner holder han tilbake tårer og nekter å gråte	2	Highly needful of other's approval	Tenker mye på hva andre tenker om han
3	Independence Self-reliance	Ben gjør mye alene og er opptatt av å klare seg selv Han ber ikke om hjelp av andre når han trenger det	3	Not at all aggressive	Han viser ikke aggresjon i historien
Skole					
4	Feels superior Power over women	Han føler seg ikke nødvendigvis <i>superior</i> generelt, men føler seg <i>superior</i> over sin bestemor. Viser lite respekt for kvinnelige uttrykk og feminine egenskaper.	4	Høy interesse for <i>humanities</i>	Ben nevner at han liker historie, men bare på grunn av alle de brutale hendelser han får høre om i faget
5	Forsvarer egne meninger	Argumenterer for at han og bestemor bør prøve å stjele kronjuvelene.			
6	Can make decisions easily	Virker ikke usikker i sine avgjørelser.			
7	Active Pågående Physically fit	Sykler mye rundt. Virker urolig i flere situasjoner, for eksempel hos bestemor og på skolen.			
8	Never gives up easily Stands up well under pressure Viljesterk	Insisterer på at han og bestemor bør stjele kronjuvelene.			
9	Very wordly	Han er sjelden hjemme, og går mange steder alene			
10	Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future	Det er veldig viktig for han at han og bestemor tar risikoen av å stjele kronjuvelen, og ser ikke faren med det.			
Hypermaskulinitet					

11	Dårlige holdninger mot kvinner	Synes jenter er avskyelige og er lite sympatisk over feminine egenskaper.			
12	Forståelse av fare som noe spennende	Begynner å like bestemor i det han tror hun utsetter seg for fare. Insisterer på å stjele.			
Skole					
13	Preferanse for physical education og science	Bruker naturfag til å spørre læreren om hvordan man kunne komme seg gjennom skuddsikkert glass. Bruker gymtimen til å bli sterk nok for å stjele kronjuvelene.			
	Lite interesse for morsmålsfag	Hater å lese.			
Fritid					
14	Often goes roller-blading, roller-skating, skate-boarding, or bicycling. Cycle	Ben sykler mye overalt.			

Kjønnsnormer Ben ikke konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Feelings not easily hurt Never cries	Han er ofte usikker og blir såret fordi han føler foreldrene ikke liker han så godt eller ikke aksepterer han som han er. Han holder tilbake tårene i mange tilfeller i boka, men gråter når bestemoren dør på slutten av boka.	1	Very excitable in a major crisis Cries easily Emotional Moody	Ben holder seg rolig i stressende situasjoner Han nekter å gråte i flere situasjoner
2	Dominant	Han viser ikke en tendens til å ville dominere andre	2	Kind Able to devote self completely to others Helpful to others Aware of feelings of others Understanding of others Warm in relations with others Viser medfølelse Følsom for andres behov Relational	Ben sliter med å sette seg i andres perspektiv, og kan vise lite hensyn til andre – han snakker mye vondt om bestemoren sin i starten av boka for eksempel, og mistolker hennes behov og atferd Han viser lite varme mot sine foreldre, og sliter med å forstå deres behov
3	Self-confident Indifferent to other's approval Selvhverdende Likes themselves the way they are	Ben er usikker og mangler selvtillit. Han føler at foreldrene ikke aksepterer hans drøm om å bli rørlegger.	3	Hengiven	Han gjør som han vil til og har ikke et problem med å bryte regler eller lyve til sine foreldre, for eksempel han skulker og vil stjele for spenning

		Han gråter til bestemor og sier at han føler at han ikke klarer å gjøre noe bra.			
4	Aggressive Violence Often gets into serious physical fights	Ben går gjennom flere vanskelige situasjoner, men viser hverken aggressivitet eller vold i dem	4	Gentle Sweet & nice	Ben ville heller kunne beskrives som brå eller hensynsløs
5	Pursuit of status	Ben er ikke så opptatt av å oppnå status i samfunnet, han vil bare gjøre det han liker som er å være rørlegger	5	Thinness Invest in appearance Poor appetite	Han tenker ikke så mye på eget utseende
			6	Very home-oriented Domestic	Han er sjeldent hjemme
			7	Very strong need for security	Har ikke så mye behov for security, han trives med spenning og fare
			8	Honesty	Han lyver ofte til sine foreldre
			9	Often bothered by things that usually does not bother them	Han er ofte irritert over de samme tingene
			Skole		
			10	Preferanse for morsmålsfag	Han hater norskfaget
			11	Høy interesse for musikk	Han viser ikke spesiell interesse for musikk
			12	Lite interesse for physical education	Han bruker gymtimen til å trene for å bli sterk for å stjele kronjuvelene
			Fritid		
			13	Dance	Han hater dans

Annet

Ben viser lite skoleengasjement- og tilhørighet
Ben viser lave akademisk måloppnåelse

Irrelevant eller uklart

Her lister jeg egenskaper som jeg enten ikke får analysert eller er usikker på, fordi jeg mener boka ikke gir meg godt nok grunnlag til å ta dem med

Playboy Heterosexual presentation Competitive Primacy of work Care for children	Har lederegenskaper Modesty Sexual fidelity Forståelse av vold som noe maskulint	Romantic relationship Sexualized gender stereotypes Hyperfemininitet Winning
---	---	---

Amanda – Lars er lol

Kjønnsnormer Amanda konformerer til

	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Active Pågående	Hun liker turdagen på skolen, og liker gymtimer	1	Romantic relationship	Mye av livet hennes i boka handler om en

	Physically fit				forelskelse og hun bruker mye energi på det, for eksempel «i hele sommer har jeg fått svevende rundt som en hjerteformet luftballong og drømt meg langt vekk til en verden hvor Amanda og Adam er lik sant», (s. 7)
2	Never gives up easily Viljesterk Difficult problems make them very upset	Hun har store reaksjoner og blir ofte veldig 'upset' når hun står i vanskelige situasjoner. Samtidig mot slutten av boka står hun på, og gir ikke opp i det å prøve å vinne vennene sine tilbake	2	Very excitable in a major crisis	Har store reaksjoner til både små og store kriser, for eksempel når hun griper inni fotballkampen og «tårene presser på» og hun «stormer mot jentendoen» (s. 229)
3	Pursuit of status	Amanda oppsøker status, men kun sosial, relasjonell status	3	Feelings easily hurt Cries easily Emotional Moody	Hun gråter mye og viser lite kontroll over egne emosjoner, for eksempel når Adam dykker hun ned i vann og «tårene triller uten stans» (s. 25)
			4	Able to devote self completely to others Helpful to others Relational	Hun er villig til å ta på seg Lars som fadderbarn Opptatt av å tilfredsstille andre og være akseptert Hun er opptatt av sine relasjoner, og vennskap. Hun har mange relasjoner med både voksne og barn.
			5	Modesty Hengiven	Kan sies å være modest, fordi hun har lite selvtilitt Hun manipuleres lett av andre, og tåler mye slemme uten å kjempe tilbake
			6	Highly needful of other's approval	Hun er svært opptatt av hva andre tenker om henne, og av å være kul og akseptert, for eksempel når hun ikke vil låne klær fra den gjenglemtekassen eller at klassen vil tro at hun sladret på Adam eller at hun må bli trøstet av læreren.
			7	Not at all aggressive Gentle Sweet & Nice	Hun reagerer aldri med aggresjon, selv om hun utsettes for mange slemme handlinger
			8	Invest in appearance	Hun tenker mye på eget og andre jenters utseende. For eksempel klær og hår nevnes ofte, for eksempel når hun har valgt en lyseblå kjolen kvelden før førsteskoledag.

			9	Very home-oriented Domestic	I boka ser vi Amanda kun på skolen, hjemme hos seg og hjemme hos Lars
			10	Very strong need for security	Hun gjør mye for å prøve å være trygg fra å bli mobbet, og unngår risikoer, for eksempel når hun tenker «typisk meg å ikke tørre» (s. 9)
			11	Often bothered by things that usually does not bother them	Det dukker opp nye ting som bekymrer henne i løpet av historien
Skole					
4	Preferanse for physical education				
5	Lite interesse for morsmålsfag				
Fritid					
			12	Drama (teater)	

Kjønnsnormer Amanda ikke konformerer til					
Maskulinitet			Femininitet		
Egenskaper/væremåte					
1	Feelings not easily hurt Never cries Emotional control	Hun gråter mye og viser lite kontroll over egne emosjoner, for eksempel når Adam dykker hun ned i vann og «tårene triller uten stans» (s. 25)	1	Kind Aware of feelings of others Understanding of others Viser medfølelse Følsom for andres behov Warm in relations with others	Hun oppfører seg slemt mot fadderbarnet sitt Lars fordi hun er redd for å selv bli mobbet. Amanda kan betraktes som egoistisk og selvpoptatt, og sliter med å ta andres perspektiv.
2	Not at all excitable in a major crisis	Under både store og små kriser viser hun store reaksjoner og lite kontroll	2	Poor appetite	Det virker som hun er glad i mat, og liker for eksempel å få pannekaker og spaghetti hos Lars
3	Independent Self-reliance	Ber ofte om hjelp eller snakker med andre når hun har det vanskelig	3	Honesty	Lyver i flere tilfeller, ofte for å unngå konflikter for eksempel når hun lyver til læreren og at Adam har neddykket henne i vann
4	Dominant Feels superior	Amanda en hengiven og føler seg mindreverdige enn de andre rundt seg			
5	Self-confident Indifferent to other's approval Selvhevdende Likes themselves the way they are Can make decisions easily	Sier hun føler seg «liten og teit» (s. 33), og tenker mye hvordan de andre ser og tenker på henne Hun er ofte usikker på seg selv og hva hun bør gjøre, for eksempel når hun blir spurt om å være fadderbarn for Lars			
6	Forsvarer egne meninger	Hun sliter med å stå for egne meninger, for eksempel at hun liker Lars			

7	Aggressive Violence Often gets into serious physical fights	Viser lite aggresjon i løpet av historien, og er ikke involvert i noe voldelig			
8	Stands up well under pressure	Under press opptrer hun hengiven, for eksempel når hun prøver å true Anna med å avsløre mobbenettsiden, men Anna overtaler henne til å være slem for Lars i stedet			
9	Competitive Winning Primacy of work	Hun viser ikke så mye interesse for å konkurrere eller vinne Karriere er ikke noe hun er opptatt av, hun tenker for eksempel aldri på hva hun ønsker å bli når hun blir stor			
10	Very wordly	I boka ser vi Amanda kun på skolen, hjemme hos seg selv og hjemme hos Lars			
11	Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future	Hun unngår å ta risikoer, og sier selv at «det er typisk meg å ikke tørre» (s. 9)			
12	Har lederegenskaper	Hun tar ikke på seg noe lederrolle i boka			
Skole					
13	Preferanse for science		4	Lite interesse for physical education	
			5	Preferanse for morsmålsfag og <i>humanities</i>	
			6	Høy interesse for musikk og <i>humanities</i>	

Annet

Sexualized gender stereotypes (SGS): Seksuell attraktivitet hos jenter som uforenlig med kompetanse og intelligens (ikke hos Amanda, men hos andre i boka)
Amanda viser lite skoleengasjement- og tilhørighet

Irrelevant eller uklart

Her lister jeg egenskaper som jeg enten ikke får analysert eller er usikker på, fordi jeg mener boka ikke gir meg godt nok grunnlag til å ta dem med

Sexual fidelity	Kvinnens suksess er målt ut ifra det å være i et heteroseksuelt forhold	Dårlige holdninger mot kvinner
Thinness	Bruker sex aktivt som en måte å behold forhold	Forståelse av vold som noe maskulint
Care for children	Forventning om at menn vil handle aggressivt under sex	Forståelse av fare som noe spennende
Power over women		Heterosexual self-presentation
Playboy		Amanda sine akademiske ferdigheter er uklart

Buffy – Buffy By er talentfull

Kjønnsnormer Buffy konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Feelings not easily hurt	Plages for eksempel ikke av Ruben, s. 154	1	Very excitable in a major crisis	Klarer ikke å sove før hun skal reise til Hafjell
2	Emotional control	Prøver å holde igjen tårer ved flere anledninger	2	Not at all aggressive	Hun viser ikke aggressivitet selv når livet blir vanskelig
3	Independent Self-reliance	Nekter å få skyss og velger å gå med skiutstyr fordi hun tenker at hun må klare seg alene			
4	Self-confident Indifferent to other's approval Selvhevdende	Buffy tror at hun er en naturtalent i slalåm og at hun er «fantastisk god i det», s. 121			
5	Likes themselves the way they are Forsvarer egne meninger Can make decisions easily	Hun gir ikke noe uttrykk for at hun ikke liker seg selv som hun er. Hun nekter å få skyss og velger å gå med skiutstyr og forklarer med at hun blir sterk av det,			
6	Active Pågående Physically fit	Driver med ski, elsker å jogge, bærer tunge utstyr selv.			
7	Never gives up easily Stands up well under pressure Viljesterk	Hun gjør alt hun kan for å være med på påsketrening, og gir ikke opp			
8	Competitive Winning Pursuit of status	Hun har sterk konkurranseinstinkt når det gjelder slalåm og vil være best			
9	Very wordly	Hun går mange steder alene, for eksempel biblioteket, trening, går rundt og samler panteflasker, osv.			
10	Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future	Hun selger vaskemaskinen hjemme uten samtykke fra sin mor, og tenker ikke mye over konsekvensene. Hun kjører den største bakken på slalåm på starten av kurset og slår seg. Hun blir med faren sin, som hun ikke kjenner og moren kaller «kriminell» til Sverige.			
Fritid					
11	Often exercises	Liker å kjøre slalåm og jogger	3	Jogging	Hun liker å jogge
12	Downhill skiing	Hennes favoritt fritidsaktivitet			

Kjønnsnormer Buffy ikke konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse

Egenskaper/væremåte					
1	Not at all excitable in a major crisis	Klarer ikke å sove før hun skal reise til Hafjell	1	Feelings easily hurt	Plages for eksempel ikke av Ruben, s. 154
2	Never cries	Hun gråter i boka, selv om hun prøver å holde det igjen noen ganger	2	Cries easily Emotional Moody	Hun gråter ikke for mye, og prøver å holde igjen tårer ved flere anledninger
3	Dominant Feels superior	Hun er beskjeden og snill	3	Modesty Hengiven	Buffy er selvsikker, og hun gjør ting som hun vet hun ikke skal, for eksempel selger vaskemaskinen hjemme
4	Aggressive Violence Often gets into serious physical fights	Hun viser ikke aggressivitet i boka	4	Romantic relationship	Buffy viser ikke noe interesse for romantiske forhold
5	Primacy of work		5	Highly needful of other's approval	Hun bryr ikke seg så mye om hva andre tenker om henne
			6	Gentle Sweet & Nice	Buffy er klønete og litt brå og røff
			7	Thinness Invest in appearance Poor appetite	Hun tenker ikke så mye på hvordan hun ser ut, og når hun beskriver seg selv mer negativt virker det ikke som plages så veldig av det. Hun spiser alle grønnsakene hun får hjemmefra mens noen kaster.
			8	Very home-oriented Domestic	Hun går mange steder alene, for eksempel biblioteket, trening, går rundt og samler panteflasker, osv.
			9	Very strong need for security	Hun selger vaskemaskinen hjemme uten samtykke fra sin mor, og tenker ikke mye over konsekvensene. Hun kjører den største bakken på slalåm på starten av kurset og slår seg. Hun blir med faren sin, som hun ikke kjenner og moren kaller «kriminell» til Sverige.
				Honesty	Hun lyver og skjuler ting fra moren sin, som for eksempel at hun møter med faren sin eller skal til påsketrening i Hafjell.

Annet

Buffy viser noe skoleengasjement

Buffy viser skoletilhørighet Buffy viser middels akademiske ferdigheter		
Irrelevant eller uklart		
Her lister jeg egenskaper som jeg enten ikke får analysert eller er usikker på, fordi jeg mener boka ikke gir meg godt nok grunnlag til å ta dem med		
Power over women Playboy Heterosexual self-presentation Kind Able to devote self completely to others Helpful to others Aware of feelings of others Preferanse for morsmålsfag og <i>humanities</i> Høy interesse for musikk og <i>humanities</i>	Understanding of others Warm in relations with others Viser medfølelse Følsom for andres behov Relational Sexualized gender stereotypes (SGS) Preferanse for physical education og science Lite interesse for morsmålsfag	Sexual fidelity Difficult problems make them very upset Care for children Har lederegenskaper Often bothered by things that usually does not bother them Lite interesse for physical education

Malin - Vi skulle vært løver

Kjønnsnormer Malin konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Difficult problems make them very upset	Malin sliter veldig og er usikker på hvordan hun kan gjøre ting bedre når Leona sitt hemmelighet avsløres	1	Very excitable in a major crisis Feelings easily hurt Emotional	Malin sliter veldig og er usikker på hvordan hun kan gjøre ting bedre når Leona sitt hemmelighet avsløres. Hun blir ofte såret når noe skjer, for eksempel når Sarah sier at hun bør bruke foundation.
2	Pursuit of status (sosialt status) Primacy of work	Malin er opptatt av hvordan hun passer inn i klassen, og hva andre tenker om henne, hun er opptatt av å bli likt av de populære jentene i klassen. Hun gir ikke uttrykk for å være opptatt av andre type status. Hun snakker med Leona om hva hun ønsker å bli når hun blir stor, og det virker som dette er noe hun har tenkt mye på og setter pris på, en karriere og å ha et yrke hun liker.	2	Kind Able to devote self completely to others Helpful to others Aware of feelings of others Understanding of others Warm in relations with others Viser medfølelse Følsom for andres behov Relational	Malin er snill mot alle, og får dårlig samvittighet når hun ikke er det. Hun tenker mye på hvordan andre føler seg, og klarer å sette seg inn i Leona sitt perspektiv og føler empati for henne. Hun er opptatt av å ha venner, og ta vare på sine venner.
			3	Modesty Hengiven	Hun er lite selvsikker, og gjør som forventes av henne under press, for eksempel når Leona blir avslørt i garderoben er hun hengiven og passiv.

			4	Romantic relationship	Hun er forelsket i Emil i klassen, og tenker en del på det. Boka avslutter med at hun tenker på det å være i band sammen med Emil.
				Highly needful of other's approval	Hun gjør mye for å bli akseptert, for eksempel å bruke sminke og spare til langt hår.
			5	Not at all aggressive Gentle Sweet & Nice	Hun viser ikke aggresjon til noen, og er som regel snill mot alle.
			6	Invest in appearance	Hun tenker en del på hvordan jentene i klassen ser ut, inkludert henne selv.
			7	Very home-oriented Domestic	Malin tilbringer mye av sin tid enten på skolen eller hjemme eller hjemme hos Leona.
			8	Very strong need for security	Hun liker ikke å ta risikoer og unngår det, vil helst føle seg trygg, spesielt sosialt.
			9	Honesty	Hun lyver ikke i boka, og er veldig opptatt av ærlighet, for eksempel når Leona lyver til henne.
Skole					
			10	Preferanse for morsmålsfag og <i>humanities</i> Høy interesse for musikk og <i>humanities</i> Lite interesse for physical education	Hun liker å lese og skrive, og vil bli forfatter. Hun nevner også å ha vurdert å bli politiker, som tyder på at hun er glad i <i>humanities</i> . Hun har gymtime i boka, men det er ikke gjort noe inntrykk for at hun er interessert i det.
Fritid					
		Kjønnsnøytralt: play in a band	11	Take music lessons	Hun ønsker å gå på trommekurs.

Kjønnsnormer Malin ikke konformerer til					
Maskulinitet				Femininitet	
Egenskaper/væremåte					
1	Not at all excitable in a major crisis Feelings not easily hurt Never cries Emotional control	Malin sliter veldig og er usikker på hvordan hun kan gjøre ting bedre når Leona sitt hemmelighet avsløres. Hun blir ofte såret når noe skjer, for eksempel når Sarah sier at hun bør bruke foundation.			

		Hun gråter når hun faller av sykkel.			
2	Independent Self-reliance	Hun snakker med moren sin om hele situasjonen med Leona.			
3	Dominant Feels superior	Hun føler seg usikker på seg selv, og er ikke overlegen.			
4	Self-confident Indifferent to other's approval Selvhevdende Likes themselves the way they are Forsvarer egne meninger Can make decisions easily	Hun gjør mye for å bli akseptert, for eksempel å bruke sminke og spare til langt hår. Hun synes det er vanskelig å stå opp for Leona, selv om hun gjør det til slutt			
5	Aggressive Violence Often gets into serious physical fights	Hun viser ikke aggresjon til noen, og havner ikke i slåsskamper.			
6	Active Pågående	Hun er mer passiv, og tar ikke styringen blant andre, for eksempel når Leona blir avslørt.			
7	Never gives up easily Stands up well under pressure Viljesterk	Malin har et sterkt ønske om å være modig, som hun klarer oppnå til slutt ved å stå opp for Leona, men i løpet av hele historien er hun ofte hengiven og sier ikke i mot andre, og gjør det som forventes av henne, spesielt under press, for eksempel når Leona avsløres ender hun opp med å snakke vondt om henne til de andre.			
8	Competitive Winning Very wordly	Hun gir ikke noe uttrykk for at det er viktig for henne å vinne eller konkurrere. Det virker som jentene i klassen konkurrerer en del for oppmerksomhet, men hun blander seg ikke så mye i det. Hun er litt wordly, men ikke mye. Sykler litt rundt med Leona en dag, men er ellers bare på skolen og mye hjemme hos seg og hos Leona.			
9	Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future.	Hun er redd for å bli utstøtt i klassen, og risikerer ikke å gjøre ting hun selv ønsker hvis hun tenker at det kan gjøre henne mindre akseptert, for eksempel å spille trommer. Hun utvikler seg i			

		<p>en positiv retning når det gjelder dette derimot, og tar sjansen med å stå opp for Leona til slutt og begynne å spille trommer. Hun har fortsatt behov for security, og finner dette hos sin vennegjeng med Leona i stedet for de andre i klassen.</p> <p>Malin tenker på hun skal bli når hun blir stor.</p>			
10	Har lederegenskaper	Hun tar ikke initiativ til å lede, for eksempel når de begynner å stifte band er det Amina som tar ledelsen.			
Skole					
11	Preferanse for physical education og science Lite interesse for morsmålsfag	<p>Hun viser ikke noe spesiell interesse for science, boka nevner aldri at hun hadde undervisning i det. Hun har undervisning i gym flere ganger, men hennes fokus er ikke på timene, men hva som skjer i garderoben etterpå.</p> <p>Hun liker å skrive og lese, og ønsker å bli forfatter.</p>			

Annet

Sexualized gender stereotypes (SGS):

Jenter skal prioritere å opptre som seksuelt attraktiv slik at de kan få gutters oppmerksomhet og bekreftelse
Seksuell attraktivitet hos jenter som uforenlig med godhet (i stedet for kompetanse og intelligens, ikke hos Malin mens hos andre jenter)

Malin viser lite skoleengasjement- og tilhørighet

Irrelevant eller uklart

Her lister jeg egenskaper som jeg enten ikke får analysert eller er usikker på, fordi jeg mener boka ikke gir meg godt nok grunnlag til å ta dem med

Kvinnens suksess er målt ut ifra det å være i et heteroseksuelt forhold	Cries easily	Power over women
Bruker sex aktivt som en måte å behold forhold	Moody	Playboy
Forventning om at menn vil handle aggressivt under sex	Sexual fidelity	Heterosexual self-presentation
Often bothered by things that usually does not bother them	Thinness	Physically fit
	Poor appetite	Dårlige holdninger mot kvinner
	Care for children	Forståelse av vold som noe maskulint
		Forståelse av fare som noe spennende

August - Mirakel

Kjønnsnormer August konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Feelings not easily hurt Indifferent to other's approval	August er vant til at folk er litt slemme mot han, og lar ikke det påvirke han så mye	1	Very excitable in a major crisis Cries easily Emotional	August blir veldig lei seg og utagerer hjemme etter at Jack sier slemme ting mot han August gråter flere ganger i boka, og det krever ikke så mye for det, for eksempel han begynner å få tårer av å tenke på å begynne på skolen
2	Never gives up easily Stands up well under pressure Viljesterk	Han opplever mange utfordringer på skolen, men han gir ikke opp, og fortsetter å gå på skolen	2	Kind Able to devote self completely to others Helpful to others Aware of feelings of others Understanding of others Warm in relations with others Viser medfølelse Følsom for andres behov Relational	August er snill og opptatt av andres følelser. Han er raus selv når andre har gjort noe dumt og tilgir dem lett. Han er opptatt av sine forhold, både familie og venner.
3	Primacy of work	Han er opptatt av å gjøre bra på skolen og få seg en karriere som voksen	3	Modesty Hengiven	August er for eksempel veldig smart og gjør bra i skolen, men han hevder ikke seg for sine skolerresultater. Han viser ikke vilje til å dominere andre, og hører på foreldrene og lærere.
			4	Not at all aggressive Gentle Sweet & Nice	Han viser ikke noe aggressivitet i boka, selv når andre gjør det mot han.
			5	Very home-oriented Domestic Very strong need for security	Han er mye hjemme, og han trivdes med hjemmeundervisning. Han var redd for å begynne på skolen fordi det kunne være utrygt for han.
Skole					
4	Preferanse for science	Science er hans favorittfag, og han gjør veldig bra i det.	6	Preferanse for morsmålsfag	Han liker å lese og skrive, og har blant annet den fineste håndskriften Jack har sett blant gutter.
Fritid					
5	Cycle	Liker å sykle			

6	Dataspill	Spiller blant annet Xbox og bruker mye tid på dataspill			
7	Star Wars	Star Wars er en av hans største interesser, og nevnes flere ganger i boka			

Kjønnsnormer August ikke konformerer til					
	Maskulinitet	Begrunnelse		Femininitet	Begrunnelse
Egenskaper/væremåte					
1	Not at all excitable in a major crisis	Han blir veldig opprørt når Jack sier slemme ting mot han.	1	Feelings easily hurt	Det er mange som stirer på han, og han vet at folk sier slemme ting, men han lar ikke det som regel ikke såre han.
2	Never cries Emotional control	Han gråter flere ganger i boka, også for mindre alvorlige ting.	2	Highly needful of other's approval	Han bryr seg ikke så mye om hva alle synes om han, bare familie og venner.
3	Independent Self-reliance	Han snakker mye med familien sin, og ber om hjelp når han trenger det.	3	Invest in appearance Poor appetite	Han tenker at utseende ikke er det viktigste, på grunn av hans tilstand og fokuserer heller på personlighet. Han spiser godt flere ganger, spesielt når han kommer tilbake fra skoleleir.
4	Dominant Feels superior	August er lite selvsikker og hevder ikke seg over andre. Han viser ikke noe ønske om å dominere.	4	Honesty Often bothered by things that usually does not bother them	Han lar Jack skrive av hans lekser, og lyver om det når læreren spør. Han bryr seg som regel som de samme tingene, som for eksempel hvordan han blir akseptert.
5	Power over women Heterosexual self-presentation	Han behandler både menn og kvinner like bra, og har for eksempel ei jente som en av sine beste venner. Han gir ikke noe uttrykk for hva hans seksuelle orienteringen er.			
6	Self-confident Selvhevdende Likes themselves the way they are Forsvarer egne meninger Can make decisions easily	August er usikker på seg selv, spesielt på grunn av hans utseende, og han skulle ønske han så ut som alle andre. Han er villig til å høre på andres meninger og lar det påvirke hans, for eksempel når han skal begynne på skolen. Han sliter med å bestemme selv, men gjør det foreldrene hans synes er best.			
7	Aggressive Violence	Han er ikke aggressive, og er aldri voldelig selv når andre er voldelige mot han.			

	Often gets into serious physical fights				
8	Active Pågående Physically fit	Han er mer passiv og liker å holde seg i bakgrunnen. Han driver ikke med så mye fysisk aktivitet.			
9	Competitive Winning Pursuit of status Very wordly	Han er mer opptatt av å gjøre en god jobb, ikke være bedre enn andre eller vinne. Han bryr seg ikke så mye om hva andre synes om han med unntak av hans venner og familie. Han holder seg mest hjemme.			
10	Villig til å ta sjanser Risk-taking Like to take risks Very little need for security Lives life without much thought for the future	Han vil helst ikke ta risikoer og prøver å unngå det, for eksempel han er veldig forsiktig med å beskytte sitt høreapparat og å ta på solkrem når han er på skoleleir. Han vil helst gjøre det riktige. Videre er han redd for å begynne på skolen fordi det er utrygt.			
11	Hypermaskulinitet: Dårlige holdninger mot kvinner Forståelse av fare som noe spennende	Han behandler både menn og kvinner like bra, og har for eksempel ei jente som en av sine beste venner. Han vil unngå fare og er redd for det.			
Skole					
12	Lite interesse for morsmålsfag	Han liker å skrive og lese.	5	Høy interesse for musikk	Han sier at musikk er et hans minst favorittfag.

Annet

August viser noe skoleengasjement
August viser skoletilhørighet
August viser høye akademiske ferdigheter

Irrelevant eller uklart

Her lister jeg egenskaper som jeg enten ikke får analysert eller er usikker på, fordi jeg mener boka ikke gir meg godt nok grunnlag til å ta dem med

Preferanse for physical education	Moody	Forståelse av vold som noe maskulint
Preferanse for <i>humanities</i>	Playboy	Kvinner suksess er målt ut ifra det å være i et heteroseksuelt forhold
Lite interesse for physical education	Difficult problems make them very upset	Bruker sex aktivt som en måte å behold forhold
Thinness	Har lederegenskaper	Forventning om at menn vil handle aggressivt under sex
	Sexual fidelity	
	Romantic relationship	
	Care for children	
	Sexualized gender stereotypes (SGS)	